

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI**

**İRAN ÖRGÜN EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL ELEŞTİRİSİ
VE ALTERNATİF SÖYLEMLER: 1925-1941 DÖNEMİ**

Sepideh AKBARPOURANKHAIATI

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Tayfun AMMAN

ŞUBAT - 2025

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İRAN ÖRGÜN EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL
ELEŞTİRİSİ VE ALTERNATİF SÖYLEMLER:
1925-1941 DÖNEMİ

DOKTORA TEZİ

Sepideh AKBARPOURANKHAIATI

Enstitü Anabilim Dalı: Sosyoloji

“Bu tez 28/02/2025 tarihinde online olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Mehmet Tayfun AMMAN	Başarılı
Prof. Dr. Mustafa Kemal ŞAN	Başarılı
Prof. Dr. Mehmet Yaşar ERTAŞ	Başarılı
Prof. Dr. Recep YILDIZ	Başarılı
Prof. Dr. Metin KILIÇ	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ☒

Hayır ☐

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

Sepideh KBARPOURANKHAIATI

28/02/2025

ÖN SÖZ

Bu araştırmaya başlamadan önce, zihnimde belirsiz bir endişe vardı. İran’da yaşayan bir Türk olarak, kültürel alanda marjinal konumum nedeniyle çeşitli zorluklar yaşıyordum. Bu çalışmayla, hem kendi deneyimlerimi hem de ötekileştirilmiş bireylerin sorunlarını anlamaya yönelik bir adım atmak istedim. Ancak, bireysel kaygıları akademik bir araştırma sorusuna dönüştürmek oldukça zorlu bir süreçti. Bu süreçte, birçok akademisyen ve arkadaşım bana destek oldu.

Prof. Dr. Mustafa Kemal ŞAN’ın çokkültürlülük dersi, kaygılarımı teorik bir çerçeveye oturtmamda etkili oldu. Ardından, İranlı akademisyenlerle yaptığım görüşmeler, araştırma konumun İran toplumunun koşullarına uygun şekilde yeniden tanımlanmasını sağladı. Dr. Rıza Omid, Dr. Arman Zakari, Prof. Dr. Hassan Hazrati, Prof. Dr. Elham Malekzadeh ve Prof. Dr. Dariush Rahmadian’ın katkıları bu süreçte büyük önem taşıdı. Özellikle, Dr. Hassan Hazrati’nin sağladığı arşiv erişimi, çalışmamın teorik temellerini güçlendirdi.

Danışmanım Prof. Dr. Mehmet Tayfun AMMAN’ın bilimsel rehberliği ve samimi desteği, bu sürecin en önemli dayanağı oldu. Tezimi Türkçe yazma ve çevrimiçi yürütme zorluklarını onun desteğiyle aştım. İran’daki siyasi ve sosyal değişimler zaman zaman umutsuzluğa kapılmama neden olsa da, Sakarya Üniversitesi’nin samimi akademik ortamı ve Prof. Dr. AMMAN’ın yaklaşımı, çalışmalarına devam etme konusunda bana güç verdi. Tez izleme komitesinin diğer üyeleri Prof. Dr. Mustafa Kemal ŞAN ve Prof. Dr. Mehmet Yaşar ERTAŞ’ın bilimsel katkıları ve manevi destekleri de bu süreçte büyük bir motivasyon kaynağı oldu.

Sonuç olarak, bu araştırmayı gerçekleştirdiğim için memnuniyet duyuyorum. Hem kişisel hem de akademik anlamda çok şey öğrendim ve konuya yeni bir perspektif getirmeye çalıştım. Ayrıca, Sakarya Üniversitesi’nde olumlu bir deneyim yaşadım. Bu fırsatı bana sunan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Sepideh KBARPOURANKHAIATI

28/02/2025

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ.....	v
ŞEKİL LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii

GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1. Küresel Gelişmeler Bağlamında İran	9
1.1.1. 19. ve 20. yüzyıl: Dünya Ulus Devlet İnşasına Doğru.....	9
1.1.2. İran Çevresine Milliyetçilik	12
1.2. Ulus Devlet ve Eğitim	21
1.2.1. Ulus Devlet ve Eğitim Teorilerine Genel Bir Bakış	21
1.2.2. Okul: Devletin İdeolojik Aygıtı	28
1.3. Modernist Pozitivist Zihniyet ve Örgün Eğitim	32
1.4. Rıza Şah döneminin Sosyal ve Entelektüel Arka Planını Tanımak.....	34
1.4.1. İran Toplumunun Genel Durumu ve Rıza Şah'ın İktidara Yükselişi	34
1.4.2. İran'ın Demografik ve Etnik Durumu	37
1.4.3. Geri Kalmışlık, Aydınlar ve Modernlik Anlayışı.....	47
1.4.3.1. Modern Dünyayla Yüzleşmek ve Onu Anlamak	47
1.4.3.2. Taklit ve Takip; Egemen Sınıfın Modernite Anlayışı.....	51
1.4.3.3. Egemen Sınıfın Modernite Anlayışının Özellikleri	53
1.4.3.4. Modern Toplum ve Ulus Devletin İnşasına Genel Yaklaşımlar	58
1.4.3.5. “Aryanizm” İdeolojisinin Boyutları.....	61
1.4.4. Çağdaş ve Örgün Eğitim Kurumunun Oluşumu	71
1.4.4.1. Eğitim Kurumu; Siyasi Yönetime Uygun İnsan Yetiştirmek İçin Bir Çerçeve.....	71
1.4.4.2. Rıza Şah Döneminde Eğitim Sisteminin Genel Durumu.....	73
2. BÖLÜM: ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ.....	79
2.1. Yöntem Seçimi	79
2.2. Tarihsel Arıştarmalarda Güvenilirlik Sorunu	79

2.3. Araştırmacıyla Adım Adım	79
2.4. Eğitim ve Terbiye Dergisi	81
2.5. Eğitim ve Terbiye Dergisi'nin Ana Yazarları	84
2.5.1. Ali Muhammad Oveysi	84
2.5.2. Seyyid Ahmad Hukumaabadi Tabrizi	85
2.5.3. Arthur Millspaugh	86
2.5.4. Sadegh Reza Zadeh Shafagh	86
2.5.5. Hacı Mirza Yahya Dowlatabadi	87
2.5.6. Seyyid Muhammad Mohit Tabatabai	89
2.5.7. Muhammad Baqer Hoshyar Shirazi	90
2.5.8. Bahaaldin Pazarabad	91
2.5.9. Sadegh Neshat	92
2.5.10. Muhammad Amin Adib Toosi	92
2.5.11. Muhammad Mashayekhi	93
2.5.12. Muhammad Parvin Gonabadi	93
2.6. Veri Analiz Yöntemi: Tematik Analiz	94
2.7. Tematik Analizin Altı Aşaması	95
3. BÖLÜM: BULGULAR	97
3.1. Modernite ile İlgili İki Rakip Yaklaşım	97
3.2. Modern Toplumu Taklit Etme Yaklaşımı	98
3.2.1. İran Toplumuna Yönelik Ciddi Eleştiri ve İran Topraklarının Tarihsel Geriliği	99
3.2.2. İslam Dinine ve İslam Medeniyetine Karşı Olumsuz Tutum	99
3.2.3. İslam'dan Önce İran'a Yönelik Romantik ve Efsanevi Tutum	99
3.2.4. İran'ı Kurtarmak ve Geliştirmek İçin Gelişmiş Batılı Ülkelerin Taklit Edilmesi Çözüm	100
3.3. Bazı Batılı Toplumlardan Programlar Almak	100
3.3.1. Kalkınma ve Eğitim Konusunda Yukarıdan Aşağıya Tutum	100
3.3.2. Ortak İdeoloji Yoluyla Ulus Devlete Ulaşmak	102
3.4. Tarihi Yeniden İnşa Etmek	103
3.4.1. Tarihsel Özgün Etnisitenin Örgütlenmesine Odaklanmak	103
3.4.2. Tarihe Karşı Süreksiz ve Seçici Tutum	105

3.5. Ulusal Dil Meselesi	106
3.5.1. Saf Farsça Nesir Yaklaşımını Teşvik Etmek	106
3.5.2. Birlik ve Ulus Devlet İnşasının Unsuru Olarak Tek Dil	107
3.5.3. Dillerin Fars Lehçesine İndirilmesi.....	109
3.5.4. Edebiyatı Dile İndirgemek	109
3.5.5. Aksanların Ortadan Kaldırılmasına Vurgu	110
3.6. Modern Toplumu İnşa Etmek Yaklaşımı	111
3.6.1. İran Toplumunda Belirgin Bir Geri Kalmışlığın Varlığını ve Mevcut Durumu İyileştirme İhtiyacını Kabul Etmek	111
3.6.2. Moderniteye Karşı Olumlu Tutum.....	112
3.6.3. Moderniteye Eleştirel Bir Yaklaşımın Gerekliliğine İnanmak	112
3.6.4. Taklitçi Yaklaşımına Ciddi Bir Eleştiri Getirme.....	112
3.6.5. Büyük Toplumsal Gelişmelerin İçselliğine İnanç.....	112
3.6.6. Her Toplumun Tarihine, Kendine Özgü Durumuna ve Diğer Topumlardan Farklılığına Dikkat Etmek.....	113
3.6.7. İran Modernitesini İnşa Etmeye Çalışmak	113
3.7. Taklitçi Yaklaşımın Eleştirisi	113
3.8. Yüzeysel Modernite Anlayışının Eleştirisi.....	114
3.9. Eğitim Sisteminde Taklitçiliğe Eleştiri	116
3.10. Eğitimin Kültürel Sisteme ve Yerel Toplumun İhtiyaçlarına Uyarlanmasının Gerekliliği	118
3.11. Okullarda Anadil Eğitimine Vurgu	120
3.12. Farklı Modernliklere Dikkat Etmek	121
3.12.1. Modern Dünyadaki Eğitim Sistemlerinin Farkı	121
3.12.2. Karşılaştırmalı Çalışmalara Dikkat	123
3.12.3. Topumlarda Eğitim Sisteminin Tarihine Dikkat Edilmesi Gerekliliği	124
3.13. Toplum İnşa Etmenin Farklı Temelleri	126
3.13.1. Topumlar Arasındaki Kültür Farkı	126
3.13.2. Bir Toplumda Bulunan Kültürel Çeşitlilik.....	127
3.13.3. Toplumun Oluşumunda Kolektif Vicdanın Bir Faktör Olarak Dikkate Alınması	128

SONUÇ	131
KAYNAKÇA.....	139
ÖZ GEÇMİŞ	146



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: İran'ın 1881-1956 Yılları Arasındaki Tahmini Nüfusu (Milyon Kişi).....	42
Tablo 2: İran'da farklı etnik dilleri konuşanların nüfusunun tahmini	43
Tablo 3: 1956'da İran'daki Farklı Etnik Grupların Nüfus Tahmini	43
Tablo 4: Tematik Analiz Sonucunda Elde Edilen Ana Tema, Alt Tema ve Kavramlar	98



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: İran'daki Farklı Etnik Grupların Dağılımı	46
Şekil 2: Tematik Analiz Yönteminin Adımları.....	96



ÖZET	
Başlık: İran Örgün Eğitim Sisteminin Tarihsel Eleştirisi ve Alternatif Sesler; (1925-1941)	
Yazar: Sepideh AKBARPOURANKHAIATI	
Danışman: Prof. Dr. Mehmet Tayfun AMMAN	
Kabul Tarihi: 28/02/2025	Sayfa Sayısı: viii (ön kısım) + 146 (ana kısım)
İran etnik ve kültürel çeşitliliğin yüksek olduğu bir ülkedir. Bu ülkenin binlerce yıllık tarihinde çeşitli etnik ve kültürel gruplar bir arada yaşamıştır. Ancak modernitenin gelişi ve ulus devlet yaratma zorunluluğu bu eski düzeni bozdu. On dokuzuncu yüzyılın sonu ve yirminci yüzyılın başında, Arianizm'in (Aryan halkı) İranlıların ulusal kimliğine dayatılması ve diğer kültürel grupların marjinalleştirilmesinin eşlik ettiği bir ulus devlet inşa etme sürecine tanık olduk. Aynı zamanda İran'da örgün ve modern eğitim Rıza Şah'ın yönetimi altında kurulmuş ve kültürel homojenleşme için hükümetin önemli kolu olarak kullanılmıştır. Bu dönemde hakim söylem bu fikri savunuyordu ve elitlerin ve politikacıların çoğunluğu böyle bir politika istiyordu. Bu kültürel hegemonyaya karşı, pek fazla önemsenmeyen karşıt fikirler ve argümanlar vardır. Mevcut araştırma bu karşıt ve alternatif önermeleri anlamaya çalışmaktadır. Bu soruyu cevaplamak için tematik analiz yöntemini kullandık ve çalışmamız için o dönemin en önemli yayınlarından biri olan Eğitim ve Tarbiye dergisini seçtik. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan bu dergi, dönemin tüm önemli görüş ve tartışmalarını yansıtmaktadır. Yapılan analizler, kültürel asimilasyonu hedefleyen ana söylemin yanı sıra, toplumun entelektüel arenasında daha zayıf da olsa karşıt fikirlerin de mevcut olduğunu göstermektedir. Bu iki zıt düşünce arasındaki fark modernite anlayışına dayanmaktadır. Hakim söylem, moderniteye yönelik mimetik bir tavır sergilemekte ve modernitenin maddi ve manevi tüm bileşenlerini Batı'dan ithal etmek istemektedir. Bunun zıddı olan görüşler ise İrana özgü bir modernliği yaratmayı düşünüyorlardı. Bu modernlik anlayışında toplumun kültürel çeşitliliğini bir zenginlik olarak görüp, koruma ve bunu İran'a özgü modernitenin bir parçası olarak savunuyorlardı.	
Anahtar Kelimeler: Örgün Eğitim Sistemi, Modernite Anlayışı, Ulus Devlet İnşası	

ABSTRACT	
Title of Thesis: Historical Critique of Iran's Formal Education System and Alternative Voices; (1925-1941)	
Author of Thesis: Sepideh AKBARPOURANKHAIATI	
Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Tayfun AMMAN	
Accepted Date: 28/02/2025	Number of Pages: viii (pre text) + 146 (main body)
Iran is a country with high ethnic and cultural diversity. Various ethnic and cultural groups have lived together in this country's thousands of years of history. However, the arrival of modernity and the necessity of creating a nation-state disrupted this old order. At the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, we witnessed a process of nation-state building accompanied by the imposition of Arianism on the national identity of Iranians and the marginalization of other cultural groups. At the same time, formal and modern education was established under Rıza Şah's rule and was used as an important arm of the government for cultural homogenization. The dominant discourse during this period advocated this idea, and the majority of elites and politicians wanted such a policy. There are opposing ideas and arguments against this cultural hegemony that are not given much importance. The current research attempts to understand these opposing and alternative propositions. To answer this question, we used the thematic analysis method and chose the journal Education and Training, one of the most important publications of that period, for our study. The analyzes show that in addition to the main discourse (cultural assimilation), there are also opposing ideas, albeit weaker, in the intellectual arena of the society. The difference between these two streams of thought is based on the understanding of modernity. The dominant discourse displays a mimetic attitude towards modernity and wants to import all material and spiritual components of modernity from the West. The opposite of this is the idea of creating modernity. In this understanding of modernity, the cultural diversity of society is considered one of the innate characteristics of society and can be defended as part of our modernity.	
Keywords: Formal Education System, Modernity, Nation State Building	

GİRİŞ

Çalışmanın Konusu

Rıza Şah dönemi (1925-1941), modern İran tarihinin en önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde siyasi, sosyal ve ekonomik alanlarda köklü değişimler yaşanmıştır. Bu dönem, İran'da modernleşme sürecinin başlaması ve ulus devletin oluşumuyla birlikte gerçekleşmiştir. Özellikle Rıza Şah, Pehlevi hanedanının kurucusu olarak, ülkenin yenileşmesi yönünde adımlar atmış ve İran'daki ilk modern devletin kurulmasına öncülük etmiştir. Rıza Şah, yenilikçi politikalar benimseyerek ulusal kimliği güçlendirmeyi ve sosyal ve siyasi alanda din adamlarının etkisini azaltmayı hedeflemiştir. Bu çabalar, eğitim, hukuk ve ekonomik sistemde köklü değişiklikleri içermekte olup, yavaş yavaş geleneksel sistemden modern sisteme geçişin zeminini hazırlamıştır. Bu dönemde Rıza Şah, yeni idari ve askeri kurumlar oluşturarak güçlü bir merkezi hükümet kurma çabası içinde olmuştur. Bu dönem, İran'da tarihi bir geçiş noktası olarak değerlendirilebilir ve araştırmacılar ile analistlerin dikkatini çekmektedir.

