

TÜRKİYE’DE ULUSAL KİMLİĞİ YENİDEN TANIMLAMA YOLUNDA ÖZCÜLÜK, ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM

**Essentialism, Multiculturalism and Intercultural Education in Turkey’s Search
for the Redefinition of National Identity**

Kenan Çayır*

Öz

Türkiye son yıllarda milli kültür, eğitim ve vatandaşlık bağının yeniden kurgulanmasını gerektiren gelişmelere sahne olmaktadır. Örneğin, farklı gruplar kendi dillerinin, kültürlerinin ya da mezheplerinin siyaset ve eğitimde eşit düzeyde temsil edilmesini talep etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ise, Kurmanci, Zazaki, Abazaca ve Lazca gibi derslerin seçmeli olarak müfredata dâhil edilmesi örneğinde olduğu gibi çeşitli reformlarla talepleri karşılamaya çalışmaktadır. Eğitimde farklı etnik grupların tanınması yönündeki bu adımlara rağmen ders kitaplarındaki ulusal/kolektif kimlik anlatısının hâlâ özcü ve farklılıkları dışlayıcı bir milli kültür tanımı üzerinden kurgulandığı görülmektedir. Türkiye’deki farklı gruplarda ortak bir aidiyet duygusu yaratılabilmesi ve toplumsal barışın güçlendirilmesi için öncelikle eğitimdeki özcü milli kültür anlayışının sorgulanması ve yeniden tanımlanması gerekmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de kolektif kimliği yeniden tanımlama yolundaki özcülük sorununu ders kitapları özelinde ele almaktadır. Yazının temel tezi, ders kitaplarının özcü bir kültür ve kimlik anlayışıyla yazıldığı, bu durumun toplumsal barışın önünde bir engel oluşturduğu, dolayısıyla ders kitaplarının çoğulcu bir vatandaşlık anlayışına kapı aralayacak şekilde yenilenmesi gerektiğidir. Bu tez, Ders Kitaplarında İnsan Hakları 3 araştırmasının verileri ışığında tartışılmaktadır. Sonrasında ise İngiltere ve Almanya’daki ders kitaplarından örnekler temelinde kültürlerarası bir eğitim perspektifinin nasıl geliştirilebileceğine dair öneriler getirilmektedir.

77

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, kültürlerarası eğitim, milli kültür, ulusal kimlik, özcülük, vatandaşlık, ders kitapları

* Doç. Dr., Bilgi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye / kenan.cayir@bilgi.edu.tr

Assoc. Prof. Dr., Bilgi University, Faculty of Social Sciences and Humanities, Department of Sociology, İstanbul, Turkey.

Geliş Tarihi / Received: 10.07.2015 - Kabul Tarihi / Accepted: 11.10.2015

Abstract

Recent political and social developments in Turkey require re-formulating the link between the national culture, education and citizenship. Different groups demand an equal representation of their languages, religious beliefs and cultures in politics and education. The government aims to meet these demands through some reforms such as the inclusion of Kurmanci, Zazaki, Abhaza and Laz languages as elective courses into the curriculum. Despite these reforms, the narrative of national/collective identity in Turkey’s textbooks is still based on an essentialist and exclusivist notion of national culture. Creating a sense of belonging and a culture of peace requires a critical examination of this essentialist approach to national culture as well as an attempt to redefine the collective identity. The present study explores the problem of essentialism in textbooks in the way to developing a new sense of collective identity in Turkey. The study argues that essentialist definition of culture and identity promoted by current textbooks constitutes an important impediment for achieving social peace and thus the textbooks need to be rewritten to empower a pluralist notion of citizenship. The study uses the data collected in Human Rights in Textbooks Projects III. It also presents some suggestions in order to develop an intercultural educational perspective on the basis of examples from the British and German textbooks.

Keywords: Multiculturalism, intercultural education, national culture, national identity, essentialism, citizenship, textbooks,

Giriş

Birçok sosyal bilimci ve eğitim kuramcısına göre 21. yüzyılda vatandaşlık, eğitim ve kültür gibi kavramları yeniden düşünmemiz gerekmektedir (Torres 2008; Carneiro and Draxler 2008; Noddings 2013). Bunun en büyük sebeplerinden biri, 19. ve 20. yüzyılda şekillenen kurumların ve kavramların, günümüzün hızla değişen toplumlarının ihtiyaçlarına cevap verememesidir. Örneğin, ulus-devletler birçok örnekte asimilasyonist eğitim politikalarıyla ve homojen bir ulus yaratma idealiyle şekillendi. Ancak bugün ulus-devletler bünyelerinde hâlâ birçok farklı etnik ve kültürel grubu barındırmaktadır. Hatta son yıllarda artan uluslararası göçler sonucu, birçok devlet daha da çokkültürlü hale geldi (Schiffauer, Baumann, Kastoryano, Vertovec 2006). Böyle bir ortamda klasik ulus-devlet yapısının ve eğitim uygulamalarının toplumsal grupların taleplerini karşılayamadığı görülmektedir. Hemen her ülkede birçok grup, mevcut siyasal yapı içerisinde kendi kimliğini ve kültürünü sürdürmemeye korkusunu taşımaktadır. Dünyada devletler arasındaki savaşlar azalırken, ülke içindeki çatışmaların artması bu durumun somut yansıması olarak okunabilir. UNESCO gibi uluslararası kuruluşların eğitim raporları da bu sorunlara dikkat çekmeye başlamıştır. Örneğin, UNESCO 21. Yüzyılda Eğitim Komisyonu’nun raporunda belirtilen dört temel eğitim hedefinden biri “birlikte yaşamayı öğrenmek”tir (Carneiro and Draxler 2008).

Türkiye, klasik ulus-devlet yapısının ve milli eğitim uygulamalarının toplumsal talepleri karşılayamadığı ülkelerden biridir. Türkiye uzun

yıllar varlıkları inkâr edilse de farklı etnik, din ve dil gruplarını barındıran çokkültürlü bir ülkedir. Son birkaç yılda üç milyona yakın Suriyeli göçmenin gelmesi bu yapıyı daha da zenginleştirmiştir (Erdoğan 2015). Ne var ki hâkim Türk-Müslüman gruplardan, kendisini Cumhuriyetçi-laik olarak tanımlayan kesimlere ve Kürtlere, Alevilere kadar hemen tüm toplumsal gruplar mevcut eğitim sisteminde kendi kültürlerini ve yaşam tarzlarını sürdürmemeye kaygısı taşımaktadır. Bu kaygıların somut siyasal taleplere ve mücadeleye dönüştüğü önemli alanlardan biri de eğitimidir. Örneğin Kürt sorunundaki en temel talep, anadili eğitimi/anadilde eğitim konusuna odaklanmıştır. Bunun yanında Aleviler, Sünnileşme kaygısıyla zorunlu din derslerine karşı çıkmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında ortaokul ve liselerde kılık kıyafet yönetmeliğini değiştirmesi sonucunda muhafazakâr kesimler açısından başörtüsü sorunu çözümü yönünde bir adım atıldı. Ancak farklı kesimlerin yönetmelik değişimine tepkisi devam etmektedir. Örneğin kendilerini Cumhuriyetçi/laik olarak tanımlayan kesimler eğitimin, dindarlaşmaya hizmet ettiğini ileri sürmekte; hatta Öğrenci Andı'nın kaldırılması ve anadili eğitimi/anadilde eğitim tartışmaları karşısında endişelerini dile getirmekte, bu sürecin Türk kültürünü yok edeceğine inanmaktadır (Öksüz 2013). Öte yandan nüfus işlemlerinde hâlâ kodlandıkları ortaya çıkan Ermeni ya da Rum kökenli birçok Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ise (Radikal 2013), süregiden ayrımcı uygulamalarla mücadele etmekte, çocuklarına kendi dillerini ve kültürlerini aktaracak nitelikli bir eğitim aldrabilmenin kaygısını taşımaktadır (Kaya 2012).

Tüm bu gelişmeler, Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ile son yıllarda yaşanan siyasal/toplumsal gelişmeler arasında bir uçurumun oluştuğunu göstermektedir. Zira bir yanda Türkiye'deki farklı etnik grupların sorunları kamusal alanda açıkça konuşulmaya başlandı. Öte yanda ise, özellikle ders kitaplarına bakıldığında Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki gibi homojen bir ulus yaratma idealine yaslanan bir eğitim anlayışı sürdürülmeye çalışıldığı görülmektedir. Kitaplar hâlâ Türkiye'deki farklı etnik kültürleri, dilleri ve dinleri göz ardı eden bir milli kültür anlayışıyla yazılmaktadır (Çayır 2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın bazı toplumsal talepleri karşılamak için attığı adımlar da mevcut eğitim felsefesiyle ve uygulamalar arasında çelişkili bir durum ortaya çıkarmıştır. Örneğin okullara konulan seçmeli Kürtçe/Kurmanci, Kürtçe/Zazaki, Lazca ve Abazaca, resmi anlayışın bu coğrafyada Türkçeden başka dillerin ve kültürlerin varlığını kabullendiğini göstermektedir. Buna rağmen ders kitaplarındaki mevcut tarih anlatısı ve kolektif kimlik hâlâ sadece Türklük ve Türkçe üzerinden kurgulanmaktadır.

