

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek

Benjamin C. Fortna



KOC
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

GEÇ OSMANLI VE ERKEN CUMHURİYET DÖNEMLERİNDE OKUMAYI ÖĞRENMEK

Koç Üniversitesi Yayınları: 37

Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek

BENJAMIN C. FORTNA

TARİH

Çeviri: Mehmet Beşikçi

Redaksiyon: Pınar Yanardağ

Düzelti ve yayıma hazırlama: Çiçek Öztekin

Sayfa tasarımı ve uygulama: Sinan Kılıç

Kapak tasarımı: Cüneyt Aksay

Kapak Görseli: *Gürbüz Türk Çocuğu* dergisinin 23 Nisan 1927 tarihli sayısının kapağı.

Fotoğraf Benjamin C. Fortna.

Baskı: Ofset Yapımevi

Çağlayan Mahallesi Şair Sokak No: 4 Kâğıthane/İstanbul

Tlf. (212) 295 86 01

Matbaa sertifika no: 12326

© Türkçe yayın hakları: Koç Üniversitesi Yayınları, 2011

© Bu kitabın İngilizce basımı Palgrave Macmillan tarafından 2011 yılında *Learning to Read in the Late Ottoman Empire and the Early Turkish Republic* adı altında yapılmış, Türkçe basımında, yayıneviyle yapılan telif sözleşmesi çerçevesinde bu eser temel alınmıştır.

1. baskı: İstanbul, Kasım 2013

ISBN 978-605-5250-18-8

Sertifika no: 18318

Bu kitap geri dönüşümlü kâğıda basılmıştır.

Koç Üniversitesi Yayınları

Rumeli Feneri Yolu, 34450 Sarıyer-İstanbul

Tlf. +90 212 338 17 97

kup@ku.edu.tr • www.kocuniversitypress.com • www.kocuniversitiesyayinlari.com

Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde

Okumayı Öğrenmek

BENJAMIN C. FORTNA

İNGİLİZCEDEN ÇEVİREN:

MEHMET BEŞİKÇİ

**KOC
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI**

Sarah için

İçindekiler

Resimler	9
Önsöz	11
Teşekkür	13
Kısaltmalar	14
Transliterasyon, Tarihler ve Soyadları	15

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş: Okuyan İmparatorluk, Okuyan Cumhuriyet	17
Kitabın Bölümleri	26
Osmanlı/Türk Örneğine Karşılaştırmalı Pencereden Bakmak	29
İmparatorluktan Cumhuriyete Okuma, Değişim ve Süreklilik	48

İKİNCİ BÖLÜM

Okumanın Tarifleri	75
Okumanın Tasvirleri: Değişen Ortamlar	78
Ders Kitapları ve Dergiler	100
Okuma Modelleri Oluşturmak	109

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bağlam ve İçerik	117
Dini/Laik	119
Aile/Ulus-Devlet	137
Yeni/Eski	157
Küresel/Yerel	170

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Okumanın Mekaniği: Metin ve Imge	185
Alfabe Kitapları	197
Imge Olarak Metin	206
Görsel Kesinlik	212
Çeşitlilik, Sapma ve Hiciv	219

BEŞİNCİ BÖLÜM

Metalaşma ve Piyasa	227
Metalaşma	230
Satın Alma ve Kitabın Sahibi Olma	232
Abonelik	239
Yeni Stratejiler	241
Yerlileşme	246
Fiyatlar	249
Özdeşleşme	252

ALTINCI BÖLÜM

Okuryazar Hayatlar	255
Okur Haline Gelmek	258
Halide Edib [Adivar]	260
Şevket Süreyya [Aydemir]	267
Rıza Nur	270
Hüseyin Cahit [Yalçın]	274
Halide Nusret [Zorlutuna]	278
Yazar Olan Okur	286

YEDİNCİ BÖLÜM

Sonuç: Okuma ve Modernite	295
Kaynakça	303
Dizin	317

Resimler

2.1. Yeni tarz öğretmen	95
2.2. Ayakta yüksek sesle okuma	111
3.1. Uzay gemili kapak resmi	163
3.2. Okumanın geniş ufukları	171
4.1. Karnından konuşma eğilimleri	194
4.2. Alfabe deneyleri	205
4.3. Nebahat oyuncak bebeklerine ders veriyor	221
4.4. Ödö kopan hoca	223
4.5. Matematik dersi	225
5.1. Yerlileşme: Bayraklar	247
6.1 Bir aile okuma tutkusunu sergiliyor	280

Bu kitap, çocuklar okumayı öğrendiğinde ne olur sorusunu yanıtlamaya çalışmak şeklinde özetlenebilecek, izi sürülmesi imkânsız olanın izini sürmek gibi gözü kara bir çabanın sonucudur. Denizde yol alan bir gemi misali, okuma eylemi de geçip gittikten sonra ardında pek az iz bırakır. Bu kanıt eksikliği tarihçiler için bir tedirginlik kaynağıdır, zira hepimizin sezgisel olarak bildiği gibi, belki yol açtığı etki geride herhangi bir fiziksel iz bırakmaz ama, okumak okuru derin bir şekilde etkiler.

İlk kitabım, *Imperial Calassroom: Islam, the State, and Education in Late Ottoman Empire*¹ eğitimin yaygınlaşmasının son dönem Osmanlı toplumunda hem önemli değişimleri yansıtmaya hem bu değişimleri meydana getirme biçimlerinin bazılarını ortaya koymaya girişmişti. Kurumsal kamu eğitimi üzerine odaklandığı için kitap büyük ölçüde devlet alanıyla sınırlı kalmak zorunda kalmıştı. İlk kitabım ağırlıklı olarak devlete ait arşiv kaynaklarını ve devlet tarafından sunulan eğitimle yakından bağlantılı bireylerin yazılarını kullanmıştı. Eğitimin en önemli alıcıları olan çocukların o eğitimi nasıl tecrübe ettikleri meselesini adanmakıllı araştırmanın, imkânsız değilse de zor olduğu ortaya çıkmıştı.

Bu kitapta niyetlendiğim şey ise, eğitimin, devletin etkisi altında kalan ama tam olarak onun hâkimiyeti altında olmayan önemli bir boyutuna odaklanmaktır. Okumayı öğrenme ve okuma konusunun, devletin ihtiyaçlarıyla bireysel deneyim arasında daha iyi bir denge kurmama olanak sağladığını umut ediyorum. Arşiv malzemesi ve diğer devlet evrakına bağımlı kalmaktan bilerek kaçındım; bunun yerine,

1 Bkz. *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*, çev. Pelin Sıral, 2005. İstanbul: İletişim Yayınları.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemindeki okuma pratiğinin bilgisini sunan, başta ders kitapları, dergiler ve anılar olmak üzere çeşitli kaynakları temel almaya çalıştım. Burada incelenen çocuk kitaplarının birçoğu öğretmenler, eğitimciler ya da bürokratlar tarafından yazıldığı, dolayısıyla da devletin yörengesi içinde yer aldığı için, bu kitap zorunlu olarak devlet odaklı malzemeler kullanmaktadır. Ancak bu tür malzemeler, kanımca, devletin himayesi ya da doğrudan kontrolünün dışında kalan ve sayıları giderek artan yazılı eserlerin bir kısmına müracaat edilerek dengelenmiştir. Anılar bütün bu metinlerin küçük okurlar tarafından nasıl tecrübe edildiğini daha sağlıklı bir biçimde görmek açısından önemli bir kaynak teşkil etmiştir.

İmparatorluk ve cumhuriyet arasındaki kronolojik engeli de aşmak istedim. Bunu yapmak için, içinde kendimi rahat hissettiğim kendi araştırma ve eğitim alanımın sınırlarının ötesine geçmek zorunda kaldım; ama bunu yaparken erken cumhuriyet dönemi hakkında araştırma yapan bazı meslektaşlarımdan ilham aldım. Onların söz konusu dönem hakkında sahip oldukları yetkinlikle boy ölçüşmek gibi bir niyetim yok elbette; ama umuyorum ki, okumanın nasıl geliştiğinin izini sürme amacıyla o kronolojik bölünmüşlüğü üstünden atlamaya yönelik bu mütevazı çaba başkalarına yardımcı olacaktır.

BCF

Londra, Ekim 2010

Bu kitabın gerek araştırma gerek yazma sürecinde bana yardımcı olan birçok insana ve kuruma teşekkür borçluyum. Chicago'daki Spencer Foundation'ın sağladığı finansal kaynak ve School of Oriental and African Studies'in sunduğu araştırma izni Türkiye'deki bir dizi kütüphane ve arşivi ziyaret etmemi mümkün kıldı. Bunların arasında, İstanbul'daki Atatürk Kitaplığı, Beyazıt Devlet Kütüphanesi ve Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Ankara'daki Milli Kütüphane ve Erzurum'daki Atatürk Üniversitesi Kütüphanesinin Seyfettin Özege Nadir Eserler Bölümü bulunmaktadır. Bu kurumların her birindeki kütüphanecilere ve meslektaşlarıma, bu kitapta kullanılan kaynakları bulmamdaki yardımlarından dolayı teşekkür etmek isterim. Bana cömertçe yardım ve tavsiyeler sunan aşağıdaki meslektaşlarıma da teşekkür etmek isterim: Ali Akyıldız, Bill Blair, Nazan Çiçek, Peter Colvin, Burcu Akan Ellis, I.T. Department, Şükrü Hanioglu, Bora Keskiner, Klaus Kreiser, Carol Miles, Cüneyd Okay, Şevket Pamuk, John Parker, Nader Sohrabi, Adam Waite, Rob Whiteing ve Philipp Wirtz. Palgrave Macmillan yayınevinden Michael Strang ve Ruth Ireland gösterdikleri profesyonellik ve teşvikten dolayı özel bir teşekkürü hak etmektedir. Sefil durumdaki görsel malzemelerimi basılabilir bir hale getirdiği için Will Fortna'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Yorumlarıyla bu kitabın taslak halini güçlendiren anonim hakemlere de teşekkürlerimi sunarım. Elbette kitabın tüm kusurları bana aittir.

Kendi aile üyelerime de özellikle teşekkür etmek isterim. Beni gururlandıran ve kendilerine has yöntemlerle beni hep gülümseten oğullarım Will, Nick ve Benjy'ye ayrı ayrı teşekkür ederim. Hepsinden önce de, muhteşem bir okuma öğretmeni ve inanılmaz bir okur olan eşim Sarah'ya teşekkürlerimi sunarım. Bu kitabı sevgilerimle ona ithaf ediyorum.

Kısaltmalar

BOA	Başbakanlık Osmanlı Arşivi
CSSAAME	<i>Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East</i>
IJMES	<i>International Journal of Middle East Studies</i>
REMM	<i>Revue de mondes musulmans et de la Méditerranée</i>
TC	Türkiye Cumhuriyeti

Transliterasyon, Tarihler ve Soyadları

Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye hakkında yazmak bir dizi tarihsel değişim göstergesi açısından bazı zorluklar sunmaktadır. Transliterasyon, yer adları, takvim dönüştürme ve kişileri isimlendirme örüntüleri bunlar arasındadır. Standart bir kullanım sağlamak adına, Osmanlı Türkçesini *Redhouse Yeni Türkçe-İngilizce Sözlük/New Redhouse Turkish-English Dictionary*, 12. baskı (İstanbul, Redhouse Yayınevi 1991) kaynağında izlenen sisteme göre kullandım. Batılı okurların aşına olduğu yer adları genelde kullanıldığı biçimleriyle verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin 1926'da Gregoryen takvimine geçmesinden önce basılmış eserlerin basım tarihinin, aksi belirtilmediği sürece normalde yayıncılıkta kullanılmış Rûmî takvime (yani Osmanlı güneş takvimine) göre verildiğini varsaydım. Yazar isimlerini, basıldıkları tarihte verildikleri halleriyle kullandım; daha sonra aldıkları soyadlarını köşeli parantez içinde verdim. Dolayısıyla, eğitimci Ahmed Cevad'ın [Emre] eserleri Emre ismi altında değil Ahmed ismi altında listelenmiştir. Hiçbir sistem mükemmel değildir, ama bu şekilde tutarlı olduğumu umut ediyorum.

Giriş: Okuyan İmparatorluk, Okuyan Cumhuriyet

Modern dünyada okumanın önemi her yerde aşikârdır. Günümüz toplumunda okunmayı talep eden materyallerin oluşturduğu bir girdap sürekli karşımıza dikilmektedir. Bu malzemeye anlam verebilmek bu dünyaya katılımımız açısından hayati bir öneme sahip olduğu gibi, aslında modern varoluşla da zımnen eşanlamlıdır. Karşılaştığımız metinlerin ve imgelerin çeşitliliği fevkalade geniştir ve görünüşe bakılırsa sürekli genişlemeye de devam etmektedir. Aslında, okuma mecburiyeti o denli büyük ki, bu yüzden onu hiç sorgulamadan yapmaya devam ediyoruz, ya da yaygın bir İngilizce deymi kullanırsak, onu tartışmasız “oldu” kabul ediyoruz [taken “as read”].

Ufak bir çocukken ilk kez karşılaştığımız resimli kitaplardan ve alfabelerden, bize okuma yazmanın temellerini öğreten, sonra da eğitimimizdeki ilk araç gereçleri oluşturan okumaya başlama kitapları ve ders kitaplarına kadar, yazılı metinlerle giderek daha fazla vakit geçiririz. Yetişkinliğe eriştiğimizde metinlerin çokluğu daha da artar. Şimdi ise onları, saat bazında olmasa bile günlük bazda tüketmekteyiz. Hizmet sektöründe çalışan ortalama bir yetişkinin uyku haricinde en çok vakit harcadığı şeyin okuma olduğu tahmin edilmektedir.¹ Okuyan hayvanlara dönüşmüş durumdayız.

Okuma gündemi, teknolojik değişimin ve piyasa davranışının nabzını yansıtırcasına, kişiden kişiye farklılaşmakta ve görünüşe bakılırsa günün her saati değişmektedir. Sıradan bir günde kentli bir insanın sabahtan

1 Steven Roger Fischer, *A History of Reading* (Londra: Reaktion Books, 2003), 7.

geceye değin sürekli okumayla meşgul olması çok da rastlanmadık bir durum değildir (sıra dışı günler de kendilerine özgü okuma materyalleri sunarlar: Oy pusulası, yol haritası, ilahi kitabı, tiyatro programı vs). Kahvaltıda dikkatle göz atılacak bir gazete sıkça bulunur ya da mısır gervreği kutusunda hâlâ uyku sersemi olanların algısına hitap eden beslenme bilgileri vardır. İşe giderken elinizde duran ya da daha açık saçık manşetleriyle yanınızda oturan kişinin omzunun üzerinden baktığınız bir gazeteyi görmezden gelmeniz çok zordur. Başkaları gözlerini modern çağın o gözüpek aracına, yani romana çevirir; büyük olasılıkla karton kapak, ucuz, hafif ve el altında bulundurulabilecek cinsten. Parlak kâğıtlı ve alımlı bir derginin sayfalarını çevirenler de vardır. Bu sırada, bir dizi başka metin dikkatleri çekebilmek için yarış halindedir: Sokak tabelaları, yol işaretleri, reklam panoları. Biz hareket ettikçe bu metin çeşitliliği de hareket eder ve etrafımızı sarmalar gibi görünür; dönen, yanıp sönen ya da ışıldayan işaretlerle bazı metinler gerçekten de hareket eder. Bizler artık internetteki sonsuz sayıda metin kaynağını çeşitli elektronik araçlar üzerinden çağırabiliyor ve hatta elektronik “kitaplar” okuyabiliyoruz. Evden işe gitmekte olan okur bazen ara vermek zorunda kalır. Cep telefonu mu çalışıyor? Belki de bu sadece bir “yazılı” mesajdır: Okunacak bir başka malzeme; ama bu defa, bir nevi ileri teknoloji karma dilde görünmeden gönderilmiş ve kişinin avucuna inmiş bir metin.

Artık çalışma zamanıdır. Bu ise genellikle, ister matbu kâğıtlarda (sınıflandırılması ve deşifre edilmesi gereken mektuplar; özüksenmesi gereken raporlar; dosyalanması, puanlanması ya da yazılması gereken yazılar; kavranması ya da göz ardı edilmesi gereken talimatlar; doldurulması gereken formlar; sıkıntıyla okunacak anketler) isterse yukarıda değinildiği gibi elektronik formatta olsun, daha fazla okuma anlamına gelir.² Elektronik metinler eski biçimleri alabildiği gibi, modern çeşitler de (e-mail, web sayfaları, yayılan şakalar, Nijerya çıkışlı zengin olma kandırmacaları, ipotek teklifleri ya da daha kötüler) görülmektedir. Belki sırada bir

2 Kol emeğine dayalı işlerde çalışanlar bile işlerinde bolca metinle karşılaşır. İş emri, kullanma talimatı, LCD çıktısı ve kahve molası için tabloid gazete, normal bir işgünüme kadar işyeri ortamına sokulmuş ve yayılmıştır. org

toplantı vardır, ama bu da metinden muaf bir eğlence anlamına gelmez genellikle; üzerinden geçilmesi gereken gündem maddeleri ve tutanaklar, zorla okunacak daha fazla rapor ve belki bakılması gereken birkaç tablo ya da grafik vardır. Eve dönüş yolunda aynı süreç kendini tekrar eder ve yine üzerine kafa yorulacak bol miktarda metinle karşılaşılır. Eve vardığımızda da elden geçirilecek yeni postalarla, şifresi çözülecek bir yemek tarifiyle, belki ev ödevinde yardıma ihtiyaç duyan biriyle karşılaşabiliriz. Gün içinde gazetenizde okuyamadığınız maç sonuçlarına bakabilir ya da sonuçları e-postanızdan takip edebilirsiniz. Umutsuz vakalar için sayısız web sitesi ve teletext sayfası mevcuttur. Sonunda dinlenme vakti gelir, ayaklarınızı uzatır ve “iyi bir kitap okursunuz.” Gözlerimizi açık tutabilmemiz ve bu metin denizinde boğulmamamız hayret edilesi bir durumdur.

Ama bu her zaman böyle değildi. Kaydedilmiş zamanın büyük kısmında okuma (ve yazma) becerisi, kendi bilgisine, kendi metinlerine ve kendi ortak referans ve simge diline erişimi denetim altında tutan ufak bir elit tabakanın muhafazası altında kalmıştır. Okumanın aslan payı devlet idaresinin, örgütlü dinin ve edebi geleneklerin idame ettirilmesiyle bağlantılıydı. Okumanın imtiyazlı bir olgu olmaktan çıkıp da popüler bir olgu haline nasıl, ne zaman ve neden geldiği modern dünyanın şekillenme sürecinin merkezinde yer alan bir meseledir; aslına bakılırsa bu mesele modern olmanın ne anlama geldiğinin de merkezinde yer alır. Okur-yazarlıkla modernite arasındaki bu bağ çeşitli seviyelerde işlemektedir: Bizatihi modernitenin kusursuz örneği kabul edilen birey seviyesinde, çeşitli nedenlerle (dini, toplumsal, ekonomik, ailevi, kültürel, siyasi vs) bir araya gelen birey grupları seviyesinde ve okurların toplamını ifade eden genel olarak toplum seviyesinde.

Metinler modern toplumun o denli temel bir özelliği haline gelmiştir ki okuma ve okuryazarlık olmaksızın çağdaş yaşamı tahayyül etmek çoğunlukla oldukça zordur. İnsanlarla metinler arasındaki ilişkinin, bu kitabın kendine konu ettiği biçimlerde ancak yakın zamanlarda yoğunlaşmış olduğu kolayca unutulmaktadır. Günümüz toplumundaki pek çok şeyin dayandığı devasa modern eğitim sisteminin, yüzyıllar boyunca okuma ve okumayı öğrenme olarak tanımlanabilecek temel ödevler etrafında inşa edilmiş olduğu, faydalı bir insanı yetiştirme bilgidir. Britanyalı

öğrenciler üniversitede belli bir konuyu “okurlar” ve bu üniversitelerdeki Doçentlik [Reader] statüsü, günümüzün aşırı derecede bürokratik varoluşuyla kıyaslandığında okumayı daha fazla mümkün kılan dingin bir geçmişin hatırlatıcı bir kalıntısıdır.

Yaygın okuma modern toplumla eşanlımlıdır. Ekonomistler eğitimle ekonomik ilerleme arasında net bir bağlantı olduğunu ileri sürmüştür.³ Millet hakkında araştırma yapanlar, sadece tabana yayılmış okur sayısının (bilhassa gazete okurluğunun) değil, zaman zaman bizzat gazetelerde tefrika edilen roman okurluğunun da yükselmesiyle milliyetçiliklerin kaynaşması arasındaki bağıın altını çizmişlerdir. Bunların en etkili olduğu söylenebilecek Benedict Anderson’a göre, “matbuat kapitalizmi”nin ortaya çıkışı ve onun dayandığı okuryazarlık milli kaynaşmanın olmazsa olmazıydı.⁴ Modern bir millet için var olmak demek bir dile ve bir edebiyata sahip olmak demektir; bir milleti bunlardan mahrum bırakmak o milletin var oluşunu inkâr etmekle aynı değerdedir.⁵ Ancak okumanın önceliği modern öncesi dönemin de net bir özelliği idi, zira o dönemde tam da azlığından dolayı ona çok daha fazla değer veriliyordu. Paradoksal bir

3 Robert J. Barro, “Human Capital and Growth,” *The American Economic Review* 91: 2 (Mayıs 2001): 12–17. Türkiye örneğinde bkz. Sumru Altuğ, Alpay Filiztekin ve Şevket Pamuk, “Sources of Long Term Economic Growth for Turkey, 1880–2005,” *European Review of Economic History* 12 (2008), 393–430. Bu faydalı kaynaklar için Şevket Pamuk’a minnettarım.

4 Benedict R. O’G. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 2. baskı (Londra: Verso, 1991). [*Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, çev. İskender Savaşır, 6. basım, 2011. İstanbul: Metis Yayınları.] Eleştirel bir görüş için, bkz. Şerif Mardin, “Playing Games with Names,” *Fragments of Culture: The Everyday Life of Modern Turkey* içinde, der. Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (Londra: I.B. Tauris, 2002, 115’ten itibaren. [“Adlarla Oyunlar,” *Kültür Fragmanları: Türkiye’de Günlük Hayat* içinde, s. 127’den itibaren, der. Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber, çev. Zeynep Yelçe, 3. basım, 2012. İstanbul: Metis Yayınları.]

5 Arnavutluk deneyimine ait, milletin onun okuma materyalleri arasındaki bağa dair dikkat çekici bir örnek için bkz. Nathalie Clayer, *Aux origines du nationalisme albanais; La naissance d’une nation majoritairement musulmane en Europe* (Paris: Éditions Karthago, 2007), 44–45. <https://rantey.org>

biçimde, okuryazarlık yaygınlaştıkça ve okurlarla metinler arasındaki ilişki yoğunlaştıkça, okumanın gücü de o denli sorgulanmadan kabul edilir oldu ve savunucuları okumanın önemini daha fazla vurgulama ihtiyacı duydu. Her halü kârda okuma, modern dönemde toplumun bireyselleşmesi açısından simgesel bir özellik taşımaktadır. Gerek okuryazarlığa erişimin yaygınlaşması gerek kolektif okumanın aksine bireysel okumaya giderek artan vurgu siyasi, dini, ekonomik ve toplumsal alanlarda çok derin sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Öte yandan, bütün hayati önemine rağmen, okuma hâlâ görece az çalışılmış bir konudur; kültürel ve tarihsel olarak koşullanmış bir pratik olarak ise daha da az anlaşılmıştır. Okumanın mekaniğine hatırı sayılır bir ilgi gösterilmesine karşın, okumayı öğrenme ve okuma sürecinin kendisine dair tarif edilmesi şaşırtıcı derecede zor, hatta neredeyse gizemli bir şeyler varlığını sürdürmektedir. Her ana baba ya da öğretmen bildiği gibi, bir çocuğun birden okumaya başlayacağı bir an gelir. Çocuğa yardım edilmiş, yol gösterilmiş, hatta belki ona ses okuma bilgisiyle ilgili çeşitli yöntemler uygulanmıştır; ama sonunda bilinç eşiğiyle ilgili bir sıçrama gerçekleşir ve tıpkı bisiklet sürmeyi öğrenmek gibi, çocuk bir okur haline gelir; artık yeni okumalara kendi başına girişebilecek yetenektir.

Küçük okur artık yeni bir bölgeye, yeni bir dünyaya girmiştir. Bu kitap, geç dönem Osmanlı İmparatorluğu ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti'nde, küçük okurların o yeni okuma ülkesine girdiklerinde nasıl bir deneyim yaşadıklarını konu ediniyor. Okuma ve okumayı öğrenmeye dair neredeyse tamamen Batı deneyimine odaklı daha geniş literatüre mütevazı bir katkı yapma niyetiyle kaleme alınmıştır. Bu kitap, Batı'nın kıyısında yer alan, Batı'dan çeşitli düzeylerde etkilenmiş ama kendi özgül tarihsel, kültürel ve coğrafi bağlamı içinde meydana gelmiş bir toplumda, yani geç Osmanlı İmparatorluğu ve onun kısmen halefi olan erken dönem Türkiye Cumhuriyeti toplumunda okumayı öğrenme süreci ve çocukluk çağı okumalarını ele alıyor. Burada savaş, işgal, kıtlık, eski ve çokuluslu bir imparatorluğun çözülmesi ve onun ardından ulus-devlet şeklinde örgütlenmiş bir dizi devletin yaratılması gibi bileşenler içeren bir arka plandan gelip daha önce eşine rastlanmadık bir hızda değişen bir toplumda okumanın nasıl yaygınlaştığını, nasıl okuyucu toplulukları meydana getirdiğini, Türk dili içinde okuma

meselesine yoğunlaştığınızda her ne kadar ikisi birbiriyle doğrudan mukayese edilebilir olmasa da, bu kitap sözü edilen bu yeni devletlerden biri olan Türkiye Cumhuriyeti ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş süreci, okumanın tarihi açısından belli avantajlar sunmaktadır. Bu geçiş sürecine olağan yaklaşım biçimi imparatorlukla cumhuriyet arasındaki kopuşu vurgulamak olmuştur. Ne var ki, hatırı sayılacak denli çok alanda bulunan süreklilikler—dilde, hem eğitimi hem de okuryazarlığı artırmaya gösterilen ilgide, toplumu belli doktrinler doğrultusunda eğitime ve disipline etme çabalarında, 1923'te kabul edilen sınırların bir ucundan bir ucuna birçok bireysel yaşam ve kariyerde—Osmanlı edebi ve kültürel yaşamının özünün birçok şekilde cumhuriyet döneminde de devam ettirilmiş olduğunun kanıtıdır. Elbette, bu geçiş gerek yüzeysel gerekse de derin değişimleri beraberinde getirmiştir, dolayısıyla imparatorluğun kültürüyle cumhuriyetin kültürü arasındaki önemli nitelik değişikliklerini yadsımak yanlış olacaktır. Bu çalışmanın çerçevesi açısından, süreklilikler ve değişimler arasındaki etkileşim oldukça zengin bir karışım ortaya çıkarma eğilimindedir. Bu durum bilhassa, aşağıda görüleceği gibi, halef devletin kuruluş yıllarında selefini genellikle aşağılayıcı bir tarzda tasvir etmekte ısrarcı olduğu zamanlarda belirginleşmektedir.

Başka bir deyişle bu kitap, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçişin, okumayı öğrenme ve okuma perspektifinden bakıldığında nasıl görüldüğünün tarihidir. Bu zengin, ama neredeyse tamamen keşfedilmeden kalmış görüş açısı, Osmanlı İmparatorluğu'yla onun ardılı devletlerin en önemlisi arasındaki ilişkiye dair taze bir perspektif sunmaktadır. Modern dönem Türkiye tarihine damgasını vurmuş olan sürekliliklere ve kopuşlara odaklanan bu çalışma, önce geç Osmanlı İmparatorluğu'nda, ardından da Türkiye Cumhuriyeti'nde çocukların okuması meselesine nasıl yaklaşılmış olduğuna bakarak, iki dönem arasındaki gerilimli tarihsel—ve tarihyazımsal—ilişkiye dair yeni bir perspektif sunmaktadır.

Osmanlı topraklarında daha önce eşi görülmemiş bir okuryazarlık seviyesine ulaşılması, çok büyük ölçekte bir değişime yol açmıştı. Bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir rol oynayan yeni eğitim sistemi ve bu durumun

vesile olduğu yeni ticari ve mesleki fırsatların artışı, okuryazarlığın beraberinde getirdiği değişimlerin herhalde ilk göze çarpanlarıdır. Daha zor fark edilen, ama pek çok açıdan önem teşkil eden olgular ise kurulu otoriteye kendi siyasi, toplumsal, kültürel ve ekonomik biçimleri içinden yükseltilen eleştirilerden oluşur. Modern dönemin yer değiştirme ve yeniden düzen verme mekanizmaları küresel çapta ortaya çıkmaya başladığında, bu sürecin yönünün hiçbir şekilde önceden belirlenmiş olmadığını ya da teleolojik bir şekilde hareket etmediğini hatırlamak önemlidir. Bu süreç beraberinde, tahmin edilmesi daha kolay sonuçlarının yanı sıra, sürprizler de taşıyordu. Örneğin, okuryazarlıktaki artışı otoriter yapıların yıkılmasına, dini ve siyasi otoritenin parçalanmasına doğru atılmış önemli bir adım olarak görmek mümkündür.⁶ Öte yandan, belli biçimler içinde kontrol altında tutulup yönlendirildiğinde, okuryazarlık artışının hâkim iktidar ilişkilerinin egemenliğini güçlendirmeye ve hatta sağlamlaştırmaya hizmet etmesi de rastlanan bir durumdur. Dolayısıyla, okuryazarlığı, değişik koşullar içinde birbirinden oldukça farklı amaçlar için kullanılabilecek nötr bir uygulamalar, tavırlar ve teknolojiler dizisi olarak görmek en doğru yaklaşımdır. Okuryazarlığın yaygınlaşmasının ve onun beraberinde taşıdığı mesajların çoğu kez şans faktörüyle yayıldığını, hâkim toplumsal ve siyasi güçlerin arzuları doğrultusunda belirlenmediğini ve aslında zaman zaman böylesi arzuların hilafına ilerlediğini görmek de aynı ölçüde elzemdir.

Okuryazarlığın yaygınlaştırılması “geleneksel” toplumun dönüştürülmesinde hayati bir rol oynamıştır. Çok daha geniş bir ölçekte okuma, bir yandan modern toplumda bireyselleşmeyi mümkün kılmış, ama bir yandan da, ister özgül cemiyet ve gruplara üyelik biçiminde ister Anderson’un zikrettiği hayali cemaat gibi genel anlamda olsun, bireylerin ortak davalar adına bütünleşmelerini kolaylaştırmıştır. Ortak bir okuryazar kültürünün yokluğunda, Habermas’ın “bir kamu oluşturmak üzere bir araya gelen özel kişilerin alanı”⁷ şeklinde tanımladığı kamusal

6 Armando Salvatore ve Dale Eickelman, *Public Islam and the Common Good* (Leiden: Brill, 2004), xi.

7 Alıntılan Roger Chartier, *The Cultural Origins of the French Revolution*, çev. Lydia G. Cochrane (Durham, NC: Duke University Press, 1991), 20.

alanı ortaya çıkaracak yaygın fikir paylaşımları—ve tartışmalar—fiilen imkânsızdır. Aynı şekilde, yazılı metinler üretmek, kontrol etmek ve tüketmek üzere yetiştirilmiş bürokratların oluşturduğu bir yapı olmadan modern biçiminde devletin ortaya çıkışını tahayyül etmek de oldukça zordur. Modern devletin ve onun gazetecilik, hukuk ve eğitim gibi yan alanlarının büyümesinin zorunlu kıldığı yeni kariyer fırsatları, hem yeni kuşaklar için sosyoekonomik ufukları köklü bir biçimde genişletmiş, hem de kamusal ile özel arasındaki ilişkiyi karmaşıklaştırmıştır. Bu süreçle birlikte toplumun seçkinler tabakasına yeni aktörlerin akın etmesi de yine aynı şekilde yeni okuryazarlığa ve onu hem meydana getiren hem de sürekli kılan kurumlara çok şey borçludur.

Bir zamanlar dini, idari ve edebi arayışlar etrafında örgütlenmiş özgül grupların muhafazasına yarayan metinler, yeni bir ilgi yelpazesini kapsayacak şekilde giderek daha fazla dallanıp genişlemiştir. Okuma hem daha popüler bir faaliyet haline gelmiş, hem de giderek bir elit tabaka ayrıcalığı olmaktan çıkmıştır. Yazarlar bu değişime, gerek tür gerekse amaç açısından giderek daha fazla çeşitlenen ve daha geniş bir yelpazeye yayılan metinler üreterek tepki vermiştir. Metinler yeni mekânlarda ve yeni nedenlerle boy göstermeye başlamıştır. Reklamlar, sokak tabelaları, kâğıt para ve duvar yazıları giderek genişleyen yazılı metin kültürünün kanıtları olmuştur. Yeni biçimlerde çok çeşitli yazılı metnin giderek çoğalması, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki gündelik yaşamın dokusunu ve anlamını dönüştürmekteydi.⁸ Anlamın ayırt edici bir biçimde dini bir okuma çevresi—"yazının din âlimlerine ait olduğu, haberlerin öncelikle sözlü olarak iletildiği ve kent coğrafyasındaki iletişimin göstergelerden ziyade sözlü kültür yoluyla sağlandığı bir dünya"—içinde kaldığı geleneksel metin ekonomisinden, metinlerin alışlagelen sınırlarının dışına taşıp çok çeşitli yüzeylerde boy göstererek bollastığı modern bir metin ekonomisine doğru yaşanan değişim, on dokuzuncu yüzyıl sonu, yirminci yüzyıl başında okumaya yeni bir yaklaşımın temelini oluşturmuştur. Wallach'ın dikkat çektiği gibi, meseleye onu iki zıt kutba ayırarak yaklaşan bu ba-

8 Yair Wallach, "Readings in Conflict: Public Text in Modern Jerusalem, 1858–1948," Doktora Tezi, <http://www.proquest.com/docview/1060000000>

kış açısı ancak bir model olarak faydalıdır; gerçekte ise yaşam çok daha karmaşıktı. Okuma ve metinsel pratikler idealize edilmiş bu uç noktalar arasındaki çizgileri çoğu zaman belirsizleştiriyor ve üst üste bindiriyordu; okuma modernitenin hem bir göstergesi hem de bir nedeniydi:

...Kamusal metnin dönüşümü toplumsal değişimlerin basit bir belirtisinden ibaret değildi; aynı zamanda bizatihi bu değişimleri gerçekleştirmek için kullanılan etkili bir araçtı. Belli metinlerin teşhiri, belli metinlerin de tedavülden çekilmesi yoluyla yeni bir düzenin pazarlığı yapılıyor ve peşinden koşuluyordu. Bu anlamda, kamusal metinler modernitenin önemli bir faili olarak ortaya çıkar. Kamusal metinler yazarlar—devlet, yerel elitler ve tabandaki topluluklar—tarafından kendi tasavvurlarını ve çıkarlarını desteklemek için kullanılmıştır; ama aynı zamanda okurlar, yurttaşlar [...] tarafından da kendi kimlik ve coğrafya anlayışlarının gündelik yaşamın parçası olarak kabul edilmesini sağlamaya çalışmak için de kullanılmışlardır.⁹

Dolayısıyla okuma, geleneksel ve modern zamanlar arasındaki hem kopuşların hem de sürekliliklerin ayrılmaz bir parçası olarak görülmek zorundadır. Kadim zamanların bir faaliyeti olan okuma kendi eski biçimleri içinde varlığını sürdürmüş, ama aynı zamanda yeni tarzlara, yeni metinlere ve yeni mekânlara da uyum sağlamıştır. Bu çalışmada, genellikle ders kitapları ve çocuk dergilerinin oluşturduğu okuma materyallerinin çoğalmasının, imparatorluktan ulus-devlete geçiş süreci içerisindeki okuma faaliyetiyle ilişkili pratikleri nasıl değiştirdiğini göreceğiz.

Metinlerdeki—ve kaçınılmaz olarak dildeki—değişimler aşama aşama gerçekleşmişti ve bunlar, ulus-devlete geçişin tetiklediği sonuçlar olmak-tan ziyade, o geçişin öncülü idiler. Türkçeyi ele aldığımızda örneğin, geç Osmanlı İmparatorluğu'nda cumhuriyetin “dil devrimi”nin habercisi olan birçok önemli değişiklik olduğunu görürüz. Ancak, değişime uğrayan ve yerinden edilen şey sadece dilin kendisi değildi. Burada da yine, yeni metinlerin yüzeydeki şekil esnekliğiyle moderniteyle özdeşleştirilen

değişimler arasındaki paralellikleri gösteren Wallach'ın son çalışması öğreticidir. “Modern kamusal metnin en önemli niteliği ve onu bu denli faydalı bir araç kılan şey, onun maddesel olmaktan çıkması ve anlamından kopuk bir gösterene [signifier] dönüşmesidir.”¹⁰ Eskiden kamusal yazı genellikle taşa oyuluyor, metale işleniyor ya da elle dikkatle boyanıyor veyahut kalemle yazılıyor iken, yeni metinler daha ucuz malzemeler üzerinde boy göstererek giderek seri üretimin nesnesi haline gelmiştir; kamusal metinlerde el yazmalarının, değerli metaller ve taşların yerini posterler, taşbasmaları, gazete kâğıtları ve hatta duvar yazıları almıştır.

Bu kitap, milliyetçiliğin çelişkili bir biçimde, sonradan yaratılmış ve yüzeysel olduğu halde ebedi ve kalıcı bir tarafı olduğuna inanılmasını talep eden yönü ile metinlerin artan çeşitliliği—giderek daha görünür olan posterler, reklam panoları, afişler ve Osmanlı'nın erişilemez ve incelikli yazılmış “geleneksel” kültürel ürünlerinin aksine elden ele dolaşan, kolayca edinilebilen ucuz dergi ve kitaplar—arasındaki bağlantıyı inceliyor. Yeni metinlere, dolayısıyla da okumaya atfedilen yeni roller, Türkiye bağlamında modernitenin ortaya çıkışında hayati bir öneme sahipti. Ancak moderniteye geçiş sürecinde okumanın oynadığı bu roller ne basitti, ne de tartışmasızdı.

Kitabın Bölümleri

Bu kitap, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde okumayı öğrenme ve okumanın önemine odaklanarak, okuryazarlığı giderek artan bu toplumu ele alıyor. Giriş niteliğindeki bu bölüm kitapta üzerine kafa yorulan başlıca soruları ortaya koyuyor; kitabın, kabaca söylersek 1880'den 1930'a uzanan kronolojik kapsamını betimliyor; şimdiye dek tarihyazımında dikkat çekecek derecede sınırlı bir şekilde ele alınmış olan okumayı öğrenme ve okuma konusunun ana hatlarını tartışıyor ve mevcut okuryazarlık ve eğitim araştırmalarının pek çoğunun doğasında var olan siyasi gündemi, bilhassa da Mustafa Kemal'in Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında okuryazarlığın ve okuma faaliye-

tinin Osmanlı'nın başarılarını karalamak ve cumhuriyetin ilerlemelerinin borazanlığını yapmak için ne ölçüde kullanıldığını anlatıyor. Bu bölüm, birbiriyle kıyaslanabilir tarihsel örnekler hakkındaki konuyla ilgili literatürü kullanarak kitabın karşılaştırmalı yaklaşımını tesis ediyor. Burada sözü edilen ve farklı nedenlerle konuya uygun bulunan tarihsel örnekler, bilhassa Fransa, Rusya ve Çin'i kapsamaktadır; kullanılan karşılaştırmalı yaklaşım bu örnekleri kitabın ilerleyen bölümlerinde ortaya konacak ana temalarla ilişkilendirmektedir.

İkinci Bölüm, geç Osmanlı ve erken dönem cumhuriyet toplumunda okumanın çok değişik ve çeşitli biçimlerde nasıl tarif edildiğine, ayrıca sonradan hangi biçimlerde hatırlandığına dikkat çekerek bu temaları incelemeye girişiyor. Bu bölüm okumanın hangi yollarla kalıplaştırıldığına odaklanıyor; zira bu yollar, söz konusu dönemde okumada yaşanan artışın altında yatan niyetleri ve gündemi açığa çıkarmaktadır. Okumanın tarif edilme biçimleri okumaya yüklenmiş olan pek çok vazifeyi de göstermektedir. Küçük okurlar okuyacakları metinlere dini, ahlaki, imparatorluğun ya da milli değerlerin yüceltilmesi, kariyer hesapları, kişisel gelişim ya da sadece eğlence ve kaçış gibi nedenlerle yaklaşıma teşvik ediliyorlardı. Çocuklara yönelik okuma materyallerinden alınmış örnekleri, hatıratlarda yer alan okumayı öğrenme ve okumaya dair anlatılarla harmanlayan bu bölüm, köklü bir değişim arka planı üzerinde okumaya atfedilen ve bazen birbiriyle çelişen birçok tavır ve değeri gözler önüne seriyor.

Okumanın içeriği ve onu destekleyen mesajlar istikametinde biraz daha yürümeye çalışan Üçüncü Bölüm, okuma sürecinde baskın olan dört tematik gerilim ya da birbiriyle tezat oluşturan dört ikili seçiyor ve genç okurların karşılaştıkları ihtimaller yelpazesini ortaya çıkarıyor. Bu ikililerin her biri—dini/laik, aile/devlet, eski/yeni, küresel/yerel—küçük okurların karşısına dikilen çoğunlukla boğucu didaktik kesinliklerin yanı sıra, onların yüz yüze geldiği gerilimlere ve belirsizliklere de dikkat çekme fırsatı vermektedir. Bu bölüm, hızla gelişen çocuk yayınlarında mevcut olan tür, siyasileştirme, mizah ve hatta parodinin kapsamını göstermekle yetinmiyor; okurların tercihlerinin, devletin—ister Osmanlı ister cumhuriyet devleti—pedagojik talepleri tarafından olduğu kadar piyasa tarafından da meşrûleştirilerek belirlenmeye başlandığını ortaya koyuyor.

Dördüncü Bölüm okuma, yayınlama ve görsel malzeme kullanma teknikleriyle ilgili temel, ancak şimdiye değin şaşırtıcı bir şekilde az araştırılmış soruları ele alıyor. Bir yazının sökülmesi, ezberden okunması ve kelime hazinesinin genişletilmesi gibi, okumanın fiziksel eylem boyutuyla ilişkili çeşitli öğelerini incelemekle işe başlayan bu bölüm, kişisel haz ya da bir kaynağa göre okumanın yol açabileceği bağımlılığın yanı sıra, ezberleme, taklitte tekrarlama, anlamadan “okuma” gibi noktaları içeren, okumanın pedagojisiyle ilgili resmi kaygıların tartışılmasına geçiyor. Tartışma hem şiir hem de düzyazıyı ele alıyor ve Türkçe metinleri, Osmanlı ve Türk bağlamında mevcut geniş dil çeşitliliği içerisine yerleştiriyor. Bu bölümdeki çözümleme metinsel değerlendirmelerle yetinmeyerek, metinle bağlantılı olan imgenin artan yaygınlığını da kapsamı içine alıyor. Genç okurların ilgisini çekmede ve o ilgiyi sürekli kılmada bilhassa önemli olan ve teknolojik değişiklikler sayesinde de giderek daha düşük maliyetli bir hale gelen gravür, çizim, karikatür ve fotoğraf biçimlerindeki görsel malzemeler, okumaya tamamen yeni bir görünüm ve yeni bir cazibe kazandırmıştı.

Beşinci Bölüm, okuma materyallerinin fiziksel görünümüne giderek daha fazla ilgi gösterilmesinin, metalaşma ve piyasa meselelerini gündeme getirmesini konu ediniyor. Metalaşma ve modernite arasındaki ilişki üzerine son yıllarda yapılan araştırmaları takip eden bu bölüm, okuma ve okuryazarlığın saklı kalmış ama son derece önemli sosyoekonomik boyutlarını ele alıyor. Okuryazarlığın yaygınlaştırılmasını sağlayan yeni tarz eğitim, sözlü aktarıma ve silinebilir yüzeylere yazıya dayanan ve bu haliyle özünde tüketim dışı olan eğitim aygıtının yerine, kitapların ve diğer öğretim materyallerinin geniş bir ölçekte satın alınmasını gerektiren bir mekanizma koymuştu. Öğretmenlere ve ders kitaplarına yönelik doyumsuz gibi görünen talep, birçok insanın artık yazı üzerinden geçimini temin edebileceği ya da ciddi anlamda para kazanabileceği anlamına geliyordu. Denklem diğer tarafında, sayıları giderek artan küçük okurlar yayıncıların çabuk bir biçimde sömüreceği bir piyasa oluşturunuyordu. Kendi ürünlerini rekabetin dışında tutmaya çalışan çocuk kitabı yayıncıları, çok geçmeden devletin sunduğu eğitimin, bilhassa da onun ana hedefi olan öğretmenlerin temsil ettiği katı didaktizmle alay etmenin cazibesine kapılmışlardı. Bölümün son üç kısmında, değerli bir zamanlar üretilmeleri

için çok uğraşmış olduğu bu yayınların satışları artırmak uğruna devlet otoritesini nasıl aşındırmaya başladığı gösteriliyor.

Altıncı Bölüm, okumayı öğrenmenin ve okumanın tarihine biyografik bakış açısından bakıyor. Okumanın gündelik yaşama hangi biçimlerde sindirildiği ve kişisel kariyerleri nasıl etkilediği, yani kısaca okumanın nasıl bir yaşam biçimi haline geldiği, hatta bazı durumlarda insanların yaşam biçimini nasıl organize ettiği inceleniyor. Hem meşhur hem de görece gölgede kalmış yazarlardan örneklerden faydalananarak okurların nasıl yazar olduklarını, önce kendilerinin metin tüketicisi olmaya sonra da benzer metinleri kendi okurları için üretmeye nasıl cezbolduklarını ele alıyor. Gerek sınıfsal, toplumsal cinsiyete özgü ve siyasi bölünmüşlükleri, gerekse de, Osmanlı ve cumhuriyet dönemlerinin tarihsel ve tarihyazımsal bölünmüşlüğüne aşan bu deneyim çeşitliliği burada da yine dikkate şayan-
dır. Okumayı genellikle toplumsal ya da gruplara özgü bir olgu olarak ele alan yaklaşımın aksine ben, bireysel okumanın modern insanın gelişimini anlamada anahtar bir öneme sahip olduğunu vurguluyorum. Kitabın sonuç kısmında okuma ile modernite arasındaki ilişkiye kısa bir değini yer alıyor.

Osmanlı/Türk Örneğine Karşılaştırmalı Pencereden Bakmak

Geç Osmanlı İmparatorluğu ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti'nde okumanın tarihinin elbette pek çok açıdan kendine özgü yönleri vardır. Burada seçilen mekân ve dönem üzerinde iz bırakmış olan dilsel, kültürel ve siyasal etki örüntüsünün benzerini başka bir bağlamda bulmak imkânsızdır. Geç Osmanlı İmparatorluğu'ndaki edebi manzaranın, sürece dahil olan etnik gruplar yelpazesinin ve kullanımda olan dillerin ve türlerin çeşitliliği göz önüne alındığında, bilhassa farklı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın, sözü edilen bu dinamik ve çokdilli manzaranın sadece Türkçe diliyle ilgili olan parçasına yoğunlaştığına dikkat çekmek önemlidir. Gerek Osmanlı gerekse cumhuriyet döneminde Türkiye'deki okuryazarlık Batılı gözlemcilerin uzun bir süre gündeminde olmuştur ve neredeyse Osmanlı'daki okuma manzarasının kendisi kadar çeşitli sonuçlar ortaya konmuştur. Bir yanda, 1830'larda bir İngiliz kadın şöyle yazmıştı: "Herhalde, tek istisna Büyük Britanya haricinde, dünyada Türkiye kadar çok okuyan bir

ülke yoktur... İmparatorluğun dört bir yanındaki neredeyse herkes [her erkek—çn.] okuyabilmekte ve yazabilmektedir; ve halihazırda payitaht-taki farklı okullara dağılmış sekiz binden fazla çocuk bulunmaktadır.”¹¹ Diğer yanda ise, yirminci yüzyılın başlarında Alman gözlemci Martin Hartmann’ın haber kaynaklarından biri hiç çekinmeden şöyle söylemişti: “Türk, bir parça Fransızca gevelediğinde kendini eğitilmiş saymaktadır; okumayla alakası yoktur.”¹² İngiliz kadının Türk okuryazarlığı üzerine yaptığı muhtemelen abartılı yorumlar onun Kuran’ın okunmasının faydası üzerine çok da incelikli olmayan görüşleriyle şekillenmiştir; ancak bunlar yine de yayıncılığın daha sonra on dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarındaki patlama yıllarından çok çok öncesinde okumaya ve yazmaya gösterilen ilgiye işaret etmektedir (on dokuzuncu yüzyılın ortalarında okuryazarlığın kesin oranını saptamak zordur, ama üzerinde uzlaşma olan yaygın kanaat bu oranın tek haneli olduğudur; okuryazarlık oranları üzerine daha fazla bilgi aşağıda verilmektedir).

Tabii ki Türkçe okuma, çok daha büyük Osmanlı edebiyat takımıydı. Okumanın geç Osmanlı İmparatorluğu’nda oluşturduğu manzara Arnavutça, Arapça, Bulgarca, Ermenice, Farsça, Fransızca, İbranice, İngilizce, Ladino, Rumca, Türkçe ve daha başka dilleri içeren çok geniş bir dil yelpazesi içinde yayın yapan birçok yerli ve yabancı yazarın yayın faaliyetinin bir sonucu olarak, dikkate şayan bir çeşitlilik arz ediyordu.¹³ Aynı derecede ilginç olan bir gerçek de, ele aldığımız dönemin başında dil ile etnisite ya da aslında, dil ile yazı arasında bire bir örtüşmenin hiçbir şekilde olmamasıydı; gelecekteki ulus-devlet

11 Alıntılaman Johann Strauss, “Who Read what in the Ottoman Empire (19th–20th centuries)?” *Arabic and Middle Eastern Literatures* 6:1 (2003), 39.

12 Martin Hartmann, *Der Islamische Orient: Berichte und Forschungen, Vol 3: Unpolitische Brief aus der Türkei*. (Berlin: Verlag Rudolf Haupt, 1910), 66.

13 Genel olarak Osmanlı İmparatorluğu’ndaki okuma ortamı hakkında bkz. François Georgeon, “Lire et écrire à la fin de l’Empire ottoman: quelques remarques introductives,” *Oral et écrit dans le monde turc-ottoman* içinde, der. Nicolas Vatin, *REMM* 75–76 (1995), 169–79; Frédéric Hitzel, “Manuscripts, livres et culture livresque à Istanbul,” *REMM* 87–88 (1999), 19–34; Johan Strauss, “Who Read What?” Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

döneminde görülecek sabit yapıdan çok uzak bir durum söz konusuydu. Dolayısıyla Türkçe esasen Arapça-Farsça alfabeyle yazılıyordu; ama başta Ermenice ve Rumca olmak üzere bir dizi başka alfabe ile de üretiliyordu. Hatta, “ilk Türkçe roman” 1851 yılında Ermenice harflerle yazılmıştı.¹⁴

Bu çalışmanın Türkçe okumaya yoğunlaşmasına ve kullandığı başlıca kaynakların Türkçenin küçük okurları için üretilen ders kitapları ve dergiler olmasına karşın, geç Osmanlı dönemindeki hatırı sayılır derecede çeşitlilik içeren dilsel ortamın farkında olmak önemlidir. Metinler çocukların çokdilli sulara seyretmelerine yardımcı olacak şekilde üretiliyordu. Mesela, *Kitab iftitah el-kira'at* (Okumaya Giriş) başlıklı yazarı bilinmeyen bir risale, 1848 gibi erken bir tarihte, çocukların Arapça, Türkçe ve Farsçaya basitleştirilmiş ve özetlenmiş bir başlangıç yapmalarını sağlamak üzere ortaya çıkmıştı; bu üç dilin oluşturduğu üçlü ruhun kısa ve öz bir ifadesi, risalenin arka kapağında yazılı şu Farsça ifadede hoş bir şekilde dile getiriliyordu: “*Lafz lafz-e Arabest * Türki hüner-est * Farsi şekerest*” (şöyle çevrilebilir: Dil deyince Arapça, hüner deyince Türkçe, şeker—tatlılık—deyince Farsça).¹⁵ Sayfa kenarlarında ve satır aralarında farklı dillerde okumaya bağlılığın izlerini sunan notlar içeren, Osmanlı Türkçesiyle yazılmış okumaya başlama kitaplarının nüshalarına zaman zaman rastlanabilmektedir. Böylesi bir örnek olan *Evlad-ı Vatana* başlıklı bir metinde bazı kelimelerin Rumca harflerle karşılıkları adı bilinmeyen bir Rum tarafından kurşun kalemle yazılmıştır.¹⁶ Bu kitapçığın iç kapağında, fes ve kuşak giyen Osmanlı askerleri ya da belki de harbiye mektebi öğrencilerini gösteren, mürekkepli kalemle kabaca çizilmiş iki resim yer almaktadır; eğer bunlar da aynı gayri Müslimin elinden çıkmışsa, bunun oldukça ilginç bir durum olduğu söylenebilir. Ermeniler ve Museviler gibi

14 Bkz. A. Tietze, der., *Akabi Hikayesi: İlk Türkçe Roman (1851)* (İstanbul: Eren, 1991).

15 Y.y., *Kitab iftitah el-kira'at* (İzmir: t.y., 1264[1848]). Yazar çok büyük ihtimalle, on dokuzuncu yüzyılın ortalarında çoğu çocuklara yönelik otuzdan fazla kitap yayınlayan Nasif Mallouf'tu.

16 Y.y., *Yeni kıraat* (s.y.: t.y.), 3. Bu metni kendi aile koleksiyonundan bana verdiği için Ioannis Mousis'e teşekkür ederim - <https://rantey.org>

anadili başka olanlara imparatorluğun resmi dili olan Türkçeyi ve sadece Arapça yazıya aşina olanlara Türkçeyi başka alfabelerde (Ermenice ve Rumca gibi) yazmayı öğretmek gibi özgül bir amaçla tasarlanmış kitaplar, aynı sayfada ilgili her iki dilin harflerini de kullanıyorlardı; bunlar imparatorluğun çokdilliliğinin görünür sembolleriydiler.¹⁷

Böylesi çapraz geçişleri geç Osmanlı döneminde satışta olan çeşitli türdeki okuma materyallerinde de görmek mümkündü. Orijinal ve tercüme çalışmalar, canlı ve yenilikçi bir edebi üretim dünyasında birbiriyle boy ölçüşüyorlardı. Her dil dünyasının kendi içindeki üretimde, daha eski ve yerleşik olan tarzlar, türler ve konularla bunların daha yeni rakipleri arasında bir gerilim mevcuttu. Hızlı bir şekilde büyüyen basının teşvik ettiği kısa hikâye, roman ve serbest nazım gibi yeni ifade biçimleriyle, hem yüksek Osmanlı edebi kültürünün merkezinde yer alan Arapça ve Farsça geleneklerden hem de “popüler” Türk âşık edebiyatından türeyen geleneksel anlatı ve şiir biçimleri yan yana boy gösteriyorlardı.

Ancak, Osmanlı/Türk deneyiminin bütün kendine özgülüğüne rağmen, onu daha geniş bir bağlama yerleştirmek önemlidir. Dünyanın başka yerlerindeki örneklerle şüphe götürmez benzerlikler söz konusudur ve bunlardan yola çıkılarak yapılabilecek karşılaştırmalar Osmanlı/Türk örneğini yalıtılmış bir durum olmaktan ziyade daha geniş bir perspektiften görmemize olanak sağlar. Artık elimizde, konuya küresel bir bakış açısıyla bakan bir dizi çalışma olduğu için şanslıyız; bu çalışmalar hem dünya çapındaki değişik okuma pratiklerinin kültürel özgüllüklerine işaret ettikleri, hem de onların birçok ortak özelliğinin altını çizdikleri için gayet faydalıdır.¹⁸ Mevcut malzemenin sayıca ağır basan kısmını yansıtan bu çalışmalar genelde Batı deneyimini ön plana çıkarırken, bilhassa modern dönemde Osmanlı/Türk örneğini—Fischer İstanbul’un fethine

17 Osmanlıca-Ermenice bir örnek için bkz. Arakel Karamadtiosyan, *Miftah-i kıraat-i huruf-i ermeniye fi lisan-i osmanî* (İstanbul (?): y.y., t.y.); ayrıca bkz. N. Sasun, *Musevilere mahsus elifba-yi osmanî* (İstanbul: İsak Gabay Matbaası, 1321[1905]). Bu ikinci esere dikkatimi çektiği için Eyal Ginio’ya teşekkür ederim.

18 Bkz. Alberto Manguel, *A History of Reading* (New York: Penguin, 1996) [*Okumanın Tarihi*, çev. Füsun Elioğlu, 6. basım 2013, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları]; Fischer, *History*. Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

ve Osmanlıların ilk başta matbaayı benimsemedeki isteksizliğine değinir—büyük ölçüde görmezden gelmektedirler. Bununla birlikte, Türkçede okumanın hikâyesini içine yerleştirebilmemize ve başka yerlerdeki okuma deneyimleriyle birçok paralelligi fark edebilmemize fayda sağlayan uzun dönemli bir kronoloji ve geniş bir coğrafi arka planı sağlamaktadırlar.

Tarihçiler, öğrenmenin her düzeyinde İslam ve Hıristiyan dünyalarındaki okuma deneyimleri arasındaki böylesi paralelliklere dikkat çekmişlerdir. Batı'daki boynuzlu alfabeler¹⁹ Doğu'daki okuma tahtaları ya da silinebilir arduvaz yazı tahtalarına benzer işlevler görmüştü.²⁰ Ariès'in ortaçağ Avrupa'sı okullarındaki eğitime dair yaptığı tartışma, İslam dünyasındaki Kuran okullarıyla bariz bir paralellik arz eder:

Öğrenciler kilise ayinlerinde ilahileri ve dini tören dualarını söylemek için bilmeleri gerekenleri öğreniyorlardı; bunları elbette Latince olarak, bu metinlerin orijinal hallerinin bulunduğu elyazmalarının Latincesiyle öğreniyorlardı. Dolayısıyla öğretim, halihazırda Müslüman ülkelerdeki Kuran okullarında olduğu gibi, ağırlıklı olarak sözlüydü ve hafızaya hitap ediyordu: Kayrevan'daki [sic] büyük camide Kuran ayetlerinin birbiri ardınca yapılan tilavetini işitmiş olan biri ortaçağ okulu hakkında bir fikir yürütecektir... Öğrenciler, öğretmenin söylediği cümleleri hep bir ağızdan söylüyor ve aynı alıştırma, o cümleleri ezbere okumayı öğrenene kadar tekrar ediyorlardı. Rahipler kilise ayinlerindeki duaların neredeyse hepsini ezberden okuyabiliyorlardı. Bu sebepten, okuma artık öğrenmenin vazgeçilmez bir aracı değildi. O ancak bir unutkanlık anında hafızalarına yardımcı olmaya yarıyordu. Okuma onlara sadece zaten biliyor oldukları şeyi “tanıma” olanağı sağlıyordu, yoksa onlara yeni bir şey keşfettirmiyordu; bunun sonucunda da okumanın önemi büyük ölçüde azalıyordu.²¹

19 Hornbook: Modern öncesi dönemde Batı'da çocuklara yazıyı öğretmek için kullanılan, ince ve şeffaf boynuzla kaplı tek levha üzerine yerleştirilmiş harfler şeklindeki alfabe—çn.

20 Manguel, 138-9.

21 Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, çev. Robert Baldrick (New York: Knopf, 1962), 38. Brantey.org

Doğu ile Batı'yı birbirine bağlayan daha yüksek seviyedeki öğrenimin ortak kökenleri iyi bilinmektedir.²² Bununla birlikte, bu paralellikler çoğu kez, kronolojik olarak asimetrik bir kıyaslamayla Batı'daki modern öncesi dönem kurumlarını İslam dünyasındaki modern dönem emsalleriyle yan yana getirme eğiliminin gölgesinde kalmaktadır. Bu eğilimin arkasında yatan varsayım, Batı ilerlerken Doğu'nun ortaçağ pratikleri ve zihniyetlerine saplanarak yerinde saymış olduğudur. Bu nedenle, Doğu ile Batı arasındaki birçok eşzamanlı paralelliğin vurgulanması önemlidir; ekonomik gelişme ve okuryazarlık oranları gibi alanlardaki bariz ve dolaşısıyla da sıkça gözlemlenen farklılıklara rağmen yine de var olan böylesi paralelliklere örnek olarak; on dokuzuncu yüzyıl sonunda ortaya çıkan ve devlet tarafından sağlanan eğitim-öğretim sistemi, ulusun ilerlemesi ve yüceltilmesi için genelde eğitime ve özelde de okumaya bağlanan umutlar ve okuma kültürünün şekillenmesinde piyasa güçlerinin artan rolü verilebilir. Bu çalışma Doğu ile Batı arasındaki ortaklaşan ve farklılaşan geleneklerin her ikisinin de altını çizmektedir.

Ariès, okumaya yönelik eski ve yeni yaklaşımların arasındaki, gelenek-selden moderne geçiş bağlamında genellikle gözden kaçırılan kritik bir farka zekice dikkat çekmektedir. Bu gözden kaçırma Türkiye Cumhuriyeti döneminde yapılan eski usul, yani dini eğitim eleştirilerinde bilhassa vardır; bu eleştiriler eski usul eğitimle sık sık dalga geçerek onun mantığa uygun bir uygulama olmadığını ve anlamsızca tekrarlardan ibaret olduğunu beyan etmiştir (Arapça, Batı'da Latincenin durumunda olduğu gibi, ilerlemenin önünde geciktirici bir engel olarak ilan edilerek modası geçmiş dil rolünü oynamış ve onu zor bulanların kişisel nefretine maruz kalmıştır).²³ Bu eleştirilerin (ki çoğunlukla şiddetli kan davası tınısı verirler) idrak etmekte sıkça çuvalladığı nokta, iki okul tipi arasındaki farklılığın—Şair Yahya

22 Geroge Makdisi, *The Rise of the Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburg: Edinburg University Press, 1981). [*Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslam Dünyası ve Hristiyan Batı*, çev. A.H. Çavuşoğlu ve H.T. Başoğlu, 2004. İstanbul: Gelenek Yayıncılık.]

23 Örneğin bkz. Yahya Kemal'den alıntılanan Cüneyd Okay, *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler, 1895-1908* (İstanbul: Kırkaygın Yayınları, 1998), 34.

Kemal birinden çıkıp diğerine girmeyi Asya'dan Avrupa'ya geçmek diye tarif etmişti—basit bir teknik ya da pedagojik yöntem meselesinden ibaret olmadığı gerçektir. Eğitimin *raison d'être*'inin kendisi bununla taban tabana zıttı; bir zamanlar din etrafında örgütlenen eğitim-öğretim—ve onun sürekliliğini sağlayan okuma—şimdi artık giderek artan bir biçimde “faydalı bilgi” katma ve “yeni bir şey keşfetme” işine yöneliyordu; yeterince anlaşılmayan nokta, temel amaçta bir değişim yaşandığı ve öteki dünya işleriyle meşgul bir sistemden bu dünyada pratik faydası olan bilgileri edindiren bir sisteme geçildiği idi. Bu noksan Türkiye Cumhuriyeti'nin sonraki dönemlerinde de eğitim ve din üzerindeki tartışmaları yönlendirmeye devam edecekti.

* *

On sekizinci yüzyılın sonlarından itibaren okuryazarlık tüm dünyada yükselişe geçti. Devlet eğitiminin yaygınlaşması bu eğilimin başlıca hızlandırıcısı oldu, ama okur sayısı da hızla sınıf duvarlarının dışına taşacak şekilde artı. Devlet güdümlü inisiyatiflerin iyi belgelenmiş olduğu Batı Avrupa'daki—bilhassa Fransa'daki—gelişmeler muhtemelen en iyi bildiğimiz örnekleri teşkil ediyor. Ortaçağda Fransa'daki okullarda okumayı, modern okulların daha sonraki dönemlerde öğreteceği tarzda öğretmiyordu. Yerel diller ve diyalektler eğitimde yer almıyordu; öğrenciler kendi anadillerini evde ve işyerinde öğrenmek zorundaydı. İslam dünyasında Kuran okullarında nasıl Arapçaya odaklanılıyorsa, Fransa'da da okullarda yerel diller yerine kilise dili (Latince) öğretiliyordu ve ağırlıklı olarak teolojik, yani skolastik arayışlara yöneliniyordu; ayrıca, ezberlemenin baskın oluşu da bir başka benzer öğeydi.²⁴ Okur sayısında daha sonra yaşanan artış ve okuma materyallerinin dini içerikten din dışı içeriğe kayması, nihayetinde Fransız Devrimi'ni getiren, bilhassa da monarşinin efsane ve sembollerinin altını oyan değişimlerle güçlü bir biçimde bağlantılıydı.²⁵ Aslında, matbaa ve okuma, gerek Paris gerekse

24 Ariès, 141.

25 Chartier, *Cultural Origins*. PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

de taşra kentlerinde modern Fransa'nın ortaya çıkışına yönelik akademik ilginin tam merkezinde yer tutagelmıştır.²⁶ Diğer bir inceleme alanı ise on sekizinci yüzyılın sonlarında bir "okuma devrimi" yaşanıp yaşanmadığı meselesine odaklanmıştır.²⁷ Böylesi devrimler tanımlamak şüphesiz zor olmakla birlikte, tıpkı Batı Avrupa'da olduğu gibi son dönem Osmanlı İmparatorluğu'nda da okuma pratiklerinin kapsamlı bir değişim geçirdiği açıktır. Fransa örneği aslında başka açılardan da önemliydi. Fransa'da olduğu gibi Osmanlı/Türk okuma tarihinde de okuryazarlığa büyük bir toplumsal yatırım söz konusuydu. Benzer bir şekilde, bu "tek yönlü seyahat," yaygın yan etkiler ortaya çıkaracak ve dilsel ve sosyoekonomik sınırları yatay kesecek şekilde, devlet ve din arasındaki dinamiğin mücadeleli bağlamı içerisinde gerçekleşmişti.²⁸ Ayrıca, genelde Fransa ve özelde Paris, hükümet reformundan edebiyata ve moda uzanan bir dizi alanda Osmanlı'daki eğilimleri belirliyordu. Osmanlı Maarif Nezareti ve onun daha sonra cumhuriyet dönemindeki ardılı [Milli Eğitim Bakanlığı], merkeziyetçi Fransız paradigması esas alınarak tesis edilmişti ve bazı durumlarda okul binaları bile Fransız mimari planlarına dayandırılmıştı. Birçok Osmanlı kentlisi arasında Fransız kültürünün güçlü bir cazibesi vardı; Fransız âdetleri yaygın biçimde taklit ediliyordu ve Fransız romanları padişahтан alt tabakaya pek çok kişi tarafından beğeniliyordu.²⁹ Dolayı-

26 Paris için agy. ve Robert C. Darnton'un çalışmalarına bakınız; örneğin, "The Forbidden Bestsellers of Prerevolutionary France," *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 43: 1 (Ekim 1989), 17–45; taşra Fransa'sı için bkz. Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen: the Modernization of Rural France, 1870–1914* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1976), bilhassa 18. ve 27. bölümler.

27 Bkz. örneğin, Elizabeth L. Eisenstein, "An Unacknowledged Revolution Revisited," *The American Historical Review* 107:1 (Şubat 2002), 87–105 ve Richard Wittmann, "Was there a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century?" *A History of Reading in the West* içinde, der. Cavallo ve Chartier, 284–312.

28 François Furet ve Jacques Ozouf, *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982).

29 Johan Strauss, "Romanlar, Ah! O Romanlar! Les débuts de la lecture moderne dans l'empire ottoman (1850–1900)," *Turkish Studies* 16 (1994), 26–7.

sıyla, hem gerçek hayattaki etkisi hem de tarihyazımıyla ilgili paralellikler açısından Fransa örneği konuyla bilhassa ilgilidir.

Rusya, Osmanlı İmparatorluğu'na hem coğrafi açıdan—o da Avrasyalı kimliğiyle aynı şekilde mücadele ediyordu—hem de Batı Avrupa modelleriyle çatışmalı ilişkisi açısından daha yakındı. Geç dönem Osmanlı İmparatorluğu'ndaki okuryazarlık oranları Rusya'ninkilerden daha düşük olsa da, Türkçedeki popüler okuma ve değişimin benzer bir izlek izlediği kolaylıkla görülebilmektedir.

Jeffrey Brooks'un gösterdiği gibi, okuma son dönem Çarlık Rusya'sında popüler kültür oluşumunun ayrılmaz bir parçasıydı. Serflerin özgürleşmesi, kentleşme ve sanayileşmeyle birlikte eski Rusya, yerini yenisine bıraktıkça, halk arasında yaygınlaşan okuryazarlık ve yeni ucuz okuma materyalleri kol kola boy gösteriyordu. Bu eğlencelik kitapları [chapbooks], dergiler ve romanlar yeni ufuklar açtılar ve eskinin siyasi, sosyal ve kültürel varsayımlarına meydan okudular. Yeni bir Rus kimliğinin ortaya çıkması büyük ölçüde, ortak—ve yaygın—okuma metinleri sayesinde gerçekleşmişti.³⁰ Stephen Lovell'in çalışması hikâyeyi yirminci yüzyıla taşımakta, dolayısıyla Osmanlı/Türk örneğiyle paralel birçok durumu fark etmemize olanak sağlamaktadır. Özellikle, matbuat kültürü yeni bir okuyan kamunun, ilerlemeye duyulan ilginin, imparatorluk/ulus için doğru ilerleme yoluna dair birbiriyle çatışan ve siyasi, toplumsal ve kültürel değişimi etkilemek üzere okuma materyallerinin kullanımına yapılan yeni vurgunun ortaya çıkmasında hayati bir öneme sahipti; bunların hepsi Türkiye'deki gelişmelerde yankısı olan özelliklerdi.³¹ Gerçekten de, Sovyet modelinin erken dönem Türkiye Cumhuriyeti üzerinde bilhassa güçlü bir etkisi olmuştu; beş yıllık kalkınma planlarından sanayileşme kampanyalarına, yeni bir alfabeyi kabulünden (aynı dönemde Sovyet Orta Asya'sındaki alfabe reformlarına paralel bir gelişme) propaganda

30 Jeffrey Brooks, *When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861–1917* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985), 214'ten itibaren.

31 Stephen Lovell, *The Russian Reading Revolution: Print Culture in the Soviet and Post-Soviet Eras. Studies in Russia and East Europe* (Houndmills: Macmillan, 2000), s. 10'dan itibaren.

kullanımına kadar, Sovyet esintisi tek parti döneminin kamusal şahsiyetlerini açık bir şekilde etkilemişti.³²

Çin'deki okuma deneyimi Osmanlı İmparatorluğu'yla kıyaslanabilecek birtakım tavırlar ortaya koymuştu. Ezberden sesli okuma, ünlüleşme (vokalizasyon) ve fiziksel fonetik gibi özelliklerin hepsi, geç imparatorluk döneminden komünist döneme Çince metinleri okumayı öğrenmede önemli roller oynamıştı.³³ Sözellik ve metinsellik arasındaki özgül ilişki, Osmanlı ve Çin örneklerinin belirgin karakteriydi; ezberleme ve okumanın sözel ve edimsel tarafları, her iki toplumda da güçlü bir konuma sahipti. Bir başka ortak özellik ise, daha geleneksel erkek öğretmenlerin yanı sıra, annelerin de okuma öğretmeni rollerini muhafaza etmeleriydi.³⁴ Dahası, Osmanlı'daki emsalleri gibi Çin'deki okullar da gürültülü mekânlardı. Mekanik ezberleme, bir Çin dili uzmanının "metin imparatorluğu" (Osmanlı/Türk okuma dünyası için de aynı derecede yerinde bir ifade) şeklinde tarif ettiği alana girmek için hayati önemdeydi.³⁵ Tıpkı Osmanlı/Türk bağlamında olduğu gibi Çin'de de okuma siyasi değişimle ve imparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde kültürel dönüşümle bağlantılandırılıyordu. Okuryazarlık 1910'lar ve 1920'lerde Çin'deki milliyetçilik ve devrimciliği birbirine bağlayan önemli bir vektördü.³⁶ Çince okumaya başlama kitapları, tıpkı Osmanlı ve Cumhuriyet Türkiye'sindeki emsalleri gibi, ideolojiyi ve ahlakı, okuma öğrenme tekniklerine yönelik yeni ve kullanışlı ilgilyle harmanlıyordu.³⁷

32 Erik J. Zürcher, *Turkey: A Modern History* 3rd edition (Londra: I B Tauris, 2004). [*Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, çev. Yasemin Soner Gönen, 27. Baskı, 2012. İstanbul: İletişim Yayınları.] Sovyetler Birliği'yle (ve diğer totaliter rejimlerle) kamusal benzerlikler için bkz. Sandrine Bertaux, *Ulusü Tasarlamak; 1920'ler ve 1930'larda Avrupa Devletleri/Projecting the Nation: European States in the 1920s and 1930s* (İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi, 2006).

33 Li Yu, "Learning to Read in Late Imperial China," *Studies on Asia*, series III 1:1 (Güz 2004): s. 10'dan itibaren

34 Agy., 11.

35 Victor Mair, alıntılındığı yer: agy., 12.

36 Charles W. Hayford, *To the People: James Yen and Village China* (New York: Columbia University Press, 1990), 32'den itibaren. Bu kaynak için Chris Gerteis'e teşekkürler.

37 Agy., 44-5. Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

Coğrafyalar arasında yaptığımız bu gezintinin hiç sonu gelmeyebilir. Herkese zorunlu eğitim ve okuryazarlık, tüm dünyada devletin, hem milli kimliği hem de sadakati önce yaratıp sonra da şekillendirme amacı doğrultusunda kullandığı araçlardı.³⁸ Bu hedef için seçilen özgül araçlar öğretmen ve ders kitabı idi. Bu ikisinden ikincisi, yani basılı ders kitabı, merkezi otoriteler tarafından daha kolay kontrol edilebiliyordu. Ders kitapları, bu nedenle, devletin kendi vatandaşlarına/tebaasına karşı duruşu hakkında son derece faydalı ipuçları sunar. Ders kitapları bize, bu metinleri inceleyip onaylayan, çoğu kez bizzat kendileri yazan devlet memurlarının, bu kitapların küçük alıcılarını nasıl algıladıklarını ve onları nasıl etkilemeye çalıştıklarını anlatır. Ahlak, toplumsal roller, sınıf ve ulusa dair yayılmasını istedikleri tutumlar, küçük okurlar için kurgulanmış metinlerin sayfalarında net bir biçimde belli olur. Ancak, devlet eğitime ve onun ürettiği ders kitaplarına tamamen işlevselci ya da faydacı yaklaşımlar konusunda da ihtiyatlı olmalıyız. Devletin özgül taleplerinin ötesinde, bu mütevazı metinler aynı zamanda kaçınılmaz olarak, çağın arzularını ve kaygılarını da iletliyordu. Ahlaklı olmanın güçlü anlamı, sunulma biçimi ne denli kabaca didaktik olursa olsun, hızlı değişim ve onun yol açtığı korkulara bir tepkinin, ders kitaplarının hitap ettiği ulusun sıkça hissedilen geri kalmışlığına bir çare bulma girişiminin dışavurumudur. Devlet eğitiminin yaygın bir biçimde aslında ancak 1880'lerden itibaren ortaya çıktığı Batı Avrupa'da olduğu gibi, önce Osmanlı daha sonra da Türk çocukları da, devlet planlamacıları ve onların yurttaşları arasında bir kritik buluşma noktası haline geliyorlardı. Okuma materyalleri kitap piyasasının hızla ortaya çıkan önemli bir katmanını da oluştuyordu ve bu, aşağıda göreceğimiz gibi, Batı Avrupa'daki eğilimlerle paralellik arz eden bir başka noktaydı.³⁹

38 E.J. Hobsbawm, *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990), 93-4. [*1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik: Program, Mit, Gerçeklik*, çev. Osman Akınhay, 4. Baskı, 2010. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.]

39 Martyn Lyons, "New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers," *A History of Reading in the West* içinde, der. Guglielmo Cavallo ve Roger Chartier, çev. L.G. Cochrane (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999), 324. <https://rantey.org>

Öte yandan, ne denli önemli olurlarsa olsunlar, dönemin devletleri kesinlikle bu alanın tek aktörü değillerdi. Söz konusu eğilim, dönemin hızla genişleyen devlet bürokrasilerinin bile üstesinden gelebileceğinden çok daha kapsayıcıydı. Birçok açıdan en önemli değişimler devletin elinin uzanamadığı alanlarda cereyan ediyordu; toplumun bu özel mekânlarında, öğrenme ve okuma araçlarının oluşturduğu yeni kombinasyonla giderek artan bir okuma zevkinin eşleşmesine karşılık geliyordu. Burada piyasa kilit bir rol oynuyordu. Büyük ölçüde genişleyen devlet aygıtı tarafından yaratılmasına ve devlet kurumları tarafından denetlenip sansürlenmesine rağmen, genişleyen bu okuma materyalleri piyasası, devletin onu kontrol edebilme kapasitesini çabucak alt etmişti. Böylece, okurları devlet yaklaşımlarıyla özdeşleşmiş olan gündemlerden ve katı eleştiri alanından uzaklaştıran bir metinler yelpazesi sunabilir hale gelmişti. Bunun sonucunda, Brooks'un Rusya bağlamında tarif ettiğine benzer dinamik bir Osmanlı/Türk kuruşluk basın⁴⁰ alanı, Furet ve Ozouf'un Fransa'da izini sürdükleri sürece paralel bir biçimde, yazılı kelimeler alanı üzerindeki elit tabaka tekelinin kırılmasını kolaylaştırmıştır.⁴¹ Söz konusu dönemde okuryazarlığın ve okumanın yaygınlaşmasında dini örgütlenmelerin sürekli iştirakine—Sahra Afrikası'nda tasavvuf ehlinin okuma yazma kampanyaları çabalarına benzer örneklerle—dair ancak kulaktan dolma bilgiler elde edebilmiş olmama karşın, ilerideki araştırmaların bunu ve diğer devlet dışı aktörlerin faaliyetlerini gün ışığına çıkarabileceği söylenebilir. Her halü kârda, bu dönemdeki geniş ve eklektik metin üretiminin, üstünkörü bir incelemeyle bile, güçlü olmasına rağmen devlet sektörüne piyasa güçlerinin kafa tuttuğu, hatta onu geride bıraktığı açıkça belli olmaktadır.

Yakın zamanlara kadar tarihyazımında baskın olan ve geç Osmanlı İmparatorluğu'ndan erken dönem Türkiye Cumhuriyeti'ne geçişte te-

40 *Penny press* karşılığı olarak “kuruşluk basın” (ya da “kuruş gazeteciliği”) ifadesini kullanıyoruz. On dokuzuncu yüzyıl ortalarında kullanılmaya başlanan bu İngilizce ifadeyle ucuz, küçük boyutlu veya tabloid gazeteler kastediliyor—çn.

41 Furet ve Ozouf, *Reading and Writing* - <https://rantey.org>

leolojik bir gelişme varsayan eğilim göz önüne alındığında sözü edilen eklektizmin altının kalın çizgilerle çizilmesi gerekir. Okuma materyallerinin genişleyen düzeni ille de türdeşleştirici bir itme kuvveti olarak görülmemelidir. Detaylı bir biçimde ele alındığında bu malzeme bütünü gerçekten de, laikleşme, uluslaşma, Batılılaşma gibi genellikle bu dönemle özdeşleştirilen bir dizi değişime dair kanıtlar sunabilmektedir. Öte yandan, daha dikkatli bir inceleme ise aynı okuma malzemesi bütününe kesin bir biçimde çok daha geniş bir inançlar, eğilimler ve yaklaşımlar yelpazesini yansıttığını ortaya çıkarır. Bu kitapta ele alınan okuma materyalleri ve pratiklerinin, imparatorluktan cumhuriyete geçilen bu kritik döneme dair yaklaşımlarda sıkça varsayıldığı gibi birbirine zıt iki grup oluşturma rolüne tam olarak sokulamayacağını fark etmek önemlidir. Örneğin William McNeill'e göre matbuat ve okuryazarlık, ya Batı Avrupa örneğinde olduğu gibi geleneksel (pagan, Hristiyan) öğrenmeyi "daha geniş dünya hakkındaki yeni ve çoğunlukla da birbiriyle bağdaşmayan bir bilgi seli" ile yan yana koyarak kültürde yarılmaya yol açan, "ya da, matbuatın ilk ortaya çıktığı Çin örneğinde olduğu gibi, Konfüçyüsçü ve diğer klasik metinlere daha geniş bir erişim sağlayarak geleneksel edebi ve entellektüel kültürü sağlamlaştırmaya hizmet eden" bir kuvvettir.⁴² Geç Osmanlı/erken dönem Türkiye örneği muhtemelen bu iki uç noktanın ortalarında bir yerdedir: Bu örnek derin değişimler ortaya çıkarmış ya da en azından bu değişimlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur; ama benim fikrime göre, sıkça farz edilen türde bir toplumsal yarıma meydana getirmemiştir. Bu örnek daha ziyade, bir dizi farklı kültürel kaynağı (Batı Avrupa, Fars-İslam ve Türk kültürüne ait gelenekleri) özümseme, vurgulama ve bu kaynakları birbirinin yerine geçirmeye yönelik sürekli bir çabayı temsil eder. Eklektizm bu çabadaki baskın unsur olmuştur. Kemalist devletin güçlü dirijizmi bile Batı dışı geleneklerden daimi bir kopuşu benimsetememiştir. Kültürel bir değişimi yukarıdan aşağı dayatmanın sınırlarının gönülsüzce farkına varan Kemalist "devrim," başarılı olmak için ulusun halk tabanına uyum sağlamak zorunda

42 William H. McNeill, "A Short History of Humanity," *New York Review of Books* XLVII: 11 (2004), 17-18. (Çeviri: PDF Kütüphanesi) - <https://rantey.org>

kalmıştı.⁴³ Bu farklı dürtüler bütününün—ki bu döneme ait okuma materyallerinde çok bellidir bu—varlığını kabul etmek, bugünün Türk toplumunda etkili olan kuvvetleri anlamanın ayrılmaz bir parçasıdır.

Okumanın modern toplumdaki hayati ve gerçekten de kurucu rolüne rağmen, okuma araştırmaları dikkat çekecek derecede ihmal edilmiştir. Toplumdaki dönüştürücü işlevine dair zaman zaman boş nutuklar atılsa da, önemi üzerine çoğunlukla kafa yorulmaz. İronik bir biçimde, okumanın görmezlikten gelinmesinin bir nedeni de belki onun modernitenin bu denli merkezinde olması olabilir. Tüm önemine karşın okumayı çalışmak zordur; okumanın sessiz ve iz bırakmayan doğası çözümleme ve değerlendirme yapmayı zorlaştırdığı için, tarihinin gözünde büyük ölçüde görülmez bir faaliyet olmaya devam etmektedir.

Bu zorluk kısmen, okumayı öğrenme ve okumanın örtüşen işlevlerden ve özelliklerden oluşan karmaşık bir yumağa dayanıyor olması gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Bu zorluk bağlama, ele alınan metin tiplerine, okumanın gerçekleştiği fiziksel mekâna, okumanın kutsal, öğretici ya da eğlendirici mi olduğuna, söz konusu metnin diline, metnin aktardığı mesajların çeşitliliğine, metne görsel malzemenin eşlik edip etmediğine, deneyimin fizikselliğine—“kitap olma niteliği” [bookness] kavramı birçok durumda önemlidir—ve söz konusu okurun yaşamında hangi evrede ve hangi aşamada olduğuna göre değişiklik göstermektedir. Okumaya dair yukarıda zikredilen ve daha başka pek çok değişken durum, bir yandan konu hakkında genelleştirme yapmayı zorlaştırırken, bir yandan da insan deneyimini kavramaya çabalayan araştırma alanları için de konunun önemini şüphe götürmez kılmaktadır. Bu değişken durumlar, kitabın geri kalan kısmında ele alınan başlıca meseleleri oluşturmaktadır.

Okumanın neredeyse hiç iz bırakmayan doğası bu tür bir incelemeyi çılginca olmasa da özünde oldukça zor bir iş haline sokmaktadır. Bununla birlikte, böylesi bir çalışmadan çıkan önemli faydalar da vardır. Birinci ve en kolay elde edilebilir olan fayda, okumanın imparatorluktan cum-

43 Bu süreç hakkında bkz. Gavin D. Brockett, *How Happy to Call Oneself a Turk: Provincial Newspapers and the Negotiation of a Muslim National Identity in Modern Turkey* (Austin, TX: University of Texas Press, 2011).

huriyete geçişte süreklilik ve değişim meselesine açılan bir pencere işlevi görmesidir. Bu pencere, küçük okurlar için alabildiğine basitleştirilmiş bir tarzda sunulan hâkim söylemin ne denli hızlı ve köklü bir biçimde değişebildiğini gösterir; bizzat kendisi daha on dokuzuncu yüzyıl sonlarında “icat edilmiş” olan bir imparatorluk kimliğini bastıran bu yeni söylem, milli bir mitoloji yaratmıştır. Aynı pencereden, yeni söylemin yeni olma ve değişme üzerindeki ısrarcılığına rağmen, bastırılmış o geç Osmanlı söyleminin birçok başka özelliğini değiştirmeden devam ettirdiği ve onları neredeyse kusursuz bir biçimde yeni milli karışımla harmanladığı da görülür.

Michael Meeker’ın önemli çalışmasının⁴⁴ takipçisi olan bu kitap Osmanlı dönemi kurumları, pratikleri ve kavramlarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin tesisi sürecinde de, bu sürecin ortaya çıkardığı birçok değişiklikte yan yana yaşamaya devam ettiğine dair, farklı bir bağlamdan alınan yeni kanıtlar sunmaktadır.

1880-1930 dönemine odaklanmanın önemi buradan gelmektedir; bu kronolojik çerçeve belki bir miktar sıra dışıdır—birçok çalışma dönüm noktası olarak 1923 yılını alır—ve bundan dolayı belli avantajlar sunmaktadır. Burada kullanılan dönemlendirme organikidir; zira yaygın eğitim-öğretim sisteminin gelişile bağlantılı bir biçimde çocuklara yönelik okuma materyallerinin ortaya çıkışını ve bu süreçle ilişki içerisinde çocuk okuma kitaplarına yoğunlaşan bir piyasanın meydana gelişini takip etmektedir. 1930’lu yılların başlarına gelindiğinde artık cumhuriyetin mekanizmaları yeni istikametleri işaret edebilecek yetkinliğe ulaşmıştı. Hem zaten, bu kitabın içerdiği tarzda ayrıntılı bir çalışma için elli yıllık bir dönem şüphesiz fazlasıyla iddialı bir zaman dilimidir. Okumayı öğrenme ve okuma konusu, 1923’ün keskin bir çizgi oluşturduğu varsayımından ileri gelen tarihyazımıyla ilgili engellerin bir kısmını aşmak için bir fırsat sunabilir. Bu çalışma bu yöndeki bazı yapıcı adımların izinden gitmektedir. Örneğin,

44 Michael Meeker, *A Nation of Empire: The Ottoman Legacy of Turkish Modernity* (Berkeley, CA: University of California Press, 2002). [*İmparatorluktan Gelen Bir Ulus: Türk Modernitesi ve Doğu Karadeniz’de Osmanlı Mirası*, çev. Tutku Vardaglı, 2005. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.]

Elizabeth Frierson 1876-1928 dönemine, üç önemli rejim değişimini içeren yekpare bir dönem olarak yaklaşmakta, 1923'ten sonraki reform yanlısı itme gücünün altını çizmektedir. Şükrü Hanoğlu'nu takip eden Frierson, II. Abdülhamid'den İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne ve Mustafa Kemal'e değin bu dönemin tüm liderlerinin, kamu yararı retoriğine dayanan bir siyaset içerisinde birbirleriyle irtibatlandırılabilceğini düşünmektedir.⁴⁵ Eğitim alanında Mehmet Ö. Alkan, Osmanlı'nın son dönemiyle cumhuriyetin ilk dönemi arasındaki sürekliliklerin izini sürmenin önemini ortaya koymuştur.⁴⁶ Alışlagelmiş dönemlendirmelere bağlı kalmamak kaçınılmaz olarak zorluklar çıkarır, ama benim fikrime göre böylesi zorluklar, bizzat kaynakların öne sürdüğü daha doğal kronolojik tanımlamadan elde edilecek kazanımların yanında sönük kalırlar.

İkinci olarak, yukarıda belirtilen kronolojik tanımlama içerisinde ele alınan bu konu, Osmanlı ve Türkiye tarihi alanında bir sorun teşkil edegelen, devlet tarafından tanımlanan ve devletin hâkimiyetinde olan söylemin ötesine geçmek için bir araç sunar. Bu eğilimin neden güçlü olduğunu açıklayan tarihsel nedenler mevcuttur: Bu nedenler arasında, devlet arşivlerinin zenginliği, elitlerin devlete bağlı olma derecesinin son derece yüksek olması (yani bizim bugün kamusal alan dediğimiz şeyin tarihsel olarak görece ufak bir yer işgal etmiş olması), on sekizinci yüzyılın sonlarından itibaren her dönemde merkezileştirme eğiliminin hâkimiyeti ve devletin imaj kontrolüne yönelik aşırı ilgisi (ki bazıları buna takıntı da diyebilir) sayılabilir. Okuma, devlet için doğal olarak önemliydi, ama okumanın aynı zamanda, devletin hızla genişleyen kavrama alanının bile çok ötelerine giden bir tarafı vardı. Çocuklar ve çeşitli okuma materyalleri arasındaki ilişkiyi deşmek, okumanın hem devlet yürümesi içindeki hem de dışındaki izlerini sürmemize olanak sağlar.

45 Elizabeth Frierson, "Gender, Consumption and Patriotism: The Emergence of an Ottoman Public Sphere," *Public Islam* içinde, der. Salvatore ve Eickelman, 102-3.

46 Mehmet Ö. Alkan, "Modernization from Empire to Republic an Education in the Process of Nationalism," *Ottoman Past and Today's Turkey* içinde, der. Kemal Karpat (Leiden: Brill, 2000). ["İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Uluslaşma Sürecinde Eğitim," *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si* içinde, der. Kemal Karpat, çev. Sönmez Taner, 2004. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.] PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

Üçüncü olarak, çocukların okuması konusu bize, ele alınan dönemde gerçekleşen bir dizi önemli değişimi bilhassa belirgin bir biçimde görmemize olanak sağlayacak bir mercek sağlar. En geniş biçimde, çoketnili, çokkültürlü ve çokdilli bir ortamdan giderek tekkültürlülüğü andıran bir ortama geçişin—en bariz biçimde Türkiye Cumhuriyeti’yle özdeşleştirilen bu gelişmeyi imparatorluğun son yıllarında da görmek mümkündü—izini sürmemize olanak sağlar; üstelik bunu bakış açılarının en basitinden, yani çocukların gözünden görmemizi sağlar. Bu büyük ölçekli kaymalara aykırı veya onlarla aynı istikamette cereyan eden ve okuma pratiğini etkileyen bir dizi gelişmenin de (örneğin kolektif okumadan, el yazması kültüründen ve silinebilir yüzeylerden bireysel okumaya, matbuat kültürüne ve tüketilebilir metinlere geçiş de dahil olmak üzere) izini sürebiliriz. Bu değişimler okuryazarlığın daha fazla sayıda insana açılması ve kolektif olana karşı bireysel olanın vurgulanması açısından önemliydiler; toplumsal ve özellikle de dini düşüncenin⁴⁷ gelişimi için önemli yan etkiler ürettikleri gibi, aynı zamanda bu gelişmeyi piyasa odaklı ekonominin kaprislerine tâbi kılmışlardı. Kitlesel tüketim piyasası yönündeki eğilimin aksine, okuma materyallerinin, alıcıların ve bağlamların baskın eğilimlerle her zaman paralel seyretmeyen çeşitliliğini, aslında eklektizmini de fark edebiliriz.

Bu kitabın ayrıntılı olarak ele almaya niyetlenmediği meselelere de belki kısaca değinmek gerekir. Bu kitabın öncelikli meselesi 1928’deki alfabe değişikliği ya da “dil devrimi” değildir. Bu önemli ve oldukça sembolik gelişmeye dair son derece iyi çalışmalar yapılmıştır.⁴⁸ Okuma bağlamında, Arapça-Farsça alfabeden Latin alfabesine geçiş, okumayı

47 Bu kavrama dair İran bağlamında ilgi çekici bir tartışma için bkz. Monica M. Ringer, “Rethinking Religion: Progress and Morality in the Early Twentieth-Century Iranian Women’s Press,” *CSSAAME* 24: 1 (2004), 49–57.

48 Bu konu hakkındaki birçok yazı arasından bazı örnekler için bkz. Geoffrey Lewis, *The Turkish Language Reform: A Catastrophic Success* (Oxford University Press, 1999), [*Trajik Başarı: Türk Dili Reformu*, çev. Mehmet Fatih Uslu, 2007. İstanbul: Paradigma Yayınları]; Tahsin Yücel, *Dil Devrimi ve Sonuçları* İstanbul: İyi Şeyler Yayıncılık, 1997 ve Uriel Heyd, *Language Reform in Modern Turkey* (Jerusalem, Israel Oriental Society, 1954), [*Türkiye’de Dil Devrimi*, çev. Nejlet Öztürk, 2001. İstanbul: RQ Kültür Sanat Yayınları].org

öğrenme sürecini, bu geçişin sembolik önemi ve gördüğü alaka göz önüne alındığında umulandan çok daha az etkilemiş görünmektedir. Aslında, bu geçiş okuma çabalarını kısa vadede yavaşlatmış ve elbette metinlerin ve kuşakların sürekliliğini kıran bir kopuş dayatmış bile olabilir. Ama burada öne sürmek istediğim daha geniş fikir şudur; birçok açıdan alfabe değişikliğinin topladığı dikkat, Osmanlı'nın son yılları ve cumhuriyetin hemen başlarında zaten başlamış olan önemli gelişmelerin görülmesini zorlaştırmıştır. Başka bir deyişle, önce 1923 ve sonra 1928'in vurgulanması, Osmanlı'dan cumhuriyete süreklilikleri maskeleyerek ve okuryazarlık alanındaki ilerlemeleri sadece cumhuriyetin işiymiş gibi göstermeyi hedefleyen Kemalist halka ilişkiler çabalarını eleştirmeden kabul etmektedir. Bu çalışmayı dil “devriminin” hemen ertesinde sonlandırmamın bir nedeni, bu olayın okumayı öğrenmeyi yerleştirebileceğimiz daha geniş ve sürekliliği olan bağlam içinde görece ne denli önemsiz olduğunu göstermektir.

Okumayı etkileyen kritik etmenler oldukları su götürmez bir gerçek olsa da, bu kitabın öncelikli meselesi yayıncılık sektörünün gelişiminin ya da okuryazarlığın yaygınlaşmasının izlerinin sürülmesi de değildir. Geç Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yayıncılık ve kitap kültürü Johann Strauss ve Frédéric Hitzel gibi araştırmacılar tarafından yetkin bir biçimde incelenmiştir. Benim çabam onların çalışmasını tamamlama yönündedir; bunu da genelde okuma pratiğiyle ve özelde okuma materyallerinin tüketimiyle ilgili meseleleri ele alarak ve her durumda daima genç okurlara odaklanarak yapıyorum. Terimin nasıl tanımlanacağı belirgin bölgesel, toplumsal cinsiyete özgü ve sınıfsal farklılıklardan dolayı pek karmaşık olmakla birlikte, nüfusun “okuryazar” olan kısmının sayılması ya da tahmin edilmesi çetrefilli bir sorundur. Bu dönemdeki okuryazarlığa dair birbirinden farklı sayım, yaş sınırlaması gibi yöntemleri yansıtan ve birbirleriyle önemli ölçüde çelişen bir dizi tahmin mevcuttur. Bazı tahminlere göre 1860'lardaki okuryazarlık oranı yüzde 2 gibi düşük bir seviyede varsayılmış ve çoğu tahmine göreyse bu oran 1920'lerin sonlarına değin yüzde 10 civarında ya da altında tutulmuştur. Muhtemelen en dikkatli çaba, 1928 dil reformunun arifesinde Türkiye Cumhuriyeti'ndeki ortalama okuryazarlık oranını yüzde 10'un biraz üzerinde tespit ederken, kentle kır ve erkeklerle kadınlar arasındaki önemli farkların da altını

çizmektedir.⁴⁹ Kemal Karpas, spekülâtif olmakla birlikte, 1890'ların Osmanlı İmparatorluğu'nda, bilhassa da başkentte dikkate değer derecede daha yüksek okuryazarlık oranları öne süren istatistikler oluşturmıştır.⁵⁰ Benim görüşüme göre, daha kesin bir sayıma ulaşma çabası, okuryazarlık oranlarının on dokuzuncu yüzyılın başlarından yirminci yüzyıla uzanan dilimde çarpıcı bir biçimde yükselişte olduğunu ve Karpas'ın da işaret ettiği gibi bu konunun giderek daha fazla ilgi çektiğini göstermenin ötesinde çok da fazla yardımcı değildir.

Benim çok daha fazla ilgimi çeken, okuryazarlığın ne anlama geldiği, nasıl başarıldığı ve çocuklara hangi biçimlerde sunulduğu ve tarif edildiğidir. Bu çalışma işte bu nedenle Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçişi yeniden yazma imkânına odaklanıyor. Kitap şunu savunuyor: Modernitenin iki ayırt edici damgası olan kitlesel iletişim ve metalaşma açısından okuryazarlığın sunduğu imkânlar göz önünde tutulursa, okuma hem Osmanlı'nın hem de cumhuriyetin siyasi, kültürel, toplumsal ve ekonomik mobilizasyon yaklaşımlarında kilit bir roldeydi.

Kısacası, Osmanlı/Türk bağlamında okuma, on dokuzuncu yüzyıl sonları ve yirminci yüzyılda yaşanan önemli pek çok değişikliktten bazılarının kesişme noktasında bulunmaktadır. Dolayısıyla, modern dönemi tanımlayan değişimleri incelemek için mükemmel bir bakış açısı sunmaktadır. Ama aynı zamanda, dönemler arasındaki sıkça göz ardı edilen süreklilikleri arama, modernin doğumunda gömülü halde duran sessizlikleri ve gerilimleri bulmaya çalışma ihtiyacı için de zorunlu bir hatırlatıcı işlevi görmektedir. Bu bölümün bundan sonraki kısmı, imparatorluktan cumhuriyete geçişte okumanın merkezi konumuna ve hem birincil hem de ikincil materyallerde nasıl nitelendirildiğine dair bir giriş değerlendirmesi sunuyor.

49 François Georgeon, "Lire et écrire," 170–1.

50 Onun verileri İstanbul'daki okuryazarlığı yüzde 50'den yüzde 10 gibi düşük bir yüzdeye kadar uzanan bir yelpazede ölçmektedir. Okuryazar sayılmamaya yönelik bir miktar doğal isteksizliği bile hesaba katan bu veriler, başka çoğu tahminden derin bir biçimde farklıdır. Kemal H. Karpas, "Reinterpreting Ottoman History: A Note on the Condition of Education in 1874," *International Journal of Turkish Studies* 19 (1981): 94. <https://www.rantey.org>

İmparatorluktan Cumhuriyete Okuma, Değişim ve Süreklilik

Okumanın tarihi, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinin özündeki süreklilikleri ve değişimleri yeniden değerlendirmeye işi için biçilmiş kaftandır. Cumhuriyetin yeniliğini ve Mustafa Kemal'in reformlarının radikal doğasını vurgulayan hâkim düşünce bu süreci bir kopuş hikâyesi olarak anlatmış ve Osmanlı geçmişinin modası geçtiği varsayılan tabiatı ile yeni şekillenmiş ulus-devletin kendinden emin modernitesi arasındaki karışıklıktan keyif almıştır. Ancak insanlara aktarılagelen bu düşünce, tamamen cumhuriyetin kendi gündemi tarafından yaratılmamış olsa da, bizzat o gündemden ciddi bir biçimde etkilenmiştir. Tıpkı komşu Balkanlar ve Ortadoğu'daki bağımsızlığını yeni kazanmış bir dizi devlet gibi, erken dönem Türkiye Cumhuriyeti de *ancien régime* ile sürekliliklerinin özellikle çok derin olduğu zamanlarda bile, arasına kalın ayırım çizgileri çizmeyi uygun bulmuştur. Altı yüzyıldan uzun Osmanlı ve neredeyse dokuz yüzyıllık İslam mirasından, çoğu kez onu basitçe görmezden gelerek kurtulmaya çalışma girişiminde olduğu gibi, zaman zaman oldukça hayrete şayan bellek silme krizlerine de girilmiştir. Genç cumhuriyet kendisini hem akılcı hem de ilerici olarak göstermeye çalışıyordu; bunun için, özü itibarıyla geri kalmış olduğu farz edilen bir toplumu paradoksal biçimde hem modern hem de kendine özgü bir topluma dönüştürecek bir dizi reformun öncülüğünü yapmıştı. Açıkça *arriviste* [sonradan gelen] statüsüne rağmen kendine özgünlükte ısrar etme ikilemi, cumhuriyetin kendi akılcı dürtüsüyle çelişecek bir biçimde gayet saçma ve ihtiyatsız bazı girişimlere yol açmış, sallantıda olan özgüvenini sağlamlaştırma arayışı içinde dil ve tarih teorileri uydurulmuştur.⁵¹

Okuryazarlık, okuma ve eğitim, modernleştirici cumhuriyet imajının yansıtılmasında merkezi roldeydiler. Devletin okuryazarlıkla öz-

51 Cumhuriyetin kopuşu süreklilik olarak sunma çabasına içkin olan çelişkiler hakkında bkz. Deniz Kandiyoti, "Identity and its Discontents: Women and the Nation," *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader* içinde, der. Patrick Williams ve Laura Chrisman, (New York: Harvester Wheatsheaf, 1993), 379; Yael Navaro-Yashin, *Faces of the State: Secularism and Public Life in Turkey* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002), 109-110.

deleşmesinin belki de en üst ifadesi, Mustafa Kemal 1928 yılında, Arap alfabesinin yerine Latin harflerinin kabulünü benimsetme kampanyası içerisinde tebeşir ve karatahtayla birlikte ülke turuna çıktığında gelmişti. Ama “dil reformu”ndan—Türkçedeki “dil devrimi” deyiminin oldukça yumuşatılmış bir hali—çok daha önce ve hatta cumhuriyetin ilanından bile önce, Ankara’da kuruluş aşamasındaki milli hükümet dikkatini, eğitimle ilgili meselelere yöneltmişti. 1921 yılının Temmuz ayında, Yunan işgalini ricata zorlayan Sakarya Muharebesi’nden önce, geçici hükümet bir eğitim kongresi düzenlemişti.⁵² O dönemde milliyetçiler, milli birlik ve bölünmezlik ilkelerinin halka aşılınması sürecinin merkezine konulan güçlü bir İslami öğeyi vurguluyorlardı.⁵³ Mustafa Kemal’in bir rür Başöğretmen olarak ortaya çıkmasıyla birlikte cumhuriyet eğitim alanındaki niyetlerinin işaretlerini vermişti. Medreselerin kapatılmasıyla aynı tarihte ilan edilen 1924’teki Tevhid-i Tedrisat Kanunu, cumhuriyetin eğitimle ilgili niyetlerinin ne denli radikal olacağını ve yeni devletin bu alanı tekeli altına almada ne denli kararlı olduğunu beyan etmişti. Ancak buradaki ironi şudur ki, görece kısa sürmüş köy enstitüleri (1940-1954) deneyimi bir kenara bırakılırsa, erken dönem Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikası, geç dönem Osmanlı devletinin zaten başlatmış olduğu program esasında devam ettirilmişti. Devletçe yürütülen eğitim sisteminin yaygınlaştırılması politikası 1869 Osmanlı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde zikredilen istkametlerde sürdürülmüş ve büyük ölçüde laikleştirilmiş bir ders programına devam edilmişti (ancak bu ders programı, bilhassa cumhuriyetin ilk yıllarında, yani yeni devlette eğitimin son derece kritik ama nihayetinde kısa ömürlü sayılabilecek bir boyutu olan “laikliğin” dayatılmasına değin, İslami bir temele oturtulmuş ahlak ve dini eğitim karışımını yüksek bir dozda tebliğ edilmişti). Dini eğitim Türk okullarında daha sonra da, 1920’lerin sonlarına kadar görülmeye devam etti ve 1940’larda geri geldi. Aynı zamanda, cumhuriyetin ilk yıllarında Osmanlı tarihinden de Türk tarihi zarfı içinde seçmeli olarak

52 Alkan, 126.

53 Yeşim Bayar, “The Dynamic Nature of Educational Policies and Turkish Nation Building: Where Does Religion Fit in?”, *CGSS/AME* 2003 (2009), 362.

faydalanıldı; ama bu kullanım, daha üstün cumhuriyetin varlığını hak-
lılaştırma biçiminde oldu.⁵⁴

Alışılabilen dönemlendirme geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dö-
nemlerini birbirine bağlayan sürekliliklerin görülmesini birçok açıdan
engellemektedir. II. Abdülhamid, “Jön Türk” ve erken cumhuriyet dönem-
lerinin hepsi de siyasi, toplumsal ve ekonomik değişim için, yani kısaca
ilerleme için, okumaya derin bir ortak inanç beslediler. İster II. Abdülha-
mid dönemi ders kitapları biçiminde, ister rejim karşıtlarının el altından
getirttiği karşı propaganda metinleri şeklinde, ister Jön Türk döneminde
sayıları bollaşan süreli yayınlar ya da Kemalist dönemde devletin ürettiği
yenilenmiş metinler şeklinde olsun, değişim meydana getirmeye yönelik
çabalar okumanın gücüne, kendi bireysel gündemlerinin zıtlıklarını aşan
ortak bir inanç besliyordu. Robert Darnton’un, Fransız Devrimi’nde hızla
yayılan geniş değişimler yelpazesinde matbuatın rolüne dair yaptığı tarif,
Osmanlı/Türk örneği için de çağrışımlar içerir: “Bu [devrimci] sürecin
her safhasında aynı temel aracı kullandılar: Matbaayı.”⁵⁵

Cumhuriyetin iddia ettiği ama büyük ölçüde yüzeysel olan kırılmaların
ötesinde, okuryazarlık ve devletçe yürütülen eğitim gibi, cumhuriyetin
propagandasında hayati değerdeki alanlarda bile bol miktarda süreklilik
bulunuyordu. Övünülen dil devrimi bile geç Osmanlı dönemindeki
metin ve alfabe deney çabaları üzerine inşa edilmişti. Aslında, Mustafa
Kemal’in kendi partisi erken cumhuriyet döneminin tezcanlı yıllarında
uygulamaya konan değişikliklerin birçoğunu kısa süre sonra terk etmişti.
Cumhuriyet Halk Partisi, dini eğitime başta kendisinin koyduğu yasağı,
II. Dünya Savaşı’nın ardından cumhuriyet döneminin ilk serbest rekabetli
genel seçimleri yaklaşırken daha muhafazakâr Demokrat Parti’den bu
meseledeki halk desteğini çalmaya yönelik ve sonuçta başarısız olan bir
taktik olarak, nihayetinde bizzat kendisi kaldırdı. Sonunda Demokrat
Parti seçimleri yine de kazandı ve İslamın okullardaki yerine dair Kemalist

54 Agy., 367–8.

55 Robert Darnton, “Introduction,” *Revolution in Print: The Press in France 1775–
1800* içinde, der. Robert Darnton ve Daniel Roche, (Berkeley, CA: University
of California Press, 1989), 211. Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

politikayı tersine çevirmeye başladı; bu mücadele, Türk-İslam sentezi, devletin imam hatip okullarına yaklaşımının nasıl olması gerektiği, türban tartışması ve açıkça laik olduğunu beyan eden bir devlette dinin yeri hakkındaki tartışmalar gibi önemli meseleler etrafında o günden bugüne devam etmektedir.