Rıza Şah döneminde kurulan en önemli kurumlardan biri, sosyal ve kültürel yapı üzerinde önemli bir etki yaratan kamu ve örgün eğitim kurumudur. Bu dönemde, 1934 yılında Eğitim Bakanlığı'nın kurulmasıyla birlikte İran'ın eğitim sistemi köklü bir şekilde değişti ve ana hedefi, kamu eğitimini yaymak ve tutarlı, modern bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Bu bakanlık, sadece okulları denetlemekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin eğitimi için gerekli altyapıyı oluşturmayı ve ülke genelinde yeni okullar açmayı da hedefliyordu. Kamu eğitim kurumunun kurulması, özellikle medrese sisteminin kapatılması ve bunların modern ve ücretsiz okullarla değiştirilmesiyle birlikte gerçekleşti. Bu değişiklikler, İran'da geleneksel olarak etkili bir sınıf olan ruhban sınıfının eğitim alanındaki etkisini azaltmak ve ulusal kimliği modern bir şekilde taşıyan yeni bir İran vatandaşı yetiştirmek amacıyla gerçekleştirildi. Rıza Şah, ülkenin yenileşmesi hedefiyle, sadece toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek değil, aynı zamanda gençler arasında yenilikçi değerleri ve fikirleri yayacak bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçladı. Bu nedenle, eğitim programları ulusal kimliği güçlendirirken dini öğretilerin etkisini azaltacak şekilde tasarlandı. Bu dönüşümler, nihayetinde İran'daki sonraki kültürel ve sosyal değişimlerin temelini atan merkezi bir eğitim sisteminin oluşmasına yol açtı.

Araştırmalara göre, Aryanizm, etnik milliyetçilik, şahçılık ve antik kültürcülük bu dönemin örgün eğitim özelliklerinden bazılarıdır. Bu kavramlar yalnızca eğitim politikalarında değil, aynı zamanda Rıza Şah hükümetinin kültürel ve sosyal yaklaşımlarında da önemli bir rol oynamıştır. Örneğin, Aryanizm, ulusal kimliği güçlendirme ve İran'ın farklı etnik grupları arasında birlik duygusu oluşturma çabası olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, Farsça'nın resmi ve tek eğitim dili olarak teşvik edilmesiyle sonuçlanmış ve amacı kültürel ve sosyal bir eşitlik sağlamaktır. Etnik milliyetçilik de bu dönemde İranlılar arasında milliyetçilik duygusunu güçlendirmeye çalışıyor ve eğitim ve kültürel programlar aracılığıyla İran'ın antik tarihini ve kültürünü yeniden canlandırmayı hedefliyordu. Şahçılık, devlet propagandasının temel bir unsuru olarak, Rıza Şah'ın hükümdarlığının meşruiyetini güçlendirmeye çalıştı ve onu modernleşme ve ilerlemenin sembolü olarak topluma tanıtmaya gayret etti. Antik kültürcülük de, İran'ın antik tarihsel ve kültürel değerlerini kök olarak teşvik etmeye yönelikti ve eğitim sistemi aracılığıyla yeni nesil İranlıları bu değerlerle tanıştırmaya çalışıyordu. Önceki araştırmalara göre, bu politika ve programlar üç temel ilkeye özetlenebilir: modernleşme, merkezileşme ve Aryan milliyetçiliği (Matthee, 1400; Hamed, 1395).

Örgün eğitim, Aryanizm döneminde şekillendi ve ister istemez bu ideolojiyle uyumlu hale getirildi. Fars dili, Aryanizmin bir sembolü olarak oldukça vurgulanmıştır. Devlet, dil birliği yaratmaya çalıştı ve okul bu amaç için en iyi araçtı. Bu nedenle Azerbaycan, Kürdistan ve Huzistan'da okulların genişletilmesi amaçlandı. İran'ın tarihi, Aryanist tarihçiler tarafından yeniden inşa edildi ve okul kitaplarına dahil edildi. Eski İran'ın (Aryanların ihtişam dönemi olarak) mitleri, efsaneleri, kahramanları ve törenleri okullara sızdı; kültürel ve etnik gruplar “Yeni İran”ın ötekileri olarak marjinalleştirildi.

Yapılan çalışmalar ve araştırmalar, merkezileşme ve Aryanizm'i o dönemin eğitim sistemindeki egemen söylem olarak açıkça tartışmakta ve hatta bu söylemlerin uygulanmasına ilişkin idari ve bürokratik süreçleri incelemektedir. Ancak, rakip ve alternatif fikirler ve önerilere dikkat etmemektedirler. Önceki çalışmalar, sanki belirli bir zaman diliminde yalnızca bir söylemin var olduğu ve bunun tamamen egemen olduğu yanılgısına düşmektedir. Oysa ki, egemen söylem her zaman diğer söylemlerle rekabet içinde olup, belirli anlarda egemenliğini kaybetmektedir. Gerçekten de, hiçbir söylem tamamen egemen değildir (Laclau ve Mouffe, 1398).

Eğer o dönemin eğitim sistemini iyi tanımak istiyorsak, egemen söylemin yanı sıra alternatif önerilere ve fikirlere de dikkat etmemiz gerekmektedir. Kenar köşelerden duyulan, ancak tarihi ve sosyal nedenlerden dolayı asla egemen ses haline gelmeyen seslere odaklanmalıyız. Burada kasıtlı olarak “muhalafet söylemi” yerine “muhalafet önerileri” terimini kullanıyoruz, çünkü bunlar asla tutarlı bir söyleme dönüşme fırsatı bulamamışlardır; bunun yerine, dergiler ve gazeteler arasında dağınık fikirler ve ifadeler olarak yaşamaya devam etmişlerdir.

Bu açıklama ile, mevcut tezin konusu, ana söylemin (Arianizm, modernleşme ve merkezileşme) karşıt önerileridir. Ancak, egemen söylemi, karşıt önerileri ve bu ikisi arasındaki çatışmayı anlamak için o dönemin düşünsel bağlamını kavramamız gerekmektedir. Yirminci yüzyılın başındaki en önemli mesele, İran toplumunun modernite ile yüzleşmesidir. Eğitim sistemi de dahil olmak üzere çeşitli alanlardaki dönüşümleri anlamak için, modernitenin farklı sınıflar ve topluluklar tarafından, özellikle de politika yapıcılar ve planlayıcılar tarafından nasıl anlaşıldığını incelememiz gerekmektedir.

Bu açıklama ile, mevcut tezin konusu, ana söylemin (Arianizm, modernleşme ve merkezileşme) karşıt önerileridir. Ancak, egemen söylemi, karşıt önerileri ve bu ikisi arasındaki çatışmayı anlamak için o dönemin düşünsel bağlamını kavramamız gerekmektedir. Yirminci yüzyılın başındaki en önemli mesele, İran toplumunun modernite ile yüzleşmesidir. Eğitim sistemi de dahil olmak üzere çeşitli alanlardaki dönüşümleri anlamak için, modernitenin farklı sınıflar ve topluluklar tarafından, özellikle de politika yapıcılar ve planlayıcılar tarafından nasıl anlaşıldığını incelememiz gerekmektedir.

Gerçekten de, egemen söylem ile alternatif öneriler arasındaki fark, her bir düşünce sisteminin moderniteyi anlama biçimidir. Genel olarak, hem düşünce tarihi hem de İran'ın siyasi ve sosyal tarihi (ve birçok diğer ülkenin) 19. ve 20. yüzyıllarda toplumun modernite ile karşılaşması ve bunun sonucunda hissettiği geri kalmışlık duygusundan etkilenmiştir. Bu dönemde hem aydınlar hem de siyasetçiler, toplumu modernleştirme peşindeydiler. Devamında bu durumu ayrıntılı bir şekilde açıklayacağız. Bu aşamada bizim için önemli olan, resmi eğitimin bu durumdaki rolüdür. Devletlerin okulu modernleşme aracı olarak gördüğü açıktır ve onların eğitim politikaları, moderniteyi anlama biçimlerinden etkilenmiştir. Sonuç olarak, örgün eğitim üzerindeki egemen düşünce sistemlerinin

(egemen söylem ve alternatif öneriler) her birinin moderniteyi anlama biçimini incelemek gerekmektedir.

Çalışmanın Problemi

Yükarıdaki söylenenlere dayavark, bu tez de aşağıdaki üç soruya cevap aranacaktır:

1. Egemen sistemin modernite anlayışı nasıldır?
2. Egemen yaklaşıma karşı alternatif yaklaşımlar moderniteyi nasıl anlamaktadırlar?
3. Egemen yaklaşım ve ona karşıt görüşlerin eğitimle ilgili yaklaşımları nasıl farklılaşmaktadır?

Çalışmanın Amacı

Bu tezin amacı, Rıza Şah döneminde örgün eğitim sistemine hakim olan merkeziyetçi söyleme karşı ortaya çıkan muhalif sesleri tespit etmek, bu seslerin arkasındaki fikir ve argümanları analiz etmek ve bu fikirlerin dönemin eğitim politikalarına karşı nasıl bir direnç veya alternatif oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu seslerin tutarlı bir söylem haline gelmemiş olması nedeniyle, çalışma, muhalif grupların veya bireylerin eğitimle ilgili görüşlerini sistematik bir şekilde tarif ederek, dönemin eğitim tarihine farklı bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. İran'ın çok kültürlü yapısı göz önüne alındığında, bu muhalif seslerin incelenmesi, günümüz eğitim sisteminde marjinalleştirilmiş gruplara yönelik düzeltmeler yapılmasına ve daha kapsayıcı bir eğitim politikası geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Çalışmanın Önemi

Rıza Şah döneminin tarihi önemi dikkate alındığında, bizden önce birçok araştırmacı bu dönemi ve bu dönemde örgün eğitimin durumunu incelemiştir. Eğitim sisteminin genel durumu, devlet yaklaşımı, politikalar, eylemler, sonuçlar ve etkiler gibi konularda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar birkaç kategoriye ayrılabilir.

İlk kategori, belirli bir teorik yaklaşımı benimsemeden, o dönemdeki eğitim durumunu hassas bir şekilde tanımlamaya çalışan araştırmalardan oluşmaktadır. Bu araştırmalardan en önemli ve en çok atıfta bulunulana biri, Rudi Matthee tarafından yazılmış olan “Rıza Şah Dönemi Eğitimi” adlı makaledir. Bu makale, Stephanie Cronin tarafından yazılan “Rıza Şah ve Modern İran'ın Oluşumu” adlı kitapta yayımlanmıştır (Cronin,

1400). Bu kitap, Rıza Şah döneminin saygın ve klasik kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Rudi Matthee, bu makalede dönemin eğitim durumunu istatistikler ve görsel referanslarla sunarak açıklamaktadır.

Diğer önemli eserlerden biri de belgesel ve tarih araştırmalarına odaklanan Zahra Hamedî tarafından yazılmış olan “I. Pehlevî Döneminde Hükümet İdeolojisinin Temelleri ve Bunun Eğitim Metinleri ve Materyalleri Üzerindeki Etkisi” adlı kitaptır. Bu kitap, Hamedî, açıkça Pehlevî dönemi eğitime odaklanmakta olup bu alanda başka eserler de yayımlamıştır. Bu kitap, resmi eğitimin teorik ve ideolojik temellerini tanıtmaktadır. Devletin idari uygulamalarını incelemekte ve eğitim ile kültürle ilgili kurumları ve yönetimi ele almakta; son olarak müfredatı gözden geçirmektedir. Dolayısıyla karşımızda konunun tüm yönlerini anlamak için çaba sarf eden bir araştırma bulunmaktadır (Hamedî, 1395).

Bu dönemde örgün eğitimin belirgin yönlerinden biri, milliyetçiliğin güçlendirilmesi ve (Aryan ırkı dayalı) ulusal kimliğin inşası da dahil olmak üzere hükümetin büyük projeleriyle bağlantısıdır. Bu konuda birçok araştırmacı, milliyetçilik, ulus oluşturma, birleşik ulusal kimlik inşası ve ırk gibi kavramlara vurgu yaparak eğitim alanına odaklanmaktadır. Bu alandaki ders kitapları daha fazla analiz ve incelemenin konusu olmuştur. Aşağıda bu alandaki bazı makaleler tanıtılmıştır:

1. Tarih ders kitaplarında otoriter milliyetçiliğin söylem analizi (Moelleman vd., 1400)
2. I. Pehlevî döneminde İran'ın eğitim sisteminin modernleşmesi sürecinde milliyetçilik söyleminin incelenmesi (Kohnepushi vd., 1400)
3. Tarih ders kitaplarında I. Pehlevî döneminin ulus inşa etme projesi (Akbari, 1391)
4. Tarih ders kitaplarında İran kimliği: Kaçar döneminden Rıza Şah yönetiminin sonuna kadar (Askarani, 1389)
5. Rıza Şah döneminde ulusal kimlik oluşumu: yöntemler ve araçlar (Deylami, 1386)
6. İlkokul ve lise tarih ders kitaplarında ırksal kimliğin temsili (Bigdelu ve Morseli, 1386)
7. Tarih ders kitaplarındaki liberal milliyetçilik söyleminin incelenmesi (Moalleman vd., 1399)
8. I. Pehlevî dönemi tarih ders kitaplarında milliyetçiliğin tezahürleri (Vatandoust vd., 1388)

9. I. Pehlevi dönemi ders kitaplarında (tarih, coğrafya ve edebiyat kitapları) İranlılığın odak noktaları (Shakur ve Akbari, 1393)

Hükümetin milliyetçi ve merkezîyetçi politikaları bazı grupları, özellikle de Farsça konuşmayanları etkilemektedir. Bazı araştırmacılar bu gruplara odaklanmaktadır. Bu nedenle Türk ve Kürt bölgelerindeki okulların durumu dikkate alınmaktadır. Örneğin, “Tebriz Okullarının Tarihi” (Zeyni, 1377) ve “Rıza Şah Döneminin Kültür Politikalarının Tebriz'in Eğitim Durumundaki Rolü” (Naebiyani ve Qolizadeh, 1389) makalelerine başvurabiliriz. Tebriz, o dönemin en büyük Türk şehridir. “Kürdistan Eğitim Tarihi” kitabı (Davoudpour ve Sajedi, 1389) ve “Kürdistan'da İlk Pehlevi'nin Dil Politikaları ve Sonuçları (Okullara Vurgu Yaparak)” (Rasuli ve Dehghani, 1395) makalesi de bu araştırmalar arasında yer almaktadır. Maalesef diğer dilsel azınlıkların (Beluçlar, Araplar, Gilaklar vb.) okullarının durumuna ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ancak Farsça dışında bir dilin de yaygın olduğu dini azınlıklara ait okullar, araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Hükümet, Milli Eğitim Bakanlığı'nı kurmadan önce ülkede dini azınlıkların, özellikle de Kalimilerin (İran'da yaşayan Yahudilere verilen isim) ve Ermenilerin okulları faaliyet göstermekteydi. Bu okullar, hükümetin müfredatı standartlaştırma ve daha sonra yabancı dil kullanımını yasaklama yönündeki yeni politikalarıyla çelişmekteydi ve yavaş yavaş baskı altına alınarak kapatıldı. Bu okullarla ilgili bazı makaleler bulunmaktadır. Makaleler arasında “Rıza Şah'ın Milliyetçilik ve Merkezîyetçilik Politikasının Dini Azınlık Okullarının Eğitim Durumuna Etkisi” (Şahmorad ve Rahmanian, 1399), “İran'daki Kalimi Okulları ve Milli Eğitim Sistemi” (Nemati ve Edvari, 1392) ve “Fars Dilinde Eğitim; Rıza Şah Döneminde Eğitim Bakanlığı'nın Ermeni Okullarıyla Mücadelesi” (Sajedi ve Khosrowzadeh, 1400) yer almaktadır.