Sonuçta mevcut siyasal ve toplumsal gelişmeler önemli bir duruma ve ihtiyaca işaret etmektedir: Kürtlerin, Çerkeslerin, Lazların dilini seçmeli olarak müfredata dâhil eden, Alevilerin, gayrimüslim azınlıkların sorunlarının sürekli gündemde olduğu Türkiye’de, eğitimi, farklılıkları dışlayan bir milli kültür anlayışıyla sürdürmek mümkün değildir. Bu anlayış Türkiye’de ciddi bir çatışma yaratma potansiyeli taşımaktadır. Zira kendi kültürlerini yeniden üretememe ve çocuklarına aktaramama kaygısı taşıyan insanlar ya da etnik gruplar kimliklerini siyasallaştırmakta, taleplerini bu kimlik üzerinden formüle etmektedir. Bu ortamda sadece azınlıklar değil, yukarıda belirtildiği gibi kendisini Türk ve Müslüman olarak tanımlayan hâkim gruplar da kültürlerini aktaramama endişesi taşımakta ve kimliklerini keskinleştirmektedir. Sonuçta bu durum, kültürleri sabit ve birbirinden tamamen farklı yapılar gibi sunan anlayışları güçlendirebilir. Bu, kültür ve kimlik konusundaki özcü yaklaşımların yaygınlaşması anlamına gelir. Böyle bir süreç ise Türkiye’de kimlik politikalarına dayanan mikro-milliyetçiliklere ve keskin toplumsal çatışmalara yol açabilir.

Dolayısıyla Türkiye’de toplumsal barışı güçlendirmek için öncelikle eğitim sürecinde aktarılan tek dil, tek inanç ve tek kültür ilkesine dayanan “özcü milli kültür” anlayışını sorgulamak, mevcut kolektif kimlik anlayışını, insanlarda ortak aidiyet duygusu yaratacak doğrultuda yeniden tanımlamak gerekmektedir. Bu çerçevede atılacak en önemli adımlardan biri, kolektif kimlik anlayışının oluşturulmasındaki en temel unsurlardan öğretim programlarını ve ders kitaplarını yenilemek ve eğitimdeki ayrımcı ve farklı kültürleri dışlayıcı uygulamaları dönüştürmektir. Bu süreçte, ders kitaplarını, farklı kesimleri dışlamayan ve özcülüğe düşmeyen bir kültür anlayışıyla nasıl yazılabileceği de eğitim çevrelerinde tartışmaya açılmalıdır.

Bu noktada, Türkiye’de güncel siyasal gelişmelerle eğitimi ilişkilendiren literatürün oldukça sınırlı olduğunu belirtmek gerekir. Son yıllarda yürütülen eğitim politikalarını ele alan literatürün önemli bir kısmı, neoliberalizm eleştirisine odaklanmaktadır. Bu çerçevede Adalet ve Kalkınma Partisi’nin eğitimdeki reformları ve son yıllardaki gelişmeler, ağırlıklı olarak neoliberal ilkelerin hayata geçirilmesi olarak okunmakta ve eleştirmektedir (İnal ve Akkaymak 2012). Bunun yanında bazı eğitim sendikaları ve sivil toplum kuruluşları ise Kürt meselesi temelinde çokdillli eğitim öneren raporlarıyla güncel sorunlara çözüm önermektedir (Eğitim-Sen 2010; Ceyhan ve Koçbaş 2009). Ancak bu raporların birçoğunun savunu düzeyinde kaldığı, sorunu daha geniş bir çerçevede ele almaktan uzak olduğu görülmektedir. Öte yanda

eğitimbilimleri alanında yapılan birçok çalışmanın ise genelde “hassas” siyasal konulara ve kimlik sorunlarına değinmediği görülmektedir. Örneğin çokkültürlü eğitim konusunda yazılan makalelerin birçoğunda tartışma, Türkiye’deki etnik ve kültürel kimliklerin adı dahi anılmadan yapılmaktadır (bkz. Demir 2012; Cırık 2008). Son olarak kimlik ve vatandaşlık konuları üzerine yazan bazı tarih eğitimcileri ise küreselleşme ve Avrupa Birliği (AB) sürecinin ulusal kimliğin erozyonuna sebep olduğunu dile getirmekte, “kendimiz kalabilmek” (Safran 2008, 19) için “ulusal tarih eğitimi” (Şıvgın 2009) yapmak gerektiğini ileri sürmektedir. Bu çalışmalar da AB ya da diğer küresel güçler karşısında özcü bir şekilde kurgulanan Türk milli kültürünü ve devlet yapısını savunmakta, ancak Türkiye’deki sorunlara ve bu sorunların çözüm yollarına değinmemektedir.

Türkiye’nin temel sorunlarını çözecek yeni bir toplumsal sözleşme ve siyasal çerçeve konusunda hazır bir cevabın olmadığını, bunun hem ulusal hem uluslararası süreçlere bağlı olarak gelişeceğini belirtmek gerekir (Çayır 2009). Ancak Türkiye’de kolektif kimliği ve milli kültürü yeniden tanımlama sürecinin önüne yaygın olarak çıkarılan önemli bir engel vardır: Bu engel, kimliğin ve kültürün değişmemesi gerektiğini, değişirse özümüzü yitireceğimizi ileri süren *özcü düşünce tarzıdır*.

Bu çalışma, Türkiye’de eğitimdeki özcülük sorununu ders kitapları özelinde ele almaktadır. Yazının temel tezi, ders kitaplarının özcü bir kültür anlayışıyla yazıldığı, bu durumun toplumsal barışın önünde bir engel oluşturduğu, dolayısıyla ders kitaplarının çoğulcu bir kolektif kimlik ve vatandaşlık anlayışına kapı aralayacak şekilde yenilenmesi gerektiğidir. Bu tez, yazıda 2014 yılında tamamladığımız Ders Kitaplarında İnsan Hakları 3¹ projesinde incelenen ders kitaplarından örneklerle tartışılacaktır. Bu doğrultuda yazıda öncelikle a) özcülük düşüncesi ve milli kültür anlayışına etkisi ele alınacak; sonrasında b) ders kitaplarından örneklerle, özcü kültür anlayışının sorunları üzerinde durulacak; ve son olarak c) yeni ders kitaplarında özcülük tuzağına düşmeyen, dışlayıcı olmayan bir kültürlerarası eğitim anlayışının nasıl sunulabileceğine dair öneriler dile getirilecektir.

Özcülük düşüncesi ve milli kültür

Özcülük, en geniş anlamıyla bir Öz’ün varlığını ve önceliğini kabul eden bir felsefi duruşa tekabül eder. Bu şekliyle özcü düşünce tek bir alanla sınırlı değildir; toplumsal cinsiyet çalışmalarından tarihyazımına ve toplumbilime kadar hemen her alanda özcü düşüncelere rastlamak mümkündür. Sözlük

anlamıyla özcülük, “öze bir gerçeklik yükleyen, özün varoluş karşısında ontolojik bir önceliğe sahip olduğunu öne süren görüş”tür (Cevizci 1999: 724). Daha da açmak gerekirse özcülük,

Tek tek somut nesnelerin kendiliklerinden birtakım doğal türlere ayrıldıklarını, her nesnenin üyesi olduğu türü ya da sınıfı kesin ve belirli çizgilerle diğer nesne türlerinden ayırd etmenin mümkün olduğunu, her varlığı ya da nesneyi belirli bir nesne türünün üyesi yapan bir öz bulunduğunu savunan öğretidir (Cevizci 1999: 724).

Bu tanımdaki “tek tek somut nesneler” ifadesinin yerine “kültür” ya da “Türk kültürü,” “Yunan kültürü” kavramlarını koyduğumuzda, yazının konusu açısından özcülük problemi netleşebilir. Kültür konusundaki özcü anlayış, bu tanımda olduğu gibi kültürlerin kendiliklerinden doğal türlere ayrıldıklarını, kültürleri keskin çizgilerle ayırt etmenin mümkün olduğunu savunur. Çünkü her kültürün tarihten bağımsız bir özü vardır. Bu tür bir kültür anlayışı, öncelikle aydınlanma karşısındaki romantik filozoflar tarafından dile getirilmiştir. Bu duruşu temsil eden en önemli isimlerden biri Alman filozof Johann Gottfried Herder’dir (1744-1803). Aydınlanma düşüncesinin, insanlığın evrensel temelleri olduğu tezine karşı Herder, insanlığın her yer ve zamanda aynı olmadığını, her insanı ya da milleti eşsiz yapan bir kültürün olduğunu dile getirir. Her bir kültürün eşsiz doğasını ortaya koyan ise onun volksgeist’idir, yani “tarih boyunca süzülüp gelişmiş değişmez ruhu”dur (Malik 2005: 364). Bu anlayış, ulus-devletler hakkındaki tartışmalara da temel teşkil eder (Özkırımlı 1999). Ulus-devletlerin modern dönemin bir ürünü olduğu tezine karşı bazı yazarlar, etnik kimliklerin ezelden beri var olduğunu, bu açıdan ulus-devletlerin bu etnik kimliklerin uyanışı olduğunu dile getirirler. Örneğin Anthony Smith’e göre “milletler doğal sınırlara sahip oldukları gibi, doğada özgül bir kökene ve mekâna, özel bir karaktere, misyona ve yazgiya da sahiptirler” (2002: 29). Bu tür bir anlayışa dayanan tarihyazımında özcülük, bir milletin ya da kültürün değişmeyen özsel niteliklerini ve karakterini sıralamak şeklinde karşımıza çıkar.