Cumhuriyetçi devletin eğitim üzerindeki kontrolüyle onun, cumhuriyetin imaj yönetiminin bir başka kilit alanı olan kadınlara yaklaşımı arasında çarpıcı paralellikler bulunmaktadır. Bu gündeme, doğrudan okuryazarlık ve okumayla özdeşleşmiş, güçlü bir biçimde toplumsal cinsiyet temelli bir yaklaşım söz konusuydu. Kemalistler son dönem Osmanlı kadını, tecrit edilmiş, okuma yazması olmayan ve pasif olarak resmettiler; bu resim cumhuriyetin ilerlemesini sağladığı aydınlanmış, aktif ve kendine güvenen kadınla tam bir karşıtlık içindeydi.⁵⁶ Mustafa Kemal'in kadınlarla ilgili politikaları bilhassa etkileyicidir, zira bunlar cumhuriyetin ve özelde de kendisinin kadınların büyük kurtarıcısı olduğu şeklindeki bir imajı geliştirmede başarılı olmuştur.⁵⁷ Partinin çizgisi temelde, Osmanlı döneminin, özünde otokratik, gerici ve dine körü körüne bağlı olduğu için kadınları bastırdığı şeklindedir. Buna karşıt olarak yapılan propagandaya göre ise, Mustafa Kemal cumhuriyetin kadınlarını özgürleştirmiş, onlara eğitim, oy hakkı ve yeni toplumun inşasında roller vermiştir. Bu kuruluş efsanesinin altında gerçeğe dayalı bir temel elbette vardır; kadınlara 1934'te seçme ve seçilme hakkı tanınmıştı ve kadınlar kısa bir süre için de olsa mecliste elde ettikleri temsil düzeyiyle, aynı şeyi gerçekleştirmek isteyen birçok Batılı aktivisti kışkırtmışlardı. Öte yandan, revizyonist tarih araştırmalarının bize gösterdiğine göre, kadınlara yönelik Kemalist politikalar geç Osmanlı döneminden itibaren mevcut olan kadın eylemliliği ve kadınları içermeye geleneklerinin üzerine inşa edilmişti; etkileşime girdiği kadınlara karşı genellikle dayatmacı bir tutum sergileyen bu politikalar kadınları, ancak

56 Elizabeth B. Frierson, "Unimagined Communities: Women, Education, and the State in the Late Ottoman Empire," *Critical Matrix* 9 (1995), 58–9.

57 Agy.; Deniz Kandiyoti, "End of Empire: Islam, Nationalism, and Women in Turkey," *Women, Islam and the State* içinde, der. Deniz Kandiyoti (Londra: Macmillan, 1991), 22–3.

onlar rejime eleştirel yaklaşmadığı, hatta zaman zaman propagandacı bir duruş sergilediği müddetçe destekliyordu. Bu anlamda, kadınlara yönelik Kemalist politikalar ironik bir şekilde Sultan II. Abdülhamid'in uyguladığı politikalarından pek de farklı değildi; zira II. Abdülhamid'in kadın dergilerini himaye etmesi ve kadın eğitime destek çıkması daha sonraki Kemalist pratikle oldukça paralel bir çizgide görünmektedir.⁵⁸

"Kadın sorunu"nu kendi gündemini uygulamaya koymanın bir aracı olarak kullanmaya yönelik Kemalist politikayla okuma alanında da net paralellikler mevcuttur. Geriliği, hurafeyi ve okuma yazma bilmemeyi süpürüp götüren bir aydınlanma aracı olarak modern cumhuriyet efsanesi, güçlü bir biçimde kısa süreli bir tarihsel hafıza kaybına dayanıyordu. Eğitim tedarikini artırmaya yönelik düzenli ve sürekli çabalar sayesinde ve çarpıcı bir çocuk kitapları listesi de dahil olmak üzere dinamik bir yayıncılık piyasasının ortaya çıkmasının bir sonucu olarak, okuryazarlık oranlarının, çok yüksek olmasalar da, geç Osmanlı döneminde yükselişte olduğuna dair hatırı sayılır kanıtlar vardır.⁵⁹ Aslında, Kemalist reformların, alfabe değişikliği ve dilde "sadeleştirme" noktalarındaki ısrarlarından dolayı okuryazarlığı artırma adımlarını yavaşlattığı bile iddia edilebilir. Kuşaklararası iletişim başta olmak üzere iletişim kabiliyeti alanında bir hasara yol açtığı kesindir.⁶⁰

Beklenenin aksine, daha kalıcı değişimler tetiklemeye meyilli gelişmeler, erken dönem cumhuriyetin uygulamaya koyduğu soyadı ve kıyafet yasaları, alfabe ve dil değişiklikleri ve Mustafa Kemal Atatürk'ün etrafında ikonografik bir kült yaratılması gibi daha yüzeysel değişimlerdi. Yüzeyin derinlerinde ise, aksini söyleyen propagandaya rağmen, cumhuriyetin politikalarının Osmanlı pratiğiyle aynı istikametlere yöneldiği eğilim

58 Frierson, "Unimagined Communities;" Yeşim Arat, "Nation Building and Feminism in early Republican Turkey," *Turkey's Engagement with Modernity: Conflict and Change in the Twentieth Century* içinde, der. C. Kerslake, K. Öktem ve P. Robins, (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010), 38–51.

59 Bkz. Cüneyd Okay, *Eski Harfli Çocuk Dergileri* (İstanbul: Kitabevi Yayınları, 1999).

60 Lewis, *Turkish Language Reform*, 2–4.

akıntıları vardı. Sorun şuydu ki, cumhuriyetin imparatorluk karşısındaki resmi duruşu, onun bu mirası doğrudan kabul etmesini engelliyordu. Aslında, cumhuriyetin imparatorluğa olan devasa boyuttaki borcunun, kendi kendini modernleştirici ilan etmiş cumhuriyetin, ona intikal eden mirasın büyük kısmını oluşturan kaynağın ne olduğunu itiraf etmesini imkânsız kıldığı bile ileri sürülebilir. Türk modernleşmesi projesinin kırılğanlığı ya da Navaro-Yashin'in ifadesini kullanırsak "dayanıksızlığı" göz önüne alındığında,⁶¹ cumhuriyet kendi gücüne vurgu yapma arayışına girmişti; bu ise geç Osmanlı devletiyle başka bir benzerlik daha ortaya çıkarmıştı. Sözü edilen vurgu, büyük ölçüde, Osmanlı İmparatorluğu'yla karşıtlık izleniminin yaratılmasıyla ya da bunun ön plana çıkarılmasıyla uygulamaya geçiriliyordu. Üst üste binen bazı özellikler bu karşıtlıkları çizmek için kullanılmıştı; bunda okuryazarlık da, kadın hakları ve dinin varsayılan gerici tabiatı gibi temalarla birlikte önemli bir rol oynamıştır.⁶²

Cumhuriyet, karşıtlık gösteren bu görüntüler bütününe yaratmada dikkat çekecek derecede başarılıydı. Hem uluslararası hem de yerli hedef kitleleri kendilerine ait nedenlerden ötürü cumhuriyetin efsanelerine inanıp destek verdiler. Latin alfabesiyle yetişen kuşaklara eski alfabenin Türkçeyi doğru aktarmaya uygun olmayan bir araç olduğu ince ya da kaba bir biçimde öğretildikçe, dil reformu, olması beklediği için gerçekleşen bir değişiklik haline geldi. Elbette Mustafa Kemal'in kendi metinleri de dahil olmak üzere cumhuriyetin ilk döneminin en değerli metinleri ve nutuklarının bir kısmı doğal olarak eski deyimler kullanılarak kaleme alınmış, dillendirilmiş ve kaydedilmiş olmasına rağmen, bu bakış açısında Osmanlı Türkçesine ait dilbilgisi kuralları, eski moda olduğu gerekçesiyle alaya alınıyordu.⁶³ Yeni alfabe seçimi, dil istikrarı sorununa

61 Navaro-Yashin, *Faces of the State*, 31.

62 Osmanlı-İslam geleneğinin milli bir laik program lehine bastırılmasının tarihi-dini dokuda yol açtığı yırtıkları tamir etme süreci hakkında bkz. Brian Silverstein, "Islamist Critique in Modern Turkey: Hermeneutics, Tradition, Genealogy," *Comparative Studies in Society and History* 47 (2005), 134–60.

63 Mustafa Kemal'in bizatihi kendisi, Osmanlı Türkçesini değiştirmenin gerekçesi göz önüne alındığında ironik bir biçimde, dinleyicilerine büyük ölçüde anlaşıl-maz gelen yeni uydurulan dilde nutuk çekmekten vazgeçmiştir. Nazan Çiçek,

eğilmemiş—başka bir alfabeyle yazılan dilleri çalışanların bildiği gibi, alfabenin kendisi bu alandaki sorunların en hafifidir—daha ziyade Kemalistlerin Osmanlı ve İslam geçmişiyle bağları koparmayı ve genç ülkenin rotasını yeniden Batı’ya yöneltmeyi hedefleyen siyasi ve kültürel arzularının bir aracı olmuştur. Halkı kendi edebi ve dini hinterlandından koparmayı amaçlayan bu pratik, Geoffrey Lewis’in tabiriyle “felaket gibi bir başarı” sağlamıştır.

Okuma ve eğitime yönelik Kemalist politika, birleştirilmiş ya da muhtemelen tekleştirilmiş bir ulus şekillendirmeyi hedefleyen daha geniş cumhuriyetçi gündemin bir parçasıydı. Genç cumhuriyet, tek alfabenin ve Osmanlı Türkçesinin “sadeleştirilmesi”ne odaklanarak ve sarsılmaz bir vatanseverlik mesajını vurgulayarak, iletişimin devletçi neşriyatını Osmanlı pratiğinin çok ötesindeki bir sahneye taşıyordu. Son yıllarda yapılan araştırmaların gösterdiği gibi, bu politika hem dışlayıcı hem de içerici öğeler barındırıyordu. Ulus inşa edici yeni mesajlar tamamen yeni devletin sınırları içinde yaşayan herkesi hedeflese de, bu nüfusun dini, etnik ya da dilsel açıdan içerdiği çeşitliliğin katı bir biçimde tek boyutlu olan yaklaşımla uyuşması çok zordu. “Vatandaş! Türkçe Konuş” ve “Ne Mutlu Türküm Diyene!” gibi ifadeler Kürtler, Ermeniler, Rumlar, Lazlar gibi, ifade özgürlükleri ve anadil haklarını 1923’te imzalanan Lozan Antlaşması maddelerinde taahhüt edildiğinden çok daha az korunmuş bulan halklara yöneltilmiş devlet politikasının sadece yüzeysel tezahürleriydi.⁶⁴ Kitabın sonraki bölümlerinde görüleceği gibi, cumhuriyetin genç yurttaşlarını hedefleyen okuma materyalleri, onun doğası itibarıyla çeşitlilik içeren demografisine ya da ulusal yapıdaki potansiyel fay hatlarına dair pek az ipucu verirler.

“The Project of Creating True Turkish Children: The Children’s Magazines in Turkey circa the Foundation of the Republic.” British Society for Middle Eastern Studies’in senelik toplantısında sunulan bildiri, Birmingham, 11 Temmuz 2006. Bu konu hakkındaki değerli çalışmasını paylaşan Dr. Çiçek’e teşekkür ederim.

64 Yakın zamanlı iki çalışma için bkz. Velat Zeydanlioğlu, “Kemalism’s Others: The Reproduction of Orientalism in Turkey” (Doktora Tezi, Anglia Ruskin University 2007), 4. Bölüm; Başak İnce, “The Construction and Redefinition of Citizenship in Turkey” (Doktora Tezi, University of London, 2008).

Gerçek hayatta, cumhuriyetin ilanının hemen ertesinde az şey değişmiştir. 1923'ün siyasi ve kültürel dönüm noktası olarak alışılagelmiş kabulü, şimdiye değin bu bölme çizgisini es geçmeye pek az çalışmanın kalkışmış olduğu anlamına gelmektedir; bu da cumhuriyetçi efsanenin bir diğer şüpheli başarısıdır. Bu kronolojik bölme hattının üzerinden atlamaya girişenlerin bazıları, gerekçelerini açıklamak için ellerinden geleni yapmak zorunda hissetmişlerdir. Hatta Kemalist politikaların Osmanlı öncüllerini inceleyen bir makale yayınlamış bir araştırmacı, fikirlerini neredeyse özür dileyen bir dille kaleme almıştır.⁶⁵ Bu nedenle, okuma ve imparatorluktan cumhuriyete geçiş konusuna geçmeden önce, bu geçişin mevcut araştırmalarda ele alınma biçiminden kaynaklanan sorunlara değinmek gerekmektedir. Aşağıdaki kısımda, söz konusu dönemde okumanın tarihine dair bir araştırmanın ortaya koyabileceği başlıca süreklilik ve değişim hatlarına işaret etmeye çalışıyorum. Buradaki amacım bu geçişin geniş hat çizgilerini belirlemek olduğu için, kendimi kitabın sonraki bölümlerinde daha sistemli bir şekilde ele alınacak kaynakların sadece bir kısmıyla sınırlıyorum. Cumhuriyetin kuruluşunun genel olarak eğitim ve okuryazarlık tarihi açısından varsayılan önemini göz önüne alarak, gerekli arka plan ve bağlamı sağlamak için geç Osmanlı dönemine dönmekten önce, dikkatimi ağırlıklı olarak 1923'te olanların hemen ertesine odaklıyorum. Buradaki niyetim her ayrıntıyı elden geçirmekten ziyade, çocuklara yönelik okuma materyalleri bağlamında bu geçişteki geniş çizgileri belirlemektir.

Çocuklara yönelik okuma materyallerinin, 1923 öncesi ve sonrası arasındaki dönemlerde meydana gelen değişimlere dair oldukça az işaret ortaya koyduğu yukarıda belirtilmişti; çocukların gözünden bakıldığında çok az şey değişmişti. Aslında, 1920'lerin başında çıkan bazı çocuk dergilerinin okurları, yetişkinlerin dünyasındaki hiçbir değişimin farkında olmayabilirlerdi. Hemen aşağıda da göreceğimiz gibi, çocuklara yönelik bazı yayınlar siyasi gelişmelere hevesle uyum sağlarken, bazıları neredeyse

65 Roderic Davison, "Atatürk's Reforms: Back to the Roots," Roderic Davison, *Essays in Ottoman and Turkish History, 1774–1923* içinde (Austin, TX: University of Texas Press, 1990), 243.

inatçı bir biçimde ilgisiz görünüyordu. *Bizim Mecmua* dergisinin 1922'den, diyelim ki 1925'e kadarki sayılarına göz atıldığında hiçbir değişim kanıtına rastlanmaz. Boyutu, formatı, özellikleri, görsel malzemeleri ve içeriği hep aynı kalmıştır; dergi siyasi alanda ve—en azından görünüşte—toplumsal ve kültürel alanlarda cereyan etmiş değişikliklere gamsız bir biçimde kayıtsız kalmıştır. Ancak 1927 yılında derginin formatı değişmiştir, ama bunun da siyasetle ilişkili bir tarafı yok gibidir. Türk “devriminden” dört yıl sonra bile dergide Mustafa Kemal'in ne bir resmi vardır, ne de adı zikredilir.⁶⁶ Ama diğer çocuk dergileri yeni rejimin gelişini yansıtmada çabuk davranmışlardı; bu durum, ele alınan dönemde çocuklara yönelik okuma materyallerinde rastlanan yaklaşımların çeşitliliğinin bir göstergesi olarak görülebilir.

Dolayısıyla, geç Osmanlı İmparatorluğu ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti'nde okumanın tarihi devletin hükmü altındaki alandan ayrılan bir bakışı gerektirmektedir. *Bizim Mecmua* gibi bir derginin (böyle pek çok başka örnek de vardır) 1923 ile özdeşleştirilen çığır açma iddiasındaki olaylara karşı sakince ilgisiz görünmesi gerçeği, modern dönemin önemli değişimlerine ve sürekliliklerine dair kanıtları çoğu kez ancak resmi olmayan alanlarda bulduğumuzun faydalı bir hatırlatıcısı olmalıdır. Tüm dönüştürücü gücüne ve gündemi belirlemedeki kritik rolüne—ayrıca akademik araştırmalarda görmüş olduğu ilgiye—rağmen devletin alanı, doğası itibarıyla sınırlıdır. Yukarıda tartışılan nedenlerden ötürü, bunun hatırlanması çoğunlukla zordur. Kitabın sonraki bölümlerinde, devletin etki alanının ötesinde kalanın tarihine—esasinda muhtemelen daha önemli olan o tarihe—ulaşmak amacıyla, metinle imge arasındaki giderek hayati bir önem kazanan bağ, piyasanın rolü, okuma ve yazma dünyalarındaki bireysel hayatlar vs gibi okumayı etkileyen konulara dönüp bakacağız. Şimdilik tarihyazımıyla ilgili tartışmanın parametrelerinin tanımlanmasında devletin kendi gündemini şekillendirmeye ve kendi rolünü saptamaya ne ölçüde çalıştığını tespit etmek için devlette kalalım. Her halü kârda ve aşağıda da göreceğimiz gibi, devletle bağlantılı kilit

66 Çocuklara yönelik okuma materyallerinde imgelerin ve ikonografinin oynadığı rollere ilişkin bu önemli meseleye 4. Bölüm'de geri dönüyorum.

kişilerin bizzat kendileri, ele alınan dönemde çocuklara yönelik okuma materyallerinin üretimi işine bulaşmıştı; bu da devlet alanıyla devletin dışındaki alanı birbirinden ayırmayı zaman zaman güçleştirmektedir.

Çocuklara yönelik yayınların uyandırdığı izlenime göre, daha önemli bir dönüm noktası olarak ortaya çıkan tarih 1923 değil, 1908 ya da 1911'dir. Jön Türk döneminde imparatorluğun varlığına yönelik tehditlerin çoğaldığı ve giderek felaket alametlerine dönüştüğü görüldükçe, çocuklar için üretilen neşriyat, tıpkı yetişkinler için yazılanlar gibi,⁶⁷ bilhassa 1911'de Osmanlı Libya'sının İtalyanlarca işgalinin ardından hiç de şaşırtıcı olmayan bir biçimde giderek rahatsız edici bir ton aksettiriyordu. Bu tonun sesi militan milliyetçilik ve bir gözlemcinin belirttiği gibi, çocukları unutmamıştı.⁶⁸ Aslında, imparatorluğun benimsediği yaklaşımı devam ettiren genç cumhuriyet, ders kitapları ve okumaya başlama kitapları aracılığıyla mesajını gençlere doğrudan ulaştırmak için düzenli ve üst düzey bir çaba göstermişti. Geç Osmanlı döneminde, aralarında Türk milliyetçiliğinin önde gelen ideologu Ziya Gökalp, Türkolog, tarihçi ve daha sonraları ünlü politikacı Mehmed Fuad Köprülü, milliyetçi şair Mehmed Emin ve yazar Ömer Seyfettin gibi milliyetçi görüşe sahip

67 Palmira Brummett'in Jön Türk döneminin zengin mizah yayınları üzerine yaptığı çalışma sayesinde, çocuklara yönelik yayınlardaki değişikliklerle yetişkin yayınlarındakileri karşılaştırabiliyoruz. Şunu fark etmek ilginçtir: Brummett'in devrimci imgeler hakkındaki anlatısında ortaya çıkan zıt uçlu ikilikler, önceki II. Abdülhamid döneminde daha az çarpıcı bir şekilde belirmiş olan temalara dayanıyor gözükmemektedir. Palmira Brummett, *Image and Imperialism in the Ottoman Revolutionary Press, 1908-1911* (Albany, NY: State University of New York Press, 2000), 22. [*İkinci Meşrutiyet Basınında İmge ve Emperyalizm, 1908-1911*, çev. Ayşe Anadol, 2003. İstanbul: İletişim Yayınları.]

68 Paul Dumont, "La littérature enfantine Turque," *Turquie Livres d'hier livres d'aujourd'hui* içinde, der. P. Dumont, (Strasbourg ve İstanbul: Études Turques, 1992), 79. İtalya'nın Trablusharb'i 1911'de işgalinin ardından gelen gürültülü dönemin militanlığı hakkında, bilhassa da bunun *Genç Kalemler* dergisinde nasıl yansıtıldığına dair bkz. Murat Belge, "Genç Kalemler and Turkish Nationalism," *Turkey's Engagement with Modernity: Conflict and Change in the Twentieth Century* içinde, der. C. Kerslake, K. Öktem ve P. Robins, (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010), 27-37.

yazarların oluşturduğu kalabalık bir grup, çocuk okurları ülkeleri için dövüşmeye—ve ölmeye—hazır, milli değerlere inanan Osmanlılara dönüştürme niyetiyle tasarlanan çocuk kitapları yazdılar.

Dolayısıyla, 1923'ün çocuklara yönelik yayınlar alanına getirdiği vurgu çok da yeni değildi, bir önceki dönemde gerçekleştirilmişti; daha ziyade, bu yayınların yöneliminde görece hafif bir uyarılama yapılmıştı. Genç tebaanın Batı “medeniyetinin” tahribatına karşı imparatorluğu savunmak için harekete geçirilmesinin yerine, cumhuriyetin genç yurttaşları, eski rejimin artık gözden düşmüş Osmanlılığını hor görmeye sevk edilecekti. Gerici, eski moda ve belki de hepsinden kötüsü, başarısız olarak tasvir edilen Osmanlı devleti çabucak vahşi bir şeytanlaştırılma kampanyasına maruz bırakıldı. Bunu çocuklar için hazırlanmış okuma materyallerinin bazı örneklerinde rahatlıkla görmek mümkündür. İlk örneği, cumhuriyetin ilk yıllarında, tam da adı yukarıda zikredilen Mehmed Fuad Köprülü tarafından yazılmış çocuklara yönelik bir okuma kitabından vermek istiyorum.⁶⁹ *Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Millî Kıraat* başlıklı bu kitap yukarıda altını çizdiğim noktaya tam olarak denk düşüyor. Kitabın başındaki resimde, yerden neredeyse kulak seviyesine kadar uzanan, süngüsü takılı tüfeğini göstere göstere tutan, eksiksiz bir muharebe kıyafeti içinde bir asker yer alıyor. Bu imge, “millî” okuma faaliyetinin nasıl olması gerektiğini belirleyen net bir askeri bağlam kurmaktadır. Başlığı kısaca “Türkiye Cumhuriyeti” olan kitabın ilk okuma parçası şöyle başlıyor:

Yakın zamana kadar Türkler padişahların esiri idiler. Süslü, azametli saraylarda oturan, gece gündüz keyfeden, saraylarında binlerce uşak besleyen bu padişahlar, kendilerini memleketin sahibi sanıyorlardı.⁷⁰

69 Köprülü hakkında bkz. Halil Berktaş, *Cumhuriyet İdeolojisi ve Fuad Köprülü* (İstanbul: Kaynak Yayınları, 1983).

70 Köprülüzade Mehmed Fuad, *Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Millî Kıraat* (İstanbul: Kanaat, 1926). Aile adındaki -zade ekini kısa süre sonra terk edecek olan bu yazar, aynı yayınevi için *Yeni Millî Tarih* başlıklı bir ders kitabı da yazmıştır. Bu eserlerin Osmanlı karşıtı tonu, yazarın Türkiye’deki önde gelen Osmanlı tarihçilerinden biri olduğu gerçeği hesaba katıldığında çok daha şaşırtıcıdır; onun bu radikal tavrı imparatorluğu ve tarihini bilmemesiyle açıklanamaz.

Girişin geri kalan kısmı “fakir, aç ve çıplak” Anadolu Türklerinin sonunda nasıl uyandıklarını ve “kan emici zalimlerinden”, “en büyük düşmanlarından,” yani padişahlardan nasıl kurtuldıklarını açıklamaya ayrılmış. Böylesi yazıların apaçık propagandacı içeriğinin fark edilmesi hiç de zor değildir.⁷¹ Batı Anadolu’yu işgal edip, İstiklal Harbi’ne neden oldukları için daha tipik bir öfke nesnesi olan Yunanlıların bu sayfalarda zikredilmiyor olmasını görmek ilginçtir. Sonuçta Yunanlılar çocuklara yönelik yayınlarda sert bir muamele görecekerdi elbette,⁷² ama şu an için bu metnin kini Osmanlıları karalamaya hasredilmiştir. Küçük okurlara, kendilerini hor görülen padişaha doğrudan karşıtlık içinde özdeşleştirecekleri bir milli kahraman sunulmaktadır: “Gazi Mustafa Kemal Paşa.”

Değindiğimiz okuma parçasının Osmanlı dönemini kötülemesine rağmen, iyiye-karşı-kötü yollu tanımlamalar yapan bu tür basitleştirilmiş yaklaşımlar eski rejim zamanında oluşturulan geleneğin devamı niteliğindedir. Bu konu aşağıda daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacak; şimdilik sadece, Osmanlı padişahlarının sürekli karalanmasına ve Mustafa Kemal’in isimsiz ve talihsiz bir Osmanlı padişahıyla ikili ve tabii ki eşitsiz bir karşıtlık içine sokulmasına dikkat çekmek istiyorum. Yakın tarihin bu şekilde resmedilmesi Kemalist ideologların bazı amaçlarına hizmet ediyordu. Birincisi, Mustafa Kemal’i cumhuriyetin en yüce temsilcisi konumuna oturtuyordu; bu konumu devrimin diğer kahramanlarına karşı kıskançlıkla koruyacaktı.⁷³ İkincisi, padişahları halktan kopuk, tembel, istismarcı, kısaca cumhuriyet propagandacılarının Mustafa Kemal’le özdeşleştirmeyi arzu ettikleri tüm niteliklerin tam zıddına sahip şeklinde gösteriyordu. Üçüncüsü, padişahların şeytanlaştırılması, onların tarihdışı karikatür kahramanları olarak, gerçek olaylardan, bağlamdan kopuk ve hatta kendi isimlerinden yoksun olarak sunulması şeklinde yapıyordu.

Erken dönem cumhuriyetin hizmetindeki, padişahlar için çizilen bu genel karikatür, Osmanlıları gerici olarak göstermek amacıyla ya-

71 Krş. Çiçek, “Creating True Turkish Children,” 6.

72 Agy., 8-9.

73 Siyasi rakipleri saf dışı bırakmaya yönelik Kemalist politikanın kısa bir özeti için bkz. Zürcher, *Türkey*, 168-74.

zılmış olan aşağıdaki metinde de kolayca görülmektedir. *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat* adlı okuma kitabının yazarı Ahmed Cevad [Emre] geç Osmanlı'dan erken cumhuriyete geçiş döneminin ders kitabı yazarlarındandı; eserleri, Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine uzanan süreçte devlet eğitiminde meydana gelen değişimleri yansıtmaktaydı. Bu kitaptaki ilk parça “Yaşasın Cumhuriyet” adlı kısa bir skeçtir.⁷⁴ Skecin konusu iki çocuğa odaklanıyor: Başkalarına hükmetmeyi seven, sözümona padişah Osman ve cesur Turhan (önder ya da soylu kişi anlamına gelen eski bir Türkçe isim). İsim seçimleri tesadüf değil elbette; bu isimler Osmanlı imparatorluk geçmişiyle—Osman, Osmanlı hanedanını temsil ediyor—cumhuriyetin Türk milliyetçisi tarafı arasındaki farkı daha vurgulu kılmaktadır. Gerici Osmanlı zorbasına karşı cumhuriyet değerlerinin koruyucusu olarak ortaya çıkanın Turhan olması hiç şaşırtıcı değildir. Her iki karakterin etrafında, genel olarak toplumdaki gruplaşmaları temsil eden isimsiz bir taraftar topluluğu vardır. Oyunun ilk satırlarından tadımlık bir parçaya bakalım:

Osman: (omzunda tüfek, arkasında birçok çocuk, sert sert): Baksanız a! Hepiniz buraya gelin bakayım!

(Çocuklar oyunlarını keserler; şaşkın şaşkın bakarlar).

Turhan: (cesur cesur): Senin sözünle mi oraya geleceğiz?

Osman: Evet benim sözümle. Oyunu bırakın buraya gelin! (Tüfeğiyle nişan alır; arkadaşları da nişan alırlar).

Turhan: Sen bizden ne istiyorsun?

Osman: Bütün oyuncaklarınızı; toparınızı; topaçlarınızı bana vereceksiniz.

Turhan: Vay beyim vay! Sen kim oluyorsun? Sen milleti soyan fena padişaha benziyorsun. O devir geçti, yavrum!

Sonunda tabii ki Turhan ve onun cumhuriyet destekçileri grubu kavgayı kazanır. Turhan son olarak şunları söyler: “Arkadaşlar hep beraber bağıralım: Kahrolsun padişahlık! Yaşasın Cumhuriyet!”

74 Ahmed Cevad, *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat* 1:1 (İstanbul: Hilmi, 1929), 88–91.

Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet döneminin ders kitapları ve çocuk yayınları benzer şekilde didaktiktir; bu durum yerinden oynatılması zor bir otoriter pedagoji yaklaşımını yansıtır ve okurlarının taklit etmesi için tasarlanan davranış tiplerinin kalıbını çıkarıyordu. Ancak, imparatorlukla cumhuriyet arasında bu denli katı bir ayırım çizgisi çizme ihtiyacının nedeni kısmen, milliyetçi halef devletlerin kendi seleflerini karalamaya yönelik sağlam içgüdü, kısmen de, en azından çocuğun gözünden bakıldığında, söylemin ileri sürdüğünden çok daha az şeyin değişmiş olduğu gerçeğiydi.

Şiire oldukça fazla yer vermeye devam edilmesi, çocuk yayınlarının imparatorlukla cumhuriyet arasındaki sürekliliğin altını çizen bir başka özelliğiydi. Şiir geleneği yüzyıllara yayılan Osmanlı edebiyatının en üst edebi ifade biçimi olmuştu. Geç Osmanlı döneminde şairler müesses vezin tiplerini terk etmeye ve ortaya çıkmakta olan milliyetçi eğilimle daha uyumlu, daha doğrudan bir şiir tarzına yönelmeye başlamışlardı. Gökalp'ın şiiri bunun başlıca örneğidir: “Onun ezberlenmesi kolay dizelerinin her biri slogan haline gelmiş ve asker gibi hazır olda durarak onları yüksek sesle haykıran küçük öğrencilerin ağızlarında leziz lokmalara dönüşmüştü.”⁷⁵ Gökalp'ın şiirleri bu dönemde basılan birçok çocuk yayınında boy göstermiştir. Gökalp 1924 yılında öldüğünde *Yeni Yol* dergisi onun bir fotoğrafını, anısına adanmış bir şiirle birlikte yayınlamıştı.⁷⁶

İmparatorluktan cumhuriyete geçişteki süreklilikler ve değişimlerin bazılarının izini sürdükten sonra, şimdi artık çocuk okurları hedefleyen yeni bir piyasanın ortaya çıktığı koşulları değerlendirmek üzere geç Osmanlı dönemine doğru biraz geriye gidebiliriz. Eğitimin Osmanlı devleti tarafından yaygınlaştırılması, çocuklara yönelik okuma materyallerine duyulan talepte bir artış meydana gelmesinin ardındaki itici güçtü. Bu hem doğrudan, devletin başta ders kitapları olmak üzere okuma materyallerinin yayınlanması yoluyla, hem de dolaylı olarak, evvela yeni bir eğitim sistemi yaratılması ve okuryazarlığın yaygınlaştırılması yoluyla gerçekleşmişti. Okumayı devlet okullarında öğrenmiş olan öğrenciler çok çeşitli okuma materyalleriyle zaten haşır neşir olmuş durumdaydılar. Bu öğrencilerin

75 Dumont, “Littérature enfantine,” 79.

76 *Yeni Yol* 53 (4 Kanun-ı evvel 1340[4 Aralık 1924]).

(ya da belki de, onlara bu materyalleri satın almış olan ana babalarının) söz konusu materyallerden gerçekte hoşlanıp hoşlanmadıklarını tespit etmek güçtür, ama bu dönemde yayınlanmaya başlanan birçok çocuk dergisinin kendisini devlet okullarındaki müfredatla yakından bağlantılı olarak tanıtmaları oldukça aydınlatıcı olabilir.

Bir okuma piyasasının gelişmesini teşvik etmesi muhtemel bir başka etmen de şu olguydu: Eğitim-öğretim faaliyetlerinin genellikle toplu halde ve sözlü/işitsel olarak yapıldığı ve paylaşılan bir metin ya da çoğunlukla bir kara tahta etrafında örgütlendiği dini temelli okullardan farklı olarak,⁷⁷ yeni devlet okulları, önemli ekonomik ve kültürel yankıları olan bir gelişmeye imza atarak okumayı bireysel bir uğraş olarak teşvik ettiler, bu da gerekli ders kitaplarının bireysel nüshalarını satın almayı ve onlara sahip olmayı özendirdi. Bu kitabın İkinci ve Üçüncü bölümlerinde bu yeni okumanın yeni yayınlarda çocuklar ve ana babalar için nasıl bir modeli esas aldığını göreceğiz. Yeni okuma ortamının başlıca özelliklerinden biri, Beşinci Bölüm'ün konusu olan metalaşmaydı.

Geç Osmanlı dönemindeki bu metinlerin içeriği gayet tahmin edilebilir nitelikteydi. Vurgu, birbirini karşılıklı destekleyen bir kavramlar ve değerler öbeğine yapılıyordu. Disiplin, itaat, sadakat, çalışkanlık, temizlik, aile, devlet, coğrafya ve ahlak, tıpkı on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda dünyanın başka birçok yerinde olduğu gibi (İngilizce konuşan dünyada Samuel Smiles'in *Self Help* dönemi, Frankofon dünyada Béranger'nin *La Morale en action*'u vs) bu neşriyatta ağırlıklı olarak ön plana çıkıyordu. Osmanlı bağlamında *Kıyas-ı Enbiya*, çeşitli *ilm-i hal*'ler—Ahmed Cevdet Paşa'nın hazırladığı, en çok talep edilenlerdendi—ve ahlak konusuna adanmış çok geniş bir yelpaze oluşturan kitaplar, okuma ve ıslah olma arasındaki güçlü bağlantıyı ortaya koymaktadır. Okuryazarlık doğası itibarıyla yüceltici addediliyordu; ilerlemenin hem kişisel hem toplumsal yolu kitap sayfalarından geçiyordu.

Bu yayınların tonu ve içeriği son derece didaktik, ahlakçı ve ister ince ister kabaca aktarılmış olsun, doğru davranış kurallarına dair mesajlarla

77 Brinkley Messick, *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society* (Berkeley, CA: University of California Press, 1993), 4. Bölüm.

doluydu. Bilgi tebliğ etmek ve modern bir hayat yaşamının doğru şeklini bildirmek bu yayınlarda öne çıkan temalardı ve bu, yeni yayınların yakından bağlantılı olduğu eğitim projesindeki köklerini ortaya koyuyordu. Aşağıda göreceğimiz gibi, geç Osmanlı döneminden kalma okumaya giriş kitaplarının neredeyse hepsi okulda öğrenilen okuryazarlığı ahlaki, centelektüel ve ekonomik gelişmeyle eşit tutuyordu. En bilinen okumaya giriş kitaplarından birinin ilk okuma parçasının başlığı “Okula Devam” idi, metin terbiyeli bir çocuğun okula gitmek ve okumayı öğrenmekten elde edeceği faydaları vurguluyordu:

Ben bir küçük çocuğum. Daha hiçbir şey bilmiyorum... Ben bir şâkirdim [öğrenciyim]. Hocalarım var. Bana okuyup yazmak öğreten, beni terbiye eden onlardır. Onlara itaat etmeliyim. Dersime yazıma çalışmalıyım... Seve seve mektebime gidiyorum.⁷⁸

Geç Osmanlı döneminin en üretken ahlakçı yazarı sayılan ve son derece didaktik olan Ahmed Midhat Efendi bir hace-i evvele [başöğretmen] benzetilmiş ve “sıradan insanların öğretmeni” olarak tarif edilmiş olması bize çok şey söyler.⁷⁹ Bir kısmına daha sonraki bölümlerde değineceğimiz hikâyeleri, çoğunlukla “iyi” karakterle “kötü” karakteri çarpıcı bir zıtlık içinde resmeden net bir ahlak pusulası sunuyordu.

Her ne kadar ahlakçı ve kuralcı olsalar da, bu yayınlar aynı zamanda dikkate şayan ölçüde eklektikti. Israrla didaktik ve ahlakçı metinler üretilse de, sadece oyalamak ve eğlendirmek için üretilen metinler de bulunuyordu. Bazı metinler ise, devletin eğitim gayretinin, başta gelen öncüleri öğretmenler de dahil olmak üzere en ciddi simgelerinden bazılarıyla alay etmeye başlamıştı. Daha sonraki bölümlerde göreceğimiz gibi, bu okuma materyallerinin, okur-müşteri arayışı içinde devletin gündeminden er geç

78 “Kitapçı” Arakel, *Talim-i kıraat: malumat-i ibtidaiye ve nasayih-i nafia*. 1. Cilt (İstanbul: Kitapçı Arakel Matbaası, 1303[1887]), 7.

79 Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey*, 2. baskı (New York: Routledge, 1998), 282. [*Türkiye’de Çağdaşlaşma*, der. Ahmet Kuyaş, 2005. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.]

sapmaya başladığını gösteren işaretler berliriyordu. Bu durum piyasayla ilişkili önemli bir gelişmenin başlangıcı demektir; bu gelişme beraberinde, ister Osmanlı ister cumhuriyet devletine ait olsun, resmi çizginin altını oylacak bir potansiyel de oluştuyordu.

Osmanlı'dan cumhuriyete geçişte tematik içerik çok az değiştiği için, küçük okurlara yönelik üretilen yayınları 1923'ten sonra cumhuriyetin gerçekliklerine uyarlama yönünde ancak görece yüzeysel bir çabaya ihtiyaç duyulmuştu. Burada gerçeklik kelimesinden cumhuriyetin kuruluş efsaneleri demek daha doğru olabilir, zira cumhuriyetin yansıtmaya çalıştığı imajın büyük bir kısmıyla daha önce ortalıkta olan arasında pek az benzerlik vardı. Birçok açıdan cumhuriyetçi politikanın gerçek yeniliği, bir dizi yeniden yönlendirme yapma girişimiydi. Padişah imajı etrafında Osmanlı'ya ait şeyleri karalamanın dışında ve geç Osmanlı döneminden beri aşına olunan konular (hayvanlar, iyiyle kötüyü ayırma, nasihat, beylik laflar, uzak diyarlardan masallar, Nasreddin Hoca hikâyeleri, mevsimler, ana babaya saygı vs) hakkındaki çocuk masallarının süreklilik arz eden fonu üzerinde, bir dizi başka şeyin de yapılması gerekiyordu. Bu rota değişiklikleri arasında şunlar sayılabilir: Osmanlı dünyasından çıkıp özgül bir biçimde Türk olan dünyaya; İslam toplumundan çıkıp Türklerin İslam öncesi tarihine vurgu yapılan tek parti döneminin katı laikliğine; İstanbul'u harcıyıp Anadolu'yu vurgulayarak kentten kıra ve seçkinlerden halka yönelmek.

Bu değişiklikleri hayata geçirmenin araçları arasında Halk Evleri, Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu ve Halk Okuma Odaları gibi, yazılı metin üretimi ve tüketimine adanmış kurumlar bulunuyordu. Sonuç itibarıyla başarısız olacak olsa da, Kemalist devlet daha da ileri giderek bir kampanya başlatmış ve halk edebiyatını modern çağın gereklilikleri olarak addettiği durumla uyumlu hale getirmek amacıyla onu yeniden yazmaya kalkmıştı.⁸⁰ Aşağıda da göreceğimiz gibi, böylesi değişiklikler çoğunlukla projelerden ibaret kalmış ve oldukça yüzeysel bir seviyede işlemiş olsalar da, genç Kemalist devletin kendisini yakın geçmişten koparmaya yönelik

80 Serdar Öztürk, "Efforts to Modernize Chapbooks during the Initial Years of the Turkish Republic," *European Historical Quarterly* 40 (2010), 7-34.

açık niyetini göstermektedirler. Yeni inşa edilmiş bu dünyanın en net göstergelerinin bazıları çocuk yayınlarında ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda tartıştığımız Osman'la Turhan karakterlerini içeren skeç, eski rejimle yenisi arasındaki idealize edilmiş, temenni edilen karşıtlığın iyi bir örneğidir. Kişi adlarının cumhuriyette oynayabildiği simgesel role de işaret etmektedir. 1934'teki soyadı kanunu yürürlüğe konmadan epey önce, erken cumhuriyet döneminin çocuk yayınları böyle bir eğilimin işaretlerini sergilemeye başlamıştı. Eski tarz isimler tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi birçok çocuk metninde de elbette varlığını sürdürmeye devam etmişti etmesine, ama çocuklara yönelik okuma parçalarında karakterlere yeni isimler vermek görece basit bir tercihti. Osmanlı-Türk toplumunun İslami tabiatını önemsiz gösterirken yeni devletin Türk karakterini vurgulamak, isim oyunuyla kolayca başarıyordu. Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerindeki isimlerle ilgili onomastik örüntüler, devletin hâkim kültürel vurgusuyla çocuklara doğduklarında verilen isimler arasındaki net bağlantıyı gözler önüne sermektedir.⁸¹ Cumhuriyetin kuruluşundan sonra "İslami" isimler geri çekilmiş, yerlerini "Türki" isimlere vermişlerdi. Bu tarihten sonra bu denge, Türk toplumunda laik ve dini dürtüler arasındaki kapışmanın dinamizmindeki gelgiti yansıtabilecek biçimde gidip gelmektedir. Bu mesele, yüzeysel düzeyle sınırlı kalan değişikliklerin ülkenin temelinde yatan toplumsal-dini dokuyu değiştirmeye yetmeyebileceğinin kanıtıdır.

Lozan Antlaşması'nın ertesinde Türkiye topraklarının yeni sınırlarının gençlerin zihnine kazınması gerekiyordu; dolayısıyla 1923 sonrası yayınlarda coğrafyaya önemli bir yer ayrılması hiç de şaşırtıcı değildir. Bu durum, çok daha küçük bir ölçekte olsa da, imparatorluk toprağıyla özdeşleştirmeye yönelik Osmanlı politikalarının devamı anlamına geliyordu. Sınırların daralmasının bu konuda büyük yardımı dokunmuştu. Osmanlı egemenliğindeki toprakların oluşturduğu şekille özdeşleşme aşılama hedefleyen Osmanlı girişimi, imparatorluğun sürekli daralan sınırlarının yol açtığı istikrarsızlıktan muzdarip olmuştu; ama cumhuriyet

81 Richard W. Bulliett, "First Names and Political Change in Modern Turkey," *IJMES* 9 (1978), 489-95.

şimdi görelî bir kalıcılığın avantajını kullanabilirdi.⁸² Okul çocuklarının istikrarlı bir şekilde özdeşlik kurması çok daha kolaydı; böylece cumhuriyetin eğitimcileri, millî haritanın şeklinin sorumlulukları altındaki gençlerin zihinlerine damgalanmasını sağladılar.

Bu yeni tanımlanmış toprak parçasının vurgulanması Anadolu'nun yeniden keşfini gerektiriyordu ve bu süreç iki unsur içermektedir. Bunlardan biri, ilginin Anadolu hinterlandına kaymasıydı. Önceki dönemlerde bir vilayet merkezi olan Ankara, simgesel niyetlerle dolu bir hamleyle seçilerek yeni cumhuriyetin başkenti olarak geliştirilmişti. Bu arada, ülke nüfusunu Anadolu coğrafyası, şehirleri, dağları, nehirleri vs ile aşına edecek çabalara girişilmişti. Bu değişimdeki diğer unsur ise esas itibarıyla kültürel, hatta maneviydi. Köy yaşamıyla özdeşleşme sürecini içeriyordu. Uzun süredir unutulmuş olan köylü şimdi sadece cumhuriyetin ulvî bir yurttaşı seviyesine çıkarılmakla kalmıyor, aynı zamanda ve çok daha önemli bir biçimde, yeni Türkiye'nin bir simgesi olarak hizmet etmek üzere devlet tarafından sahipleniliyordu. Ama köylünün böyle manevî olarak benimsenmesi sorunsuz değildi; sahiplenme seçmeli yapıyor ve çelişkilerle yol alıyordu. Bir yandan sade köylülerin millî kültürün belleği olarak seçimi, devletin yukarıdan aşağı devriminin aşırı derecede tepeden bakan tarzıyla çelişiyordu. Ve tabii ki, Kemalist camianın merkezi konumundakilerinin hiçbirinin geldiği arka planın köy yaşamıyla uzaktan yakından benzerliği yoktu. Yine de, Kemalist politika Anadolu kıyı ve kırsal yaşamına ayrıcalık tanıdı, göklere çıkardı; bunun bir sonucu olarak, cumhuriyetin ürettiği okuma materyallerinde köy hayatına gösterilen ilgi belirgin bir biçimde arttı.⁸³

82 Osmanlı'daki harita politikası hakkında bir tartışma için bkz. Benjamin C. Fortna, "Change in the School Maps of the Late Ottoman Empire," *Imago Mundi: The International Journal of the History of Cartography* 57 (2004), 23–34. Cumhuriyet dönemi için bkz. Étienne Copeaux, *Espaces et temps de la nation turque: Analyse d'une hisotriographie nationaliste, 1931-1993* (Paris: CNRS, 1997) [*Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine: Tarih Ders Kitaplarında, 1931-1993*, çev. Ali Berktaş, 2. Baskı, 2000. İstanbul: Tarih Vakfı Yolu Yayınları] ve *idem*, *Une vision turque à travers les cartes de 1931 à nos jours* (Paris: CNRS, 2002).

83 Asım Karaömerlioğlu, "The People's Houses and the Cult of the Peasant in Turkey," *Middle Eastern Studies* 34:4 (Ekim 1998): 67–91.

Bu işin bir kısmı basitçe coğrafyayla ilgiliydi. Hikâyelerin Orhan ve Turhan gibi eski Türkçe isimli karakterleri içermeye başlamasıyla aynı zamanda, erken cumhuriyet döneminin çocuk neşriyatı Adapazarı ve Ankara gibi Anadolu şehirlerine ilgi göstermeye başlıyor, bunu yaparken de, okurları yeni kabul görmüş bu yerlerle tanıştırmak amacıyla sık sık çizimler ve daha da iyisi, fotoğraflar sağlıyordu.⁸⁴ Daha sonra da göreceğimiz gibi, çocuk dergileri bunlar gibi yeni şehirlerin sunduğu piyasa imkânlarından habersiz değildiler; zamanla böylesi yayınlar satışlarını arttırmak amacıyla Anadolu'nun iç bölgelerindeki okul çocuklarından gelen mektupları ve fotoğrafları yayınlarak bu okurları kazanmaya çalıştılar.

Mustafa Kemal, daha İstiklal Harbi sona ermeden çok önce, yeni ulusun eğitim ihtiyaçları üzerine konuşmalar yapmaya başlamıştı. Niyetlendiği şey kendi içinde bir miktar çelişkiliydi. 1921 gibi erken bir tarihte, o zamana değin uygulanagelen eğitimin halkın geri kalmışlığının bir nedeni olduğunu ve bunun yerine “milli karakterimiz ve tarihimizle uyumlu, eski dönemin hurafelerinden, Doğu’dan ve Batı’dan gelen bütün etkilerden tamamen uzak” bir eğitim getirilmesi gerektiğini ifade etmişti.⁸⁵ O, halkla uyum içinde olan bir eğitim istiyordu, her köylüye okumanın öğretilmesi gerekeceğini de fark etmişti. Başka bir deyişle, cumhuriyetçi eğitim politikası, kendisi eğitimden mahrum bırakılmış olan köylüye dayandırılmalıydı. Böylece, cumhuriyetin ders kitapları ve okumaya başlama kitapları, büyük ölçüde kentli bir kitleye köylülerin özünde soylu niteliklerini öğretmeye girişmişti. Bir yandan da, eğitim sistemi aynı köylülerin yaşamlarını değişime uğratmak gibi oldukça zor bir işe de soyunmuştu. Bu iş özgül olarak, eğitimin köylere çok daha yavaş bir şekilde yayılmasını ve köylülerin matematikte dört işlemin (âmal-i erbaa) yanı sıra coğrafya, tarih, din ve ahlak bilgisi gibi temel alanlarda kentli akranlarına yetiştirilmesini içeriyordu.⁸⁶ Kırsal hayata yönelik yeni

84 Bkz. örneğin, *Yeni Yol*, 50 (13 Teşrin-i sani 1340[13 Kasım 1924]).

85 P. Xavier Jacob, *L'enseignement religieux dans la Turquie moderne* Islamkundliche Untersuchungen Band 67 (Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 1982), 61.

86 *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, 245. Xavier Jacob'un gösterdiği gibi, Türk Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel'in, 1939 yılında kaleme aldığı *Atatürk'ün*

ortaya çıkan ilgi büyük ölçüde çiftçiler ve yaptıkları iş hakkında olumlu imajlar yaratılmasına odaklanmıştı.

Kırsal bölgelerin sunduğu zevkleri hâlâ neredeyse tamamen kentli olan küçük okurlara göstermenin bir yolu, hayali bir öğrencinin yaz tatilinde bir tarlada çalışmaya gitmesinin anlatıldığı hikâyeler sunmaktır. Mehmed Fuad Köprülü'nün, yukarıda gördüğümüz gibi "Türkiye Cumhuriyeti" başlıklı bir parçayla başlayan okuma kitabı zaman kaybetmeden kırsal hayatın güzelliğini bir yazıyla kucaklamaya girişiyordu. Konusu az çok tahmin edilebilir "Anneni Sev" başlıklı bir metinden ve bir erkek çocuğunun hayırseverliğin ne olduğunu anlattığı bir kısa yazıdan sonra, kitabın dördüncü okuma parçası "Küçük Çiftçi" başlıklı bir hikâyedir.⁸⁷ Hikâyenin kahramanı Fahri adında küçük bir öğrencidir; metne eşlik eden bir çizim onu, üstünde okul önlüğüne benzeyen bir tünik olan ama başında geniş siperli bir şapkayla, bir çift öküzün ardında bir tarlayı süren şalvarlı bir adamı seyrederken tasvir etmektedir. İmtihanlarında başarılı olan Fahri'nin, amcasının İzmir körfezi kıyılarında bulunan çiftliğinde iki ayını geçirmesine müsaade edilmiştir. Seçilen yer, Anadolu'ya dönüşün henüz kesin olmayan safhalarını ortaya koyar niteliktedir: Fahri'nin doğduğu kent olan İstanbul'dan ulaşılması kolaydır, ama şehirle memnun edici bir zıtlık sunmaya yetecek derecede de uzaktır. Çiftlikte "gördüğü her şey ona güzel görünüyordu. Çünkü yıllardır İstanbul'da yaşamasına rağmen çiftlikte bulunan şeylerin bir benzerini ömründe hiç görmemişti." Orada her şey İstanbul'dan farklıdır. Sonunda Fahri'nin amcası ona tarlanın nasıl sürüldüğünü öğretir. Hikâyenin ima ettiğine göre, şimdi gerçek yaşamla iç içe olduğundan öğle yemeği için geri geldiğinde yemek bile daha lezzetli gelir ona. Kent yaşamıyla olumlu zıtlığı güçlendirircesine, Köprülü'nün okuma kitabındaki bir sonraki parça, başlığı basitçe "Çiftçiler" olan, yazar, eğitimci, ansiklopedist ve siyasetçi Alaeddin [Gövsâ] (1889-1949) tarafından yazılmış bir şiirdir. Şiirin ilk dizeleri şöyledir:

Maarife ait Direktifleri kitapçığında "din" kelimesine yer vermemiş olmasını görmek ilginçtir. Jacob, 62, n. 135.

87 Köprülüzade, *Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Milli Kıraat*, 9-10.

Şu kavgalı görültülü şehirlerden uzakta
Semaları sis görmeyen o mübarek toprakta
Ne şenlikli ömür sürer iyi kalbli çiftçiler ⁸⁸

Cumhuriyetin ilk dönemine ait bu çocuk okumalarında kırsal yaşama söylenen şükran şarkıları büyük ölçüde genel bir ton taşıyordu; ama bunların sonraki yıllarda Anadolu'ya gösterilecek daha özgül bir saygıyı doğurabildiğini görmek de zor değildir. Bu bakımdan, bu dönemin okurları, geç Osmanlı dönemindeki öncülleriyle birlikte, genel içerikli ve belli bir bağlamı olan okuma parçalarından oluşan aynı karışımı paylaşıyorlardı.

1911'deki Trablusgarb Savaşı'yla, Yunan işgalinin 1922'de yenilgiye uğratılması arasında geçen dönemde cereyan eden kritik olaylar, çocuk hikâyeleri için özgül bir tarihsel içeriğin ön plana çıkarılmasına olanak sağlayan bağlamı sunmuştu. Belli bir bağlama yerleştirilen okuma parçalarının kullandığı en yaygın kaynak, daha yeni çıkmış olan İstiklal Harbi'dir. Bu okuma parçaları zaman zaman ikili bir görevi yerine getirerek, hem köy halkının erdemlerini övmekte, hem de harp esnasındaki kahramanlıklara odaklanmaktadır. Böyle bir örnek Köprülü'nün okuma kitabının son parçasında verilmektedir. "Köylünün Fazileti" başlıklı bu parça, hayvanlarına yem arayan bir subayı kendi çayırına götüren bir köylünün kendiliğinden cömertliğini anlatmaktadır. ⁸⁹

Çok daha tarihsel bir bağlama oturtulmuş başka örnekler de mevcuttur. Yine Köprülü'nün okuma kitabında, İzmir yangını esnasında şahit olunan yıkım karşısında milli tepkinin birliğini beyan eden bir şiir görüyoruz. ⁹⁰ Şiirin ilk dizeleri şöyledir:

Düşmanlar İzmir'de; memleket yanmış!
Hainler, milleti mahv oldu sanmış!
Lakin bu milletin imanı büyük,
Kurtulmak isterdi hep büyük küçük ...

88 Agy., 11.

89 Agy., 147-8.

90 Agy., 105.

Kitapta, Yunan işgalindeki dönüm noktalarından biri olan (ve Mustafa Kemal'in meslektaşı ve halefi İsmet Paşa'nın soyadını aldığı yer olan) ünlü İnönü Muharebesi ve daha az bilinen, Güneydoğu Anadolu'daki Fransız kuvvetlerine karşı milli mücadelede bir kahraman olan Antepli Şahin Bey hakkında da okuma parçaları mevcuttur.⁹¹

Kemalistlerin bu mücadeleden yararlanarak çocuk takipçilerine kahramanlar sunması birçok açıdan doğaldı; ama daha şaşırtıcı olan ve onların değerler sistemini sonuçta belki de daha fazla ortaya seren, öğrenme ve okuma süreçlerine nüfuz etmiş askeri çeşninin ölçeğiydi. Daha önce de belirttiğimiz gibi, öğrenmenin askerileştirilmesi Jön Türk döneminde, İtalya'nın 1911'de Libya'yı işgalinin ardından başlayan bir süreçtir. Cumhuriyetin yaptığı, askeri yöne daha belirgin bir milli boyut katması, çok daha ileri giderek, askeri okul öğrencileri dışındakileri de içine alacak şekilde her çocuk okura bir asker etosu aşılama kalkışmasıydı.⁹² Sonraki bölümlerdeki örneklerin göstereceği gibi, hem Osmanlı hem cumhuriyet dönemleri okumaya yönelik sürekli olarak toplumsal cinsiyet temelli yaklaşımlar üretmişlerdir. Erkek çocukların asker, kız çocukların ise anne olması ve asker/savaşçı erkeklerini desteklemesi bekleniyordu.⁹³ Köprülü'nün okuma kitabına geri dönersek, Mehmed Emin'in "Mektepli" adlı şiirini buluruz.⁹⁴ Şiire, bahriyeli kıyafetiyle bir masada oturmuş geniş bir kitap okuyan bir çocuğu tasvir eden ufak bir çizim eşlik etmektedir. Arka planda güneş dağların üzerinden yükselmekte, ay yıldızlı bayrak

91 Agy., 134.

92 Geç Osmanlı döneminde askeri ve sivil okullar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar hakkında bkz. Benjamin C. Fortna, *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire* (Oxford: Oxford University Press, 2002), 193.

93 Türkiye'de eğitimin toplumsal cinsiyet boyutunun günümüze değin izini süren bir çalışma için bkz. Tuba Kancı ve Ayşe Gül Altınay, "Educating Little Soldiers and Little Ayses: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks," *Education in 'Multicultural' Societies* Turkish and Swedish Perspectives içinde, der. Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök, (Stockholm: Swedish Research Institute in Istanbul, 2007), 51-70.

94 Köprülüzade, *Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Milli Kıraat*, 86-7.

resmin üçte birini oldukça bariz bir şekilde kaplamaktadır. Küçük bir not çocuk okurlara “ezber ve inşâd” ile öğrenmeleri gerektiğini söylemektedir.

Arkadaş!

Ben bir küçük askerim;

Benim de damarımda o kan var;

Gözlerim o ateşle parıldar;

Ben dahi cenk eylemek isterim;

Ey çocuk, kuvvetin ne?

— Marifet!

Kalemim bana silah olacak,

Kitabım bir kalelik edecek;

Günlerim fütuhatla dolacak;

Her yerde benim önüm gidecek.

Ey asker, düşmanın kim?

— cehalet!

Okumanın askerileştirilmesi, daha uzak tarihsel materyallere başvurarak da yapılabiliyordu. Cumhuriyet yayınları, örneğin Selçuklu ya da Osmanlı tarihine karşı, Türk tarihinin devamlılığının önceliğini iddia etmeye istekliydı. Öte yandan, Türkiye Cumhuriyeti’nin geri kalan Türki devletlerden farklılığını ortaya koymaya da ihtiyaç duyuyordu. Bunun üstesinden, Ahmed Rasim’in 1926 tarihli *Doğru Usûl-ı Kıraat*’ında olduğu gibi, Türkiye Cumhuriyeti adının arkasındaki mantığı açıklamaya biraz zaman ayırmakla gelinebilirdi. Cumhuriyetin sıkça tekrarladığı bir ifade olan “Hâkimiyet-i Milliye” başlıklı bir okuma parçasının ardından gelen “Devletimizin Adı” başlıklı metin, Selçuklular ve Osmanlılar gibi eski, hanedan isimlerinin günümüzde neden artık kullanılamayacağını, devletin doğru adının neden “Türkiye” olduğunu, “Türk” devleti demenin neden uygun olmadığını okurlarının anlaması için ayrıntılı bir izahat verir.⁹⁵ Sunulan gerekçe, “Türk”

95 Ahmed Rasim, *Doğru usûl-i kıraat* (İstanbul: İkdâm, 1926), 29–30. İlginç bir

adının kendi başına yeterli olmayacağı, çünkü Türklerin, ona göre oldukça müstesna bir biçimde, “elliye yakın devlet” kurmuş olduklarıdır. Dolayısıyla yeni bir ad gerekiyordu ve bu doğrultuda, Avrupa modelinde kullanılan son ek seçilmişti: Rusya, Fransa ve Almanya örneklerinde olduğu gibi.

Cumhuriyetin okumaya başlama kitaplarındaki Türklerle dair tarihsel bahisler genellikle askeri zaferlerle ilişkilendirilir. Burada da yine Köprülü’nün okuma kitabı yol göstericidir. “Meçhul Kahraman” başlıklı bir okuma parçası Balkanlar’daki Kaniye kalesi kuşatmasından ve düşmanın cephaneliğini havaya uçurmak uğruna kendini feda eden, Habsburgların elindeki meçhul bir Türk esirinin kahramanlıklarından bahseder.⁹⁶ Bu fedakârlık—ki günümüzde bunun karşılığı intihar bombacısı olabilir—düşmanın savunma hattında öylesine büyük bir delik açmıştır ki düşman kaleyi tamir edememiş ve bunun sonucunda Türkler nihayet onu zapt edebilmiştir. Burada ilginç olan nokta, okuma parçasının Osmanlıları hiç zikretmemesidir. Bu olaydan, “Türk tarihinde” “bizim” ya da “atalarımızın” büyük millet sevgisinin, fedakârlığının ve kahramanlığının bir örneği şeklinde bahsedilmektedir. Okurlar ancak çıkarsama yoluyla—ve metinde sunulmayan bilgiyle—bu olayın Osmanlı İmparatorluğu’yla alakası olduğunu fark edebilirdi. Yazarın erken cumhuriyet döneminin önde gelen Osmanlı tarihçisi olduğu gerçeği, ancak imparatorluk geçmişinin yeni ulusun hizmetinde ne denli bastırıldığının daha fazla vurgulanması işlevi görür. Bu, “biz” “Türkler”in değişmez özellikleri ve vasıfları olarak addedilen şeylerin tasvir edilmesi amacıyla “Türk” tarihinden bir dizi olayın oldukça ustaca bir biçimde kullanılması güzel bir örneğidir. Bu tür bir yaklaşım cumhuriyetin, bir yandan

biçimde, bu yazarın Türk unsuruna yaptığı vurgunun kökleri cumhuriyetin kuruluşunun yirmi yıldan fazla öncesine uzanıyordu. Onun 1307 (1899-90) tarihli *Osmanlı Tarihi* adlı, geç Osmanlı dönemi devlet okullarının ilk üç sınıfındaki öğrenciler için yazılmış eseri, Ertuğrul Bey ve onun Osmanlı devletine adını veren oğlu hakkında açıklamalara girişmeden önce, “Türkler” başlıklı bir anlatıyla başlamaktadır. Osmanlı tarihine dair anlatısı Abdülmecid dönemine (1839-61) kadar gelmekte ve orada zekice sona ermektedir. Ahmed Rasım, *Osmanlı Tarihi* (İstanbul: İsteyan Matbaası, 1307).

96 Köprülüzade, *Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Millî Kıraat*, 56.

imparatorluk dönemindeki seleflerine herhangi bir itibar kazandırabilecek şeylerden titizce kaçınırken, diğer yandan mâzideki devletlerin aksettirilmiş şanından fayda sağlamasına olanak veriyordu.⁹⁷

Ulusun hizmetinde eğitim ve askerlik vazifelerinin birbirine denk tutulması Kemalist söylemin bir parçasıydı. Mustafa Kemal'in nutukları ve yazılarıyla yeni ders kitapları birbirlerini karşılıklı olarak destekliyordu. Örneğin, Başöğretmen/Başkomutan'dan yapılan aşağıdaki alıntıyı düşünelim:

Milleti okutmak ve terbiye etmek için Maarif Vekâletimiz uhdesine terettüp eden vazifeyi büyük gayret, dikkat ve çalışkanlıkla ifa etmektedir. Memleketin her tarafında nur ocakları, memleket evlâdının dimağlarını aydınlatmaya çalışmaktadır. Bütün bu ocakların yanında asker ocağı da, aynı vazifeyi görmektedir. Asker ocağı... milletin yetişmiş gençlerini yalnız askerlik noktai nazarından değil irfan noktai nazarından da tedris ve talim eden bir mektep, bir terbiye ocağıdır.⁹⁸

Yeni Türk ulusunun inşa sürecinde birbiriyle bağlantılı vazifelerde ordu ve okulun araçsal niteliği çok belirgindir.

Türk'e ve Türklüğe yapılan kuvvetli vurgu yukarıda çeşitli yönleriyle ele aldığımız çocuk yayınlarında net bir şekilde açığa çıkmış olmalıdır. Bu yayınlarda tartıştığımız temalar şunlardı: Çocuklara Müslüman adları yerine apaçık Türki isimler vermeye yönelik yeni ortaya çıkan örüntü; Anadolu ve köylülerine yönelik artan ilgi; İslam öncesi, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerini öncelikle Türk tarihi olarak görüp çeşitli tarihsel malzemelerin sahiplenilmesi; Jön Türk döneminden miras kalan militarizmin artık, yeni bitmiş olan "Milli İstiklal Harbi"nin⁹⁹ sunduğu gerçek

97 Cumhuriyetin ilk yıllarında resmi söylemin seçici kullanımı ve II. Dünya Savaşı sonrasında Osmanlı geçmişinin yeniden içerilmesi süreci hakkında bkz. Brocket, *How Happy...*, 6. Bölüm.

98 A. İnan, *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları* (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi, 2000), 149–50, alıntılayan Zeydanlioğlu, 137–8.

99 Bu aynı zamanda, hem dini hem de etno-millî bir dizi başka rakibi ustaca ya saf dışı bırakmış ya da bastırmıştı.

tarihsel—bilhassa askeri—bağlamlara giderek daha fazla yerleştirilmesi. Bu çok yönlü çabada Türklüğe yapılan vurgunun öne çıkması, bunun esas itibarıyla evvelce var olan çeşitli parçalardan çarpıcı biçimde yepyeni ve devrimci bir giysi tasarımı çıkarmayı becermiş bir kampanya olduğu hesaba katıldığında, kayda değerdir. Bu eğilimlerin çoğu net bir biçimde daha önce ortaya çıkmış gelişmelerden geliyordu, ama erken cumhuriyet döneminin stratejistlerinin gücü ve hatta belki de-dehası, eskinin büyük ölçüde bağlantısız parçalarından yeni bir bileşim yapmayı—ve hem cumhuriyetin yurttaşlarını hem de dünyanın geri kalan kısmının çoğunu, bunun yepyeni bir misyon olduğuna ikna etmeyi—becermeleri idi.

Bu iki hedef kitlesinin de ne okuduğunun kontrol altında tutulması, bu projenin başarısı için hayati önemdeydi. Elinizdeki kitap doğal olarak içerideki hedef kitleye odaklanıyor, ama Kemalistlerin tarihyazımıyla ilgili gelişmelere gösterdiği ilginin, onlara bu davada hangi biçimlerde önemli dış ortaklar kazandırdığından da bahsetmeye çalışıyor. Tek yapmamız gereken, Kemalistlerin bu konudaki “başarılarının” derinliğini ölçmek amacıyla, hem iç hem dış gözlemcilerin Türk milli efsanesi karşısında gösterdikleri hürmet ve tereddüte geri dönmektir.

Bu bölümün ikinci yarısı, barındırdığı çeşitli sürekliliklerin ve kopuşların farkına varmak için, Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş sürecinin önemine dair bazı görüşler sundu. 1923 yılı birçok önemli açıdan bir dönüm noktasını temsil etmektedir, ama çocuklara yönelik okuma materyallerinin penceresinden bakıldığında onun 1880’lerden 1930’lara uzanan daha uzun süreklilikte bir dönemin içine ne denli rahat oturduğunu görmek de ilginçtir. Sonraki bölümler, değişim ve süreklilik arka planı üzerinde çocuk okuryazarlığı dünyasını daha ayrıntılı bir biçimde keşfe çıkmaktadır.

Okumanın Tarifleri

Bu bölüm, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemi toplumlarında okumanın çok ve çeşitli tarif edilme biçimlerinin ve bunun sonucunda okumanın nasıl hatırlandığının izini sürerek, okumayı öğrenme ve okumayla ilişkilendirilen teknik ve anlamların keşfine girişiyor. Bu bölüm okuma pratiklerinin hangi modellere dayandığına odaklanıyor, çünkü bu süreç, söz konusu dönemde okumayı artırma dürtüsünün altında yatan niyetleri ve gündemleri açığa çıkarmaktadır. Okumanın tarifleri aynı zamanda, okumaya yüklenen birçok vazifeye de işaret etmektedir. Küçük okurlar okuyacakları metinlere din, ahlak, kariyer hesapları ve kişisel gelişim gibi nedenlerle ya da sadece eğlence veya kaçış amacıyla yaklaşıyorlardı. Çocuklara yönelik okuma materyallerinden alınan örneklerin ve hatıratlarda karşımıza çıkan okumayı öğrenmeye ve okumaya dair anlatıların serpiştirildiği bu bölüm, okumayla ilişkilendirilen birçok ve zaman zaman da birbirleriyle çelişen yöntem ve değerleri gözler önüne seriyor.

Bu tariflerin çok azı tarafsızdı. En etkin biçimde desteklenen okuma biçimi, okuma faaliyetini şu ya da bu şekilde ilerleme ve modernitenin safına yerleştiriyor ve onun sadece kişisel tatmin ve başarı için değil, önceleri imparatorluğun, sonraları da ulusun aşamalı olarak gelişmesi için de elzem olduğunu iddia ediyordu. Yirmi birinci yüzyılın bakış açısından bakıldığında birçok gözlemci bunun doğal ve hakikaten olumlu bir gelişme olduğunu düşünür. Bu kitabın yazarı ve okurları, tanım gereği kesin bir biçimde okuryazar bir kültürün parçasıdır. Biz okumanın modern hayatın esas ve kurucu bir ögesi olduğunu varsayalım ve bu kutlu

teşebbüste yer alamayanları ilkel ve talihsiz addetme eğiliminde oluruz. Okuma lehine olan önyargılarımız ve genellikle olumlu olan okuma deneyimimiz, okumayı tarihsel olarak düşünme biçimimizin de koşullarını belirler. Bu durum, sınırlı bir okuryazarlıktan yaygın bir okuryazarlığa doğru dönüşmekte olan bir toplumun radikal niteliğini bugünden bakıp anlamamızı zorlaştırır. Burada ele aldığımız dönemde yaygınlaşan okuryazarlığın imkânına dair hissi ve daha önce karşılaşmamışlık durumunu zihnimizde canlandırmak için biraz çaba sarf etmek zorundayız. Bu yepyenilik hissi, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet döneminde dönüştürücü bir güç olarak okuryazarlığa ve okumaya duyulan inancı ve bunlara neden odaklanıldığını açıklamaya yardımcı olur.

Okumaya ilişkin bu döneme ait tariflerinin birçoğu okumayı sırf tasvir etme, öğretme ya da ilerletmeyle yetinmeyip daha fazlasını yapma niyeti taşıyordu; bunlar okumayı taklit edilmesi gereken bir pratik ve değer verilmesi gereken bir kavram olarak aktif bir biçimde halka tanıtmayı hedefliyordu. Bu durumun arkasında nüfusun ancak küçük, ama hızla büyüyen bir kesiminin okuryazar olduğu gerçeği vardı. Dolayısıyla, burada incelenen yayınlar okumayı hem doğal ve beklenen, hem de olgunlaştırıcı, elzem ve özel bir şey olarak sunmaktadır. Okumayı topluma bu biçimlerde yansıtanlar, kesinlikle yeteri kadar okuma yapılmadığını ve yapılmakta olana da uygun bir şekilde değer verilmediğini düşünüyorlardı. Bu nedenle, öğreten, model sunan ve azarlayan çok fazla örnekle karşılaşırız. Okuryazarlığı artırma dürtüsü sadece tekniklerle alakalı bir durum değildi; okuma her zaman olduğu gibi, dönemin siyasetine, toplumsal ve kültürel gündem maddelerine bağlı olarak belli değerleri aşılamanın bir aracıydı. Çocuklara sunulduğu şekliye okuma bir dizi etmenin belirleyiciliği altındaydı; bunların bazıları sert bir şekilde vurgulanıyor, bazılarıysa yeni yeni tanımlanmakta olan bir çocukluğun kuşatıcı arka planının bir özelliği olarak, daha incelikli bir şekilde aktarılıyordu.

Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde okuma faaliyeti çok çeşitli biçimlerde tarif edilmiştir. Okuma, bazıları apaçık belli olan, bazılarının ise materyalin bağlam ve içeriğinden didiklenerek çıkarılması gereken çeşitli gerekçeler zemininde resmediliyordu. Bu dönemin yazarları, çizerleri ve yayıncıları, okuma faaliyetini görünür kılmak, belli model-

lere oturtmak, tanıtmak, kurgulamak ve hatta icat etmek uğruna kendi çizgilerinin dışına çıkmışlardı. Okumanın çeşitli tarif biçimlerinin—öncelikli hedef olan çocuklara, genellikle çocukların ve metnin bir araya gelmesinden bir şekilde sorumlu olan ana babalarına ve gelecek kuşakların henüz bilinmeyen tarihçilerine yönelik—zaman zaman deşifre edilmesi zor olmakla birlikte tarihsel olarak belirlenmiş çeşitli seçilme nedenleri vardı. Başka bir deyişle, “gerçek” okuma ve okumayı öğrenme pratiği sessiz sedasız ve çoğunlukla da herhangi bir bağımsız tanık olmaksızın gerçekleşirken, okumanın metinsel ve görsel tarifleri onu anlama biçimimizi kaçınılmaz olarak çarpıtmaktadır. Bununla birlikte, bu tarifler bu çarpıklığı düzeltme arayışına girişmenin doğal, bazen de yegâne yeridir.

Bu tasvirlerin giderek artan etkisi, çocukları çeşitli okuma tipleriyle yüzleştirmek ve bir dizi simgesel anlam yükleyerek okuma pratiğine yatırım yapmak oldu. Bu bölümün amacı bir yandan okumanın, ders kitaplarında, kısa hikâyelerde, dergilerde ve otobiyografik anlatılarda çocuk okurlara hangi biçimlerde tarif edildiğini ortaya çıkarmaya çalışırken, diğer yandan da bu tarifleri, okuma pratiğinin gömülü olduğu bir dizi simgesel ve söylemsel alanla bağlantılandırmaktır. Başka bir deyişle, bu bölümün meselesi, imparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde okumayı öğrenme ve okumaya yüklenen simgesel ve bağlamsal çağrışımların genişliğini ortaya koymaktır. Bunu yaparak, bu çağrışımların en önemlilerinin çok daha ayrıntılı bir biçimde ele alındığı Üçüncü Bölüm için sahneyi hazırlamış olacağız.

Bir önceki bölümde, okumanın hem küçük okurların siyasi tahayyüllerinden ne şekillerde etkilendiğine, hem de bu tahayyülleri nasıl kurduğuna göz gezdirilmişti. Geç Osmanlı İmparatorluğu ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti’ni sarsan değişimler, okumayı öğrenme ve okuma sürecine net bir biçimde yansımaktadır; bu değişimler her zaman görünür olmasa da veya bizim beklediğimiz şekilde görünür olmasa da. Aslında, çocuk yayınlarını üreten yazarlar, eğitimciler ve çizerler, büyük ölçüde görünmez olan okuma pratiğini görünür kılmaya hevesliymiş gibi gözükmektedirler. Dördüncü Bölüm’de göreceğimiz gibi, çocuklara yönelik yayınların çoğunda okuyan ideal çocuk görsellerine hatırı sayılır bir yer verilmiş ve böylesi resimler sık sık kapak sayfalarına konmuştur. Ancak çocukları

genellikle modern, çoğunlukla da Batılı bir tarzda giyinmiş ve örgün eğitim ortamında resmeden bu görüntüler, son derece seçiciydi. Küçük okurlara modeller sunan görüntülerin belirli sınırlar içinde olması, okumanın bu dönemdeki daha geniş bir hikâyesinin parçasıdır.

Okumanın Tasvirleri: Değişen Ortamlar

Okuma karmaşık bir fiziksel ve zihinsel faaliyet etkileşimini içerir. Her iki faaliyetin de bir metinden “anlam” çıkarması gerekir.¹ Okuma geçmişte farklı zamanlarda ve farklı mekânlarda farklı anlamlar ifade etmiştir. Başka bir deyişle, okumanın anlamı tarihsel ve kültürel koşullara bağlıdır. Okumanın belirli bir zaman diliminden bağımsız olan bazı değişmez tarafları da vardır ama, okumanın bugün geldiği anlam ve yerine getirdiği işlevle geçmişteki anlamı ve işlevini, ya da hatta gelecekteki muhtemel işleyiş biçimini birbiriyle aynı kefeye koymak hatalı bir yaklaşım olacaktır. Osmanlı İmparatorluğu toplumundan Cumhuriyet Türkiye’si toplumuna geçiş sürecinde okumanın amacı, öğrenilme biçimi ve ona atfedilen değerler, bazen çarpıcı bir biçimde bazen de inceden inceye ve neredeyse fark edilemeyecek bir şekilde, hep birden değişim geçiriyordu. Burada önemli olan nokta, gerçekleştiği farklı bağlamlar, kullanılan materyal türleri ve sonuç itibarıyla, bu dönemde çocuklara model olarak sunulan çeşitli okuma biçimleri açısından ele alındığında, okuma deneyiminin ne denli farklılıklar içerdiğine dair bir izlenim elde etmektir. Çoğunlukla, okuma çocuklara, bir metnin sadece deşifre edilmesinden çok daha fazla şey içeren bir faaliyet olarak sunuluyordu. Okumaya çeşitli gerilimler, gayeler ve gündemler de yediriliyordu ve bunlar çocukları okuma hakkında düşünmeye teşvik etme yollarında açıkça değişimler meydana getiriyordu.

Bu dönemde, tıpkı insan hayatı gibi okuma da genellikle evde başlıyordu. Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenenlerin büyük çoğunluğu ilk okuma deneyimlerini yakın aile üyelerinden edinmişti. Genel okuryazarlık arttıkça, çocukların okuma dünyasına katılmaları artık dini sınıfların bir üyesi aracılığıyla değil, giderek aile

1 Fischer, *History*, 12.

yoluyla gerçekleşir olmaya başlamıştı. Ele alınan döneme ait otobiyografi edebiyatı örneklerine bakılırsa, ilk okuryazarlık deneyimini babalar, anneler, kardeşler, teyzeler/halalar ve dayılar/amcalar sağlıyordu.² Bunun anlamı şuydu; devlet kısa süre sonra araya girip okuma sürecini hâkimiyeti altına almaya kalkışacak olsa da, okumaya yönelik ilk yaklaşım, öğretme yöntemi ve seçilen metinlerin dili ve türü, öyle ya da böyle “gelenek” ile ilişkilendiriliyordu: Okumayla ilk karşılaşma genellikle, geçmiş pratikleri yansıtan dini ya da kültürel bir ortamda gerçekleşiyordu.

Okumayı öğrenen çocuklara dair otobiyografik tasvirlerden kısaca birkaç örnek verelim. Bunlardan biri, aşağıda daha ayrıntılı biçimde de ele alacağımız, önemli bir Türk yazarı olacak Halide Nusret’e [Zorlutuna] (1901-1984) aittir. Onun okuma dünyasıyla tanıştırılması süreci belirgin bir dini-kültürel tonla yüklüydü. Okumayla ilk karşılaşması, doğuştan bir öğretmen olarak tarif ettiği annesi yoluyla olmuştu. Son dönem Osmanlı İmparatorluğu’nun dil dünyasının kendine özgü tipik yanlarını yansıtır bir biçimde, Halide Nusret’in ilk okuma dersine gündelik yaşamında kullandığı Türkçeyle değil, Kuran Arapçasında bir ezber-okumayla başlanmıştı. Okumaya girişinin zamanlaması bile gelenek tarafından belirlenmişti: Uğurlu olduğu düşünülen dördüncü yaştan, dördüncü ayının dördüncü gününde.³ Ünlü yazar Halid Ziya’nın [Uşaklıgil] (1866-1945) otobiyografisi, annesini eski bir evde gördüğü bir rüyasını anlatarak başlar. Evin dört bir yanına ders kitapları yayılmıştır; böylelikle, okuma ve eğitimin ailevi ve kurumsal yönleri yan yana getirilmekte, birbirine bağlanmaktadır. Annesini anlamlı bir biçimde Mekke’deki Kâbe’yle kıyaslar; annesi

Bkz. Fortna, “Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire,” *Die Welt des Islams* 41:1 (2001), 8–10. [“Osmanlı İmparatorluğu’nun sonunda Eğitim ve Otobiyografi,” *Doğu Batı*, sayı 53 (2010), 101-126.] Bu dönemde, okumayla karşılaşılın, ya da en azından karşılaşıldığı hatırlanan, geleneksel ortamı aktaran erişilebilir İngilizce tercüme için bkz. İrfan Orga, *Portrait of a Turkish Family* (Londra: Victor Gollancz, 1950). [*Bir Türk Ailesinin Öyküsü*, çev. A. Bayraktaroğlu, 17. Basım, 2010. İstanbul: Everest Yayıncılık] ve Halide Edib, *Memoirs of Halidé Edip* (Londra: John Murray, 1926).

3 Halide Nusret [Zorlutuna], *Bir Devrin Romanı* (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1978), 9–10.

onun için, çocukken yörüngesinde döndüğü merkezi bir kişilik olmanın yanı sıra, hem bir teselli hem de bir huzur abidesiydi.⁴

Aile, çocukların okumayla tanıştırılmasında çok önemli bir rol oynuyordu, ama bu genellikle devlet eğitiminin gündemiyle ihtilaflı biçimlerde oluyordu. Devletin eğitimcileri, ev ortamının etkilerini küçümseme eğiliminde oldukları halde ilk okuma deneyimlerini tasvir eden anılar evden genellikle, besleyip büyüten bir yer olmanın yanı sıra bilgi veren bir yer olarak da bahsederler. Tasvir edilen annelerin şaşırtıcı derecede büyük bir kısmı okuryazar kadınlardı. Geleceğin şairi Nigar Hanım ezbere şiir okuyan annesinden bahsederken, Şevket Süreyya [Aydemir], “düşünce dünyasıyla” ilk bağı olarak tarif ettiği annesinin mahalledeki çeşitli insanlara nasıl kitap okuduğunu anlatmaktadır.⁵ Geleceğin ikincil Jön Türk figürlerinden biri ve yazarı Halil Hâlid annesinin, büyük ihtimalle *Kıyas-ı Enbiya* olan “bir dini hikâyeler kitabını yüksek sesle okuduğunu” hatırlamaktadır.⁶ Bazıları içinse, genellikle bir dindarlık ve Fars-İslam geleneği anlayışıyla aşılana okuryazarlığı telkin eden ve onunla tanıştıran kişi, babaydı. Nitekim Muallim Naci, Kuran okuması için onu teşvik eden babasından aldığı destekten bahsetmektedir; babası, okumaya iyimserci [meliorist] yaklaşımın devletin eğitim-öğretim aygıtıyla sınırlı olmadığını gösterir bir biçimde ondan, kutsal kitabı anlamada kendi kısıtlı bilgisinin çok ötesine geçmesini dilemişti: “Aferin oğlum! Daha da güzel okumaya gayret et. İnşallah sen benim gibi olmayacaksın. Sen Kuran-ı Kerim’in anlamını güzelce öğreneceksin.”⁷ Mehmed Âkif babasının hem baba hem de öğretmen rolünü üstlendiğini anlatmaktadır; aşağıda da göreceğimiz gibi, devletin eğitim aygıtı bu duruma zaman zaman bir ölçüde hevesle, ama bazen de bütünüyle şüpheli bir gözle bakıyordu. Halid Ziya da babasıyla öğrenme ve İslam-Osmanlı kültürünün daha geniş kıyıları arasında bağ kurar; bunu onun Farsça ve Arapça dilleriyle bağlantısı ve

4 Halid Ziya Uşaklıgil, *Kırk Yıl* (İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri, 1969), 6–7.

5 Fortna, “Education and Autobiography,” 9.

6 Halil Hâlid, *Diary of a Turk* (Londra: Black, 1903), 19.

7 Alıntılan Mehmet Nuri Yardım, *Tanzimattan Günümüze Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları* (İstanbul: Timaş Yayınları, 1998), 31.

Mekke'ye birlikte yaptıkları hac yolculuğu üzerinden yapar. Doğduğunda kulağına ilk ezanı okuyan ve ona tam adını ihsan eden kişi, babasının en yakın arkadaşıydı. Mehmed Halid Ziyaeddin daha sonra, laik cumhuriyet soyadı kanununu çıkardığında, Halid Ziya Uşaklıgil olacaktı. En baştan okumayla birlikte ortaya çıkan Fars-İslamın ve dindarlığın yankıları kolayca silinmiyordu.

Modern tarz eğitimin yükselişi ve devletin eğitimi, dini çevrelerin elinden alıp sahiplenmesi bu resmi çarpıcı bir biçimde değiştirecekti ve bu sürecin, özelle kamusal eylem arasındaki ilişki ve dinle devletin işbirliği de dahil olmak üzere bir dizi toplumsal dinamik açısından önemli yan etkileri olacaktı. On dokuzuncu yüzyılın son çeyreğinden itibaren devlet okulları Osmanlı İmparatorluğu'nun dört bir yanına yayılmaktaydı. Daima mümkün olmasa da, devletin hedefi her vilayetin her bir kazasında temel eğitimi temin etmektir.⁸ Yerleşmiş uygulama, erkek öğrencilerin devam ettiği okullardı, ama giderek kız öğrencilerin devam ettiği ve karma olarak eğitim verilen okullar da onlara eşlik etmeye başlamıştı. Doğal olarak, eğitimin giderek daha fazla mevcut—ve görünür—olması okumanın tarif edilme biçimini de değiştirecek ve nihayetinde okul temelli okumayı norm haline getirecekti. Ama okumaya dair evdeki yaklaşımla, onun okulda öğretilme biçimi arasında hatırı sayılır bir farklılık var olmaya devam etti. Dolayısıyla, çocukları hedefleyen okuma materyallerinin yazarlarının ilk okuma deneyimlerini ailevi bir ortamda tasvir etmeleri, ama aynı zamanda her iki ortamın algılanış biçimini de yönlendirmeye çalışmaları, tamamen doğaldı. Bu etkinin en açık ifadesi, okulu doğru okuma öğretimi için tek uygun mekân olarak kutsamak isteyen hemen hemen evrensel dürtüde görülmür. İster nazikçe ister zorla ima edilmiş olsun mesaj açıktı: Ev, okula boyun eğmelidir.

Geç Osmanlı döneminde basılan kitaplarından birinden alınan bir örnekle, geç Osmanlı döneminin üretken ama çok tanınmamış bir çocuk

⁸ Akşin Selçuk Somel, *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839-1908; Islamization, Autocracy and Discipline* (Leiden: Brill, 2001). [*Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*, çev. Osman Yener, 2010. İstanbul: İletişim Yayınları.]

kitabı yazarının, aile ortamında bulunan çocukla yazılı metin arasındaki ilk karşılaşmayı nasıl tasvir ettiğine göz atalım.⁹ Yazarının hatıratına göre kendisi hâlâ okuldayken yazdığı ve 1880'lerin ortasında basılan bu kitap,¹⁰ çocuklar için nasihat, beylik laflar ve hikâyelerden oluşan ufak bir derlemesidir. İyiyle kötüyü birbirinden ayırma, gayret etme, ana babaya saygı gibi konuların önemini vurgulamaya hasredilmiş olan yazılardan biri de, başlığı kısaca “Kitap” olan bir hikâyedir. Bu hikâyeye, içerikle uygun biçimde Zeki adında sorumluluk sahibi bir çocuk ve annesi etrafında dönmektedir. Bir gün ikisi evde birlikteyken Zeki'nin canı sıkılır ve annesinin yanına oturarak ondan kendisine bir hikâyeye anlatmasını ister. Annesi de onun bu isteğini yerine getirir ve ona, “cesur, akıllı ve merhametli” olarak tarif ettiği Fatih Sultan Mehmed hakkında bildiklerini anlatır. Sonra çocuk, “Anne, sen Fatih Sultan Mehmed'i tanıyor musun?” diye sorar. Annesi de şaşırarak onun çok uzun yıllar önce ölmüş olduğunu söyler. Çocuk da bunun üzerine, yaşına uygun dosdoğru bir mantıkla, “Eğer ölmüşse sen onun akıllı ve merhametli bir padişah olduğunu nasıl biliyorsun?” diye sorar. Ana babaların her şeyi biliyor görünme tavrından feragat eden anne, bunu bir kitapta okuduğunu söyler ve böylesi birkaç faydalı ve bilgilendirici kitabın adını zikreder.

Hikâyeye devam eder. Daha sonraki bir gün annesi çocuğu evde yalnız bırakarak alışverişe çıkar. Zeki'nin yine canı çok sıkılır ve annesinin kitaplarının güzel hikâyelerle dolu bir hazine gibi görünmesi merakını cezbeder. Bir kitabı eline alıp açar, ama bazı ufak tefek karalamalar dışında hiçbir şey algılayamaz. Kitabı yerine koyup başka bir tane alır, ama yine aynı mutsuz edici sonuçla karşılaşır. Annesi geri geldiğinde basılı kitaplarla yaşadığı moral bozucu deneyimini ona anlatır ve sorar: “Anneciğim, kitaplarındaki güzel hikâyeleri anlamak için ne yapmalıyım?” Annesi de ona, “Oğlum, bu hikâyeler ancak okunarak anlaşılabilir. Başka türlü anlayamazsın,” yanıtını verir. Ertesi gün Zeki öğrenme arzusuyla okula başlar ve hikâyenin söylediğine göre, iki üç yıl içinde o kadar ilerleme

9 Ali İrfan, *Çocuklara İstifade[.] Tehzib-i Ahlâk ve Malûmat-ı Nafia* (İstanbul: Şirket-i Murettibiye Matbaası, 1304), 21–5.

10 Ali İrfan, *Şiven Yahud Hatırat-ı Şebabim* (İzmir: Ahenk Matbaası, 1315), 3.

kaydeder ki sadece annesinin kitaplarını değil, çok daha zor olanları da okuyabilecek duruma gelir.

Şimdi bu hikâye, okumayı öğrenme sürecine dair çok fazla bir şey anlatmıyor olabilir, ele aldığımız dönemde okumaya yönelik tutumlara ve okumanın nasıl tarif edildiğine dair bazı ipuçları veriyor. Birincisi, bu sürecin içerdiği pratik zorlukları itiraf ediyor. Metin genellikle göz ardı edilen bir noktayı, yani sözlü ve yazılı dil arasında bir uyum sağlamayı öğrenirken karşılaşılan gerçek sorunla yüzleşiyor (bu konu Dördüncü Bölüm’de ele alınıyor). Geç Osmanlı İmparatorluğu’ndaki çocukların çoğunluğu için bu, doğuştan itibaren işitme yoluyla maruz kaldıkları Türkçeyi Arapça harflerle okumayı öğrenmek anlamına geliyordu. Bu hikâyede bu çaba, Zeki’nin basılı sayfa üzerindeki o tuhaf görünümlü “karalamaları” çözme girişimiyle temsil edilmektedir. İkincisi, metinde, her ne kadar çocukla okuma arasındaki ilk karşılaşma mekânı ev olsa da—ki bu dönemde kesinlikle norm olmamakla birlikte evde okuryazar bir anne olmasına, kitaplar bulunmasına ve bu hayali çocuğun yazıya yönelik merakının uyanışına şahit oluyoruz—çok mühim olan, okuma becerisinin evden uzakta bir yerde, örgün eğitim yoluyla edinildiğinin vurgulanmasıdır. Bu dönemde üretilen birçok metinde olduğu gibi ev, çocuğa okuryazarlık dünyasına yönelik ilk eğilimlerin uygun bir biçimde kazandırıldığı yerdir, ama ona okumanın gerçekten öğretilmesi vazifesi aileye bırakılamayacak kadar önemli addolunmaktadır. Dolayısıyla bu yazar hikâyenin ana temasını ev ortamından çıkarıp örgün eğitim ortamına kaydırmaktadır; metin, özel alanı kamusal eğitimin erdemlerini savunmak için kullanmaktadır. Dikkat çekecek şekilde, okumaya yönelik ilk ilginin geçerli kılındığı ve gerçek, ölçülebilir başarının edinildiği yer ev değil okuldur. Verilen ders açıktır: Okumayı öğrenme ev cephesinde merakın özendirilmesi yoluyla başlayabilir, ama okumanın uygun mekânı okuldur.

Aşağıda göreceğimiz gibi, devletin sunduğu okul sistemi okuryazarlığın gerçekleşeceği ideal yer olarak kabul ediliyordu. Okuma burada, devletin fîlizenen eğitim bürokrasisi tarafından düzenlenip kontrol edilebiliyordu. Ama nadiren itiraf edilmekle birlikte, evden okula geçiş sürecinde bir şey kaçınılmaz surette kayboluyordu. Aile ortamındaki okuma, küçük okurlara okulda izin verilenden daha fazla zaman ve alan sunuyordu. Okulda

geçirilen bir gün giderek katılaştan bir ders programına tâbiyken, evde okumanın neredeyse hiç zaman sınırlaması yoktu. Evde okuma Zeki gibi hayali bir çocuk karaktere ya da küçük Halide Edip gibi gerçek bir tarihsel kişiliğe, yere uzanıp kitapların dünyasında kaybolmak için zaman—ve alan—sunuyordu. Zeki annesinin kitaplarının “güzel hikâyeler” içerdiğini bilmekte, Halide Edip teyzesinin kitapları vasıtasıyla Afrika’ya ve başka uzak diyarlara kaçmaktadır. Zeki’nin araştırmacı tavrındaki merak ve dosdoğrulukta görüldüğü gibi, evde okuma aynı zamanda sorgulama ve deneyleme fırsatları sunuyordu; örgün eğitimin yukarıdan aşağıya didaktizminin ve okulun bir askeri birliği andıran işleyiş tarzının bunları teşvik etmesi zordu. Buna karşılık, otobiyografi edebiyatında hatırlandığı şekliyle okumayı öğrenme ise aile sevgisi, dini zaman dışılık ve görelî bir özgürlük hissi koşullarında gerçekleşen sıcak ve keyifli bir deneyimdi; dolayısıyla, çocuklara yönelik yayınların model olarak sunduğu çok daha yapılandırılmış okumadan çok farklıydı.

Otobiyografi edebiyatının dışında, çocukların okuma deneyiminin örgün eğitimden tamamen bağımsız bir biçimde yapılan tariflerine daha az rastlanmaktadır. Çocuklara yönelik yayınların çoğu ya okulda kullanım amacıyla üretildiği ya da eğitim altyapısında rol alan kişiler tarafından yazıldığı için, okumanın bir kişinin tamamen kendi başına yapacağı bir şey şeklinde tarif edilmesine çok nadir rastlanıyordu. Buna karşın, büyük ölçüde yetişkin okurları hedefleyen gazetelerde, belki de ana babaların umutlarının bir projeksiyonu olarak, tek başına okuma tariflerine daha çok rastlanmaktadır. Tek başına okuma tarifleriyle karşılaştığımız zaman bile (“Kitap” adlı hikâyedeki Zeki ya da, bu bölümde daha sonra değineceğimiz *Yeni Yol* adlı çocuk dergisinde yer alan, uzay yolculuğu hikâyelerini kendi başlarına okumak üzere birbirinden ayrılan iki çocuğun anlatısı örneğinde olduğu gibi) bunların da yine okulla bağlantılı okuma bağlamıyla sınırlı olduklarını görürüz. Gerçek anlamda bağımsız okuma tarifleriyle daha ziyade otobiyografi edebiyatında karşılaşmaktayız. Bu durum bir kez daha, eğitimcilerin dersle öğretilmeyen ya da yönlendirilmeyen okumaya karşı abartılı ihtiyatlı olduklarına işaret etmektedir; bu yaklaşım kendini bunun dışında sadece, hem geç Osmanlı hem erken Cumhuriyet dönemlerinde metin seçimine ve sansüre gösterilen aşırı ilgide göstermekteydi. Aşağıda

göreceğimiz gibi çocuk dergileri gibi, özel inisiyatifle üretilen ve kâr amacı güden yayınlar farklı bir yaklaşım benimseyecekti.

Evin dışında ve aileden uzakta öğretilen okuma kaçınılmaz olarak daha yapılandırılmış ve sınırlandırılmıştı. Örgün eğitim ortamında saate göre yapılan katı düzenleme okumayı öğrenme sürecinin nasıl işleyeceğini belirliyordu ve okuma materyallerinin seçimi tahmin edileceği gibi kısıtlamalara tâbiydi. Ancak, okuldaki okumayı öğrenme ve okuma deneyimi doğal olarak okulun türüne ve karşılaşılan öğretmene bağlıydı. Özel öğretmen, genellikle çocuklar için hazırlanan materyallerde yer almayan bir öğretmen tipi idi. Anlaşılır bir biçimde, sadece varlıklı arka planlardan gelen çocukların tutabildiği özel öğretmenler ders kitapları, okuma kitapları ve çocuk dergilerine dahil edilmiyordu. Ama onlar, tıpkı on sekizinci yüzyılda Fransa'da olduğu gibi, ev içi eğitim ortamının yine de bir parçasıydılar.¹¹ Özel öğretmenlerin hangi yöntemlerle tutulduğu ya da hangi parasal düzenlemelere tâbi olduğu konusunda fazla bilgimiz olmamasına rağmen, kişisel anlatılara dayalı kanıtlardan çıkarılan sonuç, okuryazarlığın ve genelde eğitimin geliştirilmesinde, sayısal açıdan sınırlı olmakla birlikte önemli bir rol oynadıklarıdır. Otobiyografi edebiyatında genellikle olumlu şahsiyetler olarak boy göstermektedirler; ama onların eğitim tarzları ve konularının, her alanı kuşatıcı devlet okullarından çoğunlukla farklılaştığı göz önüne alındığında, kaybolmakta olan bir dünyayla bir bağlantıyı temsil ediyorlardı. Bu tespit, Osmanlı-cumhuriyet bölünmesinde bir taraftan diğerine geçen bir biçimde hatırlandıkları derecede bilhassa doğrudur. Yeni devletin değişen atmosferinde onlar, bazen kederle bazen de şefkatle, genellikle cumhuriyet döneminde bıçakla kesilmiş gibi ortadan kaybolan Fars-İslam geleneğiyle bağlantılandırılan farklı bir zamana ve alternatif bir muhite ait olarak hatırlanmaktadır.

İster bir aile üyesi isterse özel olarak tutulmuş bir özel öğretmen tarafından tanıştırılmış olsun, eskinin öğrenme ve kültür dünyası yerini yeni bir eğitim düzenine bırakıyordu. Yeni düzenlemelerde Batı'nın etkisi kuvvetliydi, ama her zaman belirleyici değildi. İster Osmanlı ister cumhuriyet döneminde olsun, yerel gereksinimler ve gündem, ithal edilen

11 Ariès, *Centuries of Childhood*, 212.

anlayışları, ders programlarını ve yönetim çerçevesini yerinden oynatmaya sıkça kâfi geliyordu. Geç Osmanlı döneminden başlayan, ama cumhuriyet döneminde yoğunlaşarak devam eden bir biçimde, Batı'dan gerçekten alınmış olarak görülen şey, eski öğretme biçimlerine ve daha önemlisi eski tarz eğitimin altında yatan amaca yönelik genellikle aşağılayıcı olan yaklaşımdı. Otobiyografi edebiyatından net bir biçimde ortaya çıkan şey, Dale Eickelman'ın bir süre önce fark ettiği şeyin istemeyerek de olsa tasdikidir; yani, Batılı yaklaşım İslami öğrenme sisteminin değerini bilmeye hiç hazır değildi.¹² Bu sistemin sözelliği, öğretmenden öğrenciye doğrudan bilgi aktarımındaki ısrarı ve ders programının birbirine bağlı halde oluşu, modern eğitim sisteminin ideal biçimiyle tamamen zıtlık içindeydi. Ama bunlardan daha önemli olan, en başta bizzat eğitimin amacına dair değişen anlayıştı. Dini temele dayanan sistem, kâtipler ve bürokratların oluşturduğu bir elit zümrenin yetiştirilmesi de dahil olmak üzere bir dizi işlevi yerine getiriyor ve bir ölçüde yukarı hareketlilik sağlıyordu; ama o sistem eninde sonunda Müslümanların ahirete hazırlanması anlayışına dayanmaktaydı. Okuma ve dilbilgisi gibi hünelerın kazanılması, merkezinde Kuran'ın öğrenilmesi ve mümkünse ezberlenmesi bulunan daha büyük bir teolojik teşebbüsün hizmetindeki yardımcı öğelerdi. Buna karşın yeni uygulama, önceleri imparatorluğa sonraları da ulusa bürokrat ya başka alanlardaki liderler olarak hizmet edecek, okuryazar, işe yarar mezunlar üretmeyi amaçlıyordu. Araçsal bir ahlak versiyonu da bu daha büyük gayenin faydalı bir ilavesi olarak görülüyordu. Bu haliyle zamanın siyasi zorunluluklarına uydurulmak üzere değişikliklere uğratılmıştı; Osmanlı döneminde daha İslami bir kılıkta görünürken, cumhuriyet döneminde daha milli bir boyut benimsemişti.