Belirli bir gruba odaklanan dikkat çekici bir diğer çalışma, göçebe okullar üzerinde yapılan araştırmalardır. Elham Malekzadeh, “Pehlevi Döneminde İran'ın Göçebe Okulları” adlı kitabında tarihi belgeleri inceleyerek bu okulların durumu hakkında kapsamlı bir rapor sunmaktadır. Çoğunun Farsça konuşmayan göçebeler olduğu göz önüne alındığında, zorunlu Farsça dili onlar için sorun yaratıyordu. Elbette bu kitapta çeşitli konular ele alınmaktadır (Malekzadeh, 1400).

Bu araştırmaların çoğu, merkezileşme ve türdeşleşmeyle bağlantılı olarak eğitim konusuna dikkat çekmektedir. Bu dönemin temel özelliklerinden biri olan merkezileşme

ve homojenleşme, araştırmacıların dikkatini çekmiş ve buna iki farklı yaklaşım söz konusudur. Bir grup, bu eylemlere olumlu yaklaşarak, hükümetin politikalarını güçlü ve birlik içinde bir ülke oluşumu doğrultusunda değerlendirmektedir. Öte yandan, çeşitlilik ve çoğulculuğu önemseyen ve bu nedenle merkeziyetçi eğitimin çeşitliliği göz ardı etmesinin, hatta eşitsizliğin yeniden üretilmesinin nedeni olduğunu düşünen araştırmacılar da bulunmaktadır.

Şu ana kadar incelenen kaynaklar, eğitimin siyasi ve sosyal boyutlarına dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra eğitim konularını daha doğrudan ele alan araştırmalar ve makaleler de bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar öğretmen yetiştirme konusunu ele almakta ve tarihini incelemektedir (Abuhamzeh, 1399; Muhammadi, 1399). Bazıları ders kitabı derlemesinin tarihsel sürecine veya okul kitaplarını çevreleyen diğer konulara odaklanmaktadır (Hamedi, 1392; Motamedi, 1382; Motamedi, 1391). Ayrıca, eğitim programları da araştırmacıların ilgi duyduğu konulardan biridir (Asari vd., 1398). Bu kaynaklar her ne kadar çalışmamızla dolaylı olarak ilgili olsa da o dönemin şartlarını tanıyabilmek için incelenmelerinde fayda vardır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, I. Pehlevi dönemindeki örgün eğitim sisteminin eğitimsel boyutundan ziyade siyasi ve sosyal boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Mevcut literatürde, araştırmacıların büyük bir kısmı milliyetçilik, ulusal kimlik inşası, Aryanizm gibi konulara odaklanmakta ve dönemin egemen söyleminin ana hatlarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Ancak bu çalışmalarda, egemen söylemin gölgesinde kalan muhalif düşünce ve fikirler yeterince incelenmemiştir. Egemen söylemin güçlü ve etkili olduğu, rakip söylemlere fazla alan bırakmadığı bilinmekle birlikte, tarihin katmanlarında bu alternatif düşünce ve fikirleri aramak ve karşıt tutumları dikkate almak mümkündür. Bu eksiklik, mevcut araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Zira bu çalışma, yalnızca dönemin eğitim politikalarını anlamak için değil, aynı zamanda günümüzde çok kültürlü toplumlarda marjinalleştirilmiş grupların eğitim ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretmek için de bir temel oluşturabilir.

Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırma teorik ve tarihsel bir araştırma olup tematik analiz tekniğini kullanmaktadır.

Çalışmanın Sınırlıkları

Bu tür bir araştırmanın gerçekleştirilmesi, incelenmesi gereken materyalin hacmi nedeniyle önemli zorluklar içermektedir. Yirmi yıllık bir tarihsel dönemi kapsayan dergiler, gazeteler, kitaplar, belgeler ve arşivler gibi çok çeşitli kaynaklar söz konusudur. Bu kaynakların tamamının incelenmesi, neredeyse sınırsız bir çaba gerektirmekte olup, yalnızca bu kaynakların listelenmesi bile birkaç yıllık bir süreci gerektirebilmektedir. Ayrıca, bu kaynakların önemli bir kısmı Tahran ve diğer illerdeki kütüphanelerin arşivlerinde tek nüsha halinde bulunmakta ve bunlara erişim uzun vadeli idari süreçler gerektirmektedir. Bu nedenle, çalışmanın kapsamını sınırlandırmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu doğrultuda, ikinci bölümde detaylı olarak açıklandığı üzere, çalışmanın ana kaynağı olarak Eğitim ve Tarbiye dergisi seçilmiştir. Bu dergi, Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olup, dönemin eğitim politikalarını, tartışmalarını ve yaklaşımlarını makul bir düzeyde yansıtmaktadır. Bu seçim, çalışmanın odaklanabilir ve yönetilebilir bir çerçevede ilerlemesini sağlamıştır.

Bu tez üç ana bölümden oluşmaktadır. Kavramsal çerçevenin anlatıldığı birinci bölümde 20. yüzyılın başındaki uluslararası koşulları ve milliyetçiliğin yükselişi incelenmiş, İran toplumunun bu dönemdeki durumu tanıtılmış, ülkenin genel durumu, moderniteyle yüzleşme ve ona karşı çıkan entelektüel akımlar ile örgün eğitimin bu dönemdeki durumu kısaca gözden geçirilmiştir. Metodolojiye ayrılan ikinci bölümde ise tüm çalışma adımları araştırmacı ile birlikte gözden geçirilmiştir. Üçüncü bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Eğitim ve Tarbiye Dergisi'nin tematik analizi, incelemenin ana problemine iyi bir şekilde cevap verebilmiştir. Bulgular, bu tarihsel dönemde birbiriyle çelişen iki düşünce akımının varlığına işaret etmektedir. Tamamen taklitçi bir modernite anlayışına sahip olan birinci yaklaşım, eğitim sisteminde de merkeziyetçi ve homojenleştirici bir sistem arayışındadır. Buna karşın, modernliğin inşasına yönelik tam tersi bir yaklaşım bulunmaktadır. Sesi daha zayıf olan bu yaklaşım, ülkenin kültürel homojenleşmesini eleştirmektedir. Bu yaklaşıma göre, İran'da eğitim sistemi toplumundaki çeşitliliğe de uyum sağlamalıdır.

1. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Küresel Gelişmeler Bağlamında İran

1.1.1. 19. ve 20. yüzyıl: Dünya Ulus Devlet İnşasına Doğru

Bu tez, İran'ın 20. yüzyılın başındaki gelişmelerine odaklanmaktadır. O dönemde İran'ın durumunu daha iyi anlayabilmek için uluslararası ortam ve küresel değişimlerle tanışmamız gerekmektedir. Bu tarihi dönemde kıtaların ve ülkelerin halklarının kaderini birbiri ardına değiştiren en önemli küresel dalga, Ulus Devlet inşası ve modernite (veya modernleşme) olmuştur. Ulus Devlet ler o kadar sıradan görünmektedir ki, yeni ve tarihi bir olgu olduklarını unuturuz. “Modern milletin ve onun yeniliği ile ilgili her şeyin temel özelliği budur. Bu noktayı günümüzde birçok kişi bilmektedir; ancak bunun zıttı olan varsayım oldukça yerleşmiştir; yani ulusal kimliğin o kadar doğal, ilkel ve kalıcı olduğu varsayımı, sanki tarihten önce varmış gibi” (Hobsbawm, 1400: 25).

Birçok kişi 1648'deki Vestfalya Antlaşması'nı Ulus Devlet inşasının başlangıç noktası olarak görmektedir. Vestfalya Antlaşması, Avrupa tarihinin en önemli antlaşmalarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu antlaşma, Avrupa ülkeleri arasında 30 Yıl Savaşları (1618-1648) sonrasında barış ve istikrar sağlamak amacıyla imzalanmıştır. Bu antlaşmada, ilk kez bağımsız siyasi birimler olarak ülkelerin eşit hakları kabul edilmiştir. Bu antlaşmaya göre bağımsız ülkeler kendi kaderlerini belirleme hakkına sahiptir, eşittirler ve birbirlerinin iç işlerine müdahale etme hakları yoktur. Ayrıca, bu antlaşma ile bireylerin dini özgürlüğü tanınmış ve bu durum, kilisenin konumunu zayıflatırken, devletin modern siyasi birim olarak toplumlar arasındaki ilişkilerdeki rolünü güçlendirmiştir. Bu antlaşma, ulus devletlerin ana aktörler olarak tanındığı yeni bir uluslararası düzenin temelinin atılmasıdır.

Bu tez, Ulus Devlet inşası için yeterli değildi (bugün bildiğimiz anlamda). Bu antlaşma devletlerin rolüne vurgu yapıyordu. Ancak, ortak bir toplumsal bilince sahip insanlar olarak milletler henüz güçlenmemişti. Bu durum, 1789'da Fransız Devrimi ile gerçekleşti. Fransız Devrimi, genellikle modernitenin başlangıcı olarak da bilinir; özgürlük, eşitlik, kardeşlik sloganlarıyla, vatandaşlık haklarını düşünce akımları ve sosyal hareketlerin merkezine yerleştirdi. Vatandaşlık hakkı, insan hakları, siyasi haklar ve sosyal haklar olmak üzere üç bölümden oluşur ve ilk olarak Batı Avrupa'da şekillenmiş (Marshall, 1950) ve daha sonra diğer ülkelere yayılmıştır. 18. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın

ortalarına kadar, yeni Ulus Devlet ler çerçevesinde tüm vatandaşların eşitliği için savunulan çeşitli hareketlerin şekillendiğine tanık oluyoruz. Bu sistemde millet, birbirine yakın bir insan topluluğudur; ortak bir ulusal duyguya sahiptir ve belirlenmiş sınırlar içinde bağımsız bir devlet içinde yaşamaktadır (Ashuri, 1385: 168).

Ulus Devlet ifadesi, iki siyasi kurumun bir araya gelmesini ifade eden bileşik bir isimdir; “millet” ise dil, kültür, etnik köken ve diğer birçok açıdan ortak bir bilince sahip bir insan grubunu ifade eder. Genellikle, bir millet, uzun bir tarihsel dönem boyunca ortak deneyimlerden oluşur. Bir millet, bir yönetim sistemi tarafından, yani bir “devlet” tarafından yönetildiğinde, bu iki kurum birbirine bağlanır ve “devlet-millet” yapısını oluşturur. Devlet, belirli bir liderlik ile birlikte, halk üzerinde otoriteye sahip bir kurumdur. Bu otorite ve kontrol, her türlü yerel, federal veya bölgesel devlet kurumuna üstünlük sağlar ve yalnızca eyaletin onayı olduğu sürece devam eder. Bir devletin otoritesi genellikle siyasi, askeri ve hukuki güçleri içerir; bu bazen diğer grupları, örneğin dini grupları da kapsayabilir. Tarihsel olarak, devletler birçok nedenden dolayı halk üzerinde yönetim kurmuş ve tarih boyunca çeşitli şekillerde varlık göstermiştir; bu genellikle halkın onayı yerine zorbalık ve baskı yöntemlerine başvurulmuştur. Bir devletin kurulması, bir grup anlaşması olarak insanlara tanımlanmış yasalar ve ortak yapılar altında yaşamalarına izin verir. Sonuç olarak, bu durum temel bir güvenlik hissine yol açar ve bireylerin ortak bir kültürde, güvensiz bir dünyada varlıklarını sürdürebilmelerini sağlar.

Bununla birlikte, Ulus Devlet inşasıyla ilgili çeşitli teoriler bulunmaktadır. Vincent bu teorileri beş gruba ayırmaktadır. İlk olarak, organik devlet teorileri vardır. Bu teori, devleti doğal ve organik bir olgu olarak görür ve toplumun içinden şekillendiğini savunur. Bu bakış açısına göre, devletler yavaş yavaş ve doğal bir şekilde halkın sosyal ve kültürel ihtiyaçlarından doğar ve kamu iradesinin bir temsilcisi olarak hareket ederler. İkinci olarak, aletsel veya yapılandırılmış teoriler mevcuttur. Organik teoriye karşıt olarak, bu teori devletlerin belirli güç gruplarının çıkarlarını gerçekleştirmek için araçlar olarak şekillendiğini savunur. Bu perspektiften, devletler zorla veya dış baskılarla halk üzerine dayatılabilir. Üçüncü olarak, sosyolojik teoriler bulunmaktadır. Bu teoriler, devlet ile sosyal kurumlar arasındaki ilişkileri incelemekte ve ekonomik ve sosyal koşulların ulus devletlerin oluşumunda önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Charles Tilly ve Michael Mann gibi teorisyenler, sosyal yapıların millet inşası sürecindeki etkisine dikkat

çekerler. Dördüncü olarak, hukuki teoriler vardır. Bu teoriler, siyasi gücün meşruiyet kaynağına odaklanır. Bu bakış açısında, devletin meşruiyeti halkın iradesinden, doğal haklardan veya hatta Tanrı'nın iradesinden kaynaklanabilir. Son olarak, milliyetçilik teorileri bulunmaktadır. Bu teoriler, ulusal kimliğin önemi ve bir millete ait olma hissini vurgular ve milliyetçiliğin ulus devletlerin oluşumundaki ana faktörlerden biri olduğunu savunur (Vincent, 1402). Bu yazıda bu teorilere ve yaklaşımlara girmeyi amaçlamıyoruz. Bizim için önemli olan, Ulus Devlet modelinin tüm toplumlar ve ülkelerde yayılmasıdır. Bugün dünya haritasına baktığımızda, artık büyük çok kültürlü imparatorluklar veya feodal toprakların kalmadığını görüyoruz. Aksine, tüm dünya, siyasi sınırlarla birbirinden ayrılmıştır. Bu sınırların her birinde, 19. ve 20. yüzyıllarda farklı tarihi olaylar sonucunda zincirleme olarak oluşmuş belirli bir Ulus Devlet bulunmaktadır.