“Milli karakter” kavramına, Cumhuriyetin ilk yıllarında ve sonrasında özellikle milliyetçi ve muhafazakâr yazarların eserlerinde de rastlanır. Bu yazarlar sıklıkla Türk kimliğini oluşturan bir “milli karakter” den bahsederler. Örneğin Ali Fuat Başgil, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi düşünürler, “ırkların ve milletlerin de bireyler gibi belirli bir karakteri olduğuna” inanırlar (Deren 2006). Türk milletinin karakteri, kökünü ya da özünü, bazen İslam öncesi Türklerde, bazen de Osmanlı döneminde bulur. Bu yazarlar Türk ulus-devletini

de yeni ve tarihsel şartların bir ürünü olarak değil, tarihteki “kesintisiz Türk varlığının” devamı olarak görürler (Şıvgın 1999). Bu tür özcü kimlik ve kültür anlayışının günümüz konjonktüründe gittikçe yaygınlaşmakta olduğunu söylemek mümkündür. Zira günümüzdeki gibi önemli dönüşümlerin yaşandığı bir dönemde insanlar kimliklerinin tehdit altında olduğunu hissetmekte ve özcü düşünceye daha da sıkıca sarılabilmektedir. Örneğin, Anayasa’dan Türklük kavramının çıkarılmasına itiraz eden ve 27 Mart 2013 tarihinde “Türk Milletine Çağrı” başlığı altında “Türk milletinin akli selimine” seslenen 300’ü aşkın aydının imzaladığı bildirinin üçüncü maddesi şöyleydi: “Anadolu coğrafyasında Selçuklu ile başlayıp Osmanlı ile devam eden *Türk Milleti’nin kesintisiz egemenliğini* esas alan büyük Atatürk’ün kurduğu milli devlet yapısı ortadan kaldırılamaz (vurgu benim) (t24 2013). Görüldüğü gibi bu aydınlar Türk milletini ve devlet yapısını tarihsel bir olgu olarak değil, tarih içinde kesintisiz süregiden bir yapı olarak ele almakta, dolayısıyla Türk kimliği konusundaki tartışmaları da bu “kesintisiz kimliğe” bir tehdit olarak algılamaktadırlar.

Bu çerçevede özcülük düşüncesinin, “insan zihnine en fazla rahatlık ve güven veren entelektüel limanlardan biri” (Belge 2008: 11) olduğunun altını çizmek gerekir. Çünkü özcü düşünce, insana hayatın karmaşıklığı ve değişim karşısında belirli bir kök duygusu verir. Başka bir deyişle kimliğin ve kültürün tarih boyunca değişmez bir özü olduğu inancı, dönüşüm dönemlerindeki endişeleri giderici, devamlılık ve güven hissi sağlayıcı bir görev görebilir. Ne var ki özcülük çoğu zaman değişime karşı olma şeklinde kendini gösterir. Örneğin tarihyazımının daha evrensel ilkeler üzerine kurulması, kültür kavramını çoğulcu bir anlayış doğrultusunda yeniden tanımlama talepleri karşısında Tarihçi akademisyen Hale Şıvgın şöyle der: “Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarının ve tarih dersinin genel amaçlarının değişmesi mümkün değildir” (2009: 47). Şıvgın’a göre “evrensel tarih gibi söylemlerin hepsi tarihin ulus devleti ve ulusal kimliği oluşturmadaki gücünü kırmak amaçlıdır. Başka bir deyişle Türk insanını kimliksizleştirmek amaçlanmaktadır” (2009: 51).

Özcülüğün, bir sonraki bölümde ders kitaplarından örneklerle tartışacağım gibi birçok sorunu vardır. Şıvgın’ın yukarıdaki yorumu çerçevesinde belki en temel sorun, özcü düşüncenin kimliği ve kültürü sabit ve değişmez bir olguya indirgemesidir. Unutmamak gerekir ki kimliğin sabitlemesi, modern döneme aittir; aslında bu, Batılı pozitivist geleneğin bir ürünüdür (Bekerman 2002). Bu açıdan kimliği sabitleyen ve değiştirilemeyen bir kategoriye indirgeyenlerin başında Nasyonal Sosyalist ideolojinin geldiğini hatırlamak gerekir. Modern zamanlara kadar insanlar, örneğin dinsel aidiyetlerini

kolayca değiştirebilirlerdi. Kimliğe bir değişmez bir öz atfedildiğinde ise bu mümkün değildir. Bir Yahudi ancak Yahudidir, başka bir şey olma ihtimali yoktur. Dolayısıyla mesele sadece kimlikleri ve kültürleri (yazı örneğinde Türk kültürünü) söylemsel düzeyde özcü olarak tanımlamak değildir. Phina Werbner’in belirttiği gibi tarihte devletlerin siyasi kararları, etnik temizlikler ve hatta soykırımlar hep özcü tanımlardan doğar (1997: 229). Bu açıdan özcülüğün, ırkçı ve ayrımcı söylem ve uygulamalarla yakından ilişkisi vardır.

Ayrıca kimliğin, kültürün ve bu çerçevede Milli Eğitim’in amaçlarının değişmeyeceğini söylemek, Türkiye’nin bugün çözmeye çalıştığı sorunlarına kulak tıkamak anlamına gelir. Bugün sorun, Türkiye’de dili Türkçeden farklı ya da dini İslam’dan farklı olan kesimlerin, diğer gruplarla eşit vatandaşlık temelinde birlikte yaşayabilecekleri bir çerçeve geliştirebilmektir. “Türklük” kavramının birleştirici olması iddiası sorunları çözmektedir. Hele bu Türk kültürü anlayışını tarih boyunca değişmez bir öz temelinde kurunca, diğer kimlikler açısından dışlayıcı bir çerçeve ortaya çıkmaktadır. Halbuki ulusal kimlik, özcü yazarların iddia ettiği gibi tarihsel bağlamdan bağımsız bir “milli karakter”e dayanmaz. Bir toplumun kimliği, o topluluğun nasıl oluşturulduğu ile ilgilidir; homojen değildir; içinde her zaman çelişen unsurlar barındırır. Kolektif kimlik, Bhikhu Parekh’in dile getirdiği gibi kısmen tarihsel gelişmelere kısmen toplumun üyelerinin değişen benlik algılarına, hedeflerine ve ideallerine bağlı olarak sürekli güncellenir (Parekh 1995). Cumhuriyet tarihi boyunca ders kitaplarının yüzeysel incelemesi bile ulusal kimliğin farklı zamanlarda nasıl farklı şekillerde kurulduğunu gösterir. Örneğin 1930’larda Türk Tarih Tezi oluşturulmadan önce, coğrafya kitaplarında Kürt, Gürcü vs. aşiretlerin isimlerinin de zikredildiği farklı bir Türklük anlayışı vardır (Özgen 2011). Sonrasında ise farklılıkları dışlayan özcü bir Türklük kurgusu hâkimdir kitaplarda. 1980’lerden bu yana ise eğitimde, zorunlu din dersi eşliğinde bir Türk-İslam kültürü vurgusu görülür. Dolayısıyla “ulusal kimlik değişmez!” tezi kendi içinde sorunludur. Zira ulusal/kolektif kimlik, *tarihsel gelişmeler ışığında ve doğası itibariyle sürekli* değişir.

Sonuçta bugün Türkiye’deki gelişmelerin işaret ettiği gibi yeni bir tarihsel eşikteyiz. Modernleşme projesinin bir ürünü olan ulus-devlet ve dayandığı milli eğitim ve kültür anlayışı, toplumsal taleplere cevap verememektedir. Dolayısıyla hem milli kültür hem de kolektif kimlik anlayışını yeniden tanımlamamız gerekmektedir. Bunun için öncelikle özcü kültür anlayışını deşifre etmek ve yeni tanımlama biçimleri üzerine düşünmek lazımdır. Ders kitapları, bu konuları düşünmek somut düzeyde tartışabilmek için bize önemli bir fırsat sunmaktadır.

Ders kitaplarındaki milli kültür: Özcü kültür anlayışının sorunları

Ulus devletlerin ağırlıklı olarak ortaya çıktığı 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyılın başlarında kültür kavramı önemli bir tartışma ve araştırma konusuydu. Ulus-devletlerin sınırlarının sorgulandığı ve yeni kimlik taleplerinin yükseldiği, çokkültürlü toplum ve eğitim kavramlarının tartışılmaya başlandığı çağımızda da sosyal bilimcilerin dikkati yeniden kültür kavramına yöneldi (Malik 2005). Sonuçta bugün, sınıfsal farklılıklardan çok kültürel kimlikleri ve farklılıkları konuşuyoruz. Başka bir deyişle insanlar kimlik taleplerini, ekonomik ve sınıfsal temelde değil, kültürel kavramlar temelinde formüle etmekte. Bu durum önümüze şu önemli soruyu çıkarıyor: Bir kültürün sınırlarını belirleyen nedir?

“Türk” ve “Alman” kültürü üzerinden düşünürsek, Almanya’da doğmuş olan 22 yaşındaki bir Türkiye kökenli genç, ne kadar Türkiye’deki yaşlılarıyla aynı kültürü paylaşır? Bu genci ne derece Türk kültürü ve kimliği penceresinden tanımlayabiliriz? Ya da bu genç kültürel düzlemde Türkiyeli babasıyla mı yoksa Alman arkadaşlarıyla mı daha çok şey paylaşır? Dolayısıyla bir kültürü diğerinden keskin sınırlarla ayıran nedir? Bu bağlamda hiçbir ulus homojen topluluklardan oluşmadığına göre, milli kültür nedir, sınırları nasıl belirlenir?

Bir ülkedeki milli kültür anlayışının sınırlarını anlamak için iki kaynağa bakılabilir: Anayasasına ve eğitim sistemine (Touraine 2000). Türkiye’deki eğitim süreci ve ders kitapları da bu soruları çözümlmek için önemli kaynaklardır. Bu açıdan gerek Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) sitesinde gerekse Bakanlık tarafından yayımlanan ders kitaplarında milli kültürün sınırlarına ve içeriğine dair birçok işaret görmek mümkündür. Örneğin MEB’in sitesinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu şöyle anlatılır:

Devletin yıkılışını önlemek amacıyla yapılmaya başlanan yenilikler çerçevesinde, eğitim kurumları da yeniden düzenlendi... Tanzimat Dönemi’nde, askerî okullardan başka, Avrupa’dakilere benzer modern eğitim kurumları açıldı. Medrese ve modern devlet okulları dışında, kendi dillerinde eğitim yapan azınlık ve yabancı okulları da vardı. Bu okullarda okutulan farklı dersler sebebiyle ayrı duygu ve düşünce, değişik kültür ve davranışa sahip insanlar yetişti. Bu uygulama, ülkede millî kültürün gelişmesine büyük ölçüde engel olmaktaydı. Bu sebeple millî bir kültür oluşturulamıyordu (vurgu benim) (MEB 2014).