Yeni uygulama eskinin birçok tarafını devralırken pek çok tarafından da kurtulmuştu. Eğitimi bu dönemde almış çocukların kaleme aldığı bir dizi hatırat, yeniyi benimseme telaşında kaybolmuş eski biçimlerin bazı taraflarına yönelik bir özlem ve hatta nostalji ortaya koymaktadır. Bu kayıp dünyanın bir boyutu da öğrenmenin dini niteliğiydi. Hepsi laik

12 Dale Eickelman, "The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction," *Comparative Studies in Society and History* 20 (1978), 485-516.

cumhuriyet tarafından karalandığı için, eskinin Kuran mektebi (sıbyan mektebi), ezbere öğrenmenin aynı ritimde tekrarlamalar içeren niteliği ve hatta sarıklı hocanın bizzat kendisi (ki ona az sonra döneceğiz) bir miktar sevecenlikle yâd ediliyordu. Bu anıların bir diğer yönü ise Fars-İslam geçmişiyile kurulan bağıdır. Tıpkı Farsçaya duyulan sevgi gibi, şiir de burada kritik bir rol oynamaktadır. Geç Osmanlı döneminde, Fransızcanın bir tür yarı yerli dengi işlevini gören Farsça devlet okullarında öğretilmiş ise de,¹³ cumhuriyet döneminde hızla ortadan kaybolmuştur. Ama cazibesi cumhuriyet döneminde iz bırakmış birçok şahsiyetin zihninde canlı kalmaya devam etmiştir. Bir kısım insan Farsçayı terk etmekten mutlu olmuşsa da, başkaları daha müphem hisler içindeydi. Geç Osmanlı döneminde öğrenci olmuş birçok kimse için Fars dili ve edebiyatı ömür boyu süren bir haz ve anlam kaynağı sağlamıştı. Bazıları için bu sevgi Farsça dilbilgisinin Arapçaya kıyasla görece kolaylığından ileri gelmiş görünmektedir. Ancak, sık sık bir şaşkınlık ve bazıları tarafından da münasebetsizlik kaynağı olarak zikredilen Arapça bile, aslında eski müfredata hiç de itibar etmeyen Tevfik Sağlam (1882-1963) gibi biri için bir nostalji sancısı durumu yaratabiliyordu; bir askeri tabip olan Sağlam İstanbul'da tıp profesörü olarak Türkiye'de vereme karşı savaş kampanyasının öncülüğünü yapacaktı. Öte yandan, eğer Arapça bir miktar özlem yaratabiliyor idiyse, Farsça, bilhassa da Fars şiiri, bundan çok daha fazla bir duygusal etkiye yol açıyordu. Bu cazibenin bir kısmı şüphe yok ki Osmanlı öğrencilerinin genellikle Farsça dilbilgisini Arapçaya kıyasla daha kolay öğrenilebilir görmesinden ileri geliyordu. Ama onun geç Osmanlı ve hatta erken cumhuriyet kültürel yaşamında etki sahibi olmaya devam etmesini sağlayan, aynı zamanda Farsça şiir geleneğinin zenginliği ve İslami edebiyatın çokdilli düzenindeki özel yeri idi.¹⁴

13 Farsça hakkında bakınız Klaus Kreiser, "Persisch als Schulsprache bei den osmanischen Türken: Von der Tanzîmât-Zeit zur frühen Republik," *Sprache und Kulturkontakte der türkischen Völker* içinde, der. Jens Peter Laut ve Klaus Röhrborn. Materialien der zweiten Deutschen Turkologen-Konferenz (Wiesbaden: Harrassowitz, 1993), 124.

14 Bu dönemde dilin durumu hakkında bkz. Fortna, "Education and Autobiography," 26–30.

Özel öğretmen—ve onun temsil ettiği kayıp eğitim dünyası—görece nadir rastlanan ve farklı farklı biçimlerde hatırlanan biriye, ikinci eğitimci tipi çok daha belirgin bir figürdür. Bu, ulema saflarından gelen Kuran mektebi öğretmeni idi. Geç Osmanlı döneminin çocuklara yönelik okuma materyalleri, özel bir ilgi görmesi için onu nadiren ön plana çıkarmıştır. Aslında, bu dönemde basılan birçok yayın, ister ulemadan ister sivil memuriyetten gelsin, her tür öğretmen için aynı tabiri kullanır ve hepsine basitçe “hoca” der. Zamanla daha sık kullanılacak görsel malzemelerin ya da sözü edilen okullara dair özgül bilgilerin yokluğunda, bu çocuk metinlerinde bahsedilen okul tipinin ne olduğunu ayırt etmek çoğunlukla mümkün değildir. Zaman geçtikçe, bahsedilenin bir devlet okulu olma ihtimali doğal olarak yükseliyordu. Sarıklı hocaya yeterli ilgi gösterilmemesi, kuşkusuz, ulemanın bu dönemde eğitim sahnesinin önemli bir aktörü olması gerçeğinden ileri gelmektedir. Gerek devlet okullarının yaygınlaşması gerekse bu yeni okulların müfredatında ahlaka ve İslami eğitime yapılan vurgu, ulema üyelerinin daha geleneksel Kuran mektepleri ve medreselerin yanı sıra devlet sektöründe de ağırlıklı bir biçimde temsil edildikleri anlamına geliyordu.¹⁵ Dolayısıyla, fotoğraflarda ulemadan hocalara rastlanmakta (örneğin benim *Imperial Classroom* kitabımın kapak fotoğrafına bakınız) ve onların adları, devlet okullarının müfredatını inceleyen ve onda değişiklikler yapan komisyonların yanı sıra, bu dönemdeki çok çeşitli okulların personel listelerinde belirgin bir biçimde boy göstermektedir. Otobiyografi edebiyatında bu şahsiyetler hem sevilen hem de korkulan tiplerdi. Birçok hatıratla, mektebe kaydolmanın, en azından ilk başta doğurduğu endişeden bahsedilmektedir. Çocuklar hocaya teslim edilirken dile getirilen o ünlü ifade—“eti senin kemiği benim”—ilk günkü gerginliği yatıştırmaya elbette yardımcı olmuyordu. Ancak, arkadaş baskısı ve ekonomik baskının meydana getirdiği birleşim her durumda sonuçta galip çıkıyordu. Ahmed Emin [Yalman] (1888-1972) okula başlama korkusuna karşılık ailesinin onu, okula gitmezse alt seviye bir hamal olacağı tehdidiyle teskin ettiğini hatırlamaktadır. Bunun sonu-

15 Ulemanın gelişmeye başlayan devlet okullarındaki mevcudiyeti hakkında bkz. Fortna, *Imperial Classroom*.

cunda okula başlayana kadar kendini bu aşağı seviye meslekle özdeşleştirmeye başlamış ve okulun korktuğu kadar kötü olmadığını fark etmişti.¹⁶

Zaman geçtikçe ulema olan kişiler dalga geçilen tipler haline gelecekti. Hoca ya da yerel ulema üyesi bu dönemin daha sonraki safhalarının yayınlarında, eski tarzların olumsuz taraflarını temsil eden bir çeşit basmakalıp karaktere dönüşerek özel bir yer işgal eder. Bu yeni bir mecaz değildi—hasmakalıplaşmış zâlim öğretmen karakteri modern dönemden önce de vardı—ama modern dönemde önemli bir yeni ideolojik ve siyasi boyut kazanmıştı. Neredeyse istisnasız bir biçimde, katı, yoz, zalim, sıkça şişman, hatta bazen doğru dürüst okuma yazma bilmeyen biri olarak gösterilerek yerilen hoca, çocukların yeni devlet eğitimi sistemi tarafından kurtarılması gereken geri, sıhhsiz ve eski moda eğitimle özdeşleştirilmektedir.¹⁷ İlginç olan şu ki, bu yerme, laik cumhuriyetin kuruluşundan ve muhtemelen en başta eğitim alanı olmak üzere yaşamın birçok alanında örgütlü İslamın reddinden önce başlamış olmalıdır. Bu değişimin işaretlerine daha Birinci Dünya Savaşı yıllarında rastlamak mümkündür. Bunun bir örneği Ömer Seyfettin'in, adını tabanlara sopa atılması için ayakları havada tutturan aletten alan "Falaka" hikâyesidir. Trablusgarb ve Balkan savaşlarından önemli ölçüde etkilenmiş genç milliyetçi yazarlar grubunun bir üyesi olan Ömer Seyfettin (1888-1920), önceki bölümde değindiğimiz gibi geç Osmanlı edebiyatına keskin bir milliyetçi ton aşılama vasıtalarından olan *Genç Kalemler* dergisinin başlıca taşıyıcılarından biriydi. *Yeni Mecmua*'da 1917 yılında yayınlanan bu hikâye büyük olasılıkla çocuk okurları hedefleyerek kaleme alınmamıştır; ama hem otobiyografik bir yönü olmasından dolayı, hem de erken cumhuriyet döneminin çocuk hikâyelerinde son derece araçsal bir rol oynayacak hoca tasvirinin şeklini belirlediği için önemlidir.

Ömer Seyfettin'in "Falaka"sı hocayı gaddar ve zamanını doldurmuş bir kişi olarak sunar. Hikâye onu önce, anlatıcıya ve okul arkadaşlarına

16 Bekir Onur, *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi* (Ankara: İmge Kitabevi, 2005), 297–8.

17 Michael Meeker, "hoca" kelimesindeki, Osmanlı dönemindeki dini eğitimciden cumhuriyet döneminde genel olarak her tür öğretmene doğru yaşanan anlam kaymasına işaret eder. Meeker, *A Nation of Empire*, 40. dipnot.

Hoca Efendi'nin mektepte olduğunu belli eden eşeğinden bahsederek tanıtır; sonra rahlesinden söz edilir, en sonunda da başlıkta adı geçen ürkütücü falakaya sıra gelir. Bu alet tehdit savururcasına duvarda asılı durur.¹⁸ Hocanın kendisi uzun boylu, ak sakallı, kolları sıvalı, baldırları çıplak ve yaz kış hiç cüppe giymeyen biri olarak tasvir edilir. Bu kaba saba görünüş, tertemiz tıraşlı ve setre pantolonlu olarak resmedilen kaymakamla aradaki zıtlığı kuvvetlendirir. Modernitenin tam bir temsilcisi olan bu kahraman şahsiyet, hikâyenin anlatıcı kişisi hocaya bir kurnazlık yapıp onun kaymakamın ve maiyetinin gözleri önünde eşeğini falakayla yatırmasını sağladıktan sonra, dayaklara ve hocanın kariyerine son vermek üzere en sonunda olaya müdahale eder.

Dayak cezası, bilhassa Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında küçük okurlar için hazırlanmış yayınlarda, eski mektep hocası imgesinin baskın unsuru olmaya devam edecekti. Dikkate şayan bir örneğe Ahmed Rasim'in 1926 tarihli *Doğru Usûl-ı Kıraat* adlı okuma kitabında rastlanır. "Eski Mekteplerde Dayak" başlıklı okuma parçası, dini mekteplerde çocuklara uygulandığı ileri sürülen şiddet tasvirlerinden canlı bir örnek sunar.¹⁹ Hikâyeye bir görsel malzeme de eşlik etmektedir; burada sarıklı bir hoca, benzer kıyafetli bir başka hoca tarafından baş aşağı tutulan bir öğrencinin ayak tabanlarına sopa atmak üzereyken, yıkık duvarın ardından iki erkek çocuk sessizce onları dikkatle seyretmektedir.

Hikâye, okulu asmaya meraklı ve bütün gün kendi başına oynamaktan zevk alan bir erkek çocuğun macerasını anlatır. Bir gün okul kalfası tarafından yakalanır, kalfa ensesine bir tokat yapıştırınca yere yüzükoyun düşer. Ana olay, çocuğun yüzünün kanamasına yol açan bu karşılaşmanın fizikselliğine odaklanır. İlginç bir biçimde, hikâyeye çocuğun daha sonra okulda kalfanın elinde maruz kaldığı falaka cezasını anlatmaktan kaçınır ve bunu okurun hayal gücüne bırakır; ama okura, hikâyeye kahramanının morarmış ve kanamış ayaklarının canlı bir tasviri

18 Ömer Seyfettin, "Falaka," *Ömer Seyfettin: Bütün Eserleri*, 8. Cilt *Falaka* (Ankara: Bilgi Yayınevi, 1971), 42-3.

19 Ahmed Rasim, *Doğru usûl-i kıraat* 5. kısım (İstanbul: İkdâm Matbaası, 1926), 44-5.

sunulur. Hikâye çocuğun annesinin gözyaşlarıyla ve onun da bir daha o okula asla dönmemeye yemin etmesiyle sona erer. İlginç bir biçimde, metinde çocuk okuldan kaçtığı için hiç suçlanmıyor görünür; belki de bu davranışı, böylesi kurumlardaki fiziksel dehşet meselesi karşısında mazur görülebilir addetmektedir.

Aynı yazarın 1927 tarihli *Falaka* adlı romanı kendisini, “günümüz gençliğinin” o eski zamanları anlamasına yardım etme çabası olarak tanıtmaktadır.²⁰ Ama gerçekte onlara son derece ürkütücü bir eski tarz eğitim görüntüsü sunma işlevi görmektedir. Hoca korkusu, her ne kadar bir nebze gönülsüz saygıyla karışsa da, bu hikâyenin aktardığı baskın mesajdır. Bu devir gulyabaniler, periler ve cinler zamanıdır, ama küçük okurların ilgisini canlı tutacağı hesaplanan şey hocanın sopası gibi gözükmektedir.

Eski eğitim yöntemlerinin aynı derecede kasvetli bir tasviri ünlü yazar Ömer Seyfettin’in bir hikâyesinde bulunmaktadır. Sadrettin Celal’in 1928 tarihli *Sevimli Kırâat*’ında yer alan bu hikâyenin başlığı “Eski Mektepler: Kan Kardeşi”dir. Bunun tek sıra dışı özelliği okul müdürünün bir kadın ve yardımcısının onun ahmak oğlu olmasıdır. Bu iltimas durumu dini okulların geri, yoz ve genellikle sıhhsiz olarak nitelendirilmesiyle uyumludur. Ancak bu hikâyenin, bilhassa hayali çocuk okurun gözünde en belirgin özelliği dayak cezasına yapılan vurgudur. Ahmed Rasim’in okuma kitabındaki “Eski Mekteplerde Dayak” hikâyesinin kahramana atılan dayağın ayrıntılı tasvirleri ve yol açtığı etkilerinden dolayı uyarılmışçasına, olay öğretmeninin uyguladığı dayak cezalarına duyulan korku etrafında döner.

Bu hikâyede, loş ışıkla aydınlatılan, duvarları badanasız sınıfta ve derslerini tekrarlayan çocukların aralıksız gürültüsü ortasında, bir korku her yeri kaplar: “Okulda sadece bir ceza vardı: Dayak.”²¹ Büyük kabahatlerin

20 Bu döneme ait pek çok hikâye gibi bu da özel olarak çocukları hedefleyerek yazılmamıştır. Okuma parçaları kitabının bir kısmı da değildi, ama basit üslubu ve olayın geçtiği yerin okul olması, hem küçük hem de yetişkin okurların ilgisini çekme olasılığını artırıyordu.

21 Sadrettin Celal, *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat* (İstanbul Kanâat Kütüphânesi, 1928), 100.

cezası falakaydı: “Ondan korkmayan ya da titremeyen kimse yoktu.” Daha küçük kabahatlerle ise keyfi bir biçimde ilgileniliyordu; böyle durumlarda ya yardımcının ağır yumrukları ya da “müdürün indiği her kafada şişliğe neden olan uzun sopası” devreye giriyordu. Bu hikâyenin anlatıcısı, kendi dediğine göre, bu yumruklardan paçayı sıyırmıştı, ama yalan söylemeyle ilgili yanlış bir suçlamaya—tabii ki haksız bir biçimde—kurban giderek kulağı öyle bir çekilmişti ki ertesi gün bile hâlâ sızlamıştı.²² Hikâyenin geri kalan kısmı, öğretmenın zâlim ve keyfi yumruklarıyla karşılaşmışlarında birbirine yardım etme sözü veren iki çocukla ilgilidir.

Dayak cezası, hem korkulacak hem de küçümsenecek bir şey olarak sunulan, toplu halde yapılan geleneksel eğitimin sadece bir yüzüydü. Tıkış tıkış, loş ve havasız resmedilen eski okulların ilkel, hatta vahşi bir tabiata sahip olduğu ima ediliyordu. Bu tasvirlerle göre, bu ortamda öğrenme, kalabalık sınıflarında çocukların endişe yaratacak ölçüde ileri geri sallanmalarına, çocukların çıkardığı sürekli gürültüye ya da, bir tarife göre, derslerini çığlık atarcasına yüksek sesle tekrar etmelerine rağmen gerçekleşiyordu. Küttab ya da Kuran mektebi, hem hocanın kendisi hem de sınıfların fiziksel ortamı açısından genellikle loşlukla özdeşleştirilmektedir. Bu okulların çoğunlukla bir caminin içinde ya da bitişğinde konumlandırılmış olması gerçeği, erken cumhuriyet döneminin radikal laikliğinde onlara pek de iyi gözle bakılmamasına neden olmuştu. Bu bakımdan, Kemalist eğitimciler, benzer bir eğitim-öğretim ortamını reforma tâbi tutmaya kalkışan Mısır’daki Britanyalı yetkililerle benzer bir dürtüyü paylaşıyordu.²³ Her iki grup da geleneksel tarzdaki eğitimin gerici, çarpık, aşırı bedensel—çok fazla ileri geri sallanma, yüksek sesle tekrarlama ve bedensel temas olması anlamında—ve özünde modernlik dışı olduğunu düşünüyordu. Bunun yerine görmek istedikleri şey ise, örgütlü dininkinden oldukça farklı olan ve amaca yönelik olarak inşa edilmiş bir ortamda gerçekleşecek, düzenli ve sessiz bir süreçten oluşan

22 Agy., 101.

23 Mısır örneği için bkz. Gregory Starrett, *Putting Islam to Work: Education, Politics and Religious Transformation in Egypt* (Berkeley, CA: University of California Press, 1998), 35’ten itibaren.

bir okul eğitimi idi. İronik bir biçimde, Dördüncü Bölüm’de okumanın mekanığını ele alırken göreceğimiz gibi, eski tarz sınıflarla özdeşleştirilen sorunların birçoğu, otoritelerin modernleştirici bir dönüşüm gerçekleştirmek için ellerinden geleni yapmalarına rağmen, yeni eğitimin de başını ağrıtmaya devam etmiştir.

Eski ve yeni tarz okullar arasında çocukların okuma materyallerinin sayfalarında cereyan eden rekabette, kazananın kim olduğu pek şüphe götürmüyordu. Modern okul, 1880’li yılların ortasından itibaren süreklileşecek olan işlevi görecektir devlet inisiyatifi ve kamu finansmanı avantajına sahipti. Dolayısıyla modern okul, bu tartışmayı da kontrol ediyordu ve öğrencilere dağıtılan okuma materyallerinde eski okulu modası geçmiş ve can çekişmekte olan bir sistem şeklinde resmedebiliyordu. Eski okullar tabii ki bu hamleye aynı şekilde karşılık veremiyordu. Kendisini yeni, düzenli, amaca göre yapılandırılmış ve “modern” olarak sunan devlet okulu, böylece, dini eğitime dair neredeyse istisnasız bir biçimde aşağılayıcı olan kendi betimlemelerini üretmeyi ve yaymayı faydalı buluyordu; “eski” okullar yeni devlet okullarıyla yan yana var olmaya devam etmelerine rağmen, bu tasvirlerde dini eğitim “eski” (“Eski Mekteplerde Dayak” gibi) olarak damgalanıyordu. Devlet okulu esas itibarıyla söylem inşa etme araçlarını kontrol ettiği için, kendisi hakkında olumlu imajlar üretiyor ve kendi eğitim-öğretim tarzını öğrencilere sevdirmeye yönelik, daha önce de gördüğümüz gibi, bazı oldukça yersiz çabalara girişiyordu. (Ama bu kontrol hiçbir zaman mutlak olmamıştır. Dördüncü Bölüm’de, genişleyen yayıncılık alanının devlet eğitimine hicivli yaklaşımlara zaman zaman nasıl yer açtığını göreceğiz.)

Geleneksel İslami okulun ve baskıcı hocaların resmedilme biçimi erken cumhuriyet döneminin çocuklarına olumsuz bir örnek sunmuştur. Eski tarz eğitimin neredeyse tepeden tırnağa aşağılayıcı ve korku yaratıcı bu tasviri, küçük okulların yeni ortaya çıkmakta olan durumu takdir etmelerini sağlamak için planlanmış gibi görünmektedir. Çocuk okullara sunulan birbiriyle karşıtlık içindeki birçok başka görüntü gibi, eski ile yeni okul arasındaki farklılık da kendinden memnun bir kesinlik taşıyordu. Karşıtlığa dair bu sunumun eskiden yeniye geçiş sürecinin otobiyografi edebiyatında hatırlanma biçiminden farklı olması (ki söz konusu edebiyatta ayrıntılar

açısından çok daha incelikli bir değerlendirme görülebilmektedir),²⁴ yeni cumhuriyet eğitimini Osmanlı eğitiminden ayırma arzusunun ne denli güçlü olduğunun bir başka kanıtıdır.

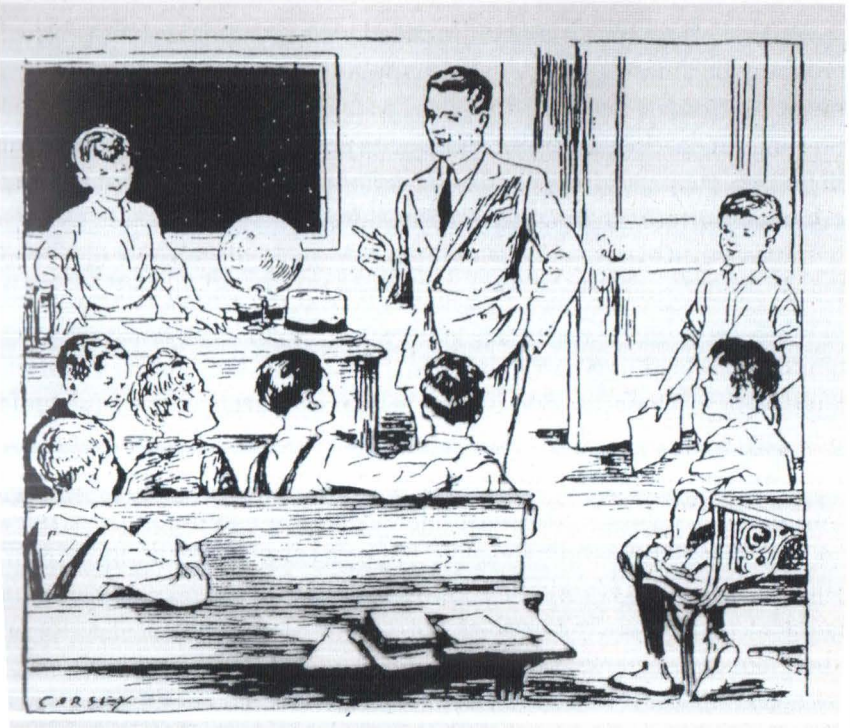
Buna karşın, yeni okulların ve öğretmenlerinin tasviri şaşmaz bir biçimde, zaman zaman da gülünç bir şekilde, olumluydu. Cumhuriyet döneminde, 1928 tarihinde basılan bir okuma kitabındaki hayali bir öğretmenin nasıl ele alındığına bakalım. Alfabe değişikliğinin hemen ardından yayınlanan bu yeni kitap, uyum sağlamayla ilgili belli sorunları yansıtmaktadır. Yeni alfabenin kullanımıyla ilgili zorluklar göze çarpmaktadır; bol miktarda tuhaf yerlere yerleştirilmiş tire kullanımı, yazım hataları, kitabın kapak sayfası da dahil olmak üzere çeşitli sayfalarda boy gösteren anlaşılması zor imla kuralı örnekleri ve bolca başka tutarsızlıklar mevcuttur. *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat* adlı bu ders kitabındaki ilk okuma parçasının başlığı “Yeni Muâllim” dir.²⁵ Hikâyenin başlığının üstünde, kahramanı sanki doğruca başrol oyuncusu seçiminden yollanmış bir sinema yıldızı gibi resmeden ve Batılı bir yayından alındığı gayet net olan—Carsly adlı birinin imzasını taşımaktadır—bir resim yer almaktadır. Resimdeki kişi sinekkaydı tıraşlıdır, kısa saçlıdır, kruvaze bir takım elbise giymektedir ve koyu renk bir kravat takmaktadır. Türkiye’nin Kemalistler tarafından yeniden Batılı olarak damgalanmasının simgesi olan fötr şapkası, masasının kenarında, bir kürenin yanında durmaktadır. Bir eli cebindeyken diğerini işaret parmağıyla bir şey anlatıyormuş gibi uzattığı duruşu, kendine güveni ve bilhassa da modernliği belirtmektedir.

Mektepteki sarıklı hocanın fiziksel cezaları ve zâlimliğinin tersine, Yeni Muallim iyi niyetli ciddiyetine, öğrencilerine duyduğu sevgiye ve yeni kutsanmış rolüne yaslanmaktadır. Korkulan hoca figüründen farklı olarak, onun yerini alan modern öğretmen, öğrencilerinin saygısını, duygularına hitap ederek kazanmaya çalışmaktadır.

Hakikaten, bu örnekte, yeni öğretmen bir baba figürü olarak kabul görmek istemektedir. Annesini daha yeni kaybetmiş olan ve ailesinde

24 Bkz. benim “Education and Autobiography,” 22’den itibaren.

25 Sadrettin Celal, *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat* (İstanbul Kanâat Kütüphânesi, 1928), 4–8.



Resim 2.1. Yeni tarz öğretmen

kendinden başka kimse olmayan yeni öğretmen, öğrencilerine şunları söyler: “İstiyor-um [sic] ki siz benim evlatlarım olasınız... Ben kimseye cezâ vermek istemem.”²⁶ Belli bir düzeyde, bu nitelendirme belki de yöneticilerin, aileyle okul arasındaki ilişkinin ulaşmasını arzu ettikleri nihai noktayı yansıtmaktadır (bu konuya bir sonraki bölümde geri döneceğim). Çocuklar sadece, hem Osmanlı hem cumhuriyet döneminde yöneticilerin kafasında hep bir miktar şüpheyle yaklaşılan aile kurumundan koparıl-

26 Sadrettin Celal, *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat*, 7. Türkçenin okurları bu metindeki acayip yazım kurallarına dikkat edecektir. Yazar velya dizgici, sanki önceden Arapça-Farsça harflerle yazılan Türkçeyi yazmak için uyarlanmış Latin alfabesini kullanmayı gerektiren yeni dil kanunun talepleriyle cebelleşiyor gibidir.

makla ve devletin eğitim sisteminin değerleriyle aşılacakla kalmamıştır; onlara aynı zamanda, ziyadesiyle uygun bir baba figürü rolünü üstlenen modern öğretmen kisvesinde, modern pedagojinin neredeyse mükemmel bir sunumu da yapılmıştır. Bu tasavvurun endişe yaratıcı ve hatta Ödipal imalarına rağmen, ailenin yerini devletin almasına doğal ve neredeyse zahmetsiz bir durum muamelesi edilmektedir.

Böyleşi metinler bir yandan öğretmeni ideal ve görünüşte mükemmel bir tip olarak sunuyorlardı, ama diğer yandan, geç Osmanlı döneminde oldukça güçlü bir şekilde ortaya çıkmış olan bir eğilimin sonucu olarak, okulun kendisini övmek için bolca sarf edilen göz kamaştırıcı belagatin gölgesinde kalıyorlardı. 1890'lı yıllarda bir çocuk dergisinde yayınlanmış ve başlığı kısaca “Mektep” olan şiirin ilk kıtasını ele alalım:

Menba`-i feyz ve itadır mektep
mazhar-ı nur-u safadır mektep
Gökden inmiş yere bir nur-u celi
dide-i kalba celadır mektep
Verir afak-ı terakkiye ziya
şems-i taban hedadır mektep...²⁷

Okulla millet arasında bağlar oluşturma çabaları Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla aniden ortaya çıkmış değildi. Geç Osmanlı döneminde, gerek okulla “vatan” ve öğrencilerle yurttaşlık arasında özdeşleştirme girişimlerine, gerekse de ana babalarla eğitim yetkilileri arasında sürekli yaşanan gerilime dair örneklerle rastlıyoruz. Ahmed Rasim'in *İbtidai Kıraat*'ından kısaca “Mektep” başlıklı okuma parçasını değerlendirelim. Talebeleri üzerlerinde önlük, ellerinde kitaplarıyla okula girerken gösteren basit bir çizimin eşlik ettiği parça dört kısma ayrılmıştır:

- 1) Mekteb, mini mini bir vatandır. Mektebde mini mini arkadaşlar vardır. Bunlar vatan kardeşleridir. Mektebi seven hem evini hem de vatanını sever.

27 *Çocuklara Mahsus Gazete* 14 (17 Rebiülevvel 1314[26 Ağustos 1896]), 7.

- 2) İyi bir mekteb arkadaşı, ana, baba bir kardeş demektir. Mektebde arkadaşları ile iyi geçinen ne kadar kardeş kazanır!
- 3) Muallim anadan, babadan sevgilidir. Zira sizin iyiliğinize çalışır. Muallimini seven hem evini, hem de vatanını sevmeye alışır.
- 4) Gördüğünüz dağlar, denizler, memleketler, ovalar, evler, binalar, kışlalar, bağlar, bahçeler, göller hepsi vatanındır. Sizin gibi vatan evlatlarının, vatanını seven, hizmet edenin malıdır.²⁸

Ulus inşa etme konusunda cumhuriyet dönemindeki çabalarla kıyaslandığında daha az özgün ve daha az kararlı olmakla birlikte, Osmanlı dönemindeki çabalar yine de net bir öncül oluşturmuştur. Sevgiyle ilgili duyguların okul kurumuna yansıtılması, cumhuriyet döneminde kurgusal öğretmenlerin ve öğrencilerin doldurduğu daha somut ve özgül okul imgelerinin kullanılması yoluyla, mümkün olduğunca yoğunlaştırılmıştır. Yukarıda değindiğimiz Yeni Muallim hikâyesinden sonra ve öğrencileri için pek çok fedakârlıkta bulunmuş çok sevilen bir kadın öğretmenin cenazesini anlatan parçadan²⁹ önce, “Mahallebim ve Mektebim” başlıklı bir şiir gelmektedir; idealize edilmiş okullardan bahseden iki okuma parçası arasına sıkıştırılmış bu şiir ünlü Türk yazar Tefvik Fikret’e aittir.³⁰ Bu parçanın başında, kısa saçlı ve yakalıklı önlük

28 Ahmed Rasim, *İbtidâî Kıraat* (Dersaadet [İstanbul]: Şems Matbaası, 1328–1330[1910–1912]), 9–10.

29 “Muallim Hanımın Vefâtı” adlı bu metin birkaç nedenden dolayı ilginçtir. Yeni Muallim hikâyesine eşlik eden resimden farklı olarak, burada verilen resim net bir şekilde yerli üretimdir; bu resim, yas tutan bir grup insanı, arka planında belirgin biçimde Osmanlı tarzı mezar taşı sıraları (ki bazıları oyma sarıklı başlıklıdır) bulunan bir mezar yerinde toplanmış göstermektedir; resmin altında, daha yeni iskartaya çıkarılmış olan Osmanlıca yazıyla Malik adında birinin imzası bulunmaktadır. Diğer bir ilginç nokta, merhum öğretmenin öğrencilerinin onlara ders verdiği okullara ve sınıflara göre tanımlanıyor olmasıdır. Dolayısıyla, bazı öğrenciler, dördüncü sınıf öğrencileri adına onun anısına adanmış bir çelenkle gelirler. Son olarak, en dokunaklı nokta ise, metinden öğrendiğimize göre, öğretmenin oldukça sınırlı olan mirasını öğrencilerine bırakmış olmasıdır; bu miras kitaplarını, bir hokkayı ve bir levhayı (yazı tahtası) içermektedir. Sadrettin Celal, *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat*, 12–15.

30 Agy., 9–11.

giyen küçük bir kızı resmeden basit bir çizim yer almaktadır. Kız, üzerinde bir kitap yığını ve çiçekli bir vazo duran bir masanın kenarında sandalyede oturmuş vaziyettedir; elleri arasındaki açık kitaba dikkatle yoğunlaşmış gözükmektedir. Basit şiir Şermin adında bir kızla, kızın birinci tekil şahıstan anlattığı ninesi arasındaki diyaloga dair birkaç dizeyle başlamaktadır.

Ninem sordu:—Şermin kimi
Çok seversin?—O... ninemi!
Başka?—Babamı şüphesiz
Daha?—İzin verirseniz
Sayayım: mahallebimi,
Sütlacımı, şekerimi,
Hep şekerlemelerimi.
Biraz da gevrek severim...
Fakat en çok mektebimi,
Mektebimi pek severim.
Güzel bina!
Neler öğretir o bana.³¹

Çocuk, daha bir haftadır devam ettiği bu harika kurumda öğrenmiş olduğu çeşitli şeyleri listeleyerek devam eder. Liste ağırlıklı olarak gayet tahmin edilebilir kıtalar, eski ve yeni dünya, denizler gibi coğrafi bilgileri içermektedir. Ancak, şiir aynı zamanda, yere göğe sığdırılamayan okul-temelli eğitimin üç önemli boyutuna işaret etmektedir. Birincisi, derslerin anlatılmasında ders kitabının önemidir (zaten Şermin de bir ders kitabına sahip olduğunu üzerine basa basa belirtir). İkincisi, şiir öğretmenin eğitim işini ders kitabıyla birlikte yapma, onun içindeki bilgileri hem pekiştiren hem de açıklayan kişi olma rolünü tasvir etmektedir. Şermin kıtaların isimlerini ders kitabından (“kendi kitabım”) araştırıp öğrendiğini, öğretmenin o gün sınıfta okyanuslardan bahsettiğini ve onların isimlerini ezbere (“ezberimden”) sayabileceğini söyler. Dolayısıyla, üçüncü olarak, ezberlemeye büyük bir önem atfedilmektedir.

31 Agy., 9-10.

Bugün ders alırım, gece
 Hazırlarım. Yarın mektepte
 Dinleyin, bilmiyorsam
 Eyer hepsini tam tamam
 Sizin olsun mahallebim...
 Bana yetişir mektebim.

Bir çocuğun okul adına tatlısından vazgeçebilmesinin son derece zayıf bir ihtimal olmasını ihmal eden bu örnek, iyimser eğitim ideallerinin çocukların zihnine yansıtılmasının tipik bir örneğidir. Bu karından konuşma durumu hafif bir dokunuş etkisi yaratmaya kalkışmıştır, ama niyetin ciddiyetinden kaçmak zordur.

Aynı ölçüde abartılı, oldukça tipik bir başka örneğe ise cumhuriyet dönemine ait, 1940'lı yılların başında basılmış bir okuma kitabında rastlanmaktadır. Bu, çocuğun yaz tatili boyunca çok fazla özleyeceği okula hitaben yazılmış bir mektup biçimindedir!³² “Sevgili Okul” diye başlayan mektup, “Şimdi ayrılıyor. Gözlerimizde yaş ve kalplerimizde garip bir his var...” şeklinde devam etmektedir.

Yeni okul, öğrenmenin ve otoritenin sorgulanamaz taşıyıcısı olmak üzere inşa edilmişti; ancak, tıpkı Yeni Muallim gibi, korkulması değil sevilmesi istenen bir şey olarak da idealize ediliyordu. Aşağıda, çocuklarda bu tür bir sevgi uyandırmak için kullanılan çeşitli araçlarla karşılaşacağız ve bunların bazılarının yayın sektörü tarafından da benimsenmiş olduğunu göreceğiz. Ancak, tekrar riski pahasına burada şunu ifade etmek gerekir ki okul, bu dönemde okumayı ya da okumayı öğrenmeyi tasvir etmeye yönelik anlatım stratejilerinin ezici çoğunluğunun merkezinde bulunuyordu. Okul temelli okuryazarlığa neredeyse hiçbir alternatif olmaması dikkate şayan bir durumdur ve bunu belki de en iyi, hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet dönemlerinde eğitimin yaygınlaşmasına yöneltilen ilgi bolluğu açıklamaktadır.

32 Muallim Cevdet [İnanç], *Çocuklar için Hayat bilgisine uygun yazılar ve temsiller* ([Balıkesir:] Türk Dili, 1943), 24. Çocukların öğretmenlerine ve hatta ders kitaplarına olan sevgisine ideal örnek teşkil etmek üzere tasarlanmış benzer mektuplar bu yayınlarda oldukça yaygındır.

Çocuk dergileri modern okula bir hayli önem atfediyordu—ve bunu, her zaman olmasa da, genellikle destekleyici bir rol içinde yapıyordu. Bunun nedeni büyük ölçüde, okulun giderek, neredeyse tüm okuyan çocukların paylaştığı ortak bir payda haline gelmesiydi. Hakikaten, bazı çocuk dergileri varoluş nedenlerini, okulda gerçekleşen öğrenmeyi destekleme ve artırma şeklinde ifade ediyordu. 1883 yılında kurulan *Çocuklara Kıraat* dergisinin ilk sayısı, bizzat böyle bir dergi kurulması önerisinin “öğretmenlerinizden birinden” geldiğini ifade etmiş ve çocukları tatilleri esnasında “müfredatınızdaki dersler için yazılmış bulmaca ve sorularla” meşgul etme sözü vermişti.³³ Yeni gelişmekte olan çocuk süreli yayınlarının sunduğu eğlendirme amaçlı materyaller bile okuldaki eğitim çabasıyla ittifak halindeydi.

Ders Kitapları ve Dergiler

Bu bölümde, buraya kadar okumanın tarif edildiği çeşitli bağlamlar tartışıldı. İster aile, özel öğretmen isterse resmi okul ortamında olsun, ister geleneksel isterse modern olsun, kesin bir biçimde vurgu yapılan nokta çocukların okumaya başlatılmasıydı. Bu bölümün geri kalan kısmında, çocukların okumaya teşvik edildiği metin türlerinin ve küçük okurlara model olarak sunulan farklı okuma biçimlerinin genel bir değerlendirmesi yapılmaktadır. Yukarıdaki tartışmadan da net bir şekilde ortaya çıktığı gibi okul, okuma dünyasının öylesine merkezinde bulunan bir kurumdur ki, okulun alanından, dolayısıyla da, onu tasarlayan ve destekleyen merkezîyetçi devlet aygıtından kaçmak, imkânsız değildir ama çok zordur. Örneğin, aşağıda da göreceğimiz gibi, hiciv kullanımını ele aldığımızda bile, okul odakta yer almaktadır. Bununla birlikte, okumayı ve okuryazarlığı teşvik etmeye yönelik resmi nitelikli gayretlerin dünyasından uzakta duran başka okuma dünyaları ve biçimleri saptamak da mümkündür.

Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde çocuklar için üretilen yayınlarda tarif edildiği biçimiyle okuma, yukarıda da gördüğümüz gibi, resmi eğitim ortamını vurgulamıştır. Okul ister Kuran, hoca ve

33 *Çocuklara Kıraat* 1 (1883), 1–2.

camiden oluşan eski tarzda, isterse sivil bürokrasi, merkezi müfredat ve amaca yönelik inşa edilmiş mekânın yeni tesis edilmiş alanında olsun, okumayı öğrenmek için doğru ortamın modelini oluşturma çabalarının merkezinde yer alıyordu. Bilhassa da çocuklar, resmi eğitim-öğretimin gerekli ve evde elde edilebilecek olandan üstün olduğunu düşünmeye teşvik edilmekteydi. Bu nedenle devlet yöneticilerinin enerjileri, çocukların okuma gayretlerini ev ortamından kurumsal bir ortama aktarmak için seferber ediliyordu. Ne var ki, aşağıda da göreceğimiz gibi, resmi olarak tesis edilmiş ortamın dışında ve bazı açılardan ona zıt kalmayı inatla sürdüren bir okuma dünyası da mevcuttu.

Eğer okul okuryazarlık artışının motoruysa, ders kitabının da o motorun yakıtı olduğunu söylemek mümkündür. Ders kitabı, devletin eğitim hamlesini uygun bir biçimde yansıtan simgelerden biriydi. Maarif Vekaleti tarafından tasdik edilen, belli bir ders için yazılan ve sansür memurlarının onayına tâbi olan ders kitabı, devletin birleşik—ve birleştirici—bir eğitim düzeni yaratma arzusuyla bağdaşıyordu. Tıpkı Napoléon’a, belli bir saate milletin bütün öğrencilerinin aynı dersi çalışıyor olacağını mağrur bir şekilde rapor eden Fransız bakanın muhtemelen uydurma olan hikâyesi gibi, hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet dönemlerinin eğitimcileri de tamamıyla birleştirilmiş ve eş zamanlı hale getirilmiş bir okul sistemini hayata geçirmek için şiddetli bir arzu ortaya koymuştu. Dolayısıyla, paradoksal bir biçimde, bir yandan bireyselleştirilmiş ama bir yandan da konformist bir karakteri olan ders kitabı, hem devlet eğitim sisteminin katı örgütsel denetimini, hem de o eğitim sisteminin öğrencilerin, derslerini ezberleyen ve hep bir ağızdan tekrarlayan bir grup olarak değil de bireyler olarak katılımına yaptığı vurguyu temsil ediyordu.

Ders kitapları, alfabeyi öğretenlerden çok çeşitli devlet görevlileriyle yazışırken kullanılması gereken doğru hitap şekillerini öğretenlere ve geleceğin memurlarına ahlak, tarih ve matematik gibi, toplumun eğitimli kesiminin bir üyesi için faydalı olabilecek diğer bilgileri aktaranlara uzanan çok çeşitli bir konu yelpazesini kapsıyordu. Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde üretilmiş ders kitaplarının çeşitliliği ve sayısı, yeni devlet eğitimi sisteminin bir okuma materyalleri piyasası yaratma konusundaki yeteneğine dair iyi bir ipucu sunmaktadır. Bu piyasa hem

yeni okuma materyallerinin tüketicilerini, hem de o materyalleri üretenleri birbirine bağlıyordu. Altıncı Bölüm’de göreceğimiz gibi, bunların yayıncılık sektöründe temsil ettiği yeni büyüme alanını birçok yazarın kariyerinin takip ettiği yolda—ve ayrıca banka hesaplarında—da görmek mümkündür.

Ders kitaplarının çeşitliliğinden, sayısından ya da küçük okurlar için bir piyasa oluşturulmasına ne ölçüde yardım ettiklerinden daha önemli olan şey, gerek geç Osmanlı gerekse erken cumhuriyet dönemlerinde, bu kitapların modern bir toplumun yaratılması için zaruri addedilen belli gündemleri toplumun gündemine sokma kapasiteleriydi. Üçüncü Bölüm’de daha ayrıntılı göreceğimiz gibi, okurlarına hitap etme, ideal çocuk, aile ve öğretmeni tasvir etme ve bu ideal tipleri kıyafet, saç stili ve fiziksel görünüş açısından resimleme biçimleriyle ve en açık olarak da içerdikleri dersler ve okuma parçalarında kullanılan kültürel ve siyasi referans noktaları bakımından, ders kitaplarına devasa bir siyasi ve kültürel önem atfedilmişti.³⁴

Çocuklara yönelik dergiler (ki bunları biraz aşağıda ele alacağız), çok daha tahmin edilebilir bir içeriğe sahip olan ders kitaplarından bazı açılardan farklılaşmaktaydı; ama bu ikisi arasında hatırı sayılır miktarda alanda bir örtüşme olduğunu da söylemek gerekir. Her iki türün de kop-yalama açlığı olduğu görülmektedir ve içerik açısından da benzerlikler göze çarpmaktadır (iyiyle kötü arasında çok net karşıtlıklar sunan didaktik nitelikli hikâyeler her iki türün de sürekli özelliği); katkı yapmak üzere seçilen yazarlar havuzu ve geç okurlara yönelik sıkça kullanılan hitabet biçimleri açısından da benzerlikler olduğu söylenebilir.

Ancak dergiler, bu temel benzerliklerin ötesinde, içeriği çok daha tahmin edilebilir olan okul kitaplarından bazı önemli noktalarda farklılaşıyordu. Ders kitapları yeni alanlara göre sistemli bir şekilde dallara ayrılıyor ve yaygınlaşıyordu, ama bu dönemde çocukların okuma dünyasının canlılığını ve eklektikliğini çok daha güçlü bir biçimde gösteren,

34 Geç Osmanlı dönemindeki ders kitapları hakkında bir çalışma için bkz. Nuri Doğan, *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876–1918)* (İstanbul: Bağlam Yayınları, 1994).

çocuk dergileriydi. Okulun ötesinde başka bir dünya uzanıyordu; bu dünya geniş bir yayın çeşitliliği barındırıyordu, üstelik bu yayınlar enerji, farklı gündemler ve açıkçası kâr güdüsüyle doluydu. Geç Osmanlı döneminden itibaren bir yeni yayınlar seli ortaya çıkmaya başlamıştı. Bunların çoğu yetişkin okurları hedefliyordu, ama ortaya çıkmakta olan piyasada çocukları hedefleyenler gerek miktar gerekse faaliyet çeşitliliği açısından gene de etkileyiciydi. Osmanlı Türkçesiyle basılan ilk çocuk dergisi 1869 yılında ortaya çıkmıştır. Çocuk dergilerinin sayısı önce, II. Abdülhamid döneminde yaşanan okul sayılarındaki artışa paralel olarak 1880'li yıllarda, sonra da 1908 Jön Türk Devrimi'nin ardından yayıncılığın üzerindeki sınırlamaların kaldırılmasıyla çarpıcı bir biçimde artmıştır. 1869 yılıyla 1928'deki dil kanunu arasında, Osmanlı İmparatorluğu'nda çocuklara yönelik elli civarında Türkçe süreli yayın ortaya çıkmıştır.³⁵ Çocuklara yönelik süreli yayın sektörünün hızlı büyümesinin temelinde bir dizi etmenin kesişmesi yatmaktaydı. Bu etmenler, daha önce eşine rastlanmamış sayıda yeni okur üretmenin yanı sıra bu piyasa için yazı yazmaya meraklı eğitimci-yazarların oluşturduğu giderek büyüyen bir liste de ortaya çıkaran ilköğretimin yaygınlaşması sürecinin; daha ucuz ve daha iyi resimlenmiş nüsha basmayı hem mümkün hem de finansal açıdan cazip hale getiren teknolojik gelişmelerin; çocukluk döneminin insan hayatının kendine özgü bir safhası olduğu ve yetişkinlik dönemine gösterilen ilgiden daha farklı bir ilgi gerektirdiği şeklindeki fikrin yayılmasının kümülatif etkilerini içermektedir.

Bu dönemde yayıncılık sektöründeki genel eğilim, eşzamanlı bir genişleme ve uzmanlaşmaydı. Giderek daha fazla çeşitlenen okur kitlesinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yayınlar ortaya çıkmaktaydı. Kadınlar, çocuklar, milliyetçiler, dini yönelimli olanlar, mesleki gruplar vs için yayınlar ortaya çıkmaya başlamıştı; bunlar siyaset ve finans merkezli bir dergi yayıncılığı dünyasını hızla dönüştürerek giderek daha fazla çeşitlilik içeren bir dünya haline getiriyordu.

Ders kitaplarının yanı sıra, çocuk dergileri çocuk okuryazarlığının öteki lokomotifleri olma işlevini görmekteydi. Bazı dergiler devlet kademesiyle

³⁵ Okay, *Eski Harfli*, 216–7.

bağlantılıydı; yani, bunlar önemli devlet yöneticilerinin ya da hatta bizzat padişah ya da cumhurbaşkanının himayesi altında, eğitim hiyerarşisi piramidinin en tepesinde yer alan eğitimci inisiyatifleriyle yayınlanıyordu. Ancak, daha en başından müstakil bir ruh sergileyen başka dergiler de mevcuttu. Beşinci Bölüm’de göreceğimiz gibi, tıpkı eğitime dair resmi çizgi gibi ders kitapları ve birçok derginin sayfalarında idealize edilen “iyilik timsali” imge de, bazı çocuk yayınlarının hicivci bir kafaya sahip yazarları ve editörleri için karşı konulamaz bir cazibeye sahipti. Bunun sonucunda ortaya çıkan parodiler resmi metinlerden belirgin şekilde farklıydı, hatta aralarında bir zıtlık söz konusuydu.

Okuyacak başka şeyler de vardı kuşkusuz ve çocukların “çocuk edebiyatı” etiketiyle basılmış yayınları okumakla yetindiğini varsayamayız. Halide Edib o dönemde “büyüklerin” edebiyatını okumayı istemiş olan tek çocuk değildi. *Kısas-ı Enbiya* (Peygamberler Tarihi) gibi derlemelerin sürekli yayınlanmış olması olgusu, belli hikâye türlerini sadece özel bir okur grubuna yönelik olarak sınıflamanın yanlışlığını akla getirmektedir.

Gerçekten de, geç Osmanlı döneminin en popüler yazarı ve çığınca üretken olan Ahmed Midhat Efendi, herkesin son derece kolay anlayabildiği yazılarıyla tanınıyordu. İşlediği konular sık sık çocukları içerdiği ve yazı üslubu çok karmaşık olmadığı için, okurları arasında hem çocukların hem de yetişkinlerin olduğunu tahmin etmek mantıksız değildir. Hakkaten, en önemli okumaya başlama kitaplarından birinin yazarı, yazdığı metnin “yedi ya da sekiz yaşlarından on beş, hatta yirmi yaşına kadar olan” çocuklara hitap ettiğini belirtmektedir; bu durum belki de hem geç Osmanlı İmparatorluğu’nda okuryazarlığın akışkanlığını, hem de söz konusu yazarın kitabının çocuksu ve yetişkinlere özgü materyallerin bir karışımını içermesini yansıtmaktadır. Edebi açıdan ikisini birbirinden ayıran bariyerin nerede bulunduğunu söylemek neredeyse imkânsızdır. Böylesi bir ayrıma içkin olan bulanıklığı anlamak için, günümüzün Harry Potter kitaplarının ve benzeri, çocuk/yetişkin ayrımını bulanıklaştıran fenomen kitapların başarısını düşünmek yeterlidir.

Ama böylesi bir bulanıklaşmanın icap ettirdiği dil ve üslup basitliği, bu dönemde okumaya erişimin giderek artmasına yönelik daha geniş çaplı bir eğilimin sadece bir parçasıydı. Açılan yeni kanallar popüler okuma

materyallerinin hem arzını hem de tüketimini etkiliyordu. Yayıncılık sektörünün genişlemesi ve bu sektörün ürettiği yeni okuma materyali türlerinin bollaşması, giderek daha fazla yeteneğe, zevke ve bütçeye uyan okunacak şey bulunduğu anlamına gelmekteydi. Bir grup olarak dergiler, bu popülerleşme eğiliminin en önemli dışavurumlarından biriydi, bunlara biraz sonra geri döneceğiz. Şimdi, roman, kısa hikâye, dini ya da folklorik kökenli halk masalları, risale, şiir vs gibi türlere de göz atmamız gerekmektedir. Basitçe ifade etmek gerekirse, okuma materyali çeşitleri hızla artmakta ve bu matbu eser akışını üreten yayınevleri de hızla çoğalmaktaydı. Aynı ölçüde önemli olan bir başka olgu ise, sunulan materyal çeşitlerinin sadece okuru terbiye etmeyi ve olgunlaştırmayı değil, aynı zamanda giderek onu (erkeklerin yanı sıra kadınları da) eğlendirmeyi hedeflemesiydi.

Hiç de şaşırtıcı olmayan bir biçimde, okumanın gerçekleşebileceği fiziksel ve toplumsal mekânlar da çarpıcı bir biçimde genişliyordu. Aşağı yukarı on dokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren, Osmanlı toprakları okumaya adanmış bol miktarda yeni dernek ve mekân ortaya çıkarmıştı. 'Tıpkı Batı Avrupa'da biraz daha evvel gerçekleştiği gibi, kütüphaneler, kulüpler, dernekler, çevreler, kahvehaneler ve okuma odalarından müteşekkil bir ağ, imparatorluğun vilayetlerinin bir ucundan diğerine mantar gibi bitmeye başlamıştı.³⁶ Okuma imkânları, daha önce eşine rastlanmadık bir ölçekte açılmaktaydı. Devletin başlattığı, ama gücü hızla büyüyen devletin bile altından kalkamayacağı bir seviyeye çıkan okumanın genişlemesi süreci kendine ait bir yaşam alanı geliştirmekteydi. Halk eğitiminin yaygınlaşması, yayıncılık sektörü, okumaya yönelik yeni fiziksel mekânların ortaya çıkması ve matbu metinlere çeşitli biçimlerde erişimin mümkün olması gibi etmenler, giderek çeşitlenen okuma materyallerini okuma faaliyetine adanmış, birbiriyle bağlantılı bir kurumlar, dernekler ve düzenlemeler ağı üretmişti.

Bu dönemde küçük okurları hedefleyen ve özel olarak üretilen süreli yayınların eklektizmi bu yeni durumu açıkça yansıtmaktadır. Dergilerin çeşitlilik içeren doğası, devletle özdeşleşmiş ve çok daha tahmin edilebilir bir içeriğe sahip ders kitaplarıyla tam bir tezat oluşturmuyordu. Eğer geç

³⁶ Hitzel, "Manuscripts," 31–2; Ayalon, *Reading Palestine*, 93'ten itibaren.

Osmanlı döneminde çıkan çocuk dergilerinden herhangi birini seçsek ve bu derginin sayfalarını dolduran hikâyelerin, şiirlerin, tarih derslerinin ve haber yazılarının referans kaynaklarını not etsek, elimizde kısa sürede uzun ve çeşitlilik içeren bir liste olurdu. İlk olarak geç Osmanlı döneminden bir örneğe bakmak gerekirse, çocuk dergilerinin amiral gemisi *Çocuklara Mahsus Gazete*'yi seçebiliriz. 1896 ile 1908 yılları arasında yayınlanan dergi, tıpkı kardeş yayın *Hanımlara Mahsus Gazete* gibi, padişahın himayesinden istifade etmiş görünmektedir. Pahalı olarak basılan (elbette aynı dönemdeki daha alışılacelmiş ve daha ucuz bir şekilde üretilen muadilleriyle kıyaslandığında) dergi bu türden diğer yayınlar için belli bir standart tesis etmiştir.

Derginin bir sayısının ilk sayfasında bulunan referansların bazılarını ele alalım.³⁷ Baştaki hikâye, kahramanın adından anlaşıldığı kadarıyla, erken İslam tarihinin tam olarak belirtilmemiş bir döneminde geçiyor görünmektedir. Malik ibn Dinar adındaki bu şahsın küçük bir çocukla karşılaşması bahsedilmeye değer görülmüştür. Ardından Hz. Muhammed'in, ister kalabalık ister tek kişi olsun herkesi selamlayın tavsiyesine gönderme yapılmaktadır. Daha sonra, Almanya'da at arabasıyla bir nehri karşıdan karşıya geçen çocukları tasvir eden bir resim yer almaktadır. Bunun yakınındaki bir sütunu Brüksel ve Japonya'dan haberler doldurmaktadır. Aynı sayfada San Francisco'daki bir yetimhaneye dair bir resim görülmektedir; alafranga ya da Batılı tarzda masada yemek yemeye dair talimatlar da aynı yerdedir. Ve bütün bunlar, doğru ahlaki davranış, çalışkan olma zorunluluğu, ailenin önemi vs üzerine dersler gibi daha geleneksel bilgilerle yan yana verilmektedir. Kısacası, elimize aldığımız dergi, hem yakın hem de uzak yerleri ve dönemleri zihinde canlandıran son derece eklektik bir referanslar karışımı barındırmaktadır. Bu karışım, yayıncıların bunu küçük okurlarını daha geniş dünyayla tanıştırmak için hem uygun hem de zorunlu addettiği izlenimini vermektedir. Ancak, yerel ya da yerli referans kaynaklarının sürekli kullanılması (ayrıca Doğu Asya'dan malzemeler içerilmesi) ve tarihsel bir bağlama yerleştirilmiş uygunluk anlayışı, küçük okurların ufkunu genişletme çabasının basitçe yabancı, özellikle de Batılı zevkleri ya da modaları tanıtmak amacından ibaret olmadığını da ortaya koymaktadır.

37 *Çocuklara Mahsus Gazete* 3 (29 Zilhicce 1313[11 Haziran 1896]), 1.

Biraz daha ileri bir döneme ait başka bir örnek, benzer bir referans dizisi sunmaktadır. *Çocuk Dünyası* 1913 ile 1926 arasında yayınlanmış, dolayısıyla da Jön Türk ve erken cumhuriyet dönemlerini kapsamıştır. Bu derginin küçük okurlarına sunduğu materyalin bir kısmına göz atıldığında, *Çocuklara Mahsus Gazete*'nin aktardığına benzer bir eklektizm taşıdığı göze çarpmaktadır. Tevrat, Abbasi Halifesi Harun er-Reşid ve *Binbir Gece Masalları*'ndan bahseden yazılarla Japon savaşçı Oeyama efsanesi, Goethe, Tolstoy, Giyom Tell, Wright Kardeşler ve ilk uçaktan bahseden yazılar yan yana yer almaktadır. Ama Osmanlı dönemine ait referanslar da unutulmamıştır. Ahmed Mithat Efendi, Ziya Gökalp ve Mehmed Emin de dergiye alınmıştır. "Millî Masallar"ın yanı sıra Bakü, Kazan ve Bulgaristan'daki okurlardan gelen mektuplar da vardır. Burada dikkat edilmesi gereken temel fark, Birinci Bölüm'deki Osmanlı'dan cumhuriyete geçiş süreci tartışmasında karşımıza çıkan milliyetçi dönüm noktasıdır. Ahmed Mithat Efendi gibi belirgin bir biçimde Osmanlı dönemine ait seslerin yanında Gökalp ve Mehmed Emin gibi daha milliyetçi yazarların içerilmesi, ayrıca Azerbaycan, Kazan ve Bulgaristan'dan gelen mektuplar biçiminde bazı daha milliyetçi ve hatta Pantürkist referansların ortaya çıkışı, Türklüğe yönelik ilginin giderek arttığına işaret etmektedir.

Bu dergilerde öne çıkan şey (ki buna kolayca birçok başka örnek de verilebilir), referans karışımıdır. İster kronoloji, coğrafya, tür, isterse siyasallaşma ve ciddiyet derecesi açısından olsun, söz konusu olan çeşitlilik oldukça sıra dışıdır. Bu dergilerin ifade ettiği genel mesaj, okumanın genişleyen ufukları temsil ettiği yönündeydi. Ele aldıkları konuların birçoğu elbette ders kitaplarıyla aynıydı, ama bu dergiler çok daha ileriye gidiyor, hatta bazen son derece riskli siyasi konulara dokunuyorlardı. Örneğin, *Resimli Mecmua*, okurlarına Şeyh Said'i, genç cumhuriyetin tartışmasız en şiddetli anti-Kemalist hareketi olan 1925'teki Şeyh Said İsyanı'ndaki rolünden dolayı yargılanırken sanık sandalyesinde gösteren bir çizgi resmini sunmuştu.³⁸ Süreli yayınlar kendilerini ağırbaşlı ve görece ürkek ders kitaplarının hiçbir zaman kalkışamayacağı bir biçimde, daha geniş dünyaya açılan

³⁸ Okurlar yanlış kaniya kapılmasın diye, Kürt lider apaçık titrer bir halde tasvir edilmektedir; arka planda vızıldayan bir sinek vardır.

bir pencere olarak sunuyorlardı ve satışları gittikçe artıyordu. Müstakbel çocuk okurlarına şunu söylüyor gibiydiler: Genelde okuma ve özelde de bu dergiyi okuma, ailenizin, kasabanızın ve sınıfınızın sınırlarından çok daha geniş olan bir dünyaya katılmanızı, belki o dünyanın bir üyesi de olmanızı sağlayacak bilettir.

Birçok çocuk dergisi okumanın daha geniş dünyaya giriş ve o dünyayla haşır neşir olma anlamına geldiği fikrini güçlendirecek bir biçimde, okurlarını bu dünyaya çekmeyi ve aktif katılıma teşvik etmeyi amaçlayan yazılar sunuyordu. Ders kitaplarının tepeden inme otoriterliği ve amansız didaktizminden kurtulan sürelî yayınlar, bulmacalar, okurların mektup yollamasını teşvik eden “posta kutusu” bölümleri ve karikatürler de içeren görsel malzemeler sunuyordu. Birçok dergi, okurlarını fotoğraf yollamaya teşvik ediyor, bunun sonucunda sık sık, çocukları toplu halde gösteren resimler yayınlıyordu. Okur katılımının dinamiklerine—ve ekonomisine—Beşinci Bölüm’de geri döneceğiz, ama burada, okumanın mevcut ve muhtemel okurlara tarif edilme biçimleri bağlamında, çocukların aktif katılımını teşvik etme çabalarını zikretmek uygun olacaktır. Ders kitaplarından farklı olarak çocuk dergileri, okuma dünyasına girmenin bilgilendirici olmanın yanı sıra dinamik ve eğlendirici olduğu hissini aktarmak için görsel bir canlılık kullanıyordu.

Aslında, yeni çocuk dergileri ders kitaplarının içeriğiyle kıyaslandığında dikkate değer bir karşıtlık sunuyordu. Ele alınan her iki dönemde de ders kitapları genellikle ciddi bir şekilde kontrol altında tutulmuş, çok daha az eklektik olmuş, belli önemli tematik hedeflere daha fazla odaklanmış ve genellikle okula, öğrenmenin önemine, yurtseverliğe, çalışkanlığa, ahlaka ve benzeri konulara yoğunlaşmıştır. Ders kitapları eğlenceye çok daha az ilgi göstermiştir. Onların hedefi daha ziyade öğretmek, bilgi aktarmak ve tembih etmektir. Hem Osmanlı hem de cumhuriyet dönemlerinde tanınmış yazarların bazılarından (örneğin Ahmed Rasim, Orhan Seyfi, Halid Ziya, Mehmed Âkif, Samih Rifat, Sadrettin Celal, Hamdullah Subhi, Mehmed Fuad Köprülü ve Rıza Nur) yararlanılmıştı, ama bir ilerletme gündeminden bahsetmek gerekirse (ki böyle bir gündem çeşitli yayın türlerinde ve burada ele alınan dönem boyunca elbette aşıkardı), sürelî yayınlar ders kitaplarına kıyasla daha az bir yükün altına giriyordu.

Okuma Modelleri Oluşturmak

Okumanın tarif edilme biçimlerinin birçoğunu gördükten ve bu dönemde çocuklara sunulan materyal türleri hakkında bir fikir edindikten sonra, artık küçük okurlara model olarak sunulan farklı okuma tarzlarına dönebiliriz. Robert DeMaria'nın Samuel Johnson üzerine yaptığı çalışmasının gösterdiği gibi, okumanın birçok çeşidi vardır.³⁹ Dr. Johnson'un bizzat kendisi, metin deşifre etme konusunda kendi farklı yaklaşımını tarif ederken bu biçimleri birbirinden ayırmayı tercih ediyordu. Ele aldığımız dönemde deneyimlenen okuma tarzları konusunda bize yol gösterecek bir genç Osmanlı ya da Türk Johnson'a sahip değiliz; ama yine de, bu dönemde okumanın küçük okurlara sunulan farklı tarifleri arasında bazı önemli ayrımlar tespit edebiliriz. İlk olarak, okumanın fiziksel bir faaliyet olarak tasvirine dikkat çekebiliriz. Okuma eylemine dair çeşitli çizimler, fotoğraflar ve edebi tasvirler, okumanın çeşitlilik içeren fizikselliği hakkında bize net bir fikir vermektedir. Dördüncü Bölüm bu imgelerin daha ayrıntılı bir yorumuna yer verecek; şimdilik bunlardan, okumanın aldığı farklı biçimler için bir sınıflandırma oluşturmada faydalanabiliriz. Ders kitaplarında, okuma, hiç de şaşırtıcı olmayan bir biçimde, oturarak ama dik bir vaziyette yerine getirilen bir vazife şeklinde sunuluyordu. Öğrenciler, hocanın önünde yere oturma şeklindeki daha geleneksel duruşun yerini alan, sınıfta arka arkaya düzgün bir şekilde dizilmiş sıralarda oturmuş vaziyette okurken resmedilmektedir. Modern ya da alafranga, yaşam biçiminin fiziksel gerekliliği okumanın yerden yukarı kaldırılmasını ve sıralarda ve masalarda yapılmasını gerektiriyordu. Zaman zaman, öğretmen ve sınıfın önünde yüksek sesle okumak için sıraların arasında ya da bazen yanında ayağa kalkmış öğrencileri gösteren resimlere rastlamaktayız.⁴⁰

³⁹ Robert DeMaria, Jr., *Samuel Johnson and the Life of Reading* (Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1997), 4'ten itibaren.

⁴⁰ Örneğin, Ruşen Eşref, Mitat Sadullah ve Necmettin Sadık, *Cumhuriyet Kıraati*. Kısım 3 (İstanbul: Tefeyyüz Kitaphanesi, 1928) eserindeki, muhtemelen Batılı bir yayından alınmış kapak resmine bakınız. Bu kapak resmi, kısa pantolonlu ve beyaz yakalıklı bir erkek çocuğunu, sırasının yanında ayakta, ellerinde tuttuğu bir kitapta yüksek sesle okurken göstermektedir. Arkasındaki sıradaki elbiseli,

Daha rahat bir duruş olarak, kendi başlarına ve zevk için okuyan çocuklar biçiminde bir görüntü de sunuluyordu. Bu dönemde basılan çocuk dergilerinin birkaçında, okurken daha az dik ve daha rahat bir konumda duran çocukların bulunduğu resimler göze çarpmaktadır. Mesela, bol görsel malzeme kullanan *Haftalık Resimli Gazetemiz*'in kapak sayfasında, sol üst ve sağ üst köşede, 1924'ten itibaren, (doğal olarak bir dergiyi) okumaya dalmış bir erkek ve kız çocuğu resimleri bulunuyordu. Erkek çocuk fes, kolalı yakalıklı okul üniforması ve kısa pantolon giymektedir; kızın saçında kurdeleler bulunmakta ve uzun kollu bir elbise giymektedir. İkisi de bir okuma koltuğunda kolları kıvrık vaziyette ve görünüşe göre rahat bir şekilde oturmaktadır. Dolayısıyla burada sunulan görüntü okumanın zevk için olduğu izlenimini vermektedir. Kapak sayfasının geri kalan kısmı ise, sayfanın ortasına gelecek şekilde yerleştirilmiş ve etrafı on madalyonla çevrilmiş bir çocuk portresine ayrılmıştır. Bu madalyonlar dünyanın dört bir yanından görüntüler içermekte (örneğin Mısır Piramitleri, seyir halinde bir Çin nehir kayığı, filler, Büyük Okyanus'ta bir mercan adası vs) böylece okumanın daha geniş dünyaya giriş bileti olduğu mesajını kuvvetlendirmektedir.

Çok daha zevk dolu olan okuma tarifleri ise özel bir mekânda kendi başına, sınıftan, ister ahlaki ister başka türlü olsun iyileşmeye yönelik ardı arkası gelmeyen dürtmelerden ve derginin kâr güdümlü önerilerinden uzakta yapılan okumaya dair tariflerdir. Halide Edip'in anıları bize, okumayı büsbütün zevk için yapma deneyimini yaşayan bir çocuğun en saf ifadesini sunar. Okurlarına, bir küçük kız olarak "ancak Ahmed Ağa" ona folklorik ve kahramanlara dair "hikâyeler okuduğu zaman yaşadığını" söyleyen Halide Edib, her birinin kendine özgü cazip tarafları, zorlukları ve referans noktaları olan çeşitli türdeki okuma materyalleri yoluyla kaydettiği ilerlemeyi anlatmaktadır. Kuran'la başladıktan sonra, teyzesinin Afrika seyahatleri kitabıyla devam etmiş, sonra da, "Ölüm Maceraları" başlıklı ölüme dair bir elyazması da dahil olmak üzere çeşitli materyallerle karşılaşmıştır.⁴¹ Akra-

saçları kurdeleli kız çocuğu, sırasının üzerinde açık duran kendi kitabından okunan yeri takip ediyor gibi görünmektedir.

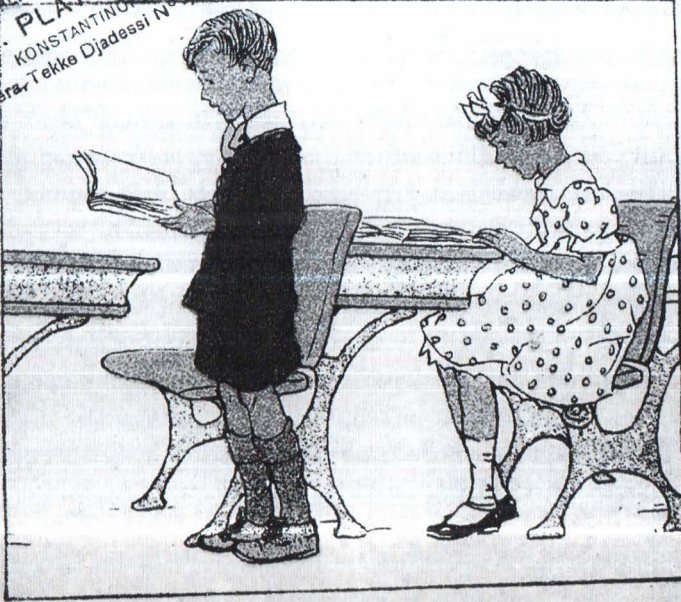
41 Hailde Edip, *Memoirs*, 91'den itibaren.

Cümhuriyet Kıraatı

KISIM 3

Mütahassıs Komisyonun raporu ve Maarif Vekaleti Talim ve terbiye dairesinin kararı ile bütün mekteplere kabul edilmiştir.

DEUTSCHE
SORTIMENTS BUCHHANDLUNG
A. PLATHNER
KONSTANTINOREL
Pera, Tekke Djadessi N° 426



Resim 2.2 Ayakta yüksek sesle okuma

baları ve onunla ilgilenen kişiler ona yüksek sesle kitap okumuş, hem yerli hem yabancı çeşitli hikâyeler anlatmıştır. Bunların her biri küçük Halide Edib'in üzerinde iz bırakmıştır.

Diğer bir Halide, bu bölümde daha önce kısaca karşılaştığımız Halide Nusret [Zorlutuna] okumadan aldığı katıksız zevki tarif eder. Halide Edib gibi Halide Nusret'in de okuma dünyasına girişi Kuran'la karşılaşmasıyla olmuştur. Kısa süre sonra daha başka, daha dünyevi metinlere geçmiş, en sonunda da tıpkı annesi gibi bir “okuma tiryakisi” haline gelmiştir.⁴² Annesi onu okumaya ve şiir ezberlemeye—bilhassa Namık Kemâl ve Ziya Paşa'yı zikreder—teşvik etmiştir; ama o aynı zamanda, en hoş çocukluk anılarından birinin annesiyle birlikte gazete okumak olduğunu söyler.⁴³ Halide Nusret'in okuma ve yazma dünyasına son bölümde geri döneceğiz, ama burada, onun okumaya olan aşkını, hatta tutkusunu, vurgulamak önemlidir. Okula başladıktan ve ailenin okuma alışkanlığını özümседikten sonra bir gün eve döndüğünde unutulmaz bir sürprizle karşılaşmasını anlatır. Babası evlerinin üst katına çıkan merdivenin her bir basamağına bir kitap yerleştirmiştir. O an, korkuyla karışık saygı duyduğu babasının böyle bir jest yapabilmiş olmasına çok şaşırır, ama daha sonra bu olayı hatırlarken, kendi gibi okumayı delice seven bir çocuk için bundan daha iyi bir hediye olamayacağını fark eder.⁴⁴ Bu “delice okuma hırsı” onun hayatının ve benlik bilincinin belirleyici bir karakteridir.

İki Halide'nin deneyimleri, sadece okuma zevki için yapılan özel okumanın belki de en özet halini temsil etmektedir. Ancak bazı metinler, genellikle de dergiler, okulun disiplin altına alınmış dünyasıyla, kendi boş vaktinde okumalarına izin verilen çocukların daha az yapılandırılmış dünyası arasındaki boşluğa bir köprü olmaya çalışıyordu. Böylesi girişimlerden biri, *Yeni Yol* isimli çocuk dergisinden gelmişti. Dergi, okulda bazı metinleri seçmeleri ve sonra kendi başlarına yarım saat okumaları söylenen çocukları anlatan bir hikâye üzerinden her iki kavramı tek bir sayıda birleştirmişti. *Yeni Yol*, topluca ve bir sınıf faaliyeti olarak yapılan okumayla, evde yapılan özel bir pratik olarak okuma arasında bir orta yol modeli sunuyordu. Hikâyenin kahramanları Orhan ve Türkân, her ikisi de “kendilerini alakadar edecek birer kitap” seçebilen, sonra da bir

42 Halide Nusret [Zorlutuna], *Bir Devrin Romanı*, 17.

43 Agy., 18.

44 Agy., 83.

düşünüldüğü karşı karşıya yerleştirilmektedir. Her iki okuma biçimi de, öğrendiğimiz şekliyle modern bir toplumun gelişimi için önemlidir. Ama bu iki biçimin çok farklı dürtüleri temsil ettiklerini hatırlamak önemlidir. Bireyselleşmiş okuma, modern (bireyci olarak da okunabilir), atomize toplumun gelişmesi açısından son derece önemliyken, kolektif okuma modern milletin inşasında araçsal bir rol oynuyordu.

Bireyselleşmiş dürtü, hem küreselleşmenin on dokuzuncu yüzyıl versiyonuna ve sürekli çeşitlenen okuma materyalleri bütününe ortaya çıkardığı yeni uyarıcıların görünüşte sonu gelmez eklektizmine karşı alışılmadık, hatta paradoksal bir tepki, hem de bizzat bu çeşitliliğin dikte ettiği bir tepki olarak görülmelidir. Bu tepki aynı anda yönelim açısından hem içe dönük ve elde edilme açısından bireyselleşmiş, hem de, Halide Edib'in uzaklardaki Afrika hakkında okuma arzusunun ifade ettiği gibi, konu ettiği meseleler ve daha geniş dünyayla ilişkiler tesis etme açısından dışa dönüktü. Küresel olarak bakıldığında, bu dönem çeşitli türden kendine güven hareketlerinin ortaya çıktığı bir dönemdi. Bir yanda, oldukça etkili bir yazar olan Samuel Smiles'in kendi başının çaresine bakma [Self Help] dürtüsüne,⁴⁶ diğer yanda ise Çin'de kendi kendini güçlendirme hareketi ve hem bireysel hem toplumsal ya da milli düzeyde yeniden canlanmayı hedefleyen çeşitli başka hareketlere rastlıyoruz. Bununla birlikte, açıkça bir temel ilkelere geri dönüş dürtüsü yansıtan bu hareketler, kendi zamanlarının olgularına tepki vermeleri, örgütlenme biçimleri ve kendi fikirlerini yaymak ve takipçileriyle iletişime geçmek için yeni teknolojilerden faydalanmaları açısından özünde modernlerdi. Coğrafya, kültür ve ekonomik koşullar açısından büyük farklılıklara rağmen, dünyanın dört bir yanındaki halklar milli, dini, toplumsal ve bireysel düzeylerde kendi kendine bir iyileşme gerçekleştirmek amacıyla yeniden bir araya gelmeye ve kendi mevcut kaynaklarını seferber etmeye çalışarak, yaşamın çok hızlı bir şekilde sıklaşan adımlarına, emperyalist bir tarzda olsun ya da olmasın yeni bilgi, ürün ve etki girişlerine karşı tepki veriyorlardı.

46 Smiles'in eserinin hem Doğu hem de Batı'daki etkisi için bkz. C.A. Bayly, *The Birth of the Modern World, 1780–1914: Global Connections and Comparisons* (Oxford: Blackwell, 2004), 319.

Bu yeni okuma dünyasının merkezinde yer alan bireysel benliğin yeni bir ilgi odağı olması gayet doğaldır. Devlet ve daha dar bir ölçekte de yayıncılık sektörü bu atomize olmuş okurlara, onları çeşitli ortaklaşma gruplarına (hiçbiri millettten daha büyük olmamak üzere) girmeye zorlayarak, kendi otoritesini dayatmaya çalışacaktı. Ama buna karşılık içselleştirilmiş ve bağımsız biçimiyle okurların hareket gücü, sürekli ve helki de nihai olarak boyun eğmez bir kuvvet ortaya koyacaktı.

Bu bölümde, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet toplumunda çocuklara hitap eden okumanın tarif edilme biçimleri anlatıldı. Okumanın farklı bağlamlarda ve farklı amaçlarda farklı görüntüler yansıtan değişken bir olgu olarak sunulduğu gösterilmeye çalışıldı. Okumanın tarif edilme biçimlerinin tasnifi, muhtemel okurlara ve genişleyen okuryazar saflarına çoktan katılmış olanlara sunulan okumanın çeşitli veçhelerini vurgulamak açısından faydalı olmuştur. Ancak, okumanın girdiği kılıkların basitçe sınıflandırılmasından daha önemli olan şey, bu kılıkların bize, bu dönemde okuma pratiğine yüklenen çeşitli gündemler hakkında ne söylediğidir. Zira açıktır ki, okuma daima harflerin ve kelimelerin basitçe şifresini çözmekten çok daha fazla anlam içermiştir. Çocuklara hitap eden okumaya, toplumun eğitimle ilgili, dini, toplumsal, ekonomik, siyasi ve kültürel biçimine ilişkin umutları—ve korkuları—yansıtan devasa anlamlar yüklenmiştir. Gerçekten de, risk altında olduğu farz edilen şey tam da toplumun gelecek istikameti idi.

Küçük okurları etkileme girişimleri bazen net bir biçimdeydi, bazen de henüz şekillenme aşamasında. Devlet yöneticilerinin, ders kitabı yazarlarının ve dergi yayıncılarının niyetlerine ve geç Osmanlı ve erken cumhuriyet döneminin keskinleşen siyasi gündemine rağmen, bu okuma materyallerinde tek bir belirleyici gündem hâkim olmamıştır. Çocuğun penceresinden bakıldığında, bu değişken ve gerçekten de eklektik fikirler, dersler, hikâyeler ve imgeler karışımı sıkça kafa karıştırıcı bir görünüm arz etmiş olmalıydı. Bu kafa karışıklığı sadece, küçük okurların karşısına bir bütün olarak dikilen materyalin birbirinden çok farklı kaynakları ve içeriklerinden ileri gelmiyordu; kafa karışıklığının bir nedeni de kendilerini tek tek kitaplar ve dergilerde hissettiren, topluma içkin olan gerilimlerdi. İdeal okuma biçimleri ve tariflerinin arkasında saklı olan gerilimler pek

çoktu. Okuma hem fiziksel hem zihinsel bir faaliyet, hem bireysel bir meşgale hem kolektif bir girişim, hem kutsal bir vazife (ister din ister yeni ortaya çıkmakta olan millet adına olsun) hem arsızca dünyevi bir uğraş olarak sunuluyordu. Okuma hem okulda hem evde, hem herkesin içinde hem kendi başına yapılan bir şeydi. Dikkate değer ticari sonuçları olan bir faaliyet olmanın yanı sıra, okuru para ve kariyer gibi dünyevi kaygıların ötesine taşımaya muktedir bir etkinlik olarak da resmediliyordu. Okuryazarlık, bir yandan kendini iyileştirmeye, toplumu ve ülkeyi düzeltmeye yarayan, diğer yandan oyalanma ve eğlence dünyasına erişimi sağlayan bir giriş bileti olarak çocuklarda uyandırılan bir dürtüydü. Bu anlamda hem son derece (bazen ölümüne) ciddiydi, hem bazen uçarı bir şekilde eğlendiriciydi. Ortaya çıkmakta olan okurların karşısına dikilen ses, sürekli bir didaktik bilgi ve tembih veren otoriter bir tonla, okur-müşterileri ortak bir aidiyet hissi tuzağına çeken, neredeyse komplocu denebilecek bir tını arasında gidip gelmekteydi.

Bağlam ve İçerik

Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerindeki okuma içeriklerinin yöneldiği istikameti ve okuryazarlık hamlesini destekleyen mesajları biraz daha yakından ele almak isteyen bu bölüm, küçük okurların karşısına çıkan dört tematik gerilim tespit etmektedir. Bu gerilim çiftlerinden her biri—dini/laik, aile/ulus-devlet, yeni/eski, küresel/yerel—bu dönemin çocuk yayınlarında hâkim olan didaktik kesinliği tesis etmede çok önemli bir rol oynayan karşıtlıkların altını çizme fırsatı sunmaktadır. Bu çiftler aynı zamanda, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerini etkileyen değişimlerin oluşturduğu arka plan üzerinde, ilk bakışta çok net biçimde birbirinden ayırmış gibi görünen bu ikili durumların altını oyan belirsizlikleri de ortaya sermektedir. Bu bölüm, sadece hızla çoğalan bu yayınlarda sergilenen türsel, siyasi, mizahi ve coğrafi referansların çeşitliliğini göstermekle yetinmiyor, aynı zamanda, gerek Osmanlı gerekse de cumhuriyet döneminde okur tercihlerinin, devlet bürokrasisinin pedagojik mecburiyetleri kadar piyasa tarafından da ne ölçüde belirlenmeye başladığını gözler önüne seriyor. Bu tematik kategorilerin her biri bu bölümde sırası geldiğinde incelendikçe, küçük okurları hedefleyen okuma materyallerinin basımı meselesini kuşatan değişken bağlam net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bu kategoriler bir önceki bölümde karşımıza çıkan okuma tiplerinde olduğu gibi, dışarı tamamen kapalı ya da birbirini dışlayıcı değildir. Aslında çoğunlukla birbirleriyle dikkate çekecek derecede örtüşmektedirler. Örneğin, din ve laiklik arasındaki gerilim, aileyle devlet ve eskiyle yeni arasındaki ilişkiye dair tartışmalara da sirayet eder. Buradaki amaç sabit

ayrım çizgileri çizmek değil, Osmanlı'dan Türkiye'ye geçiş sürecinde küçük okurların karşısına dikilen tematik süreklilik ve kopuşa, bütünlük ve kafa karışıklığına dair geniş örüntüleri ortaya koymaktır. Bu kategorilerden, tartışmalı modernleşme paradigmasının oldukça güçlü bir boyutunu oluşturan iki uçlu, “ya bu ya o” tarzında bir ilişki de kastedilmemektedir. Bu kategoriler, çeşitli metinlerin ve onlara dayanak oluşturan tavırların yerleştirilebileceği spektrumlar olarak görülmelidir. Burada sunulan materyallerden seçilen örnekler, daha aşıkâr karşıtlıkların yanı sıra bu dönemde okumayı öğrenme sürecine içkin olan karmaşıklıkları ve aykırılıkları da ortaya sererek, sıkça, iki uçlu bakış açısının kafa karışıklığı yaratan ve belirsizleştiren duruşlarını benimsemiştir.

Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinin yazarları bir okuma materyali bolluğu yaratmıştır. En sık rastlanan materyal türleri, her zaman olmasa da genellikle devlet okulları sistemi için üretilen okuma kitapları (kıraat) ve özel sektör tarafından piyasaya sunulan çocuk dergileriydi. Bu yayınların çok miktarda üretilmiş olması, söz konusu dönemde okuma materyali alanındaki artan arz ve talebe işaret etmektedir. Genel olarak ele alındığında, yayınların çoğunluğu, bilhassa Tanzimat yılları ve sonrasında büyüyen yetişkinlere hitap eden piyasayı hedefliyordu. Ancak görece yeni bir gelişme olarak, sadece çocukları hedefleyen okuma materyallerinin sayıları hızla artıyordu. Cüneyd Okay, sadece eski yazı kullanan elliden fazla çocuk dergisi tespit etmiştir.¹ Bu yeni türe yöneltilen ilgiye dair bir başka gösterge, dönemin birçok üst düzey edebi ve siyasi kişiliğini içeren uzun bir listenin aktif katılımıdır. Çocuklara yönelik okuma materyalleri, Ziya Gökalp, Mehmed Fuad Köprülü, Mehmed Emin, Ömer Seyfettin, Tefvik Fikret ve Kâzım Karabekir gibi birçok önemli kişiliğin yazılarını içeriyordu. Öte yandan, bu yayınların miktarının böyle devasa olması, bu çalışmada seçici olmak gerektiği anlamına da geliyor. Bu materyal kümesini burada bilhassa faydalı kılan şey, kapsadıkları geniş zaman dilimi ve birçok yazarın on, yirmi, hatta otuz yıl boyunca benzer yayınlar üretmiş olması gerçeğidir. Örneğin Selim Sabit, çocuklar için 1870'ten 1913'e uzanan zaman dilimi boyunca

1 Cüneyd Okay, *Eski Harfli Çocuk Dergileri* (İstanbul: Kitabevi, 1999), 23–4.

metinler üretmiştir.² Ahmed Cevad'ın [Emre] yayın hayatı ise Osmanlı İslamından cumhuriyetçi milliyetçiliğe doğru dikkate değer bir kaymayı yansıtmaktadır; bu süreç onu geç Osmanlı döneminde Kuran okumayı öğretmeyi hedefleyen metinler yayınlamaktan uzaklaştırıp Kemalist programla uyuşan cumhuriyetçi metinler yazmaya götürmüştür. Bu metinlerin neredeyse tamamı yerel olarak yazılmış ve yayınlanmıştır. Bazı okuma kitapları zaman zaman yabancı kaynaklardan alınmış seçmeler içeriyordu—bir sonraki bölümde de göreceğimiz gibi, görsel malzemeler daha rahat bir şekilde alınıyordu—ama yabancı kitaplardan doğrudan tercümeler görece nadirdi; bu durum, çocuk yayınlarıyla, tercümelere bolca rastlanan yetişkinlere yönelik yayınlar arasında çok önemli bir farklılığa işaret etmekteydi.³ Dolayısıyla, bu materyaller hem bir Türk çocuk edebiyatının ortaya çıkış sürecine tanık olma, hem bu son derece önemli ve hızla değişen dönemde okumayı öğrenmeyi etkileyen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel güçlerin evrimini değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Bunlar aynı zamanda, yayıncılık sektörü, görsel malzemeler, kıyafet, mimari, dilin bizzat kendisi (alfabe değişikliğinin yanı sıra kelime hazinesi ve üslup), çocuklara yönelik tavırlar, toplumsal cinsiyet rolleri ve benzer konuların neredeyse sınırsız çeşitliliği gibi, ilgili alanlarda cereyan eden değişimleri de ortaya sermektedir.

Dini/Laik

'Türkiye Cumhuriyeti'nin laiklikle ve okumayla birlikte anılması iyice kökleşmiş bir durumdur. Türkiye Cumhuriyeti, büyük ölçüde sembolik jestlere ilgi göstermesi sayesinde, hem yerli hem yabancı hedef kitlelerini yeni devletin modern, din dışı ve şüphesiz okuryazarlığı da içeren bir dizi sosyal ve ekonomik eğilimin destekçisi (bu eğilimlerden doğrudan

2 Bu bilgi Erzurum Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi, Seyfettin Özege Koleksiyonu kataloglarından alınmıştır.

3 [Bedros] Zeki, *Rehnu-ma-yı kıraat ve tercüme*. Üçüncü sene. (İstanbul: Arak Garoyan Matbaası, 1327[1911]). Canevas'ın okuma ve tercüme rehberinin bu tercümesi böylesi istisnalardan biridir.

sorumlu olmasa da) olduğuna ikna etmişti. Bölgedeki birçok yeni rejim gibi genç Türkiye Cumhuriyeti de kendisini *ancien régime*'i karalayarak tanıtmış ve aslında tanımlamıştı. Bunun sonucunda ortaya çıkan iki karşıt uçlu bölünme, modası geçmiş, İslami olarak tanımlanmış, özünde gerici ve cahil bir Osmanlı geçmişinin karşısına yeni, laik, modernleştirici ve okuryazar bir cumhuriyetçi şimdiki zamanı koymuştu. Bu basit sunuma rağmen, ya da daha ziyade bundan dolayı, aslında çok daha karmaşık olan imparatorlukla cumhuriyet arasındaki ilişkinin böyle nitelendirilmesi fazlasıyla kalıcı olmuştur. Bu nedenle, okumayı öğrenme üzerine Osmanlı/cumhuriyet bölünmesini yatay kesen bir çalışmanın bir kısmının, cumhuriyetin yeni laiklik ve okuryazarlık çağında öncülük ettiği biçimlerin anlatılmasına ayrılması beklenebilir. Kayıtlar konumunuza bağlı olarak üzücü ya da sevindirici bir şekilde, iki karşıt uçlu bölünme varsayımını destekleyememektedir. Cumhuriyet okuryazar sayısını artırmaya hatırı sayılır bir enerji ve kaynak elbette ayırmıştı; ama şu da doğrudur ki, bunu yaparken aynı istikamette Osmanlı döneminde ortaya çıkmış olan çabalardan büyük ölçüde fayda sağlamıştı. Bunlar yeteri kadar dikkatli bir şekilde yazıya dökülmemiş ve bazı açılardan da net bir hedefe yöneltilmemiş çabalardı; bu itibarla, yeteri kadar dikkat çekmemiş ve Kemalist programla aynı türden sembolik imgelerle özdeşleştirilmemişlerdi. Osmanlı dönemine dair anlayışımız büyük ölçüde cumhuriyet döneminin aranılan vasıfları tarafından koşullanmıştır. Bununla birlikte, gösterilen çabaların çeşitlerine, yapılan yayınların türlerine ve hem devletin hem de özel sektörün rolüne daha yakından baktığımızda, hem Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemindeki hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarındaki okuryazarlık kampanyalarında yer alan dikkate şayan benzerlikler görmememiz mümkün değildir. Süreklilik ve değişim sorunu laiklik ve okuryazarlık meselesinin üzerine çıkmaktadır.

Hem bağlam hem içerik açısından dinsel ve laiklik tartışması basit, ancak sıkça gözden kaçırılan bir noktadan başlamalıdır: On dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başları okumayı öğrenmeyi ve okumayı etkileyen bir dizi kayda değer değişime şahit olmuştu. Bir kere, bizzat eğitimin kendisi devasa bir değişim geçirmekteydi. Aslında, eğitimin amacının ta kendisi pratikte alaşağı olmuştu. En azından eski

imparatorluğu yeni cumhuriyet içinde yeniden şekillendirecek dönüşümün Batılılaştırıcı, “modernleştirici” taraflarını vurgulamaya kaçınılmaz olarak hizmet eden geleneksel görüş bu yöndedir. Öte yandan, önceki bölümlerin göstermiş olduğu gibi, bu hikâye oldukça eksiktir ve doğrusunu söylemek gerekirse, bazen de yanıltıcıdır. Osmanlı toplumunun birçok tarafı elbette değişiyordu; eğitim ve okuma kültürü de bunlardan biriydi. Giderek daha fazla sayıda devlet okulu açılıyor, burada okutulan derslerin içeriği dünyanın dört bir yanındaki öğrencilerin gördükleri konulara benziyordu. Öğretmenler giderek artan bir şekilde artık ulema saflarından değil, yeni eğitim aygıtındaki öğretim amacını karşılamak üzere eğitilen yeni devlet memurları kadrolarından seçiliyordu. Eğitim-öğretim, öğrencileri artık bu dünyadaki, devlet bürokrasisine ya da iş dünyasına giriş gibi kaygılara yönelik olarak hazırlamak için yapılmaktaydı; geçmiştekinin tamamen aksine, artık ruhlarını öbür dünyadaki selamete hazırlamak için yapılmıyordu.

Ne var ki bütün bu değişimlere karşın birçok süreklilik de mevcuttu. Yeni devlet eğitimi sistemi bazı önemli açılardan geleneksel eğitimden ayrışıyordu, ama dünyadaki benzer modernleşme çabaları gibi, din açısından belirgin bir role sahipti ve ahlakın ağırlıklı olarak dini bir biçimini de muhafaza ediyordu. Çok sayıda devlet okulu inşa edilmesinin amacı, sık sık açık dini bir dille kavramsallaştırılıyor ve ifade ediliyordu. Bu durum kısmen, yabancı misyoner faaliyetleri, komşu devletlerin kendi dinlerini yayma propagandaları ya da imparatorluğun kendi azınlık gruplarının çalışmaları biçimini alan, dini motivasyonla yapılan eğitimin yarattığı tehditlere bir tepki verme ihtiyacını yansıtmaktaydı. Son dönem Osmanlı devletinin tesis ettiği kurumlar, daha önce mevcut olan eğitim düzeyinden insanları, bakanlık memuru, öğretmen, hademe ve—buradaki hikâyemiz açısından önemli—yazar olarak istihdam ediyordu. Bunların birçoğu ulema sınıfı üyesiydi. Bu sınıfın üyeleri bir yandan dini temelde örgütlenmiş eğitim kurumlarında yetişmişlerdi ve sıkça bu kurumlarda çalışmaya devam ediyorlardı; ama bir yandan da, yeni ve köklü bir biçimde farklı olduğu varsayılan sistem tarafından işe alınıyorlardı. Dahası, yeni devlet okulları için yeni müfredat hazırlama gibi önemli karar alma süreçlerini denetlemek üzere padişah tarafından atanan komisyonlara

sık sık en üst düzeydeki dini lider olan şeyhülislam başkanlık ediyor, bu komisyonlarda eşit sayıda dini ve sivil memur görevlendiriliyordu. Ayrıca matbaa teknolojisi “laik” yayınlar kadar “dini” yayınlar üretmek için de kolayca kullanılabiliyordu. Geç Osmanlı döneminde basılan *Rehber-i Salat yahud Sual ve Cevabı İlm-i Hal*⁴ ya da *Yeni Elifbâ[:] Kur'anı Okuyorum*⁵ gibi yayınlar yeni eğitim rejiminin gerek dini gerek laik zihniyetli eğitim düzeniyle uyushabilme yeteneğini yansıtmaktadır. Başka bir deyişle, son dönem Osmanlı İmparatorluğu’nun “modern” eğitimi tasarımı, personel, müfredat, yayınlar ve denetim açısından “laik” olmaktan çoğunlukla çok uzaktı. Buna karşın, cumhuriyetin “laik” eğitimi neticede bazı son derece önemli açılardan açıkça İslami olan bir ders içeriği hazırlamak durumunda kalmıştı. Ama bu bulanıklaşan kenar çizgileri, modernleşme, Batılılaşma ve laikleşme eğilimini tespit etme koşuşturmacası içinde genellikle gözden kaçırılmıştır. Örgün eğitimde dini ve laik etkilerin karışımı, bir çekişme alanı olmaya devam etmiştir—Türkiye’de bugün de devam etmektedir—ama okumayı ve okumanın gerçekleştiği ortamı etkileyen, hesaba katılması gereken başka etmenler de söz konusuydu.

Dil bu etmenlerden biridir. Osmanlı devlet eğitimi sistemi Türkçeyi vurgulamıştır. Birincil motivasyonunun yetkin bürokratlar yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde bu durum yeteri kadar mantıklıdır. Ama hem Arapça ve Farsça, hem de Fransızca ve yerel nüfusun kompozisyonuna bağlı olarak bir dizi azınlık dili de öğretiliyordu. Bunun anlamı şuydu; çocuklar, evdeki deneyimlerinden oldukça farklı olarak, okumayı çeşitli dillerde ve alfabelerde öğreniyorlardı. Böylesi bir çeşitliliğin etkisi doğal olarak bireysel zevke, öğretmenlere ve ailenin tesirine göre değişmekteydi. Farklı dillerde okumayla ilgili ilk deneyimler, aynı zamanda farklı biçimlerde hatırlanıyordu; bu biçimleri, imparatorluğun dağılması ve bir bütün olarak dil sorununun siyasileşmesi koşullandırmaktaydı. Ancak geç Osmanlı döneminin büyük bir kısmında, bu dil çeşitliliği içinde—

4 Y.y., *Rehber-i salat yahud sual ve cevabı ilm-i hal* (Dersaadet [İstanbul]; 1328 [1912]).

5 Ahmed Cevad, *Yeni elifbâ[:] Kur'anı okuyorum* (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1342[1926]).

dolayısıyla da bu çalışmada—Türkçenin önceliği Osmanlı sisteminin doğal ve hiç de olağanüstü olmayan bir özelliği idi. Dil topografyası ancak milliyetçi ajitasyon, dil sorununu milli bir meseleye dönüştürdüğünde köklü bir değişime uğramıştı. Bu süreç Tanzimat ve II. Abdülhamid dönemlerinde perde arkasında yavaş yavaş ivme kazanmıştı. Daha sonra İtalya'nın Trablusgarb'ı işgali, Balkan Savaşları ve Birinci Dünya Savaşı zamanında—simgeleri ve yabancı dili kontrol altına almaya yönelik resmi kararların sayısı savaş zamanı aşırı boyutlara ulaşmıştı⁶—bu ivmenin enerjisi bilhassa arttı. Bu süreç zirve noktasına erken cumhuriyet döneminin radikal dil mühendisliği projesiyle ulaştı.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında dilde köklü bir değişim gerçekleşti. Bunun en iyi bilinen örneği 1928 yılında uygulamaya geçirilen alfabe değişikliği ve daha geniş ölçekte olan ve Kemalist dönem boyunca ve sonrasında da devam eden, “Dil Devrimi”ydi.⁷ Ama birçok insan için en şaşırtıcı yenilik 1932 yılında ilk kez Kuran'ın Türkçe mealinin okunması⁸ ve, her ne kadar kısa ömürlü bir değişiklik olsa ve tekrar Arapçasına dönülse de, aynı yıl ezanın Arapça yerine Türkçe okunmaya başlaması olacaktı. Bu değişikliklerin ne ölçüde derin ya da yüzeysel olduğu tartışmaya açıktır. Arapçanın önceliğinin azaltılmasının elbette devasa bir sembolik yankısı vardı; genç kuşakların atalarının edebiyatından koparılmasının da öyle. Öte yandan, “Türk İnkılâbı”nın etkisini abartma eğilimine de dikkat çekilmiştir.⁹ Oldukça ilginç bir şekilde, Arapçanın önceliğini terk etme ya da en azından perdeleme dürtüsünü ilk dillendirenler, Kemalist politikalar uygulamaya geçirilmeden önce dini bir yönelimle hareket etmiş olanlardı. Mesela, mekteb ve medreselerdeki öğrencilere hitap eden *İslam Dünyası* dergisi, anadilde vaaz vermenin gerekliliğini geç Osmanlı döneminde zaten

6 Robert G. Landen, “The Ottoman home front: a German correspondent's remarks, 1917,” *The Modern Middle East: A Sourcebook for History* içinde, der. Camron M. Amin, Benjamin C. Fortna ve Elizabeth B. Frierson (Oxford: Oxford University Press, 2006), 441–43.

7 Ayrıntılar için bkz. Geoffrey Lewis, *Turkish Language Reform*.

8 *The Times*, 23 Ocak 1932.

9 Zürcher, *Turkey: A Modern History*, 193.

ileri sürmüştü. Rus Müslümanlarının teşkil ettiği pragmatik örneği takip eden dergi, “Arapçaya faydasızca bağlı kalmanın” terk edilmesini talep etmiş ve İstanbul’daki bazı camilerin son zamanlarda hem Arapça hem Türkçe vaaz vermeye başlamış olmasını memnuniyetle karşılamıştı.¹⁰ Dilin etkililiğini temel alan tezlerin laik ya da milliyetçi bir gündemi savunanlarla sınırlı olmadığı açıktı.

Okumayı öğrenmeyi ve okumayı etkileyen bir diğer etmen fiziksel ortamdı. Frédéric Hitzel dini ve laik okuma mekânları arasında önemli bir ayrım yapmıştır.¹¹ Hristiyanlık ve Yahudilikteki muadilleri gibi, cami külliyesi de dini içerikli okuma ortamının şüphesiz merkez üs-süydü. Ama dini eğilimli okuma elbette böylesi resmi izinli ve kamusal ortamlarla sınırlı değildi. Evde okuma da sık sık dini bir tarzda başlayıp devam edebiliyordu. Müslümanlar için Kuran doğal olarak ilk okuma pratiğinin övünç kaynağıydı. Bunu anadildeki dini içerikli hikâyeler takip ediyordu. Bununla birlikte, zaman geçtikçe daha laik tarzda okuma yapma imkânları şüphesiz artıyordu. Padişahların, onların hasekilerinin, kızlarının ve bazı üst düzey devlet görevlilerinin kurduğu kütüphaneleri içeren az çok standartlaşmış laik seçeneklere, çok geçmeden, okumanın dini bir tarzda olması gerekmeyen kıraathane gibi başka kamusal okuma alanları eklenecekti. Ayrıca, kahvehaneler de dini ile laik okuma bağlamı arasındaki ayrım çizgilerinin bulanıklaştığı yerler olarak görülebilir. Dr. Rıza Nur (1879-1943) Sinop’un kahvelerinde, açıkça din dışı bir bağlamda ama “dini bir sessizlik” içinde, yarı dinsel metinlerin (örneğin Muhammediye, Battal Gazi vs) okunduğunu hatırlamaktadır.¹² Kıraathane ve

10 *İslam Dünyası* 10 (13 Şaban 1331[18 Temmuz 1913]), 155.

11 Frédéric Hitzel, “Manuscripts, livres et culture livresque à Istanbul,” *REMM* 87-88 (1999), 24.

12 Johann Strauss, “Romanlar ...” 128-9’da zikredilen Rıza Nur, *Hâtıratım* I, 73; François Georgeon, “Les cafés à Istanbul au XIXe siècle,” *Etudes turques et modernes. Documents du travail*, 1 (Mart 1992): 14-40. Cengiz Kırılı, “Coffeehouses: Public Opinion in the Nineteenth Century Ottoman Empire,” *Public Islam and the Common Good* içinde, der. Dale Eickelman ve Armando Salvatore, (Leiden: E J Brill, 2004), 75-98 ve “Kahvehaneler ve Hafiyeler: 19. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı’da Sosyal Kontrol,” *Toplum ve Bilim* 83 (Kış), 58-79.

halk kütüphanesi gibi yeniliklerin rolünü tartışmaya, bu bölümde daha sonra eski/yeni tematik çiftini ele aldığımızda geri döneceğiz.

Ama çoğu çocuğun hayatında okumayı öğrenme ve okuma evde ve okulda gerçekleşiyordu. Bu iki ortamın dini ya da laik boyutu, gayet doğal olarak söz konusu bireylere, kurumlara ve geleneklere bağlı olarak büyük ölçüde değişkenlik gösteriyordu. Çocukların okumayı öğrenirken karşılaştıkları materyaller de doğal olarak mevcut eğitim imkânları kadar çeşitliydi. Geniş anlamıyla yaklaşıldığında, on dokuzuncu yüzyıl sonu Osmanlı İmparatorluğu'nda var olan eğitim durumu bir tür palimpsest olarak görülebilir. Bu palimpsestin üzerindeki en eski izler, çeşitli dini inanç gruplarının sağladıkları “geleneksel” öğretim kurumları tarafından kazanılmıştı. Müslüman nüfus için bunlar, genellikle yerel camiye bitişik olan Kuran okulları ya da mektebler, daha sonra da, daha büyük kasaba ve kentlerde bulunan ve İslam ilimlerine adanmış, medrese adı verilen bir dizi yüksek öğretim kurumuydu. Gayri Müslim nüfus için de paralel kurumlar mevcuttu; başlangıç seviyesinden ileri seviyeye uzanan bu kurumların hepsi, Hıristiyanlık—ya da Yahudilik—çerçevesinde örgün eğitim sunmaya adanmıştı. On sekizinci yüzyılın sonlarından itibaren, ilk başta öncelikli olarak askeri kaygıların belirlediği, Batı'dan ilham alan modernleşme gündemi imparatorlukta boy gösterdikçe, bazı yeni işaretler görülmeye başlanmıştı. Bunu, on dokuzuncu yüzyılda, eğitim alanında ortaya çıkan yeni rakiplerin, bu eskiden kalma kurumlara meydan okumasıyla birlikte, çok daha fazla sayıda ve daha cesur girişimler takip etti. Yeni giriş yapanlar, yabancı ve yerli olmak üzere başlıca iki biçimde ortaya çıkıyordu. Yabancı okullar ağırlıklı olarak, binyılcı [millenarian] şevkten ve başkalarını kendi dinine çevirme dürtüsünden ilham alan misyonerlere aitti. Bunların Osmanlı topraklarının dört bir yanında önemli yankıları vardı, ama en önemli etkileri gayri Müslim nüfuslar arasında görülmekteydi ve bazılarında bunun sonucunda derin çatlaklar ortaya çıkmıştı.