Modern Ulus Devlet ler, devlet ile vatandaşlar arasındaki ilişkiye dayanarak tanımlanmakta ve bu tarihsel dönemde Avrupa'nın sınırlarını aşarak diğer ülkelerin talebi haline gelmektedir. Ancak, farklı toplumlarda farklı anlam ve öneme sahiptir. Gelişmemiş ülkelerde, özellikle Orta Doğu'da, Ulus Devlet inşası, geri kalmışlık sorununa kapsamlı bir çözüm olarak görülmektedir. Bu ülkelerde, ulusalcı hareketler modern Ulus Devlet lerinin kurulması ve önceden gelişim sağlama amacı gütmektedir. Ernest Gellner'e göre, milliyetçilik, siyasi rejim ile milletin uyumunu ifade eder ve bu durum modern çağda mümkün hale gelir. Daha önce imparatorluklar, birden fazla kültürel veya etnik toplumu kapsayan yaygın bir siyasi birim biçimiydi. Siyasi birim ile millet (kültürel ortaklıklara sahip bireyler anlamında) arasında bir uyum beklenmiyordu. Ancak sanayileşmeden sonra, siyasi birimin milletle uyumlu olması beklenmeye başlamıştır (Gellner, 1400). Osmanlı İmparatorluğu bu amaç için iyi bir örnektir. 19. yüzyılın sonuna kadar Ermeniler, Türkler, Araplar ve Balkan halkları Osmanlı siyasi birimi altında yaşamaktaydılar. Ancak 19. yüzyılın sonlarından itibaren bu grupların her biri kendilerini bir millet olarak tanımlamaya başlamış ve milliyetleriyle uyumlu yeni bir siyasi birim kurma talebinde bulunmuşlardır (Mardin, 1973). Bu tür toplumlarda, bir ulus devletin kurulması sorunların çözümü olarak görülüyordu. Gökaltın göre, millet kavramının oluşturulmasının gerekliliği hakkında şunları söyler:

“Bir millet, büyük bir felakete uğradığı, korkunç bir tehlike karşısında bulunduğu zaman, onu meydana getiren fertlerin kişiliklerini ortadan kaldırır. O zaman toplumsal ruhta yalnız bir milli şahsiyet yaşar. Toplumu oluşturan fertlerin yüreklerinde, bu “milli şahsiyeti” devam ettirme isteğinden başka bir duygu kalmaz.

İşte bu karışıklık döneminde fertler kendi hürriyetlerini değil, milletlerinin bağımsızlığını düşünürler. Kutsal duygu ile karışık bu kutsal düşünceye, mefkûre (ülkü) denilir. Bunalımlı zamanlar, mefkûrenin yaratılış günleridir. Mefkûreler, milli felaketlerin bütün kalpleri birleştirerek genel tek bir kalp olduğu zamanlarda, bu birleşik kalpten doğarlar. Sonra filizlenme döneminde yavaş yavaş dal-budak atarak çiçekler ve yeni toplumsal kurumları meydana getirirler”. (Gökalp, 2013: 40)

Benzer bir bakış açısı, İranlı aydınlar ve milliyetçiler arasında da mevcuttur. Ancak, daha önce belirtildiği gibi, uluslararası Ulus Devlet inşası akımı, yalnızca ulusalcı hareketlerle sınırlı kalmamış, başka şekiller de almıştır. Örneğin, sömürge ülkelerinin bağımsızlık mücadelesine bakılabilir. Sömürge ülkeleri, kendilerini modern anlamda bir millet olarak tanımlayarak sömürgecilerle savaşılmaya başladılar. Aslında, sömürgecilik, bir bütün olarak ruhu olan bir millete karşı bir eylem olarak görülüyordu ve artık o toplumun bireylerinin kendi milliyetlerini savunmak için ayağa kalkmaları bekleniyordu (Anderson, 1393). Güney Amerika'daki Ulus Devlet inşası da bu türdendir.

Bu şekilde, 19. ve 20. yüzyıllar boyunca tüm dünya ülkeleri Ulus Devlet inşasına doğru hareket etti. Bu olayın ilk dalgası Avrupa'da kendiliğinden gerçekleşti. Ancak sonraki dalgalar ya resmi olarak devletler tarafından takip edildi ya da aydınlar ve elitler tarafından ulusalcı veya anti-sömürgeci hareketler şeklinde izlendi. Bazı ülkelere ise her iki taraftan (aydınlar ve yeni devletler) talep edilmiştir. Bu model, daha çok Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan yeni ülkelere aittir.

Unutulmamalıdır ki, “Birinci Dünya Savaşı, büyük krallık hanedanlarının kurulmasına olan inancı sona erdirmiştir. 1922 yılına kadar Habsburglar, Hohenzollernler, Romanovlar ve Osmanlıların varlığı sona ermiştir. Berlin Kongresi'nin yerine Milletler Cemiyeti kurulmuştur; bu cemiyet, Berlin Kongresi'nin aksine yalnızca Avrupalılara ait değildir ve Avrupalı olmayanların da katılımına açıktır. Uluslararası alanda, devletler için kabul edilen ve meşru olan ilke, devlet – millet veya ulusal devlet olarak var olmaktır” (Anderson, 1393: 203). Millet inşa süreci bazı ülkelere İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllara kadar devam etmiştir.

1.1.2. İran Çevresine Milliyetçilik

Milliyetçilik akımı ve Ulus Devlet inşası Avrupa'da başladı ve zamanla diğer dünya bölgelerine yayıldı, 20. yüzyılın sonuna kadar dünya siyasi manzarasını tamamen değiştirdi. Bu akımlardan ve elbette dünya savaşlarından etkilenen topraklardan biri de

Orta Doğu'dur. İran'a özgü özel meseleleri daha iyi anlayabilmek için, onu daha geniş bir bağlamda görmek gereklidir. Bu bağlamda, önceki bölümde uluslararası koşullara kısa bir göz atmış olsak da, Orta Doğu'daki gelişmeleri daha dikkatli bir şekilde incelemek önemlidir.

19. yüzyılın sonlarında, Orta Doğu'da birbirine komşu iki büyük ülke vardı; her ikisi de çeşitli etnik gruplar, dinler ve kültürel grupları barındırıyordu. Bunlardan biri olan İran, Farslar, Kürtler, Türkler, Türkmenler, Lorlar ve Araplardan oluşmaktaydı ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan daha büyük ve çeşitliydi; Osmanlı İmparatorluğu ise Türkler, Kürtler, Lazlar, Yunanlılar, Ermeniler, Arnavutlar ve Sırların yanı sıra büyük bir Arap nüfusunu da kapsıyordu.

İran'daki milliyetçilik akımını sonraki bölümlerde açıklayacağız. Burada kısaca Osmanlı İmparatorluğu'nun durumuna değineceğiz. Osmanlı İmparatorluğu, büyüklüğü ve kendini tanımladığı kimlik unsurları nedeniyle mozaik bir yapıya sahipti. Bu imparatorluk, Osmanlı Türkleri tarafından kurulmuştu; ancak etnik milliyetçilik döneminden önce, Türk kimliği imparatorluk için bir kriz kaynağı olarak görülmüyordu. Ancak yine de, kültürel ve etnik grupların merkezi güçle olan ilişkisini etkiliyordu. İkinci olarak, Osmanlı İmparatorluğu'nun dini niteliği vardı. Tüm Osmanlı padişahları kendilerini halife olarak adlandırmaları da, imparatorluğun İslami kimliği her zaman diğer dinler, özellikle de Ermeniler ve Balkan Hristiyanları üzerinde bir gölge oluşturmuyordu. Bu çeşitlilik, imparatorluğun geniş topraklarıyla birleşerek Osmanlı'yı sürekli olarak birlik sorunuyla karşı karşıya bırakıyordu. 19. ve 20. yüzyılda ulusal kimliğin öneminin artmasıyla birlikte bu sorunlar da daha da derinleşti. Şerif Mardin, imparatorluğun merkezi çekirdeğine bağlı güçlü sınıflar ile çevresel gruplar arasındaki uçurumu da bu çatlaklara eklemektedir. “19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda, çözülmes gereken başlıca üç sorun ortaya çıktı. Bunların üçü de, Osmanlı reformcularının, ulus devlet model alınarak bir devlet kurma girişimlerine ilişkindi. Sorunların birincisi, gayrimüslimlerin yeni ulus devlete içinde bütünleştilmesiydi. İkincisi çevredeki Müslümanların öğelere aynı şeyi yapmak, yani imparatorluğun mozaik yapısının yeniden düzenlenmesiydi. Üçüncü konu ise “ulusal toprak”ta yer alan bu “ayrı unsurlara” “siyasi sistem içinde anlamlı bir rol” verilmesinin gerekliliğiydi” (Mardin, 1973: 173).

Reformcular, imparatorluğun Ulus Devlet inşasının gerekliliğini anlıyorlardı. Ancak şimdi hangi kimlik unsuru bu çeşitli etnik grupları etrafında toplayabilirdi, bu büyük bir

muammaydı. Mardin'in görüşüne göre, bazıları "II. Abdülhamid'in (1909-1876) pan-İslam politikası, tüm Müslümanların birliğinin hayali olmaktan çok, insanları İslami-imparatorluk düşüncesi etrafında birleştirme çabasıydı". Abdülhamid'in diğer eylemleri arasında göçebe toplulukları yerleştirme çabası da Osmanlı milletini birleştirme çabalarının bir parçasıydı. Osmanlı İmparatorluğu'nun adı (Türk İmparatorluğu'na karşı) bu dönemde güç kazandı. Çünkü "Hristiyanlar, Yahudiler ve resmi dinin dışında tanımlanan bazı Müslümanlar, Türk İmparatorluğu olarak adlandırılmak istemiyor veya böyle bir hakka sahip değildiler" (Mardin, 1973: 176). Osmanlı adı, iki unsur olan Türk ve Müslüman'a dayanıyordu ve daha geniş bir kapsama sahipti. Sonraki gelişmeler, bu önlemlerin imparatorluğun kimlik birliği için etkili olmadığını gösterdi. Bu, önlemlerin mutlaka yetersiz veya yanlış olduğu anlamına gelmiyordu; aksine, dünya düzeninin büyük imparatorluklardan Ulus Devlet'lere geçiş yaptığı bir dönemde bulunuyorduk. Aynen Gökalp'in doğru bir şekilde tespit ettiği gibi, "Dünyanın doğusu da, batısı da bize açık olarak gösteriyor ki, bu asır Milliyetçilik asrıdır. Bu yüzden, yüzyılın vicdanları üzerinde en etkili kuvvet de, milliyet ülküsüdür" (Gökalp, 2013: 2). Aynı zamanda Osmanlı aydınları ve eğitimlileri, İran'daki gibi geri kalmışlık nedenleri üzerinde düşünüyor ve buna yanıt olarak toplumu modernleştirmeye çalışıyorlardı. Ziya Gökalp, bu dönemde. "Ülkemizde üç fikir akımı vardır. Bu akımların tarihi incelenirse görülür ki, düşünürlerimiz önce Muasırlaşmak ihtiyacını duymuşlardır. III. Sultan Selim devrinde başlayan bu eğilime, İnkılap'tan (Meşrutiyet) sonra İslamlaşmak emeli de katıldı. Son zamanlarda ise ortaya Türkçülük akımı çıktı" (Gökalp, 2013: 2). Gökalp'in belirttiği gibi, Osmanlı İmparatorluğu'nun altındaki etnik ve dilsel gruplar arasında milliyetçilik birbiri ardına yayılmaktaydı. "Bir kavimde milliyet duygusu uyandıktan sonra, komşu kavimlere de kolayca yayılır. Çünkü milliyet duygusu uyanır uyanmaz, sahiplerinde yardımlaşma, fedakarlık ve mücadele duygularını arttırarak, onların ahlak, dil, edebiyat, ekonomi ve siyaset alanlarında ilerlemelerini hazırlar. Bu durumu kıskanan ve imrenerek izleyen komşu kavimlerde - eğer halk dilinde yazan gazeteleri de varsa- milliyet duygusunun hızla yaygınlaşması çok normal karşılanan bir durum olacaktır. Milliyet Mefkûresi (ülkü, ideal), önce müslüman olmayanlarda, sonra Arnavut ve Araplar'da, en sonra da Türkler'de ortaya çıktı" (Gökalp, 2013: 2).

Arap milliyetçilik hareketleri, diğer gruplardan daha önce faaliyete geçmiş olsalar da yalnızca Osmanlı'ya tepki olarak ortaya çıkmamıştır. O dönemde Avrupa ülkeleri Kuzey

Afrika'yı sömürgeleştirme çabasındaydılar. Bu nedenle, Arap milliyetçi hareketleri Osmanlı'ya karşı koymanın yanı sıra anti-sömürgeci bir nitelik de taşımaktaydı. İlk milliyetçi ayaklanma da Mısır'da gerçekleşmiştir. Arabi İsyanı, 1881 yılında Ahmed Arabi Paşa'nın liderliğinde oluşan Mısır'daki bir milliyetçi ve siyasi harekettir. Bu devrim, Mısırlı subayların ordudaki ayrımcılıklara karşı derin hoşnutsuzluklarının yanı sıra siyasi ve sosyal reformlar talep eden meşrutiyet yanlıları ve özgürlükçülerin mücadelesinin bir sonucuydu. Bu dönemde, Mısır valisi Tevfik Paşa, İngiliz ve Fransız sömürgecilerin etkisi altındaydı ve bu durum genel hoşnutsuzluğu artırıyordu. Her ne kadar bu isyan, Britanya Donanması tarafından İskenderiye'nin bombalanmasıyla başarısızlığa uğrasa da, sonraki benzer hareketlere ilham kaynağı oldu.

Arap dünyasının düşünürleri ve aydınları, Arap milliyetçiliğinin bayrağını yükselttiler. Bağımsızlık, özgürlük ve Arap ülkelerinin birliğini talep ettiler. Bu etkileyici figürlerden biri de Arap milliyetçilik hareketinde önemli bir rol oynayan Abdulrahman al-Kawakibi'dir (1855-1902). Onun en önemli eserleri arasında “Taba'iy al-Istibdad” ve “Umm al-Qura” bulunmaktadır. “Taba'iy al-Istibdad” kitabı, Sultan Abdulhamid'in hükümetine karşı yazılmıştır ve Arapları geleceğin sorumluları olarak görmüş, bu konuda padişahın, halifenin veya başka bir kişinin sorumluluğu olmadığını vurgulamıştır. O, Arapları her türlü istibdat ve sömürgeciliğe karşı ulusal bir harekete katılmaya çağırıyordu. (Hamedani, 1383) Bu dönemde, Arap ülkelerinde birçok topluluk ve grup oluşuyordu ve hepsi Arap milliyetçiliği peşindeydiler. Örneğin, 1911 yılında Paris'te kurulan “Cemiyet al-Arabiyah al-Fatat”tan bahsedebiliriz; bu topluluk “al-Fatat” olarak biliniyordu. O zamana kadar hiçbir topluluk veya parti, bu topluluğun Arap milliyetçi hareketinde etkisi kadar etkili olmamıştı. Bu topluluğun faaliyetleri tamamen gizliydi ve amacı Arapların, bir Türk ve Arap imparatorluğu çerçevesinde bağımsızlığını sağlamak ve Arapların sosyal ve kültürel yaşam seviyesini yükseltmekti. Bu nedenle, Osmanlı İmparatorluğu'nun ortadan kaldırılmasına karşıydılar. Bu grup faaliyetlerine devam ederken, aniden Türkler'e karşı yeni bir Arap milliyetçiliği dalgası başladı. Bu hareket, 1912 yılında Beyrut'ta ortaya çıktı ve “Cemiyet al-Islahiyah” adı verilen bir topluluk kurarak faaliyet göstermeye başladı. Bu topluluğun amacı, imparatorluk sınırları içinde yer alan Arap eyaletleri için iç özerklik elde etmek ve Arap dilini yaygınlaştırmaktı. 1913'te Paris'te düzenlenen Arap Konferansı da önemli bir dönüm noktasıydı; bu konferans, Arap düşünürleri ve aktivistlerini bir araya getirerek reformlar hakkında

tartışmalar yapmalarını ve daha fazla özerklik talep etmelerini sağladı. Arapların bu kongredeki hedefleri ve arzuları şu şekilde ifade edildi: “Arap ümmeti, Osmanlı İmparatorluğu'ndan ayrılmak istemiyor. Tek istedikleri, mevcut hükümet biçiminin, bu imparatorluğun tüm bileşenlerinin ihtiyaçlarına daha uyumlu bir biçime dönüşmesidir... Biz, ne Türk ne de Arap olan, tüm Osmanlıların eşit hak ve yükümlülöklere sahip olduğu bir Osmanlı hükümeti istiyoruz; hiçbir parti veya grup, diğlerinin haklarından mahrum bırakılmamalıdır. İster Arap, ister Türk, ister Ermeni, ister Kürt, ister Müslüman, ister Hristiyan ya da Yahudi olsun” (Hotl, 1390: 88). Her ne kadar bu bildiri, Arapların yerel özerkliğinden bahsediyor ve ulusal bağımsızlıklarını değil, ancak sosyal ve uluslararası gelişmeler Arapları farklı bir yola sokmaktadır.