MEB’in sitesinde yer alan bu yazıya göre “ayrı duygu ve düşünce”ye ve “değişik kültür ve davranışa sahip insanlar” ile bir milli kültür oluşturmak imkânsızdır. Bu tespite Türkiye’de birçok eğitimcinin katılabileceğini, “milli birlik ve beraberlik için ortak duygu ve davranışların olması gerektiğini” söyleyeceklerini öngörmek mümkündür. Ancak burada “toplumsal dayanışma ve beraberlik” ile “kültürel birlik” kavramlarını karıştırmamak gerekir. Bir ülkede yaşayan farklı topluluklar arasında dayanışma ve ortak yaşam kodlarının olması tabii ki önemlidir. Ancak “değişik kültür ve davranışa sahip insanlar ile milli kültür oluşturulamaz” denildiğinde, toplum olabilmek için kültürel birlik şartı getirilmiş olur. Bu anlayışa göre milli kültürün gelişmesi demek, ülkedeki farklılıkların tek kültür doğrultusunda eğitilmesi demektir ki, bu da asimilasyoncu politikalara tekabül eder. Nitekim Türkiye’de Cumhuriyet dönemi boyunca farklı kültürlerin, dillerin ve mezheplerin varlığının reddedilmesi ve farklılıkların tek dil ve tek din altında eğitilmeleri de bu politikaların yansımasıdır.

Ders kitaplarında milli kültür hâlâ “Türk milletinin ezeli mevcudiyeti” tezine göndermeler yapan özcü bir felsefeyle sunulmaktadır (Çayır 2014). Sonuçta “Türklük ve milli kültür tarihsel şartlara göre şekillendirildi” ya da Anderson’un tezine referansla “icat edildi” (Anderson 2004) denilemeyeceğine göre, tüm milliyetçi ideolojilerde olduğu gibi ders kitaplarında özcü bir anlatı inşa edilir. Başka bir deyişle Türklüğün tarihsel şartlardan bağımsız ve kesintisiz sürediden bir özü olduğunu vurgulanır. 1930’larda oluşturulan ve yıllarca kitaplarda yer bulan Türk Tarih Tezi bu arayışın bir ürünüydü. Günümüz kitaplarında bu teze açıkça referanslar bulmak zor, ancak yine de Sosyal Bilgiler’den Müzik ve Türkçe kitaplarına kadar içeriklerin hâlâ bu tezin felsefesiyle yazıldığı görülüyor. Örneğin Türkçe 8 kitabının Öğretmen Kılavuzu’nda Konuşma başlıklı bir bölümde “öğrencilerinizin konuşma yeteneklerini geliştirmek amacıyla yaratıcı konuşma yöntemini öğretmek için öğrencilerinize şu metni okuyunuz” denilir:

... Atatürk, Türk olmakla övünen, milletinin bir bireyi olmakla kıvanç duyan bir önderdi. O ‘Türk, övün, çalış, güven’ demekle çok sevdiği milletine şunları anlatmak istemiştir: ‘Türklük esastır’... ‘Türk milleti tarihinle övün, çünkü ecdadın medeniyetler kuran, devletler, imparatorluklar yaratan bir mevcudiyettir. Sen, Anadolu denilen bu yurda sonradan gelme değil, ilk yerleşip medeniyet kuranların çocuklarımsın. (vurgu benim) (Altan, Arhan, Başar, Öztürker, Yılmaz, 2012b: 108-109)

Bu metindeki “sen, sonradan gelme değil, ilk yerleşensin” tezi, özcülük düşüncesinin tipik bir örneğidir. Çünkü özcülük, “öz”ün “varoluş”tan önce geldiğini savunan bir anlayışa dayanır. Bu metne göre Türkler özü itibariyle medeniyetler, devletler kuran ve bu topraklara ilk gelen millettir. Bu tür bir “ilkçi anlayış”ın bir ucu, 1930’larda iddia edildiği gibi tüm diğer milletlerin ve dillerin Türklerden ve Türkçeden türediği tezine gider. Diğer ucu ise her halükarda milletleri tarihsel şartların bir ürünü olarak değil de tarihin başından beri var olan doğal birimler olarak görür. Dolayısıyla milletler ve onların kültürleri arasında keskin ve doğal sınırlar olduğunu varsayar. Ne var ki böyle bir bakış açısı, kültürlerin birbirine daha fazla değmeye başladığı küresel dünyanın ve gittikçe çokkültürlü hale gelen toplumların sorunlarına cevap üretmekten uzaktır. Ders kitaplarında milli kültür, diğer kültürlerden izole, kültürlerarası etkileşimlerden bağımsız bir şekilde sunulmaktadır.

Türk kültürü: “Kendi içinde kapalı bir kültür”

Her ülkenin ders kitaplarında ülkedeki adetlerden, geleneklerden, yemeklerden vs. bahsedilmesi doğaldır. Türkiye’deki kitaplarda da hem “kültürümüz”ün, hem de farklı kültürlerin ele alındığı birçok okuma parçası vardır. Ne var ki farklı kültürlerin anlatıldığı bölümler de esasen öğrencilere “kendi kültürümüz”ü aktarmak için bir araç olarak kullanılır. Öğrenci çalışma kitaplarında, diğer kültürleri derinlemesine öğrenmek yerine, bahsedilen kültür ile karşılaştırmalı olarak hemen “bize özgü” olanın bulunması istenir. Örneğin İspanya hakkında bazı bilgilerin aktarıldığı bir ünite, “İspanyol karidesi, sebze çorba, tabas (ekmek), muz tatlısı”nın resimleri verilir ve şu soru sorulur: “Aşağıdaki fotoğraflarda İspanya’da yapılan yemeklerin örnekleri görülmektedir. Ülkemize gelen bir misafire nasıl bir sofraya hazırlarsınız? Sofranızda *kültürümüze özgü* hangi yemekleri sunarsınız? (vurgu benim)” (Kaya, Dağ, Koçak, Yıldırım, Ünal, 2011: 120).

Bu soru ilk bakışta gayet “doğal ve sorunsuz” gibi görünebilir. Neticede Türkiye’deki yemeklerin İspanya’dan farklı olması ve ülkemize gelen misafirlere bu topraklara özgü yemekler sunulabilir olması doğaldır. Ancak burada sorun, “kültürümüze özgü” ifadesinin nasıl kurgulandığıdır. Çünkü “bize özgü” olan kültür, özcü ve kapalı bir şekilde de sunulabilir; ya da aksine tarih içinde farklı kültürlerin etkileşimiyle şekillenmiş çoğulcu bir olgu olarak da aktarılabilir.

Bu açıdan kitaplardaki kültür algısı daha çok özcülüğü besler niteliktedir. Çünkü bu tür örnekler verilirken yazarlar bu coğrafyadaki farklı kültürlerden ve yemeklerden bahsetmezler. Bugün Türk mutfağı dediğimiz şey, Arap,

Kürt, Ermeni ve daha birçok kültürün etkileşiminden doğmuştur. Bu açıdan Türk mutfağı, aynen diğer mutfaklar gibi tarihsel süreçte ortaya çıkmış, diğer kültürlerle sınırları kesin olarak ayırtılamayacak bir kültürel olgudur. Bunu göz ardı edip, “kültürümüze özgü” yemekler sorulduğunda, kültürü kapalı, izole ve özcü bir şekilde sunmuş oluruz. Bu açıdan Türk kültürü de tarihsel gelişmelerden kopuk “kendi kendini var eden” bağımsız bir varlık olarak anlaşılır.

Oysa antropologların dile getirdiği gibi hiçbir kültür kendi içinde ve izole bir biçimde anlaşılabilir ve çalışılmaz (Bekerman 2002). Bir kültürü anlamak için ona, belirli bir tarihsellik içinde ve diğer kültürlerle etkileşimine odaklanarak bakmak gerekir. Aynı şekilde kültürün insanlardan bağımsız bir özü de yoktur. Örneğin, insanlar kültürümüze özgü olarak addedilen bir yemeği yapmayı uzun süre bıraktıklarında, söz konusu yemek de (kültür de) yok olur. Dolayısıyla kültürü insanlardan bağımsız olarak düşünmek imkânsızdır. Kültürü, insanlar farklı insanlarla ve kültürlerle etkileşim halinde oluştururlar; karşılığında oluşturulan yapıdan da etkilenirler. Bu döngü tarih boyunca devam eder. Özcü bir kültür anlayışı ise bu etkileşimi ve farklı insan gruplarının pratiklerini göz ardı eder; kültürü, homojen ve organik bir toplumsal muhayyile üretmek için kurgular. Bu anlayışın bir uzantısı da kültürü sürekli güvenlikçi açıdan ele alma, yani kültürü bitmeyen bir tehdit algısı eşliğinde kurgulamaktır.