Ancak, daha önemli ve daha uzun vadeli etkileri ortaya çıkaran, Osmanlı devletinin benimsediği değişimlerdi. Önceki devirlerde devlet eğitim alanına ancak, devlet işlerini yürüten ve on dokuzuncu yüzyıl başlarında 2.000 civarında oldukları tahmin edilen az sayıda kâtibin eğitimi amacıyla giriyordu. Askeriyenin genişlemesi ve Batılı askeri pratiklerin

benimsenmesini bir dizi büyük ölçekli—ve pahalı—değişim izledi; bunlar vergi gelirlerinin artırılmasını, sayıları giderek artan askerlerin beslenmesi, giydirilmesi, barındırılması ve eğitilmesini, devlet otoritesinin vilayetlerde yayılmasını vs içeriyordu. Bunların hepsi devlet bürokrasisinin hacminde ve becerikliliğinde devasa bir artışı gerektiriyordu. Büyüyen merkezi hükümet tarafından 1900 yılına gelindiğinde istihdam edilen insan sayısına dair mutedil bir tahmin 35.000’dir ve bu sayı bir yüzyıl boyunca devasa bir sıçrama gerçekleştiğini göstermektedir.¹³ İyi vasıflı bürokratların temini artık Osmanlı devletinin ana ihtiyaçlarından biriydi ve Batı Avrupa, bilhassa da Fransız modeline göre örgütlenen eğitim-öğretim sistemi, bu eğitimin başlıca aracı olarak görülmekteydi. Mektepler ve medreseler artık bu vazifeye kesinlikle uygun addedilmiyordu. Bunun sonucu olarak Osmanlı İmparatorluğu’nda ortaya çıkan devlet eğitiminin dikkate şayan biçimde yaygınlaşması, yüzyıl ilerledikçe giderek daha fazla sayıda çocuğun—ya da gerçekçi konuşmak gerekirse, ana babanın—karşısına yeni eğitim-öğretim seçeneklerinin çıkması anlamına geliyordu. Bu durum bilhassa, geleneksel, modern ve çeşitli yabancı okulların birbiriyle yan yana var olduğu daha büyük kentsel alanlarda göze çarpmaktaydı. Dahası, devlet okullarının müfredatı sık sık değişikliğe uğramaktaydı. Görünüşe bakılırsa bu, hem devlet bürokrasisinin ders içeriklerini sürekli düzeltme ve koşullara uydurma arzusundan, hem de on dokuzuncu yüzyılın başlarından Tanzimat, II. Abdülhamid, Jön Türk ve cumhuriyet dönemlerine uzanan değişimlere eşlik eden değişen siyasi gündemlerden ileri geliyordu.

Bütün bu değişimler eğitim-öğretimin erken safhalarında ve okumayı öğrenmede, bilhassa da metinlerin seçiminde, dikkate değer bir yelpaze ve çeşitlilik ortaya çıkarmıştı. İfadeler ve tutumların çeşitliliği ve genel olarak okuryazarlık edinmeyle özdeşleştirilen atmosfer tepeden tırnağa kayda değer biçimde farklılık göstermekteydi. Batı’da olduğu gibi, okumayı Kutsal Kitap’tan öğrenmek on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı

13 Carter V. Findley, *Ottoman Civil Officialdom: A Social History* (Princeton: Princeton University Press, 1989), 22-3. [*Kalemiyeden Mülkiyeye: Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi*, çev. Gül Çağalı Güven, 2. Baskı, 2011. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.]

İmparatorluğu'nda da yaygın bir uygulamaydı.¹⁴ İmparatorlukta yaşayan Müslümanlar arasında anadili Arapça olanlar dışındaki herkes için bu, ilk okumayı öğrenme çabalarının kendi anadilinden başka bir dilde olduğu anlamına geliyordu.¹⁵ Bu iki dilli pratiğin ilginç olan tarafı, yüzyıllar boyunca sanki sorgulanmadan kalmış olmasıdır. Ancak halkla dil arasında bire bir bir ilişki olmasını isteyen, dille ilgili milliyetçi görüşlerin ve, elbette, laik/dünyevi ve faydacı düşüncenin yaygınlaşmasıyla birlikte ki, anadili 'Türkçe olan bir çocuğu Kuran'ı orijinal Arapçasından—kutsal metnin tercümeleri İslamda hoş karşılanmamaktadır—okuması için okula yollamak sorunsallaştırılmaya başlamıştır. Böyle olmasına karşın, Osmanlı'daki küçük okullara çok geçmeden kendi anadillerinde çeşitli materyaller temin edilecekti. Bu materyallerin önemli bir kısmı "laik" olarak nitelendirilebilir; ama birçoğu, özellikle de on dokuzuncu yüzyıldakilerin çoğunluğu, ilham aldıkları ve bağlantılı oldukları kaynaklar açısından özünde dini ya da yarı dini idi. Tıpkı Fransa'daki çocukların İncil okumalarının ötesine geçip La Fontaine'den *Masallar* gibi eserlerle karşılaşmaya başlamaları gibi, Osmanlı'daki küçük okullar da Kuran'dan Peygamber Hikâyeleri gibi metinlere ya da Köroğlu Destanı gibi daha dünyevi ve çoğunlukla da kuvvetli bir etnik tadı olan çalışmalara geçiyorlardı. Üstelik, yeni okulları hedefleyen yeni okuma kitapları ve yeni türdeki çocuk dergileri tamamen farklı bir materyal yelpazesi sunuyordu; bunların çoğu efsanevi ya da dini geçmişe değil, şimdiki zamana, hatta geleceğe odaklanıyordu. Kısacası, bu bölümde öne çıkan şey materyallerin çeşitliliğidir.

Okullarda okunan materyal tiplerine döndüğümüzde, müfredatlarla bir yandan geleneksel mekteplerde, diğer yandan yeni temel eğitim sistemlerinde kullanılan çeşitli metinler arasındaki karşıtlık yeterince net bir şekilde görülür. Ama aynı zamanda unutulmamalıdır ki, yeni eğitim

14 Martyn Lyons, "New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers," *A History of Reading in the West* içinde, der. Cavallo ve Chartier, çev. Linda G. Cochrane (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999), 327.

15 Anadili Arapça olanlar için bile, Kuran diliyle gündelik konuşma dili arasında elbette belirgin bir farklılık vardı.

Çocuklar!

Akşam üstü mektepten evinizi geldiğiniz vakit, ananıza Karnım aç! Üşüyorum! Yorgunum! diye söylenirsiniz. O da karnınızı doyurur. Sizi yaktığı ateşin kenarına oturtur. Yorgunluğunuzu gidertecek şeyleri yapar. Ananızın size ettiği bu iyiliğe karşı yüreğinizden bir insanın bir anası olmak ne kadar iyi dersiniz değil mi?

Çocuklar!

Sizin ananızdan daha merhametli ve daha iyi bir zat vardır. O size bu iyi anayı vermiş, dünyayı yaratmış, gördüğümüz güneşi, ayı yoktan var etmiş olan Allah'tır. Allah birdir. Her şeyini görür, işitir, duyar, iyiliklerimizi, fenalıklarımızı bilir. İyilik edenleri sever, fenalık edenleri sevmez. Çalışalım. İyilik edip Allah'ın sevgili kulu olalım.

[Bir sonraki dersin başlığı: "Dünya, Coğrafya..."]¹⁸

On yıl sonra Ali İrfan [Eğribozu] İslami edep ve Osmanlı âdetlerinin muhafaza edilmesini sağlamak için benzer bir ahlakçı mesaj ileri sürmüştü.¹⁹ Şeriat'ı benimsemekteki başarısızlıktan dolayı "maddi ve manevi kuvvetimiz" in kaybolmasından hayıflanarak *Vatanı Seven Okusun*'un yazarı, bir yeniden ayağa kalkış programı ileri sürüyordu: "Kanun-ı esasimizin muhafaza-yı ihkâmına, idare-i meşrutiyemizin temin-i bekâ ve i'lasına çalışalım, tashis-i ahlâk edelim, adab-ı islamiyeyi âdât-ı osmaniye'yi gözetelim," ve ekonomi, eğitim ve kültür alanlarında gerçekleşmesi arzu edilenlere dair uzun bir listeyle devam ediyordu. Ortak tema çabalamak ve uğraşmaktır; bu tema, metinde Arapça orijinali zikredilen ("*Laysa lil-insan 'illa ma sa'i*") Kuran âyetine dayandırılmaktaydı: "İnsan için ancak çalıştığı vardır."²⁰ Ali İrfan'ın bireysel bir ilhama dayanan ve kendi

18 Ahmed Rasim, *Kıraat kitabı* (İstanbul: 1314[1898]), 2–4.

19 Ali İrfan [Eğribozu], *Vatanı seven okusun* (Dersaadet: Mahmud Bey Matbaası, 1324[1908]), 3–4.

20 Necm sûresi (53: 39). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yayınladığı mealden alınmıştır—çn.

düzeni çağdaş düşüncedeki değişimleri içerecek şekilde sürekli olarak değişikliğe tâbi tutuluyordu. Dolayısıyla, Fransız eğitimcilerden bol miktarda katkı alınarak tasarlanan Tanzimat dönemi okul programı II. Abdülhamid döneminde (1876-1909) önemli ölçüde değiştirilmiştir. Bu dönemsel ve esaslı incelemelerin başlıca sonucu, geç Osmanlı dönemindeki devlet eğitimi sisteminin karakterini daha Osmanlı ve daha İslami bir hale getirmekti. Batılı konular daha az vurgulanırken, Kuran, hadis ve hukuk ilmi gibi alanlarda dikkati çekecek derecede bir klasik İslami içerik, başka açılardan büyük ölçüde laik olan bir ders programına dahil ediliyordu.¹⁶ Sarkaç, Jön Türk döneminden başlayarak ve erken cumhuriyet döneminde de hızlanarak yönünü değiştirdi. Devletin laik gündemi baskın çıktıkça, dini içeriğin, tamamı olmasa da büyük bir kısmı tasfiye edildi. Ancak, müfredat konusunda cumhuriyet döneminde daha sonra ortaya çıkacak ve sürekli hale gelecek olan mücadelelerin gösterdiği gibi, bu kavgalar nadiren kesin bir sonuç ortaya çıkarmaktaydı.

II. Abdülhamid döneminde, resmi ilgi ağırlıklı olarak İslami bir ahlak anlayışına odaklandığı zaman—ki bu, çocuklara yönelik okuma materyallerinin tonunu belirleme açısından son derece önemliydi—çocuk okuma kitaplarındaki dini mesajlar hiç de şaşırtıcı olmayan bir şekilde hem belirgin hem yaygın bir hal arz ediyordu. Gerçekten de, okuma ve din sık sık birbirinden ayrılmaz şeyler olarak sunuluyordu. Çocuklara yönelik metinlerde yazarlar dini içerikli materyalleri en göze çarpan yerlere yerleştiriyordu. Mesela, Kitapçı Arakel’in tanınmış okuma kitabı 1887 tarihli *Talim-i Kıraat* eserini ele alalım. Kitapta, Allah korkusunun önemi, doğru tavsiye almak için dini kitaplara başvurma gerekliliği ve Allah’ın takdiri ve hikmetinin lütufları gibi, dindarlığa dair bolca bahis mevcuttur. Zaman zaman bu dersler bir ilmihal tarzında, soru-cevap şeklinde aktarılmaktadır.¹⁷ Ya da Ahmed Rasim tarafından yazılan metinlerden bir örneğe bakalım. Onun 1314 (1896-1897) tarihli, alfabeyi öğrenmiş ilkokul öğrencileri için Osmanlı Maarif Nezareti gözetiminde yazdığı *Kıraat Kitabı*’nda ilk okuma parçası ahlak konusuna ayrılmıştır ve başlığı kısaca “Allah”tır:

16 Ayrıntılar için bkz. Fortna, *Imperial Classroom*, özellikle 3. Bölüm.

17 Kitapçı Arakel, *Talim-i kıraat*. Bkz. örneğin, 31.

Çocuklar!

Akşam üstü mektepten evinizi geldiğiniz vakit, ananıza Karnım aç! Üşüyorum! Yorgunum! diye söylenirsiniz. O da karnınızı doyurur. Sizi yaktığı ateşin kenarına oturtur. Yorgunluğunuzu gidertecek şeyleri yapar. Ananızın size ettiği bu iyiliğe karşı yüreğinizden bir insanın bir anası olmak ne kadar iyi dersiniz değil mi?

Çocuklar!

Sizin ananızdan daha merhametli ve daha iyi bir zat vardır. O size bu iyi anayı vermiş, dünyayı yaratmış, gördüğümüz güneşi, ayı yoktan var etmiş olan Allah'tır. Allah birdir. Her şeyini görür, işitir, duyar, iyiliklerimizi, fenalıklarımızı bilir. İyilik edenleri sever, fenalık edenleri sevmez. Çalışalım. İyilik edip Allah'ın sevgili kulu olalım.

[Bir sonraki dersin başlığı: "Dünya, Coğrafya..."]¹⁸

On yıl sonra Ali İrfan [Eğribozu] İslami edep ve Osmanlı âdetlerinin muhafaza edilmesini sağlamak için benzer bir ahlakçı mesaj ileri sürmüştü.¹⁹ Şeriat'ı benimsemekteki başarısızlıktan dolayı "maddi ve manevi kuvvetimiz" in kaybolmasından hayıflanan *Vatanı Seven Okusun*'un yazarı, bir yeniden ayağa kalkış programı ileri sürüyordu: "Kanun-ı esasimizin muhafaza-yı ihkâmına, idare-i meşrutiyemizin temin-i bekâ ve i'lasına çalışalım, tashis-i ahlâk edelim, adab-ı islamiyeyi âdât-ı osmaniye'yi gözetelim," ve ekonomi, eğitim ve kültür alanlarında gerçekleşmesi arzu edilenlere dair uzun bir listeyle devam ediyordu. Ortak tema çabalamak ve uğraşmaktı; bu tema, metinde Arapça orijinali zikredilen ("*Laysa lil-insan 'illa ma sa'i*") Kuran âyetine dayandırılmaktaydı: "İnsan için ancak çalıştığı vardır."²⁰ Ali İrfan'ın bireysel bir ilhama dayanan ve kendi

18 Ahmed Rasim, *Kıraat kitabı* (İstanbul: 1314[1898]), 2-4.

19 Ali İrfan [Eğribozu], *Vatanı seven okusun* (Dersaadet: Mahmud Bey Matbaası, 1324[1908]), 3-4.

20 Necm sûresi (53: 39). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yayınladığı mealden alınmıştır—çn.

kendini finanse eden bir çabaymış gibi görünmektedir; bu kitapçığın baş sayfasında bedava dağıtılacağı belirtilmektedir. Ama genelde geç Osmanlı dönemindeki ve özelde de II. Abdülhamid dönemindeki resmi onaylı çabaların çizgisinin dışına çıkmamıştı. Ali İrfan'ın Kuran'dan alıntı yapması, Sultan II. Abdülhamid dönemi esnasında devlet okullarındaki eğitime zerk edilen çok daha güçlü bir İslami vurguyla uyum içindedir.²¹

Ancak, bu dönemdeki çocuk yayınlarının tamamını ya da hatta belki çoğunu İslami vurgu katılmış bir ahlakla özdeşleştirmek yanlış olacaktır. Gayet doğal olarak, çocukların istifade etmesi için üretilmiş olan metinlerin birçoğu apaçık dünyevi meselelerle ilgiliydi. Geç Osmanlı dönemi edebiyatının hacc-i evvel'i [başöğretmen] olarak bilinen ve sık sık ahlakçı bir ton benimseyen baskın figürü Ahmed Midhat Efendi bile daha ziyade çocukların, manevi ya da hatta tarikatçı kaygılarıyla değil, maddi kaygılarıyla ilgilenme eğiliminde olmuştur. Onun 1887 tarihli *Terbiyeli Çocuk* eseri doğru çocuk davranışına dair karmaşık olmayan, sıradan bir örnek sunuyordu.²² Yazar, terbiyeli çocuğun idealize edilmiş davranışlarını, onun didaktik bir faydacılıkla kurgulanmış terbiyesiz, kötü ikizinin davranışlarıyla karşı karşıya koymaktadır. Terbiyeli çocuğun ne zaman uyanması gerektiğini—bir ana baba bakış açısından bakıldığında oldukça iyimser bir biçimde tanımlanarak, evin geri kalanından ne daha önce ne daha sonra—açıklamaktan, nasıl giyinmesi, temizlenmesi, kahvaltı etmesi, sokakta nasıl davranması, okulda nasıl çalışması ve oyun zamanı kendini nasıl kontrol etmesi gerektiğine varıncaya değin ayrıntılar sunan Ahmed Midhat'ın anlatısı, bu örnek çocuğun hayatındaki bir tam günü kapsar. Metinde yokluğu bilhassa göze çarpan şey, dini kurallardan bahislerdir. Gerçekten de, her ne kadar sık sık dini sözcüklere başvuruluyor olsa da—“abdest” ve “günah” kelimeleri belli aralıklarda okurun karşısına çıkar—bunlar en sıradan davranışların hizmetinde kullanılır. Örneğin abdest normalde namazdan önce yüzün, ellerin ve ayakların yıkanmasını içeren dini kural anlamına gelmesine karşın, terbiyeli çocuğun faaliyetlerinin ayrıntılı bir

21 Ayrıntılar için bkz. Fortna, *Imperial Classroom*, özellikle 6. Bölüm.

22 Ahmed Midhat, *Terbiyeli çocuk Muhtediler için kıraat kitabı* (İstanbul: Kırkambar Matbaası, 1303[1887]), 4.

şekilde anlatıldığı buradaki durumda namazdan ya da namaz vakitlerinden hiç bahsedilmez. Yüzünü yıkayan çocuğa hemen ardından yüzünü nasıl ve hangi havluyla kurulaması ve saçını nasıl taraması gerektiğine dair dini kurallarla doğrudan ilgili olmayan öğütler veriliyor olmasından, sabah temizliğinin hiçbir dini çağrışım taşımadığı açıkça anlaşılmaktadır. Benzer bir biçimde, “günah” kelimesi de ahlaka mugâyir bir durumla bağlantılı olarak değil, kahvaltı etme bağlamında karşımıza çıkar. Okura, terbiyeli çocuğun kahvaltısını ayaktayken yemediği öğretilir. Ona, ayakta yemek yemenin son derece ayıp olduğu söylenir. “Ekmek kırıntıları öteye beriye dlişer, etrafa dağılır ve üzerlerine basılır; oysa bu günahtır.”²³ Bu kitaptaki başka birçok parça gibi bu kısmın da odaklandığı şey, dini emirler değil, kültürün şekillendirdiği âdetlere bağlı kalma zorunluluğudur. Bu parçayı aynı yazarın neredeyse aynı zamanlarda basılan ve namazın ayrıntılarını açıklamaya adanmış kitapçığıyla karşılaştıralım. Sözü edilen kitapçık olgusal bir biçimdedir, ama genelde abdest ve namazın temel kurallarının açıklanmasını bir tür nasihat olarak sunar. İlk cümle, metnin açıkça bir Müslüman bakış açısından yazıldığı tespitini yapar: “Her insanın bir dini vardır. Her dinin kendi ibadet şekli bulunur. Biz elhamdülillah Müslümanız. Bizim de birçok ibadet şeklimiz vardır. Bunların en büyüğü namazdır...”²⁴

Ahmed Mithat Efendi’nin eserinin takıntısı, pratik olarak orta sınıfın ilgi alanına ait meselelerdir. Fiziksel temizlik, kurallara uyma, büyüklere saygı, beladan uzak durma, öğretmen sorularına yanıt vermeye gönüllü olma vs bunlar doğru bir sosyal mevki ve yetiştirme tarzının tezahürleridir.²⁵ Çocuk okuldan eve döndükten sonra sahip olduğu bol vaktinde ana babasına yardım etmelidir. Eğer ana babanın çocuğa verecek bir işi yoksa, o zaman çocuk bahçeye çıkıp oynayabilir. Ama sokağa çıkması ve mahalle çocuklarıyla oynaması kesinlikle yasaktır.²⁶ Yazarın, hem ailenin evinin arkasında bir bahçenin olduğuna hem de çocuğu sokaktaki akranlarından—kendi evlerinin bahçesi olmadığı farz edilen çocuklardan—ayırma

23 Agy.

24 Agy., 2.

25 Krş. Arakel, *Talim-i kıraat*.

26 Agy., 10.

arzusunun varlığına dair varsayımları, bu dönemde okuryazarlığı çevreleyen beklentilerin—ve yazarın hedef okur kitlesinin beklentilerinin—bir kısmını oluşturan sınıf bilincinin belirtisidir. Giderek daha fazla sayıda okul açıldıkça ve bu mahallelerin çocukları zamanla bu okullara giderek artan bir sayıda devam ettikçe, bu beklentiler değişecekti.

Ancak, geç Osmanlı döneminde basılan okuma kitaplarının çok büyük bir kısmı açıkça İslami bir mesaj içeriyordu. İslamda ve İslami geleneklerde bir canlanmanın imparatorluğun yeninden canlanmasıyla ne derece özdeşleştirildiği göz önüne alındığında, bu doğaldı. Birçok ders kitabının yazarlarının tümü, farklı sosyal arka plan ve coğrafi bölgelerden geliyor olmalarına rağmen, sanki temizlik, itaat, çalışkanlık ve elbette okuryazarlık gibi temaların yanı sıra İslami ahlakı vurgulamayı da doğal sayıyordu. Ama dini bir tona sahip içerik birçoğu için net bir başlangıç noktasıydı. M. Safvet'in 1308 (1890-1891) tarihli *Kıraat* başlıklı okuma kitabı, Osmanlı İmparatorluğu, eski kabilelerin cahilliği, genel olarak medeniyet, doğa coğrafyası gibi konular hakkında hikâye ve kısa okuma parçalarından oluşan bir derlemedir. Kitap, devlet okullarında okutulan ahlak derslerinin esaslarından olan dinin kaideleri (*Akaid-i diniye*) hakkında bir parçayla başlar.²⁷ Faik Reşad'ın beş yıl sonra basılan aynı başlıklı eseri dini ve din dışı konuların benzer bir karışımını sunar.²⁸ Kediler ve ana babalar gibi konulara dair parçaların arasına çalışkanlık, şükretme ve itaat gibi daha fazla dini tınısı olan parçalar serpiştirilmiştir. Böylesi üstük kapalı dini mesajlar, okuma zorunluluğuyla harmanlanmaktaydı. Örneğin, Ahmed Rasim'in *Kızlara Mahsus Kıraat Kitabı* küçük okurlarını daha en baştan itibaren, Hz. Muhammed ve İslamın ilk halifesi Ebubekir hakkındaki okuma parçalarıyla dini bir içeriğe sokar. Ardından, coğrafya ve kıtalara dair genel bir tartışmaya geçmeden önce, İstanbul hakkında uzun ve resimli bir tasvir sunarak metni yerelleştirir. "Kitaplar" başlıklı okuma parçası basit ve tepeden bakan tarzı sürdürür. "Kızım! Kitapların ve yazı yazmak için kâğıdın var. Bunlar ne harika şeyler! Bu kitaplar bugün ucuz ve her yerde var, ama bunlar eskiden öyle değerliydi ki ancak zenginler onlara

27 M. Safvet, *Kıraat* (Kostantiniye: Matbaa-yi Ebuzziya, 1308[1892]), 5.

28 Faik Reşad, *Kıraat* (İstanbul: Karabet, 1313[1897]).

sahip olabiliyordu.”²⁹ İslami geçmişin iftihar edilecek yönlerini vurgulamak için aynı anda hem değerlenen hem de yıkılmış olan tarihsel zaman, maddi ilerlemenin kaynağı olarak—buradaki örnekte okuma ve yazmanın büyük hazinesini mümkün kılması vurgulanıyor—sunulmaktadır. Çok şanslı oldukları söylenen küçük okurların ne kadar minnettar olduklarını ve kitaplarını ne kadar ciddiye aldıklarını saptamak tabii ki imkânsızdır.

Bazen laik, bazense dini bir vurgu yapılan okuma ve doğru davranış arasındaki bağlantı bu metinlerin neredeyse her satırına sinmiş gibidir ve bu durum, okumayı öğrenmenin, harflerin ve kelimelerin şifresini çözmekten ibaret olmadığı mesajını kuvvetlendirmektedir. Hepsi birlikte ele alındığında bu metinler okuryazarlık ile ilerleme, ahlak ve maddi kazancı içeren bir kavram kümesi arasında bağlantı kurmaktadır. İster bireysel ister toplu halde olsun, ileri doğru gitme hissi bilhassa güçlüdür. Bu ilerleme algısı okumayı öğrenmekle başlamaktadır. Arakel’in okuma kitabındaki parçalardan birinde çocuk anlatıcıya sabrın ve çalışkanlığın önemi şu şekilde açıklattırılıyor: “Şu anda çok iyi okuyamıyorum. Ama dikkatli çalışırsam kısa sürede çok iyi okumaya başlayacağım. Eğer iyi okursam ne kadar da mutlu olacağım!”³⁰ Bu yaygın, iyimser eğilimin bir başka örneği Ali İrfan tarafından yazılan *Malumat-ı Diniye* başlıklı ders kitabıdır. Kitap kendini, Maarif Nezareti’nin en son müfredatına göre yazılmış ve vatanın gençlerini (*nevrestegân-ı vatan*) dini hayatları konusunda eğitmek amacıyla açık ve sade bir dille hazırlanmış olarak tarif eder.³¹ Dini vazifeler hakkında bir eser olmasına ve sonunda Kuran’dan bir bölüm içermesine rağmen, kitap yine de tam anlamıyla bugüne odaklanır. “Asrımızın ilerleme çağı olduğunu hepimiz biliyoruz. Zamanımız bilhassa çok değerlidir,” ifadeleriyle başlar.

Resmi olarak üretilmiş metinlerden uzaklaşıldığında göze çarpan şey, çocuklara yönelik yayınların eklektizmi ve sanki gelişigüzel bir biçimde

²⁹ Ahmed Rasim, *Kızlara mahsus kıraat kitabı* (İstanbul: Karabet, 1316 [1900]), 21–2.

³⁰ Arakel, *Talim-i kıraat*, 8.

³¹ Ali İrfan, *Ma'lumat-i diniye* (İstanbul: Şirket-i Murettibbiye Matbaası, 1329 [1911]), 1.

yan yana bulunmaları durumudur. Bir önceki bölümde zikredildiği gibi, *Çocuk Dünyası* gibi dergilerin sunduğu içerik dini-laik spektrum açısından o denli melezdi ki, bir dergiyi bu spektrumun sabit bir yerine yerleştirmek son derece zordur. Geç Osmanlı döneminin eklektizmi ve bolluğu, tahmin edilebileceği gibi, savaş yıllarında azalmıştır. 1911'den sonraki dönemde askeri vurgunun giderek belirgin hale gelmesine bir önceki bölümde değinilmişti. Bu “millî iktisad” ve yükselen vatanseverlik ajitasyonu döneminde, millî önem arz eden meseleler hem içerik hem yayıncılar arasında artan rekabet açısından çocuk dergilerine girmeye başlamıştır. Bu rekabete etnik bir tat da eklenebiliyordu, zira Balkan Savaşları esnasında gayri Müslim tüccarlara karşı boykot, sahibi Ermeni olan *Çocuk Duygusu* dergisine de uzanmıştı. Dergi buna karşılık olarak Türkçü ve militarist bir içeriğe bürünerek duruma uyum sağlamıştı.³² 1922'de çıkan *Bizim Mecmua* gibi bazı yayınlarda savaşın etkileri gerçekten de çok uzak gibi görünüyordu. Buna rağmen, keskin bir biçimde milliyetçi *Çocuk Dünyası* gibi başka yayınlarda dönemin etkileri açıkça hissediliyordu: Bu dönemin değişen siyasi bakış açısı kadar savaş yıllarının ekonomik zorluklarını da yansıtırçasına, daha ufak bir boyut, daha az görsel malzeme ve genelde daha ucuz bir görünüm ağır basıyordu. Dergilerin sahibi kim olursa olsun, sayfalarında tarif edilen dünya, savaş yıllarında küçülmüş gibiydi; imparatorluğun daralan sınırlarının ötesindeki dünyadan daha az bahsediliyordu ve hem hayali materyallerde—ki bazıları oldukça sür-realdir—bir artış söz konusuydu, hem de, kim oldukları belirtilmeyen hükümdarlar dönemine ait büyük ölçüde tanımsız ve tarih dışı bir geçmişte geçen “millî masallar”ın daha güvenli diyarına bir geri çekiliş vardı. Bu dönemin kayıpları ve genel olarak güvensizliği, henüz yeni kurulmakta olan Türk milletinde Turancı bir fanteziye yönelik psikolojik bir ihtiyaç yaratmış görünmektedir.³³

Erken cumhuriyet döneminde küçük okurlar daha tekdüze ve ideolojik olarak hedefi daha belli bir yayın çeşitliliğiyle karşılaştılar. Yeni ulusa

32 Okay, *Eski Harfli*, 126.

33 Erol Köroğlu, *Türk Edebiyatı ve Birinci Dünya Savaşı (1914–1918): Propagandanın Millî Kimlik İnşasına* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2004), 135–7.

sadakat ve onun savunusu başlıca temalardı; fiziksel güç, askeri talim, siyasi ölç ve tarihin yeniden gözden geçirilmesine gösterilen ilgi bu temaları desteklemekteydi.³⁴ Siyasi olaylar zaman zaman boy gösteriyordu, ancak bunlar daima dikkatli bir kontrol ve gözetim altındaydı. Örneğin, *Resimli Mecmua* Şeyh Sait'i 1925'te Kemalist devlete karşı kendi adını taşıyan ihtilale öncülük etmekten dolayı ölüme mahkûm edecek mahkemede titrerken gösteren bir resmini yayınlamıştı. Ama böylesi yayınlara nadir rastlanıyordu. Daha olağan içerik yelpazesi ise yurtiçi cephesinde yeni bir milletin inşa edilmesi, İstanbul'u ziyaret eden Amerikalı aktrisler, Hint fakirleri ve uluslararası sulardaki Türk savaş gemileri gibi konuları içermekteydi. Gözetleme ve kontrolün artması erken cumhuriyet dönemi yayınlarının çok daha az eklektik olmaları demekti. Daha ziyade, Kemalist ideologların ahenkli çabasının şekillendirmesiyle, seçilen materyaller açısından çok daha anonim bir sesle ve daha sıkı bir şekilde odaklanmış tutarlılıkla konuşmaya meyilliydiler.

Erken cumhuriyet döneminin yol açtığı değişimler, okullarda kullanılan okuma kitaplarındaki değişen görsel malzemelere açıkça yansımaktadır. Bir örnek, cumhuriyetin getirdiği dönüşümün yönü ve niyetini tarif etmek için yeterlidir. Bu örnek vurgunun dini imgelerden kamusal imgelere nasıl dikkate şayan biçimde kaydığını göstermektedir. Seracettin Bey'in *Kolay Kıraat*'ı Kemalist dönemin, dini bayramların küçük okurlara sunulma biçimini nasıl değiştirdiğini ortaya koymaktadır.³⁵ Bu okuma kitabının 1925 yılı baskısı, bir yanda sarıklı bir davulcuyu diğer yanda da mehteran bölüğünün kullandığı enstrümanları hatırlatan bir âsa taşıyan bir başka sarıklı adamı gösteren bir resim içermektedir. 1927'deki gözden geçirilmiş baskıda ise aynı metne, Batılı tarzda askeri kıyafetlerle yeniden

34 Nazan Çiçek, "The Project of Creating True Turkish Children: The Children's Magazines in Turkey circa the Foundation of the Republic." British Society for Middle Eastern Studies'in senelik toplantısında sunulan bildiri, Birmingham, 11 Temmuz 2006. Bu çalışmayı benimle paylaşan Dr. Çiçek'e teşekkür ederim.

35 Jessica Selma Tiregöl, "The Role of Primary Education in Nation-statebuilding: The Case of the Early Turkish Republic," (Doktora Tezi, Princeton University, 1998), 114–16. Bu çalışmaya dikkatimi çektiği için Şükrü Hanoğlu'na teşekkür ederim.

giydirilmiş iki adamı gösteren bir resim eşlik etmektedir: Davulcu artık siperli bir şapka takmakta ve çocuklar da içlerinden birisinin giydiği denizci kıyafetinin sembolize ettiği gibi, açıkça Batılı tarzda giysiler giymektedir. Dini bayram millileştirilmiş ve cumhuriyetçileştirilmiştir.³⁶ Kamusal törenin bu şekilde yeniden kurgulanması pek de tesadüf değildi. Bu dönem, genç Kemalist devletin, cumhuriyetçi beklentilerle uyumlu bir hale getirmek amacıyla, eğitim amaçlı üretilenler başta olmak üzere matbu materyalleri dikkatle incelemeye özel bir önem verdiği bir zamandı. Mesela, 1926 tarihli bir rapora göre, ilkokullar için yazılan 68 ders kitabından sadece 10'u onaylanmıştı. 41 tanesi komisyonun öngördüğü değişikliklerin yapılması şartıyla kabul edilmişti.³⁷ Ölçütler net bir şekilde değişmiş olsa da, Osmanlı İmparatorluğu'nun son zamanlarında ders kitaplarını denetlemekten sorumlu olanlar, cumhuriyet dönemindeki haleflerinin titizliği ve katılığını alkışlamaktan kendilerini alamazlardı.

Daha önce gördüğümüz gibi, okumayı öğrenme ve okuma sık sık dini bir amaç ya da ortamla ilişkilendiriliyordu. Dinden bahsetmek çocukların okuması için metinler yazarların sıkça kullandığı bir kalkış noktasıydı ve okuma parçaları sık sık dini ruhu yansıtıyordu. Ama böyle olmayan örnekler de vardı—ve aslında böyle olan metinlerin sayısı gittikçe azalmaktaydı. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarına damgasını vuran ve Türkiye Cumhuriyeti'nin doğuşuna ortam hazırlayan savaşların patlak vermesiyle birlikte, oldukça fazla çeşitlilik içeren okuma ve din deneyimi değişmeye başladı. Geç Osmanlı devletinin bile kotarabileceğinden daha sıkı bir kontrol ve sansür mekanizmasının tesis edilmesiyle ve dur durak bilmezmiş gibi görünen laik ve milliyetçi şevkle birlikte, çocuklar için üretilen metinler Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında köklü bir biçimde değiştirildi. Burada şöyle bir ironi vardı: Dini olanın, yani bu durumda İslami olanın, milli olandan koparılması süreci, İslamın daha İstiklal Harbi sırasında ülkeyi bir amaç doğrultusunda birleştirmede oynadığı belirleyici role rağmen gerçekleşiyordu. Okumayı milli davanın hizmetine sokma adına İslami vurgunun hızla terk edilmesine karşın, çok geçmeden ondan kurtulmaya çalışan milliyetçi

36 Tiregöl, "The Role of Primary Education," 114–16.

37 Ag., 117.

girişimin bizzat kendisine din damgasını vuracak şekilde, yeneden boy gösterecekti. Geçmişe bakarak konuşulduğunda, erken cumhuriyet döneminin, ders kitaplarının içeriğini tekeline alma dürtüsünün tek boyutlu zihniyetinin, dini/laik ayrışması açısından nihai olarak geri teptiğini söylemek mümkündür. Tek parti rejiminin 1950’de sona ermesiyle, Türk siyasetinin gidişatı ülkenin daha muhafazakâr tabanını yansıtmaya doğru kaymış ve sonuçta devlet eğitimi—ve onun ders kitaplarını—bir kez daha apaçık bir İslami içeriğin taşıyıcısı haline getiren bir süreci harekete geçirmişti.

Aile/Ulus-Devlet

Okumayı öğrenme ve okumaya bir dizi ağır görev yüklenmişti, ama belki de bunların hiçbiri küçük okurlarla millet arasında bağ örme arzusu kadar mühim olmamıştı. Gerek geç Osmanlı gerekse de erken cumhuriyet döneminde, bir millet olmayı sağlayacak bağların tesis edilmesine yönelik benzer temel arzu, her ne kadar bu hedeflenen özdeşleşmenin vurguları ve ayrıntıları, olaylara ve siyasi liderlikteki değişimlere tepki olarak zaman içinde değişse de, hemen fark edilebilir niteliktedir. Hedef kitlenin yaşça küçük ve hem devlet destekli eğitimin hem de yaygın okuryazarlığın daha yeni olması hesaba katıldığında, yazarların ve yayıncıların yeni okurlarının sadakatini kazanmaları için, kimliğin temel odak noktasının, yani ailenin duvarlarını yıkmaları gerekiyordu. Bu dönemden itibaren çocuk yayınları bu görevi başarmayı hedefleyen bir dizi yaklaşım sergilemektedir. Yaklaşımlarında bazen incelikli ve sempatik, bazense acımasız dosdoğru olan yazarlar, sık sık çocuklara davranış ve düşünce modelleri sunmaya çalışıyorlardı; bunu yaparken güttükleri hedef, “hakiki bir gençlik kültürü”³⁸ yaratmaya yönelik olarak küçük okurlarını, demode yaşlılığın temsilcileri olarak resmedilen ailenin yörüngesinden çıkarıp devlet tarafından temsil edilen milletin kollarına atmak.

Burada potansiyel bir sorun vardı, zira millet söyleminin bizzat kendisi ağırlıklı bir şekilde aileye dayanıyordu. Bunun çözümü, ailenin rolünü

38 Leyla Neyzi, “Object or Subject? The Paradox of ‘Youth’ in Turkey,” *IJMES* 33 (2001), 416.

bir yandan tasdik eder gibi görünürken, diğer yandan zayıflatmaya çalışmaktı. Bu durumun bir sonucu olarak, çocuklara yönelik yayınlarda aileyle devlet arasındaki rekabet şeklinde tezahür eden duygu çekişmesine bakmak faydalı olabilir; çocuğa doğru terbiyeyi kimin vereceğine dair bu çekişmede, devleti çoğunlukla okul ya da diğer resmi kurum biçimleri temsil etmekteydi. Bazı yazarlar bu ikili ilişkiyi kusursuz bir ortaklık olarak sunuyordu. Daha önce gördüğümüz gibi, iyi niyetli ana babalar çocuklarına doğru terbiye veren kişiler olarak tasvir ediliyordu; ama bu ana babalar bunu yapmaya ancak bir noktaya kadar muktedirdi: İyi niyetli ana baba bir noktadan sonra, çocuklarının geleceğinin, doğru bir şekilde ancak devletin sağlayabileceği örgün eğitim ve okuryazarlık dünyasında yattığını görececek bir bilgelige sahipti. Daha vurgulu bir yaklaşım sergileyen yazarlar da vardı; bunlar, çoğunlukla ailenin milli duygu ve ilerleme ruhu aktarma yeteneğini hor görür bir şekilde, evle okul arasında keskin bir karşıtlık olduğunda ısrar ediyorlardı. Bunun ilk örneklerinden biri, geç dönem Osmanlı eğitimcilerinden Mehmed Ziya'nın *Çocuklara Kıraat*'idir. İki haftada bir çıkan bu kısar ömürlü dergi, ailenin eğitim üzerindeki etkisinin kırılması gerektiğine vurgu yapıyordu. "Çocuğun babasından ve anasından aldığı eğitim yeterli olabilir mi? Mümkün değil! Evlerimizde eğitim zannedilen hikâyeler aslında asılsız ve dehşete düşürücü sözlerden ve aldatmacalardan ibaret değil midir?" Yazar, kitapları okulda okumanın ileri gitmenin tek yolu olduğunda ısrar ederek devam etmektedir.³⁹

Bazı yazarlar milli değerlerin aşılmasında ailenin rolüne daha fazla inanç besliyordu. Bu yazarların genellikle özel tüketime yönelik yazan kişiler olması hiç de tesadüf değildi. Şüphesiz mevcut durumun ekonomik boyutundan haberdar olan bu yazarlar, yazdıkları kitapları ya da dergileri satın alanların genellikle ana babalar olduğunu muhtemelen zihinlerinin bir köşesinde tutuyordu. Millete hizmet etmede ailenin rolüne olumlu yaklaşımın bir örneği Ali İrfan'ın *Birinci Kıraat*'inde bulunabilir. Bu kitap genel olarak güçlü bir Osmanlı yurtseverliği vurgusu sergilemektedir. Kitapta hem o anki padişahın hem de on üçüncü yüzyıl sonu/on dördüncü yüzyıl başında Osmanlı hanedanının kurucusu olan ve ona adını

39 *Çocuklara kıraat* 1 (1 Safer 1299[23 Aralık 1881]), 3.

veren Osman Gazi'nin portreleri yer almaktadır; ayrıca, kitabın basıldığı döneme ait Osmanlı çocuklarını, askeri kıyafetler içinde, ellerinde bayraklarla askercilik oyunları oynarken gösteren resimler bulunmaktadır. Kitabın hedef kitlesi olan küçük okurların hem öğretmenlerine hem ana babalarına hitap eden önsözde yazar, Osmanlı çocuklarının eğitsel ve ahlaki gelişimine uygun okuma metinleri sağlama gereksiniminin altını çizer.⁴⁰ Avrupa'da her yıl, ilkokul düzeyinde binlerce yeni okuma materyali üretildiğinden bahseden Ali İrfan, Osmanlı topraklarında da benzer bir çabanın olması gerektiğini belirtir. "Dünyevi ve ahirevi mesail-i ictimaiye ve ahlâkiyenin" en önemli ve faydalı olanları arasında, hem önsözde hem de başlık sayfasında şunları ön plana çıkarır: "Hub-ı vatan (vatan sevgisi), eğitim, ziraat, ticaret, sanayi, sağlam inanç, itaat ve ibadet." İlk ders, yazarın aile hakkındaki görüşünü gayet açıkça ortaya koymaktadır. Yine bir yerel bağlama oturtma biçimi olarak Osmanlı payitahtı İstanbul'dan bahsedildikten sonra, metin şöyle devam eder:

Herkes gibi biz de vatanımız severiz. Çünkü annemizden doğar doğmaz ilk teneffüs ettiğimiz hava vatanımızın havasıdır. Bundan maada hep vatanımızın suyunu içerek hep vatanımızın ekmeğini yiyerek büyürüz. Gerek bizim gerek ana babalarımızın ve gelip geçmiş bütün atalarımızın rahatı, saadeti hep vatanımızın yüzündendir.

Vatanımız evimize benzer. Evlerimizde nasıl rahat vakit geçirirsek vatanımızda da öylece rahat yaşarız, vatanından ayrılanlara pek acınır. Çünkü hanesinden uzak olan bir adam nasıl rahatsız olursa vatanından uzak düşen kimse de öylece rahatsız olur.⁴¹

Kardeşler vatandaşlara benzetilerek aile analogisi devam eder. Ardından, yabancıların eve/vatana girmesi olasılığını ortaya atan metin şu tespiti yapar:

40 Ali İrfan, *Birinci kıraat* (İstanbul: İkbāl Kütüphanesi/Şems Matbaası, 1328–1330[1910–1912]), yazarın önsözü.

41 Agy., 6-7.

Evimize bir yabancıнын girmemesini ve hanemizde bir şeyin eksilmemesini tabii hepimiz isteriz. Bunun gibi vatanımızın her hukukunu gözetmeğe ve her şeyini muhafaza etmeğe dinen, aklen ve nizamen borçluyuz. Vatanimıza düşmanlık etmek isteyenler hanemizi soymağa kalkışanlar gibidir.

Bunu takip eden ikaz, okur vatandaşların, kim oldukları tanımlanmayan bu düşmanların “mukaddes vatanimiz” üzerindeki kötü emellerini hayata geçirmelerini engellemek amacıyla sıkı çalışmaya—aslında gece gündüz çalışmaya—teşvik edilmesi yönündedir.⁴²

Ders, okur olan vatandaşla vatan arasındaki ilişkinin sağlamlaştırılmasına yönelik açık bir çabayla sona erer. İlginç bir biçimde, metnin yazı puntosu burada değişmektedir ve bunu takip eden kısım, muhtemelen tek tek okurları kişisel olarak olaya dahil etme gereksinimini vurgulamak için, el yazısına benzeyen yeni bir yazı tipiyle verilmektedir.

Öyle ise: “Daim olsun Osmanlılık, yaşasın sevgili vatanimiz, feda olsun vatana canımız” sözleri daima dilimizde, kalbimizde, fikrimizde yer tutmalı ve ölünceye kadar sevgili vatanimize candan ve gönülden hizmet etmeliyiz.⁴³

Sayfanın diğer yüzünde, sanki Osmanlı vataniyle olan bağı güçlendirmek istermişçesine, imparatorluğun bir haritası görülmektedir. Bunu oldukça acemice yazılmış olan, ancak didaktik bir şekilde ne demek istediği oldukça açık olarak anlaşılan bir şiir takip etmektedir:

Vatandır valide-i millet vatandır
 Vatandır hame-i ümmet vatandır
 Vatandır layık-i hürmet vatandır.

Bu okuma kitabı, dini, siyasi ve coğrafi imgelerden oluşan güçlü bir karışımı çok kısa bir süre içinde bir araya getirmeyi ve onları ahenkli

42 Agy., 8.

43 Agy., 8.

bir bütün oluşturuyor gibi göstermeyi becermiştir. Gerçekte ise, işaret ettikleri kavramlar şöyle dursun, kullanılan terimler nüanslarla, çakışmalarla ve belirsizliklerle yüklüdür. Bilhassa milliyetçiliğin gücündeki artışın ışığı altında, ciddi bir akademik ilgi görseler de, burada kullanılan terimleri [İngilizceye] tercüme etmek yine de zor olabilmektedir. Karşılığını Fransızcadaki *patrie* anlamında *nation* olarak verdiğim “vatan” kelimesi giderek yaygınlaşan bir biçimde, Batıda olduğu gibi, toprak, dil ve tarih bağlarıyla birleşen bir halkın ait olduğu coğrafi ve sosyo politik anlamı ifade etmek için kullanılıyordu. Vatan kelimesi *motherland* ya da *furtherland* olarak da çevrilebilir. Belki de eksik olan tarihsel derinliği ona katmak amacıyla, “*Hubb el-vatan min el-iman*” (Vatan sevgisi imandandır) şeklindeki uydurma hadisin konusu olmuştu. Buna karşın, “millet” ve “ümme” terimlerinin daha net bir seçeresi vardır. Millet, Müslüman ya da gayri müslim olsun, geniş anlamdaki dini cemaatleri belirtmek için kullanıldığı gibi, ulus [nation] ve milliyet [nationality] terimleriyle de eşanlamlıdır. İslam dininde iman edenler topluluğu demek olan ümme, bu kavramlar arasında anlamı en açık olanıdır.

Dolayısıyla, yazar bu okuma kitabına, doğal olarak anne ve çocuk arasındaki dinamiğe odaklanan çekirdek aile fikriyle başlamakla birlikte, planlı bir Osmanlı çabasının gerekliliğine dair temel tezinin akıllara kazınmasını sağlamak amacıyla, aşına olunan bu aile ortamından çabucak vazgeçmektedir. Domestik ailenin aşına olunan özelliklerinden hem dini hem milli referans noktalarını kendinde birleştirerek genişletilmiş ve nihayetinde soyut olan bir aile fikrine doğru yapılan hareket, okurlarını yetişkin ilgilerinin dünyasına çekmek isteyen çocuk kitabı yazarlarının auzusunun tipik bir örneğiydi. Bu yazarlar bilhassa, geniş vatan ailesinin, çekirdek ailenin yerelliğini ve dar görüşlülüğünü aşabilme olasılığını vurgulamak istiyordu. Bunu gerçekleştirmek için bazı araçlar kullanıyorlardı; bunların arasında hem negatif çağrışımlar (mesela, bir önceki örnekte tarif edildiği gibi, korku; ve Osmanlı döneminde başlayan ve Navaro-Yashin’in belirttiği gibi cumhuriyet döneminde Türklüğün biçimlenmesinde önemli bir rol oynamaya devam eden,⁴⁴ haksız yere cezaya çarptırılma) hem de

44 Navaro-Yashin, *Faces of the State*, 47.

pozitif çağrışımlar (mesela, ilerleme ve eğitimin faydalarını akla getirmek) bulunuyordu. Böylesi oynamalar, dönemin çocuk yayınlarının siyasileştirilmesi sürecine yardımcı oluyordu.⁴⁵

Çocuk okurların, Ali İrfan'ın metnindeki ne idüğü belirsiz yabancı öcülerden ne anladığını merak etmek gerekir. Ama milli ve dini imaların karışımı, algılanan tehdidin niteliği hakkında güçlü bir açıklama sunmaktadır. Birinci Dünya Savaşı'nın sonrasında, çocuk metinleri vatanın düşmanlarını açıkça belirtecek, yani bunların işgalci Yunanlılar ve onların Batılı güçler içindeki destekçileri olduğunu söyleyecek ve milli eylemi teşvik etmek için dini dayanışmaya başvuracaktı. Cumhuriyet, İslamın açık kullanımına sırtını çevirmeden önce, Türk milliyetçiliğinin giderek güçlendiği bir dönemde bile, din doğal bir ortak payda olarak görülüyordu. Örneğin, çocuk dergisi *Yeni Yol*'da öğrencilerle mektuplaşmaya ayrılmış düzenli bir kısım yer alıyordu. Derginin bir sayısında, bu sütunda Mehmed Şücaüddin adında biri tarafından "Dini vazifelerimiz"⁴⁶ konusunda bir yazı kaleme alınmıştı. Daha sonra neredeyse tamamen milli ve laik bir biçimde hatırlanacak bir hikâyedeki dini duyguların önemi göz önüne alındığında, dergideki yazının bu konuya yaklaşım biçimi değinmeye değerdir. Bu yazı, "Müslüman Müslümanın kardeşidir" ifadesiyle başlar ve sonra Kuran'daki ilgili kısım Arapça orijinal haliyle zikredilir. İlk Müslüman cemaatine İS yedinci yüzyılda Medine Ensârı tarafından sunulan yardımdan bahseden tarihsel örneğin verilmesi, Müslümanların "Rumeli'de ve [Ege] adalarında Yunan zulmünden kaçan din kardeşlerimize" olan yükümlülüğüne vurgu yapmaya bir giriş işlevi görür. Yazar okurlarını, bağış yollayarak ya da onlara destek olacak dernekler teşkil ederek yardım etmeye çağırır. "Onlar da bizim gibiydi, ama şimdi her şeylerini, hatta ailelerini bile kaybettiler."⁴⁷ Bu derginin doğrudan yaklaşımı ve güncel bir meseleyi ele alması, geniş aile olarak vatan metaforundan ya da İslamın ilk kuşağından medet umulmasından çok daha somut bir

45 Paul Dumont, "La literature enfantine turque," *Turquie: Livres d'hier livres d'aujourd'hui* içinde, der. Paul Dumont (İstanbul: Isis, 1992), 79.

46 *Yeni Yol* 20 (17 Kanunusâni 1340[17 Ocak 1924]), 274.

47 Agy., 275.

biçimde küçük okurların ilgisini, muhakkak ders kitaplarındaki genel materyallerin yapamayacağı bir şekilde çekmiş olmalıdır.

Burada bir parantez açarak şu vurguyu yapmak önemlidir: Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında çocuklara yönelik yayınların çoğunda oldukça yaygın olan siyasi buyruk, 1920'li yılların sonlarında gençliğe yönelik olarak artacak yoğun resmi ilgiyi birkaç yıl öncesinden haber vermektedir. Mustafa Kemal'in Ekim 1927'de Cumhuriyet Halk Partisi Kongresi'ne verdiği altı günlük nutkun bir parçası olan ünlü "Gençliğe Hitabe"si, onun gençliğe yüklediği misyonun ciddiyeti konusunda şüpheye hiç yer bırakmaz: "Ey Türk gençliği! Birinci vazifen Türk istiklâlini ve Türk Cumhuriyeti'ni ilelebet muhafaza ve müdafaa etmektir." Vatanın yeniden işgal edilmesi olasılığı ve gelecekteki muhtemel liderinin ihanet etme riski heyulasından bahseden Mustafa Kemal, muhtaç olduğu kuvveti "damarlarındaki asil kanda" bulacak vatan gençliğini onu kurtarmaya çağırmaktadır.⁴⁸

Çocuklara yönelik okuma materyalleri genellikle böylesi göz korkutucu ve ağır vazifelere odaklanmıyordu, ama bu materyaller sıkça çocuklara öğretmenlerinin ana babalarından üstün olduğunu iddia etme gereksinimini hissediyordu. *Yeni Yol* gibi hicivci bir yol izlemeye meyilli bir yayın bile, çocukların, ana babalarına kıyasla öğretmenlerine olan borcuna dair sözünü esirgemeyen beyanlara girişiyordu. Ahlak sütununda "Öğrencilerin Öğretmenlerine Karşı Vazifeleri" başlıklı okuma parçasında konuya şu şekilde girilmektedir:

Layıkıyla düşünecek olursanız, muallimine ebeveyninizin kat kat fevkinde riayet ve muhabbet etmeye borçlu olduğunuzu tasdik ederseniz; zira size hayat içinde hayat vermeye çalışan hep onlardır.

Ebeveyn gözlerinizi günün zıyasına açarlar, fakat muallimler efkârınız marifetle tenvire hizmet ederler. Demek oluyor ki ebeveyni mesud edecek siz, sizi de bahtiyar eyleyecek muallimlerdir.

48 Mustafa Kemal Atatürk, *Nutuk* (İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar, 2007), 798–9.

Size şu âlem-i insaniyette ulvi hatıralar [bırakan], acaba kimlerdir? Fikrinizdeki perde-i cehaleti yırtıp kudretin büyüklüğünü, kainatın büyüklüğünü anlatan ve istidâdınızı açarak ruhunuzu fazilet denilen geniş bir yola sevk eden acaba kimlerdir?

Muallimleriniz değil mi?

Yavrularım!...

Biraz düşünün hocalar sizde ne büyük hakları vardır. Ana ve baba sizi küçük yaşta rihlet-i talime bırakırlar, muallimler tahsil ve terbiye altında beslerler. Her birinizde istidâd nisbetinde sermaye ve saadet vererek meydana getirirler. Bilir misiniz ki bu kadar çalışmak ve hizmet mukabilinde sizden ne isterler?

Sözlerine biraz dikkat, verdikleri derse karşı hürmet, biraz da kendilerine karşı muhabbet.⁴⁹

Okuma parçası, bütün bu harika şeylerin gerçekleştiği yer olarak okulun rolünü vurgulayarak devam etmektedir. “Mükâfat ve mükemmeliyetin edinildiği” yerdir bu. “İşte burası mektedir.” Okul kişinin kendi hayatını, dünyasını ve varoluşunu gerçekten anlamaya başladığı ortamdır. “İnsanoğlu dünyaya cahil ama kabiliyetli gelir. Mekteb cehaleti defeder.”⁵⁰ Çocuğun dünyaya gelişinde ona atfedilen cehaletle ilişkilendirilen ana babanın rolünün değeri tamamen düşürülmektedir. Şükür ki yeni ulusun temsilcileri olarak okul ve öğretmenleri, çocuğu kurtarmak için oradadırlar.

Bu metinlerde okul çoğunlukla genelleşmiş ama sorgulanmayan bir gerçeklik, modern yaşamın hayırlı bir özelliği olarak sunulmaktadır. İlginçtir ki, çocukların hatıraları da sık sık, okula başlamalarına dair benzer biçimde, sorgulanmayan bir tasvir sunar. Şüphesiz ana babaları kayıt yaptıрма, kayıt parası ödeme ve evrak işlerini tamamlama gibi ayrıntıları hallettiğinden, çocukların anlatıları çoğunlukla kendilerini okulda nasıl bulduklarına dair gamsızca basit bir yaklaşımı yansıtmaktadır.⁵¹ Aslında, tabii ki, özellikle kentsel alanlarda sıkça rastlanan bir durum olarak, mevcut

49 *Yeni Yol* 10 (8 Teşrin-i sâni 1339[8 Kasım 1923]), 153.

50 Agy.

51 Fortna, “Education and Autobiography,” 12–15.

birçok okuldan hangisine gidileceğine dair önemli bir kararın verilmesi gerekiyordu. Devletin ve çeşitli dini kuruluşların idaresinde okullar olduğu gibi, bunların sivil ve askeri çeşitleri de vardı. Yabancılarla, genellikle de misyonerlere ait okul seçenekleri de mevcuttu; yatılı ve gündüzlü okullar arasından da seçim yapılmalıydı. Kişisel anlatılar bu seçeneklerin tetiklediği aile tartışmalarını—ve kavgalarını—açığa vurmaktadır. Bu bakımdan, geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet aileleri Batı Avrupalı muadillerinden pek de farklı değillerdi. Ariès'in belirttiği gibi, “on dokuzuncu yüzyılın” tipik özelliği olan bu kaygılar çoğunlukla annelerin çocuklarının eğitsel ve sosyal gelişimine, dolayısıyla da okul seçimiyle ilgili kararın alınmasına dair endişelerini ve etkilerini yansıtmaktadır; anneler “o zamana kadar münhasıran babalara ait bir alana” zorla giriyorlardı.⁵² Devletin müdahale etmeyi kafaya koyduğu aile sahasının bizzat kendisi de değişmekteydi.

Eğitimle ilgili seçeneklerin çoğalmasıyla birlikte okul seçimi giderek daha zor hale gelirken, eğitim ve okuryazarlığa atfedilen önemin artması bu seçenekleri her zamankinden daha mühim kılıyordu. Çocukların eğitimde izleyeceği yollar sık sık mevcut farklı eğitim-öğretim tiplerini kapsamaya başlamıştı; bunun sonucunda, onların henüz yeni olan özgeçmişleri [vitae] artık genel olarak eğitim sistemine içkin hale gelmiş olan çeşitliliğin kişiselleşmiş bir halini sunuyordu.⁵³ Eğitimle ilgili seçenek bolluğuyla karşı karşıya olan aileler, hata riskine karşı seçenek yelpazesini geniş tutuyorlardı.

Bu arada, çocukları devletin safına çekmeyi hedefleyen stratejileri takip etmede yetkililer giderek daha kararlı bir hale geliyordu. Geç Osmanlı bağlamında, çocuklarla aileleri arasında biraz mesafe tesis etme yükü dini ve sivil bürokrasi arasında paylaştırılmıştı. Başka bir çalışmada ortaya koyduğum gibi, genişleyen Osmanlı devlet okulları ağında hoca değişmez

52 Ariès, *Centuries of Childhood*, 215. Ariès'in tasvir ettiği on sekizinci yüzyıl Fransa'sı örneği, çocuğun evin dışında, bir rahibin idaresindeki Latince bir okulda eğitilmesi gerektiğinde ısrar eden anneyi anlatırken, on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda kavga genellikle, okulun sivil mi askeri mi ya da dini okul mu devlet okulu mu olacağı arasına cereyan ediyordu.

53 Fortna, “Education and Autobiography,” 12'den itibaren.

ve merkezi bir figürdü. Hoca, devletin ana babanın yerine geçme [in loco parentis] yeteneği açısından son derece önemliydi. Müfredat planlamasından öğretme işine ve öğrencilerin ahlaki gelişiminin denetlenmesine varıncaya kadar eğitimin çoğu alanında etkin olarak yer alan hoca, bilhassa devlet tarafından yetiştirilen öğretmenlere olan talebin arzın çok üstünde olduğu erken safhalarda, yeteri kadar takdir edilmemiş olsa da hayati bir rol oynamıştı. Hoca, cumhuriyet döneminde bir alay konusu haline gelecek ve yerini devlet tarafından sağlanan, sivil bürokrasinin bir üyesi ve çoğunlukla da kadın olan öğretmene bırakacaktı. Bu hikâyenin kahramanı kim olursa olsun, aileyi eğitim sürecinden koparıp atmaya hedefleyen net bir politikanın izini sürebiliriz. Bu politika, ulema ve sivil bürokrasi arasında paylaşıldığı geç Osmanlı döneminden başlamış, kararlı Kemalistlerin bu kavgayı her alanı ele geçiriyormuş gözükken devletin lehine çözdüğü erken cumhuriyet döneminde yoğunlaşmıştır.

Ama tabii ki, birçok yazar evle devlet arasındaki potansiyel çatışmayı önemsememiş ve aileyi çocuklarını devlet eğitimine katılmaya doğru bir şekilde teşvik ediyormuş gibi sunmuştu. Öğretmenin doğru otorite figürü olarak yüceltilmesi bazen ana babaya ya da aile ortamına saygısızlık edilmeden başarıliyordu. Oldukça hassas olan bu konuyu daha gaddarca ele alan yazarlar da vardı. Yaklaşım ne olursa olsun, okul ile yeni öğretmenin aracılık ettiği çocukla ulus arasındaki bağ, zamanla çok daha büyük bir önem kazanmıştır. Ailenin geri plana atılmasıyla birlikte, çocukla devlet arasında daha doğrudan bir ilişki tesis edilmesinin önü açılmıştı; bu ilişkiyi büyük ölçüde bir araç olarak okuma şekillendirecekti.

Okuma, doğru çocuk davranışını modern devletin gelişimiyle ilintilendiren bir dizi özellik ve kurgunun sunulmasını mümkün kılıyordu. Geç Osmanlı ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti devletlerinin, fedakârlığı, çalışkanlığı, itaati, temizliği, otoriteye saygıyı, modern olanın sunduğu umutları ve tabii ki okuryazarlığı vurgulayarak yapmaya çalıştıkları şey, bu dönemde bütün dünyada aşına olunmaya başlanan bir ideal çocuk tipi modelini sunmaktan ibaretti.

Küçük okurlara sunulan metinlerin çoğunluğunda olmasa da bir kısmında, okuma vasıtasıyla ilerlemeye yönelik, önce imparatorluğa özgü, ardından da milli bir bağlamda aktarılan net bir buyruk ifadesi mevcuttur. Zaman

zaman, özellikle de kriz dönemleri esnasında, tıpkı Birinci Bölüm’de Yunan işgalinin hemen ardından alınan bazı örneklerde gördüğümüz gibi, bu vurgu açık bir şekilde yapılmaktadır. Çok daha sık olarak ise bu mesaj dolaylıdır. Ali Nazima’nın 1320 (1904) tarihli *Oku yahud Yeni Risale-i Ahlâk ve Vezâif-i Etfal* adlı eseri güzel bir örnektir. Bu başlığın bizzat kendisi, kitabın içeriğinde okuma ile milletin ahlaki ve maddi ilerlemesi arasında kurulan bağlantıyı tam olarak ifade etmektedir. Ali Nazima’nın okuma kitabı iyi çocuk-kötü çocuk tekniğinin bir çeşidini kullanarak (bu örnekte biraz daha inceltilecek, okuyabilen çocuk ve okuyamayan çocuk şeklinde) küçük okurlarının ilgisini çekme hesabını önceden iyi yapmışa benzer bir tarzda ilerler. Cevher vurgulu bir biçimde okuryazar bir çocuk olarak takdim edilir (“Cevher okuma bilir!”)⁵⁴ Okula düzenli devam ettiği ve öğretmeninin anlattıklarını dikkatli bir şekilde dinlediği için, memnun ve mutlu bir çocuk olarak tasvir edilir. Cevher şimdi çok güzel hikâyelerle dolu bir kitap okumaktadır. Akşamları bu sorumluluk sahibi çocuk ev işlerinde ana babasına yardım etmekte ve sonra onlara bu kitabı yüksek sesle okumaktadır. Böylece ana babasına kaydetmekte olduğu ilerlemeyi göstermektedir, onlar da bundan o kadar memnun olurlar ki ona maddi bir hediye verirler. Bu hediye başka bir kitap almaya yarayacak bir miktar para biçimindedir; amcası da olaya dahil olarak ona, güzel resimler içeren iki ciltlik bir kitap hediye eder. Bu kısmın sonunda doğrudan okurlara hitap edilir: “Sevgili çocuklar! Siz de onun yaptığını yapın; iyi okumaya gayret edin.”

Bu okuma parçasını, olumsuz bir örnek olarak Nesib’in hikâyesine ayrılmış bir kısım takip eder.⁵⁵ Nesib, Cevher’e kıyasla daha az talihli

54 Ali Nazima, *Oku yahud yeni risale-i ahlâk ve vezâif-i etfal* (İstanbul: Kasbar Matbaası, 1320[1904]). Bu metnin ilginç bir özelliği, yüz yüze sayfalarda matbu kitap yazısıyla el yazısının (mektup yazısı) yan yana yer almasıdır. Bazı kısımlar tamamen, geç Osmanlı döneminin en yaygın el yazısı tipi olan “rika” yazısıyla verilmektedir. Anlaşılan o ki, kendisi Mülkiye Mektebi ve Darülfünun-ı Şahane’de müdür muavini olan yazar, okurlarına matbu bir örnek sunmak suretiyle onları pratik bir okuryazarlığa teşvik etmeye çalışıyordu. Daha geç Osmanlı döneminde belirginleşmeye başlamış olan yazı tekniklerine böylesine fazla bir ilgi gösterilmesi, erken cumhuriyet döneminde çok daha iddialı bir hal alacaktır.

55 Ali Nazima, *Oku*, 6.

biri olarak tasvir edilir. Yaşça daha büyük olmasına rağmen okumayı hâlâ öğrenmemiştir. Okula geç kalır, çünkü okula giderken durup yolda arkadaşlarıyla oynar. Bu nedenle okuma dersi sona erdikten sonra okula varır. Okuldayken de tembel, geveze ve düzen bozan biridir. Öğretmenin anlattıklarını dinlemediği için hiçbir şey öğrenemez. Metin tekrar küçük okurlara hitap ederek şunu sorar: “Sizce o talihli biri mi? Hiç de değil.” Tasvir Nesib’in davranışlarının olumsuz sonuçlarını vurgulayarak devam eder. Bunlar arasında öğretmeni tarafından cezalandırılması ve ana babası tarafından azarlanıp bir odaya kilitlenmesi de vardır. Ama Nesib’in okuma yazma bilmemesinin en acı veren tarafı kendi akranlarının önünde küçük duruma düşmesidir. Okura, Nesib’in on yaşında olmasına rağmen, beş ve altı yaşındaki küçük çocuklarla aynı sınıfta olduğu söylenmektedir. Daha kötüsü ise, okuyup yazamadığı için bu küçük çocuklar tarafından alaya alınmasıdır. Metnin geri kalan kısmı benzer örnek çiftlerine ayrılmıştır ve bunların her biri, ideal çocuğun sergilemesi gereken ayrı bir niteliği vurgulamaktadır. Okul hatıralarıyla ilgili bir kısım da mevcuttur; bu kısmın bir yerinde, okulda sıkı çalışmak gerektiğini, belki biraz kaba sayılabilecek bir şekilde hatırlatırcasına, okul karnelerinin kopyaları gösterilmektedir. Ama asıl ön plana çıkan şey, okumayı öğrenememenin başlıca sonucu olan utanma duygusudur; bu başarısızlıkla ulusal ilerleme ve gelişme güdüsü arasında açıkça ters bir ilişki kurulmaktadır.

Sonuçta, devlet ailenin geleneksel rollerinin bir kısmını üstlenmeye kalkışyordu. Cumhuriyet döneminin 1926-1927 yılı müfredat programındaki, yurttaşlık bilgisi derslerinde, Türkiye’nin bir aile ve çalışmayı seven bir ülke olduğunun öğretilmesi hedeflenmişti; çocuklara aile, devlet ve milletin birlikte çalışan bir bütün olduğu fikrinin benimsetilmesi düşüncesi hâkimdi.⁵⁶ İlkokullara yönelik 1929 talimatnamesi okula toplumsal bir mikrokozmos muamelesi eder. “Okul, öğrenciler için gerçek bir küçük toplum tesis etmelidir.” Bu, cumhuriyetin çocukların “milli hislerini” kuvvetlendirmeyi amaçlayan eğitim stratejisinin bir parçasıydı. 1929 yönetmeliğinin ifade ettiği şekliyle, “eğitimde Türklük ve Türk vatani esas mihveri teşkil etmelidir.”⁵⁷

56 Tiregöl, 92.

57 T.C., *İl mektepler Talimatnamesi* (Ankara: Bakanlık, 1929) 3; 13.

Cumhuriyetin aile/millet dinamiğini ele alış biçimine dair bilhassa etkileyici bir örnek Ahmed Cevad'ın 1929 tarihli okuma kitabında sergilenmektedir; bu kitabın içerdiği Osman ve Turan skeci Birinci Bölüm'de çözümlenmişti. Açıklayıcı bir tarzda *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat* şeklinde bir başlık taşıyan bu kitap, sayfalarında millet ve ailenin rolünün geçirdiği evrimi bir mikrokozmos bağlamında sunmaktadır. Kitap, gayet alışıldık bir biçimde, anne ve çocuğu hakkında bir parçayla başlamaktadır.⁵⁸ Bu ilk ders, ninnilerin rolüne yoğunlaşır. Kitap ilkokullar için hazırlanmış ve Maarif Vekaleti'nin Talim ve Terbiye Kurulu'nun direktifiyle hazırlanan 1928 talimatnamesine uymuş olduğu halde, devlet ve millet ibarelerine kitabın başlığının dışında hiçbir yerde rastlanmaz. Balıklar hakkında bazı dingin hikâyelere ayrılmış birkaç kısa okuma parçasının ardından "Hamdiye Abla" başlıklı bir şiir gelir. Bu şiir Osmanlı İmparatorluğu'nu 1911'den 1922'ye kadar sarsan sürekli savaşların nüfus üzerindeki olumsuz etkisini yansıtırçasına, Hamdiye ve küçük kardeşi Hamdi'nin öksüz olduğunu daha ilk dizelerde söyler. Annelerinin ölümü—babalarından hiç söz edilmez—zavallı kızın hem kendine hem de kardeşine bakmak zorunda kaldığı anlamına gelmektedir. Hamdiye Abla kendinin ve kardeşinin giysilerini diker. "Sabah, akşam iğne iplik elinden düşmez."⁵⁹ Ama şikâyet ettiğine ya da kendine acıdığına dair en ufak bir bahis yoktur. Tam tersine, her ikisi de "iyi" çocuk olarak sunulur; ama asıl ilgi ablanın üzerindedir:

Çalışkan kız
Sabahleyin erken kalkar,
Elini, yüzünü yıkar,
İğnesine iplik takar,
Sökük varsa diker, bakar,
Dersleri var, okur yazar...⁶⁰

58 Ahmed Cevad, *Cumhuriyet çocuklarına Türkçe kıraat*. İlk mektep, birinci sınıf. (İstanbul: Marifet Matbaası, 1929), 3.

59 Agy., 6.

60 Agy.

Bu dünyada yalnız kalan (küçük kardeşi vardır, ama o, muhtemelen cinsiyetinden dolayı, ev işlerinden azade addolunmaktadır) Hamdiye sıkı çalışarak, kendine güvenerek ve asıl önemlisi, okuyup çalışarak sebat etmektedir. Çok ince bir bağla birbirlerine bağlanıyor olsalar da, eğitim ve kendine yetebilme üzerine yapılan vurgu çok nettir. Hâlâ siyasetten hiçbir açık bahis yoktur, ama çok geçmeden bu da gelecektir. Kız çocuğuna sunulan ortam, ev işleri ve çalışmayı içerirken, erkek çocukların ortamı askeriye'dir. Çok geçmeden karşımıza "Askerlik" başlığını taşıyan kısa bir skeç çıkar. Hizaya sokucu bir ses tonu daha ilk satırlardan itibaren belirgindir:

Aydemir: Ben bir askerim. Tüfeğim var. Bakınız nasıl yürüyorum (yürür):

Bir, iki, sol, sağ...

Ferit: Benim bir davulum var. Dinleyiniz nasıl çalıyorum (çalar): Dum, dum, dum, dum!

Aydemir: Marş, marş! (Yürürler).⁶¹

Birkaç sayfa sonra, "Bayrak" başlıklı bir şiirle bir başka anlam katmanı eklenir. O ana değin oldukça genel olan sahneye özgül bir karakter atfeden bu parça Türkiye Cumhuriyeti'nin bayrağını tarif eder:

Bayrağımız ne kadar güzeldir!

Kırmızı en çok hoşuma giden renktir.

Bayrağımızın rengi de kırmızıdır.

Bayrağımızda ay yıldız var.

Aydan, yıldızdan daha güzel ne olabilir?

Ay yıldızlı bayrağımızı ben her şeyden çok severim.

Her Türk çocuğu bayrağını öyle sever.⁶²

Genç okurlar bu kitabın sayfalarında ilerledikçe, kendileriyle resmi bakış açısını bütünleştirmeyi hedefleyen daha fazla imgeyle karşılaşır. Çocuk

⁶¹ Agy., 9.

⁶² Agy., 12. Şiire, bayrağı selamlayan bir erkek ve kız çocuğunu gösteren bir resim eşlik etmektedir. Erkek çocuk, izcilerinkine benzer bir fular takmaktadır.

okurlar, bir dizi farklı ortamda sunulan ve giderek daha siyasi bir kimlik sergileyen kurgusal çocuklarla tanıştırdıktan sonra, artık okulla, yani bireysel okurla millet arasındaki bağı daha da kuvvetlendirmeyi hedefleyen kurumla tanıştırlırlar. “Mektebimiz” başlıklı şiir, böylesi bir okuma materyalinden bekleyebileceğimiz tarzda, sadakat ve minnettarlığın oldukça dolambaçsız bir ifadesidir. Şiir, okulu tarif eder, sınıflarında ne yapıldığını açıklar ve öğretmeni derin bir saygıyı hak eden aziz bir kişi olarak sunar. Okul böylece, biraz genel olmakla birlikte mutlulukla tasvir edildikten sonra, metin “İlk Mektup” başlıklı, uzaktaki babasına mektup yazan bir çocuğu anlatan bir şiirle devam eder:

Yıldız’ın babası askerdir.

Yıldız babasını görmeyeli bir sene oluyor.

Yıldız bir senede okumak yazmak öğrendi.

Şimdi oturmuş babasına mektup yazıyor.

Bu, Yıldız’ın yazdığı ilk mektuptur.

Yıldız’ın babası bu mektubu alınca ne kadar sevinecek!⁶³

“Hamdiye Abla”daki yitik babayı anımsatan ve belki de onu telafi eden bu şiir aile, millet ve eğitim arasındaki bağı vurgulamaktadır. Okura, bir önceki şiirde tanıştırdıkları okulun Yıldız’ın okuyup yazabilmesini sağladığı ima edilmektedir. Osmanlı İmparatorluğu’nun son on yılında belirginleşen ve cumhuriyetin ilk yıllarında yoğunlaşan askeri vurgu göz önüne alındığında, bu eğitimin ilk pratik dışavurumunun askerlik hizmeti nedeniyle uzakta olan bir babaya yazılan mektup olduğunu görmek şaşırtıcı değildir. Bu durum bir sonraki kısımda biraz daha güçlendirilmektedir; yazma ödevi için konulmuş bu parça hem okullarda kullanılması için hazırlanmış bir okuma kitabına özgü pratik yönleri hem de devletin gizli amaçlarını net bir biçimde ifade etmektedir. Bu parçanın ilk kısmında öğrencilerin sözlü olarak yanıtlaması için hazırlanmış sorular vardır. Soruların hepsinin ilgi alanı baskın biçimde askeridir:

63 Agy., 17.

Akrabanızdan asker olan var mı?
Siz asker olmak istiyor musunuz?
Askerleri seviyor musunuz?
Niçin seviyorsunuz?

Bunun ardından, bir kız çocuğunun asker babasına yazdığı mektup biçimindeki yazma ödevi kısmı gelmektedir. Mektubun verilen satırları, bir önceki okuma parçasında Yıldız'ın babasına yazdığı mektupla benzerdir:

Sevgili babacığım, asker babacığım.
Siz gideli bir sene oldu. Ben mektebe gidiyorum. Okumak yazmak öğreniyorum. Sana işte mektup bile yazıyorum.⁶⁴

Çocuk, aile ve devlet arasında geç Osmanlı döneminde tesis edilmiş olan üçgen, cumhuriyet döneminde keskin bir biçimde devletin tarafına doğru çekildikçe, okuma ve yazmayla, yurtseverlik ve vatanın iyiliği için fedakârlık, kopmaz biçimde birbirine bağlanmaktadır. Aile silindikten sonra milli özdeşleşmeyi sağlama işi daha kolay hale gelmektedir. Artık millet, okul, hatta sınıf mikrokozmosunda temsil ediliyor olarak tarif edilebilmektedir.

Aslında erken dönem Türkiye Cumhuriyeti'nde, millet büyük bir sınıfa benzetiliyordu. İsmet Paşa'nın 1928 yılında bir konuşmada dile getirdiği gibi, ülke bir sınıftı ve Gazi Mustafa Kemal de onun başöğretmeniydi.⁶⁵ Elbette baba, öğretmen, kültürel önder ve siyasi (daha öncesinde askeri) lider pozu veren Mustafa Kemal birçok rolü birden oynamıştı (ve neredeyse aynı çoklukta kıyafet giymişti). Alfabe değişikliği ve “dil devrimi”ni hayata geçirmede sergilediği güçlü kişisel önderlik, cumhuriyetin yurttaşlarının neyi nasıl okuyacakları üzerinde radikal etki bırakmıştır, aynı zamanda başöğretmen olarak neredeyse silinmez izler bırakmış ve her yerde karşımıza çıkan imgeler yaratmıştır. Okumanın ve okuryazarlığın bu hedefe uygun bir biçimde kullanılması, çekirdek bir toplumsal birim olarak aileden, milli

64 Agy., 18.

65 Tiregöl, 79.

bir birlik olarak aileye doğru gidişin ışığında düşünüldüğünde önemlidir. Yeni Türkiye'nin kimliğinin büyük ölçüde mühendislik ürünü olan yapısı ve onun kamusal bir biçimde gerçeklik arayışı göz önüne alındığında, bu imgelerin, bireylerle siyasi sadakate özgü soyut kavramlar arasında bağlar oluşturmada hayati bir önem taşıdığı görülecektir.⁶⁶ En geniş anlamıyla okuma, işte tam da bu noktada çok önemli bir rol oynuyordu. Bir dizi bağlantılı metin ve imge yoluyla kurulan iletişim, Kemalist devletin yukarıdan aşağı doğru yapılanan siyasi, toplumsal ve kültürel projesinin etkililiği açısından hayati değerdedi.

Aynı zamanda, Kemalist projenin geç Osmanlı döneminde hayata geçirilen okumanın yaygınlaştırılması sürecinin üzerine inşa edilmiş olduğunu da belirtmek gerekir. Örneğin, Paul Dumont çocuk edebiyatı açısından 1911-1918 yıllarındaki milliyetçilikle cumhuriyetin ilk yıllarındaki milliyetçilik arasında fazla bir değişiklik görmemektedir. Rejimin, Ziya Gökalp, Mehmed Emin, Ömer Seyfettin gibi figürleri tarafından yazılmış metinler dizisi, genç cumhuriyetin hâlâ kırılğan olduğu bir zamanda gençlere yurtseverlik coşkusu aşılama amacı taşıyordu.⁶⁷ II. Abdülhamid, Jön Türk ve erken cumhuriyet dönemlerindeki ufak çeşitliliklere rağmen süren, böylesi bilindik bir yurtseverlik didaktizminin olmadığı bir çocuk edebiyatı için 1930'ların sonuna ve 1940'lara kadar beklemek gerekecekti; o zaman da, yurtseverlik konularını yaymak adına daha az sistemli bir hedef güden bir çocuk kitapları külliyatı ancak çekingen bir biçimde ortaya çıkabilecekti.⁶⁸ O dönemde bile, Büşra Ersanlı Behar ve Yael Navaro-Yashin'in ortaya koymuş olduğu gibi, cumhuriyetin devlet okullarında kullanılan ders kitapları, ağırlıklı bir biçimde mağduriyet ve suçlamaya dayanan belli bir tarihsel ve coğrafi Türklük anlayışını dayatmada kilit bir rol oynamıştı.⁶⁹ Daha önce gördüğümüz gibi, Mehmed

66 Navaro-Yashin, *Faces*, 11.

67 Paul Dumont, "La literature enfantine turque," Paul Dumont, der., *Turquie: Livres d'hier livres d'aujourd'hui* içinde (İstanbul: Isis, 1992), 79.

68 Agy.

69 Büşra Ersanlı Behar, *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu* (İstanbul: AFA Yayınları, 1992); Navaro-Yashin, *Faces*, 48.

Fuad Köprülü'nün yazdığı çocuk kitaplarında bu suçlamanın büyük kısmı çok net bir biçimde *ancien régime*'e yöneltiliyordu.

Bu açıdan bakıldığında erken cumhuriyet dönemi, Osmanlı'dan cumhuriyete uzanan Türk kimliğinin evrilen sürekliliğinin en radikali ve bazılarına göre de en önemlisi olarak görülmesine rağmen sadece bir safhası olarak kabul edilmektedir. 1940'ların sonundan itibaren, "laik Anadolu kültüründen 'Türk-İslam sentezi' denilen istikamete" doğru başka bir kayma yaşanmıştır. O tarihlerde belli bir başarı gösterebilen bu kayma, 1980 askeri darbesinden ve Turgut Özal liderliğinde İslami çevrelerle güçlü bağları olan merkez sağ bir hükümetin gelişinden sonra, ordu laikliği kisvesi altında kapsamını çok daha genişletmişti; böylece, değişime rağmen süreklilik anlayışını da kuvvetlendirmişti.⁷⁰

Şimdi, ailenin yerine milleti koymaya çalışan sürece geri dönelim ve cephedeki babasına mektup yazan küçük Yıldız'ı bize sunan aynı ders kitabının içeriğini irdelemeye devam edelim. Biri, okula giden bir konyun hakkında olan, bir diğeryse çocukların okuma yazma öğrenmesini yavru ördeklerin yüzme öğrenmesiyle kıyaslayan birkaç mizahi parçanın ardından (ki bunlar, milli ve askeri konulara ayrılmış parçaların yanında biraz aykırı görünmektedir), modern cumhuriyete daha normal bir ilgiyle yaklaşan parçalar geri gelmektedir. Uzaktaki askerlere yazılan mektuplar biçimindeki askeri konular ve telefon ve tren biçiminde modern teknolojiden bahisler artık ağır basmaya başlamıştır. Kitabın sonuna doğru karşımıza çıkan "Askerlik Oyunu" adlı okuma parçası, devletin gözünden çocuklar için yaşam tasarımları oluşturulurken ailenin ne ölçüde dışarıda bırakıldığını gözler önüne serer. Bu okuma parçası asker gibi davranan üç çocuğun etrafında döner. Bunlardan biri davul çalarken diğery ikisi odanın içinde, omuzlarında tüfekler uygun adım yürür. Onlar yürürken—"bir, iki, sol, sağ"—kapı açılır ve bir ayı oyunlarına katılır.⁷¹ Görünüşe bakılırsa istifini bozmayan çocuklar ayıyı oyuna katarlar. Ama çocukların annesi sahneye dahil olduğunda "ödü kopar" ve korkudan beti benzi atar. Sonunda ayının sahibi gelir ve davetsiz misafir olan hayvanı

70 Navaro-Yashin, *Faces*, 48.

71 Ahmed Cevad, *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat* 1:1, 85–6.

alıp götürür. Bu hikâyeden geriye, burada talihsiz anne tarafından temsil edilen ailenin marjinal bir konuma itilmiş olması şeklindeki kaçınılmaz izlenim kalmaktadır. Bu okuma kitabının başlarında anne ön planda ve merkezdeyken, kitabın sonlarına doğru onun rolü, tıpkı genel olarak ailenin rolü gibi, önemsiz ve yetersiz bir düzeye indirilmektedir. Aileden ve özellikle de anneden ayrılma, büyüme sürecinin bir parçasıdır; ama böyle olmasına rağmen, bu okuma kitabında gayet açık bir şekilde, başka bir dinamiğin iş başında olduğunu görüyoruz. Milli kültürün ve ideolojinin aşılması süreci, aileye bırakılamayacak kadar önemliymiş gibi görülmektedir.

Tiregöl'ün belirttiği gibi, “milli eğitim programının büyük bir kısmı aile bağlılığının yerine vatan sevgisini koymayla ilgilidir.” Bu süreç 1930’larda yoğunlaşmıştır. Bu on yılın başlarında ortaya çıkan ders kitapları çocuklara, “Yurdumu özümnden, hatta annemden bile çok severim” ifadesini ezberletiyordu.⁷² Buna uygun bir biçimde, devlet ev alanının içine daha fazla girmektedir. “1936 müfredatına ‘aile bilgisi’ adlı yeni bir ders konulmuştu... Bu dersin amacı çocuklara iyi ana baba olmalarını öğretmek olacaktı.” Başka bir deyişle, devlet hem milli hem de ailevi anlamda “iyi” olanı tanımlama hakkını kendine mal ediyordu.⁷³ Ancak, aşağıda göreceğimiz gibi, resmi olmayan yayınlar bu resmi duruşun altını oyacaktı.

Çocuklar için yazan yazarların vatan ve aile konusuna yönelik ilgisinin kökenleri şüphesiz cumhuriyetin kuruluşunun öncesine uzanmaktadır. Bu yazarlar, Osmanlı’dan cumhuriyete geçişin sınırlarını kesen benzer konuları ele almaktaydı. Bazı durumlarda aynı yazarlar, okurlarının ilgileri ve milli eğitim müfredatının yeni taleplerine ayak uydurmak için sadece yüzeysel bazı değişiklikler yaparak, esas itibarıyla aynı ders kitaplarını her iki dönemde de yayınladılar. Diğer açılardan cumhuriyetin programı sadece, Osmanlı döneminde görülmeye başlamış olan simgesel bir özdeşleşme örüntüsünde bir yoğunlaşmayı temsil ediyordu.

72 Kazım Sevinç, *Türk Yavrularına Yurt Bilgisi*. Sınıf 5, 28, alıntılıandığı yer İnce, “Citizenship,” 163.

73 Tiregöl, 93. dipnot.

Cumhuriyet dönemi, bayrak, ordunun toplumdaki rolü ve Türkçe gibi milli sembollere, Osmanlıların yaptığından daha fazla vurgu yapıyordu; ama bu, 1923 öncesinde cereyan edenden radikal bir kopuş değil, büyük ölçüde yoğunluk açısından bir değişimdi.

Coğrafya, öğrenciyle devlet arasındaki özdeşleşmeyi gerçekleştirmede faydalı diğer bir boyuttu ve Osmanlı döneminden cumhuriyete uzanan yeterince kabul görmemiş sürekliliğe dair de başka kanıtlar sunmaktadır. Okumanın milli anlamı, aynı zamanda, imparatorluğa ya da sonrasında vatan haritasının okunmasıyla—ve onunla özdeşlik kurulmasıyla—milleti coğrafi bir anlamda “okuyacak” şekilde genişlemiştir. 1914 tarihli *İbtidai Kıraat* eserindeki “Osmanlı” başlıklı okuma parçasında Ahmed Rasim, bölge bölge saydığı ve “ayrılmaz vatan parçaları” olarak tarif ettiği imparatorluğun üç kıtadaki topraklarını vurgulayarak, “Osmanlı” kelimesinin hanedan ve devlet bakımından ne anlama geldiğine dair basit bir ders sunmaktadır. Bu açıklama yazarın küçük okurlarına doğrudan hitabıyla sona erer: “Çocuklar! En büyük vazifemiz başkalarının vatanımızı ele geçirmesini ve onu parçalamasını engellemektir.”⁷⁴ Bu sözler daha sonra cumhuriyet döneminde ortaya çıkacak metinlerin de bağlamına uyacaktır. Ahmed Rasim’in metni bütün Osmanlı topraklarını gösteren bir harita da sunmaktadır. Bir sonraki okuma parçası ise vazife hakkındadır. Aynı yazar bir başka okuma kitabında “Vatan Haritası” adlı bir hikâye kaleme almıştır. Bu hikâye, Birinci Dünya Savaşı esnasında Mısır’daki “Türk” Osmanlı savaş esirleri hakkındadır. Onları esir tutan Britanyalılar, defalarca istedikleri aziz Türk vatanının bir haritasını onlara vermeyince, hafızalarındaki bilgilerle kendileri bir harita çizerler;⁷⁵ hikâye böylece coğrafyaya dair milli fikirlerin zihinlere kazınmasının önemini kuvvetlendirmektedir.⁷⁶

74 Ahmed Rasim, *İbtidai Kıraat* (Dersaadet [İstanbul]: Şems Matbaası, 1328–1330[1910–1912]), 16.

75 Ahmed Rasim, *Doğru usûl-i kıraat* 5. Kısım (İstanbul: Kanaat Kitaphanesi, 1926), 55–7.

76 Osmanlı ve Türk bağlamında haritalar ve siyasi bağ kurma hakkında bkz. Etienne Copeaux, *Espaces et temps de la nation turque: Analyse d’une historiographie nationaliste, 1991-1993* (Paris: CNRS Editions, 1997) [*Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine; Tarih Ders Kitaplarında, 1931-1993*, çev. Ali Berktaş, 2. Baskı,

Devletle millet arasındaki bağı pekiştirilmesiyle birlikte, resmi bakış açısının milleti çocukların alışık olduğu tanıdık ve gerçekten de aileye özgü rollerle özdeşleştirmesi mümkün hale gelmiştir. Devletle birey arasındaki bağı arzu edilen kaynaşmasının belki de en üst düzeydeki dışavurumu, öğrencileri kendi “ailesi” olarak “benimseyen” bir erkek öğretmen hakkındaki hikâyede görülür. Öksüz Hamdiye Abla’nın bir tür yetişkin muadili olarak görülebilecek bu Yeni Muallim, Sadrettin Celal’in 1928 tarihinde aynı başlıkla yayınlanan *Cümhuriyet* [sic] *Çocuklarına Kıraat* adlı okuma kitabındaki bir hikâyede okurlara sunulmaktadır.⁷⁷ Kruvaze bir takım elbise giyen ve kravat takan yakışıklı bir genç adam resminin eşlik ettiği hikâyede, yeni öğretmen kendisini sınıfa, şefkatli ve işine bağlı bir öğretmen olarak sunar. Eski tarz hocalar ve falaka hikâyeleriyle çarpıcı bir tezat teşkil eden bu pedagojik mükemmellik numunesi hiç kimseyi cezalandırmak istemediğini duyurur. Dahası, çocuklara, annesini geçen sene kaybettikten sonra dünyada yapayalnız kaldığını söyler. “Benim ailem yok, artık benim ailem sizsiniz... Sizin çocuklar olmanızı istiyorum.” Mesuliyetindeki çocukları çalışkan olmaya ve istediği dürüst, vazifelerine bağlı çocuklar olarak gösterecek davranışlarıyla kendilerini ispat etmeye sevk eder. “İşte o zaman mektebiniz büyük bir âile haline gelecek, ben de sizin-le müteselli olaca-ım [sic].”⁷⁸ Bu imalı imgeyle birlikte, devlet okulunu ve küçük okurları ailevi bir kucaklaşmayla sarmalama arzusunun belki de en geniş ifadesine ulaştığını söyleyebiliriz.

Yeni/Eski

Bu bölümün yukarıdaki kısımlarında yeniyle eski ve küreselle yerel arasında çeşitli tezatlarla zaten karşılaşmış olduğumuz için, burada bu karşıtlıklara dair sadece birkaç seçilmiş özellik üzerinde duracağız. Bu ikili karşıtlıklar

2000. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları] ve Fortna, “Change in the School Maps of the Late Ottoman Empire,” *Imago Mundi* 57:1 (2005), 23–34.

77 Sadrettin Celal, *Cümhuriyet Çocuklarına Sevimli Kıraat* (İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1928), 4–8.

78 Sadrettin Celal, 8. Başlıkta ve metindeki henüz standart olmayan yazım kuralları, alfabe değişikliğinin getirdiği belirsizlikleri yansıtmaktadır.

hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet dönemlerinde üretilen çocuk yayınlarında yaygın bir biçimde bulunmaktadır. Bunlar bazen çok net tanımlanmış zıtlıklar şeklinde tezahür ederken, bazen de daha belirsiz olmaktadır. Sıkça karşımıza çıkan didaktik kesinlik zaman zaman yerini bulanık farklara, açık tezatlarla veyahut paradokslara bırakmaktadır.

Palmira Brummett, 1908 “Jön Türk” Devrimi’nin ardından ortaya çıkan karikatürler üzerine yaptığı çalışmada, eskiyle yeni arasındaki karışıklığın o dönemin ana temalarından biri olduğu tespitini yapmaktadır.⁷⁹ Küçük okurlar için üretilen yayınlar, yeniyle eskinin yan yana konularak kullanılmasının bir önceki dönemde de ortak bir takıntı olduğunu net bir biçimde göstermektedir. II. Abdülhamid dönemine ait çocuk yayınları modern olandan bahislerle dolu olmakla birlikte, “geleneksel” konulara da hatırı sayılır bir ilgi sergilemektedir. Aslında, daha geniş bir biçimde ele alındığında, geç Osmanlı dönemi çocukları, yenilikle birçok biçim içerisinde karşılaşmışlardı—okuma materyali sadece bir başlangıçtı. Bu dönemde çocuklara bir dizi yeni deneyim sunulmuştu. Kitaplar ve dergilerin yanı sıra oyuncaklar ve oyunlar da içeren yeni ürünlerle karşılaşmışlardı. Bu yeni imkânların birçoğunu, yeni bir aracı olan doğrudan reklam vasıtasıyla öğrenmişlerdi. Yeni tip giysiler—denizci elbisesi öne çıkan bir kıyafetti⁸⁰—giymeleri ve görünüşlerini bir başka yeni araç olan portre fotoğraflarla⁸¹ gelecek zamanlara aktarmak için kaydetmeleri onlardan giderek daha fazla bekleniyordu. Sağlık, eğitim, ahlak ve aslında bizatihi çocukluğun kendisine dair yeni beklentiler, çocukların yaşamlarını imparatorluğun sona ermesinden çok daha önce dönüştürmeye başlamıştı.

Okumanın kendisi, eski ve yeniye yönelik çeşitli tavırlar için bir araç sunuyordu. Bir kişinin atalarının okuduklarıyla aynı metinleri okuması

79 Brummett, *Image and Imperialism*, 22.

80 Denizci kıyafetinin Britanya bağlamındaki sembolizmi hakkında bkz. Clare Rose, “Imperialism and consumerism in the late Victorian sailor suit,” *Journal of Maritime Research* (yayına hazırlanıyor). Osmanlı bağlamında ise bu tarz elbise sanki modernite ve uluslararası sahnenin bir parçası olma hissini aktarmaktadır.

81 Cüneyd Okay, *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler, 1850–1900* (İstanbul: Kırkambar Yayınları, 1998).

süreklilik ve geçmişle bağlantı hissine olanak sağlıyordu. Hem zaman testini geçen hem de halihazırdaki kuşağın tercihlerine onay veren bir “klasik” edebiyat külliyatı, yani kanonu işte bu yüzden önemliydi. Okuma, aynı zamanda şimdiki zamanı geçmişten koparma çabasına da hizmet edebilir; Kemalist dil devrimi yapılırken güdülen hedeflerden biri de açıkça buydu. Yeni okuma biçimlerinin, yeni türlerin, yeni okurların ve yeni konuların tümü geçmişten bir kopma algısı üretir—ve bunu kutlar. Ancak, okuma ne tam anlamıyla yepyeni olabilir, ne de geçmişe tam olarak bağlı kalabilir; daha ziyade eskiyle yeniyi birbirine bağlamanın bir aracıdır. Okurların kendilerini bir geleneğin takipçisi olarak görmeleri gerçeğinin tam da kendisi aslında daha önce eşine rastlanmayan modern bir bilinci yansıtıyor olabilir. Diğer bir deyişle, geçmişle bağ, okunmakta olan materyal açısından mevcut olabilir, ama önceki kuşaklarla kimlik açısından benzerlik ancak hayal gücünde bulunabilir. Değişen bağlam yeni koşullar altında okunan şeyin anlamını ister istemez değiştirecektir. Hem Osmanlı hem cumhuriyet dönemindeki okuma materyalleri okumanın yeniliğini vurgulamış, onu yeni ufuklara erişmenin bir aracı olarak ön plana çıkarırken, nadiren geçmişle bağ kurma aracı olduğunu söylemiştir.

Okumanın aynı anda hem yeni hem de eski olması gerçeği, onun sadece bir değişim vektörü olarak işlev görmesini isteyenlerin dikkatinden sıkça kaçmıştır. İster Osmanlı ister Türkiye Cumhuriyeti dönemine ait olsun, okuma girişimcilerinin devrimci iddiaları, iddia ettikleri şeyler kadar, gizlemeye çalıştıkları açısından da ilginçtir. Aslında, “yeni” okuma materyalleri bile “eski” öncüllerin varlığını gerektirir, zira yepyeni olanın parıltısıyla onlar arasında tezat ancak böyle sağlanabilir. Yukarıda, bazıları on dördüncü yüzyıla kadar uzanan eski metinlerin baskın olmaya devam ettiklerini görmüştük. Türk edebiyatı alanı, bu dönemin eskiyle yeninin dikkate şayan bir karışımını içerdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, on yedinci yüzyılın ilk yarısına ve IV. Murad dönemine (1611-1640) uzanan hikâyeler on dokuzuncu yüzyılda da önemli olmaya devam etmiş ve modernleşme döneminde yazılan “popüler tarihler” ve hikâyelerden daha popüler olabilmıştır.⁸²

82 Guzine Dino, *La genèse du roman turc au XIXe siècle*. (Paris: Publications Orientalistes de France, 1973), 45 ve Guzine Dino, “Le cycle urbain de la Hikaye,”

Baş döndürücü bir modern metinler ve imgeler kalabalığının ortasında eski hikâyelerin ısrarla yaşamaya devam etmesi geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinin dikkate şayan bir özelliğidir.⁸³ *Kısa-ı Enbiya* (Peygamberler Tarihi) gibi eserlerin kaybolmayan popüleritesi, yeni okurlarla daha eski içerikler arasında bir bağlantı kurma anlamında, on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısındaki Fransa'da La Fontaine'in *Fables*'inin Osmanlı'daki benzeriymiş gibi görünmektedir.⁸⁴ Başka yerlerde olduğu gibi Türkiye'de de, destan kitabı [chapbook] olgusu okumanın yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur; on dokuzuncu yüzyılın ortalarından ve bilhassa 1880'lerden itibaren, eski hikâyeler makul fiyatlı ve erişilebilir matbu nüshalar biçiminde yayınlanmaya başlamış, böylece küçük okurlara sunulan okuma materyali çeşitliliğini genişletmiştir.⁸⁵ Önde gelen Osmanlı tarihçisi Ahmed Cevdet'in kızı ve ilk önemli modern Osmanlı kadın yazarı olan Fatma Aliye (1864-1936) okumayı geleneksel biçimde, beş yaşında hatmettiği söylenen Kuran'la öğrenmişti.⁸⁶ Buna daha sonra bir ilmi hal ve Hazreti Muhammed'in doğumuna adanmış on beşinci yüzyılda Osmanlı Türkçesiyle yazılmış bir şiir (mevlid) eklemişti. Yedi yaşına geldiğinde okuma listesine çok daha eski devirlerde geçen, Battal Gazi ve Köroğlu Destanı'ndan seçmeler gibi halk masalları, ayrıca *Binbir Gece Masalları* gibi eserler girmişti.⁸⁷ Nihayet daha yakın zamanlı, hem Fransızca hem Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinleri okumaya geçmişti. Fatma Aliye daha sonra, Yusuf Kâmil Paşa'nın Fénélon'dan *Télémaque* tercümesi, bir dizi dilbilgisi kitabı ve muhtemelen daha az ıstırap verici olan Ahmed Midhat'ın *Letayif-i Rivayat*'ı gibi geleneksel eserlerle karşılaşacaktı.⁸⁸

R. Dor ve M. Nicolas, der., *Quand le crible était dans la aille ... Homage à Pertev Naili Boratav* içinde (Paris: Maisonneuve et Larose, 1978), 152.

83 Somel, 250.

84 Lyons, 327.

85 Serdar Öztürk, "Efforts to Modernize Chapbooks During the Initial Years of the Turkish Republic," *European Historical Quarterly* 40 (2010), 7-34.

86 Strauss, "Who Read What," 50.

87 Agy., 50-1.

88 Agy., 51.

Cumhuriyet, modernite üzerindeki bütün ısrarına rağmen bu eski hikâyeleri tam olarak terk etmedi. Erken cumhuriyet dönemi çocuk yayınları geleneksel hikâyelerden bazılarını içermeye devam etti; bunların bir örneği, yazılı biçimiyle ilk kez on altıncı yüzyılda Osmanlı şairi Fuzuli tarafından derlenen ama cumhuriyetin ilk yıllarında çocuk dergisi *Çıtı Pıtı*'nin sayfalarında boy gösteren Leyla ile Mecnun'un aşk hikâyesiydi.⁸⁹

Erken cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinin yeniyle eski arasında köprü kurma çabalarının bir başka biçimi, Rip Van Winkle hikâyesinin Doğulu bir versiyonunu kullanmaktı. *Haftalık Resimli Gazetemiz* "Sekiz Bin Yıl Sonra Uyanan Firavun" adlı bir hikâye yayınlamıştı. Hikâye, modern zamanların Mısır'ına geri dönen ama ne yeni Mısır'ın dilini konuşabilen ne de eski statüsünden eser kalan hüsrana uğramış aykırı bir firavunun maceralarını anlatır. Firavun en sonunda, aşına olduğu birkaç şeyden biri olan deveye biner ve onu şehre sürer. Orada gördüğü her şey onu hayrete düşürür: "Çok yüksek binalar... devasa genişlikteki caddeler... tramvaylar... otomobiller." Ayakkabı boyamaya çalışmaktan vazgeçtikten sonra en sonunda istirahat yerine geri döner ve yeniden uykuya dalar.⁹⁰ Hikâye moderniteyle modern öncesi geçmiş arasındaki tezadı vurgulamaktadır. Modern dünya, çocukların okuma materyallerinin çokça desteklediği teknolojik gelişmelerin sembolize ettiği değişimler biçiminde o kadar çok şey üretmiştir ki, zavallı firavun bu duruma uyum sağlamaktan âcizdir.