Yusuf Akçura (1935-1876), Osmanlı Milletinin o dönemde gerçekleşmesinin imkansız olduğuna varmıştı: “Osmanlı İmparatorluğu halkının geçmişi ve geleceğini birleştirecek ortak bir ideal yoktur ve ne Türkler, ne Müslümanlar, ne de diğlerini Osmanlı adı altında eriyip kaybolmayı kabul etmiyor. Ortak bir yaşam isteğı ve arzusu olmadan, Osmanlı Milletini oluşturmak veya Osmanlılık politikasını sürdürmek boş bir hayal olacaktır” (Akçura, 1392: 29). Arap milliyetçilik akımlarının yayılması ve radikalleşmesi ile Birinci Dünya Savaşı'nın Osmanlı'nın çöküşünü beraberinde getirmesi, aslında Arap ölkelerinin kurulmasının yolunu açtı. Ancak, Arapların önünde uzun bir yol vardı. Osmanlıların nihai çöküşüyle birlikte, Araplar hedeflerine ulaşan son etnik grup oldular. Savaş sonrasında, Osmanlılardan çok daha kötü bir sömürgecilik dönemine girmişlerdi ve yirminci yüzyılın ortalarına kadar, hatta daha uzun bir süre bağımsızlık ve ulusal bir hükümete ulaşmaları sürdü.

Arap milliyetçiliğinin Türkler arasında daha geç yayıldığını söyledik. Osmanlı İmparatorluğu içinde Türk olan aydınlar ve modernleşme yanlıları genellikle İslam'ın imparatorluk sakinleri arasında yeterli bir bağ oluşturduğunu düşünüyorlardı. Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısında, kimlik etrafında ortaya çıkan sorular, Arap milliyetçiliğine zemin hazırladı. “Bu konuyla ilgili yazıların en belirgin özelliğı, genellikle dini olmayan bir yönelim ve İslam'ın ulusal kimliğı sağlayabileceğı inancından giderek uzaklaşmalarıydı” (Lando, 1382: 63). Unutulmamalıdır ki o dönemde “Türk” terimi birçok insan için aşağılayıcı bir anlam taşıyordu ve bu nedenle bazı aydınlar “Osmanlılık” türünde bir milliyetçilik talep ediyorlardı. Diğlerini ise “Türk milliyetçiliğı”ni destekliyorlardı. Türkçölük, Osmanlılık, İslamcılık ve benzeri konular

etrafındaki tartışmalar 1840'lı yıllardan itibaren Osmanlı'nın çeşitli yayınlarında, örneğin Türk Yurdu, İctihad ve Turan'da devam etti ve bu tartışmalar sırasında Türk ve Türkçülük yeni bir itibar kazandı. On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Avrupa'nın etkisiyle imparatorluk içinde Türkçe çalışmalara büyük bir ilgi oluştu. Türk bilim insanları, geçmiş tarihlerini, dillerinin zenginliğini ve edebiyatlarının güzelliklerini yeniden keşfettiler ve tarihçiler ile dilbilimcilerin araştırmaları sonucunda, köklü ve onurlu bir geçmişe sahip oldukları ortaya çıktı.

“Léon Cahoun” tarafından yazılan ve Abdülhamid'in son yıllarında Fransızcadan çevrilen “Asya Tarihine Giriş: Türkler ve Moğollar” gibi eserlerin yayımlanması, Türkler arasında köklerine ve Türk mirasına (İslami ve Osmanlı köklerine kıyasla) olan gururu artırmış ve milliyetçilik duygusunu beslemiştir. Ayrıca bu eserler, tarihleri, dilleri veya edebiyatları Osmanlı Türkleri ile bağlantılı olan akraba halklara, özellikle Orta Asya halklarına olan ilgiyi artırmıştır. Böylece, on dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında kültürel pan-Türkçülüğün temelleri atılmıştır. Yani, tam da Tatarlar ve diğer Osmanlı Türk kökenli gruplar arasında pan-Türk ideolojisinin gelişmekte olduğu bir dönemde. (Lando, 1382).

Bu tartışmaların örneklerini Gökalp'in yazılarında bulmak mümkündür. O, “Türk Milleti ve Turan” başlıklı makalesinde, Orta Asya Türkleri ile Osmanlılar arasındaki tarihsel mesafeyi incelemekte ve onların yeniden birleşmesini savunmaktadır:

“Türkçülüğün hedefi bir Türk harsı (kültürü) yaratmaktır. Bu kültür, gayet tabii Doğu, Batı, Kuzey, Güney Türkler'i için ortak olacaktır. Böylelikle, Batı Türkleri'nin Fransız kültürünü, Kuzey Türkleri'nin Rus kültürünü taklit etmelerinin meydana getireceği yıkımlar da giderilmiş olur. Bütün Türkler'in yalnız bir tek kültürü olmalı ve bu da kendilerinin yarattığı bir kültür olmalıdır”. (Gökalp, 2013: 51).

Devamında tüm Türklerin İstanbul Türkçesini standart dil olarak kabul ederek aralarındaki bağı güçlendirmelerini öneriyor. Gökalp, bu dönemde Türkçülük akımının önde gelen ve etkili figürlerinden biridir. Düşünceleri, dergiler ve gazeteler aracılığıyla yayıldı ve yalnızca Türk milliyetçiliği üzerinde etkili olmakla kalmadı, aynı zamanda sonraki hükümetin, yani Türkiye Cumhuriyeti'nin meşruiyet temellerini de oluşturdu. O, gençleri Türk kimliğine coşkuyla davet ediyordu. “Türk gençleri çok iyi anlamışlardır ki, bugün için en kutsal görev, Türkler'in bütün siyasi parti ve bütün toplumsal akım farklarını bir tarafa bırakarak birleşmeleridir” (Gökalp, 2013: 32).

Türkçülüğü yaymakta aktif olan kuruluşlardan biri, “Ocak” derneğidir. Bu dernek 1912 yılında kurulmuş ve hızla Türkiye'deki en önemli kültürel kuruluşlardan biri haline gelmiştir. Öyle ki, iki yıl sonra yani 1914'te Osmanlı İmparatorluğu'nda 16 şubeye sahip olmuş ve toplam üye sayısı 1800'ü aşmıştır (Lando, 1382: 81). Bu dernek, özellikle Birinci Dünya Savaşı döneminde ve sonrasında Türk milliyetçiliğini yaymak ve Türkiye'deki yabancı etkilerle mücadele etmek için çalışmıştır. Ocak derneği üyeleri, Türk dilinin, tarihinin ve ulusal kültürün önemine vurgu yapmış ve bu değerleri halk arasında yaymak için çaba göstermişlerdir.

Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, o dönemde, yani on dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında Osmanlı'da üç ana düşünce akımının yaygın olmasıdır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, Yusuf Akçura, o dönemin siyasi düşünürlerinden biridir ve “Üç Siyaset Tarzı” adlı kitabında ulusal kimlik ve dini kimlik gibi güncel konulara ilk kez ciddi bir şekilde değinmiştir. O, dönemin yaygın düşüncelerini üç kategoriye ayırmaktadır: Osmanlıcılık, İslamcılık (İslam Birliği politikası) ve Türkçülük. Akçura, bu akımlardan hiçbirine destek vermemektedir, ancak bu üç akımın tanımlanması o günlerin koşullarını anlamaya yardımcı olmaktadır. O, on dokuzuncu yüzyılda tek bir milletin oluşumunun önemini tamamen farkındadır: “On dokuzuncu yüzyılda dünya medeniyetinin tarihindeki en önemli etken milliyetçilik düşüncesidir. Hiçbir şey bu büyük güç olan milliyetçilik düşüncesine karşı koyamaz. Binlerce ordu onun karşısında yenilmektedir” (Akçura, 1392: 58). O, milliyetin önemini vurguladıktan sonra bahsedilen üç akımı incelemeye devam eder: “Osmanlı milleti düşüncesi, en çok Ali Paşa ve Fuad Paşa döneminde yaygındı. [...] Osmanlı millet politikası başarısız olunca, İslamcılık politikası yayıldı. Bu düşünce, Avrupalılar tarafından pan-İslamizm olarak adlandırılmakta olup, son yıllarda genç Osmanlılar tarafından, yani Osmanlı milletin oluşturulması politikasını savunanlar tarafından ortaya atılmıştır. [...] Irk temelli bir Türk siyasi milleti oluşturma düşüncesi, tamamen yeni bir olgudur. Osmanlı ya da geçmişteki hiçbir Türk devletinde böyle bir düşüncenin mevcut olduğunu sanmıyorum” (Akçura, 1392: 58-67).

Gökalp de İslamcılığa büyük önem veriyordu. O, İslamcılık ile Türkçülük arasında bir bağ kurmaya çalışıyor ve ikisini birbirini tamamlayan unsurlar olarak tanıtiyordu. Ancak sonraki gelişmeler, laik Türkçülük lehine ilerledi. Ne Osmanlı kaldı ne de İslamcılık.

Türkçülüğe tarihi fırsat, Birinci Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce ve sırasında sağlanmıştır. Yani, Osmanlı'nın kaderi hakkında karar verme gücüne sahip olan etkili bir genç Türk grubunun Türkçülüğü devletin rehber ilkesi olarak seçtiği zamandı. Bu politikanın benimsenmesi, Osmanlıcılık ve İslam Birliği gibi diğer iki politikanın işe yaramaz olduğunun kanıtlanmasından sonra gerçekleşti. İslamcılık ve Osmanlıcılık, Osmanlı'nın bütünlüğünü korumak ve Araplar, Arnavutlar, Bulgarlar, Sırlar, Yunanlar ve diğerlerini kontrol etmekte başarılı olamadı. Bu durumda, Genç Türkler de giderek daha fazla Türkçülüğe yöneldiler. Bu hareketin üyeleri, İttihat ve Terakki Komitesi gibi örgütler kurarak milliyetçi fikirleri yaymaya ve Türkler arasında ulusal kimlik duygusunu güçlendirmeye çalıştılar. Ayrıca, o dönemde Çarlık topraklarında yaşayan Orta Asya Türklerine de dikkat ettiler (Mansfield, 1388).

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Orta Doğu derin ve geniş değişiklikler yaşadı ve bu değişikliklerin etkileri hala bu bölgenin politikası ve toplumu üzerinde hissedilmektedir. En önemli olay, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşüydü. Savaş sırasında merkezi güçlerin yanında yer alan bu imparatorluk, nihayetinde iç sorunlar, etnik isyanlar ve dış baskılar nedeniyle krizlerinden kurtulamadı. Müttefikler (Britanya, Fransa ve İtalya), savaşı kazandıktan sonra Osmanlı topraklarını bölme kararı aldılar ve bu durum Sykes-Picot anlaşması ve Sevr Antlaşması gibi anlaşmalarla gerçekleşti. 1916 yılında Britanya ve Fransa arasında imzalanan Sykes-Picot anlaşması, Orta Doğu bölgelerini bu iki ülke arasında böldü. Bu anlaşmaya göre, Osmanlı topraklarının büyük bölümleri yeni ülkelere dönüştü ve Arap bölgeleri Britanya ve Fransa'nın kontrolüne girdi. Bu andan itibaren, bu bölgelerdeki milliyetçi akımlar anti-emperyalist bir nitelik kazandı ve zamanla bu ülkelerin bağımsızlık kazanmasına yardımcı oldular. Örneğin, Britanya'nın manda yönetimi altında olan Irak, 1932'de bağımsız bir ülke olarak tanındı; Fransa'nın manda yönetimi altında olan Suriye ise 1946'da bağımsızlık elde etti. Ayrıca, Lübnan 1943'te bağımsız bir ülke olarak tanındı (Gavam, 1391).

Ermenistan, Kürdistan ve Anadolu bölgesi de Avrupa ülkelerinin müdahalesinden muaf kalmadı. 1920'de imzalanan Sevr Antlaşması, Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanması için resmi bir anlaşma olarak gündeme geldi ve bu anlaşmada yalnızca Arap bölgeleri değil, Anadolu'nun bazı bölgeleri de komşu ülkelere devredildi. Bu antlaşma ayrıca bağımsız Ermeni ve Kürt devletlerinin kurulmasını da içeriyordu (Gavam, 1391).

Bu anlaşmalara rağmen, Türkiye'nin sakinleri Mustafa Kemal Atatürk'ün liderliğinde yabancı güçlere karşı direniş gösterdiler ve bu, 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasına yol açtı. Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'ni kurarak, demokrasi ilkeleri ve dinin siyasetten ayrılması temelinde yeni bir yönetim sistemi tanıttı. Atatürk'ün cumhurbaşkanlığı döneminde Türkiye, modernleşme yolunda ilerledi ve eğitim, ekonomi ve sosyal alanlarda reformlar gerçekleştirildi. Türk dilinin yazımında Latin alfabasını tanıttı ve ülkenin sanayileşmesi için birçok çaba sarf etti. Ayrıca, Atatürk ulusal kimliği teşvik etti ve Türkler arasında birlik duygusunu güçlendirdi. Bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nde hakim olan düşüncelere “Kemalizm” denir. Kemalizm, özellikle Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün cumhurbaşkanlığı döneminde şekillenen bir siyasi ve sosyal ideolojidir. Bu ideoloji, siyasi, sosyal, kültürel ve dini alanlarda kapsamlı reformlar içermekteydi; amacı, yeni Türkiye devletini Osmanlı geleneklerinden ayırmak ve Batı yaşam tarzlarını benimsemektir. Kemalizm, demokrasi tesis etmeyi, kadınlar için siyasi ve medeni eşitlik sağlamayı, laikliği ve devletin bilimler ile özgür eğitim desteğini hedefliyordu (Mansfield, 1388).

Kemalizm ilkeleri, Türk milliyetçiliği, laiklik, devletçilik, halkçılık, devrimcilik ve cumhuriyetçilikten oluşan altı ok ile tanınmaktadır. Bu ilkeler, 1936 yılında Cumhuriyet Halk Partisi kongresinde kabul edilmiş ve Kemalist kimlik olarak tanınmıştır. Kemalizm, Türkiye toplumunu modernleştirmeyi ve halkın yaşam standartlarını yükseltmeyi hedefliyordu ve eğitim ve öğretimin önemine vurgu yapıyordu. Ancak, bazı Kemalist reformlar direnişlerle karşılaştı ve uygulanma yöntemlerine yönelik eleştiriler oldu (Mansfield, 1388).

Rıza Şah'ın (1925-1941) İran'daki saltanatı, Mustafa Kemal Atatürk'ün (1923-1938) Türkiye'deki cumhurbaşkanlığı ile aynı döneme denk geliyordu. Hedefleri, başarıları ve eylemleri de oldukça benzerdi. Her ikisi de (uluslararası ortamın etkisi altında) ulus devlet inşası, modernleşme, laiklik ve kalkınma peşindeydiler. Rıza Şah, 1934 yılında Türkiye'ye nispeten uzun (26 günlük) bir seyahat yaptı ve bu süre zarfında Atatürk ve onun eylemleriyle yakından tanıştı. Bu seyahat, yalnızca İran ve Türkiye arasındaki diplomatik ilişkilerin güçlenmesine yardımcı olmakla kalmadı, aynı zamanda iki ülkenin tarihindeki bir dönüm noktası olarak kabul edildi. Rıza Şah ile Atatürk arasındaki modernleşme ve laiklik konusundaki benzerlikler, her iki ülkenin de birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmaya çalışmasına yol açtı (Gavam, 1391).