Türk kültürü: “Sürekli tehdit altında olan bir kültür”

İnsanlar, ulus-devletlerin üyesi olarak teorik düzeyde en azından bir makro kültüre aittir (Egbo 2009). Yani Türkiye’de yaşayanlar, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır, bu açıdan teorik olarak “Türk kültürü”nün bir parçasıdır, buradaki hâkim kültürün farkında ve etkisindedirler. Ancak bu, Türkiye’deki insanların tek bir kültüre ait olduğunu göstermez. Çünkü örneğin gündelik yaşamdaki etkileşimlerini Türkçe olarak yaşasalar ve tüm hâkim kültürel kodlara sahip olsalar da Türkiye’de yaşayan birçok Yahudi, Ermeni, Çerkes yurttaş vardır ve bu insanların, “Türk kültürü”nün yanında başka kültürel pratikleri de olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Daha keskin bir örnek olarak Türkiye’de yaşayan ve “Türk kültürü”nün dilini bilmeyen birçok Kürt yurttaş mevcuttur. Dolayısıyla, tekrarlamak gerekirse, ulus-devletin yurttaşları olarak teorik düzeyde insanların bir makro kültürü vardır. Bunun yanında hiçbir ulus devlet homojen insan topluluklarından oluşmadığına göre, insanlar aynı anda birden fazla kültüre aittirler.² Zira insanların farklı sınıfsal, dinsel, mezhepsel vs. aidiyetleri ve bunlarla ilişkili pratikleri vardır. Dolayısıyla insanlar esasen *çokkültürlüdürler*.

Ne var ki farklı kültürlerin uzun süre yok sayıldığı, ulusal kültürün özcü bir tek dil ve tek din üzerinden tanımlandığı Türkiye gibi ülkelerde bu çokkültürlü durumu birçok insanın hayal ve kabul edebilmesi zordur. Bu da ders kitaplarında sunulduğu şekliyle özcü kültür anlayışının önemli bir sorununa işaret eder: Özcülük insanların tek bir kültüre ait olduklarını ve bu kültür tarafından şekillendirildiklerini varsayar. Bu açıdan özcü kültür anlayışı, insanların muhayyilesini tekleştirir ve hayal gücünü yoksullaştırır. Dahası özcülüğün, toplumların değişimi ve Türkiye’de Kürt sorununu çözme çabaları karşısında, insanlarda derin bir kaygı ve tehdit algısını güçlendirdiği de görülür.

Son zamanlarda anayasadaki vatandaşlık anlayışını yeniden tanımlama talepleri karşısında medyanın önde gelen isimlerinin dile getirdiği “peki Türk mutfağına ne diyeceğiz?” (Özkök 2013) endişesi bunun bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Türkiye’deki önemli bir kitlenin hislerini yansıtan bu korkunun kaynağı, sorunları anlamlandırma çerçevemizle ilişkilidir. Yukarıdaki ders kitabında sunulduğu şekliyle, kültürlerarası etkileşimden uzak bir “Türk mutfağı” olduğunu düşünen kitleler, Kürt sorununu çözme yolundaki değişikliklerin kendi kültürlerini yok edeceklerini ileri sürmektedirler. Bu durum özcü kültür anlayışının, insanlara güvenden ziyade değişim karşısında sürekli özü kaybetme kaygısı ve korkusu doğurduğunu göstermektedir.

Ders kitapları da bu tehdit algısını besleyen örneklerle doludur. Birçok kitaba göre özellikle Türkçe tehdit altındadır. Kitaplarda Atatürk’ün 1930’da yazdığı satırlar aracılığıyla hâlâ erken Cumhuriyet döneminin özcü dil teorileri aktarılmaktadır. Örneğin Türkçe 8 Öğretmen Kılavuzu’nda şu yazının okunması istenir:

*“... Türk dili kaynağında başka dillerin etkisinde kalmadan, bütün gereksinimlerini karşılayacak bir nitelikteydi... Türk toplumlarının İslam dinini seçmeleriyle, dilimize ilkin Arapçadan, sonra Farsça’dan sayısız kavram girerek dilimizin özgün yapısı bozuldu”
(vurgu benim) (Altan ve diğ., 2012a: 118).*

Bu satırlar tarihsel bağlam içinde verilse ve açıklansa, geçmişteki uygulamaları ve kültürel etkileşimleri tartışmak için iyi bir araç olabilir. Ancak bu satırlar, bugün için örnek alınması gereken doğrular biçiminde sunulmaktadır. Cumhuriyet’in erken dönem politikalarında olduğu gibi hâlâ Farsçanın ve Arapçanın Türk dilinin özgünlüğünü bozduğu ileri sürülmektedir. Burada Türk kültürünü ya da Türk mutfağını tanımlarken olduğu gibi karşımıza çıkan, yine

keskin bir özcülüktür. Buna göre Türk dili özü itibariyle “bütün gereksinimleri karşılayacak” bir niteliktedir; dolayısıyla başka kültürlerle etkileşmek “özgün yapısını” bozmaktadır. Bu örnek dışında ders kitaplarında Türkçenin sürekli tehdit altında olduğunu dile getiren birçok resim ve metin vardır. Örneğin İngilizce tabelaların olduğu sokak resimleri eşliğinde “Burası Türkiye mi?” diye sorulur ve öğrenciler “tehdit” karşısında uyarılır (Başol, Ünal, Azer, Yıldız, Evirgen, 2011: 163). Dolayısıyla özcü bir kültür ve dil anlayışına eşlik eden duygu, derin bir endişe ve korkudur. Özcülük, çoğulcu bir kültürel yaşamı, çoğulcu pratikleri ve melezliği hayal edebilmeyi engellemektedir.

Türk kültürü: “Geride kalmış ama özü itibariyle demokrat ve insan haklarına dayalı bir kültür”

Ders kitaplarında hâkim olan diğer bir unsur da yazarlarca benimsenen geri kalmışlık duygusudur. Kitaplarda Türkiye çağın içinde ve çağ ile eşzamanlı olarak sunulmaz. Genelde kitaplara Batı karşısında geri kalmış olan bir Türkiye resmi hâkimdir (Çayır 2009). Bu, bazen bir edebiyat kitabında olduğu gibi naif bir şekilde ifade edilir: “Türkiye-kendi kabahati olmadan-Batıdan geride kalmıştır” (Kurt ve diğ., 2012: 23). Bazen de yazarlar Atatürk aracılığıyla benzer mesajı iletirler. Atatürk şiirler aracılığıyla şu şekilde konuşur: “Arayı kapatmanızı istiyorum uygar uluslarla” (Karakaş 2012, 143).

Ancak hiçbir kimliğin kendisini sadece “geri olma” gibi olumsuz ifadelerle tanımlaması mümkün değildir. Çünkü insanlar gibi toplumlar da kendileri hakkında pozitif bir imge ve kimlik kurarak yaşayabilirler. Bu çerçevede tarihsel olarak Batının sömürgesi olmuş ülkelerde, kendi kültürel özelliklerini ön plana çıkarmanın, yani bir çeşit kültürel özcülüğün, sömürgecilikle mücadelede önemli bir araç olabildiği dile getirilir. Örneğin post-kolonyal teorisinin önemli isimlerinden Gayatri Spivak, her ne kadar kimlikler kurgusal olsa da ve toplumlar homojen insanlardan oluşmasa da bazı hedeflere ulaşmak için kimliklerin özcüleştirebileceğini ileri sürer. Spivak’ın kavramlaştırmasıyla “stratejik özcülük” siyasi mücadele için bir araç olabilir (1985). Örneğin her ne kadar homojen bir grup olmasalar da Cezayirli, haklarını elde etmek için Cezayirli olma kavramını özcüleştirebilir, başka bir deyişle özcü kimlik kurgusunu stratejik olarak kullanabilirler.

Türkiye klasik anlamda sömürge olmamış bir ülkedir. Bununla birlikte, modernleşme sürecinde geride kalma duygusunun hemen her toplumsal kesimde yaygın olduğu da bir gerçektir. Bu durum sıklıkla özellikle Batı karşısında ve Batı ile karşılaşmalarda kendini ispat arzusu doğurur. Zira Türkiye’de bir yanda yoğun bir modernleşme arzusu vardır, öte yanda ise—

paradoksal olsa da— bu arzuya Batıdan farklı bir kimlik ve kültür oluşturma duygusu eşlik eder. Yeni müfredatı çokkimlikli temelde kurma talepleri karşısında “Avrupalı olmadan önce ‘biz’ olmalıyız” (Çayır 2009) diyen ya da 21. yüzyılda en önemli sorun “kendimiz kalabilmek”tir şeklinde düşünen akademisyenlerin (Safran 2008: 19) arayışı, Batı karşısındaki farklılaşma arayışının tipik örnekleridir. Bu akademisyenler Türkiye’den güçlü ve gelişmiş gördükleri Batıyı inkâr etmemekte, ancak öncelikle keskin bir kültürel sınır ve kimlik geliştirmenin önemine dikkat çekmektedirler. Bu çerçevede “kendimiz olabile ve kalabile” ifadesinin bir özcülük içerse de, bunun bu topraklarda pozitif bir kimlik kurmak için bir çeşit stratejik bir tavır olduğu ileri sürülebilir. Ancak önemli soru şudur: bu tür bir özcülükle Türkiye’deki farklı grupları içeren çoğulcu bir kimlik mi geliştirilmektedir, yoksa Türk kültürü kavramı tekçi ve dışlayıcı bir çerçeve mi sunmaktadır?