Okumayı geçmişe bağlayan bu denli çok referansa rağmen—ya da belki de onlardan dolayı—çocuklar için hazırlanan okuma materyallerinde yeni olana yönelik şaşmaz bir uğraş vardır. "Yeni" kelimesine

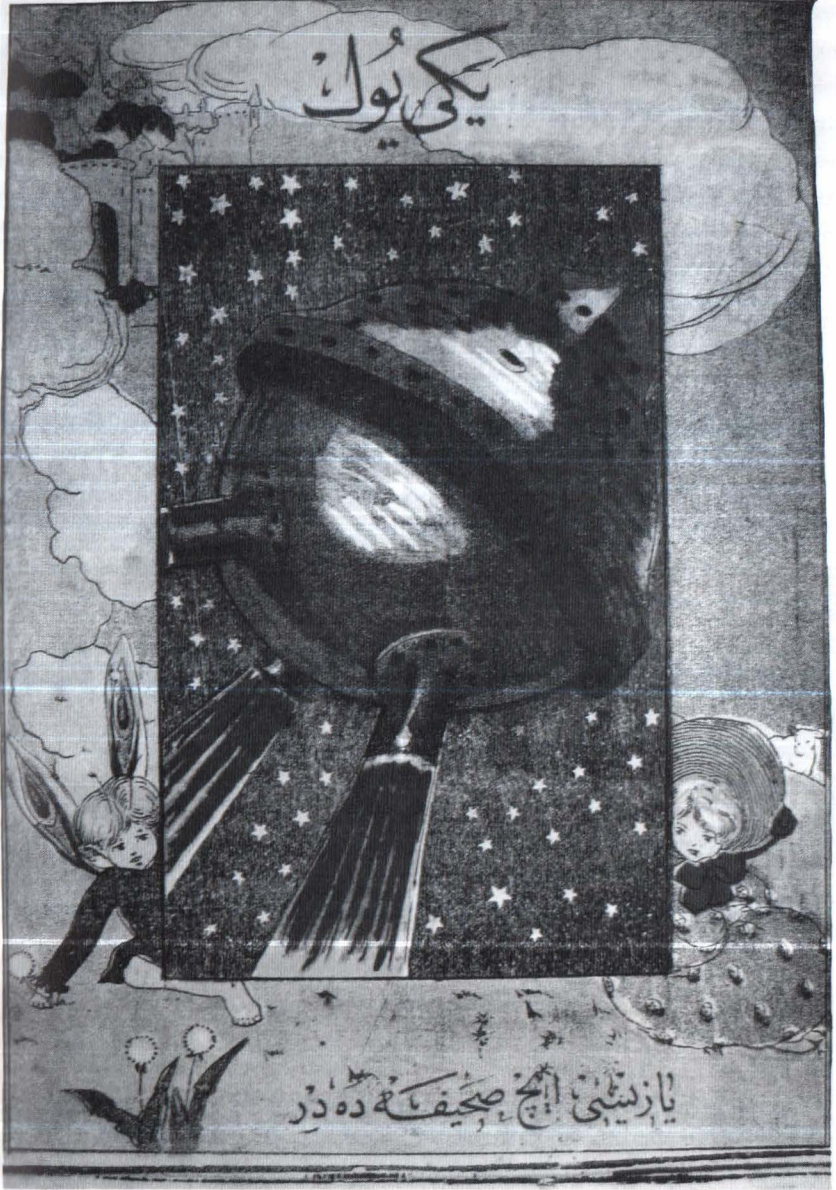
⁸⁹ Seyhan Kübra Esmer, "Cumhuriyet Dönemi'nin İlk Yıllarında (1923–1928) Yayımlayan Çocuk Dergilerindeki Tahkiyeli Metinlerin Çocuklara Değer Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi" (Yüksek Lisans Tezi, 2007), 131. İlginç bir biçimde, hiçbir zaman elde edilemez Leyla figürü, cumhuriyetin yetmişbeşinci yıl kutlamaları zamanında, bir şairin cumhuriyetin de aynı ölçüde ele avuca sığmaz olmaya devam ettiği şeklindeki rüyasının bir simgesi olarak, mecazi anlamda yeniden boy göstermektedir. Leyla Neyzi, "Object or Subject?," 425–6.

⁹⁰ *Haftalık Resimli Gazetemiz* 1 (13 Teşrin-i sani 1340[13 Kasım 1924]): 1; 2 (20 Teşrin-i sani 1340[20 Kasım 1924]): 3, alıntılanıldığı yer Esmer, 272–3.

küçük okurlara yönelik yayınların başlıklarında dikkate şayan bir sıklıkta rastlanır. Teknolojik yenilik başta olmak üzere genel olarak yeniliğin cazibesi ve baskınlığı bu dönemdeki süreli yayınlarda sürekli boy gösteren bir temadır. Bu durum, ilerleme ve moderniteye duyulan, daha az görünür olan ama daha az baskın olmayan inancın görünür işaretlerinden biriydi. Bir kitabı, başlığında “yeni” olarak tanımlamak aynı zamanda okumanın ticarileşmesinin (bu konuya Beşinci Bölüm’de döneceğiz) bir belirtisiydi ve onu daha da güçlendirmekteydi. Bir kitap, kısmen, yeni olduğu öne sürülerek satılabilmekteydi; dış macunu ya da tıraş bıçağı satmada kullanılan taktiklerden farklı olmayan bu yöntem, rakiplerinin zamana ayak uyduramadığını ima ediyordu. Cumhuriyet döneminde, bir yayının ya da bir okuma kitabının başlığında onun “yeni” olduğunu söylemek onu yeni kılmak için yeterli oluyordu. Birçok örnekte bu, aslında söz konusu herhangi bir yeniliği tanımlamaktan ziyade kitabın geç Osmanlı dönemindeki muadilleriyle olan açık bağlantılarını gizlemekle ilgiliydi. Birçok kitap, cumhuriyetin ilanından ya da şapka kanununun kabulünden sonra, içlerindeki bazı resimler eskiye aitmiş gibi görünmeye başlayınca, başlıklarında ve kullandıkları resimlerde bazı önemsiz ve yüzeysel değişiklikler yapılarak yayınlanmaya devam etmişti.

Çocuk yayınlarında giderek bollaşan bir şekilde görsel malzeme kullanımı, yeni olanın teşhiri açısından çok önemliydi. Çocuk yayınları, modern dönemin gerek gerçek gerek hayali ürünlerinin vitrini olmak için ellerinden geleni yapıyor gibi görünüyordular. Çocuk okurlar, kendilerinden önce *Resimli Kitab* gibi görsel malzemeli dergilere giderek daha fazla erişir hale gelmiş olan büyükleri gibi, modernitenin uçaklar, trenler, asma köprüler ve telefon gibi ikonik örnekleriyle karşı karşıya geliyorlardı.⁹¹ Bazı yayıncılar modern gerçekliğin sınırlarının ötesine geçerek küçük okurlarına, mesela uzay seyahati gibi fütürist maceraların resimlerini sunuyordu. Bir derginin kapak resminde, küt koni burnuyla yıldızlı gökyüzünde patlayan ve üç bacağından açık kırmızı ve sarı alevler çıkaran kabaca çizilmiş bir

91 Örneğin, şu kapak resimlerine bakınız: *Çocuk Dünyası* 10 (16 Mayıs 1321[29 Mayıs 1905]) (uçaklar); *Çocuk Duygusu* 9 (1 Ağustos 1321[14 Ağustos 1905]) (uçan balon) ve *Mini Mini* 6 (19 Haziran 1330[2 Haziran 1914]) (telefon).



Resim 3.1. Uzak gemili kapak resmi

metal küre vardı.⁹² Oldukça aykırı gibi duran, ama bu yayınların karışık mesajlarına uyacak biçimde resmedilen bu fütürist görsel, kuzu şeklinde başlık takmış bir kız çocuğu, kanatlı bir peri ve uzakta görünen bir kale gibi daha tipik ve yaygın çocuksu görüntülerle birleştirilmişti (Resim 3.1).

Çok daha geniş bir toplumsal ölçekte okuma ve herkesin içinde okuma modern dönemin yenilikleriydi. Paul Dumont'un belirttiği gibi, eşsiz on yedinci yüzyıl Osmanlı yazarı Evliya Çelebi'yi, modern dönemde geri dönmesi durumunda hayrete düşürebilecek pek çok şeyden biri matbaanın etkileriydi.⁹³ El yazması kültürünün neredeyse kaybolduğunu ve onun yerini, dağıtımı giderek yaygınlaşan ve artık çok daha geniş nüfus kesimlerinin alım gücü sınırları içinde olan matbu kitap ve dergilerin almış olduğunu görecekti. Osmanlı bağlamına ağır bir giriş yapmış olan matbaa sanki bu zaman kaybını on dokuzuncu yüzyılın sonu ve yirminci yüzyılın başlarında kapatmaya kararlı gibi görünüyordu.⁹⁴ Bu dönemde oldukça fazla sayıda kitap ve dergiye sahip çocuğa rastlamak olağan bir durumdu. Hatta Altıncı Bölüm'de kanıtlarına değineceğimiz gibi, bazıları kendilerine ait kitaplıklara ihtiyaç duyuyordu. Azalan üretim maliyetleri ve artan okuryazarlık oranları, birkaç kitaptan fazlasına sahip olmanın görece oldukça nadir bir durum olduğu geç on sekizinci yüzyıla ait kitap sahip olma rakamlarıyla keskin bir tezat oluşturan bir durum yaratmıştı.⁹⁵

92 *Yeni Yol* 43 (25 Eylül 1340[25 Temmuz 1924]). Derginin içinde, "bilim kısmı"nda yer alan bir makale, küçük okurları geleceğin bir dizi dikkat çekici icadı hakkında kafa yormaya teşvik etmektedir.

93 Paul Dumont, "Si Evliya Çelebi visitait le turquie d'aujourd'hui...," *Turquie: Livres d'hier livres d'aujourd'hui* içinde, der. Paul Dumont (İstanbul: Isis, 1992), vi–vii. Beşinci Bölüm'de matbu kitapların el yazmalarının yerini hangi biçimlerde aldığının üzerinde durulacaktır.

94 Osmanlı İmparatorluğu'nda matbaacılık hakkında bkz. Klaus Kreiser, *The Beginnings of Printing in the Near and Middle East: Jews, Christians and Muslims* (Wiesbaden: Harrassowitz in Kommission, 2001), Sinan Kuneralp, "Les débuts de l'imprimerie à Istanbul, 1800–1908," *Turquie: Livres d'hier livres d'aujourd'hui* içinde, der. Paul Dumont, (İstanbul: Editions Isis, 1992), 1–4.

95 M. Şükrü Hanioğlu, *A Brief History of the Late Ottoman Empire* (Princeton: Princeton University Press, 2008), 29'dan itibaren. Hanioğlu'nun, Hicri 1164

Okumanın—ve madalyonun kaçınılmaz öteki yüzü olan yazmanın— yaygınlaşmasının ve yaygın tüketiminin bizatihi kendisi gençler tarafından kutlanması ve takdir edilmesi gereken bir şeydi. Okuma materyallerinin tüketimi konusu Beşinci Bölüm’de ayrıntılı olarak ele alınacak, ama burada bir ara verip, modern öncesi ve modern okuma dünyaları arasında bir köprü kurmaya hizmet eden iki olgunun, yani okuma odalarının (kıraathanelerin) ve mektup yazma rehberlerinin oynadığı role değinelim.

Kahvehaneler, Osmanlı toplumu ve edebi kültürünün on altıncı yüzyıl ortalarından beri bir özelliği olmuş olsa da, okumanın merkezi rol oynadığı mekân olarak kıraathane tamamıyla on dokuzuncu yüzyıla ait bir yenilikti.⁹⁶ Bunların içinde özellikle Kıraathane-i Osmanî denen, İstanbul’un en işlek caddesinde yer alan ve Ermeni Serafim tarafından işletilen bir tanesi, Türk yazar kuşaklarını modern edebiyatla tanıştırmada bilhassa önemli bir rol oynamıştır.⁹⁷ Aynı esnada cereyan eden bir başka gelişme ise modern görünümlü bir dizi halk kütüphanesinin açılmasıydı. Alaturka rahlenin ve kitapları onun yanına yığma pratiğinin yerini alafranga masalar, sandalyeler ve kart katalogu alıyordu.⁹⁸ Okuma giderek insanların özel alanda, yani evde daha fazla yaptığı bir faaliyet haline geldikçe, bu kurumlar zamanla kendilerine atfedilmiş olan amacı yitirmiş görünmektedir. Kıraathane bugün bir nevi erkekler kulübü, çeşitli oyunların oynandığı ama gerçekte çok az okumanın yapıldığı gürültülü bir şamata mekânıdır.

Okumanın—ve yazmanın—eskiyle yeni arasında köprü kurmaya hizmet etme biçimlerinin bir başka örneği, doğru yazışma kurallarını göstermeyi hedefleyen kitaplardır. Ahmed Rasim’in hem bir ders kitabı

(1750–1751) ila 1215 (1800–1801) yılları için terekelerden yaptığı örneklemde sadece bir kişi on kitaptan fazlasını miras bırakmıştır; çoğu (ki içlerinde genç bir kişi de vardır) hiç bırakmamıştır.

96 Frédéric Hitzel, “Manuscripts, livres et culture livresque à Istanbul,” *REMMM* 87–88 (1999), 31.

97 Strauss, “Who Read What,” 47.

98 Hitzel, 28–9. Kudüs’teki Halidiye Kütüphanesi gibi kurumlardaki benzer değişimler için bkz. Ayalon, 94’ten itibaren.

hem genel bir mektup yazma rehberi şeklinde bu türün bir çeşidi olarak yazmış olduğu eser, değişmekte olan okuma ve yazma dünyasının gerektirdiği faaliyet yelpazesinin genişliğini ortaya sermektedir.⁹⁹ Özel ve resmi yazışmalar, askeri raporlar, tebrik mektupları, telgraflar vs gibi çok çeşitli biçimleri ve araçları içeren bu pratik rehber, sivil, askeri ve dini bürokrasinin çeşitli daireleri arasındaki (padişahıtan yerel bir kaymakama varıncaya dek) yazışmaların gerektirdiği ritüelleşmiş hitap satırlarının nasıl olması gerektiğini gösteriyordu. Ayrıca, bayramlar, doğum günleri vs için yazılabilecek mektup türleri öneriyordu. Bir kartvizitin nasıl hazırlanması gerektiğine dair ayrıntılı bilgiler vermenin yanı sıra, teknolojik bir yeniliğin ortaya çıkardığı yeni bir türe yönelik ilgiyi yansıtırçasına, bir telgrafın nasıl yazılacağını da açıklıyordu. “Maalesef babanız bu akşam vefat etti,”¹⁰⁰ gibi çarpıcı bir cümle içeren bir telgraf örneğinden küçük okurların nasıl bir anlam çıkarabileceğini tasavvur etmek ise oldukça zordur.

Osmanlı dönemine ait metinler, eskinin aleyhine yeniye destekleme eğiliminde olsa da, cumhuriyetin ilanından sonra bu denge, yeniye vurgulama ve övme lehine çok daha keskin bir şekilde kaymıştı. Başka bir deyişle, yeniyle eski arasındaki seçim giderek ideolojik bir boyut kazanmıştı. Yenilik modern olanı, cumhuriyete özgü olanı temsil ediyordu; o cumhuriyet ki eskinin olumsuz tarafları olarak tarif ettiği şeyleri, yani aslında birçok özelliğini paylaşıyor olsa da, Osmanlı pratiklerini etkin bir biçimde geçersizleştirmeye çalışıyordu.

Cumhuriyet dönemi okuma materyalleri geçmişe yönelik çeşitli stratejiler uygulamaktaydı. Daha önce gördüğümüz gibi, eski tarz okulların ve hocalarının zalim ve gerici varsayılması sıkça hedef alınıyordu. Elinde sopasıyla ya da falakayla teçhiz edilmiş olan cahil hoca figürü, cumhuriyetin modern olanı haklı göstermek ve yüceltmek amacıyla yakın geçmiş karalama, onunla alay etme, onu gülünç kılma isteğine ustalıkla hizmet ediyordu. Osmanlı dönemi, cehalet yanlısı ve saçma olarak resmedilen köhnemiş Osmanlıcayla dalga geçilerek daha da gözden düşürülebiliyordu.

99 Ahmed Rasım, *İlaveli hazine-i mekâtib yahud mükemmel münşeât* (İstanbul: Feridiye Matbaası, 1318[1902]).

100 Agy., 307.

Yeni Yol dergisinde okurlar için yayınlanan bir mektupta, okurlar, cehalet yanlısı yazma pratiklerinin sürdürülmesinden dolayı azarlanmaktadır. Mektup, abone okurların yolladığı mektuplarda dile getirilen fikirleri alkışlamakta, ama “çoktandır unutulmuş olduğunu düşündüğümüz köh-nemiş ve saçma alışkanlıklara” da teessüf etmektedir. “Mektuplarınızda niçin hâlâ Hazine-i Mektubat’ın izleri var? Yavrularım, günümüzün eğitimi sizinle açık ve doğrudan bir sözdizimiyle konuşur ve Çakerleri, Da’ileri, Bendeleri [mütevazı kulunuz, duacınız, kulunuz-köleniz] ve bilmem neleri gibi ifadeleri kullanmanızı kesinlikle istemez.”¹⁰¹ Bazen geçmiş ya ramamıyla görmezden gelinebiliyor ya da, cumhuriyet döneminde önde gelen bir Osmanlı tarihçisinin “Türk” tarihi anlatısında Osmanlı-Habs-burg sınırında cereyan eden bir olaydan bahsederken bile Osmanlıları göz göre göre hiç zikretmemesinde gördüğümüz gibi, oldukça seçici bir tarzda kullanılabiliyordu.

Geçmişe—bilhassa onun olumsuz taraflarına—bir başka yaklaşım biçimi, onu şimdiki zamanın değerini takdir etmenin bir aracı olarak kullanmaktı. Ahmed Rasim’in *Doğru Usûl-ı Kıraat* başlıklı okuma kitabındaki “Vatan Tarihi” adlı yazısı “milli” tarih okunmasını vatan sevgisi aşılamanın bir aracı olarak savunmaktadır. Geçmişin “hatalarından” uzak durarak, vatani kurtaranları tanıtmaya ve vatani sevdirmeye yoluyla, tarih okumak vatanın hizmetinde kullanılabilir.

Türkiye, bu mübarek vatan, bu sevgili yurt evvelce nasıl imiş, mesela büyükbabalarınızın babalarının yaşadıkları yüz sene evvel ne halde imiş, ne haller, ne tecrübeler geçirmiş, ne hallere girmiş, onu şimdiki hale kimler getirmiş, size haklarınızı tanıtan, hürriyetler veren, sizi tarlalarınıza sahip kılanlar kimdir? Siz bunları yani memleketinizin tarihini öğrenecek olursanız onun iyilikleri, nimetleri sizde muhabbet ve şükran duyguları uyandırır. İşte bu duyguların uyanmasıyla ki siz, şimdiki zamanda, gelecek zamanda hemşerilerinize hayli hizmetler etmeğe daha ziyade kabiliyetli olursunuz.¹⁰²

101 *Yeni Yol* 22 (31 Kanunîsânî 1340[31 Ocak 1924]).

102 Ahmed Rasim, *Doğru usûl-ı kıraat*, 62.

Osmanlı geçmişinin ve bilhassa onun hatalarının (cumhuriyet dönemine ait bir bakış açısında görüldüğü gibi) kullanılması çocukların çağdaş cumhuriyetin kazanımlarının değerini anlamalarını sağlamanın bir aracıydı. Bir diğer yaklaşım, daha önce gördüğümüz gibi, yüzyılların ötesine atlayıp İslamın ilk asrındaki olayları Müslüman Türklerin yakın zamanda Yunanlılara karşı savaştaki zor durumlarıyla kıyaslamaktır. Ama, biraz aşağıda göreceğimiz gibi, kadim geçmiş aynı şekilde Arapların ve İranlıların itibarını yitirmiş yaşam biçimlerine de havale edebiliyordu.

Alternatif bir yaklaşım ise geçmişin yeniden icat edilebilmesiydi. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yılları ve cumhuriyetin ilk yıllarında Türk tarihine ait temalar ön plana çıkarıldı. Duruma uygun bir biçimde, Türklerin Osmanlı dönemi öncesine uzanan ve Orta Asya'ya dayanan tarihdışı kökenlerinin vurgulanması, Türk Cumhuriyeti'nin mirasındaki İslami bileşeni devre dışı bırakmada faydalı bir araçtı. Türk milliyetçiliğinin ideologu Ziya Gökalp tarafından Birinci Dünya Savaşı esnasında tesis edilen eğilimi takip eden cumhuriyet dönemi çocuk dergileri, Türk efsanelerine ait öğeleri içermeye başlamıştı. Ergenekon ve Bozkurt efsaneleri bu eğilimi akla getirmektedir. Bunların her ikisi de Türklerin Orta Asya'da tarihöncesi yaşamlarından bahseden epik hikâyelerin adıdır. Ergenekon, Türklerin Moğollardan kaçmak üzere toplandığı, Orta Asya'nın Altay Dağları'ndaki efsanevi vadinin adıdır. Bozkurt ise Türk milliyetçiliğinin simgesine dönüşmüş bir figürdür. (Ergenekon adı benzer biçimde günümüz Türkiye'sinde gizli bir ulusalcı grup tarafından kullanılmıştır; bu grubun Türkiyeli Ermeni gazeteci Hrant Dink'in öldürülmesinin de aralarında bulunduğu bir dizi şiddet eylemini gerçekleştirdiğinden şüphelenilmektedir.)

Çocuklara yönelik yayınlarda bu materyal erişilebilir bir tarzda sunulmaktadır. *Çocuk Dünyası* "Ergenekon-Bozkurt" başlığı altında yayınladığı hikâyenin alt başlığını "Türklerin Başına Gelenler" olarak vermektedir. Bu, Sevinç adındaki bir kız çocuğunun hikâyesi çerçevesinde anlatılmaktadır. Şüphesiz ana babasının modern bakış açısını aktarma niyetindeki bir hikâye örgüsü içinde, Sevinç bir cuma akşamı yatılı okulundan eve döner. Sevinç kitap tiryakisidir ve raftan Şemseddin Sami'nin *Kâve* adındaki kitabını alır. Okuduğu kitap babasına sorular sormasına yol açar. Babası *Kâve*'nin (Farsçada Kaveh) bir İran masalı olduğunu açıklamaya başlar,

ama annesi araya girer ve Sevinç’ in İran değil Türk efsaneleri okumasını ister. Annesi sert müdahalesine bir toplumsal cinsiyet boyutu da katar:

Zaten siz erkekler hep böyle yaparsınız. Bize ya eski Yunanlıların, ya eski İranlıların masallarını anlatırsınız. Annelerimizden işittiğimi, yahut Türk tarihlerinde okuduğumuz masallardan, destanlardan, hikâyelerden hiç haberiniz yok. Venüs’ten bahsedersiniz, bizim “Dünya Güzeli Ala Geyik”i hatırlanıza bile getirmezsiniz. Herkül’ü tanırırsınız, “Pehlivan Veli”nin adını bile işitmezsiniz, “Kave”yi çocuklarınıza tanıtırsınız, Türk milletinin kurtarıcısı olan “Bozkurt”dan hiçbir söz söylemezsiniz. Yahudilerin “Arz-ı mevud”unu, Slavların “Çargrad”ını bilirsiniz, Türklerin halkça maruf olan “Kızıl Elma”sından haberiniz bile yok.¹⁰³

Bundan sonra Sevinç’in annesi ona Ergenekon destanı ve diğer Türk masallarını öğretmeye girişir, onu, bozkurt kafasının simgeselleşmiş teşhiri ve İslam öncesi yeni yıl kutlamaları da dahil olmak üzere Türk pratikleri dünyasına sokar.

Çocuklar arasında milli özdeşliği geliştirmeye hasredilmiş hikâye ve şiirlerin yanında, Türk efsaneleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu yayınlar, tarihsel geçmişi iskartaya çıkarıp onun yerine hayal ve efsane geçmişini koyarak, Osmanlı’ya ve İslama ait geçmişin üzerine etkili bir şekilde bir çizgi çekiyorlardı. Gökalp’in düzyazı ve şiirlerinden, bu milli hayal dünyasının sahnesini hazırlamak ve bu sahneye kahraman oyuncular yerleştirmek için destek alınıyordu. Bu kahramanların neredeyse hepsinin askeri liderler olması, bu yayınların, çocuk okurlarının zihninde o kahramanlarla genç cumhuriyetin o anki gündemi arasında bağlantı kurmasına imkân sağlıyordu. Örneğin Gökalp’in, çocuklara yurtseverlik aşılama niyetiyle yazdığı manzumelerinden biri olan “Türk’ün Tufanı” *Çocuk Dünyası*’nda yayınlanmıştı.¹⁰⁴ Bu şiir, Türklerin aralıksız var oluşları için her dönemde

103 *Yeni Yol* 8 (25 Teşrin-i evvel 1339[25 Ekim 1923]), 4. *Kızıl Elma* Ziya Gökalp’in 1914’te yayınlanan toplu şiirlerinin başlığıydı.

104 Murat Ateş, “Ziya Gökalp ve Çocuk Edebiyatı,” www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/%5CMurat%20ATEŞ%5C95-114.pdf

güçlü bir liderliğe olan ihtiyaçlarının altını çizmeden önce, Türklere zulmetmeyi arzu edeceklerin korkularını ön plana çıkarırcasına, efsanevi Oğuz Han gibi liderlerin rolünü vurgulayarak milli bir lidere olan ihtiyacın altını çizer.¹⁰⁵ Gökalp'in "Ala Geyik" şiiri de yine Türklerin güçlü bir liderliğe sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır; öte yandan, "Hayat Bulan Validem için" adlı hikâyesi İzmir'in Yunanlılar tarafından işgal edilmesini konu edinmekte, işgal altındaki vatani hasta annesine benzetmektedir.

Dolayısıyla, okuyan çocuklar eskiyle yeni konusuna dair çok çeşitli bakış açılarıyla karşı karşıya bırakılıyordu. Okumanın bizzat kendisi muteber bir gelenektir ve şimdi, yeni metin tipleri ve yeni içerikle birlikte, yeni biçimlerde yapılabiliyordu. Bu içeriğin bir kısmı oldukça eskidi ve bazı durumlarda kökleri birçok yüzyıl öncesine uzanıyordu; ama yeni içerik, önceden tahmin edilemeyen biçimlerde okunmayı ve anlaşılmayı gerektiriyordu. Tıpkı ders kitaplarının ve dergilerinin sayfalarında teşhir edilen pek çok ürün ve pratik gibi (örneğin yeni giysiler, yeni alışkanlıklar ve roller, birçok çeşitte yeni ürünler vs) bu yeni üretilmiş okuma materyallerinin okunması okurlardan yepyeni yaklaşımlar ve belli bir miktar esneklik talep ediyordu.

Bu okuma materyalleri gerilimle doluydu ve bu sabitlik eksikliği, okumayı öğrenme ve okumayla özdeşleştirilen çok daha müesses modern öncesi pratiklerin, yeni metin düzeni tarafından karmaşılaştırıldığı ve sarsıldığı süreçleri daha da derinleştiriyordu. Bunun küçük okurlar tarafından nasıl algılandığını anlamak doğal olarak zordu, ama doğru bir şekilde şunu farz edebiliriz ki, metinlerin, içerik ve rollerin meydana getirdiği yeni karışım, yeni olana (buna eski olanın yeni biçimlerde yeniden paketlenmesi de dahildir) büyük bir ilgi göstermek zorunda olan sürece bir miktar daha dürtü ve heyecan eklemişti.

Küresel/Yerel

Yeni, sık sık küresel olanla, dünya çapında güncel addedilenle özdeşleştirilmekteydi. Çocuklar için üretilen yayınlar, özellikle de dergiler, bir uluslararasılık hissi yaratmada araçsal bir rol oynuyordu. Çocukların



Resim 3.2. Okumanın geniş ufukları

karşısına artık, daha önce olduğundan çok daha geniş bir coğrafi konular yelpazesi çıkarılıyordu. Onlara bu tür bilgilerin aktarılması modern bir durum olarak görülüyordu ve bu, okumanın bahşetmeye muktedir olduğu birçok kazanımdan biri olarak kabul ediliyordu. Bu daha geniş ufuklar seçici bir biçimde tasarlanıyordu. Paris ve San Francisco'dan, örneğin Addis Ababa ya da Delhi'den bahsedildiğinden çok daha fazla bahsediliyordu; ama daha geniş bir dünya vurgusunun altı güçlü bir biçimde çiziliyordu. Mesela *Haftalık Resimli Gazetemiz*'in kapak resmini ele alalım: Bu resimde, her biri sayfanın üst köşelerinde oturan bir erkek ve kız çocuğu bulunmaktadır; onların altında, dünyanın dört bir yanından çeşitli görüntüler içeren bir dizi madalyon yer almaktadır; bunlar sanki, okumanın üstte oturan çocukları değişik biçimlerde dünyada dolaştırabileceği hissini kuvvetlendirmektedir (RESİM 3.2).

Bu küreselleşmiş—ve küreselleştiren—yaklaşım, okumanın çocukla ülkesi arasında bir özdeşlik kurma aracı olarak hizmet etmesini isteyen eşzamanlı arzuyla gerilim halindeydi. Bir yandan, yazarlar ve yayıncılar okumanın daha geniş bir dünyaya açılan kapı, yeni ufuklar açan bir faaliyet olduğunu ispat etme hevesindeydiler. Okuryazarlığın, dünyanın dört bir yanından alınan tanıdık imgelerin, paylaşılan görüntülerin (erkek çocukları için denizci kıyafetleri, kız çocukları için saç kurdeleleri örneğinin gösterdiği gibi) ve eğitim, aile ilişkileri, ahlaki gelişme ve ekonomik ilerleme açısından “modern” yaşam biçimine duyulan ortak ilginin temsil ettiği medeni ve uluslararası dünyaya açılan bir kapı sunduğunu söyler gibiydiler.

Diğer yandan ise, sürekli yerli olan üzerine odaklanan bir karşı eğilim de her an görünür durumdadır. İster mimari ister giyim kuşamla ilgili, isterse de kültürel olsun, yerel tarzlar bu eğilimde ön plana çıkmaktadır ve bu durum hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet dönemleri için geçerlidir. Yerel vurgu elbette moderniteden ricat etme anlamına gelmiyordu. Çeşitli görsel malzemeler modern icatları ve kolaylıkları tanınabilir yerli sahneler içinde göstermektedir. Örneğin, Ahmed Cevad'ın *Çocuklara Sarf ve Nahv dersleri: Türkçe Öğreniyorum* adlı eserinde karşılaştığımız yaşlı adamı selamlayan nazik çocuk bunu göze kolayca çarpacak biçimde yerleştirilmiş gazlı sokak lambalarının altında yapar; *Çocuk Dünyası*'nın

kapağını süsleyen uçaklar İstanbul silüetinde minarelerin üzerinde uçar. Bazı yazarlar çocuklara küreselleşmiş bir yayın içeriği sunmaya sert bir biçimde karşı çıkıyordu. Mesela *Yeni Yol*'un benimsediği yaklaşımı ele alalım: "Avrupa dergilerini taklit ya da tercüme etmek istemiyoruz; Batı dünyasının değil, bizim kendi dünyamızın ruhuna, seviyesine ve maarifine uygun bir mecmua çıkarmak istiyoruz."¹⁰⁶

Bu döneme ait çocuklara yönelik okuma materyalleri iki eğilim arasında bir gerilimi sergilemektedir. Bunlar: Modernitenin dünya çapında yaygınlaşmasına gösterilen ilgi ve çocukluğa oldukça genel bir yaklaşım sergileyen uluslararası ya da kozmopolit bir eğilimle; yerli ilgiler, ahlak, bayramlar, giyim kuşam ve benzeri noktalara odaklanan yerel ya da milli eğilimdir. Çocuk yayınları bu iki konum arasında gidip geliyor görünmektedir ve çoğu kez iki eğilime dair kanıtları aynı sayfa içerisinde verebilmektedir. Bu durumu hem metin içeriğinde hem görsel malzemelerde görmek mümkündür. Çocuklara yönelik okuma materyalleri açıklamalar ve referanslar yoluyla, uluslararası ya da soyut olguları yerel ifade diline tercüme ediyordu. Mesela, Arakel'in okuma kitabı yerkürenin kendi ekseninde ve güneş eksenindeki ikili hareketini, bir ayağı üzerinde hem kendi etrafında dönen hem de semahânenin içinde dönen bir Mevlevî dervişine benzeterak açıklar.¹⁰⁷ Görüntüler dünyayı daha doğrudan bir biçimde aktarıyordu. Görsel malzemeler eğer yabancı yayınlardan alınmamışsa, kaçınılmaz bir surette yerel gerçeklikleri yansıtıyorlardı. İster giyim kuşam ister mimari isterse de özgül nesneler hakkında olsunlar, çocuklara yönelik okuma materyallerini resimleyenler yerel bir atmosfer hissini aktarmayı başarıyordu. Tahmin edilebileceği gibi, yerel ve aslında milli imgeleri ön plana çıkarma eğilimi, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı ve ulus inşa etme projesiyle özdeşleşen milli vurgu ve savaş zamanlarında artıyordu. Şimdi yerelleştirme eğilimine dair bazı özgül kanıtları ele alalım.

Basit ve yerel olarak üretilmiş—ve resimlenmiş—okuma kitaplarına iyi bir örnek, Ahmed Cevad'ın 1908-1909 tarihli, çocuklara yönelik *Türkçe*

106 *Yeni Yol* 25 (23 Şubat 1340[23 Şubat 1924]).

107 Arakel, *Talim-i kıraat*, 62.

Okuyorum adlı dilbilgisi ve cümle bilgisi dersleri kitabıdır. Kitabın ilk dersi, gül, kedi ve kitap gibi basit şeylere ait sadece küçük resimler içermektedir ve bunların her birinin altında Osmanlı Türkçesiyle isimleri bulunmaktadır. Bu resimlerin yabancı bir kaynaktan alınmadığı gayet açıktır. Erkek, ceketinin altında yüksek yakalı gömlek ve fes giyen bıyıklı ve sakallı bir adam şeklinde resmedilmiştir. Kadın ise saçlarını önden bir miktar gösterecek şekilde arkaya itilmiş bir başörtüsü takmaktadır. On iki nesnenin ardından, İstanbul ve Selanik olduğu anlaşılabilen ve zaten altlarında adları yazan iki şehir manzarası resmi gelmektedir.¹⁰⁸ Birkaç sayfa sonra, dilbilgisinin esaslarının açıklanmasının ardından, kitap okuma, dikte etme ve yazma için bazı metinler sunmaktadır. Bunların konuları da çoğunlukla yereldir:

İstanbul şehri Karadeniz boğazının iki tarafında gayet güzel bir şehirdir. Osmanlıların payitahtıdır.

Osmanlıların ilk padişahı Sultan Osman'dır. Şimdiki sevgili padişahımızın ismi Sultan Mehmed-i hamistir [Beşinci Mehmed].

Kitap insanın en sadık arkadaşısıdır. Ben kitaplarımı pek severim. Her kitabımızda çok güzel resimler vardır.

Kalem yazmıyor; hokkamda mürekkep kalmadı. Kurşun kalemimin ucu kırıldı.

Paris Fransa'nın payitahtıdır. Fransa Avrupa'dadır. Brezilya Amerika'dadır. Brezilya'da çok kahve çıkar. Yemen bizim vilayetimizdir. Yemen Asya'dadır. Yemen'de dünyanın en iyi kahvesi çıkar.¹⁰⁹

Yabancı ülkeler burada tamamen unutulmuş değildir, ama bunların Osmanlı topraklarına göre ikinci planda kaldığı açıktır.

Bu yerelciliğin en çok göze çarptığı yer metinlere eşlik eden görsel malzemelerdir. Ahmed Cevad'ın "Nazik Çocuk" adlı hikâyesindeki resim, bir kolunun altında kitap çantası taşıyan bir çocuğun, redingot

¹⁰⁸ Ahmed Cevad, *Çocuklara sarf ve nahv dersleri: Türkçe okuyorum* (İstanbul: Matbaa-i Hayriye, 1326[1910]), 3–4.

¹⁰⁹ Agy., 12.

ve fes giyen ve bastonla yürüyen yaşlı bir Osmanlı beyefendisini selamlamasını göstermektedir. Arka planda bir cami kubbesi ve minaresi açıkça seçilebilmektedir. Daha sonra gelen “Mektebden Dönüş” ya da “Öğlen Teneffüsünde” gibi metinleri görselleştiren daha küçük resimler dizisi de aynı ölçüde yerlidir. Bu çizimler son derece basittir ve boyutları çok küçüktür (yaklaşık beş santimetrekare), ama gene de yerel bir tat aktarmayı başarırlar. Bu resimlerden biri, eşlik ettiği metinde adının Behçet olduğunu öğrendiğimiz önlüklü bir Osmanlı erkek öğrenciyi göstermektedir; okuldan eve dönen Behçet annesini yanağından öper, ona hal hatır sorar, sonra ona okuldaki başarılı gününü heyecanla anlatır. (“Bir bilsen ne hoş bir hikâye okuduk.”) Annesi onu över, ona hep çalışkan olacağına dair söz verdirtir. Ardından Behçet’in kız kardeşi okuldan eve döner ve iki kardeş ödevlerini birlikte yapmak üzere otururlar. İkinci metne, önlük ve fes giyen erkek öğrencileri teneffüste, sıralarında ders çalışırken (bazıları birdirbir oynamaktadır) ve günün sonunda okuldan ayrılırken gösteren üç basit çizim eşlik etmektedir. Gerçek ve ideal olan arasında bir yerlerde sallanan, ama daima açıkça yerli bir ortamda cereyan eden bu görüntüler, çocukların evde ve okulda nasıl davranmaları gerektiğine dair basit ama etkili gösterimlerdir.

Ertesi yıl yayıncı Tüccarzâde İbrahim Hilmi, *Altın Kitab[:]* *Çocuklara İlk Kıraat* adlı kitabı yayınladı. Bu kitap da okurlarına fesli öğrenci, marangoz, Osmanlı askeri gibi yerli karakterlerden oluşan bir kadro sunmakta, ama bunu çok daha açık bir siyasi bağlamda yapmaktadır.¹¹⁰ Burada milli kahramanlar Midhat Paşa ve Namık Kemal vardır; “Osmanlı vatani” şeklinde adlandırılan bir köyün, modern bir Osmanlı ailesini masada gösteren “aile muhabbeti” başlıklı bir sahnenin ve sınıftaki bir öğretmenin resmi bulunmaktadır; kitap ayrıca, Sultan Osman ve Osmanlılık hakkında bir okuma, üzerinde “Hürriyet, Uhuvvet, Müsavviyet” yazan 1908 Devrimi’ne ait bir pankart taşıyan yürüyüşçülerin resmi, padişah tuğrasının açıkça görüldüğü bir Osmanlı sikkesi vs içermektedir. Avrupalı sanatçıların çizdiği birkaç resim de bulunur, ancak bunların sayısının

110 Tüccarzâde İbrahim Hilmi, *Altın Kitab[:]* *Çocuklara ilk kıraat* (İstanbul: 1327[1911]), 3, 9, 10.

oldukça az olması bu okuma kitabının yerli bağlamını vurgulamaya hizmet etmektedir.

Ama imparatorluk yerini cumhuriyete bıraktıkça, yerelcilik eğilimi çok daha sınırlı, hatta şovenist bir gündeme doğru sapacaktı. Bu durum cumhuriyetin kurulmasıyla yayın hayatlarına başlamış olan dergilerin sayfalarında bilhassa belirgindir. Mesela, 1923-1928 döneminin en uzun ömürlü dergisi *Yeni Yol*'un yaklaşımına bakalım.¹¹¹ Bu dergi okurlarını, genç milletin ihtiyaç duyduğu mucitler, makinistler, teknisyenler ve şirket yöneticileri olmak için gerekli girişim, kararlılık ve atılımı göstermeye teşvik ediyordu. Böyle bir girişim ve cesaret millete yol gösteren mukaddes bir ilkeden farksızdı.¹¹² Osmanlı dönemi dergileri içerici bir yaklaşım sergilerken, kısa sürede bunun yerini giderek, saldırgan bir biçimde milliyetçi bir çizgi izleyen bir yaklaşım almıştır. “Türklüğü Sev” başlıklı imzalı bir makalede, editör Nedim Tuğrul okurlarına “Vatanınızı sevin!” buyruğunu veriyor, işin içine güçlü bir Arap ve İran karşıtı hissiyat katarak bunun hiç de içerici bir temelde olmadığını ima ediyordu.¹¹³ Dergideki hikâyelerden bazıları işgalci Yunanlılar karşısında vatanını savunmak için canlarını feda eden korkusuz Türk çocuklarından örnekler sunuyordu. Derginin sayfalarında yer alan bir hikâyenin başlığı “Eskişehir’in Taşhöyük köyünde Yunan Vahşeti ve Mezalimi” idi. Derginin bir parça içerici olduğu yer, modern Türklerin Cengiz ve Atılâ gibilerle ortak mirasını vurgulayan pantürkist bir aidiyet hissine çağrı yaptığı yerlerdi. Cengiz ve Atılâ gibi dünya fatihlerinden bahislere, aynı ölçüde askeri ve şiddet içeren görüntüler eşlik ediyordu.

Unutmayın ki siz dünyayı sarsan ve alt üst eden ataların çocuklarısınız. Arap ve Fars masallarının canlı örnekleri olan ve hâkimiyetlerini kan ve ölümlerle ispatlayan Hülâgü ve Timurleng’in kanını taşıyorsunuz.

Şiddet vurgusunu giderek artıran Tuğrul, okurlarına şu tavsiyeyi veriyordu:

111 Esmer, 22.

112 *Yeni Yol* 13 (29 Teşrin-i sani 1339[29 Kasım 1923]).

113 *Yeni Yol* 15 (13 Kanunelevvel 1339[13 Kasım 1923]).

Yabancı memleketlerin atalarınıza attığı iftiraları reddedin... Dedelerinize uzanan elleri kırın, onlara iftira atan ağızları paramparça eden, onları hor gören gözleri yerinden çıkarın ve onlara kötülük düşünen kafaları ezin.

Bu daha dar, daha acil ve daha şiddetli çağrılarla; daha bütünleşmeci, çağdaş dünyayla benzeşme ve bütünleşmeye dair modern mesaj—ve aynı derginin birçok sayfasını kaplayan iyi huylu çocuk dünyası resimleri—arasında çarpıcı bir fark vardır.

Coğrafi okuryazarlık yeni okur kitlesini bilgilendirmeye yardım ediyordu. İster haritalar, sözlü tasvirler isterse görsel malzemeler biçiminde olsun, daha geniş dünyadan haberdar olma ve ona vurgu yapma, okumayı öğrenmenin önemli yönlerinden biriydi. Geç Osmanlı döneminde başlayan ve cumhuriyet döneminde devam eden bir şekilde, okuma materyalleri çocukları daha geniş dünyaya ilgi duymayı teşvik etmiştir. En basit biçimiyle bu, coğrafi okuryazarlığa hasredilmiş haritalar ve metinler anlamına geliyordu.¹¹⁴ Örneğin, Ahmed Rasim'in okuma kitabındaki ikinci metin bir coğrafya dersi idi—birincisiyse Allah'ın lütfunu, insanlık için annelik üstü bir role benzeten bir ahlak dersine ayrılmıştı—ve konuya yaklaşım biçimi aynı derecede basitti. “Üzerinde yaşadığımız dünyanın şekli şemailini biliyor musunuz? Dünyamız bir top güllesi ya da karpuz gibi yuvaraktır. Kitabınızdaki çizimlere bakın. Onlar size, tıpkı top gülleri gibi yuvarlak olan dünyanın yarımkürelerini göstermektedir.”¹¹⁵ Karşı sayfada doğu ve batı yarımküreyi gösteren iki basit resim bulunmaktadır. Farklı metinler, farklı yaklaşımlar ve farklı ayrıntı düzeyleri sunuyordu, ama ortak niyet, okurlarının daha geniş bir coğrafi alan konusundaki bilgilerini artırmaktı. Küçük okurların merak duygusunu körüklemekte görsel malzemeler doğal bir müttefikti. Belli bir hikâye ya da haber

114 Geç Osmanlı dönemi eğitim sisteminde kullanılan haritalara dair daha fazla ayrıntı için bkz. Fortna, “Change in the School Maps of the Late Ottoman Empire,” *Imago Mundi: The International Journal for the History of Cartography* 57:1 (2005): 23–34.

115 Ahmed Rasim, *Kıraat kitabı*. Birinci sene. (İstanbul: Karabet Matbaası, 1313[1897]), 6.

yazısını örneklemek amacıyla sıkça resimlere başvuruluyordu. Bazense, çeşitli sayılarında bir dizinin parçalarıymışçasına dünyadaki şehirlerden görüntüler yayınlayan *Çocuklara Mahsus Gazete*'de olduğu gibi, resim kullanımı daha rastgele bir biçimde yapılabilirdi. Tasvir edilen yerler örneğin hem İstanbul'un Moda semti, Kudüs ve Mısır'daki Süveyş gibi yerel, hem de Budapeşte, Paris ve Havana gibi uzak şehirleri içeriyordu. Belki de en göze çarpan örnek *Haftalık Resimli Gazetemiz* adlı dergiydi; bu derginin yukarıda da verilmiş olan kapak resminde, her biri dünyanın dört bir yanından farklı bir etnografik görüntü içeren bir dizi madalyon vardı. Sayfanın üst kısmında her iki köşede, sandalyeye oturmuş dergi okuyan bir erkek ve bir kız çocuğunun resmi yer alıyordu.

Coğrafi özdeşleşme yaratılması çocuklara yönelik okuma materyallerinde önemli bir unsurdur. Daha önce gördüğümüz gibi, Osmanlı dönemi, çocuklar ve ülkeleri arasında modern coğrafi özdeşleşmenin başlamasına şahit olmuştur. Harita eğitimi, en sonunda bu sürecin en önemli aracı haline gelecekti, ama küçük okurlarla Osmanlı toprakları arasında bağ kurmayı teşvik etmeyi hedefleyen daha eski bir yöntemin üzerine inşa edilmişti. Ali İrfan'ın okuma kitabında gördüğümüz gibi bu yöntem, Osman Gazi ve o anki padişah Mehmed Reşad'da kişileştirilen siyasi liderlikle özdeşleşti dayanıyordu. Ülke toprağıyla kurulan bağ henüz daha tam olgunlaşmamıştı. "Vatan" kelimesi bu okuma kitabındaki ilk metinde hatırlatılıyor ve başlıkta kullanılıyordu. Ama vatanın coğrafi tanımı, son dönem Osmanlı devletinin sınırlarının sürekli daraldığı göz önüne alındığında, belki de yaratıcı bir biçimde muğlak bırakılmıştı. Osmanlı toprakları, "biz Osmanlıların doğduğu ve büyüdüğü, şanlı padişahımızın ve aziz hükümetimizin fermanının ulaştığı her yer" olarak tarif ediliyordu.¹¹⁶

Çocuk yayınları, içerdikleri tasvirler açısından her zaman tutarlı değillerdi. Daha önce gördüğümüz gibi, görsel malzemeleriyle, yurtseverlik ve bazen de doğru davranışlar aşılamaya yönelik sakarca girişimleriyle, bir dizi karmakarışık mesaj üretmişlerdi. Yine de bazı eğilimleri net bir şekilde görmek mümkündür. *Bizim Mecmua*'nın sayfalarında, genel ve

116 *Birinci kıraat*, 5.

neredeyse Disney benzeri bir stilize hayvanlar dünyasından ve yumuşak bir içerikten, yerelleştirilmiş ve Türkleştirilmiş bir sunuma doğru kaymanın izleri sürülebilir. 1922'deki 7. sayısıylabirlikte dergi çocuksu tonu ve resimleri terk ederek, bir caminin önünde davul çalan apaçık biçimde yerel bir Osmanlı çocuğunu tasvir eden resimlere yer verir. Sözü edilen resimde, Ramazan ayında âdet olduğu üzere, caminin minareleri arasına asılan mahyalar gösterilmektedir. Türk erkek ve kız çocuklarını tasvir eden ve çoğunlukla arka planda bayrağa yer veren başka resimler de vardır. 21. sayının kapağında yabancı kaynaklı resimlerin geri döndüğü görülmektedir, ama bu sayıdan sonraki resimler yerel üretim eseridir.

Yeni Yol milli buyrukla çocuksu eğlencenin ilginç bir karışımını sunmaktadır. Neredeyse cumhuriyetin ilanıylaeşzamanlı ortaya çıkan bir dergiden beklenebileceği gibi, ilk sayılar güçlü bir milli mesajla yüklüdür. Yukarıda değinildiği gibi, 15. sayı “Vatanınızı sevin” şeklinde keskin bir emir ve oldukça dışlayıcı bir milli dil içeriyordu. 34. sayıya gelindiğinde, önceki sayıların kapaklarında göze çarpan boş yerleri doldurmak üzere Mustafa Kemal çıkagelir. Ancak, milletin liderinin resminin yanı başında, belli bir ölçüde abartılı güldürü ve genel nitelikli eğlence de mevcuttur. Karışık mesajlar bir sonraki sayıda da devam etmektedir. Bu sayıda, iki köpek, nakışlı bir kumaşı çekiştirip koparıırken ağlayan kurdeleli bir kız çocuğun resmi; batmış olan oyuncak gemisini kedisine çıkarttırmaya çalışan bir erkek çocuk hakkında resimli komik bir hikâye; bazı bayram tebrikleri ve okul çocukları ile izci gruplarına ait birkaç samimi grup fotoğrafı bulunmaktadır.

Bu gelişigüzel karışım *Yeni Yol*'un kapaklarının renkli basılmaya başlandığı 41. sayıdan sonra da devam eder. Bu kapak coşkulu bir muziplik hissi aktarmaktadır ama fes kullanımından da anlaşılabilceği gibi, yerel olarak üretildiği apaçık bellidir. Kanatlı bir peri ile hiç de Türk tarzına benzemeyen kuzu şeklinde bir başlık takmış bir kız çocuğu görülmektedir. Arka kapakta ise öğretmen ve öğrenciler şeklinde tasvir edilen köpeklerin yer aldığı bir okul kargaşası resmi bulunmaktadır. İç sayfalarda birkaç tane daha izci grubu fotoğrafı, Türk şehirleri üzerine (bu sayıda Ayvalık) bir dizi resimli yazı kısmı ve kaplan avcılığı üzerine bir yazı vardır. 1926 yılında (103. ve 104. sayılarda) ilginç bir değişim meydana gelir: Genel olarak çocuklara dair hayal ürünü kapak resimlerinin yerini, kimlikleri

belli olan ve Türk adları taşıyan erkek ve kız çocukları alır. İç kısımda, başyazı İsmet Paşa'nın Silifke'yi ziyaretine ayrılmıştır. Ardından hayvanların yavrularını nasıl taşıdığına dair yazılar, New York ve Chicago'dan resimlerle Medeni Dünyada Evler hakkında bir dizi gelir. Bunları, Çalışkan Yavrularımızın Resimleri tamamlar. Erkek çocukların bazıları siperli şapka giyerken, bazı kız çocuklarının saçında kurdele vardır. Bir kız çocuğu boyunbağı ve şapka takmış, diğerleri çan biçimli şapkalar takmıştır; bir başka kız çocuğunun üzerinde denizci kıyafeti vardır. Çocukların hepsi Müslüman isimleri taşırlar. 108. sayının arka kapağı 36 okul çocuğunun fotoğrafını göstermektedir; bunların her birinin isimleri verildiği gibi, nereli oldukları ve hangi okula gittikleri de belirtilmektedir. Çoğu İstanbullu ya da havalisindendir, ama Uzunköprü, Söğüt, Adana gibi istisnalar da bulunmaktadır. Bu durum, milli yönelimi olan okuma ağının taşra şehirlerine de yayılmakta olduğunu göstermektedir.

Faik Sabri'nin *Çocuklara İlk Coğrafya Kıraatları* başlıklı 1926 tarihli ders kitabı, okuru genelden özele doğru taşırken uluslararası olanla ulusal olanın ilginç bir karışımını sergiler. Kitabın ilk metninin başlığı "Coğrafyayı Sevmeyen Çocuk"tur ve iki erkek kardeş arasındaki bir konuşma biçimindedir. Kardeşlerin büyüğü Reşid, coğrafyanın aslında kardeşi Ferid'i ilgilendiren her şey hakkında olduğunu söyler.¹¹⁷ "Bize benzemeyen insanlardan" (kara, kızıl ve sarı derili insanlar), ormanlarda ve açık denizlerdeki azgın ve egzotik hayvanlardan vs bahseder. "Coğrafya Nedir?" başlıklı ikinci metinde iki kardeş arasındaki konuşma devam eder. Bunu, güneş ve ay hakkındaki dersler izler. 14. derse gelindiğinde Ferid'in coğrafyanın harikalarına attığı adım Beş Kıta konusuna ulaşmıştır. Dünyanın yarım daire projeksiyonları, kıtalara ve denizlere odaklanma ve bir bütün olarak yerküre gibi konular aslında tanındıktır; ama bunların hepsi kardeşler arasında konuşma şeklinde süregiden bir hikâye çerçevesinde anlatılmaktadır.

42. derse gelindiğinde kardeşler artık Türkiye Haritası'na ulaşmıştır. Ferid'in ağabeyi ona bir Türkiye haritası çizer ve karalarla denizleri

117 Faik Sabri [Duran], *Çocuklara ilk coğrafya kıraatları* (İstanbul: Marifet Matbaası, 1926).

işaretler. Metnin o iki satırından sonra, üzerinde kollarını açmış bir öğrenci resmi bulunan bir Türkiye haritası belirir. Noktalı çizgiler bu ilave haritanın hem yatay olarak doğusuna ve batısına, hem de dikey olarak kuzeyine ve güneyine uzanmaktadır. Haritanın alt yazısı, haritaya bakarken sağ yanınızın doğu olduğunu ve diğer yönlerin ona göre anlaşılabilceğini açıklar. Böylece bu basit görsel malzeme hem pratik harita bilgisi, hem de Türkiye siyasi haritasıyla bir tür fiziksel özdeşleşme ve o haritanın çerçevesi içine girme hissini aktarmaktadır. Sonraki bölümler “Ankara ve İstanbul” ve Türkiye’nin Avrupa’daki topraklarına (“Paşa Eli”) ayrılmıştır. Kardeşlerin tartışması Edirne’ye geldiğinde Ferid, “İki üç yıl önce Yunanlılar Edirne’yi bizden almıştı. Sonra biz onu onlardan geri aldık” der. Balkan Savaşları’nda Bulgarların ilerlediği son nokta olarak Çatalca hattı zikredilir. “İstanbul’a girmek istiyorlardı, ama cesur askerlerimiz onları geri püskürttü.” Kardeşler Birinci Dünya Savaşı’ndaki Çanakkale muharebesi için de benzer laflar ederler. Milli kaygılar oldukça ön plana çıkar ve “Anadolu” başlıklı bir sonraki bölümde devam eder. “Avrupa Ülkeleri” hakkındaki bölüm Avrupa’daki belli başlı cazibe merkezlerinin bir listesini sunar: Londra Köprüsü, Stockholm, İtalya gölleri, Paris vs öte yandan Asya ve Afrika, süslenmiş filleriyle Hindistan’da raca sarayının resimleriyle birlikte oldukça egzotik olarak tasvir edilmektedir. Asya ancak, “ülkemizin en büyük kısmı Asya’da bulunur, Türkiye Cumhuriyeti Avrupa’nın güneybatısını¹¹⁸ kaplar” gibi ifadeler söz konusu olduğu sürece yerleştirilmektedir, dolayısıyla böylesi ifadeler aynı anda hem Asyalı hem Avrupalı bir coğrafi kimlik iddiasında bulunmaktadır. Erken cumhuriyet dönemine ait bu metinler daha önceki dönemin normundan net bir kopuşu yansıtmaktadır.

Çocuk yayınlarının çoğunda böylesi keyfi coğrafi sınırlara rastlanmaz. Onların kullandığı görsel malzemeler küresel bir perspektifi sergilemektedir. *Çocuklara Mahsus Gazete*’nin sayfalarında olduğu gibi, Osmanlı ve Türk coğrafi yerleri bir harman şeklinde sunulur. Bu harman Süveyş, Moda Burnu, Port Said, hayali İskenderiye feneri, Tanca, Budapeşte, Paris, Havana ve Kudüs gibi yerleri içermektedir. Bu küresel ve içerici

118 Doğrusu “güneydoğusunu” olacak—çn.

bakışta yeni olan, kişinin ister Paris ister Londra isterse İstanbul'da olsun, benzer şekilde sunuluyor oluşuydu. Bu sunumda, sıcak hava balonları, uçaklar ve buharlı gemi seferleri gibi şeylerin hepsi, okur nerede olursa olsun, aynı ölçüde muhtemeldi.

Yukarıda zikredilen teknolojik yeniliklerin sonuncusu, yeni ortaya çıkmakta olan yerel ilgilerle küresel farkındalık ve istekler arasında muntazam bir köprü kuran 1909 tarihli bir ders kitabındaki bir bölümün çerçevesini oluşturmaktadır. “İlk Şirket” başlıklı bir hikâyeye Tüccarzâde İbrahim Hilmi okurlarının ilgisini bir buharlı gemi modeline çekmektedir. Bu hem metinsel hem görsel olarak yapılmaktadır. Hikâye, sahneyi kurmak ve okuru olaya dahil etmek için doğrudan bir tarz kullanır: “Ders başlamıştı. Çocuklar sıralarında oturuyor, öğretmenlerini bekliyordu. Masanın üstünde büyük tahta bir kutu duruyordu...”¹¹⁹ Bu arada küçük okurların gözü şüphesiz, metnin ortasının birkaç satır altına yerleştirilmiş resme kaymış olacaktı. Orada, artık kutusundan çıkarılmış ve öğretmenlerinin ayrıntıları üzerine (baca, direkler vs) yorum yaptığı büyük ölçekli bir buharlı gemi modeli görmektedirler. Hepsi de öğretmenleri gibi fes giyen erkek çocuklar, öğretmenleri onlara ders alınacak bir hikâye anlatacağını söyleyince pür dikkat dinlerler. Hikâye 15 yıl önce aynı okulda okuyan bir grup öğrenciyle ilgilidir; bunlar bir ortaklık kurmuş, harçlıklarını eğlenceye, abur cubura harcamak yerine biriktirmiş ve okullarına bu bir metrelik buharlı gemi modelini sunmayı başarmışlardı. Ama ortaklıkları bununla sona ermemişti. Okuldan mezun olduktan sonra bu gençler ortak girişimlerine yetişkinlerin dünyasında devam etmişti. Buharlı bir geminin değeri hakkında öğretmenlerinin tavsiyesini izleyerek gerçek bir gemi satın almak için para biriktirmeyi başarmış ve açık denizlerde işletmeye başlamışlardı. Öğretmen bu hikâyeyi, “Duyduğuma göre işleri öyle iyi gitmiş ki bugün büyük buharlı gemiler işletiyorlar ve çok iyi para kazanıyorlar. Şimdi siz de onlarınki gibi bir ortaklık kurmalısınız. Tek bir adamın yapabileceği bir işten hayır çıkmaz. Bu iş ortak bir amaç için bir araya gelen beş on insanın yaptığına denk olabilir mi? Ortaklık.

119 Tüccarzâde İbrahim Hilmi, *Altın Kitab[:]* Çocuklara ilk kıraat (İstanbul: Kitabhane-i Askeri: 1327[1911], 35.

Daima ortaklık!" diyerek sonlandırmıştı.¹²⁰ Bu masal bir geç Osmanlı dönemi sınıfının yerel bağlamında başlamakta, ama kısa süre sonra, tıpkı okumanın kendisi gibi, bu bağlamın sınırlarını aşarak daha geniş bir dünyaya, bir girişim, kâr ve uluslararasılaşma dünyasına ulaşmaktadır.

Fotoğrafçının neyi vurgulamak istediğine bağlı olarak odağını genişletebilen ve daraltabilen bir fotoğraf makinesi objektifi gibi, bu yayınlar da ellerindeki teknolojiyi hem yerel hem uluslararası bir görüntüyü tasvir etmek için kullanıyorlardı. Paris ve San Francisco'nun fotoğraflarıyla, yeni kurulan vatanın haritasının çerçevelediği Türk öğrencisinin resmi aşık atıyordu. Küçük okurların kendi ülkelerini algılamaya teşvik edilme biçimleri, bazen birbirini tamamlayan bazense birbiriyle çelişen bu yaklaşımlara dayanıyordu. Matbu materyal küreselden en yerel düzeye uzanan bir yelpazede çok çeşitli görüntülerin sunulmasına olanak sağlıyordu. Okul gruplarının, hatta tek tek okurların fotoğrafları çok uzaklardan gelen imgelerle matbu sayfa üzerinde aynı alanı paylaşıyordu. Yaklaşımların oluşturduğu harman doğal olarak yazarların, resimleyenlerin, yayıncıların ve sansürcülerin zihniyetini yansıtıyordu. Bunun sonucu olarak, çocuklara yönelik okuma materyalleri kullandıkları resimler açısından hem albenili hem kafa karıştırıcı görünebiliyordu. Verilen mesajlar coğrafi bahisler kadar karışıktı ve birbirine rakip eğilimleri yansıtıyordu: Daha geniş bir dünyaya yönelik (küresel yurttaşlık, modernite vs) eğilimle daha dar bir aidiyet (milli ve hatta bazen şovenist) eğilim. Bu farklı ve görünüşe bakılırsa zıt uçlar, bu geçiş döneminde okumaya yüklenmiş olan dürtülerin nedenli çeşitli olduğuna dair açıklayıcı bir örnek sunmaktadır. Genelgeçer bir eğilim ya da örüntüye rastlamak çoğu kez mümkün olmuyordu; zıt görüşler sıkça aynı dergide, hatta aynı sayfada sergileniyordu: Yabancı ve bildik, uçarı ve ciddi, laik ve dini, içerici ve dışlayıcı, yeni ve eski, uluslararası ve yerli.

Çocuklara yönelik okuma materyalleri, günümüzde okuma yoluyla kimlik oluşturma diyebileceğimiz şeyi yapmaya uğraşıyorlardı. Çocukları yetişkinlerin dünyasına çekiyorlardı; bunu bazen oldukça olgusal bir yaklaşımla, bazen sakinleştirici, dolayısıyla daha baştan çıkarıcı bir biçimde,

birbiriyle bağlantılı olma ve karşılıklılık hislerini teşvik eden ortak bir okuma ve aidiyet kültürü yaratarak yapıyorlardı. Bu bölümde incelenen rakip eğilimlerin, belki önceden planlanmış biçimlerde olmasa da, aslında kimlik oluşturma sürecini teşvik ettiğini ileri sürmek istiyorum. Okumanın tebliğ ettiği mesajlar çeşitliydi, hatta yukarıda gördüğümüz gibi, bazen açıkça çelişkiliydi. Resmi kurumların küçük okurlarda birbirinin aynısı bilinçler ortaya çıkarma isteğine rağmen, bu değişim döneminde üretilen materyaller önlenemez bir biçimde çeşitliydi. Gerçi bu durum, aynılaştırma baskılarının ve aynılaştırmayı sağlama araçlarının arttığı erken cumhuriyet döneminde giderek daha az geçerli hale gelmişti, ama söz konusu materyallerin canlılığı ve çeşitliliği hiçbir mesajın tek başına baskın hale gelememesini sağlamıştı.

Okumanın Mekaniği: Metin ve İmge

2000 yıldır uğraşılıyor olmamıza rağmen, nasıl okuduğumuzu hâlâ tatmin edici bir biçimde anlamış değiliz.¹ Birbiriyle karmaşık biçimlerde etkileşen çeşitli süreçlerin farkında olan araştırmacılar, okumanın tarihinin evriminde birbiriyle etkileşim halinde olan bağlantıların önemini vurgulamıştır. Ne var ki, okuryazar olmama durumuyla okuryazarlık durumunu birbirinden ayıran bilinç eşiğine ait sınırı geçtiğimizde gerçekte nasıl bir zihinsel, fiziksel ve duygusal değişim geçirdiğimiz konusunda büyük ölçüde cahil kalmaya devam ediyoruz. Marcel Proust, okumanın “bereketli bir mucize” olduğunu söylemiştir. Daha yakın zamanlarda ise okumanın öğrencileri, okumanın meydana gelmesine olanak sağlayan görsel, sinirsel ve bilişsel yollar gibi, okumanın fizyolojik taraflarına odaklanmıştır.² Yorumlama ve bunun sonucunda yazılı bir iletişim biçimi üretme yeteneğinin büyük ölçüde konuşmaya bağlı olduğunu ve bu ikisi arasında ayrılmaz bir bağ bulunduğunu biliyoruz. Steven Pinker’in ifade ettiği gibi, “çocukların iletişim aracı sestir, yazı ise ona bağlanması gereken optik araçtır.”³ Sözel/işitsel olanın önceliği, modern öncesi toplumlarda

1 Stephen Lovell, *The Russian Reading Revolution: Print Culture in the Soviet and Post-Soviet Eras* (Houndmills, Basingstoke: Macmillan, 2000), 1 (Manguel, 27–39’u alıntılıyor).

2 Maryanne Wolf, *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain* (Cambridge: Icon Books, 2008), 3–10. Bu referans için Sarah Fortna’ya teşekkür ederim.

3 Alıntılандığı yer Wolf, 19.

sözlü olanın yazılı olandan üstün tutulmasını sağlamıştır. “Yazılı tarihin büyük bir kısmında okuma konuşmaydı... Okuma, yazmadan daima farklı olmuştur. Yazma sese öncelik verir... Ama okuma anlama öncelik verir.”⁴

Müslümanlar için en temel okuma, kelime anlamı “okuma” demek olan Kuran’dır. Bir dünya dininin kitabı olan Kuran elbette eşi benzeri olmayan bir metindir. Gerçekten de, İslam ilmi Kuran’ın taklit edilemez (*i’jaz*) bir metin olduğuna son derece büyük bir vurgu yapmaktadır. Öte yandan kutsal kitap, Müslümanların gözünde Allah’tan gelen, asli ve metin öncesi iletişimin sözel ve işitsel boyutlarını yazıya geçirerek muhafaza etmeye adanmış olma anlamında, bir bakıma modern öncesi metinlere de benzemektedir.

Bu çalışma, okumanın modern öncesi biçimlerinden modern biçimlerine geçiş sürecini gözlemlemeyi amaçlayan bir konuma yerleşmektedir. Buradaki varsayım, okumanın tanımı ve pratiğinde meydana gelen değişimlerin, süreklilik öğeleriyle birlikte, modern olanın gelişine dair bize önemli bilgiler sunduğudur. Geç Osmanlı ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti bağlamı bize, okuma pratiğinin modern dönemin getirdiği değişikliklere karşı birçok biçimde nasıl hem bir tepki hem de bir katkı olduğunu görme fırsatı vermektedir.

Bu bölüm okumayı öğrenmenin mekaniğini ele almaktadır. Okuryazarlığın daha geniş ölçekteki etkilerini değerlendirmek isteyen tarihçilerin ve sosyal bilimcilerin sıkça gözden kaçırdıkları okuryazarlığı edinme ve geliştirme sürecinin içerdiği kendine özgü ayrıntılar, modern toplumun, önce geç Osmanlı İmparatorluğu sonra da Türkiye Cumhuriyeti’nde nasıl ortaya çıktığına dair bize çok şey söyleyebilir. Okuryazarlığı, çocuklara nasıl alfabe öğretildiği, okumaya yönelik pedagojik yaklaşımın nasıl değiştiği ve görsel malzemelerin okumayı öğrenmenin resmi biçimini nasıl hem beslediği hem de bazen zayıflattığı gibi açılardan inceleyen bu bölüm, okumayı öğrenme sürecinin içerdiği özgül faaliyetleri—temel pratik ayrıntıları—anlamaya girişmektedir. Bu girişim, gereğince uygun bir biçimde, “geleneksel” olarak tabir edilen yaklaşımı ele alarak başlıyor.

4 Fischer, *History*, 11.

Başka birçok kimse gibi Halide Nusret Zorlutuna (1901-1984) da, kendisinin okumayı nasıl öğrendiğini anlatan canlı bir tasvir bırakmıştır. *Bir Devrin Romanı* adlı otobiyografisinin ilk bölümü basitçe ilk “okuma” deneyimiyle başlar.⁵ Sık rastlanır bir biçimde bu “İlk Ders,” Kuran’dan Arapça parçaların tekrar edilmesini içerir. Bu kelimeler anadili Arapça olmayanlar için hem tanıdık hem yabancıdır.⁶ Zorlutuna bu nedenle, ilk okuma dersinde duyduğu ve sonra da tekrar etmesi gereken Kuran cümlelerini okurlarına sunmak suretiyle, kitabına oldukça çarpıcı bir biçimde başlar:

Eûzu billâhi mine’ş-şeytani’r-racim

— *Eûzu billâhi mine’ş-şeytani’r-racim.*

— *Bismillâhi’r-rahmani’rahîm*

— *Bismillâhi’r-rahmani’rahîm, vs.*⁷

Kitabın ilk sayfasının büyük kısmını dolduran, ama ortama dair ya da açıklama babında pek az şey sunan bu duyma-tekrar etme örneklerinin ardından [Zorlutuna] birkaç tanımlayıcı bilgi verir. Sahneyi karakterleri tarif ederek hazırlar: Beyaz başörtülü genç bir kadın ve yine başı örtülü küçük bir kız, alçak bir masada karşılıklı oturmaktadırlar. Kız doğrudan doğruya genç kadının gözlerinin içine bakmakta ve ne söylerse “papağan gibi” tekrar etmektedir.⁸ Bu tarif okurun, okuma dersinin nasıl bir ortamda geçtiğini kafasında canlandırmasına yardım etse de, sahne yine de bir gizem havası içindedir. Sayfa ilerledikçe başka ayrıntılar belirmekte, ama yeni gizemler de ortaya çıkmaktadır. Kitapta Rus Savaşı’nda ölen genç bir subayın kırk günlükken yetim kalmış çilekeş çocuğu olarak tarif edilen kız için “bu genç kadın benim annem” dir denmektedir; şimdiyse kocası bir “kutsal çile”den geçmektedir ve Sinop hapishanesinde küreğe

5 Halide Nusret [Zorlutuna], *Bir Devrin Romanı* (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1978).

6 1928’den ve cumhuriyetin Latin alfabesini benimsemesinden sonra, bunlar elbette anadili Arapça olanlara bile aynı ölçüde garip görünecekti.

7 Meali şöyledir: Rahmetinden uzaklaştırılmış Şeytan’ın şerrinden sana sığınıyorum. Esirgeyen ve bağışlayan Allah’ın adıyla.

8 Agy., 9.

mahkûmdur. Sahne böylece bir keder, yurtseverlik ve dindarlık havasına bürünür; 40 rakamının İslami bağlamda önemli yan anlamları vardır.

“Bu genç kadının karşısında onun dediklerini dikkatle tekrarlayan küçük kız da—tahmin etmiş olacağınız gibi—bendim. O zamanın şaşmaz geleneğine göre, dört yaş, dört ay, dört günlük okumaya başlamıştım.”⁹ Peki okumayı nasıl öğreniyordu? Yazarın 1905 yılı olduğunu tahmin ettiği o tarihte ve o bağlamda okuma ne anlama geliyordu?

Buradaki mekanizma basitti: Tıpkı dünyanın başka yerlerindeki çocuklar gibi,¹⁰ onun ilk çabaları da fiziksel; annesi önlerinde duran kitaptaki harfleri parmağıyla işaret ediyordu.

— Elif!¹¹ dedi,

— Elif! dedim.

Dümdüz, sapsade, güzelim Elif!..

Sonra bir ikinci harf.

— B.

— B.

Ve işte böylece ben—bütün çağdaşlarım gibi—dört yaş, dört ay, dört günlük iken ilk dersimi yapmış oldum.¹²

Bu sahne, okumayı öğrenmenin çoğunlukla “geleneksel” ya da “eski” biçimi olarak adlandırılan şeyin başlıca niteliklerinin birçoğunu içermektedir. Coğrafya, toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet, anadil vs alanlarındaki farklılıkları aşan bir dizi anlatıda bu sahne tekrar edilmektedir.¹³ Bu tip

9 Agy., 10.

10 Martyn Lyons, “New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers,” *A History of Reading in the West* içinde, der. Chartier ve Cavallo, (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999), 326.

11 Arap alfabesinin ilk harfi, düz bir dikey çizgi.

12 Zorlutuna, 10.

13 İlk okumayla ilgili başka deneyimlerle karşılaştırınız; örneğin bkz. İrfan Orga, *Portrait of a Turkish Family* (Londra: Victor Gollancz, 1950) [*Bir Türk Ailesinin Öyküsü*, çev. Arın Bayraktaroğlu, 17. Baskı, 2010. İstanbul: Everest Yayınları.] Halide Edip, *Memoirs of Halide Edib* (Londra: John Murray, 1926).

sahnelerde ayrıntılar değişebilmektedir—mesela ana babanın ya da bir başka akrabanın yerini öğretmen alabilir—ama bu sıkça tekrarlanan örüntünün temel unsurları neredeyse sabittir. Bu temel unsurları, dini bir metnin ya da daha genel olarak dinin “asıl” metninin (bu örnekte Kuran) varlığı; sözel/işitsel tekrarın ya da sesli okumanın işe dahil edilmesi; bir aile üyesinin ya da muhtemelen dini sınıfların bir üyesinin refakat etmesi ve eğitim vermesi; dini ve bazı durumlarda milli bir bağlamın varlığı (her ikisi de Halide Nusret’in örneğinde mevcuttur); yöntemlerde ve/veya dönüşüm olayının kendisinde bir ölçüde törensellik—bir geçiş ayini—bulunması şeklinde sıralayabiliriz.

Zorlutuna’nın örneğinin gösterdiği gibi, okumayı öğrenmenin gerçek pratiği kaçınılmaz olarak metni deşifre etme sorunuyla başlamaktadır. Metin seçimi, şüphesiz önemlidir ve okumayı daha geniş bir bağlama yerleştirmede merkezi önem taşıyan kültürel ve dilsel farklılıklar içermektedir; bu meseleleri aşağıda ele alacağız. Ama şimdi, Halide Nusret’in ve bu dönemde okumayı öğrenmeye kalkışan herkesin karşısına çıkan soruna odaklanalım. Onların karşılaştığı ilk sorun—söz konusu metinler neredeyse her zaman olaya dahil olan yetişkinler tarafından seçiliyordu—metnin deşifre edilmesi idi. Bunun öncelikli olarak anlamı alfabedeki harflerin öğrenilmesi idi.

Tekrarlamalı ve büyük ölçüde anlamdan yoksun olmakla birlikte, parmaklarla harfleri işaret etme ve kalemle kâğıda dokundurmayı içeren bu ilk hareketler, anlamlar yüklenecek olan daha geniş ama genel anlamda içsel göç hareketlerinin habercisidir. Ancak, okumayı öğrenme süreci anlam türetilbilme aşamasından önce, zorunlu olarak önce alfabenin deşifre edilmesine, sonra da kelimeleri, kelime gruplarını ve nihayet cümleleri tanıma yeteneğine yoğunlaşıyordu. Başka bir deyişle, okuma esasında iki kısımlı bir süreçti. İlk kısım oldukça mekanikti; biz bugün buna nörolojik süreç diyebiliriz. Bu kısım, harflerin ve kelimelerin şeklini seçebilmeyi ve bu doğrusal işaretlerle onların işitsel göndermeleri arasındaki karşılıklı bağlantıyı tanımayı içeriyordu. Bu karşılıklı bağlantının tanınması başarıldıktan sonra, henüz başlangıç aşamasındaki okur artık işaretlerin ardında yatan fikirleri anlama işine girişebilecek duruma geliyordu. Yayıncı ve yazar Sabiha Sertel’in (1895-1968) 1928 tarihli *Yeni*

Kıraat'inde belirttiği gibi, "Kıraatte iki esaslı nokta vardır: 1) Yazılı veya basılı kelime ve cümleleri tanımak, 2) bunların görülmesinden doğan fikirler."¹⁴ Okumanın fiziksel boyutunun zihinsel boyutuna içerilmesi gerektiğini savunan Sertel, radikal yeni pedagojik yöntemleri temsil ediyordu. "Papağan gibi tekrar etme" yerine, çocukların okuduklarını anlamalarını istiyordu. Bu amaç doğrultusunda, onların kelimeleri ilk görüşte tanıyabilmelerine yetecek sıklıkta okuma pratiği yapmalarını istiyordu. Her bir kelimenin kök sesinin tanınması küçük okurların kelimeleri anlamlarla özdeşleştirmelerine olanak sağlayacaktı. Sertel, aynı zamanda son derece önemli bir şekilde, çocukların okurken dudaklarını oynatmalarının, yüksek sesle okumalarının ve okurken sayfada yerlerini parmak ya da kalemle işaret etmelerinin engellenmesini savunuyordu. (Yüksek sesle okuma gibi, sayfadaki yerin parmak ya da kalemle işaret edilmesi de ilk yıllarda hoş görülüyordu, ama ilkokulun son senesine gelindiğinde bunun bertaraf edilmesi gerekiyordu). Okuma sessizce ve vücudu hareket ettirmeden yapılmalıydı; bu, okumanın zihinsel boyutunun fiziksel boyutuna karşı kazandığı bir zaferdi.¹⁵

Okumanın fiziksel boyutunun zihinsel olanın lehine bastırılmasıyla bu denli meşgul olunması, okumayı öğrenme sürecine içkin olan doğal ilerlemeyi yansıtmaktaydı. Kâğıt üzerindeki harflerle yazıların deşifre edilmesiyle ve basit kelimelerin ve kelime gruplarının dilbilgisi açısından ayrıştırılmasıyla ilgilenen dışsal bir pratik olarak okumadan, anlamın özümsemesine odaklanan içsel bir pratik olarak okumaya geçiş, başlangıç aşamasındaki okurun yeterliliğindeki artışın yansımasıydı. Her iki boyut da gerekliydi tabii; zihinsel yönler ancak fiziksel boyutlara (gözlere, kulaklara ve ağza) tam olarak hâkim olunduktan sonra mümkün hale geliyordu.

Okumayı öğrenme sürecine içkin olan bu kümülatif nitelik (ki burada, temel ve özünde mekanik olan beceriler, içselleştirilmiş zihinsel uyarımın gelişiminin yapıtaşları olarak hizmet görüyordu), okumayı öğrenmenin esas itibarıyla nakledilebilir olduğu anlamına geliyordu. Başka bir deyişle,

14 Sabiha Zekeriya Sertel, *Yeni Kıraat* (İstanbul: Resimli Ay Matbaası, 1928), 3.

15 Sertel, *Yeni Kıraat*, 4-5.

alfabenin öğrenilmesi başlangıç metninin sınırlarını aşarak başka türlere geçme, başka kültürel yakınlıklar kurma yeteneği sağlıyordu. Okumaya yeni başlayanlara yeni edindikleri becerileri, en azından başlangıçta, sadece okurun alfabe ve dil dağarcığının sınırlarıyla kısıtlanmış olan, potansiyel olarak sınırsız bir materyaller, bağlamlar ve türler yelpazesine uygulama yeteneği veriyordu. Ama bu nakledilebilirlik, tarihsel olarak belli dönemlerde kaygı krizlerine ve ne okunduğunu kontrol etme çabalarına yol açmıştı. İngilizce konuşulan ülkelerde ucuz polisiye romanların [penny dreadfuls] popüleritesinin yol açtığı paniği ya da Rusya'da eğitimli sınıfların, popüler okuma materyallerinin artışı karşısında üniversiteyi bu sorunu anlamaya çağıran dehşetini düşünmemiz yeterlidir.¹⁶ Daha önce de gördüğümüz gibi, okuma pratiği tarihsel olarak ahlak ve toplumsal kontrol anlayışlarıyla bağlantılıdır.

Ama işe okumayı öğrenme süreci için gerekli olan fiziksel unsurları açıklama ve kontrol etme çabasıyla başlamalıyız. Osmanlı İmparatorluğu'nun ve 1928 yılına kadar da Türkiye Cumhuriyeti'nin Türkçe konuşan çocukları için bu, Arapça alfabenin öğrenilmesi anlamına geliyordu. Osmanlı Türkçesi Arapça harflerle ya da daha doğru söylemek gerekirse Arapçadan türetilen harflerle yazıldığı için, bu dilin okurları telaffuz ya da ünlüleşme [vocalization] sorununu kabullenmek durumundaydılar. Karşılarında, neredeyse bütün metinlerin hareke kullanılmadan (ünlüleşme olmadan) üretildiği Arapça yazının belirsizliği sorunu vardı; yani, bir kelimenin nasıl okunacağını bilmek için gerekli sesli harf işaretleri (harekeler), ağırlıklı olarak sessiz harflerin yer aldığı Arapça yazıyı kullanan çeşitli dillerde normalde metne konulmamaktadır. Bu sorun, erken cumhuriyet döneminde 1928 yılında Arapça alfabenin yerine Latin alfabesinin kabulünü haklılaştırmak için öne sürülen gerekçelerden biri olmuştur. Bu sorunun farkına geç Osmanlı döneminde de zaten varılmıştı, ama sorunun üstesinden oldukça üstünkörü çözümlerle gelinmeye çalışılmıştı. 1878 yılında Osmanlı hükümeti Osmanlı Türkçesi yazısında harflerin bitişik ve ayrı yazılması, bileşik kelimeler ve bilhassa da neredeyse hiç sesli harf olmamasıyla alakalı sorunlara bir çözüm bulmak üzere bir komisyon oluşturmuştu. Görünen o ki tartışmaların

16 Brooks, *When Russia Learned to Read*, 9. Bölüm.

yelpazesi çok genişlemiş ve Latin harflerinin kabul edilmesini savunanların görüşlerini de kapsamıştı. Ama baskın görüş, nihayetinde çeşitli Müslüman halklar tarafından birçok asırdan beri kullanılagelen alfabeyi değiştirmenin mümkün olmadığı yönündeydi. Alfabe bir eve benzetilmişti; meskenden toptan taşınma gibi sert bir adımdan kaçınmak amacıyla bakım ve onarım yapma gerekliliği vurgulanmakla birlikte, aynı meskende kalmaya devam etmenin daha iyi olacağı düşünülmüştü.¹⁷ Ancak erken cumhuriyet döneminin radikal programıyla birlikte Latin alfabesine geçişin özündeki sert “ev taşıma” adımı köklü bir biçimde atılmıştı.

1881 yılında Osmanlı Maarif Nezareti’nin Mekteb-i Sıbyaniye Dairesi, Osmanlı Türkçesindeki kelimelerin yanlış telaffuzuyla ilgili sorunların ele alınması gerekliliğine dair bir tebligat yayınladı. Bilhassa kaygı veren şey, belli kelimelerin yanlış telaffuzunun Kuran’ın yanlış okunmasından ileri gelen günahlara yol açabilme olasılığıydı.¹⁸ Ama buna kolayca çare bulunmuştu, zira Türkçe konuşan çocukların o dönemdeki eğitimlerinin büyük kısmını ağırlıklı olarak hocalar veriyordu. Ulemanın, yanlış bir telaffuzun günah olup olmadığını duyunca anlayacağı varsayılıyordu. Yine de bu soruna karşı tetikte olmaları ve sıkça uygulanan anlık tedbiri (yani teftişi) icra etmeleri için eğitilmelerinin gerekli olduğu düşünülüyordu. Önerilen diğer çareler arasında bir öğretmen eğitim okulunun açılması, Osmanlı Türkçesi alfabesinin genelleştirilmesi ve fonetik kurallarının (usûl-ı satviye) büyüyen eğitim sektörüne uygulanması vardı.¹⁹ Bunlardan, sadece teftiş ve öğretmen eğitim okulu açılması tutarlı bir biçimde hayata geçirilmiş görünmektedir; ancak, bu “modern” pedagojik fikirlerden bahsin cumhuriyetin doğuşundan epey önce ortaya çıktığını görmek ilginçtir.

Ders kitapları alanında ise değişim hemen göze çarpar bir nitelikteydi. Kayserili Doktor Rüşdü’nün 1857 yılında basılan ve görece erken tarihli bir çalışma olan *Nuhbet ül-etfâl* (Çocukların Seçimi) başlıklı alfabe kitabı ile üretken ve etkili bir yazar olan Selim Sabit Efendi’nin çok daha yaygın

17 Aziz Berker, *Türkiye’de İlk Öğretim, 1839–1908* (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1945), 133.

18 Agy., 133.

19 Agy., 133-4.

bir biçimde kullanılan *Elifbâ-yı Osmani*'si (Osmanlı Alfabesi), cumhuriyet dönemi eğitimcisi Aziz Berker'in, okuma ve yazma öğretiminde bir devrim ve ilerici bir mesleki zihniyet olarak bahsettiği şeyi üretmişti.²⁰

Öte yandan eğilim, dil ya da içerik açısından okuma materyallerini çocuklar için erişilebilir hale getirmeye yönelik pek az çabaya izin veren (o da eğer veriyorsa) bir durumdan, okumanın, herhangi başka bir konu gibi, artan seviyeler şeklinde geliştirebileceği bir beceri olarak öğretilmesi gerektiğini düşünen yeni bir anlayışa doğru hareket ediyor olsa da, söz konusu pedagojik geçiş süreci inişli çıkışlıydı. Birçok örnekte çocuklara yönelik okuma materyallerinin dili zorluğunu sürdürmüştü. Aziz Berker Türkiye'de ilköğretim üzerine yaptığı 1945 tarihli çalışmasında bu duruma işaret etmişti. Geç Osmanlı dönemi çocuk dergilerinden, 1881 ile 1882 yıllarında basılmış olan *Çocuklara Kıraat*'tan gösterişli bir biçimde kaleme alınmış bir parçayı örnek olarak alan Berker, çocukların bu karmaşık cümle yapısını ve padişahın görkemli kişiliğinden bahseden abartılı ifadeleri kavrayabileceklerinin varsayılmasının gülünçlüğü karşısında eğleniyor gibidir.²¹ Berker bunu yaparken, cumhuriyet döneminde oldukça standart ama biraz da döngüsel bir pratik olan, halkın anlayamadığı bir şey olarak eski dille dalga geçmenin keyfini çıkarıyordu; zira o halk, 1928'den sonra devletin aşıladığı ve köklü bir biçimde "reforma tabi tuttuğu" Türkçe ile yetişmişti. Bununla birlikte, yazarın haklı olduğu bir nokta vardı; geç Osmanlı dönemindeki çocuklara yönelik okuma materyallerinin yazarlarının, çocuk okurlarının yaş ve seviyesine uygun metinler hazırlama ya da seçmede gösterdikleri çabaların ölçüsü son derece düzensiz ve değişkendi. Aslında bu düzensizlik cumhuriyet dönemine de uzanmıştı. *Gürbüz Türk Çocuğu* adlı çocuk dergisinin kapak resmi, bir karatahta başındaki iki ufak çocuğu göstermektedir; çocuklardan birinin tahtaya yazmış görüldüğü ifade ("Her milletin medeniyet seviyesi çocuklarına verdiği ehemmiyet ve itina ile alakadardır"), hâlâ bebek gibi görünen ufak çocuklardan beklenebilecek türden bir dile pek benzemez (RESİM 4.1).²²

20 Agy., 135.

21 Agy., 136.

22 *Gürbüz Türk Çocuğu* (23 Nisan 1927).



۲۳ نيسانه ۱۹۲۷



چوچوغلر كونه مخصوص فوق العاده نسي

Resim 4.1. Karnından konuşma eğilimleri

Yine de, okumanın mekaniğine yönelik ilgi hem geç Osmanlı hem de erken cumhuriyet dönemlerinde okuma pedagojisini geliştirmeye çabayanların zihnini meşgul etmeye devam etmiştir. Bu bakımdan Selim Sabit Efendi örneği açıklayıcıdır. Selim Sabit hem medrese eğitimi hem Batılı tarzda eğitim almıştı. Meclis-i Kebir-i Maarif'in (Büyük Eğitim Meclisi) bir üyesi ve imparatorlukta rüşdiye mekteplerinin yöneticisi olan Selim Sabit, önemli bir okul denetleme mercii olan Encümen-i Tef-tiş ve Muayene'nin de başkanlığını yapmıştı. Bu çalışmadaki amacımız açısından, coğrafya, dilbilgisi, tarih gibi konulara odaklanan en azından on ders kitabı yazdığını da belirtmeye değer buluyoruz.²³ Ancak, geç Osmanlı döneminde gelişen pedagojik ruhu en iyi örnekleyen çalışması, ilkokul öğretmenlerini eğitmeyi hedefleyen eseridir. İlk olarak 1870 yılında basılan *Rehnüma-yı Muallimin: Sıbyan Mekteblerine Mahsus Usûl-ı Tedrisiye* (Öğretmenler için Rehber: İlkokullar için Eğitim İlkeleri), eğitimin “yeni yöntemi”ni (*usûl-ı cedide*) vurgulamaktadır.²⁴ Sonraları Orta Asya'nın Müslüman bölgelerinde benimsenen ve onu savunan modernleştirmecilere adını veren “yeni yöntem”in (“cedid” hareketi)²⁵ Selim Sabit tarafından uygulanan biçimi, öğretmenleriyle sırayla çalışan küçük gruplar halinde eğitim yapmayı içeriyor, öğrencileri dört farklı gruba ayırarak konuların öğretilmesinde sıralı ardışık bir yaklaşımı vurguluyordu. Örneğin, Osmanlı devlet ilkokulları için hazırladığı program şöyleydi:

Ders cetveli:

1. sene: Elifbâ; Kuran-i Kerim; Ahlâk; hesab-i zihni; yazı

2. sene: Kuran-i Kerim; ilm-i hal; malumat-i ibtidaiye; ta'dad ve terkim [sayma ve numaralama]; hatt-ı sülüs

23 İbrahim Alaettin Gövsa, *Türk Meşhurları Ansiklopedisi* (İstanbul: Yedigün, 1938), 350.

24 Selim Sabit, *Rehnüma-yı muallimin: Sıbyan mekteblerine mahsus usûl-i tedrisiye* (İstanbul: Matbaa-i Amire, t.y.), 7.

25 “Cedid” hareketi hakkında bakınız Adeeb Khalid, *The Politics of Muslim Cultural Reform: Jadidism in Central Asia* (Berkeley, CA: University of California Press, 1998).

3. sene: Kuran-i Kerim; tecvid; tarih-i enbiya; âmal-i erbaa [dört işlem]; hatt-i nesih Kuran yazısı]
4. sene: Kuran-i Kerim; coğrafya; tarih-i Osmanî; sarf-ı Türki [Türkçe dilbilgisi]; hatt-ı rika.²⁶

İlerlemenin, geleneksel eğitimin tek sınıflı okulundan farklı olarak, disiplinli ve tertipli olması gerekiyordu.

Öğrencilere listenin ilk sırasındaki konunun öğretilmesinde Selim Sabit Efendi ayrıntılı bir plan öneriyordu. Alfabenin harflerinin öğretilmesi öğrencileri üç ila beş kişilik gruplara ayırarak, harfleri tahtaya (levha) yazarak ve harflerin biçimleri ve adlarını belirterek yapılmalıydı. Öğretmen ince bir çubukla harfleri öğrencilere işaret ederek göstermeliydi. Öğrenciler her bir harfi tek tek telaffuz ettikten sonra öğretmen gösterme işini tekrar etmeli ve her harfi kendileri telaffuz etmeliydi. Daha sonra öğretmen, öğrencilere toplu halde harfleri okutmalı, böylece onları harflerin telaffuzlarına alıştırmalıydı.²⁷ Burada vurgu anlama üzerinedir; öğrencilerin gelişimi, onların derslerin ne kadarını özümstediklerini ölçmeyi hedefleyen sorulara verdikleri yanıtlarla ölçülmektedir. Kavrama ve merkezi kontrol, eski tarz dini kaynaklı öğrenmenin ezbere dayalı öğrenme ve bireyselleştirilmiş otorite vurgusunun yerini almayı amaçlayan yeni pedagojik yöntemin simge kelimeleriydi.

Dolayısıyla, daha geç Osmanlı döneminde okuma yazma öğrenmeyle ilgili pedagojik pratiklerin kontrol edilmesine yönelik güçlü bir ilgiyi fark edebiliyoruz. Zorluta örneğinin gösterdiği gibi, bilme yetisinden koparılmış basit tekrar (çoğunlukla da Arapça Kuran'ın tekrarı) okul dışında norm olmaya devam etmiştir, ama Selim Sabit gibi pedagoglar “yeni yöntemlerin” geleceğin tarzı olmasını teminat altına almak için

26 Selim Sabit, *Rehnüma-yı muallimin*, 10. Alfabe öğretimiyle Kuran öğretimi arasındaki bağı görmek ilginçtir. Aziz Berker'in belirttiği gibi, geç Osmanlı dönemi ilkokul ders programları öncelikli eğitim saatlerini sürekli olarak bu iki konuya tahsis etmiştir (birinci senede haftalık 22 saatin 12 saati). Berker, *Türkiye'de İlk Öğretim*, 152.

27 Selim Sabit, *Rehnüma-yı muallimin*, 10–11.

çalışıyorlardı. Bu yeni pedagoji, o ana değin “doğal olarak” kabul edilmiş olan (ya da en azından, bu pedagojinin uygulayıcılarının bilinçsiz ya da bilim dışı bir biçimde ele alındığını düşündüğü) şeyleri akla uygun hale getirmeyi ve bir standart ölçüte tabi tutmayı hedefliyordu. Cumhuriyet dönemi aynı yaklaşımı geliştirmeye devam etmişti.

Alfabe Kitapları

Alfabe öğretimi, geç dönem Osmanlı İmparatorluğu ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti’nin pedagoji dünyasında meydana gelmekte olan değişimleri değerlendirmek için uygun bir alandır. Okumayı öğrenmeyle ilgili fiziksel (kitap üzerinde parmakla takip etme, tahtaya yazma), görsel ve işitsel/sözel (tek tek ya da toplu halde yapılan duyma ve sonra tekrar etme) gibi farklı yöntemleri birleştiren alfabe öğretme biçimleri, geç Osmanlı döneminden erken cumhuriyet dönemine uzanan eğilimleri (ki bunlara 1928’den sonra yeni ve ithal bir alfabenin öğretilmesi de dahildir) değerlendirmemize olanak sağlar. Arapçadan ve İslamdan esinlenen bir durumdan belirgin biçimde Batılı bir yaklaşıma geçişi yansıtan bir başka nokta ise, Türkçede daha önce kullanılan “elifbâ”nın yerine “alfabe” kelimesinin kullanılmaya başlamasıydı. Bu geçiş, giderek siyasi bir nitelik kazanan içerik açısından da, görünüm açısından da sürekli daha basit, daha cüretkâr ve daha renkli bir hale gelen bir değişim eşlik ediyordu. Geç Osmanlı dönemindeki yazı tipi ve el yazısı stili çeşitliliğinden cumhuriyet döneminde okumanın temellerinin öğretilmesinde çok daha kurallara uyucu bir yaklaşıma doğru bir değişime de tanıklık edebiliyoruz. Belki de en önemlisi, tekrarlamalı ezbere dayalı öğrenme, fiziksel hareket ve gürültünün ortadan kaldırılmasıyla, öğrenme sürecinin içselleştirilmesine yapılan vurguydu.

İlk olarak geç Osmanlı döneminden birkaç örneği ele alalım. Mevcut birçok örnek arasından önce 1890’lı yıllarda imparatorluğun ilkokullarında kullanılmak üzere üretilmiş olan bir alfabe kitabını seçtim. Bu alfabe metninin yazarı olan Servet Safi adındaki kişi, bu dönemde basılan çocuklara yönelik eğitim materyali yazarları içinde ünlü biri değildir; bu, belki de okul materyali yazma işinin genişlediğine dair bir alamettir (bu

olguyu bu bölümün son kısmında tekrar ele alacağım). *Nev Usûl Elifbâ-yı Osmanî* (Yeni Yöntemli Osmanlı Alfabeti) başlığını taşıyan bu kitap Kasbar Yayınevi tarafından üretilen ilkökul materyalleri dizisinin otuz ikincisiydi.²⁸ Yazar önsözde, Padişah II. Abdülhamid'in eğitime ve ilerlemeye verdiği desteği takdir eden mecburi ifadeleri sıraladıktan sonra, bu çalışmayı ortaya çıkarmaktan duyduğu kıvancı şöyle haklılaştırmaktadır: "Nasıl müftehir bulunmayayım ki! O küçücük yavrular saldır, saldır Türki bir ibareyi kolaylıkla okuyabilmek ve bir kelimeyi yazabilmek iktidarını üç mah [ay] içinde meydana getiriyorlar." Yazarının büyük coşkusunun ötesinde bu metnin dikkat çeken tarafı, pratik yaklaşımı, sunduğu yazı tiplerinin çeşitliliği ve kapsayıcı İslami çerçevedir.

Servet Safi'nin metni, alfabeyi öğretme işine pragmatik bir şekilde yaklaşmaktadır. Kitap ilk olarak, alfabenin, her biri birbirinden küçük farklarla ayrılan yazı tiplerindeki birkaç çeşidini sunar. Açılış sayfasında karelere bölünmüş dikdörtgen bir tablo vardır. Üst kısımda ve etkili bir "manşet" oluşturacak biçimde, Arapça aslıyla besmele bulunmaktadır.²⁹ Alttaki bölmeli kısım, 5 kare kutuya bölünmüş 7 sıra içermektedir; her bir karenin içinde farklı bir harf bulunmaktadır ve alt köşelerdeki 2 kare, Osmanlıca 33 harfin heceleme levhasının yerleştirilmesi için boş bırakılmıştır. Her bir karede, her harfin tek başına yazılan biçiminin büyük bir—yaklaşık 48 puntodan daha büyük—hali bulunmaktadır. Onun altında, daha küçük bir font ölçeğinde, harflerin bitleştirilirken başta, ortada ve sondaki halleri verilmektedir. Karşı sayfada, alfabenin daha küçük bir font ölçeğinde iki farklı yazılış biçimi daha bulunmaktadır. Yine sayfanın üst kısmında, yukarıdan aşağı doğru besmele yer almaktadır. Alfabenin bu iki yazılış biçimini birbirinden ayıran temel unsur, ilkinin alfabetik sırayla verilmesine karşın ikincisinde harf gruplarının "karışık" denen bir şekilde gösteriliyor olmasıdır. Çok sayıda pratik önerinin ilkinin sunmak ve izah etmek amacıyla ilk dipnot görünmektedir. Burada, alfabeyi öğrenmeye başlayan çocukların, onu tebeşir ve tahta ya da bir taş tahta kullanmak suretiyle tekrarlayarak öğrenmekten fevkalade fayda

28 Servet Safi, *Nev usûl elifbâ-yı osmanî* (Dersaadet: Kasbar, 1310[1894]).

29 Agy., 4-5.

sağlayacakları belirtilmektedir. Gereken zihinsel faaliyeti takviye etmek için fiziksel yöntemlere başvurulmaktadır. İstenen şey, çocukların her bir harfi otomatik olarak yazma yeteneği kazanmasıdır.³⁰ Metin daha sonra mantıklı bir şekilde ilerleyerek harflerin seslerinin öğretilmesine geçmekte, onların amacını anlatmaya vakit ayırırken ve daha zor seviyelere geçmeden önce harflerin tek başına yazılan şekillerinden örnekler sunmaktadır. Dipnotlar, sanki yazar derslerin içerdiği uygun kavramların tam olarak anlaşıldığından emin olmak istemişçesine, isimsiz yetişkinlere, muhtemelen çocukların ana babaları ve öğretmenlerine hitap etmektedir. Dipnotlar ayrıca, harfler hafızaya kazınana kadar bir tahta kullanılarak defalarca yazılıp alıştırmaya yapılması ihtiyacını zikretmektedir.

Derken, o ana değin kullanılan yazı tipinden farklılığı net bir şekilde anlaşılabilen rika yazı stili tanıtılır.³¹ Rika en sık kullanılan en yazısı stili olduğu ve geç dönem Osmanlı bürokrasisinde yaygın biçimde kullanıldığı için, bu ders bu alfabe metninin pratik yöneliminin bir başka işaretidir. Yazar, harfleri ezberlenmek üzere dizi halinde sunduktan sonra gruplar halinde bir araya getirmeye başlar; böylece çocuk okurlar, kısa süre sonra tanıtılacak kelimelerin yapıtaşları olarak harfleri okuma ve telaffuz etme alışkanlığı kazanabilecektir. Ama ilk harf gruplarında hiç birleşme yoktur; yazıda birleştirilemeyen iki harften ibarettirler. Sonra metinde harflerin hareketlerle nasıl seslendirilecekleri eksiksiz biçimde verilmektedir; bu, Osmanlı Türkçesindeki normal matbu metinler için oldukça sıra dışı bir durum olmakla birlikte, burada başlangıç seviyesindeki okurlar için gerekli addedilmiştir. Daha sonra, yöntemli bir şekilde devam eden metin bir kez daha harflerin birleşik biçimlerini sunar: Tek başınayken, kelimenin başında, ortasında ve sonundaki halleri. Artık öğrenciler harfleri birleştirmeye hazırdır. Bunlar iki harfli birleşmeler şeklinde belirir; önce iki sessiz harfli birleşmeler, sonra sessiz-sesli harf çiftleri. Nihayet, öğrencilerin gerçek kelimelerle (örneğin “baba”, “onu”, “yukarıda”, “anası”, “ana” vs) ilk alıştırmalarını (*ta’lim*) yapmaya muktedir oldukları varsayılır.³² Kelimeler

30 Agy., 5.

31 Agy., 7.

32 Agy., 14.

artık tek başlarına ve rastgele adacıklar şeklinde değil de daha büyük bir yazılı bağlamın bağlantılı parçaları olarak belirinceye değin, zorluk derecesi giderek artan başka kalıplar şeklinde verilir. Bu zorluk artışına, hareketlerin artık kullanılmaması eşlik eder (sadece zor ya da potansiyel olarak muğlak kelimelerde yeniden kullanılacaklardır); bu durum, kelime algısının, onlardan önce ve sonra gelenlerle ilişki içerisinde, kısacası bulundukları bağlama göre üretildiğinin bir işaretidir. Kısa karakter dizileri giderek yerlerini, önce kısa kelime gruplarına ve temel cümlelere, sonra da daha karmaşık cümle yapılarına bırakır. Harekeler ilk başta bolca kullanılırken, daha sonra ancak kelimelerin yeni ya da potansiyel olarak muğlak olduğu düşünüldüğünde görünmektedir. Kitabın sonuna doğru karşımıza çıkan daha uzun metinlerde ise hiç ortada yokturlar. Şimdi vurgu, öğrencilerin akıcı ve içeriği anlayacak bir biçimde okumasını sağlama üzerinedir. Ton yine didaktiktir; çocukları çalışmaya başlatmak için teşviklerle, çalışmayan çocuklar içinse uyarılarla doludur. Son okuma parçalarından birinin konusu, yokuşlu sokaklarda ağır yükler taşımaya çabalayan yaşlı bir hamal hakkındadır. Hamal, okuldan kaytaran bir grup çocuğa, eğer okula gidip okuma yazma öğrenmiş olsaydı böyle zahmetli ve aşağılık bir yazgıdan kaçınma şansı olabileceğini söyler.³³ Kitap sona ermeden önce, öğrencileri okuma ve yazmada kendilerini geliştirmeye sevk etmeyi amaçlayan son bir hitapla birlikte, yine Kuran'dan başka ayetler sunmaktadır.

Daha kaba ve daha kısa olmakla birlikte, benzer bir metin, 1317 yılında (1899-1900) Osmanlı Maarif Nezareti'nin taşradaki ilkokullar için hazırladığı *Elifbâ*'da sunulmaktadır.³⁴ Bu eserin metni el yazısıyla kaleme alınmış gibidir; başka bir deyişle, dizgi değildir. Kavramayı ve Osmanlı bağlamında Selim Sabit'in öncülük ettiği kümülatif bir yaklaşımı önemseyişini ortaya koyan makul bir pedagojik niyetle yol alması anlamında, bu çalışmanın yenilikçi bir niteliği vardır. İlk sayfalarda kutular içinde harfler verilmekte ve her bir harfin hareketlerle olası üç sesli okunuşu gösterilmektedir. Sonra çeşitli diziliş biçimlerinde düzenlenmiş harf grupları gösterilir, ama bunlar

33 Agy., 24'ten itibaren.

34 Y.y., *Elifbâ: Kuran mekatib-i ibtidaiyesinde okutturulmasını* (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1317[1901]).

hâlâ tek tek yazılan ya da birleşmemiş hallerindedir. O esnada bir dipnot, öğretmene, öğrenciler ancak kitabın her bir bölümünü okuyup belledikten sonra devam etmeleri gerektiği uyarısını yapar. Daha sonra iki harfli kelimeler üretilir ve öğretmenlere bunların nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili açıklamalar verilir (bunlar tahtaya yazılmalı ve ezberletilmeli ya da öğretmen örnekleri iki kere tekrar etmeli gibi). Her bir sayfa, dolayısıyla da her bir ders, okuru bir adım ileri götürmekte, her defasında yeni bir yazım kuralını ele almaktadır (mesela, sesli harfi çift okutan şedde, uzun sesli harfler, harflerin başta, ortada ve sondaki birleşme halleri vs). Becerilerin kümülatif bir biçimde geliştirilmesi, okumayı öğretmeye yönelik bu yaklaşıma “bilimsel” ya da “modern” damgasını vurmaktadır. Aynı şey, yapay olan bazı örnekler için de söylenebilir; bunlar, kelime değil, seçilen sesleri temsil eden harflerdir; böylece küçük okurlar, sadece eksiksiz oluşturulmuş birimler olarak kelimeleri tanımakla yetinmeyerek, fonetik araçlar vasıtasıyla okuma öğreneceklerdir. Örneğin, kutulardaki “kelimelerin” biri dört “h”nin neredeyse telaffuz edilemez bir bileşimidir; bu dört şeklin verilme amacı, harfin kelimedeki yerine göre aldığı farklı biçimleri göstermektir.³⁵ Tıpkı bir önceki örnekte olduğu gibi, okuma için verilen son parçalar Kuran’dan alınmadır; bu ise geç Osmanlı döneminde okumayı öğrenme yaklaşımlarında “geleneksel” ve “modern” unsurların karışım halinde olduğunu göstermektedir.