Hem Rıza Şah, hem Atatürk ve hem de ulus devlet inşası peşinde olan diğer ülkeler, modern eğitime büyük önem veriyorlardı. Aşağıda, ulus devlet ile modern eğitim arasındaki ilişkiye kısa bir bakış sunacağız.

1.2. Ulus Devlet ve Eğitim

1.2.1. Ulus Devlet ve Eğitim Teorilerine Genel Bir Bakış

Örgün ve genel eğitim, modern devletler tarafından vatandaşlara sunulurken, yeni ulus devletlerle eş zamanlı olarak şekillenmiştir ve her zaman onun ana bileşenlerinden biri olarak tanıtılmıştır. Okulun (okuryazarlık) ulus devletin oluşumuna yardımcı olup olmadığı ya da tam tersine devletlerin bu aracı tek bir ulus oluşturmak için kullanıp kullanmadığı konusunda çeşitli görüşler ve yorumlar bulunmaktadır. Benedict Anderson'un çalışması, bu alandaki derin ve kapsamlı çalışmalardan biridir ve eğitim ile ulusal kimlik ve toplumsal dayanışma arasındaki rolüne dikkat çekmektedir. Anderson, iki ana ulus inşası türünü birbirinden ayırmaktadır: Tarihsel ve kendiliğinden gelişen bir süreçte ulusal kimliğin şekillendiği halk modeli ve devletlerin (genel çıkarlar veya belirli grupların çıkarları doğrultusunda) ulus inşası yaptığı resmi ulus inşası. Her iki modelde de eğitim ve okuryazarlığın yaygınlaştırılması, ulus inşasında temel bir rol oynamaktadır (Anderson, 1393). Halk ulus inşası modelinde, dil, ulus inşasının anahtar unsuru olup, okuryazarlığın yaygınlaşmasıyla işlev görmektedir. O, Avrupa'da Latince'nin çöküşüne işaret eder; bu çöküşten sonra çeşitli dil grupları yavaş yavaş parçalanmış ve belirli sınırlar içinde yer almışlardır. Romanlar, gazeteler ve seyahatnamelerin rolüne de değinmektedir; bu eserlerde “ulusal kimlik” zamanla yeniden inşa edilmektedir. Matbaanın icadıyla hızlanan yavaş süreç, “matbaa, sayıca hızla artan insanların kendileri hakkında yeni bir kolektif kimlik çerçevesinde düşüncelerini sağladı ve derinlemesine yeni yollarla kendilerini başkalarına bağlamalarını mümkün kıldı” (Anderson, 1939: 80). Bu nedenle, genel okuryazarlık ve okuma-yazma becerisi, büyük bir dil grubuna ait bireylerin hikâyeleri, haberleri, seyahatnameleri ve notları okuyabilme imkanı sunarak, onları bütünleşik bir bütünlük içinde birbirine bağlamakta ve diğer insanlardan ayırmaktadır. Sonraki ulus inşası dalgalarında, resmi olarak devletler tarafından gerçekleştirilen ulus inşasında, resmi dilin eğitimini ve yaygınlaştırılmasını hedefleyen devlet okullarının yaygınlaştırılması izlenmiştir. Anderson, bu süreci farklı ülkelerde göstermektedir. Örneğin, 1872 yılında Japonya'da, imparatorluk tarafından doğrudan bir

emirle tüm yetişkin erkeklerin okuryazarlığı zorunlu hale getirilmiştir. Bu politika, Japon yöneticilerin “19. yüzyıl ortalarına ait resmi bir milliyetçilik türü” projesinin bir parçasıydı ve tamamen bilinçli bir şekilde Prusya-Alman deneyimini taklit ediyordu. (Anderson, 1393: 176) Zorunlu eğitim yalnızca Japonya ile sınırlı değildi; Rusya'dan İran'a ve Türkiye'den Latin Amerika ülkelerine kadar yavaş yavaş tüm dünyayı.

Birleşik bir bütün olarak kendilerini tasavvur etmelerini sağlayan ortak bir dil eğitimi, bireylerin ulusal kimliklerini güçlendirmeye yardımcı oluyordu. Bunun ötesinde, bireyler ulusalcı kültürel ürünleri (gazete, roman, şiir, destan, müzik, tiyatro vb.) alıyor ve bu öğretilerin etkisiyle uluslarına karşı sevgi, gurur ve sorumluluk hissediyorlardı; bu durum, farklı ülkelerdeki milliyetçi ve anti-emperyalist hareketlerde kendini göstermekteydi. Tüm bu olaylar, örgün eğitim aracılığıyla mümkün oluyordu.

Resmi eğitimin ulus devlet inşasındaki rolü, resmi dilin eğitimi ve onu ulusun dili olarak tanımlamakla sınırlı değildir. Hobsbawm ve Anderson'un gösterdiği gibi, resmi ulus inşası, ortaya çıkan uluslar için tarihi bir yapılandırmayı gerektirmekteydi. Bu durum da kamu eğitimi aracılığıyla gerçekleştiriliyordu. Yeni okullar, yeni ulusun tarihi derinliğe sahip olmasına yardımcı oluyordu. Örneğin, İran'da binlerce yıl boyunca İran platosunda yaşayan çeşitli halkların tarihi, ulus inşası perspektifinden yeniden yazıldı ve bu tarih ders kitapları aracılığıyla evlere girdi (Zia Ebrahimi, 1396).

Ortak bir dil ve tarih oluşturmak, ulusal kimliği ve sosyal dayanışmayı güçlendirir. Ancak örgün eğitim yalnızca bu açıdan dikkate alınmamıştır. Diğer bir bakış açısıyla, modern ulus devletin inşası, bürokrasinin ve yeni idari sistemin genişlemesini gerektirmektedir. Hobsbawm, okulların bu ulus devlet inşasındaki rolüne dikkat çekmektedir. Ona göre, modern devletin çeşitli yapıları vardır ve bu yapılar, vatandaşların günlük yaşamlarıyla sürekli bir temas halindedir. Polis, postacı, jandarma, demiryolu ve telgraf, kayıt ofisleri, okullar gibi unsurlar, merkezi devlet ile en uzak vatandaşlar arasında eş benzeri görülmemiş bir bağ kurmaktaydı. “Geniş bir idari sistemin kurulması, çok sayıda eğitimli memur gerektiriyordu. Bu da devlet içindeki iletişim için yazılı veya sözlü diller meselesini gündeme getiriyor ve genel okuryazarlık çabalarına siyasi bir duyarlılık kazandırıyor” (Hobsbawm, 1400: 103). Tüm gelişen devletler, yeni idareler ve bakanlıklarda çalışacak teknokratlara, eğitimlilere ve uzmanlara ihtiyaç duymaktaydılar. Bu iş gücünün eğitimi modern okulların sorumluluğundaydı.

Gellner de “Milletler ve Milliyetçilik” adlı kitabında okuryazarlık ile iş gücü arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Ancak o, devletle ilgili iş gücüne odaklanmak yerine sanayileşmiş dünya iş gücüne dikkat çekmektedir. Gellner, tarihi üç aşamaya ayırmaktadır: avcı-toplayıcı, tarımsal ve sanayi devri; ve milliyetçiliği son döneme ait bir olgu olarak görmektedir. Ona göre, tarımsal ve sanayi dönemlerindeki sosyal yapı ve ekonomik iş bölümü tamamen farklıdır. Tarımsal dönemde, toplumun küçük bir kesiminin okuryazarlık eğitimi alması gerekirken, geri kalanlar gerekli iş becerilerini önceki nesillerden öğrenmektedirler. Ancak sanayi döneminde ekonomik iş bölümü değişir. Ona göre, “milliyetçilik belirli bir iş bölümünde kök salmıştır; sürekli ve artan bir şekilde değişen karmaşık bir türdür. Bu iş bölümü, üretimin sürekli artışı için yalnızca karmaşık değil, aynı zamanda sürekli ve hızlı bir şekilde dönüşüm geçirmelidir. Ekonomik sistemin hızlı ve sürekli dönüşümü ve içindeki pozisyonların doldurulması doğrudan, derin ve önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu sistemin içindeki bireyler genellikle nesiller boyunca aynı pozisyonda kalamazlar” (Gellner, 1400: 56). Bireyler, bu pozisyonları işgal etmek ve içindeki hareketlilik için eğitime ve okuryazarlığa ihtiyaç duyarlar. Sanayileşme ile birlikte nitelikli iş gücüne olan ihtiyaç artmıştır. Modern eğitim sistemleri, bireyleri iş gücü pazarına hazırlamakta ve bu durum sosyal hareketliliği artırmaktadır. Gellner, eğitimin yalnızca bilgi ve becerilerin aktarımında bir araç olmadığını, aynı zamanda sosyal hareketliliği kolaylaştırmada temel bir rol oynadığını savunmaktadır. Toplumdaki tüm bireyler için eşit fırsatlar sunarak, eğitim yeni ulusların oluşumuna ve ulusal kimliğin güçlenmesine katkıda bulunabilir.

Başka bakış açıları da vardır ki, bunlar eğitimin bilinçli vatandaşlar yetiştirmedeki rolüne dikkat çekmektedir. Bu perspektiften bakıldığında, okullar bilinçli ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek için bir araç olarak işlev görmektedir. Okullarda sunulan siyasi ve sosyal eğitimler, öğrencileri siyasi süreçlere aktif katılıma hazırlamaktadır. Bu durum, yalnızca ulusal kimliğin oluşumuna yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda siyasi sistemin güçlenmesine de yol açar. Okullar, demokrasi ilkelerini ve vatandaşlık haklarını öğretirken, halkın ülkelerinin siyasi yaşamında aktif katılımını sağlar ve bu şekilde ulus devlet kurumunu güçlendirir (Athari, 1388).

Şu ana kadar okul ve modern devlet-milletlerin oluşumu arasındaki ilişkiye dair söylediklerimiz, konuya iyimser veya en azından tarafsız bir yaklaşım içermektedir. Ancak başka bir açıdan, devlet-millet oluşturma sürecinin hegemonik ve baskıcı

yönlerine dikkat çeken analizlerle karşılaşyoruz. Bu tür teoriler, resmi eğitimin ekonomik sınıfların yeniden üretiminde veya egemen güçlerin kültürel hakimiyetinin korunmasındaki rolüne odaklanmaktadır. Genel olarak işlevciler, muhafazakarlar ve sağcı düşünürler eğitim sisteminin millet, devlet ve toplumun çıkarlarına hizmet ettiğini savunurlar. Ancak Marksistler, adalet yanlıları ve solcular okulların gizli işlevlerini güç ilişkilerinin yeniden üretiminde açığa vururlar. Örneğin Althusser'e başvurabiliriz ki o da okulların devletin hegemonyasını yayma ve kurumsallaştırma rollerini ayrıntılı olarak gösterir. Althusser diğer Marksistler gibi sınıf eşitsizliğine dikkat çekmekte olup eğitim ideolojisini de bu eşitsizliğin yeniden üretimi doğrultusunda değerlendirmektedir. Ancak eleştirel bir başka grup ise kültürel ve sosyal eşitsizliklere odaklanmaktadır. Bu teorilerin odağı resmi eğitim dışında kalan marjinal kültürel, dini veya dil gruplarıdır ki bunlar zamanla zayıflayarak yok olmaktadır.

Doytcheva, “Çokkültürlülük” adlı eserinde ulus devlet oluşum sürecinin nasıl egemen bir kültürün ortaya çıkmasına ve bunun sonucunda yeni eşitsizliklerin doğmasına neden olduğunu göstermektedir. Ona göre, Fransız Devrimi'nden sonra kurulan yeni rejimler eşitlik düşüncesine dayanıyordu. Bu rejimlerin iki ana unsuru, ulusal bir hükümetin kurulması ve sanayileşmedir. Ulusal hükümetin oluşumu, entegre ve homojen cumhuriyetleri ima etmekteydi. Ayrıca, tek bir milletin oluşumu ortak dillerine bağlıydı; bu nedenle hükümetler bir dili ulusal dil olarak seçtiler. Bu durum, Fransa da dahil olmak üzere birçok ülkede ana dillerin kaybolmasına yol açtı. Sanayileşme de bu süreci hızlandırdı; zira sanayileşme, yaygın coğrafi hareketliliği teşvik etti. Köylerden ve uzak bölgelerden önemli sayıda işçi, yeni endüstrilerde çalışmak üzere şehirlere ve sanayi bölgelerine göç etti. Devletin yeni görevler üstlenebilmesi için teknokrat ve teknisyen yetiştirmesi gerekiyordu; bu da eğitimde dilsel ve kültürel asimilasyonu gerektiriyordu. Tüm bu gelişmeler, çoğunluk kültürünün veya “otantik” kabul edilen kültürün ülke genelinde hakim olmasına neden oldu. Fransa, ulus devletinin oluşumunda bu eğilimin açıkça görülebildiği ülkelerden biridir. Böylece yeni ulus devletler eşitlik ilkeleri üzerine kurulmuş olsalar da, aynı zamanda yeni bir eşitsizliği de körüklediler (Doytcheva, 2020). Eric Hobsbawm, ulus devlet oluşumunun tarihi üzerine çalışan tanınmış milliyetçilik araştırmacılarından biridir. “Milletler ve Milliyetçilik: Program, Mit, Gerçek” başlıklı etkileyici kitabında, Avrupa'daki ve dünyanın bazı bölgelerindeki ulusların kaderini sayısız tarihsel ayrıntıya atıfta bulunarak inceler. Hobsbawm, Benedict Anderson'un

“Hayali Cemaatler” teorisinden etkilenmiştir; Anderson, ulusların tarihsel ve sözleşmeye dayalı doğasını savunur. Kitabının başlığı, teorisinin mükemmel bir özetidir. Anderson, teorisini ilkçi yaklaşıma (Primordialism) karşı sunmaktadır. İlkçi yaklaşım, ulusları çevresel koşulların, iklimin, doğal seçilimin, genetiğin ve ortak kalıtsal özelliklerin ürünü olarak kabul eder. Anderson ve Ernest Gellner gibi düşünürler ise ulusların oluşumunun tarihsel ve toplumsal sürecine odaklanmaktadır. Hobsbawm'un çalışması, Anderson'un görüşünü destekleyen tarihsel belgeler sağlıyor olarak görülebilir. Ona göre, “Önümüzdeki sorunun kaynağı, modern ulusun geniş boyutlara sahip olması ve insanların tarihin büyük bölümünde kendilerini özdeşleştirdiği gerçek topluluklardan farklı bir yapıya sahip olmasıdır” (Hobsbawm, 1400: 61). Hobsbawm, bir grup insanın milliyet kavramını nasıl anladığını ve kendilerini ulus olarak nasıl tanımladıklarını bilmek istiyor. Yaptığı çalışma, bu kavramın 16. yüzyıldan bu yana çeşitli toplumlarda sürekli değiştiğini ve yeniden tanımlandığını gösteriyor. Bazen etnik milliyetçilikle, bazen de sivil milliyetçilikle karşı karşıya kalıyoruz. Milliyetçi akım bazen faşizmle, bazen de anti-faşizmle aynı çizgidedir. Milliyetçilik bir ülkede egemen sınıfın talebiyken, diğer ülkede astların talebidir. Bir noktada sağ hareketin müttefiki, başka bir noktada sol hareketin müttefiki olabiliyor. Bir bölgede özgürleştirici ve anti-sömürgeci özellikleri varken, diğer bölgede baskı ve tahakkümün sebebi olabilmektedir. Tarihin ve coğrafyanın bir bölümünde halkın birlik ve seferberliği unsuru iken, başka bir bölümünde bölücülük unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Milliyetçilik bazı bölgelerde tarihsel süreçlerin sonucudur; bazı bölgelerde ise yapay olarak yaratılmıştır. Kısacası Avrupa'da, üçüncü dünya ülkelerinde ve sömürgelerde milliyetçiliğin kaderi birbirinden farklıdır ve elbette dünya savaşları tüm ülkelerde mahiyetini değiştirmiştir (Hobsbawm, 1400).