Ders kitapları bağlamında daha geniş bir soru şudur: “Türk kültürü ve kimliği” ifadelerinin içerdiği özcülük, Türkiye’yi nasıl bir tarihsellik içinde konumlandırmaktadır? Bu çerçeveden bakıldığında kitaplardaki kültürel özcülüğün Türkiye’nin güncel sorunlarına açılım getirmek yerine, geride kalma duygusu için bir nevi panzehir işlevi sunduğu görülür. Bu tür bir özcülük, insanlık tarihinde geliştirilmiş bazı evrensel kavramlarla kurulan ilişkiyi de zedeler. Örneğin insan hakları kavramı ya da bir yönetim biçimi olarak demokrasi tarih içinde şekillenmiş evrensel kavramlardır. Her ne kadar Türkiye’de bazı kesimler bu kavramları, Batıda çıktığını ileri sürerek eleştirseler de, “her insanın doğuştan özgür olduğu” ya da “yönetimin halkın katılımıyla demokratik bir şekilde yürütülmesi” bugün coğrafi sınırları aşan evrensel olgulardır.

Türkiye’deki ders kitaplarında insan hakları gibi kavramlara sıkça gönderme yapılır. Ancak bu kavramların Türk kültürü ve kimliği ile ilişkilendirilme biçimi oldukça sorunludur. Kitaplar bu kavramları anlamak, bugünkü önemini ve sorunlarını anlatmak yerine bu kavramların “bizimle” ilişkisine odaklanırlar. Yazarlar bu kavramları tarihsel gelişimleri içinde ele almak yerine, sürekli bu kavramlarının “özünün bizde” olduğunu ispatlama çabası içindedir. Örneğin, Sosyal Bilgiler 6 kitabında Veda Hutbesi’ne referansla insan haklarının Batıdan önce Hz. Muhammet tarafından dünyaya ilan edildiği dile getirilir: “Batıda kabul görmüş evrensel değerler, insan haklarına ilişkin hükümler asırlar önce Hz. Muhammed tarafından dünyaya ilan edildi” (Köstüklü 2012, 161). Ya da Sosyal Bilgiler 7 kitabında Türk tarihindeki kurultaylar örnek gösterilerek “Bizim milletimiz temelinden demokrattır” denilir (Güven 2012, 149). Dolayısıyla modern dönemin birey ve eşitlik anlayışını temel alan insan

hakları ya da demokrasi kavramı yazarlarca reddedilmez. Türkçe’den Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ne kadar birçok kitapta insan hakları ve demokrasi kavramlarını ele alan metinler vardır. Ancak bu kavramlar, tarihsel bağlam içinde öğrencilere aktarılmaz; özcü bir anlayış temelinde Batı ile hesaplaşma ve tarihten ulusal gurur anlayışı üretme arayışına kurban gider.

Ders kitaplarındaki bu özcü kurgunun anlamı şudur: Türkiye modernleşme süreci açısından geridedir, ancak bugün Batıya aitmiş gibi duran insan haklarının ve demokrasinin kökeni Batıdan önce bizdedir. Benzer şekilde “her şeyin özü bizde” anlayışı diğer kültürel pratiklere kadar uzanır. İki farklı ders kitabında dile getirildiği gibi “diğer din sahiplerinin dinine ve milletine saygılı olan tek millet bizim milletimizdir” (Genç ve diğ., 2006: 105; Kızıler ve diğ., 2006: 87) ya da bir Türkçe kitabında belirtildiği gibi “sadece Türkiye’de böyle bir misafirperverlik vardır” (Altan, Arhan, Başar, Öztürker, Yılmaz, 2012a: 72).

Misafirperverliğin, insan haklarının, diğer dinlere saygının bizim özümüzde olduğu, hatta bu özellikleri taşıyan tek millet olduğumuz tezi kültürel özcülüğün keskin örneklerindedir. Ders kitaplarında inşa edilen bu tür bir Türk milleti anlayışı, eşitlik gibi evrensel bir kavramın kabulünü de imkânsızlaştırır. Bu tür bir anlayış, Türklüğü diğer milletlerle eşit olamayacak düzeyde hiyerarşik yapıda ve diğer kültürlerle melezlenemeyecek özde değere sahip bir kültürel kimlik olarak algılar. Cumhuriyet Halk Partisi milletvekili Birgül Ayman Güler’in 2013 Ocak ayında Meclis’te sarfettiği “Türk ulusuyla Kürt milliyetini bana eşit gördüremezsiniz” sözü bunun bir örneğidir (Habertürk 2013). Bu örnekte Türk kimliğinin diğer milletleri kapsayan şemsiye bir kimlik olduğu düşünülse bile, bu ifadelerin kendini Türk olarak tanımlayanlarla Kürt olarak tanımlayanlar arasında bir hiyerarşiyi ima ettiği açıktır. Dolayısıyla kültürü özcü ve kapalı bir şekilde algılamak, eşitlik, insan hakları, demokrasi gibi evrensel değerlerle kurulan ilişkiyi çarpıtmaktadır.

Kültürlerarası eğitim perspektifi ve özcü milli kültür anlayışını aşabilme yolunda bazı öneriler

Öncelikle özcü ve dışlayıcı bir kültür algısıyla günümüzün koşullarında mücadele etmenin özel bir zorluğu olduğunun altını çizmek gerekir. Zira yazının başında da dile getirildiği gibi bugün hem dünya hem Türkiye hızlı bir dönüşüm süreci geçirmektedir. Bu süreçte, Türkiye’de hâkim siyasal anlayış, “bize özgü,” “Türk tipi,” “yerli ve milli” kavramları etrafında özcü bir kültür anlayışı empoze etmektedir. Ancak gelinen noktada Türkiye’de toplumsal barışı sağlama yolunda özcü ve tekkültürcü eğitim anlayışını sürdürmek

imkânsızdır. Ders kitaplarını yeniden yazmak ve bu kitaplarda aktarılan kültür anlayışını çoğulculuğa imkân verecek şekilde yeniden tanımlamak gerekmektedir. Bunun kökleşmiş milli eğitim geleneği içinde yapılabilmesinin hiç de kolay olmadığını belirtmek gerekir. Ancak yine de belirli bir felsefe içinde ele alınabilirse, yeni kitaplarda aktarılan kültür, özcülükten kurtarılabilir ve çoğulcu bir muhayyile geliştirmeye hizmet edebilir. Aşağıda bunun için bir çerçeve ve kısa birkaç öneri sunulacaktır.

Özcü kültür anlayışıyla mücadele etmek için öncelikle Türkiye’yi ve “Türk kültürü” olgusunu tarihsel bir bağlam içine oturtmak gerekir. Mevcut kitaplarda Türkiye’nin hâlâ Türk Tarih Tezi’nin etkisiyle tek kültürlü ve tek dinli bir ülke olarak aktırıldığı dile getirilmişti. Bu çerçevede Türk kültürü de diğer kültürlerle etkileşimden bağımsız bir şekilde sunulmaktaydı. Bu tür bir özcü kültür kurgusunu bozabilmek için, bugün Türk kültürü denilen olgunun gerek ülke içindeki gerekse dışındaki birçok kültürler ile etkileşim sonucu doğduğu gerçeğini aktarmak gerekir. Burada diğer kültürleri de (“Ermeni kültürü,” “Kürt kültürü” vs.) özcüleştirmeden, kültürlerarası eğitim anlayışına dayanan bir çerçeve çizmek önemlidir.

Kültürlerarası eğitim, son yıllarda kültür olgusunu durağan bir şekilde ele alan yaklaşımlara karşı kullanılan, kültürün dinamik, etkileşimlerle şekillenen ve sürekli değişen bir olgu olduğuna dikkat çekmek için kullanılmaktadır (Levey 2012). Çokkültürlü eğitim kavramı son zamanlarda kültürleri birbirine değmeyen paralel sistemler şeklinde sunduğu, kültürleri bazen özcü bir biçimde kurgulamaya hizmet ettiği için eleştirilmektedir (Lesinska 2014). Çokkültürlü eğitim kavramını aslında birçok akademisyen aslında bu anlamda kullanmamaktadır (bkz. Banks 2010). Ancak son dönemde Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde çokkültürlülük politikasının çöktüğü şeklindeki eleştiriler birçok araştırmacının bu kavram yerine kültürlerarası eğitim kavramını ön plana çıkarmasına yol açmıştır.

Bu noktada İngiltere’de Okul Tarih Projesi (School History Project) çerçevesinde üretilen bir ders kitabı özcü kültür kurgusunu bozmak ve kültürlerarası eğitim yaklaşımını anlatmak açısından iyi bir örnek olarak ele alınabilir. Bu kitabın bir bölümünde on tane resme yer verilmiştir. Kitapta “Marks and Spencer dükkânından bir görüntü”, İngiltere’de sıkça görülen çitler, şatolar”, “İngiliz kahvaltı tabağı” gibi tipik olarak Britanya’yı hatırlatan resimlerden sonra “bu on resmi birbirine bağlayan nedir?” sorusu yöneltilir. Amaç öğrencinin kafasında tüm bu resimlerin Britanya kültürünü yansıttığı fikrini doğurmaktır. Fakat bir sonraki sayfada “bunlar gerçekten Britanya

[kültürünü mü yansıtıyor?](Typically British?)” sorusu yer alır. Resimleri takip eden sayfada ise her bir resmin hikâyesine yer verilir. Örneğin İngiliz kahvaltısında yer alan sosisin aslında 18. yüzyılda Alman kasapları tarafından tanıtıldığı, Marks and Spencer mağazasının kurucularından olan Michael Marks Doğu Avrupa’dan kaçan Yahudilerden olduğu gibi bilgiler aktarılır (Banham and Luff 2009). Böylece günümüzde Britanyalı olarak hafızalara kazınan imgelerin aslında farklı kültürlerin etkileşimi sonucu ortaya çıktığı dile getirilir, böylece özcü ve kapalı kültür anlayışıyla mücadele edilir.