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemindeki okuma kitaplarının neredeyse tamamı yaklaşım açısından pratik yönelimliydi. Yeni pedagoji, sonuç üreteceği farz edilen her tekniğe ya da ders planına dört elle sarılıyordu. Ali İrfan, okuma ve yazma işini başka herhangi bir göreve benzeten *Birinci Kıraat*’inde, bu işçi tarzı yaklaşımın somut bir örneğini teşkil eder. “Her işin kendi aletleri vardır” diyen bu metin, kitap okumanın, modern okul sisteminin yükselişiyle bağlantılı modern bir faaliyet olduğunu ve nasıl nalbant ya da çiftçinin kendi aletleri varsa bunun da bir eğitim aleti olduğunu beyan ederek devam eder.³⁶ (Son bölümde daha ayrıntılı olarak göreceğimiz gibi, okumayı sıkı çalışmayla özdeşleştiren

35 *Elifbâ*, 16.

36 Ali İrfan, *Birinci kıraat*, 56–7.

bu yaklaşım, resmi çevreler dışındaki okuma yaklaşımlarının çoğunda baskın olan, özel bir zevk ya da özünde eğlenceli bir faaliyet olarak okuma vurgusuyla çelişiyordu.) Okumaya başlama kitapları, harflerden kelimelere ve kelime gruplarından daha uzun parçalara gitme örneğinde olduğu gibi, aşama aşama ilerlemeyi vurguluyordu. Harfler bellendikten sonra kelimelere geçme zamanı geliyordu. Ahmed Cevad'ın *Resimli Osmanlı Lisanı*, “Kelime Fikri” başlığı altında, kısa bir metin ve ardından bir öğretmenle öğrencisi arasında hayali bir diyalogu içeren bir okuma parçasıyla başlamaktadır:

Kitap faidelidir. Okuyan şâkird çok şey öğrenir.

Muallim bu satırı birkaç şâkird okuttuktan sonra onlardan birine sorar:

Okunan yazıda yalnız bir söz mü vardır, çok söz mü?

Efendim, çok söz vardır.

Bu sözlerin manası var mı, yok mu?

Vardır, efendim.

Siz cevap verirken ne yapıyorsunuz?

Efendim, ben cevap verirken birtakım sözler kullanıyorum.

İşte, oğullarım, meramımızı anlatmak için kullandığımız manalı sözlerle “kelime” derler. Ağızdan birtakım manasız şeyler de çıkabilir, fakat onlara kelime denmez, olsa olsa “lafz” denir.³⁷

Daha sonra ders kitabı, bu diyalogun altına bir çizgi çizer, yazı karakterini değiştirir ve dersin bir özetini sunar; bu özet öğretmenlerin sorabileceği sorular, sınıf tahtasında yapılabilecek ve ev ödevi olarak verilebilecek alıştırmalar tarzında bazı pedagojik yönlendirmeler içermektedir. İlerlemeci yaklaşımı muhafaza eden metnin bir sonraki dersi “Cümle Fikri” üzerinedir. Bu ders de yine bir mantık sırasını takip eder: “Ahmed—kitap—yırtmak” kelimelerini içeren bir satırla başladıktan sonra, tek tek kelimelerin nasıl bir cümleye dönüştürülebileceğinin, biraz yöntemsel olmakla birlikte gayet açık bir tarifine girer.

37 Ahmed Cevad, *Resimli osmanlı lisanı* (Dersaadet: Kütüphane-i İslam ve Askeri, 1332[1916]), 3.

Ama her ders bu kadar açık bir biçimde detaycı değildir. Geç Osmanlı dönemi okurları aynı kitabın daha sonraki kısımlarında “Ders Nasıl Ezberlenmeli?” başlıklı, “okuma ve yazdırma” amaçlı bir dersle karşılaşacaklardı. Bir metnin nasıl ezberleneceğini basitçe açıklamak yerine, okuma kitabı aynı mesajı daha ilgi uyandırıcı bir anlatıyla iletmeyi hedeflemişti:

Hoca efendi sınıfa ezberlenmek üzere bir hikâye vermişti. Bu on satırdı ve yarım sayfa uzunluğundaydı.

Necib eve döndükten sonra odasına gitti. Kapıyı kapattı ve kitabını açtı. İlk cümleyi okudu, sonra tekrar okudu, tekrar okudu. Onu tamı tamına on kere okudu. Sonra yerini kaybetmemek için parmağını kitaba koydu ve aynı cümleyi ezberden okudu: Onu biliyordu... Onu tekrar tekrar okudu. Artık ilk cümleyi güzelce öğrenmişti. Sonra ikincisine başladı...³⁸

Bir masada, önünde açık bir kitap tek başına oturan fesli bir erkek çocuğunu gösteren basit bir resim metne eşlik etmektedir. Metinle imge arasındaki etkileşime bu bölümde daha sonra geri döneceğiz, ama şimdilik, okumayı onu tecrübe eden küçüklere model olarak sunma bakımından pragmatik didaktizmin bir başka örneğine dikkat çekebiliriz.

Geç Osmanlı dönemindeki bazı okumaya başlama kitapları dilde yenilikle ilgili ilginç alametler göstermektedir. 1320’de (1902-1903) yayınlandığında kendi zamanının dikkate değer bir biçimde ilerisinde olan Yanyalı Ali Rıza’nın *Okuma Yazma*’sı kendini, “som Türkçe yazılmış bir bitiktir” şeklinde tanıtmış, böylece, ön-milliyetçi sağlam referans noktalarını tesis etmek üzere ilk adımları atmıştı. “Bitik” eski Türkçede “kitap” demektir; sanki yazar daha yaygın olan “kitap” kelimesini, Arapça kökeninden dolayı kullanmaktan kaçınmış gibidir. 2 kuruş 2 para gibi ucuz bir fiyatı olan bu taşbasma kitap oldukça az rastlanır türden bazı imla kuralları içeriyor ve yine aynı ölçüde sıra dışı bir ısrarla “som” Türkçe kelimeleri açıklamak için dipnotlar kullanıyordu. Dolayısıyla, bu girişim cumhuriyet döneminin “dil devrimi”ni daha çeyrek yüzyıl öncesinden öngörmüştü.

Deneye tabi tutulan tek konu kelime dağarcığı değildi. Alfabe kitaplarının gelişiminin bir diğer değişik biçimi, 1333'te (1914-1915) Encümen-i İlmî tarafından yayınlanan *Yeni Harflarla Elifbâ*'dır.³⁹ Diğerleri gibi ilk sayfanın başında Arapça besmeleyle başlıyor olmakla birlikte, bu kitabın yeni bir alfabe tarzı yaratmaya yönelik neredeyse radikal bir girişimi temsil ettiği hemen anlaşılmaktadır. Kitabın ilk sayfalarından birkaçının burada verilen kopyasından görülebileceği gibi (RESİM 4.2), Osmanlı alfabesinin uyarlanmış bir biçimi sunulmaktadır. Anlaşılan o ki, bu çabanın arkasındaki ana dürtü alfabeyi düzenli ve daimi olarak sesli harflerle birlikte kullanılan bir hale sokmaktır. Diğer bir deyişle, Osmanlıca heceleme tablosundaki potansiyel belirsizlikleri gidermeye yönelik bir çabaydı. Bu yeni alfabe tarzında harflerin birleşik halleri bulunmamaktadır; bu haliyle aslında gerçek anlamıyla bir alfabe olmaktan çıkmıştır. Benzer biçimde, bu yeni plana göre, her ünlü harfin okunuş biçimleri belli bir harfle açık bir şekilde temsil edilmek durumundaydı. Bu önerilen alfabe, kısa ya da uzun sesleri temsil ettiklerini göstermek amacıyla üç ana ünlü harfe ilişkin değişik çekim biçimleri oluşturmuştu. Örneğin, geleneksel Osmanlı Türkçesinde "vav" harfinin temsil ettiği "u" sesi biraz daha ayrıntılı hale getirilerek üç değişik biçime sahip oluyordu. Tek başına duran vav "kalın" ya da damaksız "u" sesini temsil ederken, daha dikey bir hale sokulmuş bir vav'ın önünde ve arkasındaki kıvrımlı çizgiler, bu sesli harfin sırasıyla "uzun" ve "yayvan" biçimlerini temsil ediyordu. Bu metin, tanıklık ettiğimiz diğer geç Osmanlı dönemi örneklerine damga vuranla aynı türden bir pedagojik coşkuyla doluydu (yeni harflerin hepsi dikkatlice tanımlanmakta, basitten karmaşığa doğru gidilerek örnekler verilmekte ve önceden Osmanlıca alfabeye tanışık olmayan okurlar için bu yeni türün Fransızca bir şekli de sunulmaktadır); ama görsel açıdan acayıpılığını bir tarafa bıraksak bile, bu yeni alfabenin net etkisi devasa bir verimsizlikti. Metindeki örneklerin kolayca gösterdiği gibi, bu yeni alfabenin kullanımı bir yazıcı ya da dizgicinin eski alfabedeki bir kelimenin aynısını yazmak için neredeyse iki kat daha fazla bir çaba

39 [Encümen-i İlmî], *Yeni harflarla elifbâ* (İstanbul: Matbaa-yi hayriye ve şürekası, 1333[1917]).

kolaylaştırmak için pek çok yeni özellik harekete geçirilmiştir. Okumayı öğrenme pratiğinin dilbilimsel ve bilimsel bir bakış açısından vurgulanmasına yönelik giderek artan ilgi kendisini, alfabe kitaplarına yazılan uzun girişler ve açıklayıcı önsözler, sayıları giderek artan dipnotlar ve görsel malzemelere başvurulmaya başlanması biçiminde açığa vuruyordu. Örneğin, Ali İrfan'ın 1328 (1910) ile 1330 (1912) yılları arasında basılan *Son Elifbâ-yı Osmani*'si hem girişinde hem de önsöz kısmında öğretmenlere pedagoji yöntemi ("usûl-ı tedris") hakkında okumalarını salık veriyordu.⁴⁰ Ali İrfan burada, mevcut okuma öğretme tekniklerini alaya alıyor, onların hantal, sıkıcı ve papağan gibi tekrara dayandığını iddia ediyordu. Servet Safi'nin vurguladığı temayı tekrar ederek, genellikle alfabenin iki senelik bir süre boyunca öğretilmesi suretiyle ilkokullarda gerçekleştirilen işin, kendi yeni alfabe kitabının kullanılmasıyla tek bir ayda kolayca başarılabileceğini iddia ediyordu. Çözüm, çocukları öğrendikleri şeyi anlamaya yönlendirmekte ve derslerini tam olarak anlayana kadar bir sonraki derse geçmemekte yatıyordu. Ardından ilkokul öğretmenlerine, eldeki kitabı kendi öğretme yöntemleriyle nasıl bütünleştireceklerine dair açık tavsiyeler verilmekteydi.

İmge Olarak Metin

Metnin bizzat kendisi pedagojik şeffaflığa ve çarpıcı bir görsel netliğe duyulan ilgiyi yansıtmaktadır. Bu döneme ait diğer alfabe kitaplarında olduğu gibi, Ali İrfan'ın metni de her bir kutusu tek tek harflere ayrılmış ızgara biçimli bir tabloyla başlamaktadır. Ama önceki örneklerin bazılarından farklı olarak, buradaki kutular daha az karışıktır ve bir harfin aynı biçiminin, matbu ve el yazısı olmak üzere sadece iki yazılış çeşidini göstermektedir. Karşı sayfada, âdet üzere konan ve bu defa incelikli bir Kûfî yazısı formatında yazılmış besmelenin altında, sadece dört harfe ilişkin bilgi verilmektedir. Bunların her biri çok büyük bir formatta ve yine hem matbu hem de el yazısı halleriyle gösterilmektedir. Her bir harfe karşılık gelecek biçimde, sayfanın diğer yanında anlaşılır bir biçimde çizilmiş ve

40 Ali İrfan [Eğribozu], *Son Elifbâ-yı Osmani* (İstanbul: Şems Matbaası, 1328–30[1910–1912]).

karşılık geldiği harfle başlayan bir kelimenin adını taşıyan bir resim bulunmaktadır. Dolayısıyla, “elif” harfinin karşısında, “el” resmi ve altında “el” kelimesi bulunmaktadır. Harfle resmin arasında ise, okurun gözünü sayfanın sağındaki harften solundaki resme yönlendirmeyi hedefleyen bir işaret eden el resmi yer almaktadır. Yeteri kadar ders öğrenildikten sonra resimler kaybolur, ama metin oldukça yavaş adımlarla ilerlemeye devam eder. Kelimeler tek tek, bazen matbu bazense el yazısı harflerle verilmekte ve bundan da muhtemelen, küçük okurların harfleri ve kelimeleri farklı hallerde görmeye alışmaları hedeflenmektedir. İlerleme hızı oldukça yavaş tutulur. 59. sayfaya gelindiğinde öğrencilerin hâlâ tek tek kelimeleri okuması beklenmektedir. Cümleler ve paragraflar daha sonra gelir. Açık seçiklik ve yavaş ilerleme vurgusu, çocuğu konuları eksiksiz kavramaya teşvik etmeye yönelik giderek büyüyen pedagojik ilgiyi yansıtmaktadır.

Cumhuriyet dönemi alfabe kitapları geç Osmanlı döneminde yerleşen pedagojik eğilimi sürdürür. Aynı tekniklerin birçoğu, uyarlanmış Latin alfabesinin 1928’de kabulünün hem öncesi hem sonrasında uygulanmıştır. Muhtemelen eski alfabeye de tam olarak tanışık olmayan çocuklara—tabii alfabe tamamen değiştiği için yetişkinlere de—yeni bir alfabe öğretme zorunluluğu, aşılması zor bir engel teşkil ediyordu. Bu görev, çoğunlukla, eski yazıya bir tür takviye dil kuvveti muamelesi yapılarak ustalıkla idare edilmiş gibi görünmektedir. 1928’de yeni Latin alfabesini öğretmek amacıyla yayınlanmaya başlayan alfabe kitaplarında, eski Arapça-Farsça alfabeye pratik zorunluluktan doğan bir referans noktası olarak başvurulmaktadır. Vurgu yeni alfabeye yapılmakla birlikte, anlamın ancak ister istemez eski yazıya referans vermek suretiyle sağlanabileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, *Yeni Dil Encümeni Alfabesi*’nde Latin alfabesi en üst mevkii işgal etmesine rağmen, kitabın ilk sayfalarında Osmanlıca yazı da neredeyse onun kadar baskın bir konumdadır. Örneğin, kitabın kapak sayfasında, kitabın başlığı ve resmi izin beyanı gibi ayrıntılar bire bir şekilde hem Latin alfabesi hem de Osmanlıca biçimleriyle verilmektedir; benzer biçimde, ilk sayfadaki ünlü harfler hakkındaki derste, Latin alfabesiyle ve Osmanlıca yazılan yorumlara eşit zaman ayrılmaktadır.

Ama değişim de hemen göze çarpan niteliktedir. Öncelikle, harfleri öğreten kitabı tanımlamak için kullanılan terim, alfabenin ilk iki harfinin

Arapça adının Türkçe söylenişlerini içeren “elif bâ” dan, dilde Batı’ya yönelişi yansıtan “alfabe”ye dönüşür.⁴¹ Sonra, yazı tipi boyutu açısından öncelik Latin alfabesine verilir. Ardından, v.s. (ve saire) gibi tanındık olmayan kısaltmaları açıklamak için Osmanlı alfabesi kullanılır. Bu değişikliklerden başka, bu alfabe kitabının ilginçliği, yeni harfleri öğretme tekniklerinin bir an önce ötesine geçip onları içerik aktarmak için kullanma isteğidir. Resmi olarak üretilmiş bu alfabe kitabı, yeni alfabenin nasıl işlediğini anlatmaya sadece dört sayfa ayırdıktan sonra, okuma için örnek metinler sunmaya geçer. Kitabın resmi kökeni göz önüne alındığında hiç de şaşırtıcı olmayan bir şekilde, böylesi okuma metinlerinin ilk sırada yer alanları net siyasi imalar içermektedir. “Gazi ve İnsanlar” başlıklı ilk metin, Mustafa Kemal’in hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler hakkında kısa bir açıklamadır ve şu basit ifadeyi içermektedir: “Gazi’nin insanlarda en hazzetmediği şey ikiyüzlülüktür, en hoşlandığı şeyler ise zekâ ve karakterdir.” “Fertle Millet” başlıklı ikinci okuma parçası Mustafa Kemal’in vazife hakkında Samsun’da yaptığı bir konuşmadan yapılmış bir alıntıdır. Bazıları düzyazı bazıları ise şiir biçiminde olan daha sonraki metinler, Namık Kemal, Tevfik Fikret, Ruşen Eşref ve Yakup Kadri gibi isimleri içeren katıksız milliyetçi yazarlar kümesinin yazılarından alınmıştır. Yurtseverlik vurgusu yapan bu metinlerin tamamı Latin alfabesiyle yazılmıştır, eski Osmanlıca yazı sadece dipnot açıklamalarında boy göstermektedir. Bu okuma parçalarının ardından, yeni yazım kurallarının kullanımını açıklayan (mesela çeşitli soneklerin ve edatların nereye konulması gerektiği gibi) dersler yeniden karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra, yeni alfabenin hem matbu hem el yazısı hallerini içeren iki sayfalık bir çizelge gelir. Artık Arap alfabesinin kullanım alanı iyice azaltılmış ve çeşitli sütunlar için kullanılan başlıklarla sınırlı tutulmuştur. Nihayet fiillerin bütün zamanlar ve kiplerdeki çekimlerini gösteren tam tablolar gelmektedir.

Öte yandan, metnin eksiksiz ve kesin olması arzusuna rağmen, yeni bir alfabeğe hızlı bir geçişin barındırdığı zorluklar kendisini hissettiriyordu. Yeni yazım kurallarının üretilmesiyle ilgili ufak ayrıntılara gösterilen ilgiye

41 [T.C. Dil Encümeni], *Yeni Dil Encümeni Alfabeti* ([İstanbul]: Devlet Matbaası, 1928), 5.

karşın, çeşitli yerlerde hatalara ve tutarsızlıklara rastlanmaktadır. Örneğin, Mustafa Kemal'in nutkundan yapılan bir alıntının ilk satırında, "gibi" kelimesinde "g" yerine yanlışlıkla "ğ" harfi konulmakta ya da "üzere" kelimesi "üzre" olarak yazılmaktadır.⁴² Bu hatalar muhtemelen dizgicinin yeni alfabeyi yeterince tanıtmıyor olduğunu göstermektedir. Bazı cümleler büyük harf kullanılmadan başlamakta, bazı cümlelerde ise farklı yazı tipleri aynı anda kullanılmaktadır; bunlar "dil devrimi"nin ilk safhalarında standartlaştırmayı başarmadaki sorunları ortaya koymaktadır.

Buraya kadar yaklaşımımızı ağırlıklı olarak metinlerle ilgili meselelerle sınırladık ve okuryazarlığı savunanların—ve onu yaygınlaştırmak için metinler yazarların—yazılı dilin üretimi ve özümsemesiyle ilgili temel öğeleri ele alma biçimlerine odaklandık. Ancak, alfabe ne olursa olsun, kâğıt üzerindeki harflerle mutabık olmak okumayı öğrenme sürecinin elbette sadece bir kısmını oluşturuyordu.

Başka bir deyişle, Sertel'in okumaya dair savunduğu iki temel boyutun birincisinden ikincisine geçme zamanımız geldi. Birincisi, harfleri biçimlendirmeye gösterilen özen ile dilbilgisi ve yazım kurallarını içeren, dile özgü meselelerin kolay anlaşılır kesinlik dünyasıdır. Kelimeyle imge arasındaki iki uçlu uyuşmayı vurgulayan çeşitli çizelge ve tablolar bu birinci dünyanın somut örnekleridir. İkinci alan ise bu kelime ve sembollerin taşıdığı fikirlerin daha geniş dünyasıdır. Burada, okuma kitapları yazarlarının, çocukları belli bir şekilde düşünmeye ya da karşılık vermeye yönlendirmek için uğraştıklarını alttan alta hissedebiliriz; bu yazarlar, alfabeyi öğretmedeki gibi kesin bir sonucu, düşünce ve fikirler alanında da elde etmeyi umuyor gibidirler. Sanki genç düşünceyi yurtsever, ahlaki ve hatta ekonomik olarak belirlenmiş şablonlarla birlikte düzeltmek isterlermişçesine, didaktizmlerinin ve ileri sürdükleri kesinliklerinin kulak tırmalayan tekrarını duyarız. Teknoloji bu ayar çekme arzusu için bir nimet ve çoğaltılabilir görüntü biçiminde de doğru bir rehber sunuyordu. Geç Osmanlı döneminden itibaren taşbasma ve ofset basım tekniklerindeki ilerlemeler, ders kitabı yazarlarının, yazılı sayfa üzerinde tam da o kitapların meydana getirmeye çalıştıkları çocuk tipine şekil vermelerine

42 Agy., 6, 12.

ve onu betimlemelerine—nasıl görünecekleri, giyinecekleri, duracakları vs—olanak sağlıyordu. Ama, göreğimiz gibi, çocuklara yönelik okuma materyallerinde imgelerin mevcudiyeti, gençliğin hal ve tavırlarına dair resmi kaynaklı görüşü her zaman desteklemeyecekti.

Harfler de bir nevi imgeydi elbette ve dönemin çocuk yayınlarında nasıl tasvir edildiklerini yukarıda gördük. Yazı tipi boyutundaki değışmeler, el yazısı yazı tipleri (matbu yazı tiplerine karşılık olarak) ve harflerin kutulu bölmeler şeklinde düzenlenmesi, okuryazarlığın temel yapıtaşlarına ilgi çekmeye katkıda bulunuyordu. Ancak, görsel malzemelerin kullanılması gerek didaktiklik gerekse de başka amaçlar açısından çok geniş bir seçenekler yelpazesi yaratmıştı. Okuma metinlerine resim koymaya yönelik ilk temel çabaları, görsel malzemelerin genel bir tarzda metinlere sokulmasında görebiliyoruz. Bunlar metinle açıkça bağlantılı olmayabiliyordu. Anlaşılan o ki buradaki mesaj, bunların çocukları hedefleyen yayınlar olduğunu belirtmektir. Bu metinlerin dikkat çekici yanı, çoğunlukla Batılı modellerden uyarılama yapılarak kullanılan, oyuna ya da okumaya dalmış—ki bu ikincisi çok daha isabetliydi—gülbüz mutlu çocukların resimleriydi.

Diğeri bir zorlama, imgeleri doğrudan metnin içine sokmaktır. Bu durum alfabe kitaplarında net bir şekilde görölmektedir. Harfle resim arasında bire bir bir ilişki yoluyla kesinlik izlenimini kuvvetlendiren Ali İrfan'ın son derece pratik kitabındaki çarpıcı görsel sembol kullanımına zaten değinmiştik. Dolayısıyla, “elif” harfini ve “el” şeklini, “de” harfini ve “desti” şeklini vs görmekteyiz. Bu kitaptaki, açıkça okurun gözünü harften tasviri yapılan kelimeye kaydırmayı hedefleyen işaret eden el ikonundan da bahsetmiştik.⁴³ Sonra elimize, Ahmed Cevad'ın 1928 yılında basılan ve ilk sayfasından itibaren imgelerin metine tamamlayıcı bir rol oynadığı *Altın Alfabe*'sini alıyoruz. “Bu nedir? Bu bir [at resmi]tır.”⁴⁴ Harflerle resimlerin bu aynı bileşimi bir sonraki sayfada da vardır, ama bu defa “a” harfiyle başlayan bir başka basit kelimeyi tanımlamaktadır: “Ay.” Metinde kullanılan imgelerin yabancı kökenli olduğunu görmek ilginçtir. Kapakta ve kitabın başındaki resimli sayfada sunulan görsel malzemeler (ki her

43 Ali İrfan, *Son Elifbâ-yı Osmanî*, 7.

44 Ahmed Cevad, *Altın Alfabe* (İstanbul: Hilmi Kitabhanesi, 1928), 5.

ikisi de çocuklarına kitap okuyan genç bir anneyi tasvir etmektedir) Batılı sanatçıların imzasını taşımaktadır. Görsel malzemeler denizci kıyafetleri ve elbiseleri içinde çocukların, kedi ve köpek yavrularının oldukça genel bir dünyasını sunmaktadır. Resimlerin kaynağına dair fikir yürütmeyi sağlayacak çok az veri bulunmakla birlikte, dikkatlice bakıldığında nitelik açısından Türk kökenli olmadıkları ortaya çıkmaktadır: Zaman zaman karşımıza çıkan kilise kulesiyle bir köy manzarası, arada bir tasvir edilen binaların mimari tarzı ve tabii ki, resimleri kimin yaptığını belirten açık imzalar. İlk bakışta, ödünç alınan bu görsel malzemeler, böylesi genel kullanım tarzıyla, yani kullanılan imgelerin söz konusu metinle ancak gevşek bir biçimde ilişkili olması durumuyla uyumlu gibi görünmektedir. Ancak, yukarıda gördüğümüz gibi, daha sonra alfabenin öğretilmesi başladığında, imgelerin yapılmakta olan işle güçlü bir ölçüde bağlantılandırıldığını tespit edebiliyoruz. Gerçekten de, imgeyle metnin bu yoğun birleşimine, imgelerin kelimelerin simgesi olarak kullanılmasından daha iyi bir örnek bulmak zor olacaktır. Görsel temsille yazılı kelime arasındaki semiyotik ilişki açık ve nettir.

Zamanla, erken cumhuriyet döneminin alfabe kitaplarında daha özgül bir biçimde Türk niteliği taşıyan görsel malzemeler kullanılır olmaya başlandı. İlginç bir örnek M. Turan'ın 1930'ların ortalarında yayınlanan alfabe kitabında bulunabilir. *Öz Türk Dilile Kolay Okutan Alfabe* şeklindeki kitabın başlığı bile, daha "hakiki" bir Türkçe dürtüsünün etkisini ima etmektedir.⁴⁵ Ama kapak resmi, belli belirsiz bir biçimde Batı Avrupa kökenli pastoral bir manzarayı tasvir etmektedir: Bir adam tarlada tohum ekmekte, arka planda ise bir öküz arabası ve çan kuleli bir bina görülmektedir. Kitabın içinde, alfabe öğretmeye ayrılmış ilk sayfanın tam karşısında "ATATÜRK" yazısıyla, ülkenin liderini smokin ve beyaz papyon giyerken gösteren tam sayfa bir portre bulunmaktadır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin altı ok amblemlili rozeti ceketinin yakasında hemen fark edilebilmektedir.⁴⁶ Sayfa çevrildiğinde, Türk bayrağının simgelerinden biri olan hilal şeklindeki "ay", "a" harfini

45 M. Turan, *Öz Türk dilile Kolay okutan Alfabe* (y.y.: Maarif Kitabevi, 1935–1936).

46 Partinin altı ilkesinin (cumhuriyetçilik, laiklik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik ve inkılapçılık) simgesi. Ayrıntılar için bkz. Zürcher, *Türkiye*, 181–2.

resimle anlatmak için kullanılmaktadır. Ardından gelen sayfalar, alfabeyi öğretmek için yerli ve yabancı imgelerin bir karışımını sunmaktadır, ayrıca bunların arasına milliyetçi şiirler serpiştirilmiştir. “Ana Yurt!” başlıklı bir şiire Türkiye haritası eşlik eder; bu şiir küçük okurlarına vatanın onların anneleri olduğu bilgisini açık seçik bir biçimde aktarırken, diğer şiirler Atatürk’ün kişiliğini ve Türk bayrağını yüceltmektedir.⁴⁷ Biraz daha zaman geçtikçe renkler de alfabe kitaplarının önemli bir özelliği olacaktı. Mesela, Münir Hayri Egelî’nin *Alfabe Oyunu* adlı kitabı canlı renklerin, büyük ölçekli resimlerin ve aktif bir pedagoji yaklaşımının bir bileşimini sunacaktı: Bu kitap öğrencilerin kartlar kesip çıkarmasını istiyordu; bunların bazılarında resimler, bazılarında da kelimelerle resimler vardı; öğrenciler bunları eşleştirip temel cümleler kuracaktı. Nihayet tam olarak Türkleştirilmiş bir alfabe kitabı buluyoruz. Atatürk’ün, karatahta başında alfabenin harflerini açıkladığı meşhur resmi kapakta yer almaktadır; kitabın içinde ise harflere karşılık gelen resimler tamamen yerli kaynaklardan alınmadır. Örneğin, “B” harfini “bayrak” resmi temsil ederken, bu resimde kendine özgü ay yıldızıyla Türk bayrağı tasvir edilmektedir.⁴⁸ Türkçenin asli harflerinden olmayan “j” harfini “jilet” tanımlamasıyla bir tıraş bıçağı temsil etmektedir; bu ise Türkçede başka dillerden kelime ödünç alınmasına devam edildiğinin bir göstergesidir.

Görsel Kesinlik

Okumayı öğretmede kullanılan ders kitaplarıyla görsel bir kesinliğin yansıtılması hedefleniyordu. Belki de, bir önceki bölümde karşılaştığımız, okumayı öğrenmenin doğasında var olan içerik ve bağlama dair çelişkilere, okuyan beynin cebelleşmeye zorlandığı semantik özdeşliklerin potansiyel olarak geniş yelpazesine⁴⁹ ve, daha genel olarak, modern dönemin salıverdiği giderek artan, zaman zaman da baş döndüren imkânlarla bir tepki olarak, okuma metinleri bir sabitlik sunmaya uğraşıyordu. Matematik,

47 M. Turan, *Öz Türk*, 31–2.

48 İsa Yavuz ve Nezahat Yavuz, *Harfli Alfabe* (İstanbul: Emek İş Yayınevi, 1973).

49 Wolf, 8–9.

tarih ve ahlak gibi konuları öğretmek için üretilen muadilleriyle birlikte, açık seçik olan ve belirsizlik ya da muğlaklıktan dikkatle kaçınan dersler aktarmaya yönelik şiddetli bir arzuyu paylaşıyorlardı. Didaktik olma kaygısı, kurulu eğitim düzeniyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili yayınlarda göze çarpmaktaydı, ama belki de en çarpıcı biçimde, görsel malzemeler kullanıldığında gözlemleniyordu. Bunlar görsel kesinlik aktarmaya yönelik arzunun en üst düzeydeki ifadesiydi. Daha önce de gördüğümüz gibi, harfleri yorumlamak, kelimelerle resimler arasındaki eşleşmeyi göstermek ve yazı tipi boyutuyla matbu sayfanın görünümünü yeniden düzenlemek amacıyla daha açık seçik yöntemler benimseniyordu.

Artık imgeler sadece harflerin şeklini ve boyutunu, temel kelimelerin özdeşliklerini kontrol etme işlevinin ötesine geçiyordu; giderek artan bir biçimde, çocukların nasıl okumaları, çalışmaları, akranlarıyla ve büyükleriyle nasıl ilişki kurmaları gerektiğine, yani kısacası nasıl yaşamaları gerektiğine dair idealleştirilmiş bir görüntü yansıtmanın hizmetinde kullanılıyorlardı. Bu amaç doğrultusunda, çeşitli pedagojik işlevlere uygun olabilecek çok çeşitli görsel semboller kullanılmaktaydı. Brummett'in Jön Türk dönemi karikatür imgeleri hakkındaki çalışmasında belirttiği gibi, böylesi “semboller karmaşık bir kültür sentezinin sonucuydu” ve matbu metinler bu sentezde önemli bir rol oynuyordu.⁵⁰ Gravür ve taşbasımın arkasındaki teknoloji, çocuk yayınları yazarlarının, ideal çocuk yaşamı hakkındaki görüşlerini açık bir biçimde tasvir etmelerine ve bu görsel malzemeleri metinleriyle bütünleştirmelerine olanak sağlıyordu. Bu bütünleştirmenin güzel bir örneği, Ahmed Cevad'ın *Resimli Osmanlı Lisani*'nda görülebilir. Bu geçiş döneminde üretilen metinlerin birçoğu gibi, bu okuma kitabı da görsel malzemelerini hem yabancı hem yerel kaynaklardan almıştı. Bu metindeki ilk resimler pastoral bir manzara ve tipik hayvan figürlerini içeren genel bir karaktere sahiptir. Kitap, konu ciddi eğitim meselelerine geldiğinde, okurlarına “Nazik Çocuk” hikâyesini sunar. Görsel malzemeler artık fark edilebilir bir biçimde Osmanlı'ya özgü bir hale gelir: Erkek öğrenci yaşlı fesli bir adamı, arka planda minare görülen bir sokakta selamlamaktadır. Bu okuma parçası büyüklere saygıya dair tipik biçimde

50 Brummett, *Image and Imperialism*, 23.

idealist bir beklentiyi aktarmaktadır ve söze şöyle başlar: “Küçük Ahmed nazik bir çocuktur. Sokakta tanıdığı birini gördüğü zaman terbiyeli terbiyeli selam verir. Her vakit ‘Evet efendim’ yahut ‘Hayır efendim’ der.”⁵¹

Birkaç sayfa sonra, bir kız çocuğunun sahip olması gereken uygun vasıflarla ilgili, ezberletmeyi amaçlayan benzer biçimde didaktik bir okuma parçası gelir. Nadir rastlanan türden bir atıfla, bu şiirin *Çocuk Dünyası* dergisinden alındığı belirtilmektedir. Kaynağı belli olmayan iki küçük resim, odasındaki lavaboda elini yüzünü yıkayan, sonra da bir masada, yukarıda asılı bir gaz lambasının altında dersini çalışan bir kız çocuğunu göstermektedir; resimlerin eşlik ettiği metin ise erken kalkmanın, temizliğin, doğru beslenmenin ve çalışmanın erdemlerinden bahsetmektedir.⁵²

Karşı sayfada, küçük okurları yandaki resimde gördüklerini tarif etmeye teşvik etmeyi hedefleyen bir alıştırmaya bulunmaktadır. Basitçe çizilmiş resim, denizci kıyafeti giymiş bir erkek çocuğunu, masada önünde birleştirilmiş halde duran bir oyuncak köyün parçalarıyla oynarken göstermektedir. Köyde insanlar, hayvanlar, evler ve ahırlar vardır. Binalardan biri Fransızca olarak mandıra (*Laiterie*) şeklinde adlandırılmıştır; bu durum hem resmin yabancı kökenini hem de bu dönemde yayınlanan çocuklara yönelik okuma materyallerinin yerli ve yabancı kaynakların karışımını kullanma eğilimini ortaya koymaktadır.

Metin ve imgelerin yan yana verilmesinin sunduğu faydadan ileriki sayfalarda da yararlanılmaya çalışılır, ama eşlik eden resimlerin yerel olarak üretilmesinden dolayı Osmanlı vurgusu giderek artırılmaktadır. “Ders Nasıl Ezberlenir?” başlıklı, okuma ve yazma (“kıraat ve imla”) niyetiyle hazırlanmış bir okuma parçasına eşlik eden küçük resimde, fesi ve denizci kıyafetiyle bir erkek çocuğunu, önündeki masanın üstünde iki eliyle birden tuttuğu kitabı dikkatli bir şekilde okurken görmekteyiz.⁵³

Ardından, “İyi Çocukların Bir Günü”nü tasvir eden bir resim dizisi gelir. Kahvaltı masasının etrafında iki çocuğu ve ana babalarını gösteren basit bir çizimin hemen yanında metin şu açıklamayı yapar:

51 Ahmed Cevad, *Resimli Osmanlı Lisanı*, 35.

52 Agy., 44.

53 Agy., 70.

Hüsnü ile Aliye kardeşdir. Her gün erken kalkarlar.

Yüzlerini, ellerini sabun ve bol suyla yıkarlar; güzelce temizlenirler. Sonra saçlarını tararlar...

Bir sonraki resim okula giderken annelerini kucaklayan çocukları göstermektedir; metin de onların evden çıkarken tam olarak ne söylediğini belirtmektedir. Yolda hiç oyalanmadan doğrudan okula giderler ve tam vaktinde okula varırlar.

Okuma yazma alıştırmaları için verilen bir başka okuma parçasının başlığı “Uslu Çocuk”tur; onu mürekkepli kalemle çizilmiş çok basit bir resimde, başında fesi, önünde dolmakalem ve mürekkep hokkasıyla hafif öne eğimli bir masada kitabına odaklanmış bir halde görürüz. Daha sonra başka resim dizileri gelir: “Mektepten Dönüş” ve “Öğlen Teneffüsünde.” İkincisinde, basit kara kalem çizimlerle, önlüklü ve fesli erkek çocukları teneffüste oyun oynarken gösterilmektedir.⁵⁴ Daha sonra tekrar sınıfa girmiş ve sıralarına oturmuş halde ve öğretmenleri kendi masasından onlara bakarken gösterilirler. Son olarak, çocuklar günün sonunda okuldan çıkarken tasvir edilmektedir. Bunlara eşlik eden sorular okuru kavrama temelli sorgulamalara sevk etmektedir.

Bir sonraki kısmın başlığı “Sınıfta”dır ve okurları ders esnasında sınıftayken gösterilmesi gereken doğru davranış konusunda eğitmektedir. Öğretmen yoklama almaktadır ve öğrencilerin “mevcud” demeleri gerekmektedir. Öğretmen sonra, yeni derse geçmeden önce, öğrencilere bir önceki dersler hakkında tek tek sorular yöneltir. Basit çizimler kalabalık ama düzenli, öğretmenin sıkı kontrolü elinde tuttuğu son dönem Osmanlı tarzı bir sınıfı göstermektedir.

İdealize edilmiş ailenin yaşamından detaylar sunan dizilerin sonuncusunun başlığı basitçe “Akşam”dır. İş ve çalışmayla geçen bir günün sonunda evdeki aileyi göstermektedir. Baba işten eve dönmekte, derslerini tekrar eden çocuklarını dinlemekten hoşlanmakta ve onların alıştırmaya kitaplarına bakmaktadır. Anne ise onlara akşam yemeği hazırlamaktadır. Sonra anne dikiş dikerken baba gazete okur. Bu dizideki adları Behçet ve

Nazife olan çocuklar, ders çalışmaya geri dönmeden önce oyun oynarlar. Yatma vakti geldiğinde ana babalarına iyi geceler dilerler.

Bu idealize edilmiş görüntü, metne eşlik eden resmin olduğu kadar metnin de yarattığı bir şeydir. Burada, didaktik bir yönlendirmenin şekillendirdiği ideal çocukluk ve ev hayatını tasvir etmek amacıyla metin ile imgenin birlikte uyum içinde çalıştığını görmekteyiz. Görsel malzemeler, çok incelikli olmasalar da, yer aldıkları makul fiyatlı okuma kitapları için uygun görünmektedirler ve yerel görsel referans noktaları açısından açıkça Osmanlı'ya özgü bir karaktere sahiptirler. Kısaca ifade etmek gerekirse, bunlar geç Osmanlı döneminde çocuklardan beklenen uygun davranışlara dair bir yetişkin fantezisi sunmaktadır.

Cumhuriyet dönemi, metin ve görsel malzemenin benzer bir birleşimine dayanarak, çocuk davranışlarına dair kendi idealize edilmiş modelini neredeyse aynı şekilde üretmiştir. Sadrettin Celal'in popüler okuma kitabı, cumhuriyetin kendi hamlesinin çocuklara yönelik okuma kitaplarında çok vakit kaybetmeden kendini nasıl ifade ettiğini ortaya koymaktadır. Onun 1929 yılında basılan *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat* adlı eseri okurlarına, Üçüncü Bölüm'de zikrettiğimiz gibi, apaçık Batılı bir öğretmen imajı sunan bir metindir ve bu, erken cumhuriyet döneminin Batı'ya yönelik istikameti için uygun bir semboldür. Ancak, belirgin biçimde cumhuriyetçi bu örnek bile, tıpkı geç Osmanlı dönemindeki öncülleri gibi, yerel ve Batılı imgelerin ilginç bir karışımını kullanmaktadır. “Yeni Muallim” başlıklı okuma parçasının ardından “Mahallem ve Okulum” adlı bir hikâye gelir; bu hikâyeye, bir masada oturan kız çocuğunun giyim tarzına bakıldığında yerel kaynaklı olduğu söylenebilecek bir resim eşlik eder.⁵⁵ Üçüncü parça, tasvir ettikleri açısından kesinlikle yereldir: “Muallim Hanımın Vefatı” başlıklı bu hikâye, net bir şekilde yerel karakterdeki bir ortamı tasvir eden bir resimle yan yanadır. Kalabalık bir çocuk topluluğu ve birkaç yetişkin, sarıklı mezar taşlarıyla tipik bir Osmanlı mezarlığındaki bir mezara çelenk koymaktadır. Resmin altındaki imza eski yazıyladır, ama hikâyede yabancı bir kaynaktan

55 Sadrettin Celal, *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat*. Üçüncü sınıf. (İstanbul: Kanâat Kütüphanesi, 1929).

uyarlandığı belirtilmektedir. Burada açıkça, güçlü ölçüde bir Türkleştirme görüntüsü vardır. Daha sonra gelen okuma parçaları da hem yerel hem yabancı kaynaklar içeren eklektik bir referans noktaları karışımı kullanır. Bu durum, bir yerde Mustafa Kemal hakkındaki bir şiirde ya da başka bir yerde Kurtuluş Savaşı'ndan bir bahiste olduğu gibi hem dönemin siyasi gündemiyle doğrudan bir ilgiyi; hem de, zaman zaman ve zıt istikamette karşımıza çıkan, gerçeklikten ziyadesiyle kaçıp bağlamından koparılmış genel bir çocuk dünyasının hayal dünyasına geri çekilme halini ortaya koyuyordu. Bu ikinci halin bir örneği, tuhaf bir şekilde metne sokulmuş “Kış ve Kar” başlıklı bir parçada görülebilir; buradaki resimde, Noel Baba tarzı şapkalarıyla açıkça Kuzey Avrupalı iki kız çocuğu bir kardan adam yapmakta, resim çerçevesinin dışında ise Shirley Temple’ı andıran bir kız çocuğu bir kupadan sıcak çikolataya benzeyen içeceğini yudumlamaktadır. Zamanla ödünç alınan imgeler azalacak, sonunda da yerlerini apaçık yerel üretimlere bırakarak gözden kaybolacaklardı. Örneğin, devlet tarafından hazırlanan ve 1935 yılında basılan *Okuma Kitabı 1* okurlarını bir Atatürk büstü fotoğrafıyla yüz yüze getiriyordu. Kitabın içindeki resimler, Türkiye Cumhuriyeti’ne özgü okul önlüklerinde görülebileceği gibi hem yerel hem de, “Bizim Evimiz” başlıklı bir okuma parçasına eşlik eden neredeyse Bauhaus tarzı diyebileceğimiz, idealize edilmiş modern bir müstakil ev resminin gösterdiği gibi moderndir. Kitabın son sayfaları cumhuriyetin çocuklara, okumaya ve cumhuriyete dair idealize edilmiş tasavvurlarına işaret eden güçlü imalarla doludur. “En Çok Kimi Seversin?” başlıklı bir okuma parçası bize, Can adında ufak ama kendisi hakkında düşünme kabiliyeti dikkate şayan biçimde yüksek bir erkek çocuğunun bu soruya okula girmeden evvel kafa yordüğünü söylemektedir. Verdiği ilk cevap (annesi, babası ve kardeşleri) okumayı öğrenir öğrenmez genişlemek zorunda kalmıştı; artık çok sevdiği kişiler arasında, “ana babası kadar çok” sevdiği öğretmeni ve okul arkadaşları da vardı. Hemen sonraki sayfada, siyasetin kapsamı çocuklarla vatanları arasındaki ilişkiyi de içine alacak şekilde genişlemektedir. Sayfanın üst tarafında bir Türkiye haritası şablonu içinde ay yıldız göze çarpmaktadır. Alt kısımda iki çocuk yukarıya bakmakta, sağ taraflarında ise aşağıdaki diyalog yer almaktadır:

Gül: Türkiye, benim güzel yurdum. Seni çok severim. Ben Türküm.

Can: Türkiye, benim güzel yurdum. Seni çok severim. Ben Türküm.

Gül ve Can: Biz Türküz! Hepimiz seni çok severiz. Güzel Türkiye, güzel yurt.

Varol... Varol... Varol...

Kitabın bir sonraki sayfasında, Atatürk'ün smokin giymiş haliyle tanıdık bir portresi bulunmaktadır. Portrenin altında aşağıdaki satırlar vardır:

Kamâl [sic] Atatürk

Yurdumuzun babasıdır.

O, çocukları çok sever.

Biz Türk çocukları da onu çok severiz.

Varol Atatürk.⁵⁶

Metin ve imgenin uyumlu uygulanışı sayesinde çocuğun dünyası, vatan ve devleti oldukça idealize edilmiş bir biçimde kucaklayacak şekilde evin ötesine uzanmıştır.

Bu imgeler ve eşlik ettikleri metinlerle birleştirilme biçimleri, görsel kesinliğe yönelik çabaların, hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet döneminde varlığını sürdüren daha büyük bir amacın, yani gerek okul içinde gerekse dışındaki çeşitli ortamlarda doğru davranış biçimlerini örnekleme amacının parçası olduğunu göstermektedir. Birkaç genel gözlem yapmak mümkündür. Birincisi, zamanla metin ve imge giderek artan bir biçimde birlikte çalışmıştı. Metinle imgenin tuhaf biçimde yan yana kullanılmasının yarattığı uyumsuzluklar zaman zaman boy göstermeye devam etmiş olsa da, metnin genel mesajıyla ilintisiz resimlerin metne rastgele sokulması zaman geçtikçe azalmıştır. İkincisi, kitaplar küçük okurlarının nezdinde daha etkin bir rol oynamaya başlamıştı. Kitaplar

56 T.C. Kültür Bakanlığı, *Okuma Kitabı*. Birinci Sınıf (İstanbul: Devlet Basımevi, 1935), 21–3. Erken cumhuriyet döneminin, Türklük, Türkiye ve Türkler arasında bağıntı tesis etme niyetiyle hazırlanmış ders kitaplarının bir analizi için bkz. İnce, “Citizenship.”

onlara sorular yönelttikçe, yazı için metinler verdikçe, hatta bazen küçük okurlarını kitaptan şekiller, anketler ya da yarışmaya katılma formları kesmeye teşvik edecek kadar ileri gittikçe, pasif okur varsayımı kaybolma eğilimine girmektedir. İlginç bir biçimde, okurların daha etkin hale gelmesi beklentisiyle, gerçek okuma pratiğinin içselleştirilmesi gerektiği (yani dudakları hareket ettirmeden, parmakla takip etmeden ya da ses çıkarmadan başarılması gerektiği) anlayışı eşzamanlıdır. Ne var ki okurların aktif duruşu, metinlerin dikkatlice tarif edilen ve son derece didaktik olan içerikler ve onlara eşlik eden imgeler tarafından sınırlandırılmaktadır. Resmi ya da yarı resmi olarak üretilen çocuklara yönelik yayınların çok azı öğretmek dışında başka şeyler hedeflemektedir. Çocuklar giderek daha etkin roller edinebilirdi edinmesine, ama faaliyetleri kontrol altında tutulmaktaydı. Kelimeler ağızlarına yerleştirilmekte, soruların cevapları çoğunlukla verilmekte ve ana ahlaki değerler ilele ve dürüstlük olduğu belirtilmekteydi. Çocuklara yönelik bu ikircikli yaklaşım—bir yandan okuyup öğrendikçe daha aktif bir duruş edinmelerini, ama diğer yandan, aynı zamanda ne düşündüklerini kontrol etmeyi istemek—hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet döneminde görülen, bir yandan okuryazarlığı desteklerken bir yandan da okuma içerikleri üzerinde güçlü bir merkezi denetimi muhafaza etme çabalarının belirtisidir. Çocukların etkin katılımı arzulanan bir şeydir, ama bu katılım ancak, otorite sesinin sertçe sunduğu didaktik ve ahlaki kısıtlamalara bağlı kaldığı sürece arzulanmaktadır.

Çeşitlilik, Sapma ve Hiciv

Bu görüntüyü biraz daha karmaşıklaştıran bir başka gelişme de devlerin otoriter sesine doğrudan meydan okuyan materyaller sunan çocuk yayınlarının ortaya çıkışıydı. Devlet kendi eğitim sistemini yaygınlaştırıyordu yaygınlaştırmaya, ama özel yayıncılık sektörü de hızla büyüyordu. 1869 ile 1927 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğu'nda elliden fazla Türkçe çocuk dergisi yayınlanmıştır.⁵⁷ İki olgu arasındaki yakın bağlara

57 Cüneyd Okay, "Eski Harfli Çocuk Dergileri," *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 4:7 (2006), 511–18.

rağmen—yayıncılık ticaretinin büyümesinin başlıca nedenlerinden biri, sayıları giderek artan okulları için kitap tedarik etme derdindeki devletin himayesiydi—yine de hem özel sektör yayınlarının yükselişte olduğunu, hem de bunların varlığının devletin gündemiyle rekabet ve gerilim ürettiğini tespit edebiliyoruz.

Çocuk yayınları zamanla devlet eğitimi—öğretmenlerini, derslerini ve ortamını—alay konusu eden ya da hafife alan materyaller sunmaya başlamıştı. Bir bütün olarak devletin eğitim teşebbüsünün buyurgan ciddiyeti ve didaktizmi hesaba katıldığında, yayıncının mizahi bir hedef bulma işi hiç de zor değildi. Şimdi, aynı anda hem itaatkâr normdan radikal ve beklenmedik bir kopuş, hem de devlet eğitiminin ve okuryazarlığın yaygınlaşmasıyla piyasa kapitalizmi güçlerinin birleşmiş mantığının akla getirdiği olayların doğal bir basamağı olan bu parodi dönemecini ele alalım.

Zaman zaman mizaha başvurma genel bir durum gibi görünmektedir. Görünüşe bakılırsa birçok çocuk yayınında, sırf komiklik olsun diye, örneğin yazı yazabilen bir at ya da okula gelen bir koyun hakkında hikâyeler mevcuttur. Bu neşelilik çabaları çocuklara yönelik yayınların daha yaygın özelliği olan ciddilikle sıkça tezat halindeydi. İddiasız ve yumuşak huylu bir çocukluk tasavvuruyla, okumayı öğrenmeye yüklenen ciddi anlam arasındaki tezadın güzel bir örneği 1924 tarihli bir kapak resminde görülebilir. Resmin merkezinde, oyuncak bebeklerinden oluşan bir sınıfa öğretmenlik oyunu oynayan ufak bir kız çocuğu bulunmaktadır. Resimdeki yazıda, “Muallim Nebahat Türkçe dersi veriyor” denmektedir. Mustafa Kemal’in haşin siması üst sağ köşeden aşağıdaki sahneye bakmaktadır⁵⁸ (RESİM 4.3). Şakacılık arayışı bazen daha karanlık bir ton edinebiliyordu. Bu açıdan bilhassa zikredilmeye değer olan *Yeni Yol* dergisidir; dergi, bir karakterle aşırı kilolu olduğu için dalga geçen, “Gündüz” ve “Pamuk” adlı iki çocuğu olan ve tamamen ırkçı bir karikatürle tasvir edilen Afrikalı bir kadın hakkında espriler yapan karikatürler yayınlamıştı.

Bu “mizah” bazen resmi çizginin zararına işliyor ve aslında itaatsizliği teşvik ediyordu. Çocuk dergileri en sonunda okulları ve öğretmenleri

58 *Yeni Yol* 46 (16 Teşrin-i evvel 1340[16 Ekim 1924]).



Resim 4.3. Nebahat oyuncak bebeklerine ders veriyor

alay nesnesi haline getirmiş, öğrencilerle daha yakın bağlar oluşturmaya yönelik açık bir çaba içinde onlarla dalga geçmeye başlamıştı. Dolayısıyla, okullar ve öğretmenler aptal ya da alakasız tipler olarak resmediliyordu. Tıpkı bu dönemde Batı Avrupa'daki çağdaşları gibi, yayıncılar küçük okurların zevklerine hitap etmeye çalışıyordu.⁵⁹ Bunun sonucu ise önceki metinlerin ciddi, vazife yüklü tonu ve içeriklerinden son derece şaşırtıcı bir kopuştu. Yeni eğilim mizah ve hicve yönelmişti. Doğal olarak, eskinin “hoca”ları ve “mekteb”leri, yani Kuran okulları, bu hicvi kullanım için ilk adaylardı; ama ilginç bir şekilde, yeni tarz okullar da hedefteydi. 1925 tarihli *Yeni Yol* dergisinin kapak resmini ele alalım⁶⁰ (Resim 4.4).

Resim bir ulema mensubunu “yeni tarz” bir okulda ders verirken göstermektedir; çocuklar sıralarda oturmakta, duvarda da bir harita asılı durmaktadır. Bu sahne, “resimdeki yanlışları bulun” tarzı çocuk oyunlarına benzemektedir. “Hoca” yüklendiği sorumluluktan ödü kopmuş bir halde görünmektedir; erkek çocukların bazıları aralarında kıs kıs gülmekte ve fısıldaşmaktadır; bazısı kâğıt katlayarak şekiller yapmaktadır; biri ayakta, kendisine sorulan soruya belli ki ikna edici olmayan bir yanıt vermekte ve bu esnada, resmin çerçevesinin dışından, arkadan gelen bir yumruk sırtında patlamaktadır; diğerleri *Yeni Yol*'un bir nüshasını incelemektedir. Mesaj açıktır: Öğretmen sınıfın denetimini apaçık yitirmiş haldedir ve sınıftaki donanımların hiçbirisi—duvardaki harita ya da üzerinde Arapça çekimler bulunan karatahta—çocukların ilgisini derginin çektiği gibi çekememektedir.

Başka örnekler bu tür hicivlerin sadece ulema mensuplarıyla sınırlı tutulmadığını göstermektedir. Cumhuriyetin ilanından hemen önce kurulmuş olan *Bizim Mecmua*'daki bir mizahi parça, sınıfa sorduğu matematik sorusu, arsız bir yanıtın sonra espriye dönüşen yeni tarz bir öğretmeni alaya almaktadır: “Muallim: Beş kuruş francala, beş kuruş çay, beş kuruş peynir ne eder? Talebe: Bir kahvaltı, Muallim Bey.”⁶¹ Bir

59 Martyn Lyons, “New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers,” *A History of Reading in the West* içinde, der. Chartier ve Cavallo, (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999), 332.

60 *Yeni Yol* 57 (1 Kanun-i Sani 1341[1 Ocak 1925]).

61 *Bizim Mecmua* 2 (12 Nisan 1922), 4. Öğretmene hitap edilirken kullanılan



Resim 4.4. Ödö kopan hoca

resmin eşlik ettiği son bir örnek, fes ve redingot giyen öğretmenin de aynı ölçüde alaya alındığına dair kanıt sunar. Yine bir matematik dersiyle ilgili bu sahnede öğretmen yine gülünç duruma düşürülmektedir:

Hesab dersinde:

Oğlum, ondan on çıkarsa ne kalır?

!!

Neye susuyorsun? Mesela, bir adam on elma almış; ikisini çürük olduğundan atmış; beşini düşürmüştü; üç tanesini de haylazlar cebinden aşırımlar.

Şimdi ortada ne kaldı?

Armudun [argoda budala] biri!⁶²

Kabataslak çizilmiş resim (RESİM 4.5) derginin hangi tarafı tuttuğunu net bir şekilde göstermektedir: *Yeni Yol*'un bir nüshası çocuklardan birinin ceketinin cebine sıkıştırılmış haldedir.

On sekizinci yüzyıl sonunda Fransa'da olduğu gibi, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet döneminde de popüler metinler daha önce eşine rastlanmadık bollukta bir imge kullanımı sergilemiştir.⁶³ Bazıları metin bazıları resim içerikli olan bu imgeler, hep birlikte okuma deneyimini değişime uğratmıştı. Burada ele aldığımız materyallerin çocuklara yönelik olduğu için, yetişkinler için üretebileceklerinden çok daha büyük bir cazibe ve önem doğurduklarını varsayabiliriz. Bu imgeler, doğru davranış ve ilişkilere dair resmi projeksiyonları güçlendirerek ve az da olsa aşındırarak, matbu sözün etkisinin yaygınlaşmasında hayati bir rol oynamıştır.

Her ne kadar yukarıda tasvir edilen mizah çabaları bugünün ölçülerinde yumuşak görünebilirse de, bunlar, geç Osmanlı ve erken cum-

“Muallim Bey” ifadesi onun bir ulema üyesi değil, laik bir biçimde eğitilmiş bir öğretmen olduğuna işaret etmektedir.

62 *Yeni Yol* 66 (5 Mart 1341[5 Mart 1925]).

63 James Leith, “Ephemera: Civic Education through Images,” *Revolution in Print: The Press in France, 1775–1800* içinde, der. Robert Darnton ve Daniel Roche, (Berkeley, CA: University of California Press, 1989), 270.

حساب درسنده



— اوغلم ؟ اوزدن اون چيقارسه نه قالير ؟

— ۱۱

— نه به صوصويورسك . مثلا : بر آدام اون ألما

آلمش . ايكيكسني ؟ چوروك اولديفندن آتمشي ؟ بشني

دوشورمش ؟ اوچ دانه سني ده حايلازلر چيندن اشيرمشلر .

شيمدي اورتاده نه قالدي ؟

— آرمودك بري ۱

huriyet dönemi çocuklarına okumanın öğretildiği ortama damgasını vuran buyurgan didaktizm ve otorite iklimiyle keskin bir biçimde tezat halindeydi.⁶⁴ Böylesi bir ortamın, doğası itibarıyla hiciv ve aşındırma-ya yatkın olduğu iddia edilebilir; ama geçmiş uygulamadan böylesine belirgin bir sapmanın açıklamasının, devletin söylemiyle yayıncılık sektörünün ekonomik koşulları arasında büyüyen gerilimde aranması gerektiği daha muhtemel görünmektedir. Bir sonraki bölümde bu ikinci konuyu ele alıyoruz.

64 Bu olgunun daha tam bir değerlendirmesi ve potansiyel olarak radikal etkileri hakkında bir tartışma için bkz. benim “Reading, Hegemony and Counterhegemony in the Late Ottoman Empire and Early Turkish Republic,” *Counterhegemony in the Colony and Postcolony* içinde, der. John Chalcraft ve Yaseen Noorani, (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2007), 141–54.

Metalaşma ve Piyasa

Okuma materyallerinin fiziki görünümünün öneminin, bizi metalaşma ve piyasa meselesine getiriyor olması, bu bölümün konusunu teşkil ediyor. Burada modernleşme ile metalaşma arasındaki ilişkiye dair son araştırmalardan yararlanılarak okuma ve okuryazarlığın gizli kalmış ama bir o kadar da önemli sosyoekonomik yönleri ele alınacaktır. Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde okuryazarlığın yaygınlaşmasını sağlayan yeni eğitim rejiminin yarattığı yalınkat ama hayati değişimin adını koymakla işe başlayacağız. Bu değişim, sözlü aktarım ve silinebilir yüzeylere yazma üzerine kurulu, esasen tüketimden azade işleyen eski eğitim aygıtının terk edilip yerine giderek çeşitlenen kitap ve başka matbu materyallerin büyük ölçekli üretim ve tüketimine dayalı yeni bir sistemin konmasından ibaretti. Ardı arkası kesilmeyecek gibi duran öğretmen ve ders kitabı talebi, artık bazılarının yazarlıkla geçimini sağlayabileceği (ya da en azından ek gelir sağlayabileceği) anlamına geliyordu. Bu değişim aynı zamanda yeni okurların okuduklarıyla kurduğu ilişkiyi de dönüştürdü; yazılı ortamın paylaşıldığı ve büyük ölçüde sözel/işitsel bir bağlamda gerçekleşen bir topluluk faaliyeti olarak okuma, yerini bireysel ve çoğunlukla sessiz olarak yapılan ve giderek ticarileşen bir faaliyet olarak okumaya bıraktı.

Sayıları giderek artan küçük okur bireyler, yayıncıların değerlendirilmekte gecikmeyeceği bir pazar oluşturuyorlardı. Çocuklara yönelik yayın yapan yayıncılar, ürünleriyle piyasa rekabeti içinde fark yaratmak için devletin verdiği eğitimin resmi ve didaktik niteliğiyle, özellikle de, biraz önce gördüğümüz gibi, bu eğitim sisteminin sembolü olarak

öğretmenle dalga geçme fikrinin cazibesine kapılmışlardı. Bu bölümde küçük okurlara yönelik bir piyasanın ortaya çıkışının bazı yönleri daha ayrıntılı olarak incelenecektir. Dağıtım mekanizmaları, seri yayınlar ve bugün olsa çocuklara yönelik okuma materyalinin “pazarlanması” olarak adlandıracağımız olgu bunlardan bazılarıdır.

Bu çalışmanın başlıca amaçlarından biri, geç Osmanlı ve erken Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde eğitimde yaşanan dönüşümle tetiklenen birtakım değişimlerin inceden inceye ama yine de kuvvetli bir şekilde modernliği nasıl tesis ettiğini ve yansıttığını göstermektir. Okumayla ilişkilendirilen ve bir anda çok derin ve “doğal” bulunan değişimler, bir yandan modern dönemde devletle toplum arasındaki ilişkinin tümünden yeniden şekillenmesiyle bağlantılı dönüştürücü değişimleri gözler önüne sermekte, bir yandan da bu yeni sosyoekonomik rejimi mümkün kılan, hatta belki talep eden temel mekanizmaların tesisinde piyasa güçlerinin devletinki kadar kolay göze çarpmayan ama etkisi hiç de daha az olmayan müdahalelerini görmemizi sağlamaktadır. Başka bir deyişle, modern dönemde okuryazarlığın genel olarak artması ve okumanın öğretildiği veya gerçekleştirildiği somut ortamlar, okuma eyleminin bir yandan giderek merkezileşen ve etkinliği artan devletin ürettiği bir modele uygun olarak yapıldığını göstermekte, bir yandan da kapitalist bir ekonominin doğası gereği daha az öngörülebilir olan ama hiç de daha az güçlü olmayan mekanizmalarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda gün yüzüne çıkarılması gereken şey, metalaşma ile modernlik arasındaki ilişkinin ta kendisidir.¹

Okuma hem devlet ile toplum arasındaki yeni ilişkide, hem de tek tek tüketiciler ile piyasa güçlerinin oluşturduğu büyük matris arasında kurulan bağda merkezi bir rol oynamaktaydı. Devlet kadar özel sektörün de genç kuşaklara erişmenin başlıca yolu olarak görüp desteklediği yeni öğrenim anlayışının bir vasıtası olarak iş görmekteydi. Aşağıda göreceğimiz gibi, bu dönemde yazarlar ve eğitimciler, çocuk okurları aynı anda

1 Kapitalizmin, zamandışı meta değişimini belirgin bir modern metalaşma biçimine dönüştürmede oynadığı role dair bkz. Charles Tripp, *Islam and the Moral Economy: The Challenge of Capitalism* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), 3–4.

hem yararlı nasihatlerle doldurulacak birer kap gibi, hem de, özellikle okuma materyali satın alırken, kendi fikirlerini oluşturup bağımsız karar alabilecek yetilere sahip birer bağımsız düşünür adayı gibi tasavvur ediyorlardı. Bu yeni ve giderek genişleyen küçük okuryazar tüketiciler topluluğu karşısında piyasanın verdiği tepkiler bir araya gelerek yeni sosyoekonomik gerçekleri oluşturuyor, okuryazarlığın giderek derinleşen siyasi ve ekonomik etkilerinin ifadesi oluyordu.

Okuryazarlığın bu ikili işleyişindeki önemli birtakım gerilimleri görmek gerekir. Bir kere, bireysel bir faaliyet olarak okuma ile bir grup davranışı olarak okuma arasında, bir başka deyişle, kişisel merak ve tercihler doğrultusunda girilen bir eylem olarak okuma ile toplumun tamamı üzerinde etkili olan daha derin ve geniş ölçekli güçlerin bir sonucu olarak “gerçekleşen” bir faaliyet olarak okuma arasında belirgin bir gerilim hissedebiliriz. Ami Ayalon’un geç Osmanlı ve Manda dönemi Filistin’inde gördüğü süreç budur; Ayalon’a göre “geri dönüşsüz” güçler, toplumu bir bütün olarak okuyan bir topluma dönüştürmeye başlamıştır.² Buna ek olarak, okuma daha genel bir gerilimi de bünyesinde taşımaktadır: Devletin dikte ettiği toplumsal faaliyetler ile tek tek bireylerin kanılar, zevkler, meraklar gibi kendilerine özgü sebeplerle giriştikleri faaliyetler arasındaki gerilim. Bu son türden gerilimin toplumun tamamına ilişkin son derece önemli uzantıları vardır. Okuma materyallerinin tedarik edilmesi sürecini ve bu materyallerin kabulünü bir rekabet alanı, bir nevi mücadele olarak görmek mümkündür. Önceki bölümlerde ayrıntılı olarak gösterilemeye çalışıldığı gibi, devlet için merkezi olarak planlanmış eğitim sistemi, kişisel ahlaktan siyasi aidiyetlere kadar çeşitli konularda belli mesajları iletibilmenin etkili ve işlevsel bir yoluydu. Devlet sektörü bu nedenle, belki kaçınılmaz olarak, aynı mesajı tutarlı bir şekilde vermeye, tutum ve duygu birliği yaratmaya gayret ediyordu. Her şeyi tam kontrol edebiliyor olsaydı, temelde didaktik, neredeyse bütünüyle monoton ve tepeden inme bir okuma ortamını dayatırdı. Buna karşın, metinlerin (elbette esasen okul kitapları; ama başka türleri de içeriyordu) yazdırılması ve dağıtımı

2 Ami Ayalon, *Reading Palestine: Printing and Literacy, 1900–1948* (Austin, TX: University of Texas Press, 2004).

için oluşturulan ve giderek genişleyen mekanizmanın kendisi, devletin-kinin aksi yönde bir basınç yarattığı söylenebilecek bir yazarlar ve hevesli okurlar topluluğunun varlığını garantiliyordu. Başka bir deyişle, okuldaki görece katı ve didaktik okuma rejimi, neredeyse kaçınılmaz olarak, çok daha canlı ve çeşitlilik içeren bir okuma materyali yelpazesini arz etmeye ve tüketmeye hazır ve istekli özel sektör okuma piyasasını yaratıyordu.

Demek oluyor ki okuma alanında yaşanan değişimler, sosyoekonomik yansımalarının yanında temelde siyasi nitelikli bir gerilimi barındırıyordu. Lovell'in Rusya, Ayalon'un da Filistin örneğinde gösterdiği gibi, okumanın demokratikleşmesi birtakım sorun ve gerilimleri beraberinde getirir.³ Okumaya erişimin artması eşit şekilde olmuyor, dolayısıyla zaten dengesiz olan güç ilişkilerini daha da keskinleştirebiliyordu. Ama aynı zamanda kamusal alana yeni, daha önce hiç var olmamış katılım kanalları açabiliyor, bu da yeni okuryazarlaşan toplumların sosyoekonomik ve siyasi dengelerini değiştirebiliyordu. Matbuatın yaygınlaşması yeni kariyer seçeneklerini, yeni ekonomik ve sosyal fırsatları beraberinde getiriyordu. Osmanlı/Türkiye örneğinde bu değişimler büyük ölçüde devletin işine yaradı. Ne de olsa okuryazarlığın yaygınlaşmasında asli rolü oynayan Osmanlı ve ardından cumhuriyet yönetimleriydi. Ama devletin kendisiyle sınırlamaya çalıştığı bu öncü rol mutlak olarak böyle kalamazdı. Kısmen eğitim mekanizmasının dayalı olduğu okuma materyallerinin geniş kitleler için üretiminde devletin özel sektöre ihtiyaç duymasından, kısmen de bağımsız hareket edenlerin kendilerine alan bulabilmesinden dolayı bireysel seslerin de matbuat ortamında kendilerini duyurması—ve göstermesi—kaçınılmazdı.

Metalaşma

Okuryazarlığın yaygınlaşmasının siyasi ve ekonomik sonuçları arasındaki ilişki için bakılacak temel alanlardan biri metalaşmadır. Yael Navaro-Yashin'in ortaya koyduğu gibi, Türk kültürünün ve Türk ekonomi-politiğinin formüle edilmesi süreci, esasen belli nesnelerin sembolik anlamla yüklenip toplumsal, kültürel veya ulusal anlam üretiminin göstergeleri

3 Lovell, 7'den itibaren; Ayalon, 156–7.

haline getirilmesine dayalıydı.⁴ Bu süreçte piyasa hayatı bir rol oynamıştı. Navaro-Yashin, Türkiye'deki gerek laik gerek dini hareketlerin temelde aynı piyasa mekanizmasını kullanarak kendi sembollerini Türkiye toplumuna yaymış ve yerleştirmiş olduğunu göstermiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün sembolik olarak yüklü ve neredeyse adım başı rastlanabilen imgesi ile en az onun kadar anlamlarla yüklü ve sık karşılaşılan başörtüsü, ironik bir biçimde, aslında aynı üretim ve yayılım sürecinin iki yüzüdür.⁵

Navaro-Yashin'in metalaşmanın Türkiye siyasetinde 1980 ve 1990'larda oynadığı belirleyici role ilişkin bulguları, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde okumanın yaygınlaşması meselesi bakımından da önemli ipuçları sağlamakta, bu daha erken dönemde de kitabın nasıl ekonomik, siyasi ve nihayet sembolik bir rol oynadığını görmemize yardımcı olmaktadır. Bu bölümün geri kalan kısmında esasen okumanın yaygınlaşmasının ekonomik boyutları üzerinde durulacaktır. Fakat şimdiden vurgulamak gerekir ki eğitimdeki bu yeni işleyişin en önemli taraflarından biri bireylerin okuma materyalini satın alarak onun sahibi olması idi; bu genelde kitap şeklinde olsa da dergi ve risale gibi başka araçların da önemli yeri vardı. Bir diğer temel ama kolayca unutulabilecek gözlem de, ders kitabı olsun abonelikle işleyen dergi olsun, aynı teknik olanakların birbirinden çok farklı düşünsel stratejileri tarafından kullanılabilir olduğudur. Diğer bir deyişle, söz konusu teknoloji ister siyasi ya da ekonomik, isterse toplumsal amaçlı olsun, farklı farklı kullanımların hizmetine koşulabiliyordu. Örneğin çocuklara yönelik okuma materyalini belli değerleri aşmak için kullanmayı amaçlayan strateji, materyalin içeriğine ve muhatap alınan okura göre çok farklı sonuçlar doğurabiliyordu. Birbirine düpedüz zıt söylemlerin bile metalaşmaya (sembollerin, giysilerin ya da metinlerin metalaşmasına) benzer şekilde yaklaştığı görülebilmektedir.

Bir araştırmacının da belirttiği gibi, “tüketim, tüketilen nesnenin tüketicinin kişisel ve toplumsal kimliğinin parçası haline gelmesini içerir.”⁶

4 Navaro-Yashin, *Faces of the State*, 78.

5 Agy., 79.

6 Alfred Gell, “Newcomers to the World of Goods: Consumption among Muria Gonds,” *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective* içinde,

İşte şimdi bu kimlikle bütünleştirme stratejilerine eğileceğiz. Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet döneminde devlet sektörünün çocukları okumaya teşvik etmekteki amaçları ve bu yolda başvurduğu mekanizmalar aşağı yukarı belli olduğu ve nispeten iyi bilindiği için, burada esas odaklanacağımız konu özel sektörün kullandığı mekanizma ve stratejiler olacak.

Öncelikle, bu dönemde çocuk okurların ne gibi mekanizmalar aracılığıyla okuma materyallerine erişimlerinin sağlandığına bakalım. Bu önemli konuda çok az araştırma yapılmışsa da, bireysel tüketimi teşvik etme yönünde bir eğilimin işlemekte olduğu aşîkârdır. Yeni okuma materyallerinin tüketimini teşvik için birkaç kanal mevcuttu; bunlar toplumsal ve ekonomik koşulların mümkün kıldığı seçenekler yelpazesini yansıtıyordu. Yeni okuma rejimi, bireylerin okuma materyalini satın almasına dayalıydı ve bu açıkça teşvik ediliyordu. Bu, kitapların satın alınması şeklinde olabildiği gibi süreli yayınlara abonelik şeklinde de olabiliyordu. Okuma materyaline fiziki olarak sahip olunması, bu dönemde okuma eyleminin metalaşması sürecinde önemli rol oynamıştır.

Satın Alma ve Kitabın Sahibi Olma

İkinci Bölüm’de, geç Osmanlı döneminden bir çocuk okuma kitabının (kıraat) öğrenci ile kitap arasındaki bağı nasıl yansıttığını görmüştük. “Kitap” başlıklı hikâyede Zeki’nin annesinin kütüphanesindeki kitaplar en uygun öğrenim aracı ve dünyanın farkına varma yolu olarak yüceltiliyordu. Buna benzer pek çok örnek vardı. Bağlam değişebiliyor, kamusal ya da özel, ulusal ya da evrensel, aile ya da toplum düzeyinde farklı aidiyet boyutları vurgulanabiliyor, ama kitap çocuğun çevresiyle olan bağının temsilinde hep merkezi rol oynuyordu.

Kişinin kendine ait kitaplarının olması okuryazarlığın avantajlarından yararlanmanın önemli bir şartı haline gelmişti. Hem okul hem ev için metinler hazırlayan yayıncılar, mütevacı ama hâlâ nispeten pahalı bir tüketim nesnesi olan kitabı dünyaya açılan pencere olarak, basit çizgilerle çizilmiş

sıradan çocuğu ulusal ve uluslararası, gerçekçi ve fantastik menzillere alıp götüren bir vasıta olarak sunuyorlardı. Başka bir deyişle, kitap sınıfın ya da evin ötesindeki dünyayı tanımanın bir yoluydu. Ama bununla da kalmıyordu; okuryazarlık modern hayata sadece uzaktan bakmak yerine ona doğrudan katılmayı mümkün kılan bir araç olarak da tarif ediliyordu. Okuryazarlık çocuklara yeni bir diyarın kapılarını açıyordu. Bu yeni ülkeye giriş yapmak ancak okumakla mümkündü; bu seyahatte ihtiyaç duyulan en temel şey de okuma materyalinin fiziki varlığıydı.

Küçük okurların okuma materyallerini edinmeleri için birkaç farklı yol vardı. Bunların en basiti, bir kitap ya da dergiyi şahsen satın alıp tüketmektir. Ama satın alma ve okuma materyaline sahip olma küçük okur adaylarının çoğu için yeni bir pratik olacağından, öncelikle bunu arzu etmelerini sağlamak, onları bu pratiğe hazırlamak gerekiyordu. Çocukların okumaya alışmasında başlıca rol okul tarafından oynanıyor, öğrenciler merkezi olarak belirlenmiş metinlerin birer nüshasını ediniyorlardı. Ama devlet kontrolünün okumanın teşvik edilmesinde ne derece olumlu bir etkisi olduğu tartışmaya açıktır; çocukların devletin verdiği ciddi metinlerle okul saatleri dışında haşır neşir olmaya devam etmek istedikleri şüpheliydi.

Ama okuryazarlığın yaygınlaştırılması kampanyası tek başına devletin yaptıklarını fazlasıyla aşan bir olguydu. Önceki bölümlerde çocuk imgelerinin çocukların okumasına model teşkil etmek ve onu teşvik etmek için nasıl kullanıldığını görmüştük. Şimdi de çocukları okumaya teşvik etmeye yönelik geniş tabanlı çabanın bir başka önemli boyutunu, yani okuma materyalinin kendisinin yüceltilmesi olgusunu ele alalım. Kitaba, dergiye, hatta tüm yalınlığıyla kalem ve kâğıda saygı ve beğeni duyulmasını sağlamak, okuma eyleminin bariz bir parçası olarak görülüyor, bu algı pek çok yerde farklı şekillerde ifade buluyordu. Birkaç örnek bu ifade şekillerinin oluşturduğu yelpaze hakkında fikir verecektir.

Çocukların kitaba değer vermesini sağlamada kurgusal edebiyat asli bir rol oynuyordu; bu arada tabii kendi reklamını yapması da olağan karşılanabilir. Ne kadar üretken bir yazar olduğu ve çok farklı konuları işleyebildiği hesaba katıldığında, Ahmed Midhat'ın işin içinde olması hiç de şaşırtıcı gelmeyecektir. Yazarın 1303 (1885-1886) tarihli didaktik çocuk

kitabı *Terbiyeli Çocuk*, başlıkta işaret edilen isimsiz erkek çocuğunun bir gününü anlatır. Bu idealize edilmiş çocuğun günlük rutini doğal olarak hem okul hem ev hayatını içerir. Çocuk okulda hep başkalarının eşyalarına, özellikle de kitap, kâğıt ve kalemlerine özenle yaklaşmakta, kendi eşyalarını tertipli tutmakta, kitap çantasını her zaman kancasına asmakta ve kitaplarının nerede olduğunu bilmektedir.⁷ 1316'da (1898-1899) kızlar için yazılmış bir okuma kitabında, eskiden sadece zenginler kitap alabiliyorken artık kitabın nispeten ucuzlamış olduğuna dikkat çekilmekte ve öğrencilerin bunu takdir etmesi istenmektedir—burada okumanın yaygınlaşmasının, teknolojik değişim ve artan metalaşma sayesinde mümkün olabildiğinin bir diğer kanıtını da görüyoruz.⁸ Ali İrfan'ın *Birinci Kıraat*'i de aynı temayı ele alıp genişleterek, öğrencilere kâğıt ve kitabın faydalarından ve günümüzde demokratik rol olarak kavramsallaştıracığımız yönlerinden bahseder. Bölümlerden birinde kitapların ve kâğıdın, yüzyıllar içinde yazma ve okuma eylemlerinin giderek kolaylaşıp yaygınlaşmasıyla gerçekleşen ilerlemenin ("terakki") göstergesi olduğunu ileri sürer. Daha sonraki bir bölümde kâğıdın nasıl yapıldığı açıklanır. Bir diğerinde de kitabını yere atan bir çocukla ilgili kurgusal bir hikâye anlatılır. Yazar bu vesileyle kitapların değeri ve muhafaza edilmelerinin önemi üzerine bir vaaz vermeyi de ihmal etmez.⁹

Öğrenciyi kitaplarla özdeşleşmeye teşvik eden, kitabın yapılış şekillerini, zaman içinde okuma olanaklarının artışı anlatan Ali İrfan, okuruna doğrudan hitap eder: "Bakınız elinizdeki şu kitaba." Bu okuma kitabının sayfa kenarlarında da küçük kitap resimleri yer almaktadır. Çocuk okurların zevkine daha fazla hitap edebilecek bir diğer kitap, İkinci Bölüm'de bahsettiğimiz Ali Nazima'nın *Oku yahud Yeni Risale-i Ahlâk ve Vezaif-i Etfal* başlıklı okuma kitabıdır. Bu gerçekten de çocukların ilgisini çekmede

7 Ahmed Midhat, *Terbiyeli Çocuk. Muhtediler için kıraat kitabı* (İstanbul: Kırkambar Matbaası, 1303), 8–9. Bu kitap, "Çocuklar Kütüphanesi" adı verilen dizinin bir parçasıdır.

8 Ali Rıza, *Kızlara mahsus kıraat kitabı* (İstanbul: Karabet, 1316[1900]), 22.

9 Ali İrfan, *Birinci Kıraat* (İstanbul: Şems Matbaası, 1328–1330[1910–12]), 56'dan itibaren.

daha başarılı olmuş bir kitaptır. “Okuma Bilen Çocuk” adlı hikâyede okumayı ilerleten küçük Cevher, ana babası tarafından yeni kitaplar alsın diye para ile ödüllendirilir. Amcası da ona güzel resimlerle süslenmiş iki ciltlik bir kitap hediye eder.¹⁰ Cevher sevinç içindedir; yazar da okurlara onu örnek almalarını salık verir.

Burada devletin amaçları ile kitapçının kâr çabası kol kola ilerlemektedir. Devlet elbette kitap satın alınmasının teşvik edilmesinde kendine düşen rolü oynamaktaydı. Daha önce gördüğümüz gibi, devletin daha önce hiç olmadığı kadar geniş bir konu yelpazesinde verdiği çok büyük ölçekli ders kitabı siparişleri çocuklara yönelik yayınların patlamasındaki en önemli etkendi. Ayrıca, bir süre sonra devletin eğitim kurumlarının müfredat metinleri dışında çeşitli konularda yayınlar satın almaya başladığını da belirtmek lazım. Örneğin, 1929 tarihli İlkemektepler Talimatnamesi’nde ders kitaplarının sınıfta öğretilenlerin pekiştirilmesinde önemli rol oynaması gerektiği özellikle belirtilmişti.¹¹ İlginçtir ki, aynı talimatnamede sınıflarda sözlük, atlas ve çocuk edebiyatından oluşan birer kütüphane bulunması gerektiği¹² de yazılıydı; bu, özel yayıncılık sektörünü besleyecek bir karardı. Son olarak, bir sonraki bölümde görüleceği gibi, otobiyografi edebiyatına bakıldığında, kitabı yücelten ve kitap tüketimini teşvik eden bu çok yönlü kampanyanın çocuk okurlar arasında kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Hiç şüphesiz çocuklar, Gell’in ifadesiyle, “tüketilen nesenin tüketicinin kişisel ve toplumsal kimliğinin parçası haline gelmesi” sürecinin içindeydiler.

Ama elbette, artık kitap almaya hevesli olsalar bile bazı çocukların maddi gücü buna yetmiyordu. Az sonra göreceğimiz gibi, gerçekten de kitap fiyatları epey caydırıcı olabiliyordu. Bireylerin kitap ve dergi satın almalarını engelleyen ekonomik sıkıntıları aşmanın ya da en azından hafifletmenin iki yolu vardı. Biri kıraathane ve dışarı kitap veren kütüphanelerde somutlaşan, okuma materyallerinin paylaşılması pratiğiydi.

10 Ali Nazima, *Oku yahud yeni risale-i ahlâk ve vezâif-i etfal* (İstanbul: Kasbar Matbaası, 1320[1904]), 4–6.

11 T.C., *İlkemektepler Talimatnamesi* (Ankara: Bakanlık, 1929), 18–19.

12 Agy., 50–1.

Diğeri de abone olunabilen dergilerin ortaya çıkışıydı ki bu sistemde okuma materyalinin bedelinin ödenmesi zamana yayılıyordu.

Okuma materyalini paylaşma ya da Ayalon'un deyişiyle, bu materyale "satın almadan erişme"¹³ olanağı geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde giderek daha ön plana çıktı. Bu pratik, Osmanlı kültüründe yüzyıllar içinde özellikle de halk tabakaları arasında gelişen ve o sırada hâlâ yaşamakta olan toplu ya da paylaşarak okuma geleneğine dayanıyordu.¹⁴ Osmanlı halkı paylaşarak tüketmeye, dini metinler, tarihi ya da yarı tarihi destanlar, aşk hikâyeleri gibi pek çok farklı türden metnin sesli olarak okunduğu toplantılardan zaten alışkındı. Hiç şüphesiz bu gelenek sayesinde geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemi okurlarının farklı tür ve üsluplarda yazılmış metinleri okumaya heves duyması için uygun bir iklim zaten mevcuttu.

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısı ile yirminci yüzyılın ilk yarısındaki paylaşarak okuma pratikleri, eski gelenekten iki önemli yönden ayrılıyordu. Öncelikle, eskiden paylaşarak okuma bir metnin aynı nüshasının birden fazla kişi tarafından okunması ya da dinlenmesi anlamına gelirken, artık okurlar aynı metni kendi başlarına okumak için sırayla alıyorlardı. Başka bir deyişle, yeni paylaşma pratiği artık toplu bir süreç olmaktan çıkıp bireysel okumanın önündeki maddi engellerin aşılmasından ibaret hale gelmişti. İkinci olarak, artık belli bir metnin çok sayıda nüshası bulunabiliyor ve erişilebilen metin türleri zamanla değişiyordu. Eğitimcilerin ve serbest yazarların büyük sayılarda ürettiği metin çeşitlerinin paylaşarak okunabilmesi esasen iki kuruma, yani kütüphane ve kıraathaneye bağlıydı.

Osmanlı İmparatorluğu'nun klasik döneminde kütüphanenin hem dini hem din dışı öncülleri vardı. Ama on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında büyük şehirlerin merkezi noktalarında halk kütüphanelerinin açılması yeni bir gelişmeydi. İstanbul'daki ilk halk kütüphanesi 1884'te Bayezid'de Kütüphane-i Umumî-i Osmanî adıyla açıldı. 1918'de bir kütüphane de

¹³ Ayalon, 103.

¹⁴ Zehra Öztürk, "Osmanlı Döneminde Kıraat Meclislerinde Okunan Halk Kitapları," *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 5: 9 (2007), 401-45.

Süleymaniye’de kuruldu. Bu kütüphanelerde kart katalogları, masa ve sandalyeler vardı (yani alçak sehpalara, minderler ve rahlelerin bulunduğu eski kütüphanelerden alafranga oturma düzenleriyle ayrılıyorlardı) ve haftanın beş günü halka hizmet veriyorlardı.¹⁵ Açıklık ve erişilebilirlik vasıfları, Osmanlı taşra vilayetlerindeki dışarı kitap ödünç veren özel kütüphanelerde de görülüyordu. Kudüslü Halidi ailesinin kütüphanesi buna bir örnektir. 1900 senesi civarında açılan Halidiye, Filistin’in ilk halk kütüphanesiydi. Rahat mobilyaları ve iyi ışıklandırılmış eğimli masalarıyla okuyan kesime kısmen Avrupa’dan getirilmiş, kısmen de Arap ve Osmanlı topraklarından toplanmıştı ve geleneksel İslami konulardan güncel metinlere, bilimden edebiyata uzanan geniş koleksiyonlarından yararlanma imkânı sunuyordu.¹⁶ Bir halk kütüphanesi de 1912’de İzmir’de ilerici zihniyetli yurttaşların oluşturduğu bir komitenin çalışmaları sonucunda hizmete girdi. Tam adıyla Milli Kütüphane, İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin yerel örgütünün doğrudan yardım ve işbirliği sayesinde kurulabilmişti.¹⁷ Kendisine bağlı bir sineması olan, dil kursları ile kızlara yönelik dikiş kurslarının da verildiği kütüphane, bu önemli liman şehrindeki yerel ve milli atılım hamlesinin bir parçasıydı aslında.¹⁸ Bünyesindeki kitap ve süreli yayınlar yıllar zarfında giderek arttı, nihayet 1933’te Atatürk’ün ziyaretinin ardından Türkiye Cumhuriyeti’nde yayınlanmış kitapların saklandığı milli bir kütüphane vasfını kazandı.¹⁹

Bir yandan kütüphaneler imparatorluğun dört bir yanına yayılırken, bir yandan da halkın okuma materyallerine erişimini kolaylaştıran daha

15 Hitzel, “Manuscripts, livres et culture livresque à Istanbul,” *REMMM* 87–88 (1999): 29.

16 Ayalon, 46-7, 95.

17 Erkan Serçe, *İzmir’de Kitapçılık (1839–1928)*, 2. baskı (İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayını, 2002), 76’dan itibaren.

18 Sinemayla millet arasındaki bağlantıyı Elizabeth Thompson Suriye bağlamında tanımlamaktadır. Ama Türkiye örneği, kapsamlı bir incelemenin konusu olmayı beklemektedir. Elizabeth Thompson, *Colonial Citizens: Republican Rights, Paternal Privilege, and Gender in French Syria and Lebanon* (New York: Columbia University Press, 2000), 12. Bölüm.

19 Serçe, 85.

enformel bir kanal gelişmekteydi: *Café*'nin Osmanlı İmparatorluğu'na gelişi ve bu topraklarda yayılması. İlk kez on altıncı yüzyılın ortalarında açılan kahvehaneler hızla yayılmıştı. Öyle ki, on dokuzuncu yüzyılda İstanbul'a gelen bir yabancı şehrin koca bir kahvehaneye benzediğini söylüyordu.²⁰ İstanbul'da 2500 kahvehane olduğu tahmin ediliyordu: Her altı veya yedi dükkândan biri kahvehaneydi.²¹ Ama bizim için burada daha ilginç olan, kahvehanenin zaman içinde yarı kahve yarı okuma salonu olan kıraathaneye, yani "okuma evi"ne dönüşmesiydi. Bu melez oluşum on dokuzuncu yüzyıla ait bir olgu olup ilk kez yüzyıl ortasında meydana çıkmıştı. 1890'lara gelindiğinde İstanbul'un sadece eski kısmında altı adet kıraathane bulunuyordu.²² Kıraathaneler yayıncılık sektörüyle sıkı bir bağlantı içindeydiler ve hem büyük şehirlerde hem taşrada çıkan gazete-lerin son sayılarını ücretsiz olarak müşterilerine sunuyorlardı. Geleneksel kahvehane, edebiyat salonu ve erkeklere mahsus sosyal kulüp karışımı bir yapı olan kıraathaneler, o en parlak günlerinde düşünce dünyasında ve toplumsal hayatta önemli bir rol oynamışlardı.²³

İşte böylece kendi kitaplıklarını oluşturmaya maddi gücü yetmeyenlerin kitaplara ve okumaya erişimi özellikle kentsel kesimde artıyordu. Ama imkânlardaki bu genişleme çok büyük oranda yetişkin—ve genelde erkek—nüfusa hitap ediyordu. Okul ve ara sıra halk kütüphanelerinde bulunduğu belirtilen çocuklara yönelik yayınlar dışında çocukların bu yeni yaygın okuryazarlık dünyasına dahil olduğuna dair pek bir işarete rastlamıyoruz. Bunun için yine özel yayıncılık sektörüne ve yeni bir olgu olan abonelik sistemine dayalı çocuk dergilerine bakmamız gerekiyor.

20 François Georgeon, "Les cafés à Istanbul à la fin de l'Empire ottoman," *Cafés d'Orient revisités* içinde, der. Hélène Desmet-Grégoire ve François Georgeon, (Paris: CNRS, 1997), 39.

21 Cengiz Kırılı, "Coffeehouses: Public Opinion in the Nineteenth-Century Ottoman Empire," *Public Islam and the Common Good* içinde, der. Armando Salvatore ve Dale Eickelman, (Leiden: Brill, 2004).

22 Hitzel, "Manuscripts," 32.

23 Agy.

Abonelik

Daha önce de gördüğümüz gibi, yayıncılar yeni eğitim sisteminin çocuk yayınları için bir piyasa yarattığını fark etmekte gecikmemişlerdi. Yayıncılar açısından esas mesele hem dış görünüş hem de içerik bakımından cazip ve fiyatı uygun bir ürün ortaya koymak ve bunun tanıtımını yapabilmektir. Biraz sonra göreceğimiz gibi yayıncılar bu yolda çeşitli stratejiler izlediler, ama şu açık ki hızla genişleyen pazarda ne kârlılığın ne de girişimin uzun ömürlü olacağının garantisi vardı. Özellikle devlet okulları için metin üretmenin ötesine geçtikleri zaman, tutacak bir iş yapmak için kendi sezgilerine güvenmeleri ve deneme yanılma yöntemiyle ilerlemeleri gerekiyordu. Çocuk dergileri piyasasının oluşum süreci, yayıncıların yeni piyasa koşullarına uyum sağlamayı zaman içinde öğrendiklerine dair pek çok veri sunmaktadır.

Çocuk dergilerinin giderek çoğalması, hem eğitimin yaygınlaşması sonucunda bir çocuk okur kitlesinin oluştuğuna hem de üretim ve dağıtım alanlarında yeni imkânların doğduğuna delalet etmektedir. Dergi yayıncıları, okurları bir kahvehane ya da kıraathanede toplamak yerine, yine bir topluluğa tekabül eden ama coğrafi olarak dağınık vaziyetteki bir okur grubuna hitap edebiliyorlardı—bu topluluk Benedict Anderson’ın “hayali cemaatler” kavramından çok da uzak değildir. On dokuzuncu yüzyılda kapsamı gittikçe genişleyen posta hizmetleri sayesinde apayrı yerlerdeki okurlara ulaşabiliyorlardı.²⁴ Bu işletmelerin başarılı olup olmayacağı neredeyse tamamen küçük okurları yakalayabilmelerine ve onları, yukarıda gördüğümüz gibi metalaşmanın başlıca dayanağı olan ürünle özdeşleşmeye teşvik edebilmelerine bağlıydı.

Yeni yayınların yazarları ve yayıncıları için en önemli nokta, okurla bir bağ kurabilmek ve ürünleri için özgün bir profil oluşturabilmektir. Bunu yapmaya gayret ettiklerini, ama sık sık acemice adımlar attıklarını görüyoruz. Çoğu zaman ilk başvurdıkları yöntem, kendilerini çocuk okurlarının ihtiyaç ve arzularına duyarlı, onlara hep eşlik eden dostlar olarak konumlandırarak, okurla yayın arasındaki bağı güçlendirmeye

24 Posta aboneliğinin imparatorlukta Rum basınının gelişiminde oynadığı rol hakkında bakınız Marina Marks, “The Ottoman Greek Press (1830–1862)” (Doktora Tezi, University of London) (yayına hazırlanıyor).

çalışmaktı. Yayın yönetmenlerinin bunun için kullandığı bir taktik, yayının halktan gelen talebi karşılamak için çıkarıldığını söylemekti. Örneğin *Bizim Mecmua* daha büyük yeni bir formata geçmesi vesilesiyle okurlarına şöyle sesleniyordu:

Çocuklara mahsus bir çok mecmuaların intişar ettiği bir zamanda *Bizim Mecmua*'yı tekrar çıkarmak için çok düşündük. Fakat küçük kar'ilerimiz [okurlarımız] mecmualarına o kadar ısınmışlar, onu o kadar benimsemişler ki çıkmasını mutlaka istiyorlardı ... İşte çocuklarımızın mecmualarına bu samimi merbutiyetlerini anladıktan sonradır ki *Bizim Mecmua*'yı tekrar çıkarmağa karar verdik.²⁵

Bir başka taktik de yayını güvenilir bir dost olarak sunmaktı. Örneğin, 1923 sonbaharında çocuk dergisi *Yeni Yol*'un yayın yönetmeni, "Musahabe" (sohbet) başlığı altında okurlarına şöyle diyordu:

İki üç aylık bir tatilin ardından yine okullarınızda toplandınız. Dokuz aylık çalışma ve imtihan döneminin ardından mini mini dimağlarınızı ağaçların gölgesinde, soğuk pınar başlarında, serin yaylalarda, yeşil bahçelerde dinlendirdiniz[.] Ve bugün de zinde bedenleriniz, sağlıklı zihinleriniz, taze ümitleriniz ve yüksek fikirlerinizle okullarınıza döndünüz.²⁶

Yayın yönetmeni bu sözlerin ardından *Yeni Yol*'u okurların "en sadık ve vefalı dostu" ve onlarla sohbet eden bir dergi olarak niteliyor. Ama yazı ve resimlerdeki kalite artışından bahsettikten sonra küçük dostlarını okulu kırmamanın ne kadar kötü bir şey olduğu konusunda uyarmaktan da kendini alamıyor. Bu gibi ikircikli tavırlar, yayıncılar için bilinmezlerle dolu olan küçük okur piyasasının ilgisini çekmeye çalışırken karşılaştıkları güçlükleri göstermektedir.

Diğer çocuk dergilerine kıyasla *Yeni Yol*, çocuklara hitap etmede daha başarılı olmuş gibi görünmektedir. Ama rekabetçi ortamın dayatmacı

25 *Bizim Mecmua*, 2. dönem (18 Mart 1925), 1.

26 *Yeni Yol* 10 (8 Teşrin-i sani 1339[8 Kasım 1923]), 146.

tavır ve genel olarak çocuk dergilerinin fazla ciddi bir içeriği olduğu düşünülüğünde bunun fazla bir şey ifade ettiğini söylemek zorlaşmaktadır. *Yeni Yol* da diğerleri gibi küçük okurlarıyla ortak bir duyarlık yakalamakta zorlanıyordu. Dergi, okurlarının seviyesine inebilmek için üçüncü senesinde çıkardığı özel sayıda “tıpkı sizler gibi bizim de yaş günümüz var” diyerek derginin yaş gününün kutlandığını söylemişti. Ayrıca, “bu işe ilk başladığımızda cebimizde hiç para yoktu”²⁷ diyerek derginin ne büyük fedakârlıklarla çıkarılabildiğine dikkat çekiyordu. (Aynı sayıda insanların ırklarıyla ve şişmanlıklarıyla dalga geçilmesine dayalı sakarca birtakım mizah denemelerinin bulunması, derginin hedef kitlesiyle anlamlı ve doğru bir bağ kurabilmek için daha çok yol kat etmesi gerektiğini gösteriyordu.)

Tabii bu stratejideki en büyük sorun, okura bariz biçimde tepeden bakan bir tavır üretmesiydi. Yayıncılar, hem okurlarına hitap ederkenki üsluplarıyla, hem de onların eğlenceli bulacağını varsayarak seçtikleri konularla kendilerini okurun üstünde konumlandırmış oluyorlardı. Çocuklara kendi dünyaları içinden seslenme çabasındaki eğretiliğin kendini gösterdiği bir nokta da yayıncıların, kendilerince en etkili strateji olarak, giderek yaygınlaşmakta ve yoğunlaşmakta olan çocuk-okul ilişkisine bel bağlamalarıydı. Okula, öğretmene methiyeler düzmek, yaz tatiliyle gelen hüznü ayrılıktan dem vurmak—en azından yetişkin bakış açısından—hedef kitleyle bağ kurmanın en doğal yolu gibi görünüyordu. Ama bu eğitimci-yayıncıların okura tepeden bakan tavrının istisnaları da yok değildi. *Yeni Yol*’un zaman zaman öğretmenlere karşı öğrencinin tarafını tutma çabaları bunlardan biriydi. Gerçekten de yayıncılar çocuk okurların sevgisini kazanmak için yeni stratejiler denemeye başlamışlardı.

Yeni Stratejiler

Bu yeni teknikler yayınların içeriğini, mizanpajını, hatta fiyatını etkiliyor ve yayıncıların çocuk okurlarıyla bağ kurmanın gerekliliğini hissettiklerini gösteriyordu. Her bir teknik farklıydı, ama tümü de özünde müşteri kitle ile bağ kurmaya yönelikti. Belki de okumanın doğası gereği edil-

27 *Yeni Yol* 65 (1341[1925]).

gin yönleri olduğu için, bu bağ kurma çabalarının çoğu etkin katılımı teşvik etmeyi hedefliyordu. Daha önce dergi yayıncılarının bazen etkili bir şekilde, bazen de etkili olmayı hiç beceremeyerek, okura doğrudan hitap ettiğini görmüştük. Şimdi ise okur kitlesinden somut bir tepki, bir karşılık alabilme yönünde ortak bir çaba görüyoruz.

Hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet döneminde çocuk dergileri, katılımı teşvik etmek için farklı yollara başvurdular. Bunların başlıcaları, okur mektuplarını yayınlamak, ödüllü yarışmalar düzenlemek, kupon vermek ve okurdan fotoğraf isteyerek bunları basmaktır.

Yarışmalar epey ilgi çekmişe benzemektedir. Geç Osmanlı döneminde çıkan ağırbaşlı ve maddi imkânları geniş *Çocuklara Mahsus Gazete* bile okurla iletişim kurabilmek için bu yola başvurmaya tenezzül etmişti. İkinci sayısında şu duyuru yer alıyordu:

Önceki sayıdaki soruyu cevaplayanların dikkatine: Ödülü Şemsülmaarif Mektebi beşinci sınıf öğrencisi Ahmed Fuad Bey kazanmıştır.

Ahmed Fuad'ın soruya yazdığı cevabı çok beğendik. Maşallah.

Cumartesi akşamı yazıhanemize gelip ödülünü alsın.

Sorumuza cevap veren diğer tüm küçük beylerin ve hanımların gayretlerini takdir ediyoruz.

Yazıhanemize o kadar çok cevap geldi ki bunları okumak çok uzun sürdü. Gazetemiz küçük ebatlı olduğundan cevap kâğıtlarını basmamız mümkün değil. Ama gelen tüm cevapları özenle saklıyoruz. Aylarca gelen her şeyi toplayacağız ve milletimizin terakkisi adına mükemmel bir derleme halinde basacağız. İleride bu derlemeyi yayınlamakta Allah'tan muvaffakiyetler diliyoruz.²⁸

Kazananın şahsen gelip ödülünü almasının istenmesi, İstanbul merkezli bu derginin esasen yerel okurlara odaklandığına işaret ediyor. Bu tür yayınların neredeyse tamamı ilk başta böyle yerelci bir tutum takınıyordu, ama, ileride göreceğimiz gibi, eninde sonunda daha geniş bir coğrafyaya ulaşıyordu. *Çocuklara Rehber* adlı dergi Selanik'te yayınlamasına rağmen,

iki ayrı abonelik tarifiesi olmasından açıkça anlaşıldığı üzere, daha geniş bir okur kitlesine ulaşmayı hedefliyordu. Birinci sayının içeriği okuru çekme ve eğlendirme gayesini ortaya koymaktadır: Bu sayıda “Sevgili Okur”, “Cevaplarımız”, “Fıkralar”, “Bilmece” ve “Sorularımız” gibi bölümler mevcuttu.²⁹ Bilmece bölümünden bir örnek şöyleydi: “Gözü yok ama canlıdır; dili yok ama konuşur; görünmez ama dediği duyulur.” Cevap aşağıda veriliyordu: Yankı. İkinci sayıda, birincide duyurulan yarışmaları kazananların listesini buluyoruz. Çocukların ve okuduk-ları okulların isimlerinden bunların idadi [lise] öğrencileri (iki kız, iki erkek) olduğu anlaşılıyor. Öteki dergilerde, örneğin *Bizim Mecmua*’da da, bundan daha büyük veya daha küçük çocuklara yönelik yarışmalar görülebilmektedir.

Ödül dağıtmak, okurdan karşılık almanın en etkili yollarından biriydi. Verilen ödüller genelde dergiye altı ve on iki aylık abonelikler şeklinde oluyordu; üçüncü gelenlere de kartpostal veriliyordu. Erken cumhuriyet döneminde yayınlanan *Çıtı Pıtı*’nın kare bulmaca yarışmasında bulmacayı doğru çözenler arasında kura çekiliyor, birinciye yazı takımı, ikinciye cep atlası, üçüncüye şık bir cüzdan, dördüncüye güzel bir resim defteri, beşinciden onuncuya kadar birer kitap, sonraki beş kişiye de kartpostal hediye ediliyordu. Ama zaman zaman yarışmalarda kitap ve dergi dışında ödüller de olabiliyor, hatta bazen kayda değer miktarda nakit para verilebiliyordu. *Yeni Yol* kolonya ve izci kemeri gibi ödüller koymuştu. Aynı derginin 1925’te düzenlediği bir yarışmada küçük okurlardan yüz tanesine beşer lira ödül verileceği duyurulmuştu ki bu, o dönemde çocuklar bir yana yetişkinler için bile azımsanmayacak bir paraydı.³⁰ Bulmacalar genelde noktaları birleştirme, kupon kesme, kare bulmaca gibi şeyler oluyordu.