Anderson, Gellner, Hobsbawm ve diğer kuramcılar, ulus devlet inşasının tarihsel ve toplumsal yönlerini vurgulayarak, ötekileştirilmiş gruplarla ulus devlet arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Eğer ulus devleti, doğal seçimden doğan ve önceden var olan bir kurum olarak düşünürsek, onun homojenleştirici imajına boyun eğmek zorunda kalırız. Ancak ulus devlet kurumunu tarihsel ve toplumsal bağlama yerleştirerek, ötekileştirilmiş grupların ulus devletle ilişkilerini inceleyebiliriz. Bu inceleme, belki de bu grupların toplumdaki konumlarını iyileştirecek yeni politikaların geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Gellner, ulus devlet ve ötekileştirilmiş gruplar arasındaki ilişkiyi basit bir şekilde açıklayarak bunu küresel bir sorun olarak görmektedir. “Günümüz dünyasının doğasıyla ilgili, tarafsız, kapsamlı ve makul milliyetçiliğin gerçekleşmesini engelleyen sorunlar var. Bu konuyu ifade etmenin en basit yolu, dünyada pek çok potansiyel ulusun bulunması ve gezegenimizin bağımsız veya özerk siyasi birimler için sınırlı alana sahip olmasıdır. Herhangi bir makul hesaplama göre, potansiyel ulusların mevcut sayısı olası devletlerden çok daha fazla olabilir. Eğer bu iddia doğruysa, tüm milliyetçileri aynı anda kabul etmeye yer kalmayacak ve bazılarının tatmini diğerlerinin hoşnutsuzluğuna neden olacaktır. Bir toprak ve bir siyasi bölge, ancak diğer etnik kökenlerin yok edilmesi, sürülmesi, özümsemesi ve asimile edilmesi durumunda etnik açıdan homojenleştirilebilir. Bu kadarı kabullenmemeleri, milliyetçilik ilkesinin barışçıl bir şekilde yaşama geçirilmesi için çalışmayı zorlaştırabilir” (Gellner, 1401: 25). Eğitim, özellikle birden fazla dilin bir arada yaşadığı ülkelerde sorun haline gelir. ancak eğitim sistemi, Gogolin'in dediği gibi “tek dilli habitus” (Monolingual Habitus) üzerine kuruludur. Gogolin, bu konsepti Pierre Bourdieu'nun “habitus”undan esinlenerek geliştirmiştir. Eğitim kurumunun “ulusal toplumdaki dil ve kültürün homojenliği efsanesine” dayandığına inanmaktadır. Eğitim, tüm çocukların aynı sosyal sınıfa, kültüre veya etnik ve dilsel gruba ait olduğunu varsayar. Bu varsayım, toplumlarda son yıllarda yaşanan göçlerle artan etnik, kültürel ve dilsel çeşitliliğe ve çoğulculuğa rağmen devam etmektedir. Okullardaki tek dilliliğin kökeni Avrupa ulus devletinde aranmalıdır. Tek dillilik, 18. ve 19. yüzyıllarda Avrupa'da kurulan klasik ulus devletlerin doğal bir özelliğidir. Tek dillilik her ulusun bariz normudur; geçerliliği hiçbir zaman sorgulanmayan güçlü ve derin bir inançtır. Gogolin'e göre bu süreç okullarda tek dilliliğe yol açmıştır (Gogolin, 2013).

Dell Hymes, dil eğitimi konusunda kapsamlı çalışmalar yapmış bir Amerikalı antropologdur ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Okullarda gizli eğitime değinmekte ve eğitimin gizli görevlerinden birinin dilsel ayrımcılığı yaratarak dilsel güvensizliği güçlendirmek olduğuna inanmaktadır. Öte yandan, eğitim sistemi bu ayrımcılığı adil ve özgür olarak göstermektedir. “Örgün eğitimde tek dillilik habitusu her zaman dilsel çeşitliliğe saldırmıştır ve hakim yerli dilleri ortadan kaldırmayı açıkça hedeflemiştir. Dilsel çeşitliliği bastırmaya yönelik bu geleneksel talimat hala yürürlükte ve öğrencilerin daha fazla dilsel ve etnik çeşitliliğe sahip olduğu günümüz okullarında

uygulanmaktadır. Temel olarak okullar, öğrencilerin ve giderek artan oranda öğretmenlerin çok dilli olmasına rağmen geleneksel tek dilli habitusu sürdürmüşlerdir” (Piller, 1397: 153).

Batırma eğitim sistemi (Submersion Education), çok dilli alanlarda klasik ve yaygın bir eğitim yöntemidir. Batırma yönteminde öğrenciler, ana dilleri dışında bir dilde eğitim almaya, sınavlara girmeye ve eğitimlerine devam etmeye zorlanırlar. Resmi dile mensup öğrenciler yalnızca fen ve matematik öğrenirken, diğer dillere mensup öğrenciler resmi dili ve derslerin içeriğini birlikte öğrenirler. Genellikle bu çocuklar dışlanmış gruplardan gelmekte olup, kırılgan durumları nedeniyle daha fazla yabancılaşma duygusu yaşamaktadırlar ve kendilerine daha az güven duymaktadırlar. Çeşitli araştırmalar, batırma eğitiminin bu öğrencilerin akademik performansını zayıflatıldığını göstermiştir (Piller, 1397). Eğitimde başarısızlık hem kendileri hem de toplum açısından alt sınıf konumlarını pekiştirir. Bu çocuklarda memnuniyetsizlik ve okulu bırakma olasılığı daha yüksektir. Bu sorun, onların sosyal konumlarına zarar vermekte ve ana toplum içinde büyümelerini engellemektedir. Batırma işleminin sonuçları o kadar büyüktür ki, 1974'te Amerika Birleşik Devletleri Yüksek Mahkemesi bu yöntemin kullanılmasının sivil hakların ihlali olduğuna karar vermiştir. Günümüzde çok kültürlülüğe doğru ilerleyen ülkelerde, çok dilde eğitim vermek için çeşitli eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler iki gruba ayrılabilir:

- 1. Aktarım Eğitim Programı:** Bu yöntemde eğitim, çocuğun ana diliyle başlar ve yavaş yavaş resmi dile değiştirilir. Bazı transfer programları erkendir; bu anlamda iki-üç yıl boyunca her gün sınırlı ölçüde ana dil kullanılır ve üçüncü sınıfta öğrencilerin çoğunluğu ikinci dili tamamen konuşur. Odak noktasının çoğunlukla öğrencilerin ana dili olduğu geç geçiş programlarında, kademeli olarak ve birkaç yıl içinde öğrencilerin dikkati ikinci dile yönlendirilir. Bu yaklaşımda amacın daha iyi eğitim ve eğitim açığını azaltmak olduğu, azınlık dilinin desteklenmesinin gündemde olmadığı açıktır.
- 2. İki Yönlü Öğretim Yöntemi:** Bu yöntem 1986 yılında Cambridge Üniversitesi'nde tasarlanmıştır. Bu yöntem, her iki dilin de desteklendiği artımlı iki dilli bir yöntemdir. Yani eğitim programlarının yarısı öğrencinin ana dilinde, diğer yarısı da resmi dilde uygulanmaktadır. Bu yöntemde öğrencinin ana dili ile resmi dili tam etkileşim içinde

desteklenerek, kültürlerarası etkileşim ve eğitim olanakları tam ve eşit şekilde sağlanır (Allahkarami vd., 1397).

Bu yöntemler çoğunlukla Amerika, Kanada ve Avustralya gibi çok kültürlülüğü resmi olarak savunan ülkelerde uygulanmaktadır. Dünyanın diğer ülkelerinde, özellikle Ortadoğu'da, anadili öğretme hakkının savunulması zordur.

Orta Doğu ülkeleri karmaşık bir durumdadır. Bir yandan ulus devlet inşası gerekliliği ile yüzleşmekte ve ulusal kimliklerini pekiştirme ihtiyacı duymaktadırlar; diğer yandan, egemen grupların diğer etnik gruplar üzerindeki kültürel baskısı nedeniyle sorgulanmaktadırlar. Bu iki arasında denge sağlamak zor bir iştir ve muhtemelen her bir ülke, kendi özel koşullarına göre özel bir çözüm gerektirmektedir.

1.2.2. Okul: Devletin İdeolojik Aygıtı

Althusser, bir yapısal Marksist olarak, "Devletin İdeolojik Aygıtları" adlı önemli kitabında toplumsal eşitsiz ilişkilerin nasıl kurulduğu ve sürdüğü hakkında yeni kavramsal ve teorik çerçeveler sunar. Althusser'in yapısalcılığı onu toplumun kapitalist yapısındaki gizli ama egemen yapılara bakmaya yöneltmiştir. Öte yandan Althusser için sosyal yapılar Marksizm mantığıyla anlaşılabilir ve açıklanabilirler. O, Marx'ın çalışmalarına dair deterministik bir bakış açısına sahiptir; ancak bu bakış açısı bazı farklılıklar içerir. Althusser'e göre Marx'ın teorisinin özü toplumun yapılarında ve bu yapılara hükmeden yasalarda yatmaktadır; özgür aktörler ise bu konuda fazla rol oynamazlar (Ritzer: 1388). Aslında Althusser'in düşünsel konumu, 1917 Rus Devrimi'nden önce komünist düşünürlerin hakim olduğu ekonomik ve mekanik düşünceye geri dönüş niteliğindedir. Bu nedenle Gramsci gibi düşünürlerin insancıl yorumlarından uzaklaşır. Althusser alt-yapı ile üst-yapı arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlayarak ve "çoklu belirleme" (overdetermination) gibi yeni kavramlar sunarak Marksizme yeni bir derinlik kazandırır.

Althusser'in teorisinde, ekonomik sermayenin yanı sıra ideoloji ve politikanın da etkisi üzerine odaklanılmaktadır ve Marksist teorinin seviyesi tek hatlı ve ortodoks darlıklardan kurtulur. Althusser, devletin rolü ve işlevi hakkında devletin ekonomik alt-yapıdan göreceli bir bağımsızlığa sahip olduğu görüşündeydi. O, alt-yapı ile üst-yapı arasındaki basit ve lineer ilişkiyi reddetti. Alt-yapı üretim güçleri ve ilişkilerinden oluşurken; hukuki ve siyasi kurumlar dahil olmak üzere devlet, düşünce biçimleri, ideolojiler ve felsefeler

hepsi üst-yapının parçasıdır. Althusser'e göre toplum üç temel unsur ekonomi, politika ve ideoloji tarafından oluşturulur. Bu arada ekonomi nihai belirleyici olsa da politika ile ideoloji de en azından belirli bir süre için egemen rol oynayabilirler. Aslında bu üç kurum arasındaki etkileşimler toplumsal bütünlüğü oluşturur (Ritzer: 1388). Dolayısıyla Althusser aktörler hakkında deterministik bir görüşe sahip olsa da yapılar hakkında böyle bir görüş sunmaz; aralarında diyalektik bir ilişki görür. Öte yandan Althusser'in devletle ilgili tüm tartışmaları ideoloji ve özneleşme konularıyla ilgilidir. O, ideolojiyi analizinin merkezi kavramı haline getirmiştir ve bu özel bakış açısıyla burjuva devleti üzerine teoriler geliştirmiştir. Althusser'in teorisini anlamak, tüm bu unsurlar arasındaki karmaşık ilişkiyi kavramayı gerektirir.

Onun görüşüne göre, "devletin baskıcı cihazları ile devletin ideolojik cihazları arasında ayırım yapılmalıdır. Devletin baskıcı cihazları ordu, polis, hapishane vb.'dir. Ancak devletin ideolojik cihazları dini, siyasi, kültürel ve eğitim sistemleri aracılığıyla dolaylı bir şekilde egemenlik uygularlar" (Althusser, 1387: 36) Baskıcı cihazların aksine ideolojik cihazlar çok çeşitli formlara sahiptir ve özel alanlarda gibi aile, kilise ve okulda faaliyet gösterir. Dolayısıyla okul en önemli ideolojik aygıtlardan biri olarak hakim düzeni yeniden üretmek için değerler ve normlar aktarımını üstlenir. Althusser'e göre eğitim sistemi sadece bilimsel bilgileri aktarmakla kalmaz; aynı zamanda ulusal kimliğin şekillenmesine ve hakim ideolojinin güçlendirilmesine de katkıda bulunur. Eğitim aygıtı okullar aracılığıyla çocukların en fazla etkilendiği dönemde onları uzun yıllar boyunca eğitime tabi tutar. Devlet bu yolla hakim ideolojisini okul programlarının gölgesinde çocuklara aşılar". Bu eğitim sisteminin çıktısı sınıfsal toplumda üç grup olarak faaliyet gösteren bireyler şeklinde olur: sömürülen birey rolünde olanlar, sömürünün araçları olanlar ve baskı araçları olanlar" (Althusser, 1387: 52).

Eğitim sistemi, bireylerini çocukluk döneminden başlayarak ilkokuldan yükseköğretim ve ötesine kadar elinde bulundurur ve devletin en önemli "ideolojik aygıtı" olarak toplumsallaştırma, normlaştırma, sosyal ve politik rollerin öğretimi, dini eğitimi ve çeşitli insani yetkinliklerin kazandırılması görevini üstlenir. Bu şekilde insan öznesi sisteme girdikten sonra fiilen egemen ideolojinin bir aracı haline gelen kurumsal bir ağına içine düşer.

Burada önemli olan, ideolojinin bir kurumu "ideolojik aygıt" olarak nasıl kullandığıdır. Diğer önemli nokta, bu "ideolojik aygıtın" özneyi, ideolojinin içerdiği düşüncelerin

önceden tanımladığı eylemleri gerçekleştirmeye nasıl zorladığıdır. Özne, etrafında olup biten görünmez şeylerin farkında olmadan, hiçbir direnç göstermeden, hatta kendi rızasıyla bu duruma rıza göstermektedir. Bu süreçte, "ideoloji" ile "aygıtları" arasında ve "özne" ile "ideolojik aygıtlar" arasında karşılıklı bir ilişki oluşur. Sonuç olarak, bu ilişki öznenin inşa edilmesine yol açar.

İdeolojinin öznenin inşa edilme sürecindeki önemli bir özelliği, apaçık gösterilen konulara vurgu yapmasıdır. Bu nedenle ideoloji, fikirleri apaçık gerçekler olarak sunar; sanki başka bir iradenin etkisiyle şekillenmiş gibi görünmeden öznesine aşılır. Bizler ideolojinin öznesi olarak, her zaman önceden varsayılan bu apaçıklıkları onaylama ve hatta takdir etme konumundayız.