Bu örnekte olduğu gibi yeni ders kitaplarında da Türk mutfağından bahsederken, diğer kültürleri sessizleştirip, tüm yemeklerin “sadece bize ait olduğu” tezinden vazgeçmek gerekir. Aksine yukarıdaki örnekte olduğu gibi bugün Türk mutfağı ya da Türk kahvesi olarak adlandırılan şeylerin aslında tarih boyunca farklı kültürlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkmış olduğu gerçeği aktarılabilir. Böylece Türk kültürü ve kimliğini dünyadan kopuk bir şekilde sunan özcü yaklaşım bir derece aşındırılmış olur, bu şekilde kimliğin çoğulculaşması ve için kapı aralanabilir.

Böyle bir kültürlerarası eğitim perspektifi, Türk kültürünün kendi içinde kapalı ve sürekli tehdit altında olduğu iddiasını da yumuşatabilir. Bugün ülkelerin, örneğin İngilizcenin hegemonyası karşısında dillerini koruma kaygısına düşmesi ve bu yönde eğitim yapmaları bir dereceye kadar anlaşılabilir. Ancak mevcut ders kitaplarındaki anlatı, o kadar özcü bir Türkçe kurgusuna dayanmaktadır ki “Arapça ve Farsça kelimelerin Türkçenin özgün yapısını bozduğu” ileri sürülmektedir. Halbuki kültürlerarası eğitim anlayışı ile bu tez tersine çevrilebilir, dillerin sürekli farklı dillerle etkileşime giren, yaşayan ve değişen yapılar olduğu dile getirilebilir. Kaldı ki artık siyaset düzeyinde de kabul görmeye başladığı gibi Türkiye tek dilli bir ülke değildir. Kürtçe, Çerkesçe, Arapça ve Türkçe arasına kalın duvarlar çekmek yerine, bu dillerin etkileşim halinde zengin bir kültür oluşturdukları dile getirilebilir.

Ayrıca ders kitaplarında Türkiye’yi çağın gerisinde bir ülke olarak sunmaktan vazgeçmek gerekir. Bir önceki bölümde dile getirildiği gibi bu geri kalma duygusu, kültürel özcülüğe yol açmaktadır. Yani, gururlu bir toplumsal kimlik geliştirme arzusu, derin bir tepkisellikle birleşip “insan hakları gibi tüm evrensel kavramların özü aslında bizim kültürümüzdedir” türü bir teze yol açmaktadır. Türkiye’nin tarihsel olarak modernleşme sürecinin gerisinde kaldığı doğrudur. Bu durum Türkiye’de hızlı bir modernleşme arzusu doğurmuştur. Ve sonuçta Türkiye toplumu sadece modernleşme eksikliğiyle değil, ayrı bir modernleşme fazlalığıyla, Nilüfer Göle’nin ifadesiyle “ekstra-modernleşme”yle okunması

gereken bir kültür doğurmuştur (Göle 2000). Örneğin, Türkiye’deki hâkim kültür bir yandan kadınları dezavantajlı kılacak şekilde ataerkildir, öte yanda kadınlara seçme seçilme hakkı birçok Batı ülkesinden önce (Fransa’dan on yıl önce) verilmiştir ve bugün birçok meslekte kadın sayısı birçok Batı ülkesinden daha fazladır. Dolayısıyla ders kitaplarında olduğu gibi Türkiye’yi geri kalma hissini doğurduğu tepkisel bir özcülükle okumamak gerekir. Türkiye’deki çelişkili ama zengin kültürel formlar ancak modernleşmenin tarihselliği içinde anlaşılabilir. Dolayısıyla Türkiye’yi çağının gerisinde değil, çağın içine oturtan bir tarihsellik sunmak gerekir (Çayır 2009). Böyle bir tarihsellik perspektifiyle yazılan ders kitapları, Türkiye’nin geleceği için gereken çoğulcu muhayyilenin geliştirilmesi yolunda önemli bir araç olabilir.

Kültürlerarası eğitim anlayışına dayalı ders kitapları geliştirilmesindeki en önemli zorluk, diğer kültürlerin nasıl temsil edileceğinde odaklanır. Bu durum da Almanya’daki ders kitapları aracılığıyla örneklenebilir. Arnd-Michael Nohl kültürlerarası pedagojinin Almanya’da ancak 1996 yılında müfredatta etkin olmaya başladığını belirtir (2009). Başka bir deyişle ülkede sadece Almanların yaşamadığı, göçmen olarak gelen Türkiyelilerin, Yugoslavların, İspanyolların da Almanya’nın bir parçası olduğu bu tarihte kabul edilir ve bu durum ders kitaplarına yansımaya başlar. Bu tarihten itibaren ders kitaplarında başka etnik gruplara ait bireylere de yer vermeye başlanır. Örneğin ikinci sınıf Almanca ders kitabında Bernd, Elif ve Susanne isimli üç çocuk resmine yer verilir. Bu çocuklardan Elif, başörtülü bir kız olarak resmedilir. Nohl’a göre, bu örnekte yazarlar Elif’i bir yandan toplumun üyesi gibi sunarlar. Ancak öte yandan Elif, başörtüsüyle farklı oluşunun altı çizilerek ötekileştirilir. Nohl’un deyişle “[B]u alıştırmada kültürel çeşitliliği vurgulamak için, ırkçı zümrenin de kolayca kullanabileceği” bir kalıpyargıya başvurulur (2009: 62).³ Buradaki temel sorun ders kitaplarında kültürün bir temsil meselesi olarak ele alınmasıdır. Nohl’un ifadesiyle “*kültürel temsil* ile bir kişiye ya da bir gruba kolektif bir aidiyet atfedilir. Yukarıdaki örnekte başörtüsüyle Elif’in Müslüman Türk kültürünü temsil ettiği varsayılır. Böylece aslında “biz ve onlar” ikiliği yeniden kurulur.

Bu analizi Türkiye’ye uyarlıysak, geliştirilecek yeni ders kitaplarında Kürt ya da Ermeni kültüründen bahsedilebilir. Ancak Kürtler eğer, sadece doğuda yaşayan insanlar olarak ve muhtemel kalıpyargı eşliğinde poşulu bir resim ile sunulursa, bu durum kültürel özcülüğü güçlendiren bir uygulama olur. Aynı şekilde Ermenileri kitaplara dâhil etme adına, çoğu zaman ilk akla geldiği gibi “Ermeni yemekleri” klişesine başvurulursa, bu da Ermeni kültürünün özcü bir temsile indirgenmesi anlamına gelir. Nohl bu durumu aşmak için

kültürün “kolektif bir yaşam tarzı” olarak ele alınmasını önerir (2009: 60). Buna göre kültür sadece etnik aidiyete, dinsel sembole, tek bir yemeğe (Elif’in başörtüsü, Ermeni topiği) indirgenemez. Kültür ortak deneyimlere işaret edebilir ama bu ortaklık, içinde heterojen grupları ve çok farklı yaşam tarzlarını barındırır. Bireysel düzeyde düşünüldüğünde dahi insanların aynı anda çok farklı kültürel pratikleri yerine getirebildikleri ve zaten çokkimlikli oldukları da bir gerçektir. Ders kitaplarında kültürün sadece bir temsil olarak değil, farklı yaşam deneyimlerinin oluşturduğu kolektif bir yaşam tarzı olarak sunulması, özcülüğün önündeki önemli panzehirlerden biri olacaktır.

Sonuç

Son yıllarda gerek farklı etnik grupların yükselen eşitlik talepleri Türkiye’nin önemli bir tarihsel eşikte olduğuna işaret ediyor. Bu gelişmeler modernleşme projesinin ürünü olan ulus-devlet çerçevesinin ve milli eğitim ideolojisinin toplumsal taleplere cevap veremediğinin göstergelerinden biridir. Anadili eğitimi/anadilde eğitim, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, okullardaki kılık kıyafet yönetmeliği konularındaki tartışmalar, toplumsal taleplerin eğitim alanında yoğunlaştığını göstermektedir. Dolayısıyla tüm bu gelişmeler, eğitim, vatandaşlık, milli kültür ve kolektif kimlik ilişkisini yeniden tanımlamanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu yazıda ileri sürüldüğü gibi kolektif kimliği yeniden tanımlama konusunda en hassas noktalardan biri, kültürün ve kimliğin özcülükten nasıl kurtarılacağı konusudur. Zira kültürü sabit, değişmez, kapalı bir olgu olarak sunan özcü yaklaşım, Türkiye gibi hızlı dönüşüm geçiren bir toplumda insanların kendi kültürlerini ve kimliklerini keskinleştirmesine ve yeni toplumsal çatışmalara yol açabilir. Bunun için öncelikle özcü kültür anlayışını deşifre etmek ve yeni tanımlama biçimleri üzerine düşünmek gerekmektedir. Ders kitapları, bu konuları düşünmek somut düzeyde tartışabilmek için bize önemli bir fırsat sunmaktadır. Çalışmada farklı ders kitaplarından alıntılarla örneklendiği gibi, Türkiye’de eğitimde aktarılan milli kültür anlatısı farklılıkları dışlayan özcü bir felsefeye dayanmaktadır. Dolayısıyla bu haliyle ders kitapları, sorunların çözümüne hizmet etmek yerine bizzat kaynağını oluşturmaktadır.

Türkiye çok farklı yaşam tarzı deneyimine sahip, farklı dilleri konuşan, farklı din ve mezheplere sahip vatandaşları barındıran bir ülkedir. Dolayısıyla Türkiye toplumunun ve vatandaşlarının doğal olarak çokkültürlü olduğu söylenebilir. Ancak ders kitaplarında sunulan özcü milli kültür anlayışı, bu tarihselliği göz ardı eden, farklılıkları ve farklı kültürlerle etkileşimi Türk kültürüne tehdit olarak gören bir felsefeye dayanmaktadır. Bu kapalı ve izole

kültür anlayışı insanların muhayyilesini tekleştiren bir işlev görmektedir. Ayrıca ders kitaplarında sıkça görülen “insan hakları, demokrasi gibi kavramların özü bizim kültürümüzdedir” vurgusu, tarihle ve evrensel kavramlarla kurulan ilişkiyi zedelemektedir. Kültürü ve kimliği sabitleyen bu özcü anlayış, değişimi, kültürel yozlaşma olarak görerek olumsuzlamakta, mevcut toplumsal sorunlarla yüzleşmekten kaçınmaya sebep olmaktadır.