Çocuklar bu oyunları sevmişlerdi. Benim elimdeki bir *Yeni Yol* nüshasında Burhaneddin adlı bir öğrencinin kesip doldurduğu bir kupon bulunmaktadır. Kuponun bir yüzünde kırsal alanda basit bir evin önünde bir çift öküzle beraber duran bir kadının resmedildiği bir köy manzarası yer almaktadır. Öbür yüzünde de küçük Burhaneddin’in bulmacanın

29 *Çocuklara Rehber* 1 (20 Zilkade 1314[22 Nisan 1897]).

30 Okay, *Eski*, 176.

cevabıyla birlikte adını, adresini ve öğrenci numarasını yazdığı görülmektedir; kuponun resimli yüzünde ilk bakışta görülemeyen üçüncü bir ökü z kırmızı mürekkeple yuvarlak içine alınmıştır.³¹ Kuponları kesilmiş dergi nüshalarına sahiden de sık rastlanmaktadır; bu da yayıncıların katılımı artırma çabalarının okurlar arasında karşılık bulduğuna işaret etmektedir.

Bu tür promosyonların çocuk okurlara gerçekten cazip geldiğinin bir diğ er kanıtı da otobiyografilerde yer yer bunların güzel bir şekilde hatırlandığını görüyor olmamızdır. Örneğ in, okuma yazması olmayan bir Türkmen anne ile bir Osmanlı aydınının çocuğ u olan romancı Tarık Buğ ra (1918-1994) *Çocuk Dünyası* dergisinden ödül kazanınca nasıl sevindiğ ini anlatır.³² Babasının akşamları kitap okumaya meraklı olması sayesinde okula gitmeden okumayı söken (bir sonraki bölümde okumayı öğrenme sürecine hayat hikâyeleri üzerinden yaklaştığımızda tekrar tekrar karşımıza çıkacak olan okuryazarlığ a ana baba aracılığıyla aile ortamında yumuşak geçiş olgusunun bir örneğ ini görüyoruz) ve babasının kitap ve dergi koleksiyonuna hayranlık duyan Tarık bir süre sonra kendine ait kitapları olsun istemeye başlamıştı. Babası ve ablalarının yardımıyla kısa süre içinde çeşitli türden metinleri okuyabilir hale gelmiş, hatta cep harçlığının bir kısmını şeker, çerez ya da oyuncak yerine kitaba ayırmaya başlamıştı. Akşehir’de ilkökul üçüncü sınıfa giderken haftalık *Çocuk Dünyası*’nı satın almış ve bilmecelerden birini çözüp dergiye göndermişti.

Ve, birkaç hafta sonra Gazi Mustafa Kemal Paşa Mektebi’nin en meşhuru oluverdim. Çünkü bilmeceyi çözenlerin arasında kurra çekilmiş ve birinci mükafat Akşehir Gazi Mustafa Kemal Paşa Mekteb-i İptidaisi üçüncü sınıf talebelerinden Süleyman Tarık Efendiye isabet etmiş!

Mektebe gittiğ im zaman “hey, hey, Japonya”yı andıran bir nümâyişle karşılandım. Dergiyi gelir gelmez alanlar haberi yaymıştı.³³

31 *Yeni Yol* 33 (19 Nisan 1340) 149–50.

32 Tarık Buğ ra, *Güneş Rengi Bir Yığın Yaprak* (İstanbul: Ötüken, 1996), 43’ten itibaren.

33 Agy., 51.

Tarık Buğra daha sonra ödül olarak aldığı dokuz kitabın eline geçişini, bunlara nasıl büyük bir hürmetle muamele edildiğini anlatıyor. İleri yaşında bu anıları yazarken kitaplardan birkaçının adını hatırlayabildiği görülüyor. “Dokuz kitap olayı”nın hayatında bir dönüm noktası olduğunu, onu kitap dünyasına iyiden iyiye çekip nihayet yazarlığı seçmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Reklamlar da hem küçük okurları hem ana babalarını yayınlara cezpt etmekte etkili oluyordu. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu yeni pazarı oluşturan kesimlerin para harcama potansiyeline giderek daha net ve doğrudan hitap etme çabası gözleyebiliyoruz. Kitap ve diğer matbuat, promosyonlar için ilk akla gelen seçeneklerdi. Çocuklara yönelik metinler genelde dizi ya da “kütüphane” olarak yayınlanıyordu. Bu tür dizilerin ilki olan “Kütüphane-i Etfâl” 1873’te yayınlanmaya başladı ve hemen ardından benzerleri geldi. Mihran Nakkaşyan ile Şemseddin Sâmî’nin ortak eseri olan “Cep Kütüphanesi,” fiyatlarının yüksek olmasına rağmen 29 cilt yayınlanabilmiştir.³⁴ “Mektep Kütüphanesi” ve “Çocuklar Kütüphanesi” de çocuklara yönelik okuma materyallerinde kullanılan bu yeni ambalaj ve sunum tarzının tipik örnekleridir. Bu yayın tarzından çıkan (ve çıkması istenen) mesaj, okunacak çok şey olduğu ve okumanın çocuğun düşünsel ve ahlaki gelişiminde çok önemli rol oynadığı idi. Ama yeni gelişen dimağlardan ziyade eğlenme ve hoşça vakit geçirme arzusuna hitap eden reklam ve pazarlama türleri de vardı. Bu dönemin süreli yayınlarında dondurma, çikolata ve benzeri ürünlerin reklamları sıkça yer alıyordu. Ama bunlar genelde çocuklara yönelik dergilerde değil—ki bu dönemde zaten sayıca azdılar—ana babalara hitap eden yayınlarda yer alıyorlardı; bu da ürünleri satın alırken paranın esas kimin cebinden çıktığına dair gerçekçi bir algının varlığına işaret ediyordu.³⁵

34 Johann Strauss, “Romanlar, Ah! O Romanlar! Les débuts de la lecture moderne dans l’Empire ottoman (1850–1900),” *Turcica* 26 (1994): 135.

35 Okay, *Osmanlı Çocuk*, 103–106.

Yerlileşme

Yukarıda ele aldığımız gibi, çocuk yayınları aslında çok genel ve tanımsız bir çocukluk tahayyülüne hitap etmeye çalışıyordu. Buradaki çocukluk, peluş hayvanlar ve şekerlemelerle dolu, yerel hiçbir ögesi olmayan bir âlemdi. Çocukların kendilerinin bu aşırı genel temsili ne derece benimsemiş olduğunu bilemeyiz, ama Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nın çok daha gerçekçi ve heyecan verici çocuk modeli yanında sönük kaldığı su götürmez. Ama zaman içinde bu durum değişti. Yayıncılar ürünlerini okur talepleriyle uyumlu hale getirmeleri gerektiğini anlamaya başladılar. Bu arada okurlar da giderek daha seçici oluyor ve kendi içinde farklılaşıyor, ayrışıyorlardı. Demek oluyor ki bu yayınların üzerinde etkisi hissedilen iki ana kuvvet vardı. Piyasada tutunmaya çalışan yayıncılar, hızla genişlerken bir yandan da görgüsü ve bilgisi artan okur kitlesine farklı farklı ürünler sunmak durumundaydı. Bu, çeşitliliği, yeniliği, hatta bazen, daha önce gördüğümüz gibi, küstahlığı ve hicvi teşvik eden bir kuvvetti. Ama aynı zamanda, dönemin siyasi atmosferi daha dar ve tek tip bir dünya görüşünü öne çıkarıyordu. Bu, Mustafa Kemal Paşa'nın geçici Anadolu hükümetinin dönemi idi ve 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra dayatılacak olan radikal milliyetçiliğin işaretleri daha o zamandan görülebiliyordu. Önceki bölümlerde gördüğümüz gibi, giderek dozu artan milliyetçi mesajın etkisi, kozmopolit olanın değil milli ve yerli olanın öne çıkarılmasından açıkça anlaşıyordu. Okurla olan bağı kuvvetlendirme isteği ve dönemin genel koşulları, zamanla yerel, Türk nitelikli bağlama yeni bir ilginin ortaya çıkmasını açıklamaktadır.

Osmanlı'nın son yıllarında *Bizim Mecmua*'daki ton değişikliğini örnek verebiliriz. Eski sayılarda büyük filler, palyaço resimleri, nokta birleştirir mecelerle neredeyse Disney'i hatırlatan bir görsellik öne çıkarken, 1922 Mayıs'ının ortalarından itibaren bariz bir değişim yaşanır. Dergi yedinci sayısında belirgin olarak Türk bir görüntü kazanır. Önceki sayıların aşırı genel görsel dili yerini, camiler, tarlalar, futbol maçları ve, işi sağlama bağlamak için olsa gerek, Türk bayrağı gibi öğelerin yer aldığı yerli tasvirlerle bırakmaktadır.³⁶ Aşağı yukarı aynı sıralarda çocuk dergisi *Yeni Yol* da

36 *Bizim Mecmua* 7 (18 Mayıs 922[18 Mayıs 1922]).

Düşük not alanlar açısından pek hoş bir uygulama olmasa da bu sayede en azından çocuklar basılı bir ortamda kendi isimlerini görme şansını elde ediyorlardı. Bu, çocuk okurların yerel bir bağlamda yaşayan gerçek birer insan oldukları duygusunu verme ve daha önce gördüğümüz türden fazla genel ve klişe çocuk tahayyül ve temsillerini aşma yönünde önemli bir adımdı. Fotoğrafla birlikte daha da kişiselleşen bir format ortaya çıktı. İlk başta bizzat çocukların, bazen de öğretmenlerinin gönderdiği, sınıfta veya okulda poz verilerek çekilmiş fotoğraflar yayınlanıyor, böylelikle sanki yayıncılarla küçük okurlar arasındaki ilişki kalıcılık kazanmış gibi oluyordu. Okura bu erişim yöntemiyle artık İstanbul'un çok ötesine de uzanıyordu. Örneğin 1924'te İnönü Erkek Mektebi öğrencilerinin kalpak ve yakasına izci fuları bağlanmış beyaz gömlekler giyip, okulun adının da yazılı olduğu hilal ve dört yıldız motifli bir bayrak eşliğinde çektiirdikleri fotoğraf yayınlamıştı.³⁹ On sekiz ay içinde aynı yayının arka sayfasında tek tek okurların fotoğrafları da yayınlanır olmuştu. Çocukların memleketleri, okullarının adı, öğrenci numaraları ve adları da belirtilerek basılan bu fotoğraflarda giysi, serpuş, arka fon, yaş aralığı ve fotoğraf makinesi karşısında takınılan tutum açısından bir çeşitlilik göze çarpmaktadır.⁴⁰ İki hafta sonraki sayıda bu uygulama devam ediyordu, ama bu kez fotoğraflar iç sayfalara taşınmış ve altına "Çalışkan Yavrularımızın Fotoğrafları" yazılmıştı.⁴¹ Sayfanın en altında, derginin isteği üzerine gönderilen tüm fotoğrafların basılamadığını, okurların kendi resimlerini görmek için sıralarını beklemeleri gerektiğine dair bir not yer alıyordu. Okurun tepkisi, bu yeni stratejilerin işe yaradığını gösteriyordu. Coğrafi bakımdan dağınık ama yine de bir topluluk karakteri gösteren bu okur kitlesinin ortaya çıkışı, bu yayınların yaratmak için onca çabaladığı ulusal müşteri kitlesinin sonunda gerçek olması demekti.

39 *Yeni Yol* 18 (3 Kanun-i sani 1340[3 Ocak 1924]).

40 *Yeni Yol* 103 (1 Nisan 1926 [1 Nisan 1926]).

41 *Yeni Yol* 104 (15 Nisan 1926 [15 Nisan 1926]).

Fiyatlar

Yayıncıların ürünlerini metalaştırma ve pazarlama çabalarının başarısı, ürünlerin makul fiyatlara satılmasına bağlıydı. Bu konuda büyük ölçüde başarılı olmuşlardı. Kâğıda ve matbaaya erişimin kolaylaşması çok işlerine yaramıştı. Sık sık işaret edildiği üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda on sekizinci yüzyılın ilk yarısında Arap harfli matbaanın ortaya çıkışı pek de ilgi ve heyecanla karşılanmamıştı—erken modern dönem Avrupa'sındaki gibi bir “matbaa devrimi”nden söz edemeyiz.⁴² Ama Osmanlı toplumunun matbaayı hemen benimsemeye “başarısız” olması, kitabı reddettiği anlamına kesinlikle gelmiyordu. On altıncı yüzyılın ikinci yarısında İstanbul'a gelen bir yabancı şaşkınlık içinde “*Il y a des livres à Constantinople en quantités énormes. Les bibliothèques et les marchés en débordent. Il y arrive des livres de tous les pays du monde*”⁴³ demişti. Frédéric Hitzel'in de belirttiği gibi, üst düzey bir yazılı kültüre sahip bir toplumun uzun süre matbaaya kayıtsız kalmasını anlamakta zorlanıyor olabiliriz, ama Osmanlı İmparatorluğu'nda canlı bir kitap kültürü olduğu da bir gerçektir.⁴⁴

Sebebi ne olursa olsun, matbaa karşısında ilk dönemlerdeki bu ilgisizlik on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında hızla terk edilmeye başladı. Okuryazarlığın yaygınlaşmasıyla beraber yayıncılık sektörü ortaya çıktı ve giderek gelişti. 1839 öncesinde Osmanlı Türkçesiyle tahminen 439 eser yayınlanmışken, 1876 sonrasında yirmi yıldan az bir sürede 3000'in üzerinde eser basılmıştır.⁴⁵ Matbuatın bu yeni yaygınlık düzeyine erişmesindeki en önemli etken, bir yandan kâğıt ve baskı maliyetlerinin düşmesi, bir yandan da daha güvenilir ve hızlı bir posta hizmetinin gelişmesi sayesinde yayınların fiyatlarının aşağı çekilebilmesiydi.

42 Klaus Kreiser, “Causes of the Decrease of Ignorance? Remarks on the Printing of Books in the Ottoman Empire,” *The Beginnings of Printing in the Near and Middle East: Jews, Christians and Muslims* içinde, der. Klaus Kreiser, (Wiesbaden: Harrassowitz, 2001), 16. İbranice, Rumca ve Ermenice gibi başka dillerde kitap basan matbaalar çok daha uzun bir süreden beri mevcuttu.

43 İstanbul'da muazzam miktarda kitap bulunmaktadır. Kütüphaneler ve pazarlardan kitap taşar. Dünyanın her ülkesinden buraya kitap gelir—en.

44 Hitzel, “Manuscripts,” 20.

45 Agy., 15-16.

Yayıncılık maliyetlerinin düşmesinin etkisi çocuk yayınlarında açıkça görülebilmektedir. Kesinlikle alıcıların lehine işleyen bir eğilim söz konusuydu. On dokuzuncu yüzyılın son yirmi-otuz yılı ile yirminci yüzyılın ilk on yılında çıkan süreli yayınların çoğu, nüshası yirmi *para*ya satılıyordu. Dergi fiyatlarının büyük bir artışla ortalama beş kuruş gibi ciddi bir meblağ karşılığı satıldığı Birinci Dünya Savaşı yıllarındaki yüksek enflasyon dönemini bir kenara bırakırsak, sonraki yıllarda bu önce on *para*ya, sonra da beş *para*ya düştü.⁴⁶ Enflasyon oranı ne olursa olsun, yayınların künyelerinde ilan edilen fiyatlar hep görece makuldü. Karşılaştırma için yirminci yüzyılın ilk on yılında İstanbul’da yaşayan bir bürokratin günlük harcamalarına bakabiliriz. Altı kişilik bir aile ile birkaç hizmetçiden oluşan hane halkının günlük ekmek masrafı beş kuruş ediyordu, ki bürokrat bir lokantada öğlen yemeği yemek için de aynı meblağı ödemişti (Bir Fransızca-Türkçe sözlüğe de kırk kuruş vermişti).⁴⁷ Demek ki yirmi *paralık* bir çocuk dergisinin bedeli, hali vakti yerinde bir ailenin günlük ekmek masrafının beşte birine denkti ki bu da kentli yeni orta sınıf aileler için ufak bozuk para demekti.

Yıllık aboneliklerin bedeli de aynı şekilde gayet makuldü. Ürün olarak görece yüksek standartlara sahip haftalık *Çocuklara Rehber* dergisinin bir sayısı yirmi *paraydı*, ancak aboneler Selanik’te yaşıyorlarsa yıllık yirmi kuruş, Selanik dışında iseler de yıllık otuz kuruş ödüyorlardı. Böylece Selanik’teki aboneler perakende fiyata kıyasla altı kuruş, yani yüzde 25’in biraz altında kârlı çıkıyorlardı. Pek çok dergi gibi bunda da altı aylık abonelik mümkündü. Doğal olarak, daha fazla resim içeren dergiler—hatta bazıları renkli resim bile koyuyordu—daha pahalıydı. 1923’te yayınlanmaya

46 Okay, *Eski*, 20–21. NB: Bu dönemde 1 *lira* 100 *kuruş*tu; 1 *kuruş* ise 40 *para* idi. Bu dönemde Osmanlı para sisteminin genel bir değerlendirmesi için bkz. Şevket Pamuk, “Money in the Ottoman Empire, 1326–1914,” *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300–1914* içinde, der. Halil İnalcık ve Donald Quataert, (Cambridge: Cambridge University Press, 1994), 970’den itibaren.

47 Paul Dumont, “Said Bey—The Everyday Life of an Istanbul Townsman at the Beginning of the Twentieth Century,” *The Modern Middle East: A Reader* içinde, der. Albert Hourani vd, (Berkeley, CA: University of California Press, 1993), 272.

başlayan *Yeni Yol*'un yıllık abonelik fiyatı 120 kuruş, tek sayı fiyatı ise beş kuruştur. Bu da “abone”lerin—bu kelime Türkçeye Fransızcadan geçmişti—perakende fiyatın yarısından daha fazla bir avantaj sağladığı anlamına gelmektedir.

Kitaplar doğal olarak genelde dergilerden daha pahalıydı, ama aradaki fark o kadar da büyük değildi. Hatta bazı kitaplar aynı sıralarda yayınlanan dergilerden daha ucuzdu. Ebuziya Tevfik'in 1882-1893 yılları arasında yayınladığı Kitabhane-i Ebuziya dizisindeki kitapların tanesi 1,5 kuruş gibi düşük bir fiyata satılıyordu ki bu neredeyse dönemin gazete fiyatlarına denkti.⁴⁸ Ali İrfan'ın 1328'de (1910/11) yayınlanan *Birinci Kıraat*'i, o yıllardaki çocuk dergilerinin çoğu on kuruş civarındayken sadece iki kuruşa satılıyordu. Aynı dizide yer alan diğer kitapların fiyatları da bir ile üç kuruş arasında değişiyordu.

Küçük okurlar bu sembolik ücretler karşılığında yeni bir dünyanın kapılarını aralayabiliyorlardı. Yayınlanan metinlerin çoğu sıradan, hatta öldüresiye sıkıcı olsa da elde olan, yaratıcı bir şekilde düzenleniyor ve çarpıcı görsellerle birlikte sunuluyordu. Seçilen metinlerin okuru alıp bambaşka diyarlara götürmesi de şüphesiz yayınlara heyecan katıyordu. Okurlara uzak ülkeler ve yepyeni icatlar hakkında bilgi veriliyordu. Daha önce de gördüğümüz gibi, bu dönemin çocuk kitap ve dergilerinde sık sık coğrafi güzelliklere ve teknoloji harikalarına yer veriliyordu. Resimlerin önemi büyüktü. Afrika, Doğu Asya ya da Kuzey Amerika yerlileri tanıtılırken önce çizimler, daha sonra da fotoğraflarla küçük okurlara uzak ülke ve halkların canlı birer temsili sunuluyordu. Fotoğrafın çok pahalıya geldiği ya da gelecekte geçen hikâyeler gibi hayal ürünü olduğu için fotoğraf kullanmanın mümkün olmadığı durumlarda çizimlere başvuruluyordu. Resimlerin kalitesi ve kaynakları büyük değişkenlik gösteriyordu. Yayıncılar her türlü imgeyi istedikleri gibi alıp kullanmakta bir sakınca görmüyorlardı. Bunların çoğu yabancı kökenliydi. Ama zaman içinde çocuk yayınları giderek özel olarak çizilmiş görseller kullanmaya başladılar ve bu da onlara, Batı Avrupalı okurlara hitap eder bir görüntüden kurtararak Osmanlı/Türk okur kitlesine has bir görsellik kazandırdı.

48 Strauss, “Romanlar!,” 135–6.

Çocuk yayınlarının dış görünüşündeki bu yerlileşme, yayıncıların milli bilincin yükselişi trendine uygun olarak yerli meselelere daha fazla yer verme gayretiyle beraber ilerleyen bir süreçti. Ama bir yandan da dönemin çocuk yayınlarında son derece belirgin olan ufukları genişletme izleğiyle tam örtüşmüyordu. Yerli olanla küresel olan arasında böyle bir gerilim olması, piyasa güçlerinin yeni iletişim ve özdeşleşme kanallarının açılmasını teşvik ettiği, ama hâkim siyasi eğilimin tam tersine daha dar bir milli bilinci desteklediği bu dönemde belki de pek şaşırtıcı değildi.

Özdeşleşme

Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinin çocuk yayınlarına toplu olarak bakınca birbiriyle örtüşen çeşitli özdeşliklerin kuruluşunu görüyoruz. En temel bağ belki de yazarlarla okurları arasında kurulandı. Ama tüm metinlerin imzalı olarak ya da yazarları bir şekilde belirtilerek yayınlandığı da söylenemez. Bu nedenle, okurla yayıncılar arasındaki ilişki pek çok bakımdan daha da ön plandaydı. Daha önce gördüğümüz gibi, çocuklara yönelik çalışan yayıncılar, ürünleriyle okurlar arasındaki özdeşleşme ilişkisini sağlamlaştırmak için çeşitli stratejilere başvuruyorlardı. Özdeşleşme, yarışmalar ve okurların tek tek veya grup halinde çekilmiş fotoğraflarının yayınlanması gibi ilgi çekici ve okur katılımını teşvik eden öğeler, yayıncıların okurla kalıcı bir bağ kurma çabasının en somut göstergeleriydi. Ama en temel bağ, okurlarla metinler arasında kurulandı. Çocuk yayınları çoğu zaman okulların yaygınlaşması olgusundan faydalananarak çocuklarla daha sıkı bir bağ kurmaya çalışıyorlardı. Yayıncılar—kimi zaman okları eğitim sisteminin kendisine yönelen—mizaha başvurarak, belli davranış kalıplarını belletmeye çalışarak ve görsel olarak cazip, okuru başka diyarlara götürüp onun ufkunu genişleten konular işleyerek ürünlerini gittikçe büyüyen tüketici kitlesine etkili bir şekilde pazarlıyorlardı. Bu yeni okuma rejiminin öngörülme-yen bir sonucu da okurların kendi aralarında yeni ilişkilerin kurulmasıydı. Bunlar son tahlilde hem devlet aygıtının hem de yayıncıların kontrolünün dışında kalan ama bir okur kamuoyunun ve genel olarak sivil toplumun ortaya çıkışında asli rolü oynayan bağlardı. Bu kısmen Anderson'un ortak okurluk

temelinde hayali cemaatlerin kuruluşu olarak tarif ettiği sürece tekabül etmektedir. Ama bunun ötesine de geçmektedir; çocuk yayınlarının okurların fotoğraflarını, isimlerini ve yazılarını basmaya başlamasıyla bu küçük okurlar okumanın da yardımıyla inşa edilen büyük cemaati hayal etmekle kalmaz oldular. Artık bu yeni ve büyük okur ailesinin varlığının delillerini gözleriyle görüyor ve okuyorlardı.

Bu bölümün başında da belirtildiği gibi, yayıncılar açısından en önemlisi “tüketilen nesnenin, tüketicinin kişisel ve toplumsal kimliğinin parçası haline gelmesi”ni sağlamaktı. Bunun için ne pahasına olursa olsun satış yapmak gerekiyor, bu yolda rekabet gücünü artıracak uygulamalara ya da bazen okuru pohpohlamak gibi stratejilere başvuruluyordu. Ama tüm bunlar devletin giderek yoğunlaşan siyasi endoktrinasyon çabalarıyla her zaman çok da uyumlu olmuyordu. Bu iç içe geçmiş mesajların, gerilimlerin ve giderek çeşitlenen ürünlerin buradaki alışverişin her iki tarafında yer alan insanların hayatında nasıl bir yer işgal ettiğini bir sonraki bölümde ele alacağız.

Okuryazar Hayatlar

Okuma, sesli okuma ve yazma, modern dönemde bireylerle metinlerin ilişkisi iyice yoğunlaşmadan önce de sıradan Osmanlı insanının hayatında önemli yer tutuyordu. Osmanlı İmparatorluğu'nda modern öncesi dönemde sözlü ve yazılı gelenekler, gündelik varoluşu beşikten mezara anlamlandıran ve dolayımlayan önemli öğelerdi. Belli ritüeller, günlük hayattaki önemli birtakım aşama ve geçişlere damgasını vuruyordu. Okuma—ister metin okuma ister okunanı dinleme şeklinde olsun—ve sesli okuma bu ritüellerin neredeyse tamamında önemli rol oynuyordu. Osmanlı toplumu ve kültürü, ağırlıklı olarak sözlü nitelik taşıyordu, ancak metinlerin de kritik birtakım anlarda ön plana çıkan önemli bir konumları vardı.

Hayatın her evresinde okumanın şu ya da bu şekli mutlaka yer alıyordu. Yeni doğan bebeğin kulağına dua ve nasihatler fısıldanıyordu. Okumayı sökme ve okula başlama, ileride göreceğimiz gibi, önemli birer dönüm noktası sayılıyor ve kutlanıyordu. Erkekler sünnet olurken üzerine Arapça “Maşallah” (“Allah neler [ne harikalar] yaratmış”, “ne harika!” manasında) yazısı işlenmiş özel sünnetlik takımlar giyiyorlardı;¹ günümüz Türkiye'sinde artık Latin alfabesiyle de olsa aynı yazı şünnetliklere işlenmektedir. Hastalıklarda halk, şifa olsun diye Kuran'dan bölümler okuyordu.² Askeriye, bürokrasi ve ilmiye kadrolarına girebilmek için

1 İrfan Orga, *Portrait of a Turkish Family* (Londra: Victor Gollancz, 1950), 31 [*Bir Türk Ailesinin Öyküsü*, çev. A. Bayraktaroğlu, 17. Baskı, 2010. İstanbul: Everest Yayınları].

2 Orga, *Portrait*, 268.

diploma, atama yazısı ve başka türden belgeler gerekiyordu; sonra bu kadrolarda çalışanlar da bu belgeleri üretiyorlardı. Giderek metinselleşen bu toplumun ürettiği belge sayısı on dokuzuncu yüzyılda çok büyük bir artış gösterdi. Merkezi yönetim giderek büyüyen memur kadrolarını takip edebilmek için “Sicill-i Ahvâl Defterleri” denen personel dosyaları tutmaya başlamıştı. Bu bölümün ileriki kısımlarında yeniden ele alacağımız bu belgeler, bir araştırmacının deyişiyle devletin kaleminden çıkmış otobi-yografilere benziyordu.³ Hayatın son saatlerinde, ölüm döşeginde Kuran okunurdu.⁴ İnsan hayatı ile metin arasındaki en kalıcı ilişki biçimlerinden biri ise ölümden sonra kuruluyordu: Osmanlı mezar taşları, kalıplaşmış ifadelerle kişiye özgü olanı harmanlayarak insanlığın hem ortak hem bireysel yönlerini yansıtıyorlardı.⁵

Geç Osmanlı döneminde başlayan ve erken cumhuriyet döneminde yeni bir şevkle sürdürülen eşgüdümsüz ama etkili okuma kampanyası, sonuç olarak bireyle okuma arasındaki bu ilişkiyi güçlendirdi ve yoğun-laştırdı. Okuryazarlığı artırma çabaları bireylerle metinler arasında yeni birtakım ilişkilerin kurulmasına sebep oldu; modern öncesi Osmanlı toplumunda zaten var olan okuma bağlamlarına yenilerini ekledi. Genel eğilim, okurla metin arasında daha doğrudan, daha kişiselleşmiş bir ilişki kurulması yönündeydi ve topluluğun önemli yer tuttuğu geleneksel okuma tarzı giderek siliniyordu. Daha önce de gördüğümüz gibi, bu yeni okuma rejimi birbiriyle bağlantılı bir dizi gelişme sonucunda orta-ya çıkmıştı. Çocuklar önce evde, ardından okulda, yazıyla daha sık ve daha yoğun bir şekilde etkileşime geçer olmuşlardı. Kitapları ve giderek dergileri, onlara doğrudan hitap etmeye başlamıştı.⁶ Hem öğretmenleri hem dergileri onlara düzenli olarak okumalarını, diğer zamanlarda da ev

3 Olivier Bouquet, “L’Autobiographie par l’État chez les derniers ottomans,” *Turcica* 38 (2006): 251–79.

4 Orga, *Portrait*, 15.

5 Edhem Eldem, “L’écrit funéraire ottoman: création, reproduction, transmission,” *REMM* 75–6 (1995) *Oral et écrit dans le monde turco-ottoman*, 65–6.

6 Örneğin bakınız, Ahmed Midhat, *Diplomalı kız. Letaif-i rivayat*. (İstanbul: Kırkambar Matbaası, 1307[1891]), 4; bu binlerce örnekten sadece biridir.

ödevleri, küçük sınavlar, bilmece ve yarışmalar aracılığıyla metinlerle düzenli etkileşimlerini devam ettirmelerini öğütlüyordu. Okullar da özel yayınevleri de kendi usullerince çocukların kurumlarına sevgi ve sadakatle bağlanması için gayret ediyorlardı. Farklı türlerden metinlerin satın alınıp zevk için veya zihinsel ve ahlaki gelişim, sosyalleşme ya da endoktrinasyon amacıyla okunmasını teşvik ediyorlardı. Okuma böylelikle giderek daha çok çocuğun hayatında önemli bir rol oynamaya başladı. Bu değişimin ne gibi sonuçları olduğunu bugün dahi pek bilmiyoruz; tek başına, hatta yalnızlık içinde yapılan bir eylem olarak okuma ardında çok az fiziki iz bırakmıştır. Ancak yıllar sonra, o da bazen, okuma deneyimi yazıda ifade edilip gelecek kuşaklar için kaydedilebilir. Çocukluktaki okumaların anlatıldığı hatıratlar, gerek bireysel gerek kolektif olarak okumanın nice hayatta ne kadar önemli yeri olduğunu gözler önüne sermektedir. Az sonra göreceğimiz gibi, yeni okuma rejimi yeni dünyaların kapılarını açıyor, yeni ekmek kapıları yaratıyor ve genel olarak hayatları, en basit gündelik boyutundan en ulvi yönlerine kadar sayısız bakımdan değiştiriyordu.

Bu bölümde, bu yoğunlaşan ilişkinin okurların ve yazarların hayatını nasıl etkilediği incelenecektir. Biyografik bilgilere odaklanılarak önceki bölümlerde ele alınan bazı geniş kapsamlı meseleler bir araya getirilecek ve toplum ölçeğinde yaşanan değişimlerin belirli bireyleri nasıl etkilediğine bakılacaktır. Burada başvuru esas kaynak hatıratlar olmakla birlikte mümkün olduğunca başka malzemelerden de yararlanılacaktır.⁷ Otobi-yografik kaynakların kullanıma en elverişlisi bile belli sorunları beraberinde getirmektedir. Hele hatırlanan dönem Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışı ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu gibi bir siyasi kopuşu ve bununla gelen kültürel ve ideolojik yönelim değişikliklerini içeriyorsa otobi-yografik kaynaklar iyiden iyiye netameli bir hal alabilir. 1923'ten sonra doğan kişilerin, yani "cumhuriyet çocukları"nın yazdığı anılarda dahi bir zemin kayması söz konusudur, zira ilk yılların Kemalist idealleri cumhuriyetin sonraki dönemlerinin gerçekleri karşısında geri adım atmak

7 Otobi-yografi ve okumayı öğrenme arasındaki ilişkiye benzer bir yaklaşım için bakınız Gretchen R. Galbraith, *Reading Lives: Reconstructing Childhood, Books, and Schools in Britain, 1870–1920* (Houndmills: Palgrave Macmillan, 1997).

zorunda kalmıştı.⁸ Ama elbette anıların da başka türden kaynakların asla veremeyeceği bir ayrıntı düzeyi ve duygusal doku sunmak gibi bir avantajları vardır. Bu özgül ayrıntı düzeyini yakalamak, okumanın insanların hayatını nasıl değiştirdiğini anlama çabamızda büyük önem taşımaktadır.

Okur Haline Gelmek

İlk olarak okurların yazıyla ne yollarla tanıştığına bakalım. Bazı örneklerde yazı adeta sayfadan uzanıp onlara dokunmuş ve sonradan okurdan yazara dönüşecek bu kişileri kalıcı olarak değiştirmiştir; yazının böylesine güçlü, içgüdüsel bir cazibesi vardır. Okuma esasen içsel, zihinsel bir süreç olduğu halde, okuma arzusu sık sık fiziki bir şekilde tarif edilir. Okumaya duyulan açlık, iştah, ateşli tutku, hatta yakıcı bir bağımlılık hissi otobiyografik anlatılarda gayet belirgindir. Bazı örneklerde okuma hummasına tutulan çocuk neredeyse gündelik hayatının gereklerini umursamayan, akli başından gitmiş biri haline gelmiştir. Okumayı öğrenmeye ve okumaya ilişkin çocukluk anılarının neredeyse tamamı okuma eyleminin gerçekleştiği fiziki ortamın canlı tasvirlerini içerir. Kimi anne ya da babasının kucağında kıvrılmış halde, kimi şöminede çitirdayan ateşin yanı başında sonunda uyuyakalarak, kimi de haliya yüzükoyun uzanarak okuyan bu küçük okurlar, ilk okuma deneyimlerini belirgin biçimde fiziki hatta bazen duygusal bir şekilde anlatırlar. Daha önce İkinci Bölüm’de okumayı ve okuryazarlığı yaygınlaştırmak isteyen eğitimci ve yayıncıların bu eylemleri ne şekilde betimlediğine bakarken okumanın fizikselliğine değinmiştik. Şimdi okumayı öğrenmenin bu çocukların kendileri tarafından ne şekilde deneyimlendiğine ya da en azından hatırlandığına bakacağız.

Aşağıdaki biyografik pasajlar, bu dönemde imparatorlukta konuşulan dillerden sadece biri olan Türkçeyi okumayı öğrenmenin farklı yollarını,

8 “Cumhuriyet çocukları”nın hayat hikâyeleri hakkında bkz. Esra Özyürek, *Nostalgia for the Modern: State Secularism and Everyday Politics in Turkey* (Durham, NC: Duke University Press, 2006), 29’den itibaren [*Modernlik Nostaljisi: Kemalizm, Laiklik ve Gündelik Hayatta Siyaset*, çev. Ferit Burak Aydar, 4. basım, 2011. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları].

bu süreçte yaşanan farklı farklı duyguları yansıtmaktadır. (Osmanlı bağlamında okumayı öğrenmenin tüm hallerini anlamaya çalışmak, elbette tek bir araştırmacının başa çıkabileceğinden çok daha geniş bir kapsam, kaynak yelpazesi ve dil donanımı gerektirirdi.) Çocukla okuma dünyası arasındaki her karşılaşma, tek bir dilin evreni içinde bile olsa, kendine özgü olduğu için bu deneyimlerden bir seçki yapıp her birine ayrı ayrı bakmamız gerekmektedir. Bu bölümde incelenen kişiler, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde geçen çocukluklarını hatıralarında anlatmış olmaları temelinde seçildiler. Böylece okumayla bu ilk karşılaşmaları anlamlandıracak—kiminden daha fazla kiminden daha az⁹—yeterli bir bağlam ve arka plan devşirmiş olacağız.

Osmanlı'dan cumhuriyete geçişe dair genel yaklaşım bizde farklı bir beklenti yaratsa da, bu hatıralarda sık sık okuryazarlıkla halk kültürü arasındaki bağ öne çıkmaktadır. Okuryazarlığın Osmanlı döneminde çok dar bir elit tabakayla sınırlı kaldığı varsayılmıştır. Cumhuriyetçi bakış, *ancien régime*'in dil ve edebiyatını karmaşık nazım biçimleri ve dini hurafelerle iyice ağırlaştırmış, aşırı süslü ve ağdalı, erişilmez ve miadı dolmuş bir dünyanın tezahürleri olarak betimliyordu. Cumhuriyetin kendine dair algısı ise daha önce gördüğümüz gibi, tam tersine köylüyü ve kırsalı kucaklayan bir rejim olduğuydu. Cumhuriyetin lider kadrosunun çok küçük bir kısmının, hayatın bu yönünü Osmanlı yöneticilerinden daha iyi biliyor olması bunu değiştirmiyordu. Cumhuriyet kendini ulusa okuryazarlık armağanını bahşetmiş gibi görüyor—başkalarının da böyle görmesini istiyor—ve bu mesajı iletmek için propagandalar ve çeşitli gösteriler örgütlüyordu. Bunların en bilineni, Mustafa Kemal'in cumhuriyetin yurttaşlarına Türkçeye Arap alfabesinden daha uygun olduğu söylenerek meşrulaştırılan yeni Latin alfabesini öğrettiği derslerdir. Rejimin halktan ilham aldığı söylemi düşünüldüğünde biraz ironik olsa da, “Halk Odaları” ve “Köy Enstitüleri” gibi yeni kurumlarla kırsal nüfusa okuma yazma

9 Her hatıratın okuma hakkında çok şey söylemediğini belirtmek önemlidir. Örneğin, Orga'nın anlatısı (ki İngilizce yazılmış, Londra'da yayınlanmıştır) gelecekte yazar olacak birinin hatırladıklarına dair pek de rastlanmayan bir durum olarak, okumaya dair ancak tek tük tasvirler sunmaktadır.

öğretiliyor, tabii bu arada laiklik, pozitivizm ve diğer Kemalist idealler de belletilmeye çalışılıyordu. Ordu da milleti eğiten bir kurum olarak görülüyordu. “Ordu Bir Halk Mektebidir” sloganını taşıyan afişler hazırlanıyor, vatandaşlara Batı tarzı şapka takmayı öğretme veya iyi talimli askerler yetiştirme gibi, bu milli eğitim kurumunun yarattığı gözle görülür fark, resimlerle betimleniyordu.¹⁰ Tabii cumhuriyetin öncü isimleri eğitsel ve edebi formasyonlarını önceki dönemde edinmişlerdi. Bu bakımdan geç Osmanlı döneminde okuryazarlıkla ilk tanışmayı anlatan hatıratların pek çoğunda daha o zamandan güçlü bir halkçı vurgu olduğunu görmek ilginç oluyor. Burada Osmanlı’dan cumhuriyete geçişte sık sık göz ardı edilen devamlılıkların bir başkasını daha gördüğümüz söylenebilir.

Halide Edib [Adivar]

Milliyetçi yazar ve siyasi aktivist Halide Edib [Adivar] (1882-1964) genç cumhuriyetin en bilinen figürlerinden biridir. Kısmen hatıratının İngilizce bir versiyonunu da yazdığından, kısmen de bağımsızlık mücadelesinin propagandasında ve genel olarak bu mücadelede rol oynadığından, kişisel hikâyesi Türkiye dışında da nispeten iyi bilinmektedir. Gerek İngilizce gerekse Türkçedeki otobiyografik eserlerinde okuma merkezi bir yer tutmaktadır.¹¹ Halide Edib’in okuryazarlık ve okuma dünyasına nasıl girdiğine dair canlı anlatımlarını daha önceki bölümlerde, örneğin okumayı öğrenmenin mekaniğine ve okumanın gerçekleştiği ortama odaklanırken görmüştük. Burada dikkat çekmek istediğim nokta ise, Halide Edib’in okuma dünyasının elit ve halk kaynaklarının karışımından oluşmasıdır.

Halide Edib varlıklı bir İstanbullu ailenin çocuğuydu. Babası II. Abdülhamid devrinde Yıldız Sarayı’nda ceyb-i hümayun [padişah hazinesi] birinci

10 1930’lu yıllarında bu posterlerden birinin fotoğrafı için bkz. Bertaux, *Ulusü Tasarlamak/Projecting the Nation*, 273. Eşlik eden posterler, artık eski moda sayılan dini nikâha karşı resmi nikâhın erdemlerini ve cumhuriyetin ilk on yılında başarılan altyapısal gelişmeyi destekleyerek tanıtmaktadır.

11 Onun İngilizce hatıratı, Mustafa Kemal ile ihtilafa düştüğü bir zamanda, İngiltere’de kendi kendini sürgüne yollamışken, 1926 yılında yayınlanmıştır. Çocukluğuna dair Türkçe anlatısı *Mor Salkımlı Ev* ise 1963 yılında basılmıştır.

kâtibiydi; annesinin babası da sarayda çeşitli görevlerde bulunmuştu. Önce özel hocalarla evde eğitilmiş, ardından Üsküdar'da misyonerlerin yönettiği Amerikan Koleji'ne gönderilmişti. Ancak üzerindeki bazı önemli etkilerin, seçkinlerin sofistike edebiyat dünyasından değil, efsane ve masallarıyla halkın dünyasından geldiği aşîkârdır. Hatıratında halk edebiyatının önemini vurguladığı pasajlar vardır; bunlar şüphesiz milliyetçi bir yazar olarak Türklüğün halktan gelen unsurlarına olan ilgisinin bir yansıması olarak görülebilir. Ama bunları kullanmasını, sonraki milliyetçi duygularını Osmanlı döneminde geçen çocukluğuna yansıtma arzusunun sonucu olarak görmek de yanlış olacaktır. Hem bu anılarda bir sahicilik hissi vardır, hem de birazdan göreceğimiz gibi Halide Edib'in çağdaşlarının hatıratlarında da benzer pasajlara rastlanmaktadır. Başka bir deyişle, halk kültürünü vurgulamak isteyen cumhuriyetçilerin, halk kültürünün okumayı öğrenmedeki etkilerini üretmeleri gerekmiyordu, çünkü bu etkiler zaten mevcuttu.

Halide Edib, anılarının İngilizce versiyonunda okuma yazmaya ilk kez evlerinde onlarla beraber yaşayan küçük bir Çerkez erkek çocuğundan bahsederken değinir. Çocuk masada “kitapların arasında kaybolmuştu, çünkü okula hazırlanıyordu.” Yazar bu arada bir parantez açar ve kendisinden üçüncü tekil şahısla bahsederek şu açıklamayı ekler: “Babasının yoksul delikanlıları koruması altına alıp okula göndermek gibi bir takıntısı vardı.”¹² Bu küçük delikanlı Halide'yle doğrudan bağlantılı olmasa da, okuma, anlatıda hem bir kişisel gelişim aracı hem de bir anda gidilebilecek ve insanın hayatını dönüştürebilecek yeni bir dünya olarak karşımıza çıkar. Okuma yazmanın, daha doğrusu bunun zıddının, ikinci kez zikredilişi yine geniş hane halkının bir ferdiyle, Anadolu'dan bir adamla ilgilidir. Bu adam taşradan okuma yazması olmayan bir Türk'tür, ama aynı zamanda genç kızı ilham kaynaklarından biriyle tanıştıracak önemli bir aracıdır. Adam Halide Edib'e Doğu Anadolu'da Ruslarla yapılan savaşlarla ilgili hikâyeler anlatır. Anlatının ilerleyen bölümlerinde başka Anadolu insanları, Battal Gazi gibi geleneksel Türk destanlarıyla tanışmasında benzer bir aracı rolü üstlenecektir ki aşağıda bunlardan yine bahsedeceğiz.

12 *Memoirs of Halide Edib* (Londra: John Murray, 1926), 11 (bu pasaj daha sonra Türkçe versiyonunda çıkarılmıştır.)

Halide Edib'in çocukluğunun ilk dönemine ilişkin hatıraları, her biri on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı payitahtının dini ve kültürel dünyasında iç içe geçmiş farklı damarları temsil eden çeşitli etkileri yansıtmaktadır. Batı etkisi, anlatının başlarında babasının “İngilizlere ve çocuk yetiştirme tarzlarına hayranlığı” şeklinde kendini gösterir; “Büyüklüklerinin bundan kaynaklandığına inanıyordu. Bu nedenle ilk çocuğunu [Halide'nin ablası] yetiştirme şekli, kitaplardan okuduğu İngiliz yöntemlerinden çok etkilenmişti.”¹³ “Azınlık” gruplarının etkisi, küçük Halide'nin gittiği anaokulunu yöneten üç evlenmemiş Rum kadının tasvirinde kendini gösterir.¹⁴ Çoğu Ermeni ya da Rum olan diğer çocuklar arasında tek Türk odur. Burada “Kyrie Eleison”u söyleyecek ve sınıfın önünde okuyabilecek kadar Rumca öğrenmişti. “Evde ve okulda iki ayrı dil konuştuğunun farkında değildi. Dil onun için bir işaretten ibaretti, karşıdaki kişi hangisini anlıyorsa ona göre bir tanesini kullanılıyordu.”¹⁵ Bu çokdillilik durumu, yeni rejimde milli—ve dille ilgili—homojenlik arayışıyla birlikte kaybedilecek ya da en azından dil ve kültür alanından büyük oranda eksilecek olan şeyi incelikli bir şekilde bize hatırlatmaktadır.

Halide Edib'in Türk İslam kültür dünyasının gerek dini gerek din dışı rezahürleriyle tanışması ise esasen okuma aracılığıyla olmuştu. Çağdaşlarının çoğu gibi onun da hayatının erken safhalarından itibaren İslami boyut egemendi. Büyükannesinin “basit aşk hikâyeleri ve çok eskimiş bir tarzda şiirler” yazma merakı din dışı edebi faaliyetlere bir örnek teşkil ederken,¹⁶ dini boyut da ulema ya da Türkçede daha ziyade kullanılan adla, hocaların gündelik hayattaki daimi varlıkları tarafından temsil ediliyordu. Bir defasında bazı erkek çocuklarının yaralı bir köpeğe işkence ettiğine tanık olan Halide büyük bir sarsıntı geçirmişti. Eve götürülmüş

13 Agy., 23.

14 Agy., 24–5. İstanbul'daki yaşamın etnik örüntüsü hakkında bkz. Çağlar Keyder, “A Brief History of Modern Istanbul,” *The Cambridge History of Turkey Vol. 4: Turkey in the Modern World* içinde, der. Reşat Kasaba, (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 504–23.

15 Edib, *Memoirs*, 28.

16 Agy., 59

ve büyükannesi onu iyileştirmesi için hocaları çağırılmıştı. “Öylece sabırla yatmaya devam ettim ve yeşil sarıklı hocaların başımda kısık sesle Kuran okumalarına ve onun uhrevi faziletini yüzüme üflemelerine müsaade ettim.” Ama başka şifa yöntemlerine de başvurulmuştu. Ailenin Çerkes hizmetçisi Halide’nin odasında tütsü yakmış, “tuhaf tuhaf hareketler yapıp perilere beni bırakmalarını söylemişti.” Babasının tuttuğu yol ise farklıydı: “Meşhur bir Alman doktor”u çağırmış, o da Halide’ye “bir sürü acı ilacı zorla yutturmuştu.”¹⁷

Sağlık konusundaki bu yaklaşım çeşitliliği Halide Edib’in okumayla tanışmasında da kendini göstermişti. Halide’nin anlatısı, okuma arzusunu esasen din dışı bir itkiye bağlar. Bu arzu zarif bir saraylı hanımefendiyle ilintilidir; bir keresinde Halide ve ailesi onlarla birlikte yaşayan bu hanımı yukarı kattaki odasında ziyaret etmişler, o da misafirlerine şeker ve ipekli mendil hediye etmişti. “Fakat o günü bana hiç unutturmayan esas şey, çıkarıp bize gösterdiği resimli kitap olmuştur. O işaretler ve birdenbire bana yeni bir dünyanın sesini duyuran o resimler bende tuhaf ve yeni hisler uyandırmıştı.” Söz konusu kitap Afrika seyahatiyle ilgilidir ve anlatının ilerleyen bölümlerinde yeniden bahsi geçecektir. Bu “*Auntie Teïze*” belli ki Halide’yi çok etkilemiştir: “O andan sonra saraylı hanımı giderek daha çok sevmeye başladım. O gün Afrika seyahatleriyle birlikte bende müthiş bir okumayı öğrenme isteği uyanmıştı.”¹⁸ Kapıları okumayla aralanan bu “yeni dünya” hissi ve coğrafya teması, İkinci Bölüm’de yayıncıların ürünlerini dünyaya açılan birer pencere olarak sunmalarıyla ilgili söylediklerimizle örtüşmektedir.

Halide Edib’in okumayı öğrenme arzusunu ilk ateşleyen hoş kokular sürünmüş bir saraylı hanım ise de, okumayı öğrenmeye dair ilk somut izlenimlerinde hâkim figürler İslam âlimleri, yani ulemaydı.

O sıralarda bir gece haminne okumayı öğrenmeme izin vermeleri için yalvardım. “Baban yedi yaşına gelmeden öğrenmeni istemiyor,” dedi. “Ama aptallık ediyor. Ben üç yaşında öğrendim, bizim zamanımızda yedi

17 Agy., 35.

18 Agy., 79

yaşında çocuklar hafız bile olurlardı.” Fakat ben onun başının etini yemeye devam ettim, hatta babamla da konuştum. Daha altı yaşını doldurmamış olmama rağmen sonunda razı oldu. Bunun üzerine evde okula başlama töreni hazırlıkları başladı.¹⁹

Çağdaşlarının çoğu gibi Halide Edib de okuma arzusunu dışarıdan empoze edilen değil, kendi içinden gelen bir şey olarak anlatır. Ama bu itkiye kendini kaptıran çocuğun yetişkinlerin hâkimiyetindeki dünyayla, yüzyıllar zarfında şekillenmiş kalıplar ve kültürel anlamlarla pazarlığa girişmesi gerekiyordu. Halide Edib’in durumunda bu, babasının yedi yaşına gelene kadar okumasını erteleme yönündeki “modern” tavrını kırma pazarlığıydı.

Okula başlayan çocuklar için yapılan “şirin tören” gayet dini bir karakter taşıyordu: “Kızlara ipekli, süslü esvaplar giydirirlerdi; göğüslerine sırma işlemeli, içlerinde elifbe cüzü bulunan keseler asarlardı.” Sonra onu arabaya bindirirler, mahallenin okullu çocukları arabanın arkasından gelir ve “‘Şol cennetin ırmakları, Akar Allah deyu deyu; Cennette huri kızları, Gezer Allah deyu deyu’ diye meşhur ilahiyi söylerler, her dizenin arkasından yüzlerce minik gırtlak ‘Amin, amin!’ diye bağırdı.”²⁰

Hoca öne arkaya ritmik bir şekilde sallanarak Kuran’dan bir parça okuduktan sonra Halide Edib dizlerinin üstüne oturtulur, alfabenin ilk harfleri söylenir ve nihayet hocanın eli öptürülür. Bundan sonra kendi evlerinde akşamları hocadan özel dersler almaya başlar. “Rahleyle yerleştirilen iki mum yeşil gölgeler altında yanıyor, bense kitaptaki Arapça yazıları sökmeye uğraşıyordum. Elbette okuduğumu anlamadan devam etmek zor geliyordu ama sesin ahengi bu güçlüğü kısmen telafi ediyordu.”²¹

Halide’nin Kuran Arapçasını okumada ilerlemesi, onun Türkçe okuma arzusuna pek az katkıda bulunuyordu. Ama o Teyze’nin üst kattaki oda-

19 Agy., 85-6.

20 Agy., 86. Yunus Emre’nin bu on üçüncü yüzyıl şiirinin tam ve—lirik—bir Almanca tercümesi için bkz. Klaus Kreiser, *Istanbul: Ein Historischer Stadtführer*, 2. baskı (Münih: C.H. Beck, 2009), 232.

21 Edib, *Memoirs*, 88-9.

sının ve Afrika seyahatleri kitabının cazibesine kendini çoktan kaptırdığı için ısrarla çalışmaya devam etti. Halide'nin anlatıda bu iki tip metin arasında gidip gelişi, dini ve din dışı yazı gelenekleri arasındaki mesafeyi temsil etmektedir. Artık hizmetçi, Teyze'nin kitaplığının tozunu alırken fırsatı bulursa mutlaka yukarıdaki odaya çıkıyordu.

Ona Afrika seyahatnamesini yere indirip açması için yalvarırdım. Benim yerinden bile kımılatmaya gücüm yetmezdi. Kitap yere konduktan sonra kendim de yere uzanır, yazıları sökmeye çalışırdım. Bu halde dirseklerime yaslanarak gözlerim ağrıyana kadar uğraşırdım. Kuran'dan çok farklıydı; kelimeleri okuyabilsem bile anlayamıyordum.²²

O okumaya çalışırken hizmetçi de bir yandan konuşur, Kafkaslar'da geçen çocukluğuyla ilgili hikâyeler ve cinli perili Çerkez masalları anlatırdı. Böylece Halide Edib'in okurluk dünyasına adım atmaya çabalarken etkilendiği kültürel çağrışımlara üçüncü bir boyut, yani sözlü halk kültürü boyutu eklenmiş oluyordu.

Geç Osmanlı döneminin bu çeşitlilik içeren okuma kültürünün bir diğer yönü de yine Teyze'nin kütüphanesinden Halide'ye okusun diye verilen biraz ürpertici bir el yazması şeklinde belirir. Anlaşılan saraylı hanım bu kitaba pek değer vermiyordu, ama metnin Halide gibi okumayı yeni öğrenenler açısından çok faydalı bir özelliği vardı. "Üstünlü esreli olduğu için kendi başıma okuyabilecektim. Yazık ki okudum da. Adı 'Serencam-ı Mevt' idi."²³ Yazarın "Dante'nin hayalgücüyle yazılmış ama onun dehasından yoksun" olarak nitelediği, küçük Halide'nin sinirlerini bozup karabasanlar görmesine sebep olan ölüm konulu bu korkunç kitap, yine de okumayı öğrenme açısından bulunmaz bir nimetti. Harflerle tek tek cebelleşme, nasıl telaffuz edileceklerini tahmin etme ve dilbilgi-

22 Agy., 89-90.

23 Agy., 91. Dördüncü Bölüm'de tartışıldığı gibi, Osmanlı Türkçesi, tıpkı Arapça ve Farsça gibi, genelde bu seslendirme işaretleri (harekeler) olmadan yazılır. Burada atıf yapılan çalışma, dolayısıyla, kaideye bir istisnadır; ama bu eserin izini sürmek de imkânsız olmuştur.

si açısından işlevlerini çıkarsama aşaması ile akıcı okuma arasında bir noktaya tekabül eden bu harekelenmiş metin, Halide Edib'in okuduğunun çoğunu, hatta küçük kızın narin yapısına ağır gelecek kadarını anlamasına el veriyordu.

Halide kendi kendine bir şeyler öğrendiği bu süreçte, hocalardan da ders almaya devam ediyordu. Ama bu aşamada onun düşünsel gelişiminde asıl etkili olan, selamlık hocalarıdır. Bunların her birinin kendi yöntemleri ve esin kaynakları vardır. Önce bir Süleyman Ağa vardır; Doğu Anadolu hikâyeleriyle ve üç karısıyla olan ilişkileri dahil kişisel serüvenleriyle Halide'yi hayran bırakır. Ama bir süre sonra haddini bilmeyip efendiymiş gibi "havalara girdiği için Haminne'yi kızdırır" ve kovulur. Onun ardından Ahmed Ağa gelir; "Okuryazar, efendilerini idare etmesini, hatta parmağında oynatmasını bilecek kadar psikolojiden anlayan bir adamdı. Eğitimimin ilk yıllarda ondan çok şey öğrendim." Onun derslerinin başarılı oluşu muhtemelen yarattığı enformel havaya ve Halide için Anadolu halk hikâyeleri hazinesine yeni bir rehber görevi görmesine bağlıdır. Amerikan kız kolejine gitmeden önceki üç yıl boyunca Ahmed Ağa'yla halk destanları okur. Okuma eğitiminin bu aşaması, eski Arap fetihleri devrine ait kahramanlık hikâyelerini Anadolu bağlamına uyarlayıp nakşeden Türk epik romansı Battal Gazi ile başlar:

Bir gün elinde kocaman siyah bir kitap gördüm, bana hikâyeyi anlatmasını istedim, okumaya başladı. O kadar büyülenmişim ki kitabı alıp kendi başıma okumaya çalıştım. Yüksek sesle okuyor, bir yandan da anlamadığımı şeyler hakkında durmadan soru soruyordum.²⁴

Battal Gazi'den sonra zamanda daha da geriye giden Halide Edib, İS 750'de Emevi hanedanını yıkan Abbasi devriminin kahramanı Ebu Müslim el-Horasani'ye, ardından da Peygamber'in amca oğlu ve damadı Ali bin Ebu Talib'e geçerek Türk ve erken İslam kahramanlık destanlarını öğrenir.

Halide Edib'in hatıratında esas çarpıcı olan, okuma dünyasına adım atarken maruz kaldığı sosyokültürel etkiler karışımını çok canlı bir

24 Agy., 116.

şekilde anlatmasıdır. Laik ve dini, elit ve alt tabakadan, gayrimüslim ve Müslüman, Türk ve Batılı, yüksek sesle okumayla, matbu kitaplarla, el yazmalarıyla ve sözlü anlatımla aktarılan hikâyeler, tüm bu etkiler ayrı birer damar olsa da bir araya geldiklerinde Halide Edib'in okuma yaşantısının gerek belli anlarına gerek genel resmine nispeten bütünlüklü bir arka plan sağlamaktadırlar. Halide'nin, "müthiş bir okumayı öğrenme isteği"nden erken cumhuriyet döneminin en önemli figürlerinden biri haline gelişine uzanan hatıratı, geç Osmanlı döneminde işlerlikte olan son derece geniş bir etkiler yelpazesini çok iyi yansıtmaktadır.

Şevket Süreyya [Aydemir]

Şevket Süreyya'nın [Aydemir] (1897-1976) kökenleri bazı bakımlardan Halide Edib'in tam tersidir. Pek çokları gibi on dokuzuncu yüzyıl boyunca kaybedilen imparatorluk topraklarından kaçan orta halli bir ailenin çocuğu olan Şevket Süreyya, bir zamanlar imparatorluğun payitahtı olup yüzyıl sonunda artık bir serhat şehrine dönüşmüş olan Edirne'nin zorlu kenar mahallelerinden birinde büyüdü. Maddi ve coğrafi kökenlerindeki farklılıklara rağmen, birer okur haline gelmeleri sürecinde Halide Edib'le benzer etkilere maruz kaldı. İleride Atatürk'ün biyografisini kalem alacak olan yazar, kaybedilen Balkan vilayetlerinden yeni gelen muhacirlerin yaşadığı mahallesini yoksul ama düzenli ve izzetinefis sahibi olarak betimler. Anlatısında mahallenin merkezi onların evidir ve evin de baskın figürü annesidir. Aydemir onu herkesin akıl danıştığı, pratik çözümler üretebilen, gayretli, duygulu ve imanlı bir kadın olarak anlatır.

Okuryazarlık ve okuma, annesinin o toplulukta oynadığı rolün asli unsurlarıdır.

...Bu kenar mahallenin en sık ve canlı toplantıları bizim evde olurdu. Bizden başka, mahallenin hiçbir evinde, bu taş basması kitapları okuyabilecek kimse yoktu. Babamın, o kadar üstün, o kadar olgun vasıflarına rağmen hiç okuyup yazma bilmemesine karşılık anam, din, masal ve des-

tan kitaplarını okur, anlatabilirdi. Mahalle kızlarına, kadınlarına duaları öğretir, namaz surelerini belletirdi.²⁵

“Bu taş basması kitaplar” derken, birkaç paragraf önce bahsettiği, bu yoksul mahallenin zengin halk yaşantısının parçası olan düşük kalite yayınları kastediyordu. Aydemir’in anlatımına göre halk kültürü deyince içine, göç, savaş ve çetecilik hikâyeleri, ağızdan ağza yayılan masallar ile türlü türlü hurafeler, rüya ve fal tabirleri, aşk ve kahramanlık destanları giriyordu. Bunlar elbette seçkin edebiyat ürünleri değil, yeni okuma dünyasının önemli fakat göz ardı edilen bir boyutu olan geç Osmanlı dönemi bulvar basını tarafından üretilen düşük maliyetli yayınlardı.²⁶

Maliyetleri ne kadar düşük olursa olsun bu metinler de sonuçta okuma becerisini gerektiriyordu ve bu, savaş yorgunu Edirne gibi yoksul yerlerde az bulunan bir şeydi. Şevket Süreyya annesinin ona okumayı öğretmesi sayesinde toplumda daha iyi bir yere geldiğini şu sözlerle anlatıyor: “Biraz zaman geçip de anam bana da az çok okuma yazmayı öğretilince, yavaş yavaş ben de mahallenin aranılan, sayılan bir küçük insanı oldum.”²⁷

Şevket Süreyya’nın anlatısı, ailesinin maddi gücü özel ders almaya el veren Halide Edib’inkiyle bariz farklılık gösteren okumayı öğrenme mekaniği konusunda net bir şey söylemiyor. Hatıratında annesinin ona “az çok” göstermesiyle okuma yazmayı öğrendiğini belirtir. Bu ifadeden, zeki bir çocuğun annesinin güzel amaçlar uğruna kullandığı bu nadir ve yararlı yeteneği yarı öğretim yoluyla yarı havadan kaparak doğal olarak edineceği anlamı çıkmaktadır. Gerçekten de, daha sonra boynunda annesinin taktığı Fatiha işlemeli bir keseyle babası onu ilk kez okula götürdüğünde mahalle mektebinde öğrenebileceği kadar okuma yazmayı zaten biliyordu.²⁸ Halide Edib’in durumundaki teşrifatla uzaktan yakın

25 Şevket Süreyya [Aydemir], *Suyu Arayan Adam*, 10. baskı (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997), 23.

26 Benzer ama çok daha iyi anlaşılmış bir olgu komşu Rusya’da mevcuttur. Krş. Brooks, *When Russia Learned to Read*.

27 Aydemir, 23-4.

28 Agy., 31.

dan ilgisi olmayan kısa bir okula başlama ritüelinin ardından, daha yüksek bir seviyede okuması gerekirken, olağan okul eğitimine başlamıştı. Yine de bu, onun mahallesinden çıkıp o müthiş hayat hikâyesine adım atmasını sağlayan ilk adımdı.

Birkaç sayfa ileride, mahallelerinde nadir bulunan okuryazarlığa ve yazıya nasıl hürmet gösterildiğini anlatır. “Mahallemizin insanı için okul, kitap ve okuyabilen kişi büyük ve hayırlı bir servetti. Mahallemizde üzeri yazılı bir kâğıt parçasının sokakta veya yerde görüldüğü vaki değildir.” Bunun sebebi, yazının halk arasında Kuran’ın kutsal metniyle özdeşleştirilmesi, dolayısıyla tüm yazıların kutsal sayılmasıydı. Aydemir’in evinde de gerek hikâye kitapları gerek dini kitaplar yüksek raflarda veya dolaplarda tutuluyordu. Kuran-ı Kerim muhafaza edildiği yerden indirilirken ve oraya geri konurken mutlaka öpülüyordu.²⁹ Okuma materyallerinin, dolayısıyla okumanın yaygınlaşmasıyla dönüşen, işte metinleri idealize eden bu bakış açısıydı.

Şevket Süreyya evinin dışına çıkarak okuma becerisini mahalledekilerle paylaşıyordu:

Bazen yazın akşam üzerleri, bahçemizdeki büyük dut ağacının bir dalına çıkarak yüksek sesle Âşık Ömer, Âşık Garip divanları okurdum. Bazen de gece toplantılarında cenk kitaplarını, cin peri öykülerini, yahut destanları, aşk masallarını herkese dinletirdim.³⁰

Anadolu şiirinin bu örnekleri Halide Edib’in okuyup zevk aldığı metinlerle benzer bir kökene sahiptir. Bu da Osmanlı nüfusunun Türkçe konuşan kesiminde sosyoekonomik yelpazenin iki ayrı ucunda yer alan bireylerin benzer etkilere maruz kaldığını göstermektedir.

Şevket Süreyya’nın kendiliğinden okuduğu bu metinler onun müthiş yolculuğunun başlangıcı olacaktı. Bu yolculuğun ilk aşaması, Edirne’nin merkezindeki Muradiye külliyesi bünyesinde yer alan mektebe gitmekten ibaretti. Ardından askeri yatılı okul geldi; burada bu tip okulların çoğunda hâkim olan baş döndürücü Türk milliyetçiliği atmosferini soludu. Birinci

²⁹ Agy., 30-1.

³⁰ Agy., 23-4.

Dünya Savaşı'nda yedek subay olarak görev yapan Şevket Süreyya, Kafkas cephesinde savaşırken yaralandı. Osmanlı ordusunun hezimete uğramasından sonra Rus Azerbaycanı'nda kalıp öğretmenlik yaptı. Burada Bolşevik Devrimi'nden etkilendi ve öğrenimine devam etmek için Moskova'ya gitti. Cumhuriyetin kurulmasının ardından Türkiye'ye "geri" döndü, ama bir süre sonra rejim karşıtı faaliyetlerde bulunmakla suçlanıp tutuklandı ve ardından 1925'te hapse mahkûm edildi. Hapisteyken bir inceleme kaleme alıp bunu eğitim bakanlığına sundu. Bu resmi makamların hoşuna gitti; cezası kısaltıldı ve Mustafa Kemal'i desteklediğini açıkladıktan sonra çeşitli resmi görevlere atandı. Okuma ve yazma tüm hayatı boyunca çok önemli oldu. Kısa ömrüne rağmen etkili olabilmiş sol edebiyat-ideoloji dergisi *Kadro*'nun kurucuları arasında yer aldı (1932'de kurulan dergi iki yıl sonra yasaklanmıştı). 1960 darbesinden sonra tekrar yazmaya döndü ve sayısız kitap kaleme aldı. En bilinenleri Atatürk, İsmet İnönü ve Enver'in biyografileridir.

Rıza Nur

Tıp doktoru, siyasi aktivist ve diplomat Rıza Nur'un (1879-1942) Karadeniz kıyısındaki Sinop'ta geçen çocukluğunu anlattığı hatıratında da okuma ve yazma ön plandadır. İlk bahsettiği şeylerden biri babasının okuryazar olduğu³¹ ve onun eğitimiyle yakından ilgilendiğidir. Babasının katı kafa yapısına göre ilgilenmek, Üçüncü Bölüm'de gördüğümüz "mahalle çocukları" korkusunu andırır şekilde, Rıza'nın sokaktaki insanlarla konuşmasını ya da oynamasını yasaklamak anlamına geliyordu. "Okuldan eve, evden okula. O kadar." Her gün okuldan sonra babası ona bir şey ezberletiyor ve on satır hat alıştırması yapmasını şart koşuyordu. Okulda ödül kazandığı zaman aldığı para, yeni giysiler ya da İstanbul seyahati gibi teşvikler, babasının dayaklarını dengeliyordu. Bu sayede çok çalışıyor ve gittiği okullarda ödül günlerinde herkesten çok ödül o topluyordu. Ödüller, krepon kâğıdına sarılmış kitaplardı; on ödül karşılığında on kitap ve bir de payitaht seyahati kazanmıştı.³²

31 Dr. Rıza Nur, *Hayat ve Hâtıratım*, 1. cilt (İstanbul: Altındağ Yayınevi, 1967), 54.

32 Agy., 60.

Rıza Nur'un çocukluk anıları, aradan geçen zamanla ya da zevk ve modalardaki değışimle tadı azalmayan dolaysız ve canlı bir üslupla kaleme alınmıştır. Eğitim hayatı dört yaşında iki sarıklı hocaların yönetimindeki bir "mektep"te, yani Kuran okulunda başlar. Bu kuruma dair hatırladıklarını gayet yansız bir tonda anlatan Rıza Nur, sonradan savaşta yıkılacak olan okulun ve hocaların kısa bir betimlemesiyle ve çocukların hem değnekle hem de falakayla dövüldüklerinden bahsetmekle yetinir. Bu cezalar bir yana, baş hoca "çok terbiyeli bir adamdı. Herkes onu severdi." Küçük Rıza'nın bu hocayı diğerlerinden daha çok sevmesinin sebebi belki de "tatlı çok ye, zihin açar" diyerek zaman zaman ona tatlılar vermesiydi. Daha sonra Rıza rüşdiyeye giderken babasını çağırtmış ve çocuğu övmüştü: "Oğlun çok zekidir. Mektepte üç yüz çocuk var. Hepsinin aklını toplasan onun aklı kadar etmez. Aman bu çocuğu sonra İstanbul'a yollayıp okuttur. Büyük adam olur. Devlete, millete büyük hizmetler eder. Sakın bu çocuğun terbiyesinden vazgeçme!" Bunu ben büyüdükten sonra babam bana birkaç defa söylemiş, Allah rahmet eylesin Ahmed Efendi akıllı adammış, demiştir."³³ Mütevazılıktan biraz uzak olsa da bu açık sözlü tavır Rıza Nur'un hatıratında hep görülür.

Rıza Nur, ömrü boyunca tanık olduğu sayısız değışimin olumlu ve olumsuz yönleri üzerine fikirlerini belirtmekten çekinmez. Örneğin, mahallelerinde sokakta farklı yaşlarda çocuklarla oynadığı oyunları sevgiyle hatırlarken—tabii elebaşı olarak o seçilmiştir—bu oyunlardan on tanesini sıralayıp nasıl oynandıklarını anlattıktan sonra, "bunlar bizim milli oyunlarımız ve sporlarımızdır... Artık hiç oynanmamaları ne yazık... Avrupalılaştırıcı reform hareketi hepsini yok etti," der.³⁴

Bu yoğun Batılılaşma döneminde belki millet, kültürel mirasının bir kısmını kaybediyordu ama Rıza'nın kişisel gelişimi devam etmekteydi. On yaşında bir öğrenciyken sınıfının birincisiydi; bir şeyi üç defa okuduktan sonra ezberleyebilme becerisi bunda etkili olmuştu.³⁵ Ezber yöntemi onun işine gelmesine rağmen, bir pedagojik tercih olarak sorgusuz sualsiz ezberi

33 Agy., 63.

34 Agy., 65.

35 Agy., 69.

ve başta anlama eksikliği olmak üzere yol açtığı sorunları eleştiriyordu.³⁶ Dördüncü Bölüm'de hocanın söylediklerini papağan gibi tekrarlayarak öğrenme yöntemindeki sorunlardan bahsederken gördüğümüz gibi, ezberciliğin bu türü hem geç Osmanlı hem erken cumhuriyet dönemlerinde öğrenimin ayrılmaz parçasıydı ve eğitimciler bu devam eden uygulamaya karşı uzun yıllar sıkıntılı bir mücadele vereceklerdi.

Ama Rıza Nur örneği ezberlemenin illa bireyselliğin, yaratıcılığın ya da okuma tutkusunun baskılanması anlamına gelmediğini göstermektedir. Rıza falakaya isyan etmiş, kuş beslemeye merak sarmış ve bizim açımızdan en önemlisi, okuma sevdasına kapılmıştı.

...Bir hevesim de Muhammediye, Ahmediye, Seyyid Battal Gazi, Kan kalesi, Hayber Kalesi gibi kitapları okumaktı. Bunları seve seve ve heyecanla okurdum. Okudukça bana kahramanlık hevesi gelirdi. Anlıyorum ki Türkün o eski meşhur kahramanlık terbiyesini bu eserler veriyordu. Yazık ki hepsi de on paralık oldu. Şimdi asrî olarak onları yeniden yazmak lâzımdır.³⁷

Geleceğin doktoru, bu Türk ve İslami kahramanlık hikâyelerini okuduğu sıralarda dindar olduğu bir dönemden geçiyordu:

Bir aralık çok sofı oldum. Sevabı çok diye namazları, evde değil, camiye gidip kılardım. Erken uyanır, sabah namâzına dahi camiye giderdim. Anam, babam pek memnundu. İtiraf ederim ki; benim de dünyada en saadetli devrim budur. İlâhî bir neş'e içinde idim...³⁸

Dindarlığının okuduklarından kapıldığı kahramanlık hissi ile ilişkili olduğu aşikârdır.

Battal Gazilere düştüğüm zaman bunları okudukça bende yiğitliğe, kahramanlığa, mertliğe büyük bir aşk uyandı. Bir kılıç çalışta bin kâfiri kestiği

36 Agy., 70. Krş. Sertel, *Yeni Kıraat*, 3–5.

37 Dr. Rıza Nur, 72.

38 Agy.

gibi cümleleri okurken heyecanla sıçardım. Ben de böyle yapabilsem derdim. Bir kılıç çalışta bin kâfir kesmek isterdim.

Bu kitapların tesiri ile bende gayet kuvvetli bir pehlivan, bir asker ve kumandan olmak hevesi uyandı. Mektepte çocuklar ile güreş etmeye başladım. Babam beni hekim yapmak istiyordu. Ben ise sonra İstanbul Askerî Rüştiyesini bitirdiğim vakit Askerî Tıbbîye İdadisine gideceğim yerde bu hevesledir ki Harbiye İdadisine gidip yazıldım.

Bu eserler ne mühim eserlerdi. Bence şüphe yoktur ki; Türk'ü kahraman eden bu kadar fütuhât yaptıran yüzde doksan çocuklukta bu eserlerin verdiği terbiyedir. Zaten bunlar Müslümanlıkta Türk'ün ilk istilâ eserleridir. Bunlar islâh edilerek yeniden basılsa millî terbiye için büyük yardımları olur.³⁹

Hatıratının başka bir yerinde, hayatının—ve okuma tutkusunun—başladığı şehir olan Sinop'ta bir kütüphane kurmayı düşündüğünü belirtmektedir.⁴⁰

Bu “halk destanları”nın etkisi genelde sanıldığından çok daha büyük olmuştur. Halide Edib ile Rıza Nur üzerindeki etkilerini görmüş olduk. Aynı şekilde vatanperver Türk şairi Mehmed Emin [Yurdakul] da (1869-1944) küçükken, okul görmemiş babasının Battal Gazi ve Kerem ile Aslı gibi hikâyeleri kendisine okuttuğunu, sonrasında da Namık Kemal şiirleri okuduğunu hatırlar ve bu destanların o zaman kendisini ne kadar etkilediğini vurgular. “Çatımız ak günler gördüğü gibi kara günler de gördü. Bu çatının altında anamın halk ninnileriyle büyüdüğüm gibi, bu çatının altında halk öğütleriyle de yetiştim.”⁴¹ Bu çatının altında anladım ki, halk kendi hayatını, kendi ruhunu, kendi aşkını, kendi ızdıraplarını kendi diliyle anlatacak kitaplara muhtaçtır.”⁴²

39 Agy., 73.

40 Agy., 61.

41 Gerek annesi gerekse babası oğullarına “zengin bir sözlü halk edebiyatı hazinesi” aktarmışlardı; Mehmed Emin, Kuzeydoğu Anadolu'da karısının ailesinin yanında geçirdiği zaman zarfında gözlemlediği Türk köylülerinin yaşam tarzından daha da etkilenmişti. Fahir İz, “Mehmed Emin,” *Encyclopaedia of Islam*, 2. baskı, VI. Cilt, 986–7.

42 Alıntı yapan Mehmet Nuri Yardım, *Tanzimattan Günümüze Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları* (İstanbul: Timaş Yayınları, 1998), 75.

Hüseyin Cahit [Yalçın]

Bu halk kültürü etkisi, Osmanlı'dan cumhuriyete geçişi yaşamış pek çok Türk yazarın serencamında belirgin bir yere sahiptir. İttihatçı yazar, gazeteci, yayıncı, eleştirmen ve siyasetçi Hüseyin Cahit [Yalçın] (1875-1957) da şüphesiz bunlardan biridir.⁴³ Hatıratına, halk hikâyeleri ile destanların onda nasıl kitap sevgisini ateşlediğini anlatarak başlar:

Bende kitap merakının ne zaman başladığını bulmak için gözlerimi geçmişe çevirdiğimde çocukluğuma kadar inmek gereğini duyuyorum. İlk kitaplığım, elime geçirebildiğim bir ayakkabı kutusu olmuştur. Bütün özen ve dikkatimle burada sakladığım değerler de sanırım sokaklarda satılan destanlar, Âşık Garip ve Kerem hikâyeleri idi. Daha sonraları, marangoz yapısı ufak bir kitaplığım olduğu vakit de oynarken içine girebilecek kadar küçüktüm.⁴⁴

Okumaya ve kitaba duyulan yakınlığı, kitaplığın raflarındakilere yakın olabilmek için tırmanıp içine girmek kadar iyi yansıtacak bir şey herhalde düşünülemez. “Kitap tutkusu” mefhumu Türk hatırat yazarlarında sık sık karşımıza çıkar. Yazıyla tanışmanın küçük okurlarda yarattığı heyecan yıllar sonra bile hissedilebilmektedir. Hüseyin Cahit şöyle devam eder:

Oyun ve oyuncak... Başım pek hoş değildi onlarla. Babamın beni oyuna zorladığını bugün bile hatırlarım. Ama kitaplarla oynamak için özendirilmeme pek gerek yoktu. Sonunda babam kitaplara zarar vermediğimi anlayınca, kendininkileri de bana bırakmakta güven gösterdi.

Rıza Nur gibi onda da hayal gücünün fitilini ateşleyen, halk destanları olmuştur:

43 Yaşamı ve eserlerinin düzenli bir özeti için bkz. Cemil Koçak, “Hüseyin Cahit [Yalçın] ve Portreler Üzerine Bazı Notlar,” Hüseyin Cahit [Yalçın], *Tanıdıklarım* içinde (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001), 7–19.

44 Hüseyin Cahit [Yalçın], *Edebiyat Anıları* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1975), 15.

Hazreti Ali'nin savaşları, Battal Gazi, Kara Davut... elime nereden geçtiğini bilemediğim kitaplar. Âşık Garib'e Kerem hikâyesine yeğ tuttuklarım bunlardı. Geceleri aile arasında okunan romanlar bile, örneğin Hayber kalesi önünde Hazreti Ali'nin gösterdiği yiğitlik hikâyeleri kadar coşku uyandırmazdı bende.⁴⁵

Hüseyin Cahit'in anılarında aile, halk anlatıları, dini destanlar ve okuma bir araya gelerek onu hikâyeler ve macera dünyasıyla tanıştıran sıcak anların bir tablosunu oluştururlar.

Ev yaşamımızın bendeki en eski anıları, bu gece okumalarıyla karışmıştır. Yemekten sonra babam kahvesini içerken biraz konuşulurdu. Sonra babamın bir işareti üzerine ablam eline bir kitap alır, gaz lâmbasının yanına oturur, bir gece önce bıraktığı yerden okumağa başlardı. Annem, babam sessizce dinlerken ben hikâyeyi izlemeğe uğraşır, sonunda yorulup minderin üzerinde derin bir uykuya dalardım.⁴⁶

Halk destanlarından çağdaş romanlara geçildiğinde, Hüseyin Cahit'in en net hatırladığı ismin daha önce de karşılaştığımız popülist yazar Ahmed Midhat Efendi olması dikkate değer.

Bu gece romanlarından hatırladığım ilk romanlardan biri “Felâtun Beyle Rakım Efendi”dir. Babam, yazarı Ahmed Mithat Efendi'ye çok değer verirdi. “Ne yazarsa iyi yazar” diye överdi. Kitabının böyle dikkatle okunduğunu, ilgiyle izlendiğini görüp övüldüğünü işittiğim kişi de, hayalimde bir yarı Tanrı gibi yücelirdi.

Ama Hüseyin Cahit'in hatıratından, daha o kadar küçükken bile—o sırada altı yedi yaşlarında olmalıydı—Ahmed Midhat Efendi'nin yaz-

45 Agy. Yazar burada, İslam tarihinin ilk safhası esnasında, Arabistan'ın Hicaz bölgesindeki Hayber kentini Müslümanların ele geçirişinde, Hz. Muhammed'in amcasının oğlu ve damadı Ali bin Ebu Talib'in yaptıklarını kastetmektedir.

46 Agy.

dıklarının annesiyle babası arasında fikir ayrılığına sebep olduğunu sezdiğini öğrenmekteyiz. Hüseyin Cahit'in ifadesine göre, annesi Ahmed Midhat'ın hikâyeyi orta yerde kesip uzun uzun konu dışına çıkmasından ve araya başka şeyler sokmasından hoşlanmıyordu. Hüseyin Cahit, Ahmed Midhat'ın o küçük yaşta kendisini nasıl etkilediğini de hatırlıyordu. "Artık ben de Ahmet Midhat Efendi'nin inançlı okurları arasına katılmışım."⁴⁷

Yaşı büyüdükçe Hüseyin Cahit akşam okumalarıyla yetinmeyip gündüzleri de okumaya başlar ve kitapları kısa sürede okuyup bitirme becerisi geliştirir. Yine de babasının İslami ilimler ile tasavvuf konulu kitaplarını hâlâ anlayamamaktadır. "Sanki anlamadığım başka bir dille yazılmış[lardı]" der. 1930'lardan bakınca (Hüseyin Cahit [Yalçın] hatıratını 1935'te yayınlamıştı) bu kitaplar gerçekten de neredeyse başka bir dille, başka bir dünyaya aitmiş gibi görünüyordu ki Kemalist *Kulturkampf*'ın ana vurgusu da buydu. Geleceğin gazetecisinin anlayamadığı bu kitaplar, İslam ve Osmanlı geleneklerinin çekirdeğini oluşturan, dolayısıyla da Kemalist projenin gözden düşürmeye ve ana akım söylemden dışlamaya çalıştığı kitaplardı. Hüseyin Cahit'in zikrettiği dini metinler Muhyiddin İbni Arabî'nin *Fususü'l-Hikem*'i ile Fuzulî, Nedim, Nabî ve benzeri şairlerin divanları gibi Osmanlı tasavvufu ile edebiyatının temel direkleriydi.

Hüseyin Cahit'in hatıratında dine yaklaşım biçiminde bariz bir gerilim vardır; bu, Osmanlı'dan cumhuriyete geçişe dair standart anlatıya işaret eden semptomatik bir gerilimdir. Bir yandan çocukken İslama büyük bir yakınlık hissettiği aşikârdır—"Çocukluğumda güçlü bir din duygusuyla doluydum."⁴⁸ Okuryazarlığın yaygınlaşmasıyla oluşan fırsatları ilk yakalamış ve ilk kez yayınevi katalogu basmış olan Ermeni kitapçı Arakel'e sipariş ettiği bir kitabı nasıl ancak bir çocuğun duyabileceği büyük bir sabırsızlıkla beklediğini hatırlar. Bu katalogdan seçtiği metinler arasında Hz. Muhammed'in mucizelerini anlatan ve "Peygamberlik Delilleri" olarak çevirebileceğimiz *Şevâhid-ün Nübüvve* adlı bir kitap da vardır. Çocukken bu tür hikâyelerin ne kadar hoşuna gittiğini şöyle özetliyor:

47 Agy., 16.

48 Agy., 17.

Peygamber hazretleri bir hurma ile bir orduyu doyuruyor, bir parça suyla herkesi kandırıyordu. Ama ben bir türlü doymuyorum, kanmıyordum. Taze, titrek, derin bir duyguyla hep daha çoğunu, hep daha çoğunu... Hazreti Ali'nin yiğitlikleri, Battal Gazi hikâyeleri, Kara Davut serüvenleri, peygamberlik mucizeleri, Nesimî büyüklükleri... Bütün bu doğa üstü yüksek, güzel şeylerin içimde kabarttığı coşkun duygular, Rumeli çevresinin ortaçağı hatırlatan özgür yaşamı ile iyice uzlaşıyordu. Bir atımla küçük bir martinim vardı. Yaylalarda, ormanlarda, kırlarda gezer, koşar, tehlikelere atılır, derin derin yaşardım.⁴⁹

Öte yandan Hüseyin Cahit, bu uyumlu tabloyla ("Şimdi çocukluğumu düşünürken kafamın, ruhumun ve bedenimin koşut ve uygun olarak gelişmiş olduğunu görüyorum. Hiç bir zaman yitirmedığım dengemi bu güzel rastlantıya borçlu olduğumu anlıyorum"⁵⁰) tamamen çelişir şekilde, genç yaşındaki o hayati, okurluktan yazarlığa geçiş deneyimini "mücadele" benzetmesiyle anlatır. Rumeli'nin pastoral ahenginin aksine, içinde kendini ifade etmeye çalışan bir karşı güç işlemektedir. Bu güç Osmanlı döneminin dini-kültürel ortamına tepki olarak sunulmaktadır. Bu iç mücadele hem doğal—içinde karşı konmaz bir yazma dürtüsü vardır—hem de "garip" bir şey olarak nitelenir. Hatıratı bu geçiş anlatılırken, doğrudan Hüseyin Cahit'in okurluktan yazarlığa geçişinden bahsedilmeye başlanır:

Bir gün ansızın içimde garip bir istek canlandı. "Ben de bir şey yazayım" dedim ama daha bunu düşünürken utandım, vazgeçtim. Öyleyken içimdeki daha güçlü bir şey, bu tasarıdan bir türlü vazgeçmiyordu. Dileğim güçlendikçe, "Ben nasıl yazabilirim?" diyerek onu susturmağa çalıştım. Sonunda bir gün, kurşun kalemini elimde buldum. O, bana baş kaldırmış durumda, kendi kendine, ne olursa olsun bir şey doğurmak istiyordu.

Ardından ilk edebi denemesini anlatır. Sadece bir cümlesi aklında kalmıştır; klasik Osmanlı şiiri tarzında yazılmış, Balkanlarda bir ovanın üzerine güneşin doğuşunu tasvir eden bir cümledir bu. Hüseyin Cahit'in

49 Agy., 17-18.

50 Agy., 18.

anlattıklarında çarpıcı olan, bulunduğu okuma ortamının etkisi ile kendi içinden gelen yazma dürtüsünün karşı karşıya gelişidir. “Yaradılış mı, yetiştirme tarzı mı” tartışmasının küçük bir örneğini vererek, o zamanki halini bir yandan İslam ve Osmanlı popüler edebiyatından derinden etkilenmiş, bir yandan da içinden gelen ve olağan kişiliğine aykırı düşen bir gücün etkisi altında yazarlığa yönelen bir çocuk olarak anlatır. Hüseyin Cahit’in bu iki etkiyi ayrıştırma arzusu, hatıratını yazdığı dönemde hâkim olan Osmanlı karşıtı kültürel tavırla bağlantılı olabilir.

Ama Hüseyin Cahit ilerleyen yıllarda gerek okur gerek yazar olarak yürüttüğü edebi faaliyetlerde klasik Osmanlı edebi türlerine yüz çevirip roman gibi Batı kökenli türlere yönelir. Bir tefrika roman satıcısıyla bağlantı kurar ve her hafta yeni bir formayı satın almak için beklerken ondan özel muamele görür.⁵¹ Lise öğrencisiyken daha çok Xavier de Montépin ve Emile Gaborieau gibi yazarların cinayet romanlarını okur. Bu romanlara kendini o kadar kaptırır ki derste öğretmenin bakışları üzerinde olsa bile okumaya devam eder. Hüseyin Cahit böylece hem okur hem de taze bir yazar olarak hayat hikâyesini geç Osmanlı İmparatorluğu dünyasından erken Türkiye Cumhuriyeti dünyasına geçişe ilişkin hâkim anlatı ile paralel hale getirmektedir. Okumaya dair ilk anıları geç Osmanlı döneminin tipik halk kökenli ve dini hikâyeler ikliminde oluşmuştu. Ama bunlar daha sonra, yeni gelişen ve yakında hâkimiyeti ele geçirecek olan, Batı’dan ithal edilmiş edebi ürünler dünyası lehine bir kenara itilmişti.

Halide Nusret [Zorlutuna]

Geleceğin şair ve romancısı Halide Nusret [Zorlutuna] (1901-1984) ile Dördüncü Bölüm’de okumayı öğrenmenin mekânı üzerinde dururken karşılaşmıştık. Halide Nusret, zengin hatıratına yazı ile ilk karşılaşmasını çarpıcı bir şekilde anlatarak başlar. Geleneksel formüldeki gibi dört yaş, dört ay, dört günlük olduğu zaman ona parmağını elifba üzerinden geçirmesi söylenir ve Kuran’dan Arapça sözler tekrar ettirilir. Ama bizi burada esas ilgilendiren, anadili, yani şiir ve düzyazı, kayda değer tüm eserlerinin dili

51 Agy., 18-19.

olan Türkçede önce okur, daha sonra da yazar olma sürecidir. Ancak şunu hatırlamak gerekir ki, Türkçe çocukluk yıllarının en önemli dili olmakla birlikte tek dili değildi. Arapça ve Farsça ile olan ilişkisi ve tabii ailesinin erkek fertlerinin içinde olduğu tarikat çevreleri Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarına denk gelen edebi kimliğinin oluşumu sürecini bariz biçimde etkilemişti. Bu aynı zamanda, böyle bir ortamın Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra ortadan kalktığını bize hatırlatan bir örnektir.

Halide Nusret'in yetiştirilme tarzını anlattığı kısımlarda, okuyan bir aileye mensup olmanın gururu hissedilir. Çocukluğunun bir döneminde babası hapiste olduğu için, doğal olarak kendine annesini model almıştır. Annesini şu sözlerle anlatır: "Rahmetli, doğuştan terbiyecisi, müşfik, aynı zamanda otoriter bir kadındı. Öğretmen olsa imiş ideal öğretmen olurmuş."⁵² Ailesinin bir süre İzmir'de kaldıktan sonra İstanbul'a dönüşüne dair ilk hatırası, annesiyle ve gazete okumayla ilgilidir.

Öğle yemeklerinden sonra, beraber, karyolamıza uzanır, *İkdam* gazetesini okurduk. O tarihlerde pek az aile gazete alırdı, biz abone idik, her sabah gazetemiz gelirdi. Annem, babamın zamanından alıştı; o zamanlar *İkdam* sabah gazeteleri ile birlikte *Servet-i Fünûn*, *Musavver Malûmât*, *Hanım-lara Mahsus Gazete*'ye de abone imişler.

Ailesinin edebi faaliyetlerini sayıp dökmekten ve tabii düzenli bir şekilde okuma materyali satın alacak maddi imkânlarının olmasından böyle gurur duyması, Engin Çizgen'in yayına hazırladığı geç Osmanlı dönemine ait portre koleksiyonundaki bir fotoğrafı akla getirmektedir. Fotoğrafçı Ali Sami'nin kendi ailesinin portresi olan bu fotoğrafta altı aile ferdi bir masanın etrafına dizilmiş olarak görülmektedir. Aile, mümkün olduğu kadar farklı gazeteyi, ön sayfaları görünecek ve isimleri okunabilecek şekilde fotoğrafa sığdırarak okuma kapasitesini sergilemeye çalışmıştır.⁵³ (Resim 6.1)

52 Halide Nusret [Zorlutuna], *Bir Devrin Romanı* (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1978), 17.

53 Engin Çizgen, *Photographer/Fotoğrafçı Ali Sami, 1866–1936* (İstanbul: Haşer, 1989), 76–7.



Resim 6.1 Bir aile okuma tutkusunu sergiliyor

Akşamları, Halide'nin annesinin başı çektiği edebiyat sohbetleriyle geçiyordu. Babası okumaya vaktinin olmadığını söylüyor, annesinin bahsi geçen eserleri okuyup akşam sohbetlerinde ona anlatmasını istiyordu.

Bu suretle akşam sohbetleri için edebî konular, tatlı tartışma mevzuları da hazırlanmış. Anlaşıldığına göre babam da yaman bir “eğitimci” imiş. Annem zaten çok zekî, kafası işleyen bir kadındı, kahve, sigara içmezdi, ama mürhiş bir okuma tiryakisi idi. 80 yaşına kadar bu tiryakilik onda devam etmiştir. Gözlerini kaybettikten sonra ister istemez okumaktan vazgeçti.⁵⁴

Okuma tiryakiliği, günümüz okurlarının kolaylıkla anlayabileceği bir şeydir. İlk olarak on sekizinci yüzyılın ikinci yarısında Batı Avrupa’da ortaya çıkmış tipik bir modern mefhumdur. Filozof Fichte okumayı “narkotik madde” olarak nitelemiştir; “okuma çılgınlığı” oralarda dönemin

sık konuşulan konularından biridir.⁵⁵ Böyle bağımlılık yapan bir uğraş, okuma materyalinin düzenli tedarik edilmesini, [İngilizcedeki ifadeyle] alışkanlığın “beslenmesini” gerektirir. Düzenli okuma materyali tedarik etme imkânı, daha önce gördüğümüz gibi, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı İmparatorluğu’nda oluşumu başlayan, Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk döneminde de iyice hızlanan yeni okuma ortamının bir özelliği idi. Bu otobiyografik anlatıların ortaya koyduğu gibi, küçük okurları cezbedip oyalayacak pek çok yayın türü ve metin mevcuttu.

Halide Nusret neler okuyordu? Gazetelerin çok önemli bir yeri olduğunu ve annesinin özel rehberliği sayesinde (“çocukluğumun en güzel hâtıralarından biri de annemle beraber gazete okuyuşumuzdur”⁵⁶) daha altı yaşındayken hepsini okuyabildiğini söylemektedir. “Öğleden sonra uzanır, gazete okurduk, demiştim. Çoğunlukla o okurdu, bazen de bana okuturdu... Altı yaşında mükemmel gazete okurdum.” Ayrıca edebiyata, özellikle de şiire düşkün olduğunu belirtmektedir. Ama ezberlediği şiirleri her zaman anlamadığını, bazısının anlamını ancak lisede kavradığını belirtiyor.

Romanlar çocuk Halide’nin okuma hayatında önemli yer tutuyordu. Hatıratında romanın ilk zikredildiği kısım, okuma dünyası ile gündelik hayatı arasında bariz bir bağ olduğuna işaret etmektedir; bu da onun yazı hayatına iyiden iyiye gömüleceği ileriki günlerin habercisi sayılabilir. Annesi camekânlı bir balkonu Halide Nusret’e oyun odası yapmıştı; gene annesinin onun için yaptığı ve adeta canlı gibi görünen kıymetli bebekleri burada tutuyordu. “Ben işte okuduğum tefrika romanların kahramanları yerine bu bebekleri koyar, romanların sonunu kafamda kendime göre tamamlar, onlarla konuşur, onları konuştururdum ve bu saatlerde âdeta kendimden geçerdim. Daha sonra kendi başıma konular uydurup bebeklerimi maceradan maceraya sürükler oldum.” Arkadaşı

55 Reinhard Wittmann, “Was there a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century?,” *A History of Reading in the West* içinde, der. Guglielmo Cavallo ve Roger Chartier, (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999), 300.

56 Zorlutuna, 18.

Fahriye de bebeklere elbiseler dikiyordu ve zaten sonradan dikiş öğretmeni ve meşhur bir terzi olacaktı.⁵⁷ Açık açık söylenmese de buradaki ima Halide Nusret'in de büyüüp meşhur bir yazar olacağıdır.

Hatıratındaki diğer olaylar da farklı edebi türlere heves duyan bir okurdan bir yazara dönüşmesi sürecinde birer kilometre taşı gibidir. Babası 1908 Jön Türk devriminin ardından serbest bırakılıp bugün Kuzey Irak şehirlerinden biri olan Kerkük'e mutasarrıf atandığında ailecek oraya taşınırlar. Arapça onu zorlar, ama Farsçayla ilgili deneyimi çok olumludur. Halide Nusret'in ifadesine göre o dönemde Kerkük'te biri kızlara mahsus ilkokul⁵⁸ olmak üzere birkaç okul bulunduğu halde, ona evde özel dersler aldırılır. Bunun nedeni, o ilkokuldaki eğitim seviyesinin Halide Nusret'e göre çok düşük olması ya da özel derslerin böyle bir aile için daha uygun bulunması olabilir. Molla Hıdır Efendi adlı hocası, "top sakallı, abâni sarıklı, güler yüzlü tatlı dilli, muhterem bir insan"⁵⁹ olarak tarif ettiği bir ulema mensubudur.

Rahmetli, benim manzum söze, şiire karşı zaafımı sezmiş olacak ki, derslere, ekseriya, Hazret-i Mevlânâ'dan, Şeyh Sadi'den bir beyit veya kıta ile başlardı. O anda gönlümün ve zihnimin kapıları sanki ardına kadar açılırdı. Hocamın her dediğini can kulağı ile dinler ve hemen öğrenirdim. Zaman zaman bana Farsça kompozisyon ödevleri verirdi ve yazdıklarımı pek beğenir, över; beni yazmaya teşvik ederdi.

Demek ki bu muhterem muallim benim yazma hevesimi, istidadımı da keşfetmişti.⁶⁰

Halide Nusret, görece basit grameriyle daha hızlı ilerlemeye olanak veren Farsçaya olan ilgisinde yalnız değildi. Başka pek çokları da onun gibi bu dilden zevk alıyordu ve cumhuriyetin Türk öğrencilere Farsça öğretme uygulamasına son vermesinden sonra dahi bu dille ömür boyu kesintisiz

57 Agy., 18-19.

58 Agy., 49-50.

59 Agy., 63.

60 Agy.

bir ilişkiyi sürdürmüşlerdi.⁶¹ Halide Nusret, Farsça öğretmenin “Usul-i Tedris” okumadığını ve Batılı öğretim yöntemlerinden haberdar olmadığını, doğuştan iyi bir öğretmen olduğunu, Allah’ın onu bu dünyaya öğretmen olsun diye getirdiğini söylemektedir.⁶² Bu sözleri pedagojik yöntemlere dair daha önceki tartışmamızla ilişkilendirebiliriz. Aralarında gelişen kişisel bağ—sonradan Hıdır Efendi’nin kızına Halide Nusret adını verdiğini öğrenir—Farsçaya ve genel olarak yazmaya olan ilgisinin yoğunlaşmasında önemli rol oynamıştı. Geleneksel eğitimin bu yönü, modern eğitim yöntemlerinin yakalamakta çok zorlandığı bir şeydi.

İstanbul’a dönünce ana babası Halide Nusret’i okula mı gönderecekleri, yoksa eğitime evde mi devam edecekleri konusunu tartışmaya başlarlar. Annesi okul seçeneğini savunur, ama eşinin Kerkük’te özel hocayla ilerleme kaydeden Halide’nin evde devam etmesi gerektiği ısrarı karşısında direnemez. Anne, Molla Hıdır Efendi’nin bıraktığı yerden derslere başlar ve Halide Nusret babasının getirdiği kucak dolusu kitapla yeniden Fars edebiyatının şaheserlerine dalar.

Bir süre sonra okuma tutkusunu daha da artıracak bir sürprizle karşılaşır:

Bir gün hiç unutmam, bir ziyaretten eve dönüşümüzde, ikinci katı üçüncü kata bağlayan merdivenin her basamağı üzerinde bir kitap bulunduğunu görmüş, bu büyük sürpriz karşısında sevinçten deliye dönmüştüm. Çok da şaşırmıştım doğrusu... Şaşırmıştım, çünkü, o zamanlar, babamın içimde biraz da ürkek bir saygı yaratmış olan o ağırbaşlılığından bu tarz bir hareket bekleyemedim... Ama şimdi düşününce, okumayı delice seven bir “çocuk” a bundan daha güzel bir sürpriz yapılamazdı diyorum.⁶³

Sembollerle yüklü bu pasajda anlatılan olay, okuma dünyasına girme arzunu daha da kamçılar. O sıralarda akşamları babasına Victor Hugo’nun

61 Bu mesele hakkında bkz. Fortna, “Education and Autobiography,” 28–9 ve Kreiser, “Persisch als Schulsprache.”

62 Zorlutuna, 63–4.

63 Agy., 83.

Les Miserables'ı [Sefiller] gibi romanlar okumaya başlar; ama bir sonraki akşamı bekleyecek sabrı olmadığı için bütün gün okumaya devam eder. "Artık delice bir okuma hırsına kapılmıştım. Elimde olsa yemiyecek, içmiyecek, uyumuyacak, sadece roman okuyacaktım. Okumaktan başka her şey bana mânâsız, lüzumsuz, âdî görünüyordu."

Okumaya sadece arkadaşı Fahriye'nin geldiği günler ara verir. Ama Fahriye de okumayı çok sevdiği için o zaman bile sohbetlerinin konusu genelde romanlardır. Bu okuma çılgınlığı, kaçınılmaz olarak bir sorun olarak algılanmaya başlar. Annesi Halide Nusret'in okumaktan başka bir şeyle ilgilenmemesinden rahatsızdır. Kızlara dikiş, nakış öğretmeye çalışır; Fahriye bu işlere hem meraklı hem de kabiliyetli iken Halide Nusret "bir taş parçası kadar kabiliyetsiz"dir ve annesi onun geleceği için endişelenmektedir. Halide Nusret toz alma, ütü yapma, ortalığı toplama ve küçük kardeşiyle ilgilenme gibi görevlerini de ihmal etmeye başlayınca annesi daha radikal bir önlem alarak okumasını yasaklar. Geriye dönüp baktığında Halide Nusret annesine hak verir: "Sanki sarhoştum, sanki bu insanlara yabancı idim. Evet, annem doğru söylüyordu; gerçekten onun dediği gibiydim. Ne var ki hâlimden çok memnundum ve o sarhoş, o uykulu hâlimle kendimi pek mutlu hissediyordum."

Okuması yasaklanınca Halide Nusret büyük tepki duyar.

Eyvahlar olsun, şimdi ben ne yapacaktım? Elinden en kıymetli oyuncak alınmış bir çocuk, elinden ekmeği, aşı alınmış bir insan benden daha mutsuz, umutsuz olamazdı. Benim içinde yaşadığım renkli, geniş dünyam; maceralarını kendileriyle beraber yaşadığım dostlarım elimden alınmıştı. Ellerim böğrümde, yabancı bir dünya içinde yapayalnız kalmıştım sanki.⁶⁴

Halide Nusret'in hatıratında sergilediği bu okuma sevgisinden daha güçlüsünü düşünmek zordur. Tahmin edilebileceği gibi Halide Nusret, sempatik bir akrabanın da yardımıyla, okuma yasağını aşmanın bir yolunu bulur. Bu akraba hanım, Halide Nusret'in annesinin sevdiğini bildiği Recâîzâde Mahmud Ekrem'in bir romanını küçük kıza hediye

eder; aynen umduğu gibi anne ile kız kitabı beraber okurlar. Halide Nusret hatıratına yazarlık hayatının geri kalanını anlatarak devam eder. Ama biz burada duracağız ve okurluk ve yazarlık hayatı üzerindeki ana etkileri saptamakla yetineceğiz. İlk deneyimini Kuran'la yaşamış, ardından şiir ve başta roman olmak üzere düzyazı gelmiş ve başka dillerin, özellikle de Farsçanın etkisi bunlara eklenmişti. Okumanın, kendisini bambaşka bir dünyaya götürdüğünü somut olarak hissediyor, okuyarak gündelik hayatın akışından koparacak kadar derinlemesine bir hayal âlemine dalıyordu. Hatırlayacağımız gibi, bu tam da çocuklar arasında okuryazarlığın artması için uğraşan yazar, yayıncı ve eğitimcilerin arzu ettiği sonuçtu. Okurun metinle özdeşleşmesi, daha doğrusu bağımlılık ilişkisi geliştirmesi bakımından Halide Nusret örneği sıra dışı, hatta belki aşırı olabilir, ama aynı zamanda bir gerçeği de yansıtmaktadır. Nitekim okumanın hayatlarımızı dönüştürme ve düşünme biçimimizi değiştirme gücü olduğunu biliyoruz.

Bu hatıratlar bize gösteriyor ki, bu dönemde başka pek çok toplumda olduğu gibi, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde de çocuklar okumanın kapılarını açtığı yeni dünyaları derinden hissediyorlardı. Anlamlı bir istatistik sunmak mümkün değilse de, yeni okuma rejiminin bir iki kuşak içinde çocukluk pratiklerinde somut değişiklikler yaratmak gibi bir kümülatif etkisi olmuştu. Metinle okur arasındaki ilişkinin yoğunlaşması, yeterince geniş bir metin yelpazesinin varlığına bağlıydı. Yeni türlerin bu bağlamda önemli katkısı oldu. Romanlar, kısa hikâyeler, ders kitapları ve dergiler her okur adayının kendi zevkine ve bütçesine uygun okuma materyali bulabilmesi ihtimalini artırıyordu. Giderek meta muamelesi edilen bu eserler tüketildikçe okur kitlesi genişliyordu. Bu hayat hikâyelerinde kitapları satın alma ve onlara sahip olma olgusu, örneğin Hüseyin Cahit'in yayın katalogundan yaptığı siparişler ya da Halide Nusret'in normalde ağırbaşlı bir adam olan babasının merdivenlere koyduğu sürprizler, bu figürlerin önce okur, sonra da yazar olarak gelişiminde çok önemli rol oynamıştı.

Bu biyografik eskizlere kolaylıkla yenilerini ekleyebilir ya da daha geniş bir zaman diliminden örnekler seçebiliriz. Okumayı öğrenme biçimlerine baktığımız bu kişilerin tümü de Sultan II. Abdülhamid'in (1876-1909)

uzun padişahlık devrinde doğmuştu. İkinci Meşrutiyet ve erken cumhuriyet dönemlerinde doğmuş kişilerden örnek seçecek olsaydık ilk yazma denemelerinin şekerle ödüllendirildiğini anlatan Behçet Necatigil'in (1916-1979), Tarık Buğra'nın (1918-1994) ya da Ümit Yaşar Oğuzcan'ın (1926-1984) hayatlarından kesitler sunabilirdik. Bunların yanında Özyürek'in bahsettiği, Türkiye devletinin ilk zamanlarını hem sorgulama hem nostaljikleştirme furçasının bir göstergesi olan son yılların hatırat modasını da zikretmeliyiz.⁶⁵ Bu hatıratlar da bize önemli, ama göz ardı edilmiş bir dizi devamlılığın, imparatorluktan cumhuriyete geçişte sık sık vurgulanan kopuşlar kadar yeri olduğunu göstereceklerdir. Kemalist gündem karşısında benimsenen siyasi tutumların barometresi olarak belki de daha değerli olan bu otobiyografik anlatıları incelemek için yeterli zamanımız ve yerimiz yok. Bu nedenle burada küçük okurların birer yazara dönüşme sürecini değerlendirmek daha faydalı olabilir. Pek az değinilen bir konu olsa da bu dönüşüm okumanın yaygınlaşmasında hayati rol oynamıştır.

Yazar Olan Okur

Okurluktan yazarlığa geçiş süreci pek çok biçimde karşımıza çıkmaktadır, ama örneklerin tümünde de sanki doğal bir gelişimin sonucuymuş gibi temsil edilmektedir. Okur olan birinin yazarlığa geçmesi pek çok örnekte çemberin tamamlanması ya da kendi kendini çizen bir halka olarak tasvir edilmektedir. Paradoksal olabilir ama genç okurları çeken, bunun hem bireysel hem katılımcı yönleriydi; bu da on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda popüler edebiyatın yaygınlaşmasının önkoşulu olan ve Suraiya Faroqhi'nin "özel alana ait ama gene de yazılı kültür" olarak adlandırdığı şeyi hatırlatmaktadır.⁶⁶ Küçük okurlar yazarlığa adım atmakla, okulda ve dergi sayfalarında karşılaştıkları teşvik edici mesajlara yanıt vermiş, ya da

⁶⁵ Özyürek, *Nostalgia for the Modern*, 29–30.

⁶⁶ Suraiya Faroqhi, *Subjects of the Sultan: Culture and Everyday Life in the Ottoman Empire* (Londra: I B Tauris, 2005), 283 [*Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam Ortaçağdan Yirminci Yüzyıla*, çev. Elif Kılıç, 7. Baskı, 2011. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları].

daha genel olarak yazının ekonomik boyutunun giderek önem kazandığına dair çoğalan alametleri dikkate almış oluyorlardı. Yazmayı bilenlerin girebileceği işler sürekli artıyordu. Gerek genişleyen memur kadrolarında, gerek özel sektörde aktif okuryazar olan kişiler için fırsatlar hiç olmadığı kadar bollaşmış, aileler ve eğitimciler de bunu gördükleri için çocukları bu yönde teşvik eder olmuşlardı. Eğitim ve okuryazarlığın getirdiği yeni imkânlar, aslında Osmanlı kültürel geçmişinde önemli yeri olan yazı yoluyla hayatta yükselme gibi geleneksel bir kalıbın devamı olarak da görülebilir. İleriki yılların milliyetçi şairi Mehmed Emin [Yurdakul] ilk yayını olan “Fazilet ve Asalet” başlıklı risaleyi Sadrazam’a göndermiş, o da oldukça etkilenerken Mehmed Emin’e Osmanlı gümrüğünde bir memuriyet vermişti. Bu, Mehmed Emin’i çeşitli valilikler, Türk Ocağı başkanlığı ve hem Osmanlı hem Türkiye Cumhuriyeti meclislerinde vekillikler gibi mevkilere taşıyacak uzun bir kariyerin ilk adımıydı. Evelyn Waugh’un başka bir bağlamda yazıyla ilişkili olarak söylediği gibi, “o günlerde ... eli biraz kalem tutan herkes kolaylıkla geçimini sağlayabiliyordu.”⁶⁷

Gerçekten de, küçük yazarların da sosyal ve ekonomik sermaye beklentileri yükseliyordu. Örneğin, Halide Nusret [Zorlutuna], öğretmeni olan Muallim Ahmed Halid [Yaşaroğlu] yönetimindeki *Talebe Defteri* adlı öğrenci dergisi tarafından düzenlenen ve sonuçları yayınlanan okullar arası yarışmada birinci olunca hissettiklerini anlatır.⁶⁸ Hayat hikâyesindeki bu kilometre taşının sembolik değeri, yazısının ödül almasından duyduğu sevincin babasının kısa süre önceki ölümünden duyduğu acıyla iç içe geçmesinden ötürü daha da artmıştır. “Nasıl bir sevinçti, Allahım, ne sevinç! O günden bugüne değin çok fazla yazmam gerekti; kitaplarım basıldı ama hayatımda hiçbir zaman öylesi bir mutluluk duymadım. Öğretmenim, arkadaşlarım, okulumuzun müdürü, hepsi beni tebrik ettiler; annem mutluluktan ağladı.”⁶⁹ Başarısının ekonomik boyutunun da kişisel ve ailevi boyutlarla iç içe geçmiş olabileceği akla gelmektedir.

67 *The Guardian*, “Waugh at the BBC,” 15 Nisan 2008, 9.

68 Bu olay 1913 yılında ya da Halide on iki yaşındayken yaşanmış olacaktır. Okay, *Eski Harflı Çocuk Dergileri*, 119.

69 Zorlutuna, 97–8.

Kendisini destekleyen bir öğretmeni olmayan küçük yazar adayları da çocukların çeşitli türlerde yazı yazmasını teşvik amacıyla tasarlanmış kitaplardan yararlanabiliyorlardı. Bir kez daha matbuat piyasası bir boşluğu fark etmiş ve onu çeşitli şekillerde doldurmak için harekete geçmişti. Çocuklara yönelik metinlerde okuma kadar yazmanın da önemli bir etkinlik olarak çeşitli şekillerde gösterildiğini daha önce görmüştük. Okumaya başlama kitapları ile dergilerdeki hikâyelerde ana babalarına mektup yazan, ödevlerini yapan, hikâye ya da roman denemelerine giren çocuklara rastlanıyordu. Ama pratiğe daha doğrudan hizmet eden rehber kitaplar da yayınlanıyordu. Geleneksel inşa (kompozisyon) bilgisi, yeni bir kılığa bürünerek modern zamanlara uyarlanmış yazı rehberi biçiminde yeniden ortaya çıkmıştı. Gündelik hayatta yazıya olan talebin artması, eski inşa türünün modern dönemde de önemini korumasını sağlamıştı. Ünlü yazar Ahmed Rasim 1902 yılında kısa sürede birçok baskı yapacak olan *İlaveli Hazine-i Mekâtib yahud Mükemmel Münşeat* adlı bir kitap yayınladı.⁷⁰ Eserin ana fikri, modern biçim (“tarz-ı cedid”) ile uygulanmış geleneksel mektup yazma bilgisinin o gün de gerekli olduğuydu.⁷¹ Modern tarzın ana özelliği ifadede yalınlık ve dolaysızlıktı. Yazar “Herkes müddet-i ömründe pek çok defa mektub yazmağa muhtac olur. Bu ihtiyac ne derece şedid olursa olsun sadelikten ayrılmamalıdır” der.⁷² Eserde resmi ve gayri resmi çeşitli amaçlarla yazılmış mektuplara örnekler verilir. Gayri resmi mektuplar kategorisinde bayram ve doğum günü tebrikleri, başarıların kutlanması, taziye gibi temalar yer almaktadır. Bugünden bakınca bu örnek mektuplar bize biraz fazla duygusal ve sözdizimi açısından alışık olduğumuzdan daha karışık gelebilir, ama Osmanlı mektup dünyası bağlamında bakıldığında cümlelerin daha kısa olması, noktalama işareti kullanılması ve geleneksel üsluba göre çok daha az süslü ve ağdalı bir üslubun tercih edilmesi bakımlarından kesinlikle modern örneklerdir. Mesela bir dosta yazılan yeni yıl tebriki şöyledir:

70 T.C. Kültür Bakanlığı, Millî Kütüphane Başkanlığı, *Türkiye Basmaları Kataloğu: Arap Harflı Eserler, 1729–1928* (Ankara: Millî Kütüphane Basımevi, 1990), 277.

71 Ahmed Rasım, *İlaveli hazine-i mekâtib yahud mükemmel münşeat* (İstanbul: Feridiye Matbaası, 1318[1902]), 2.

72 Agy., 5-6.

Muhibb-i azizim,

Sal-i cedidi tebrik ederim. Böyle bir zamanda ekser kimse birbirine arz-ı tebrikat eyler. Uhuvvet-i hakikiye erbabı elbette bu şerefden mahrum kalmaz. Kalemin yazdığı, kalbin hissettiği şeylerden bir cüzüdü. Muhabbet-i kadimemiz tebrîğimin hakiki olduğuna şâhiddir. Gerçi erbab-ı muhabbetin tebrikata ihtiyacı yoktur. Lakin ... cenâb-ı rab-ı mennân bu sal-i ferhunde-fali hakkınızda müteyemmen ve mübarek eylesin, amin.⁷³

Münşeat türü, cumhuriyet yıllarında da çeşitli biçimlerde yaşamaya devam etti. Bürokrasi kalemlerine resmi yazı yazması gerekenler, Mehmed Sedad'ın 1905'te yayınlanan *Amelî Usûl-i Kitabet-i Resmîye* adlı kitabına başvurabilirlerdi.⁷⁴ Hz. Muhammed'in amcasının oğlu ve damadı Ali bin Ebu Talib'in mektup sanatını öğrenmenin gerekliliğine dair bir hadisiyle başlayan kitap, Osmanlı sarayının başkâtibinden yerel memurlara kadar çeşitli resmi görevlilere yazılmış mektup örneklerini içeriyordu. Bu tür mektuplarda kalıplaşmış hitap şekilleri kullanılması gerektiği için, Mehmed Sedad'ın kitabı idadi [lise] öğrencileri için yazılmış olmakla birlikte şüphesiz çok daha geniş bir kesimin işine yarıyordu.

Ders kitabı ihtiyacı yazarlara önemli bir teşvik olmuştu. Geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde devlet okulları sisteminde gerçekleşen çarpıcı büyüme, pek çok farklı türde metne talep yaratmıştı. Kayserili Doktor Rüşdü'nün 1857 tarihli *Nuhbet ül-Erfal*'den (*Elifbâ Kitabı*) itibaren Osmanlı devlet okulları sisteminin doğuşuna ve büyümesine paralel ortaya çıkan bir metinler silsilesinin izini sürmek mümkündür. Osmanlı devleti 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle birlikte ders kitabı yarışmaları açacağını duyurmuştu.⁷⁵ Ertesi yıl düzenlenen yarışma sonucunda gene aynı yıl içinde Selim Sabit Efendi'nin *Rehnüma-yi Muallimin-i Sıbyan* adlı kitabı yayınlandı. Bu metin Türk ilk öğretiminde önemli rol oynamıştır.⁷⁶

73 Agy., 17.

74 Mehmed Sedad, *Amelî usûl-ü kitabet-i resmîye* (Dersaadet: Asır Matbaası, 1323[1907]).

75 Berker, 134.

76 Agy., 134-5.

Aynı yazar 1870'lerin başında *Elifbâ-yı Osmani*'yi yayınladı; bu kitap okuma yazma öğretimine *Nuhbet ül-Erfal*'inkine benzer bir ivme kazandırdı.⁷⁷ Zamanla yazarlar Maarif Nezareti'nin geliştirdiği müfredatlara uygun metinler üretmeye alıştılar. Geç Osmanlı dönemi yazarlarının eserlerinin listesine şöyle bir bakınca bile ders kitaplarının, yazarlık faaliyetinde ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.⁷⁸ Elbette bu tür kitapların en fazla üretildiği yer İstanbul'du, ama çocuk okura yönelik metinlere taşra vilayetlerinden de önemli katkılar geliyordu.⁷⁹ Genç yazarlar, nerede yaşıyor olurlarsa olsunlar, yazarlığın artık bir kariyer olabileceğini görüyorlardı. Okumanın yaygınlaşmasının, imparatorluğun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin genç yazarlarına sağladığı fırsatları ayrıntısıyla ele almak için uygun yer burası değil, ama birkaç farklı kariyere kabaca göz atmak bile okumanın bu geçiş döneminde ne gibi imkânlar yarattığını ana hatlarıyla bize gösterebilir. Yazarlığı bir meslek haline getiren—ve bu yolla şöhrete ulaşan—en bilindik isim daha önce de karşılaştığımız geç Osmanlı döneminin popüler yazarı Ahmed Midhat Efendi'dir. Tam 150 kitaplık devasa külliyatıyla o kadar üretken bir yazardı ki romanları ve kısa hikâyeleri sayesinde çok iyi bir gelir seviyesine ulaşmıştı. İstanbullu yoksul bir kumaşçının oğlu olarak başladığı hayatında müthiş bir sosyoekonomik sıçrama yapmıştı.⁸⁰

Ders kitabı yazarları bu kadar ünlü değillerdi ve muhtemelen bu kadar iyi kazanmıyorlardı. Osmanlı ve Türkiye örneklerinde yazar ücretlerini tespit etmenin ne kadar zor olduğu bilinmektedir,⁸¹ ama bazı kaynaklardan gerek geç Osmanlı gerek erken Cumhuriyet dönemlerinde pek çok öğretmenin ders kitabı yazarak ek gelir sağladığı anlaşılmaktadır.

77 Agy., 135.

78 T.C. Kültür Bakanlığı, Milli Kütüphane Başkanlığı, *Türkiye Basmaları Toplu Kataloğu, Arap Harflı Türkçe Eserler 1729–1928* 1. Cilt; 1. Bölüm (Ankara: Milli Kütüphane Basımevi, 1990).

79 Strauss, "Romanlar," 134.

80 Bernard Lewis, "Ahmad Midhat," *Encyclopaedia of Islam*, der. P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel ve W.P. Heinrichs, Brill, 2008. *Brill Online*. S.O.A.S (soas). Erişim tarihi 2 Nisan 2008.

81 Burcu Akan Ellis, kişisel yazışma, Nisan 2008.

Örnek olarak Ali İrfan [Eğribozu] gibi görece az bilinen bir kişiyi ele alalım. Hicri 1286 (1869-70) yılında Eğriboz (Euböia) adasında doğan Ali İrfan, İstanbul'daki Galatasaray Lisesi'nden mezun olur olmaz Beyrut idadisinde öğretmenlik hayatına başlar. Dolayısıyla, başka pek çokları gibi onun için de öğrencilikten öğretmenliğe geçiş biraz hızlı olmuştur. Beyrut'ta ve daha sonra atandığı Rodos, Diyarbakir ve Manisa gibi taşra şehirlerindeki okullarda tarih, coğrafya, Fransızca, Türkçe ve inşadan geometri, cebir ve muhasebeye uzanan konularda dersler verir.⁸² Aylık maaşı bu süre zarfında pek yükselmişe benzemiyor, hatta yeni bir göreve atandığında düşüşler bile olabiliyordu. Öğretmenler belli konularda ek dersler vererek ciddi bir ek gelir sağlayabiliyorlardı. Ali İrfan da farklı konulardaki bilgisi sayesinde bu imkândan sonuna kadar yararlandı. Örneğin, Beyrut idadisinde müdürken 800 kuruş maaş alıyordu; genel tarih ve coğrafya derslerine girerek 750 kuruşluk ek gelirle bu maaşı neredeyse iki katına çıkarmıştı. Ayrıca yine çok geniş bir konu yelpazesinde ders kitapları yazmaya da zaman ayırabiliyordu. Ticaret, din, ahlak, mantık, Arapça ve diğer bazı derslerde kullanılmak üzere çok sayıda kitap yazdı. Bizim açımızdan daha da önemlisi, bazılarıyla önceki bölümlerde de karşılaştığımız okumayı öğretmeye yönelik kitaplar yazdı. Bu metinlerden ne kadar para kazandığını tespit etmek neredeyse imkânsız, ama en azından bazılarının birden fazla baskı yaptığını biliyoruz. Ali İrfan'ın en az on beş ders kitabı ve birkaç tane de öğretimle ilgili olmayan kitap yazdığı anlaşılmaktadır. Birazdan bahsedeceğimiz kimi ders kitabı yazarlarının üretim kapasitesi yanında bunun çok hafif kaldığı söylenebilir. Ama şu aşikâr ki devlet okullarındaki öğretmenler, bu tür metinler yazma bakımından avantajlı bir konumdaydılar. İmparatorluğun merkezi müfredatının ne tür kitapları gerektirdiğini ve sınıf içinde neyin iyi sonuç verdiğini biliyorlardı; belki daha da önemlisi, onları giderek zenginleşen bir metin yelpazesinde üretim yapmaya teşvik eden, maaşlarını takviye etmek gibi güzel bir sebepleri vardı.

Ali İrfan'ın yazarlık kariyeri geç Osmanlı dönemiyle sınırlı kalmış gibi görünürken, kimi yazarlar cumhuriyet döneminde de aktif olmayı

sürdürmüştü. Bunlardan biri eğitimci ve yazar Ahmed Cevad [Emre] (1876-1961) idi. Hayatının cumhuriyet öncesine denk gelen kısmında çocuklara yönelik eserlerinde Osmanlı ve İslami niteliği belirgin bir çizgi takip etmişti. 1912 ile 1926 yılları arasında yayınlanan *Yeni Elifbâ: Kuranı Okuyorum*, 1912 tarihli *İnkılâb-ı Hakiki Metin Ahlâk ile Olur* gibi eserlerinde zekâtı övmesiyle, Kuran'a referansta bulunmasıyla ve imparatorluğu ekonomik kölelikten kurtaracak bir iç mücadele anlamında yeni bir "cihad" çağrısı yapmasıyla kendini duyarlı bir Osmanlı Müslümanı olarak takdim ediyordu.⁸³ Arap, Fransız, Osmanlı ve Fars dillerinin gramerleri, vatandaşlık bilgisi ve okumaya başlama kitapları da dahil olmak üzere Osmanlı okulları için pek çok farklı konuda ders kitapları yazmıştı.

Ahmed Cevad, yaygın olarak kullanılan *Resimli Osmanlı Lisanı* adlı kitabının yanına 1916 gibi erken bir tarihte *Resimli Türk Lisanı*'nı da ekledi. Yani aslında cumhuriyetin getireceği semantik ve kültürel kopuşa hazırlıklıydı. Dil meselelerine ilgisi—ve siyasi esnekliği—Mustafa Kemal tarafından ödüllendirildi. Cumhuriyetin önderi onu Dil Kurumu'nun dilbilgisi kolunun başına getirdi. İlk başlarda Viyanalı Dr. Hermann Kvergiç'in ortaya attığı ve Mustafa Kemal'in çevresindekilerin hevesle benimsediği radikal Türkleştirmeci teorilere eleştirel yaklaştığı, bunları tamamen kıymetsiz bulduğu anlaşılmaktadır. Ama Kvergiç'in fikirlerine dayanan ve Türkçenin dünyadaki bütün dillerin kökeni olduğunu ileri süren Güneş Dil Teorisi resmi statü kazanınca Ahmed Cevad bu teorinin propagandasını yapmakta pek istekli davranmıştı.⁸⁴ Arap dünyasında imparatorluk sonrası koşullara uyum sağlamak için kendini kısmen "baştan yaratan" geç Osmanlı dönemi eğitimcisi Sati el-Husri⁸⁵ gibi Ahmed Cevad da bu dönemde zeminin ne kadar hızlı kaydıgının bir göstergesi sayılabilir.

83 Ahmed Cevad, *İnkilab-i hakikam metin ahlâk ile olur* (Dersaadet [İstanbul]: Kader Matbaası, 1328[1912]).

84 Lewis, *Turkish Language Reform*, 60.

85 William L. Cleveland, *The Making of an Arab Nationalist: Ottomanism and Arabism in the Life and Thought of Sati' al-Husri* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1971).

Yeni siyasi koşullar gibi, yeni okuryazarlık ortamı da insanların hayatlarını, gerek mecazen gerek düz anlamıyla “baştan yazmalarına” olanak tanıyordu. Gerçekten de burada kullandığımız otobiyografik kaynaklar yazının ve bireye özgü hayat hikâyelerinin önemindeki artışın birer göstergesidir. Sonunda birer yayına dönüşmüş olan bu hayat deneyimlerindeki çeşitlilik, bu Osmanlı-Cumhuriyet gençleri kuşağının okuma ve yazma deneyimindeki farklılık ve ortaklıkları ifade etmek için elverişli bir metafor olarak görülebilir. Farklılıkları olsa da tüm okurlar metinle birey olarak karşılaşma deneyimini yaşıyor, tüm yazarlar da yazıyla benzer karşılaşmalar sonucunda metin üretir hale geliyorlardı.

Okumayı öğrenmenin beraberinde gelen kültürel uyum süreçlerinde—bölge, etnik köken, din, dil, örf ve âdetler vs’de görülebilen—çeşitlilik ile ortaklıklar arasında bariz bir gerilim vardır. Aynılık ve yeknesaklık yönündeki eğilim, okur kitlesindeki içkin deneyim çeşitliliğiyle mücadele halindeydi. Bir başka deyişle, büyük kentsel merkezlerden yayılan okuma materyallerinin tüketimi ister istemez homojenleşme sürecine katkıda bulunuyordu. Ama katılımcılar arasında pek çok kişi, metinleri edilgin bir şekilde alımlamakla yetinmeyip zamanla kendileri yazar oldukları ve yayın dünyasına az da olsa katkıda bulundukları için yerel veya marjinal sesler de duyulabiliyordu. Tabii bu döneme ilişkin tarihyazımında merkezin kültürel ve siyasi bakımdan merkezileştirici, homojenleştirici gücünü haddinden fazla vurgulama eğilimi vardır. Tek tek okurların ve yazarların hayatlarına bakmak ise geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemi insanının yaşantısındaki (bölgesel, etnik, dilsel, vs) çeşitlilik ile merkezi otorite arasındaki gerilimi göz ardı etmememiz gerektiğini bize hatırlatmaktadır.

Bu bölümde gösterildiği üzere önce okuma, ardından da yazma, geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet toplumunun giderek genişleyen bir kesiminin yaşam deneyimlerinde çok önemli bir yer tutuyordu. Okul ve yeni çıkan birtakım metin türleri giderek daha çok çocuğu okumaya heveslendiriyordu. Devlet sektöründeki genişlemenin yarattığı domino etkisi, yazıya dayalı yeni eğitim ve kariyer rotalarının ortaya çıkmasını sağlamıştı. Olanaklardaki bu artış, okuma materyallerini tüketmekle yetinmeyip üretmeye heveslenen genç okurlar için maddi ve manevi teşvik unsurları-

nın artık mevcut olduğu anlamına geliyordu. Okurluktan yazarlığa geçiş süreci, o günün toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi gerçeklerindeki değişimlerle iç içe ilerliyordu. Arka planları ne kadar farklı olursa olsun, giderek daha çok okur—ve yazar—yazıda kendisine bir eğitim, eğlence ve mesleki ilerleme unsuru buluyordu. Paradoksal olarak okuma ve yazma eylemlerinin bireysel niteliği, bu genç katılımcıları paylaşılan ama hâlâ tam da şekillenmemiş olan bir okur topluluğuna bağlıyordu.

Sonuç: Okuma ve Modernite

Önceki bölümlerde geç Osmanlı ve erken Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde okumanın önemini vurguladık. Bunun kimi zaman incelenmesi ve öngörülmesi zor bir alan olabildiğini de gördük. Pek çokları okumayı, önceden belli birtakım sonuçlara götüren bir vasıta olarak görmüşse de biz daha en baştan okumaya özünde tarafsız bir faaliyet olarak bakmak gerektiğini belirttik. Gerçekten de, okumanın ve okumayı öğrenmenin tarihini araştırınca, nüfus içindeki çok çeşitli pratiklere ve beğenilere—bunlar hâkim siyasi ve tarihyazımıyla ilgili beklentilere, özellikle de devlet kaynaklı olanlara uysun veya uymasın—bakmanın ne kadar önemli olduğu çok iyi anlaşılıyor. Okumayı yaygınlaştırma gayesinin taban tabana zıt dünya görüşü ve gündemlerin parçası olduğunu gördük: Emperyal ve milli; kozmopolit ve yerli; İslami ve laik; itaatkâr ve sefih; bireysel ve kolektif. Ayrıca, farklı okurların okumayı farklı şekillerde, farklı hal, haletiruhiye ve bağlamlarda deneyimlediğini unutmamak gerekir. Okuryazarlıkla ilişkili saik ve pratiklerdeki çeşitliliği görmek belki her bağlam için önemlidir, ama okumayı öğrenmenin ve okumanın kendisinin ağır birtakım gündemlerle yüklü olduğu Osmanlı/Türk örneğinde bu daha da büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada okumayı öğrenme ve okuma konusuna değişik açılardan yaklaşılarak bu konunun çeşitli farklı ama birbiriyle bağlantılı yönlerini vurgulamaya çalıştık. Birinci Bölüm’de, Osmanlı/Türk bağlamında okumayı anlama biçimimizin, dünyanın başka kesimlerinde okumanın tarihiyle tüm benzerliklerine rağmen, imparatorluktan cumhuriyete geçişin doğurduğu tarihyazımı—ve ideoloji—meselesiyle tamamen iç içe

geçmiş olduğunu vurguladık. Çocuklara yönelik okuma materyallerine bakınca Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla bir yandan çocukların okuması istenen şeylerin büyük ölçüde değiştiğini, ama diğer yandan bu materyallerin gerçekte pek de farklılaşmadığını gördük. Bu geçiş aşamasına okuma tarihi merceğinden bakmak, bize hem cumhuriyetin getirdiği ve araştırmacıların da sık sık dikkat çektiği kırılma ve sembolik kopuşları, hem de pek o kadar fark edilmeyen birtakım devamlılıkları gözlemleme imkânı verdi. 1928'deki alfabe değişikliği ve dil mühendisliğinden epey önce okuma dünyasını kökten dönüştüren önemli değişimler başlamıştı. Osmanlı döneminin kabaca son kırk yılında devletin eğitim kurumlarının hızla yaygınlaşmasıyla daha önce görülmedik sayıda çocuk resmen okullu oldu ve Kuran okulundaki metinlerin aksine, okuma pedagojisi düşünülerek üretilmiş standart metinlerle donatıldı. Bu da gerek imparatorluk gerek cumhuriyet hükümetlerine başka pek çok faydalı davranış yanında okumanın faydalarını da modelleme imkânı verdi ve kısa sürede yeni devletin ötesine taşan bir ekonomik/edebi faaliyetler zincirini başlattı. Türkiye Cumhuriyeti çocuklara yönelik okuma materyallerinin içerik ve vurgularında önemli değişiklikler getirdi, ama 1923'teki kronolojik kırılmanın öncesine ve sonrasına baktığımızda rejim değişikliğinin çocukların okuma dünyasında aslında çok az şey değiştirdiğini görmek de oldukça çarpıcıdır.

İkinci Bölüm'de geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenme deneyiminin nasıl bir çeşitlilik içerdiğini gördük. Okumanın çocuklara ne şekillerde tarif edildiğine odaklanmak, bize bahsedilen konuların, bağlamların, öğretmenlerin ve yazı türlerinin çeşitliliğini görme imkânı verdi. Ama tüm bu deneyim çeşitliliğine rağmen, belli bir yönelim ya da eğilim olduğu da aşikârdı. Çocuklara giderek daha kuvvetli bir şekilde kişisel ve kolektif, manevi ve ekonomik başarının yolunun devlet okullarından geçtiği mesajı veriliyordu. Farklı metinlerde farklı stratejiler benimsenebiliyordu; ancak ortak gaye çocukların, doğru dürüst bir eğitim alabilmek ve okuryazarlığın açtığı yeni ufukların getirilerinden yararlanabilmek için ailelerini geride bırakıp modernlik timsali yeni tip öğretmenden faydalanmaları gerektiği mesajını vermektir. Yeni okuma türlerinin, özellikle de çocuk dergilerinin ortaya

çıkışıyla, yeni öğretmenler—ve temsil ettikleri devlet—küçük okurların ilgilerini kontrol etme çabasına girişti. Devletin çocukları geliştirmeye yönelik tutumu ve siyasi gündeminin bazı yönleri sayesinde nispeten rahat hareket edecek alan bulan bu yeni yayınlar, küçük okurlarına daha geniş ufuklar sunabiliyor, onlarla daha kişisel ve eğlenceli bir ilişki kurmaya çalışabiliyorlardı.

Okumaya yeni başlayan küçük okurlara sunulan içerikteki gerilimler Üçüncü Bölüm’de işlendi. Burada çocukların karşı karşıya kaldığı kesinlik ve muğlaklık dinamikleri, metinlerin içeriği şu dört zıt ikiliyi bağlantılandırıran bir spektruma oturtularak araştırıldı: Dini/laik, aile/ulus-devlet, yeni/eski, küresel/yerel. İlk bakışta bu içerik çok katı, esneklikten uzak görünüyor; ne de olsa çocuk okura nasıl düşüneceğini, hareket edeceğini ve neyle özdeşleşeceğini gösteren çok şematik örnekler sunulmaktaydı. Ama yakından bakınca, hızla değişen bir dünyada yaşamının getirdiği belirsizlik ve çelişkiler göze çarpmaktadır. Bu bakımdan okuma, çocukların dini, siyasi, toplumsal ve coğrafi aidiyetlerinin karmaşıklıklaşmasının hem bir ifadesi hem de vasıtası idi.

Çocuklara gelen mesajlar karmaşık, hatta bazen çelişkili olduğu için, bu mesajların nasıl iletildiğine ve çocukların gerçekte bunları nasıl okuduğuna, yani okuma mekaniğine bakmak önemlidir ki bu da Dördüncü Bölüm’ün konusunu teşkil ediyordu. Bu bölümde, alfabenin öğrenilmesinden okuma pedagojisindeki değişimlere ve okumaya başlama kitaplarının tasarımına, okuma yazma öğrenmenin pratik yönlerine odaklanılarak, ezbercilik ya da anlamadan okuma gibi kitlesel okuma yazma hamlelerinde kaçınılmaz olan bazı güçlükler ele alındı. Bunun yanında, okumadan alınan haz ya da, bazıları için, vakit geçirme aracı olarak okumaya “bağımlılık” gibi okumayı öğrenmenin olumlu yönleri konu edildi. Ardından, imgelerin okuryazarlığa nasıl hizmet ettiğinden bahsedilerek, görsel malzeme kullanmanın pedagojik ve eğlendirmeye yönelik imkânları üzerinde duruldu. Yeni teknolojiler sayesinde yayınlara giderek daha fazla resim konabiliyordu; bu hem yeni olanaklar hem de yeni zorluklar getiren bir gelişmeydi. Özel sektörün ürettiği okuma materyalleri, yayıncıların yeni okur/müşteri kitlesini çekmek için ellerinden geleni yapmasından dolayı, resmi çizgiden ciddi ölçüde uzaklaşabiliyordu.

Beşinci Bölüm okumayı öğrenmenin ve okumanın kendisinin ekonomik yönlerine daha yakından odaklandı. Okumanın ekonomisi normalde pek göz önünde bir konu değildir, ama geçiş dönemi hakkında bize çok şey söylemektedir. Bu bölümdeki tartışmamıza, okuryazarlığın yaygınlaşmasında en önemli etken olan eğitim sisteminin ardındaki aktörle, yani devletle başladık. Dönemin eğitim bakanlıkları, gerek hızla çoğalan okullarıyla okur sayısının ciddi oranda artmasını sağlayarak, gerek ders kitabı tedariki için çok büyük ölçekte siparişler vererek ekonomik ve düşünsel hayata ivme kazandırdı. Kitaplar ve diğer matbu materyaller yeni sistemin merkezinde yer alan ve büyük paraların el değiştirmesine sebep olan metallerdi. Yeni okullardaki her öğrencinin kendine ait ders kitaplarının olması gerekiyordu; bu da paylaşarak, tüketim düzeninin dışında kalarak okuma geleneğinin terk edildiği anlamına geliyor ve önemli ekonomik ve toplumsal etkileri beraberinde getiriyordu. Bireysel olarak kitap satın almaya ve kitaba sahip olmaya giderek alışan okurlar için ürünlerini cazip kılmaya çalışan yayıncılar, küçük okurlarla daha doğrudan bir ilişki kurabilmek için birbirleriyle rekabet ediyorlar, bu da zaman zaman devletin otoritesini ve mesajının etkisini zayıflatıyordu.

Bu kitapta okumanın çeşitli yönleri ele alınmakla beraber bunlar ancak kişileri etkiledikleri halleriyle önem taşımaktadırlar. Bu nedenle Altıncı Bölüm'de yeni okuma rejiminin insani etkilerini anlamaya çalıştık. Okumanın biyografik boyutuna bakarak, okuryazarlığın insanların hayatını nasıl ve ne şekilde değiştirdiğini görebildik. Okuma becerisi ve okuma pratiği insanların hayatlarını, bazen çok ciddi şekilde değiştirmişti. Onlara bir iki kuşak önce söz konusu olamayacak meslekler kazandırmıştı. Düşünme biçimlerini değiştirmişti; bunun önemli estetik, toplumsal ve siyasi uzantıları vardı. Bu bölümde adeta çemberi tamamlayarak bazı kişilerin okurluktan yazarlığa nasıl geçiş yaptığını da baktık. Ele alınan görece az sayıdaki örnekte bile deneyimlerin ne kadar çeşitlilik içerdiği açıkça görülmektedir.

Bu kitabın temel önermelerinden biri, okumanın modernliği hem inşa eden hem örnekleyen bir şey olduğudur. Modernliğe giden farklı yolları ve farklı modernlik deneyimlerini kesen ortak bir hat olarak okuma, modernliğin alametifarikalarının çoğunun ortaya çıkışında merkezi rol oynadı. Okuma, doğası gereği bilgiye erişimi artırdı; devletin genişlemesine paralel olarak ön

plana çıktı ve tamamen olmasa da yoğun olarak devlet etkisi altında gelişti; yeni teknoloji ve ifade biçimlerine dayanıyordu ve kendisi de bunların hızlı bir şekilde benimsenmesine katkıda bulundu; okumanın gelişimi dağıtım, mübadele ve değerlendirme gibi piyasa mekanizmalarının önemini yansıtıyor, bunların üzerinde yükseliyordu; modern siyasi ve dini hareketlerde merkezi yeri olduğu hep söylenen bireyle matbu metin arasındaki doğrudan ilişki, okumayla mümkün hale gelmişti; bir bütün olarak bakıldığında, o dönemin büyük cereyanlarına dolaylı olarak da olsa katılabilmenin vasıtası oldu; ve sosyoekonomik ilerleme için daha önce hiç var olmamış olanakları gündeme getirdi. Elbette okuma modern dünyayı tek başına yaratmadı, ama bu dünyanın en belirgin birkaç özelliğinde çok önemli rol oynadı.

Şüphesiz bu dönem yeni bir okuma dünyasının doğuşuna sahne oldu. Okuryazarlık oranlarının düşük kaldığı, el yazmalarının, “yüksek” edebiyat ve dini metinlerin, toplu okumanın hâkim olduğu eski okuma rejimi yerini hızla okur kitlelerinin giderek genişlediği, popüler edebiyatın hâkim olduğu ve okuma materyalinin tüketiminin bireyselleştiği bir sisteme bıraktı. Gerçi dini referanslı metinler (her ne kadar bunlar çok az çalışılmış olsa da) önemini koruyordu. Ama yazının kutsal olduğu inancı—on altıncı yüzyılın ortalarında İstanbul’a gelen Hapsburg elçisi Ghiselin de Busbecq insanların yere düşen kâğıt parçalarını kimse basmasın diye telaşla yerden aldığını gözlemlemişti¹—matbu metinlerin egemenliğiyle birlikte yavaş yavaş kaybolmaktaydı.

Bu değişen dünyada edebi türler, yazarların benimsedikleri sesler ve genç okurların ilgisini çekmeyi ve o ilgiyi sürekli tutmayı amaçlayan çabalara ilişkin pek çok deneme yapıldı. Tek bir doğru yol yoktu, yayıncılar ile okurlar el yordamıyla ilerliyorlardı. Yeni görünüm—görsel malzemenin burada önemi büyüktü—ve yeni formatlar yaratıldı; dergi, roman ve seçki gibi yeni ürünler piyasaya çıktı; hatta 1928’den sonra yeni bir alfabe geldi. Tüm bu değişimlerin altında yatan, okuma dünyasının doğuşu ve büyümesiydi. Bu yeni okuma dünyasının, Türkiye Cumhuriyeti’nin günümüze gelene kadarki gelişim sürecini anlamada çoğu çok önemli olan siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel yansımaları oldu.

1 Ahmet Emin Yalman, *The Development of Modern Turkey as Measured by Its Press* (New York: Columbia University Press, 1914), 19–20.

Bu kitapta, okumanın nasıl tarif edildiği, içeriğinin nasıl çok çeşitli ve bazen çelişkili mesajlar iletmekte kullanıldığı, imparatorluğu gerek cumhuriyetten ayıran gerek ona bağlayan birtakım değişim ve devamlılıkların nasıl üstünü örttüğü, okumayı öğrenme pratiğinin ve okumanın genel görünümünün nasıl değişmekte olduğu, piyasanın okumayı nasıl etkilediği ve okumanın bu geçiş döneminde insanların hayatını nasıl değiştirdiği gösterilmeye çalışıldı.

Gerek Osmanlı gerek cumhuriyet döneminde çeşitli söylemsel pratikler, konular, resimler, okura seslenme biçimleri ve duygulanımlar bir arada işleyerek çocuklar için yeni bir okurluk alanı tesis ettiler. Bu süreçte önemli kopuşlar ve kaymalar olduğu gibi pek çok devamlılık da vardı. Hem bu konudaki literatürün hem de 1923 sonrasında rejimin kopuş fikrinde ısrarı düşünüldüğünde, bu tespit çarpıcıdır. Uzun vadede olanı tespit edecek olursak, yazma, dolayısıyla okuma, nadir görülen, çok kıymetli, kutsal bir faaliyet olmaktan çıkıp her zaman her yerde olan bir şeye dönüşmekteydi. Ama, ironik bir biçimde, okuma kendi başarısının kurbanı olarak da görülebilir, zira tam da giderek önem kazandığı için özelliğini kaybedip sıradanlaşmaktaydı.

Okumanın metalaşması sürecine de özel bir dikkatle eğildik. Metalaşma, şeylerin daha kolay mübadele edilebilmelerini mümkün kılan ve müthiş bir hız ve ölçekte gerçekleşebilen bir süreçtir. Daha önce gördüğümüz gibi, geç Osmanlı ve erken cumhuriyet dönemlerinde okumanın metalaşması süreci, devletin gündemini hem destekleyecek hem etkisizleştirecek şekillerde işliyordu. Halbuki devletin programı imparatorlukta olsun cumhuriyetle olsun, hâkim kültürü, özellikle de geri bulduğu unsurları dönüştürmeyi amaçlıyordu. Bir araştırmacının da belirttiği gibi, metalaşma kuvveti dirençle karşılaşır. “Bu potansiyel metalaşma hamlesinin karşı gücü kültürdür... Aşırı metalaşma, kültür karşıtıdır,” çünkü kültür özünde ayırım yapmaya dayanır.² Osmanlı/Türk örneği, hâkim kültürün kendisi değişmekte olduğu için ilginçtir. Hatta zaman zaman bu hâkim kültür, merkezden planlanan kesintisiz bir saldırıya maruz kaldı. Modernizmin devletçe desteklenen versiyonu mesajını yaymak

2 Igor Kopytoff, “The Cultural Biography of Things: Commoditization as Process,” *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective* içinde, der. Arjun Appadurai, (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 73.

için matbuatı yoğun olarak kullanıyordu, ama 1950'ler ve 1960'larda ortaya çıkan karşı hareket de davasını gütmek için yazıya büyük yatırım yapmıştı. Kısacası, Türkiye'ye o zamandan bugüne damgasını vurmuş olan siyasi ve kültürel rekabet, nüfus giderek daha okuryazar hale gelmese asla mümkün olamazdı.

Appadurai, Anderson'ın "matbuat kapitalizmi"nin doğuşu ile etnik ak-rabalık projelerinin bağlantılı olduğunu söylemiş ve Türkiye Cumhuriyeti bağlamıyla özellikle alakalı olan inşa edilmiş kökenciliğin paradoksuna işaret etmiştir.³ Ama okuma sadece etnik siyasete değil, pek çok farklı projeye de hizmet edecek şekilde kullanılabilir, kullanılmıştır da. Cumhuriyet projesinin büyüklüğü ve yaygaracılığı karşısında silinmiş olsalar da, burada ele alınan dönemde başka modernlik biçimleri de ortaya çıkmıştı. Geç Osmanlı ders kitaplarında milli temalar kadar İslami temaların da eşit oranda kullanılabildiğini gördük; matbuat kapitalizmi hiç de laiklik taraftarlarının tekelinde değildi. Cumhuriyetin ilk yıllarında dahi mesajın içeriğinde ve aktarım biçiminde yüzeysel değişiklikler yapılarak İslami talepler dile getirilebiliyordu. Kısacası, okuma neredeyse sonsuz sayıda farklı davanın hizmetine koşulabilecek yansız bir pratikti. Ama okuryazarlığın çok az olduğu toplumlarda okuma neredeyse her zaman olumlu bir şey olarak görüldüğünden, modernliğin farklı çeşitlerini savunanların okuma sanki yalnız onların malıymış gibi davranması şaşırtıcı değildi.

Bu dönemde okumayla ilişkili belki de en ilginç gelişme, bireyselleşmeye katkıda bulunmasıdır. Okurların nasıl tutkuyla, hatta bazen onları işlerinden güçlerinden alıkoyacak derecede okumaya bağlandıklarını gördük. Kitaplar ve dergiler, satın alınan, hediye edilen, kazanılan, postayla gelmesi heyecanla beklenen, kısacası birer meta olarak benimsenmiş nesneler olarak yeni, kendine has bir kimlik edindiler. Metinler hem Anderson ile Appadurai'nin kastettiği anlamda birlikte hem de ayrı ayrı okunuyorlardı. Yani, herkes aynı metinleri okumuyordu ya da okusalar bile çok farklı şekillerde ve bağlamlarda okuyorlardı. Çoğu durumda

3 Arjun Appadurai, "Disjunction and Difference in the Global Cultural Economy," *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory* içinde, der. Patrick Williams ve Laura Chrisman, (New York: Columbia University Press, 1994), 325.

bu farklı okumalar kolektifleşmeye değil, bireyselleşmeye katkıda bulunuyordu. Gerçekten de birey ile metin—satın alınan, gönderilen ya da birlikte yatağa kıvrılınan bir şey olarak metin—arasındaki bağ, modern dönemin en kalıcı ilişkilerinden biri olmaya devam etmektedir.

Ancak, modern tüketimin son tahlilde hazza dayalı olduğu önermesi, okumanın fizikselliğini—“kitap olma” niteliğini—sallantılı hale getirmektedir.⁴ Giderek elimizde tutamayacağımız bir şey haline gelen, çevrimiçine, monitöre, etere taşınan metni uçucu bir şey olarak tasavvur etmek paradoksal olarak hem akla uygun görünüyor hem de havsalamızı zorluyor. Bu bir yandan genel tarihsel gidişata uygun gibi duruyor; ne de olsa metinlerin katı formlardan—kayaya oyulmuş, metale kazınmış ya da parşömene yazılmış hallerinden—gazete, kitapçık, risale, dergi gibi efemera da denen kalıcılığı daha az formlara, oradan da nihayet dijitale geçmiş olduğunu görüyoruz. Bu kitapta ele alınan dönem bugünden bakınca bir geçiş dönemi olarak görünmektedir. Bu görece ucuz ve daha geniş kesimlerce erişilebilen okuma materyalleri, yazılı materyallerin tarihte hiç olmadığı kadar büyük kitlelerce tüketilmesini, dolayısıyla da okumanın yaygınlaşmasını mümkün kılmıştır. Okumayı öğrenme, giderek genişliyor gibi görünen bir metinler, fırsatlar ve katılım dünyasının kapılarını açan bir anahtar haline gelmiştir. Bu devasa dönüşümün akla durgunluk veren yanı ise, metinler üzerinde yükselen dev bir yapı olan modern toplumumuzun kitap sayfaları gibi cılız, dayanıksız bir fiziki temel üzerine kurulu olmasıdır. Bu da bu hikâyeyi sonlandırmak için uygun bir nokta olabilir. Okuma hem son derece önemli hem de çalışması çok zor bir konu olarak bilinir; ama aynı zamanda, bir yandan katı, elle tutulur unsurları, bir yandan da fiziki uçuculuğuyla modernitenin başlıca önkoşullarından biridir.

4 Arjun Appadurai, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996), 83–4.

- A. Rıza. *Kızlara mahsus kıraat kitabı*. (İstanbul: Karabet, 1316[1900]).
- Ahmed Cevad. *Altın Alfabe*. (İstanbul: Hilmi Kitabhanesi, 1928).
- . *Çocuklara sarf ve nahv dersleri: Türkçe okuyorum*. (İstanbul: Matbaa-i Hayriye, 1326[1910]).
- . *Cumhuriyet Çocuklarına Türkçe Kıraat*. İlk mektep, birinci sınıf. (İstanbul: Hilmi [aynı zamanda Marifet], 1929).
- . *İnkilab-i hakikam metin ahlâk ile olur*. (Dersaadet [İstanbul]: Kader Matbaası, 1328[1912]).
- . *Güzel Kıraat*. (İstanbul: Kutubhane-i İslam ve Askeri İbrahim Hilmi, 1335[1919]).
- . *Resimli osmanlı lisanı*. (Dersaadet: Kütüphane-i İslam ve Askeri, 1332[1916]).
- . *Yeni elifbâ[:] Kuranı okuyorum*. (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1342[1926]).
- Ahmed Midhat. *Diplomalı kız. Letaif-i rivayat*. (İstanbul: Kırkambar Matbaası, 1307[1891]).
- . *Terbiyeli çocuk; Muhtediler için kıraat kitabı*. (İstanbul: Kırkambar Matbaası, 1303[1887]).
- Ahmed Rasım. *Doğru usûl-i kıraat*. 5. Kısım. (İstanbul: İkdâm (ve Kanaat), 1926).
- . *Falaka*. (İstanbul: Hamid Matbaası, 1927).
- . *İbtidâî kıraat*. (Dersaadet [İstanbul]: Şems matbaası, 1328–1330[1910–1912]).
- . *İlaveli hazine-i mekâtib yahud mükemmel münşeat*. (İstanbul: Feridiye Matbaası, 1318[1902]).
- . *Kıraat kitabı*. Birinci sene. (İstanbul: Karabet, 1313[1897] ve 1314 [1898]).
- . *Kızlara mahsus kıraat kitabı*. (İstanbul: Karabet, 1316[1900]).

- . *Osmanlı Tarihi*. (İstanbul: İstevan Matbaası, 1307[1890]).
- Ali İrfan [Eğribozu]. *Birinci kıraat*. (İstanbul: İkbal Kütüphanesi/Şems Matbaası, 1328–1330[1910–1912]).
- . [Eğribozu]. *Çocuklara İstifade[:] Tehzib-i Ahlâk ve Malûmat-ı Nafia*. (İstanbul: Şirket-i Murettibiye Matbaası, 1304[1888]).
- . [Eğribozu]. *Ma'lumat-i diniye*. (İstanbul: Şirket-i Murettibiye Matbaası, 1329[1911]).
- . [Eğribozu]. *Şiven Yahud Hatirat-i Şebabim*. (İzmir: Ahenk Matbaası, 1315[1899]).
- . [Eğribozu]. *Son Elifbâ-yı Osmanî*. (İstanbul: Şems Matbaası, 1328–1330[1910–1912]).
- . [Eğribozu]. *Vatanı seven okusun*. (Dersaadet: Mahmud Bey Matbaası, 1324[1908]).
- Ali Nazima. *Oku yahud yeni risale-i ahlâk ve vezâif-i etfal*. (İstanbul: Kasbar Matbaası, 1320[1904]).
- Alkan, Mehmet Ö. "Modernization from Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism," in Kemal Karpat, ed., *Ottoman Past and Today's Turkey*. (Leiden: Brill, 2000), 47–132.
- Altuğ, Sumru, Alpay Filiztekin and Şevket Pamuk, "Sources of Long Term Economic Growth for Turkey, 1880–2005," *European Review of Economic History* 12 (2008), 393–430.
- Anderson, Benedict R. O'G. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 2nd edn. (Londra: Verso, 1991).
- Appadurai, Arjun. "Disjunction and Difference in the Global Cultural Economy," in Patrick Williams and Laura Chrisman, ed., *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. (New York: Columbia UP, 1994), 324–39.
- Appadurai, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996).
- Arakel, "Kitapçı" *Talim-i kıraat: malumat-i ibtidaiye ve nasayih-i nafia*. 1. cilt (İstanbul: Kitapçı Arakel Matbaası, 1304[1887]).
- Arat, Yeşim. "Nation Building and Feminism in early Republican Turkey," in C Kerslake, K Öktem and P Robins, ed., *Turkey's Engagement with Modernity: Conflict and Change in the Twentieth Century*. (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010), 38–51.

- Ariès, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Robert Baldick, trans. (New York: Vintage, 1962).
- Atatürk, Mustafa Kemal. *Nutuk*. (İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar, 2007).
- Ateş, Murat. "Ziya Gökalp ve Çocuk Edebiyatı" www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5CMurat%20ATEŞ%5C95-II4.pdf.
- Aydemir, Şevket Süreyya. *Suyu Arayan Adam*. 10. baskı (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1997).
- Ayalon, Ami. *Reading Palestine: Printing and Literacy, 1900–1948*. (Austin, TX: University of Texas Press, 2004).
- Barro, Robert J. "Human Capital and Growth," *The American Economic Review* 91: 2 (May 2001).
- BOA, D.Said (Sicill-i Ahvâl Komisyonu Defterleri).
- Bayar, Yeşim. "The Dynamic Nature of Educational Policies and Turkish Nation Building: Where Does Religion Fit In?," *CSSAAME* 29: 3 (2009), 360–70.
- Bayly, C. A. *The Birth of the Modern World, 1780–1914: Global Connections and Comparisons*. (Oxford: Blackwell, 2004).
- [Bedros] Zeki. *Rehnüma-yı kıraat ve tercüme*. Üçüncü sene. (İstanbul: Arak Garoyan Matbaası, 1327[1911]).
- Belge, Murat. "Genç Kalemler and Turkish Nationalism," in C. Kerslake, K. Öktem and P. Robins, ed., *Turkey's Engagement with Modernity: Conflict and Change in the Twentieth Century*. (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010), 27–37.
- Berker, Aziz. *Türkiyede İlk Öğretim, 1839–1908*. (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 1945).
- Berkes, Niyazi. *The Development of Secularism in Turkey*. 2nd edn. (New York: Routledge, 1998).
- Berktaş, Halil. *Cumhuriyet İdeolojisi ve Fuad Köprülü*. (İstanbul: Kaynak Yayınları, 1983).
- Bertaux, Sandrine. *Ulus Tasarlamak: 1920'ler ve 1930'larda Avrupa Devletleri/ Projecting the Nation: European States in the 1920s and 1930s*. (İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi, 2006).
- Bizim Mecmua*.

- Bouquet, Olivier. "L'Autobiographie par l'État chez les derniers ottomans," *Turcica* 38 (2006): 251–79.
- Brockett, Gavin D. *How Happy to Call Oneself a Turk: Print Culture and the Negotiation of a Muslim National Identity in Modern Turkey*. (Austin, TX: University of Texas Press, basılıyor).
- Brooks, Jeffrey. *When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861–1917* (Princeton: Princeton University Press, 1985).
- Brummett, Palmira. *Image and Imperialism in the Ottoman Revolutionary Press, 1908–1911*. (Albany, NY: State University of New York Press, 2000).
- Buğra, Tarık. *Güneş Rengi Bir Yığın Yaprak*. (İstanbul: Ötüken, 1996).
- Bulliett, Richard W. "First Names and Political Change in Modern Turkey," *IJMES* 9 (1978), 489–95.
- Cavallo, Guglielmo and Roger Chartier, ed. *A History of Reading in the West*. L. G. Cochrane, trans. (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999).
- Celal, Sadrettin. *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat*. (İstanbul Kanâat Kütüphânesi, 1928).
- . *Cumhuriyet Çocuklarına Sevimli Kırâat*. Üçüncü sınıf. (İstanbul: Kanâat Kütüphanesi, 1929).
- Chartier, Roger. *Cultural History: Between Practices and Representations*. Lydia G. Cochrane, trans. (Cambridge: Polity, 1988).
- Chartier, Roger. *The Cultural Origins of the French Revolution*. Lydia G. Cochrane, trans. (Durham, NC: Duke University Press, 1991).
- Clayer, Nathalie. *Aux origines du nationalisme albanais; La naissance d'une nation majoritairement musulmane en Europe*. (Paris: Éditions Karthala, 2007).
- Cleveland, William L. *The Making of an Arab Nationalist: Ottomanism and Arabism in the Life and Thought of Sati' al-Husri*. (Princeton, NJ, Princeton University Press, 1971).
- Copeaux, Étienne. *Espaces et temps de la nation turque: Analyse d'une hisotriographie nationaliste, 1931–1993*. (Paris: CNRS, 1997).
- Çiti Piti*.
- Çiçek, Nazan. "The Project of Creating True Turkish Children: The Children's Magazines in Turkey circa the Foundation of the Republic."

Paper presented at the annual meetings of the British Society for Middle Eastern Studies, Birmingham, July 2006.

Çizgen, Engin. *Photographer/Fotoğrafçı Ali Sami, 1866–1936*. (İstanbul: Haşet, 1989).

Çocuk Dünyası.

Çocuklara Kiraat.

Çocuklara Mahsus Gazete.

Çocuklara Rehber.

———. *Une vision turque à travers les cartes de 1931 à nos jours*. (Paris: CNRS, 2002).

Darnton, Robert C. "The Forbidden Bestsellers of Prerevolutionary France," *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 43: 1 (October 1989), 17–45.

Darnton, Robert. "History of Reading," in Peter Burke, ed., *New Perspectives on Historical Writing*. (Cambridge: Polity, 1991).

Darnton, Robert. "Introduction," in Robert Darnton and Daniel Roche, ed., *Revolution in Print: The Press in France 1775–1800*. (Berkeley, CA: University of California Press, 1989).

Davison, Roderic. "Atatürk's Reforms: Back to the Roots," in Roderic Davison, *Essays in Ottoman and Turkish History, 1774–1923*. (Austin, TX: University of Texas Press, 1990).

DeMaria, Robert, Jr. *Samuel Johnson and the Life of Reading*. (Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1997).

Dino, Guzine. *La genèse du roman turc au XIXe siècle*. (Paris: Publications Orientalistes de France, 1973).

Dino, Güzine. "Le cycle urbain de la Hikaye," in R Dor and M Nicolas, ed., *Quand le crible était dans la paille ... Homage à Pertev Naili Boratav*. (Paris: Maisonneuve et Larose, 1978).

Doğan, Nuri. *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876–1918)*. (İstanbul: Bağlam, 1994).

Dumont, Paul. "La littérature enfantine Turque," in P. Dumont, ed., *Turquie Livres d'hier livres d'aujourd'hui*. (Strasbourg and İstanbul: Études Turques, 1992).

Dumont, Paul. "Said Bey – The Everyday Life of an Istanbul Townsman at the Beginning of the Twentieth Century," Albert Hourani vd, ed., *The*

- Modern Middle East: A Reader*. (Berkeley, CA: University of California Press, 1993), 271–87.
- . “Si Evliya Çelebi visitait le turquie d’aujourd’hui ...,” in Paul Dumont, ed., *Turquie: Livres d’hier livres d’aujourd’hui*. (İstanbul: Isis, 1992).
- Edib, Halide. *Memoirs of Halidé Edip*. (Londra: John Murray, 1926).
- Eickelman, Dale. “The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction,” *Comparative Studies in Society and History* 20 (1978), 485–516.
- Eisenstein, Elizabeth L. “An Unacknowledged Revolution Revisited,” *The American Historical Review* 107:1 (February 2002), 87–105.
- Eldem, Edhem. “L’écrit funéraire ottoman: création, reproduction, transmission,” *REMMM* 75–6 (1995) *Oral et écrit dans le monde turco-ottoman*, 65–78.
- [Encümen-i ilmi]. *Yeni harflarla elifbâ*. İstanbul: Matbaa-yi hayriye ve şürekası, 1333[1917].
- Ersanlı Behar, Büşra. *İktidar ve Tarih: Türkiye’de “Resmi Tarih” Tezinin Oluşumu*. (İstanbul: AFA Yayınları, 1992).
- Esmer, Seyhan Kübra. “Cumhuriyet Dönemi’nin İlk Yıllarında (1923–1928) Yayımlayan Çocuk Dergilerindeki Tahkiyeli Metinlerin Çocuklara Değer Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi.” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2007.
- Eşref, Ruşen, Mitat Sadullah and Necmettin Sadık. *Cumhuriyet Kıraati*. Kısım 3. (İstanbul: Tefeyyüz Kitaphanesi, 1928).
- Faik Reşat. *Kıraat*. (İstanbul: Karabet, 1313[1897]).
- Faik Sabri [Duran]. *Çocuklara ilk coğrafya kıraatları*. (İstanbul: Marifet Matbaası, 1926).
- Faroqhi, Suraiya. *Subjects of the Sultan: Culture and Everyday Life in the Ottoman Empire*. (Londra: I B Tauris, 2005).
- Findley, Carter Vaughn. “Knowledge and Education in the Modern Middle East: A Comparative View” in Georges Sabagh, ed., *The Modern Economic and Social History of the Middle East in its World Context*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).
- . *Ottoman Civil Officialdom: A Social History*. (Princeton: Princeton University Press, 1989).
- Fischer, Steven Roger. *A History of Reading*. (Londra: Reaktion Books, 2003).

- Fortna, Benjamin C. "Change in the School Maps of the Late Ottoman Empire," *Imago Mundi: The International Journal of the History of Cartography* 57 (2004), 23–34.
- . "Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire," *Die Welt des Islams* 41:1 (2001), 1–31.
- . *Imperial Classroom: Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. (Oxford: Oxford University Press, 2002).
- . "Reading, Hegemony and Counterhegemony in the Late Ottoman Empire and Early Turkish Republic," in John Chalcraft and Yaseen Noorani, ed., *Counterhegemony in the Colony and Postcolony*. (Houndmills: Palgrave Macmillan, 2007).
- Frierson, Elizabeth B. "Gender, Consumption and Patriotism: The Emergence of an Ottoman Public Sphere," in Salvatore and Eickelman, ed., *Public Islam and the Common Good*. (Leiden: Brill, 2004).
- . "Unimagined Communities: Women, Education, and the State in the Late Ottoman Empire," *Critical Matrix* 9 (1995), 54–90.
- Furet, François and Jacques Ozouf. *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1982).
- Galbraith, Gretchen R. *Reading Lives: Reconstructing Childhood, Books, and Schools in Britain, 1870–1920*. (Houndmills: Palgrave Macmillan, 1997).
- Gell, Alfred. "Newcomers to the World of Goods: Consumption among Muria Gonds," in Arjun Appadurai, ed., *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1986).
- Georgeon, François. "Les cafés à İstanbul au XIXe siècle" *Etudes turques et modernes*. Documents du travail, 1 (Mars 1992), 14–40.
- Georgeon, François. "Les cafés à İstanbul à la fin de l'Empire ottoman," in Hélène Desmet-Grégoire and François Georgeon, ed., *Cafés d'Orient revisités*. (Paris: CNRS, 1997).
- . "Lire et écrire à la fin de l'Empire ottoman: quelques remarques introductives," *REMMM* 75–76 (1995), 169–79.
- Goody, Jack. "Questions of Interface in Turkey," *REMMM* 75–76 (1995), 11–16.
- Göçek, Fatma Müge. *Rise of the Bourgeoisie, Demise of Empire: Ottoman Westernization and Social Change*. (New York: Oxford University Press, 1996).
- Gövsä, İbrahim Alaettin. *Türk Meşhurleri Ansiklopedisi*. (İstanbul: Yedigün, 1938).

The Guardian.

Gürbüz Türk Çocuğu.

Haftalık Resimli Gazetemiz.

Hâlid, Halil. *Diary of a Turk*. (Londra: Black, 1903).

Hanioğlu, M. Şükrü. *A Brief History of the Late Ottoman Empire*. (Princeton: Princeton University Press, 2008).

Hartmann, Martin. *Der Islamische Orient: Berichte und Forschungen. Vol. 3: Unpolitische Briefe aus der Türkei*. (Berlin: Verlag Rudolf Haupt, 1910).

Hayford, Charles W. *To the People: James Yen and Village China*. (New York: Columbia University Press, 1990).

Heyd, Uriel. *Language Reform in Modern Turkey*. (Jerusalem: Israel Oriental Society, 1954).

Heywood, Colin [M.]. *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. (Cambridge: Polity Press, 2001).

Hitzel, Frédéric. "Manuscripts, livres et culture livresque à İstanbul," *REMMM* 87–88 (1999), 19–34.

Hobsbawm, E. J. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1990).

[İnanç], Muallim Cevdet. *Çocuklar için ... Hayat bilgisine uygun yazılar ve temsiller*. [Balıkesir:] Türk Dili, 1943.

İnce, Başak. "The Construction and Redefinition of Citizenship in Turkey." Doktora Tezi, University of Londra, 2008.

İslam Dünyası.

İz, Fahir. "Mehmed Emîn" *Encyclopaedia of Islam* 2nd edn. Vol. VI, 986–7.

Jacob, P. Xavier. *L'enseignement religieux dans la Turquie moderne*. Islamkundliche Untersuchungen Band 67. (Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 1982).

Kancı, Tuba and Ayşe Gül Altınay. "Educating Little Soldiers and Little Ayses: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks," in Marie Carlson, Annika Rabo and Fatma Gök, ed., *Education in 'Multicultural' Societies" Turkish and Swedish Perspectives*. Sockholm: Swedish Research Institute in İstanbul, 2007, 51–70.

Kandiyoti, Deniz. "End of Empire: Islam, Nationalism, and Women in Turkey," in Deniz Kandiyoti, ed., *Women, Islam and the State*. (Londra: Macmillan, 1991).

- . "Identity and its Discontents: Women and the Nation," in Patrick Williams and Laura Chrisman, ed., *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. (New York: Harvester Wheatsheaf, 1993).
- Karamadtişyan, Arakel. *Miftah-i kıraat-i huruf-i ermeniye fî lisan-i osmanî*. İstanbul (?): n.p., n.d.
- Karaömerlioğlu, Asım. "The People's Houses and the Cult of the Peasant in Turkey" *Middle Eastern Studies* 34:4 (October 1998), 67–91.
- Karpat, Kemal H. "Reinterpreting Ottoman History: A Note on the Condition of Education in 1874," *International Journal of Turkish Studies* 2 (1981–82), 93–100.
- Keyder, Çağlar. "A Brief History of Modern İstanbul," in Reşat Kasaba, ed., *The Cambridge History of Turkey Vol. 4: Turkey in the Modern World*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 504–23.
- Khalid, Adeeb. *The Politics of Muslim Cultural Reform: Jadidism in Central Asia*. (Berkeley, CA: University of California Press, 1998).
- Kırlı, Cengiz. "Coffeehouses: Public Opinion in the Nineteenth Century Ottoman Empire," in Dale Eickelman and Armando Salvatore, ed., *Public Islam and the Common Good*. (Leiden: E J Brill, 2004), 75–98.
- Kırlı, Cengiz. "Kahvehaneler ve Hafiyeler: 19. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı'da Sosyal Kontrol" *Toplum ve Bilim* 83 (Kış), 58–79.
- Koçak, Cemil. "Hüseyin Cahit [Yalçın] ve Portreler Üzerine Bazı Notlar," in Hüseyin Cahit [Yalçın], *Tanıdıklarım*. (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001), 7–19.
- Kopytoff, Igor. "The Cultural Biography of Things: Commoditization as Process," in Arjun Appadurai, ed., *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 64–91.
- Köprülüzade, Mehmed Fuad. *Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Milli Kıraat*. (İstanbul: Kanaat, 1926).
- Koroğlu, Erol. *Türk Edebiyatı ve Birinci Dünya Savaşı (1914–1918): Propagandan Millî Kimlik İnşasına*. (İstanbul: İletişim, 2004).
- Kreiser, Klaus. *The Beginnings of Printing in the Near and Middle East: Jews, Christians and Muslims*. (Wiesbaden: Harrassowitz, 2001).
- . "Causes of the Decrease of Ignorance? Remarks on the Printing of Books in the Ottoman Empire," in Klaus Kreiser, ed., *The Beginnings*

- of Printing in the Near and Middle East: Jews, Christians and Muslims.* (Wiesbaden: Harrassowitz, 2001).
- . *İstanbul: Ein Historischer Stadtführer.* 2nd edn. (Munich: C. H. Beck, 2009).
- . “Persisch als Schulsprache bei den osmanischen Türken: Von der Tanzîmât-Zeit zur frühen Republik,” in Jens Peter Laut and Klaus Röhrborn, ed., *Sprach- und Kulturkontakte der türkischen Völker.* Materialien der zweiten Deutschen Turkologen-Konferenz. (Wiesbaden: Harrassowitz, 1993).
- Kuneralp, Sinan. “Les debuts de l’imprimerie à Istanbul, 1800–1908,” in Paul Dumont, ed., *Turquie: Livres d’hier, livres d’aujourd’hui.* (İstanbul: Editions Isis, 1992).
- Landen, Robert G. “The Ottoman Home Front: A German Correspondent’s Remarks, 1917,” in Camron M. Amin, Benjamin C. Fortna and Elizabeth B. Frierson, ed., *The Modern Middle East: A Sourcebook for History.* (Oxford: Oxford University Press, 2006), 441–3.
- Leith, James. “Ephemera: Civic Education through Images,” in Robert Darnton and Daniel Roche, ed., *Revolution in Print: The Press in France, 1775–1800.* (Berkeley, CA: University of California Press, 1989).
- Lewis, Bernard. “Ahmad Midhat,” *Encyclopaedia of Islam* Edited by: P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel and W.P. Heinrichs. Brill, 2008. *Brill Online.* S.O.A.S (soas). Erişim tarihi 02 Nisan 2008.
- Lewis, Geoffrey. *The Turkish Language Reform: A Catastrophic Success.* (Oxford: Oxford University Press, 1999).
- Lovell, Stephen. *The Russian Reading Revolution: Print Culture in the Soviet and Post-Soviet Eras.* Studies in Russian and East Europe. (Houndmills: Macmillan, 2000).
- Lyons, Martyn. “New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers,” in Guglielmo Cavallo and Roger Chartier, ed. *A History of Reading in the West,* Linda G. Cochrane, trans. (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999).
- M. Safvet. *Kıraat.* (Kostantiniye[İstanbul]: Matbaa-yi Ebuzziya, 1308[1892]).
- Makdisi, Geroige. *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West.* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981).

- Manguel, Alberto. *A History of Reading*. (New York: Penguin, 1996).
- Mardin, Şerif. "Playing Games with Names," in Deniz Kandiyoti and Ayşe Saktanber, ed., *Fragments of Culture: The Everyday Life of Modern Turkey*. (Londra: I. B. Tauris, 2002).
- . *Religion and Social Change in Modern Turkey: The Case of Bediüzzaman Said Nursi*. (Albany, NY: State University of New York Press, 1989).
- Marks, Marina. "The Ottoman Greek Press (1830–1862)." Doktora Tezi, University of London (hazırlanıyor).
- McNeill, William H. "A Short History of Humanity," *New York Review of Books* XLVII: 11 (29 June 2006), 9–11.
- Meeker, Michael. *A Nation of Empire: The Ottoman Legacy of Turkish Modernity* (Berkeley, CA: University of California Press, 2002).
- Mehmed Sedad. *Ameli usul-ü kitabet-i resmîye*. (Dersaadet: Asır Matbaası, 1323[1907]).
- Messick, Brinkley. *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society*. (Berkeley, CA: University of California Press, 1993).
- Mini Mini*.
- Navaro-Yashin, Yael. *Faces of the State: Secularism and Public Life in Turkey*. (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002).
- Neyzi, Leyla. "Object or Subject? The Paradox of 'Youth' in Turkey," *IJMES* 33 (2001), 411–32.
- Nur, Dr. Rıza. *Hayat ve Hâtıratım*. vol. 1. (İstanbul: Altındağ Yayınevi, 1967).
- Okay, Cüneyd. *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. (İstanbul: Kitabevi, 1999).
- . "Eski Harfli Çocuk Dergileri," *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 4:7 (2006), 511–18.
- . *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler, 1850–1900*. (İstanbul: Kırkambar Yayınları, 1998).
- Onur, Bekir. *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*. (Ankara: İmge Kitabevi, 2005).
- Orga, İrfan. *Portrait of a Turkish Family*. (Londra: Victor Gollancz, 1950).
- Öztürk, Serdar. "Efforts to Modernize Chapbooks during the Initial Years of the Turkish Republic," *European Historical Quarterly* 40 (2010), 7–34.
- Öztürk, Zehra. "Osmanlı Döneminde Kiraat Meclislerinde Okunan Halk Kitapları," *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 5: 9 (2007), 401–45.

- Özyürek, Esra. *Nostalgia for the Modern: State Secularism and Everyday Politics in Turkey* (Durham, NC: Duke University Press, 2006).
- Pamuk, Şevket. "Money in the Ottoman Empire, 1326–1914," in Halil İnalcık with Donald Quataert, ed., *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300–1914* (Cambridge, Cambridge University Press, 1994).
- Ringer, Monica M. "Rethinking Religion: Progress and Morality in the Early Twentieth-Century Iranian Women's Press," *CSSAAME* 24: 1 (2004), 49–57.
- Rose, Clare. "Imperialism and consumerism in the late Victorian sailor suit," *Journal of Maritime Research* (basılıyor).
- Salvatore, Armando and Dale Eickelman. *Public Islam and the Common Good*. (Leiden: Brill, 2004).
- Sasun, N. *Musevilere mahsus elifba-yi osmanî*. İstanbul: İsak Gabay Matbaası, 1321[1905].
- Selim Sabit. *Rehnüma-yı muallimin: Sıbyan mekteplerine mahsus usûl-i tedrisiye*. İstanbul: Matbaa-i Amire, t.y.
- Serçe, Erkan. *İzmir'de Kitapçılık (1839–1928)*. 2nd edn. (İzmir: İzmir Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayını, 2002).
- Sertel, Sabiha Zekeriya. *Yeni Kıraat*. (İstanbul: Resimli Ay Matbaası, 1928).
- Servet Safi. *Nev usûl elifbâ-yi osmanî*. (Dersaadet: Kasbar, 1310[1894]).
- Seyfettin, Ömer. "Falaka," in *Ömer Seyfettin: Bütün Eserleri. 8. cilt. Falaka*. (Ankara: Bilgi Yayınevi, 1971).
- Silverstein, Brian. "Islamist Critique in Modern Turkey: Hermeneutics, Tradition, Genealogy," *Comparative Studies in Society and History* 47 (2005), 134–60.
- Somel, Akşin Selçuk. *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, Autocracy and Discipline*. (Leiden: Brill, 2001).
- Starrett, Gregory. *Putting Islam to Work: Education, Politics and Religious Transformation in Egypt*. (Berkeley, CA: University of California Press, 1998).
- Strauss, Johan. "Romanlar, Ah! O Romanlar! Les débuts de la lecture moderne dans l'empire ottomane (1850–1900)," *Turcica* 26 (1994), 125–63.
- Strauss, Johann. "Who Read What in the Ottoman Empire (19th–20th centuries?)," *Arabic & Middle Eastern Literatures* 6:1 (2003), 39–76.

- Szyliowicz, Joseph. *Education and Modernization in the Middle East*. (Ithaca: Cornell University Press, 1973).
- Thompson, Elizabeth. *Colonial Citizens: Republican Rights, Paternal Privilege, and Gender in French Syria and Lebanon*. (New York: Columbia University Press, 2000).
- Tietze, A. ed., *Akabi Hikayesi: İlk Türkçe Roman (1851)*. (İstanbul: Eren, 1991). *The Times*.
- Tiregöl, Jessica Selma. "The Role of Primary Education in Nation-State-Building: The Case of the Early Turkish Republic." Doktora Tezi, Princeton University, 1998.
- Tripp, Charles. *Islam and the Moral Economy: The Challenge of Capitalism*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2006).
- Turan, M. *Öz Türk dilile Kolay okutan Alfabe*. N.p.: Maarif Kitabevi, 1935–1936.
- Tüccarzâde İbrahim Hilmi. *Altın Kitab[ı] Çocuklara ilk kıraat*. (İstanbul: 1327[1911]).
- T.C. *İlmektepler Talimatnamesi*. (Ankara: Bakanlık, 1929).
- [T.C. Dil Encümeni]. *Yeni Dil Encümeni Alfabesi*. ([İstanbul]: Devlet Matbaası, 1928).
- T.C. Kültür Bakanlığı, Millî Kütüphane Başkanlığı. *Türkiye Basmaları Kataloğu: Arap Harfli Eserler, 1729–1928*. (Ankara: Millî Kütüphane Basımevi, 1990).
- T.C. Kültür Bakanlığı. *Okuma Kitabı*. Birinci Sınıf. (İstanbul: Devlet Basımevi, 1935).
- Uşaklıgil, Halid Ziya. *Kırk Yıl*. (İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri, 1969).
- Wallach, Yair. "Readings in Conflict: Public Text in Modern Jerusalem, 1858–1948." Doktora Tezi, University of London, 2008.
- Weber, Eugen. *Peasants into Frenchmen: the Modernization of Rural France, 1870–1914*. (Stanford, CA: Stanford University Press, 1976).
- Wittmann, Richard. "Was there a Reading Revolution at the end of the Eighteenth Century?" in Cavallo and Chartier, ed., *A History of Reading in the West*, L. G. Cochrane, trans. (Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1999), 284–312.
- Wolf, Maryanne. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. (Cambridge: Icon Books, 2008).

Y.y. *Elifbâ: Qura mekatib-i ibtidaiyesinde okutturulmasını*. (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1317[1901]).

Y.y. *Kitab iftitah al-qira'at*. İzmir: y.y., 1264[1848].

Y.y. *Rehber-i salat yahud sual ve cevablı ilm-i hal*. (Dersaadet [İstanbul]: 1328[1912]).

Y.y. *Yeni kıraat* (y.y.: t.y.).

[Yalçın], Hüseyin Cahit. *Edebiyat Anıları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1975.

———. *Tanudıklarım*. (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001).

Yalman, Ahmet Emin. *The Development of Modern Turkey as Measured by Its Press*. (New York: Columbia University Press, 1914).

Yardım, Mehmet Nuri. *Tanzimattan Günümüze Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları*. (İstanbul: Timaş Yayınları, 1998).

Yavuz, İsa and Nezahat Yavuz. *Harfli Alfabe*. (İstanbul: Emek İş Yayınevi, 1973).

Yeni Yol.

Yu, Li. "Learning to Read in Late Imperial China," *Studies on Asia*, series III 1:1 (Fall 2004), 7–28.

Yücel, Tahsin. *Dil Devrimi ve Sonuçları*. (İstanbul: İyi Şeyler Yayıncılık, 1997).

Zeydanlioğlu, Velat. "Kemalism's Others: The Reproduction of Orientalism in Turkey." Doktora Tezi, Anglia Ruskin University, 2007.

Zorlutuna, Halide Nusret. *Bir Devrin Romanı*. (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1978).

Zürcher, Erik J. *Turkey: A Modern History*. 3rd edn. (Londra: I.B. Tauris, 2004).

Dizin

Semboller

1869 Maarif-i Umumiye

Nizamnamesi 49, 289

1928 dil reformu ve alfabe

değişikliği 45-6, 103, 149, 187, 191-2,

197, 205, 207, 296, 299

A

Abdülhamid (II.) 44, 50, 52, 57, 103, 123,
126, 128, 130, 153, 158, 198, 260, 285

abonelik sistemi 167, 231-2, 236, 238-9,
243, 250-1, 279

ahlak 27, 39, 49, 62-3, 67, 75, 86, 101, 106,
110, 128, 132-3, 139, 143, 146-7, 158,
172-3, 177, 191, 209, 213, 219, 229, 245,
257, 291

Ahmed Cevad [Emre] 15, 60, 119, 122,
149, 154, 172-4, 202, 210, 213-4, 292

Ahmed Cevdet 62, 160

Ahmed Emin [Yalman] 88, 299

Ahmed Midhat 63, 104, 107, 130-1, 160,
233-4, 256, 275-6, 290

Ahmed Rasim 71-2, 90-1, 96-7, 108, 128-9,
132-3, 156, 165-7, 177, 288

aile 13, 19, 27, 31, 58, 62, 78-85, 95-6, 100,
102, 106, 112, 117, 122, 131, 137-9, 141-2,

145-6, 148-9, 151-7, 172, 175, 189, 215,
232, 244, 250, 260, 267, 275, 279-80,
282, 287, 296-7

aile/ulus-devlet ikiliği 137

alfabe değişiklikleri 45-6, 52, 94, 103, 119,
123, 149, 152, 157, 187, 191-2, 197, 296
deneyleri 50, 205

kitapları 192, 197, 204-12

öğrenimi 101, 186, 191, 196-8, 207, 209,
211-2, 297

reformları 37

Ali İrfan [Eğribozu] 82, 129-30, 133, 138-9,
142, 178, 201, 206, 210, 234, 251, 291

Ali Nazima 147, 234-5

Ali Rıza 203, 234

Ali Sami 279

Alkan, M.Ö. 44, 49

Altın Alfabe 210

Altın Kitab[ı] Çocuklara İlk Kıraat 175, 182

Amelî Usûl-ü Kitabet-i Resmîye 289

Anadolu 59, 64, 66-70, 73, 154, 181, 246,
261, 266, 269, 273

halk hikâyeleri 266

hükümeti 246

şii 269

Türkleri 59

Anderson, B. 20, 23, 239, 252, 301
 Appadurai, A. 232, 300-2
 Arakel Karamadtiosyan (Kitapçı) 32, 63,
 128, 131, 133, 173, 276
 Arap alfabesi 31-2, 45, 49, 95, 188, 191,
 208, 259
 Arapça 30-5, 45, 80, 83, 87, 95, 122-4, 127,
 129, 142, 187, 191, 196-8, 203-4, 207-8,
 222, 255, 264-5, 278-9, 282, 291
 Arap harfli matbaa 249
 Arap masalları 176
 Ariès, P. 33-5, 85, 145
 Arnavutça 30
 askeri okullar 70
 Âşık Garip 269, 274
 Atatürk 13, 26, 44, 48-56, 59, 67, 70, 73, 119,
 143, 152, 179, 208-9, 211-2, 217-8, 220,
 231, 237, 244, 246, 259-60, 267, 270, 292
 Ayalon, A. 105, 165, 229-30, 236-7

B

Batılılaşma 41, 122, 271
 Batılı tarzda eğitim 195
 Battal Gazi 124, 160, 261, 266, 272-5, 277
 Berker, A. 192-3, 196, 289
 bilmeceler 100, 243, 257
 Bir Devrin Romanı 79, 112, 187, 279
 Birinci Kiraat 138-9, 178, 201, 234, 251
 Bizim Mecmua 56, 134, 178, 222, 240,
 243, 246
 Bozkurt Destanı 168-9
 Brooks, J. 37, 40, 191, 268
 Brummett, P. 57, 158, 213
 Buğra, T. 244-5, 286

C-Ç

coğrafi özdeşleşme 178
 Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Millî
 Kiraat 58, 68, 70, 72
 cumhuriyet döneminde eğitim 49, 66-7,
 99, 193
 Cumhuriyet Halk Partisi 50, 143, 211
 Cümhuriyet Çocuklarına Sevimli
 Kırâat 91, 94-5, 97, 157, 216
 Cümhuriyet Kiraati 109
 Çıtı Pıtı 161, 243
 Çin 27, 38, 41, 110, 114
 Çince 38
 Çin'deki okuma deneyimi 38
 çocuk dergileri 25, 52, 55-6, 62, 67, 84-5,
 96, 100, 103, 106, 108, 110, 112, 118, 127,
 134, 142, 161, 168, 193, 219, 220, 238-42,
 246-7, 250-1, 287, 296
 Çocuk Duygusu 134, 162
 Çocuk Dünyası 107, 134, 162, 168-9, 172,
 214, 244
 çocuk edebiyatı 104, 153
 Çocuklara İlk Kiraat 175, 182
 Çocuklara Kiraat 100, 138, 193
 Çocuklara Mahsus Gazete 96, 106-7, 178,
 181, 242, 247
 Çocuklara Rehber 242-3, 250
 çocuk okurlar 58, 61, 70-1, 77, 89, 91, 93,
 108, 142, 150, 162, 169, 193, 199, 228,
 232-5, 239, 241, 244, 248, 290, 297
 okuryazarlığı 74, 103
 yayınları 27, 52-65, 73-7, 84-5, 104, 117-9,
 130, 137, 142, 153, 158, 161-2, 173, 178-
 81, 210-3, 219-20, 231, 239, 246-7, 250-3

D

- Darnton, R. 36, 50, 224
Demokrat Parti 50
dergi fiyatları 250
dergiler 12, 18, 25-6, 31, 37, 52, 55-6, 61-2,
67, 77, 85, 89, 100-18, 123-4, 127, 134,
138, 142, 158, 161-2, 164, 168, 170, 173,
176-9, 183, 193, 214, 219-20, 222, 224,
231, 233, 235-6, 239-48, 250-1, 256, 270,
285-7, 296, 299, 301-2
abonelik sistemi 167, 231-2, 236, 238-9,
243, 250-1, 279
ders kitapları 12, 17, 25, 28, 31, 39, 50,
57-8, 60-2, 67, 73, 77, 79, 85, 94, 98-9,
100-9, 115, 132-3, 136-7, 153-5, 165, 170,
180, 182, 192, 195, 202, 209, 212, 218,
227, 231, 235, 285, 289, 290-2, 298, 301
devlet okulları 61-2, 72, 81, 87-8, 93, 118,
121, 126, 130, 132, 145, 153, 157, 239,
289, 291
devlet ve eğitim 11, 28, 34-5, 39, 49-51,
60, 63, 80-1, 89, 93, 96, 101, 121-2, 125-6,
128, 137, 146, 219-20, 227, 235, 296
dil değişiklikleri 52
devrimi 25, 45, 49-50, 123, 152, 159, 203,
209
reformu 46, 49, 53
dini eğitim 34-5, 49-50, 89, 93, 121-2
dini/laik ikiliği 27, 117, 119, 137
dini okullar 145
Doğru Usûl-ı Kıraat 71, 90, 167
Doktor Rüşdü 192, 289
Dumont, P. 57, 61, 142, 153, 164, 250

E

- Ebuziya Tevfik 251
eğitmciler 12, 15, 66, 68, 77, 80, 84, 88, 92,
101, 103-4, 128, 138, 228, 236, 241, 258,
272, 280, 285, 287, 292
eğitimde fiziksel ceza 90-2, 94, 148, 157
eğitimin yaygınlaşması 11, 99, 239
eğitim tarihi 55
ve aile 79
ve Kemalist politikalar 54
ve ulus inşası 44
Eickelman, D. 23, 44, 86, 124, 238
Elifbâ-yı Osmanî 193, 198, 206, 210, 290
Ergenekon Destanı 168-9
Ermeni alfabesi 205
Ermenice 30-2, 249
eski alfabe 53, 204, 207
eski/yeni ikiliği 27, 125
ev içi eğitim 80, 84-5, 124, 138
Evliya Çelebi 164
ezber yöntemi 28, 33, 35, 38, 61, 71,
79-80, 86-7, 98, 101, 112, 155, 196-7, 199,
201, 203, 214, 270-2, 297

F

- falaka 90, 92, 157
Faroghi, S. 286
Farsça 30-2, 45, 80, 87, 95, 122, 168, 207,
265, 279, 282-3, 285, 292
Fars edebiyatı 87, 283
Fars-İslam kültürü 41, 80-1, 85, 87
Fars masalları 176
şii 87
Fatma Aliye 160

Filistin 229-30, 237
 fiyatlar 160, 203, 216, 235, 239, 241, 245,
 249-51
 Fransa 27, 35-7, 40, 72, 85, 127, 145, 160,
 174, 224
 Fransızca 30, 87, 122, 141, 160, 204, 214,
 250-1, 291
 Fransız Devrimi 35, 50
 Fransız eğitimciler 128
 Frierson, E. 44, 51-2, 123

G

geleneksel eğitim 34, 86, 89, 91-3, 121,
 196, 227, 283
Genç Kalemler 57, 89
 Gençliğe Hitabe 143
 görsel malzemeler 28, 42, 56, 88, 90, 108,
 110, 119, 134-5, 162, 172-4, 177-8, 181,
 186, 206, 210-1, 213, 216, 297, 299
 Güneş Dil Teorisi 292
Gürbüz Türk Çocuğu 193

H

Habermas, J. 23
Haftalık Resimli Gazetemiz 110, 161, 172, 178
 Halide Edib [Adıvar] 79, 104, 110-2, 114,
 260-9, 273
 Halide Nusret [Zorlutuna] 79, 112, 187-9,
 196, 278-7
 Halid Ziya [Uşaklıgil] 79-81, 108
 halk destanları 275
 halk kütüphaneleri 125, 165, 236-8
 Hamdullah Subhi [Tanrıöver] 108
Hanımlara Mahsus Gazete 106, 279

Hanioğlu, Ş. 13, 44, 135, 164
 harita 66, 156, 181, 222
 harita eğitimi 156, 177-8
 Hartmann, M. 30
 hayali cemaatler 23, 239
 hiciv 219, 222
 Hitzel, F. 30, 46, 105, 124, 165, 237-8, 249
 Hüseyin Cahit [Yalçın] 274-8, 285
 Hz. Muhammed 106, 132, 275-6, 289

I-I

İbrahim Alaeddin [Gövsâ] 68, 195
 İbranice 30, 249
 İbtidâî Kiraat 96-7, 156
 imam hatip okulları 51
 imge olarak metin 206
 İngilizce 15, 17, 30, 40, 62, 79, 191, 259-61
 İslam 11, 33-5, 41, 48, 51, 53-4, 64, 66, 73,
 80, 85, 87, 106, 123-5, 141, 154, 156, 169,
 186, 197, 202, 262-3, 266, 275-8
İslam Dünyası 34, 123-4
 İslami eğitim 88
 İslami okullar 93
 İstiklal Harbi 59, 67, 69, 73, 136
 İttihat ve Terakki Cemiyeti 44, 237

J

Johnson, S. 109
 Jön Türkler 50, 57, 70, 73, 80, 103, 107,
 126, 128, 153, 158, 213, 282

K

kadın dergileri 52
 eylemliliği 51

- kadınlara yönelik Kemalist politikalar 51-2
- kadınların eğitimi 52
- seçme ve seçilme hakkı 51
- kahvehaneler 105, 124, 165, 238-9
- kamusal eğitim 11, 83
- Karpat, K. 44, 47
- Kemalist devlet 41, 64, 136, 153
- Kemalist eğitimciler 92
- Kemalistler 51, 54, 70, 74, 94, 146
- Kemalist reformlar 52
- Kemalizm 41, 46, 50-2, 54-5, 59, 64, 66, 73, 92, 107, 119-20, 123, 135-6, 153, 159, 257, 260, 276, 286
- Kerem ile Aslı* 273-5
- kıraat 31-2, 58, 60, 63, 68, 70-2, 90-1, 96-7, 100, 118-9, 128-33, 135, 138-9, 149, 154, 156-7, 167, 173, 175, 177-8, 182, 190, 193, 201, 214, 232, 234, 236, 251, 272
- Kıraathane-i Osmanî* 165
- kıraathaneler 124, 165, 235-6, 238-9
- Kıraat Kitabı* 129, 177
- Kıyas-ı Enbiya 62, 80, 104, 160
- Kızlara Mahsus Kıraat Kitabı* 133, 234
- Kitabhane-i Ebuziya* 251
- Kitab İftitah el-Kira'at* 31
- kitap fiyatları 235, 251
- Kolay Kıraat* 135
- kolektif okuma 21, 114, 297
- Kreiser, K. 13, 87, 164, 249, 264, 283
- Kuran 30, 33, 35, 79-80, 86-8, 92, 100, 110, 112, 119, 123-5, 127-30, 133, 142, 160, 186-7, 189, 192, 195-6, 200-1, 222, 255-6, 263-5, 269, 271, 278, 285, 292, 296
- Kuran okulları 33, 35, 87-8, 92, 125, 222, 271, 296
- küçük okurlar 12, 21, 27-8, 31, 39, 43, 64, 68, 75, 77, 83, 90-1, 93, 100, 102, 105-6, 109, 115, 117-8, 127, 133-5, 139, 143, 148, 157-8, 160, 162, 164, 166, 170, 182, 190, 201, 207, 214, 222, 227-8, 233, 239-40, 245, 248, 251, 253, 258, 281, 286, 297
- küresel/yerel ikiliği 27, 117, 170, 297
- Kütüphane-i Umumî-i Osmanî 236
- kütüphaneler 13, 105, 124, 165, 235-7, 245, 249, 273
- Kvergiç, H. 292
- L**
- laik cumhuriyet 81, 86
- laik eğitim 122
- Latin alfabesi 45, 49, 53, 95, 187, 191-2, 205, 207-8, 255, 259
- Latince 33-5, 145
- Lewis, G. 45, 52, 54, 123, 290, 292
- Lovell, S. 37, 185, 230
- Lozan Antlaşması 54, 65
- M**
- Malumat-ı Diniye 133
- Manguel, A. 32, 33, 185
- matbaa 33, 35, 50, 122, 164, 249
- matbuat kapitalizmi 20, 301
- McNeill, W. 41
- medrese eğitimi 195
- medreseler 125-6, 195
- Meeker, M. 43, 89
- Mehmed Âkif [Ersoy] 80, 108

Mehmed Emin [Yurdakul] 57, 70, 107,
118, 153, 273, 287
Mehmed Fuad [Köprülü] 57-8, 68-70, 72,
108, 118, 153-4
Mehmed Reşad 178
Mehmed Sedad 289
Mehmed Ziya 138
metalaşma 28, 47, 62, 227-8, 230-4, 239,
249, 300
metinlerin görselliği 175, 185, 218
*Miftah-i kıraat-i huruf-i ermeniye fi lisan-i
osmanî* 32
militarizm 58, 70-4, 84, 87, 125, 134-5, 139,
145, 151-2, 154, 166, 169, 175-6, 269
milli eğitim 151, 155, 260
Milli Kütüphane 13, 237, 290
Mirat Sadullah 109
mizah 27, 57, 117, 154, 220, 222, 224, 241,
252
modern eğitim 19, 81, 86, 122, 283
modernleşme 53, 118, 121-2, 125, 159, 227
modernlik 47, 90-4, 173, 228, 295, 298, 301
modern okul 93, 201
Muallim Ahmed Halid [Yaşaroğlu] 287
Muallim Cevdet [İnanç] 99
Muallim Naci 80
Muhammediye 124, 272
Musavver Malûmât 279
Münir Hayri [Egeli] 212

N

Namık Kemal 175, 208, 273
Navaro-Yashin, Y. 48, 53, 141, 153-4, 230-2
Necmettin Sadık 109

Nev Usûl Elifbâ-yı Osmanî 198
Nigar Hanım 80
Nuhbet ül-Etfâl 192, 289-90

O-Ö

Okay, C. 13, 34, 52, 103, 118, 134, 158, 219,
243, 245, 250, 287
okul 30, 33-8, 51, 62-3, 66-8, 70, 72-3, 81-5,
88-103, 108, 110-3, 116, 118, 121, 125-8,
130-2, 135, 138, 144-8, 151-2, 154, 166,
175, 179-80, 182-3, 192, 195-7, 200-1,
215, 217-8, 220, 222, 229-30, 232-4,
238-41, 243-4, 247-8, 252, 255-6, 261-2,
264, 268-71, 273, 282-3, 286-9, 291-3
okuma kampanyası 256
kitapları 68, 85, 91, 94, 118-9, 127-8,
133, 135, 157, 167, 177-8, 209, 216, 232
okuma materyalleri 18, 20, 25, 28, 32, 35,
37, 40-6, 54-8, 61, 63, 66, 74, 81, 85, 88,
93, 101-5, 110, 114-8, 128, 143, 159, 161,
165-6, 170, 173, 177-8, 183, 191, 193,
210, 214, 227-37, 245, 269, 281, 293,
296-7, 299, 302
modelleri 109
okumanın mekânı 21, 93, 185-6, 195,
260, 268, 278, 297
metalaşması 232, 300
tarihi 22, 29, 55-6, 185, 295-6
tasvirleri 78
yaygınlaşması 40, 286, 290, 295
okuma pedagojisi 186, 195, 296-7
ve modernlik 20, 114, 164, 295, 298-9
okumaya başlamak 17, 31, 38, 57, 63, 67,
72, 104, 203, 292, 297

okumayı öğrenmek 11, 19, 21-2, 26-7, 29, 42-3, 45, 75, 77, 83-5, 118, 120, 125, 127, 133, 136-7, 170, 177, 186, 188-91, 201, 206, 209, 212, 244, 257-60, 263-8, 278, 285, 291, 293, 295-8, 300, 302

okuryazarlığın yaygınlaşması 21, 23, 40, 61, 220, 227-8, 230, 233, 249, 258, 276, 298

okuryazarlık 19-24, 26-30, 34-41, 45-55, 61-3, 74-80, 83, 85-6, 99-104, 115-7, 119-20, 126, 132-3, 137-8, 145-7, 152, 164, 172, 177, 185-6, 205, 209-10, 219-20, 227-30, 232-3, 238, 244, 249, 255-6, 258-60, 266-7, 269-70, 276, 285, 287, 293, 295-9, 301

oranları 30, 34, 37, 46-7, 52, 120, 164, 299

tarihi 55

ve ilerleme 133

ve kadın 53

ve modernlik 19, 48, 233

ve ulus inşası 20

Orhan Seyfi 108

Osman Gazi 139, 178

Osmanlı alfabesi 193, 198, 204, 208

Osmanlıca 32, 97, 198, 204, 207-8, 292

Osmanlı'da alfabe değişiklikleri 205

eğitim 61, 79, 94, 177

eğitimin modernleşmesi 81

kadın 51

matbaacılık 164

Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyetine geçişte kopuşlar 22, 41, 46, 48, 118, 156, 181, 220, 257, 292, 300

Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyetine geçişte süreklilikler 22, 25, 43-4, 48, 50, 55, 61, 64, 74, 118, 121, 154, 156, 159, 186

Osmanlı edebiyatı 22, 30, 32, 61, 89, 130, 165, 278

eğitirmcileri 138

şii 277

Osmanlı/Türk bağlamı 29, 32, 36-8, 40, 47, 50, 230, 251, 295, 300

Osmanlı Türkçesi 15, 31, 53-4, 103, 160, 174, 191-2, 199, 204-5, 249, 265

otobiyografiler 77, 79, 84, 86, 89, 93, 235, 257-8, 260, 281, 286, 293

ödülleri 242-5, 270, 287

Ömer Seyfettin 57, 89-91, 118, 153

örgün eğitim 78, 83-5, 122, 125, 138

özdeşleşme 252

özel öğretmen 85, 88, 100

Öz Türk Dilile Kolay Okutan Alfabe 211

Özyürek, E. 258, 286

P

pazarlama 245, 249

Pinker, S. 185

posta abonelik sistemi 239

R

Rehber-i Salat yahud Sual ve Cevabı İlm-i Hal 122

Rehnüma-yı Muallimin: Sıbyan Mekteblerine Mahsus Usûl-i Tedrisiye 195-6, 289

Resimli Kitab 162

resimli kitaplar 17, 263
Resimli Mecmua 107, 135
Resimli Osmanlı Lisanı 202, 213-4, 292
 resmi eğitim 100-1
 Rıza Nur 108, 124, 270-4
 Rum basını 239
 Rumca 30-2, 249, 262
 Rusya 27, 37, 40, 72, 191, 230, 268
 Ruşen Eşref 109, 208

S-Ş

Sabiha Zekeriya [Sertel] 189-90, 209, 272
 Sadrettin Celal 91, 94-7, 108, 157, 216
 Samih Rifat 108
 Sati el-Husri 292
 Selim Sabit 118, 192, 195-6, 200, 289
Servet-i Fünûn 279
 Servet Safi 197-8, 206
 sesli okuma 38, 255
Sevimli Kiraat 91, 157
 sıbyan mektepleri 87, 195
 Smiles, S. 62, 114
Son Elifbâ-yı Osmanî 206, 210
 Sovyet Orta Asya'sında alfabe reformları 37
 Strauss, J. 30, 36, 46, 124, 160, 165, 245, 251, 290
Suyu Arayan Adam 268
 süreli yayınlar 107
 Şevâhid-ün Nübüvve 276
 Şevket Süreyya [Aydemir] 80, 150, 267-70
 Şeyh Said 107

T

Talim-i Kiraat 63, 128, 131, 133, 173
 Tanzimat 118, 123, 126, 128
 tek sınıflı okullar 196
Terbiyeli Çocuk 130, 234
 Tevfik Fikret 97, 118, 208
 Tevfik Sağlam 87
 toplumsal cinsiyet 51, 70, 119, 169, 188
 Turan, M. 211, 212
 Tüccarzâde İbrahim Hilmi 175, 182
 Türk âşık edebiyatı 32
 Türkçe 2, 15, 25, 28-33, 37, 49, 53-4, 60, 67, 83, 95, 103, 122-4, 127, 149, 154, 156, 172-4, 191-3, 196-7, 203, 208, 211-2, 219-20, 250-1, 258-62, 264, 269, 279, 290-2
 Türk çocuk edebiyatı 119
 Türkçülük 134
 Türk destanları 261
 Türk İnkılâbı 123
 Türk-İslam sentezi 51, 154
 Türkiye'de ilk öğretim 192, 196
 Türk masalları 169
 milliyetçiliği 57, 60, 142, 168, 269

U-Ü

ulema 88-9, 121, 146, 192, 222, 224, 262-3, 282
 Ümit Yaşar Oğuzcan 286
 ünlüleşme 38, 191

W

Wallach, Y. 24, 26

Y

- yabancı okullar 125, 126
 Yahya Kemal [Beyatlı] 34
 Yakup Kadri [Karaosmanoğlu] 208
 yarışmalar 219, 242-3, 252, 257, 287, 289
 yatılı okullar 168
 yayıncılar 28, 76, 106, 134, 137, 162, 172, 183, 222, 227, 232, 239-41, 244, 246, 249, 252-3, 258, 263, 297-9
 yayıncılık sektörü 34, 45-6, 52, 93, 102-5, 115, 119, 219-20, 226, 235, 238, 249-50
 yazarlar 58, 103, 107-8, 137-8, 155, 183, 236, 257, 278, 287, 293, 299
 yazar olan okur 277, 286, 294
 yeni alfabe 37, 53, 94, 204, 206-9, 299
 yeni eğitim 22, 28, 61, 67, 85, 93-4, 121-2, 126-7, 227, 239, 293

- Yeni Elifbâ[:]* *Kur'anı Okuyorum* 122
 yeni/eski ikiliği 117, 157, 297
Yeni Harflarla Elifbâ 204
Yeni Kıraat 189-90, 272
Yeni Mecmua 89
Yeni Muallim 94, 99, 157, 216
 yeni okullar 88, 94, 113, 127, 298
Yeni Yol 61, 67, 84, 112-3, 142-4, 164, 167, 169, 173, 176, 179, 220, 222, 224, 240-4, 247-8, 251
 yerleşme 246-7
 Yunan işgali 49, 70
 Yunus Emre 264

Z

- Ziya Gökalp 57, 61, 107, 118, 153, 168-70
 zorunlu eğitim 39

Elinizdeki kitap Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş döneminde okumayı öğrenmenin hikâyesini anlatıyor. Bu coğrafyada çok az işlenmiş olan okumanın tarihini ele almanın, genel anlamda modernliğin gelişine, eğitim meselesine, özel olarak da imparatorluktan cumhuriyete geçişin dinamiklerini anlamaya önemli bir ışık tuttuğu iddiasından yola çıkıyor. *Okumayı Öğrenmek*, son derece hızlı değişimlerin yaşandığı bu döneme çok yönlü bir yaklaşım benimseyerek, kopuşlarla birlikte sürekliliklere de bakarak, okumayı öğrenen küçük okurların bir yurttaş olarak inşasında onlara verilen mesajlar; okumanın mekânini öğrenmenin üstesinden ne gibi deneyimlerden geçerek geldikleri; yeni okuma materyallerinin sahneye çıkışı; resimli kitapların okumadaki rolü; birer meta olarak dergilerin ve kitapların ortaya çıkışı ve okuryazarlığın kişilerin hayatlarını nasıl dönüştürdüğü gibi konuları mercek altına alıyor.

Osmanlı kuraathanelerinde toplu kitap okuma deneyiminden, loş bir evde huşu içinde yalnız başına okuma deneyimine nasıl geldik? İlk Osmanlı kütüphaneleri nasıl yerlerdi? Kitap fiyatları geç Osmanlı ve erken Türkiye Cumhuriyeti'nde nasıldı, ortalama bir memur maaşıyla çocuğuna kitap, dergi alırken zorlanır mıydı? Matbaalar nereden nereye geldi? Eski okullardan yeni okullara alfabe ve okuma çocuklara nasıl öğretilirdi? Bu coğrafyada çocuk kitapları yayıncılığı ve dergicilik nasıl bir rota izledi? Bu ve benzeri sorulara yanıt arayan kitabın kendisi de, sadece Osmanlı ve modern Türkiye tarihine ilgi duyanlara değil okuma tutkunlarına da ilginç bir okuma deneyimi sunuyor.

Osmanlıca ve yeni alfabe sonrası Türkçe yazılmış ders kitapları, dergiler ve benzeri birincil arşiv malzemelerinin yanı sıra Halide Edip, Şevket Süreyya, Rıza Nur, Hüseyin Cahit ve Halide Nusret gibi hayatlarına Osmanlı olarak başlayıp Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak devam eden aydınların ilk okuma deneyimlerini anlattıkları metinlere de baş vuran kitap, modern Türkiye tarihinde okumanın ne kadar kilit bir önem taşıdığının altını çiziyor.

Benjamin C. Fortna, Yale, Columbia ve Chicago üniversitelerinde eğitimini tamamladı. İngiltere SOAS'ta Ortadoğu Tarihi dersleri veriyor. Osmanlı'da eğitim konusunu ele aldığı kitabı Türkçede Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim adı altında yayımlandı.

ISBN 978-605-5250-18-8



9 786055 250188 >

28 TL