Yazıda ileri sürüldüğü gibi, hızlı dönüşüm dönemlerinde özcülükle mücadele etmenin özel bir zorluğu vardır. Zira kendi kültürlerini sürdürememe kaygısı yaşayan insanlar hızlı bir şekilde özcülüğe kayabilmektedir. Öte yanda iyi niyetli de olsa, ders kitaplarında çokkültürlülüğü güçlendirme adına farklı kültürlerin temsiline yer verilmesi de özcülüğü güçlendirebilir. Almanya örneğinde olduğu gibi, farklı kültürler bir temsile (başörtüsü vs.) indirgenirse, bu durum yine özcü bir “biz ve onlar” ikiliğini yeniden üretme potansiyeli taşımaktadır. Dolayısıyla Türkiye’deki yeni ders kitaplarında kültür bir temsil meselesine indirgenmemeli, kültürleri izole adacıklar olarak algılanmasına yol açabilecek tarzda bir çokkültürcülük yerine kültürlerarası bir perspektif benimsenmelidir. Bunun için Türkiye’de bugün ortak yaşam deneyimlerine işaret eden kültürün sürekli etkileşim içinde oluştuğunun, kültürlerin belirli tarihsel şartların ürünü olduğunun ve değişimin mümkün olduğunun altını çizmek gerekmektedir.

DİPNOTLAR

- 1 Ders Kitaplarında İnsan Hakları 3 projesi, Tarih Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından, AB Türkiye Delegasyonu’nun desteğiyle yürütüldü. Çalışmada her branştan toplam 245 ders kitabı incelendi. Çalışmanın genel sonuçları için bkz. Çayır 2014.
- 2 Türkiye’deki farklı kolektif kimlik biçimleri için ve bu kimliklerin güncel tartışmalar karşısında aldıkları farklı pozisyonlar için bkz. Pamuk 2014.
- 3 Yazarlar Almanya’da sadece Almanların yaşamadığını göstermek isterler ama bazen bir Sosyal Bilgiler kitabındaki gibi “biz ve onlar” anlayışını güçlendirecek şekilde “öz Almanlara” hitap ederler: “Okulumuzdaki ve çevremizdeki Rusya’dan yeni gelen Alman çocuklarına Almanya’da kök salmaları için nasıl yardımcı olabileceğimizi tartışalım” (2009: 64).
- 4 Bu durum benim sahada sıkça gördüğüm uygulamalardan biri. Kültürel farklılıklar konusunda duyarlı olan öğretmenler, çoğulculuğu öğrencilerine

aktarmak adına bazen “gidin bir Ermeni bulun ve Ermeni yemeklerini öğrenin” türü ödevler verebiliyorlar. İyi niyetli de olsa, bu çabalar kültürlerarası bir anlayış yerine kültürel özcülüğü güçlendirme potansiyeli taşımaktadır.

- 5 Etnik gruplar da olur olmadık yerde kimliklerinin altının çizilmesinden ya da belirli yemeklerle özdeşleştirilmekten rahatsızlık duyarlar. Aret Gıncır’ın “Ben topik değilim” çalışması bunu çağırıştırır niteliktedir (Gıncır 2005).

KAYNAKÇA

Altan, A., S. Arhan, S. Başar, G. Öztürker ve D. Yılmaz (2012a). *Türkçe 8 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

Altan, A., S. Arhan, S. Başar, G. Öztürker ve D. Yılmaz (2012b). *Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

Anderson, B. (2004). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin yayılması ve kökenleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Banham, D. ve I. Luff (2009). *History 9*, London: Hodder Education.

Banks, J. A. (2010). “Multicultural education: Characteristics and goals.” In *Multicultural Education: Issues and Politics*, edited by James A. Banks and Cherry A. McGee Banks, New York: John Wiley & Sons.

Başol, S., F. Ünal, H. Azer, A. Yıldız ve Ö.F. Evirgen (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler*, Ankara: MEB Yayınları.

Bekerman, Z. (2002). Hidden dangers in multicultural discourse. *Race Equality Teaching*, 21: 3, 36-41.

Belge, M. (2008). *Genesis: ‘Büyük anlatı’ ve Türklerin kökeni*, İstanbul: İletişim

Carneiro R. and A. Draxler (2008). Education for the 21st century: lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43:2, 149-160.

Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*, Ankara: Paradigma.

Ceyhan, M. A. ve D. Koçbaş (2009). *Çiftkillilik ve eğitim*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 27-40.
- Çayır, K. (2009). ‘Avrupalı olmadan önce biz olmalıyız’: Yeni öğretim programları ve ders kitapları ışığında Türkiye modernleşmesine dair bir okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1659-1690.
- Çayır, K. (2014). “Biz” kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7:4, 1453-1475.
- Deren, S. (2006). Milli eğitim üzerine muhafazakar görüşler. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce* c.5, (s. 604-615), T. Bora ve M. Gültekinil, İstanbul: İletişim.
- Egbo, B. (2009). *Teaching for diversity in canadian schools*. Toronto: Pearson education
- Eğitim-Sen (2010). *Anadilinin önemi, anadilinde eğitim*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Erdoğan, M. M. (2015). Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gıncır, A. (2005). *Ben topik değilim: Yerevan güncesi*. İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Göle, N. (2000) *Melez desenler*. İstanbul: Metis yayınları.
- Güven, İ. (ed.) (2012). *Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Habertürk (2013). ‘Türk ulusu ile Kürt milliyeti eşit olamaz’ sözlerinde ırkçılık var mı?, *Habertürk* 31 Ocak.
- İnal, K. ve G. Akkaymak (eds.) (2012). *Neoliberal transformation of education in Turkey: Political and ideological analysis of educational reform in the age of the AKP*. New York: Palgrave Macmillan.
- Karakaş, S. (2012). *Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

Kaya, M., Ö. Dağ, E. Koçak, T. Yıldırım ve M. Ünal (2011). *Sosyal Bilgiler 4*, Ankara: MEB yayınları.

Kaya, N. (2012). Türkiye’nin eğitim sisteminde azınlıklar ve ayrımcılık: Kavramsal çerçeve ve temel sorunlar. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* (s. 213-231). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Köstüklü, N. (ed.) (2012). *Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

Kurt, A. ve diğ. (2012). *Ortaöğretim Türk edebiyatı 11*. Ankara: Evren Yayıncılık.

Lesinska, M. (2014). The European backlash against immigration and multiculturalism. *Journal of Sociology*. 50: 1, 37-50.

Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs. multiculturalism: A distinction without difference. *Journal of Intercultural Studies*, 33: 2, 217-224.

100

Malik, K. (2005). Making a difference: culture, race and social policy. *Patterns of Prejudice*, 39:4, 361-378.

MEB (2014). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve medreselerin kaldırılması. http://www.meb.gov.tr/belirliGUNler/10kasim/inkilapları/egitim/tevhidi_tedrisat.htm (Erişim tarihi: 30 Ekim 2014)

Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York: Teachers College Press

Nohl, Arnd M. (2009). Ders kitaplarında kültürlerarası eğitim imkanları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (28), 59-73.

Öksüz, İ. (2013). *Türk’üm özür dilerim*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Özgen, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze coğrafya ders kitaplarında vatanın sonu gelmez kurguları. *Toplum ve Bilim*, 121: 48-79.

Özkök, E. (2013). Kızmayın, başka bir şey aramayın ama Türk bayrağına ne diyeceğiz, *Hürriyet* 13 Şubat.

Özkırmılı, U. (1999). *Milliyetçilik kuramları: eleştirel bir bakış*, İstanbul: Sarmal yayınevi.

- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: Kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Parekh, B. (1995). The concept of national identity. *New Community*, 21:2, 255-68.
- Radikal (2013). İşte ‘soy kodları’: Ermeniler 1, Rumlar 2, Yahudiler 3, 1 Ağustos.
- Safran, M. (2008). Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi. M. Safran ve D. Dilek (der.), *21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Schiffauer, W., G. Baumann, R. Kastoryano ve S. Vertovec (eds.) (2006). *Civil enculturation, nation-state, school and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. London: Berghahn books.
- Smith, A. (2002). *Ulusların etnik kökeni*. S. Bayramoğlu ve H. Kendir (çev.), Ankara: Dost Kitabevi.
- Spivak, Gayatri C. (1985). “Strategies of vigilance: An interview with Gayatri Charavorti Spicak. Interview by Angela McRobbie.” *Block*, 10:5-9.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kişilik gelişimindeki önemi. *Gazi Akademik Bakış*. 2:4, 35-53.
- T24 (2013). ‘Türk milleti’nin adı vatandaşlık tarifinden ve anayasadan çıkarılamaz. 27 Mart.
- Torres, Carlos A. (2008). *Democracy, education and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Touraine, A. (2000). *Eşitliklerimiz ve farklılıklarımızla birlikte yaşayabilecek miyiz?* O. Kunal (çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Werbner, P. (1997). Essentializing essentialism, essentializing silence: Ambivalence and multiplicity in the construction of racism and ethnicity. *Debating cultural hybridity: Multicultural identities and the politics of antiracism*, P. Werbner ve T. Modood (eds.), (s. 226-254), London: Zed.