Bu noktada türkçeye “bilmezlikten gelme” diye tercüme edebileceğimiz Althusser’in “ignore” kavramı ortaya çıkar. Bu, ideolojinin ilk olarak bireyleri sorunlar ve fenomenlerle karşılaştıklarında önceden var olan bir bilince sahip kıldığı anlamına gelir; bu bilinç apaçık kabul edilen şeylere dayanmaktadır. Yani ideoloji özneyi "Soruşturma" veya onu çağırmaya zorlar; çünkü "ideoloji sadece öznelere yönelik olarak vardır" (Althusser, 1387: 68). Bu bağlamda, özneyi oluşturan ve bu süreçte ona kazandırılan bilgi, "ignor"dan başka bir şey değildir; yani ideoloji aracılığıyla "gerçek" adına değiştirilmiş veya çarpıtılmış bir bilgidir. Bu değiştirme sürecinin amacı ve sonucu yalnızca ideolojik çerçeve içinde gerçeğin ters yüz gösterilmesini sağlamak için "bilmezlikten gelme" üretmektir. Althusser’in çalışmalarında "ihmal" kavramı, yaygın anlamıyla "cehalet" veya "bilgisizlik" olarak değil, ideoloji teorisi ve bilgiyle olan ilişki bağlamında ele alınır. Althusser, ideolojinin toplumdaki işlevini analiz ederken, ideolojinin bireyleri toplumsal gerçeklikler ve iktidar ilişkileri konusunda “bilinçsiz” kıldığını savunur. Bu "bilinçsizlik" veya "ihmal", basit bir cehalet durumu değil, ideolojinin gerçekliği çarpıtarak veya gizleyerek bireylere sunmasının bir sonucudur.

Althusser’e göre, ideoloji bireylere özgürce hareket ettikleri ve bilinçli seçimler yaptıkları izlenimini verir. Ancak gerçekte, bireyler ideolojik yapılar ve iktidar ilişkileri tarafından şekillendirilir. Bu "bilinçsizlik", bireylerin bu yapıların işleyişinden ve hayatları üzerindeki etkilerinden “habersiz” olmaları anlamına gelir. İdeoloji, gerçekliği gizler ve onun yerine çarpıtılmış bir imge sunar (Althusser, 1387).

Althusser, “bilim” (örneğin Marksist bilim) ile “ideoloji” arasında bir ayrım yapar. Ona göre, bilim gerçekliği nesnel ve eleştirel bir şekilde ortaya çıkarırken, ideoloji gerçekliği

gizler ve bireyleri "bilinçsizlik" durumunda tutar. Bu bilinçsizlik, bireylerin kendi iradeleriyle oluşturdıkları bir durum değil, ideolojik yapıların işleyişinin bir sonucudur (Althusser, 1387).

Bu nedenle, gerçeklik kategorilerini tanıma konusunda bilgi edinme ve üretme mekanizmalarına sahip bir eğitim sistemi, ideolojik süreçlerin sonucu olan gerçek koşulları anlamaktan aciz kalır ve bu koşullar altında ve bu bağlamda oluşturulan özneler de buna boyun eğeceklerdir. Bu özneler yalnızca önceden belirlenmiş ve şekillendirilmiş süreçte anlaşılabilen konuları kavrayabilirler.

Hem okul hem de üniversite bu ideolojik aygıtın unsurlarıdır. Üniversite, ideolojik bilimin üretimi açısından önemlidir; okul ise bu bilginin öznelere dağıtımını açısından önemlidir. Bu süreçte öğretmenlerin rolüne özel bir dikkat göstermek gerekir. Öğretmenler okullarda geniş bir insan sermayesine sahiptir ve hükümetin istediği ölçütleri çocuklara bilgi, ahlaki ilkeler, adetler vb. şeklinde aktarmakla görevlidir. Okulun sınıf sistemini yeniden üretmedeki ciddi rolüne rağmen, onun konumu ve rolü asla sorgulanmaz; çünkü 'okul günümüzde eski yüzyıllardaki kilisenin yerini almıştır ve devletin ideolojik aygıtlarını tamamen doğal ve haklı bir şekilde genişletir' (Althusser, 1387: 74).

Bu şekilde, okul ve tüm unsurları, ders kitaplarının içeriğinden öğretmenlere, eğitim programından değerlendirmenin yöntemine kadar her şey devletin elinde ideolojik bir araç haline gelir. Şimdi Benedict Anderson'ın teorisi uyarınca bir devletin kendi için tarihsel bir hayal yaratmaya veya sahte bir ulusal kimlik oluşturmaya çalıştığını varsayalım; bu hizmeti yerine getirebilecek okuldaki daha iyi hangi kurum olabilir.

Önceden Benedict Anderson'ın "hayali cemaatler" oluşturulması teorisi hakkında bahsetmiştik. Bu teoriyi Louis Althusser'in devletin ideolojik aygıtları teorisiyle birlikte yeniden değerlendirmek, eğitim sisteminin hayali millet devletler için özel ideolojileri yaymada rolünü anlamak için zengin bir çerçeve sağlar. Eğitim, millet inşa etmede güçlü bir araç olarak işlev görür ve okulların müfredat tasarımları devletin değerlerini ve ideolojilerini yansıtır. Belirli tarihi olaylar, kültürel anlatılar ve vurgulanması gereken şahsiyetler seçilerek eğitim sistemleri, devletin tanıtmak istediği ulusal kimlikle uyumlu bir tarih versiyonu oluşturur. Örneğin birçok ülkede müfredat bağımsızlık hareketleri, ulusal kahramanlar ve önemli başarılar üzerinde durabilirken milleti olumsuz gösteren olayları sepetti sömürgecilik veya iç çatışmaları görmezden gelebilir veya hafifletebilir.

Ayrıca eğitim, vatandaşlar arasında aidiyet duygusunu güçlendiren ulusal efsaneler ve sembollerin aktarılmasında hayati bir rol oynar. Ulusal marşlar, bayraklar ve semboller genellikle okul etkinliklerine dahil edilir ve milletle duygusal bağları pekiştirir. Bu sembolik eğitim ortak bir kimlik yaratmak için öğrencilere yardımcı olur; böylece öğrenciler kendilerini daha büyük bir topluluğun parçası olarak hissederler -hatta çoğu vatandaşla hiç tanışmamış olsalar bile. Resmi müfredattan öteye geçerek okullardaki gizli müfredat -kültürün yanı sıra okul uygulamaları aracılığıyla aktarılan örtük değerler- egemen ideolojinin pekiştirilmesine katkıda bulunur. Örneğin okullardaki güç yapısı (öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi) toplumun hiyerarşilerini yansıtmaya eğiliminde olabilir ve bu da toplumsal güç dinamiklerini sürdürür. Bu sosyalleşme süreci öğrencilere itaatkarlık, makama saygı gösterme gibi değerleri içselleştirmelerine yardımcı olur ki bunlar genellikle devletin ideolojik hedefleriyle uyumludur. Birçok eğitim sistemi vatandaşlık eğitimi programlarını içerir ki bunlar vatana bağlılık hissi verip medeni sorumlulukları teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu programlar genellikle ulusal birlik önemine vurgu yapar; devlete sadakat göstermeyi teşvik eder; ayrıca milli törenlere katılımı (oy kullanma veya milli bayramlara katılma gibi) sivil görevler olarak çerçevelendirirler. Bu faaliyetlerin sivil görevler olarak sunulmasıyla birlikte eğitim bireylerin kolektif ulusal kimliğin parçası olduğunu pekiştirerek hayali topluluğu desteklemektedir.

Bu tez, eğitim sisteminin ulus devletle ilişkisine odaklanan teorileri, özellikle Anderson ve Althusser'in teorilerini dikkate alarak I. Pehlevi döneminin eğitim sistemini incelemektedir.

1.3. Modernist Pozitivist Zihniyet ve Örgün Eğitim

19. ve 20. yüzyılda pozitivizm ve sekülerizm düşüncelerinin hakim olduğu bir dönemde, modernleşme sürecindeki ülkeler, modern ve çağdaş bir devlet yapısı inşa edebilmek için pozitivist zihniyetin toplumsal düzeyde benimsenmesini bir gereklilik olarak görüyordu. Bu zihniyetin yerleşmesinde en etkili araç olarak eğitim sistemi öne çıkıyordu. Özellikle örgün eğitim, pozitivist ilkelerin topluma aktarılmasında ve bilimsel düşüncenin yaygınlaştırılmasında kilit bir rol üstleniyordu. Bu bağlamda, örgün eğitim sisteminin yapısı ve içeriği, tamamen pozitivist zihniyetin bir yansıması olarak şekillenmiş ve bu sistemin arkasındaki teorik temelin Auguste Comte'un pozitivizm felsefesine dayandığı

söylenabilir. Bu durum, modern devletlerin bilimsel ve akılcı bir toplum inşa etme hedefiyle eğitim sistemlerini nasıl dönüştürdüğünü açıkça ortaya koymaktadır.

Pozitivizm terimi ilk kez Auguste Comte (1798-1857), tarafından ortaya atılmıştır. Comte, insanlık tarihinin gelişimini anlamak için "Tarihin Üç Evresi" adını verdiği bir teori geliştirmiştir. Bu teori, insan düşüncesinin ve toplumsal yapının evrimini üç aşamada açıklar: teolojik evre, metafizik evre ve pozitivist evre. Teolojik evre, insanlık tarihinin en eski ve ilkel aşamasıdır. Bu evrede, insanlar doğa olaylarını ve toplumsal olguları tanrılar, ruhlar veya doğaüstü güçlerle açıklamaya çalışır. Comte'a göre, bu evre insan zihninin henüz bilimsel yöntemlerden uzak olduğu bir dönemi temsil eder. Teolojik evre, kendi içinde fetişizm, politeizm ve monoteizm olmak üzere üç alt aşamaya ayrılır. Fetişizmde doğadaki nesneler canlı kabul edilirken, politeizmde çok tanrılı inançlar, monoteizmde ise tek tanrılı dinler hakimdir (Giddens, 2008).

Metafizik evre, teolojik evrenin bir uzantısı olarak düşünülebilir. Bu evrede, doğaüstü güçlerin yerini soyut kavramlar ve felsefi düşünceler alır. İnsanlar, olayları açıklamak için tanrılar yerine "doğa", "evren" veya "öz" gibi soyut kavramlara başvurur. Comte, bu evrenin bir geçiş dönemi olduğunu ve insan zihninin bilimsel düşünceye doğru evrildiğini savunur. Ancak, metafizik evre hala tam anlamıyla bilimsel bir yaklaşım sunmaz (Giddens, 2008).

Pozitivist evre, Comte'un teorisinde insanlık tarihinin en gelişmiş ve olgun aşamasıdır. Bu evrede, insanlar olayları açıklamak için bilimsel yöntemlere ve gözleme dayalı verilere başvurur. Comte'a göre, pozitivizm, insan zihninin en üst düzeydeki ifadesidir ve bu evrede toplumsal olgular, doğa bilimlerinde olduğu gibi sistematik bir şekilde incelenir. Pozitivist evrenin temel özelliği, bilimsel yasaların keşfi ve bu yasaların toplumsal düzenin iyileştirilmesi için kullanılmasıdır (Giddens, 2008).

Pozitivizm, Comte'un felsefesinin merkezinde yer alan bir kavramdır. Bu aşamada, insanlık artık doğaüstü veya soyut açıklamalara ihtiyaç duymaz; bunun yerine, olguları gözlem ve deney yoluyla anlamaya çalışır. Comte, pozitivizmi "bilimsel yöntemin her alana uygulanması" olarak tanımlar.

Auguste Comte'un üç aşamalı toplumsal evrim teorisi, temelde Avrupa tarihine dayanarak formüle edilmiştir ve bu toplumların geçiş ve gelişim aşamalarını sonradan açıklamaktadır. Ancak Comte, bu modeli evrensel olarak kabul etmiş ve bu üç aşamadan geçişi, tüm toplumların kaçınılmaz kaderi olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısı,

modernleşmekte olan toplumların aydınları ve ilerleme yanlıları üzerinde derin bir etki bırakmıştır. Geri kalmış durumlarından bunalan bu kişiler, kendi ülkelerinin kalkınmasının çözümünü teolojik aşamayı aşmak ve pozitivizmi benimsemekte görmüşlerdir. Bu anlayış özellikle toplumları geçmişlerinden, geleneklerinden ve dini inançlarından uzaklaşmaya davet ederek, bilimsel ve akılcı bir dünya görüşüne geçişi teşvik etmiştir. Bu yaklaşım, dinin ve geleneksel düşüncenin "karanlık bir geçmişe" ait olduğu ve modern toplumların kalkınma yolunda bu unsurlardan arınması gerektiği fikrini doğurmuştur. Comte'a göre, toplumların pozitivist aşamaya ulaşabilmeleri ve bilimsel ilerlemeyi sağlayabilmeleri için dini ve geleneksel bağlardan uzaklaşmaları kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu düşünce, özellikle modernleşme çabası içindeki ülkelerde eğitim, siyaset ve toplumsal reformlar üzerinde etkili olmuştur. (Arslan, 2005).

Rıza Şah dönemindeki İran da bu kuralın bir istisnasını teşkil etmemektedir. Kalkınma ve çağdaşlaşma hedefleri doğrultusunda hareket eden İran hükümeti, bu amaçlara ulaşmak için formel eğitim başta olmak üzere tüm kurumsal araçlarını etkin bir şekilde kullanmıştır. Rıza Şah'ın modernleşme politikaları, toplumsal ve kültürel yapıyı dönüştürmeyi hedefleyen köklü reformlara dayanıyordu. Bu süreçte, eğitim sistemi, pozitivist ve seküler değerlerin topluma aktarılmasında temel bir araç işlevi görmüştür. Devlet, geleneksel ve dini eğitim kurumlarının etkisini azaltarak, modern bilimsel düşüncüyü merkeze alan yeni bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Bu yaklaşım, İran'ın ulusal kimliğini yeniden inşa etme ve Batılı anlamda çağdaş bir toplum yaratma çabalarının önemli bir parçası olmuştur. Dolayısıyla, Rıza Şah dönemi İran'ı, pozitivist zihniyetin toplumsal dönüşümdeki rolünü ve eğitimin bu süreçteki merkezi konumunu açık bir şekilde örneklendirmektedir.

1.4. Rıza Şah döneminin Sosyal ve Entelektüel Arka Planını Tanımak

1.4.1. İran Toplumunun Genel Durumu ve Rıza Şah'ın İktidara Yükselişi

19. yüzyılda Batılı olmayan birçok ülke gibi İran da derin sosyal ve politik değişimlere tanık oldu. Avrupa'nın modern ve gelişmiş dünyası ile yüzleşmek, İran toplumunda derin bir aşağılanma ve geri kalmışlık duygusu uyandırmıştı. Sonuç, derin değişim ve dönüşümler yaratmaya çalışan entelektüel ve politik akımların oluşmasıydı. Meşrutiyet Devrimi (1906), İran toplumunun değişim yaratmaya yönelik ilk girişimiydi. Meşrutiyet

devriminin amacı, kralın yetkilerini anayasayla sınırlandırmak, milli meclis oluşturmak, ülkede yeni mahkemeler kurmak ve kalkınmayı sağlamaktır.

Meşrutiyet'ten sonraki yıllar (1909-1921) büyük beklentilerle başlamıştı. Bu büyük beklentiler, iç çatışmaların ve dış baskıların yoğunluğu nedeniyle hızla yıkıldı. “1910'un ortasında milletvekilleri, silahlı destekçilerinin Tahran sokaklarını kanlı bir savaş alanına çevirmek istediği iki rakip grup haline gelmişti. 1911'in ortalarında eyaletlerde etnik ve klan savaşları yaşanıyor ve bunun sonucunda merkezi hükümet zayıflıyordu. Aynı yılın sonunda İngiliz ve Rus kuvvetleri güney ve kuzey şehirlerine doğru ilerliyordu. 1915'te Osmanlı kuvvetleri batı bölgelerine saldırdı ve Alman ajanları güneydeki kabilelere silah kaçakçılığı yapmakla meşguldü. İngiliz Bakan Muhtar'a göre başkentin dışında “merkezi hükümet” yok” (Abrahamian, 1384: 129).

Ülkenin güneyinin İngilizler tarafından, kuzey şehirlerinin ise Rusya tarafından işgal edilmesi ve diğer yabancı ülkelerin baskısı, ikinci parlamentonun dağılmasına yol açtı. Anayasacılar, üçüncü parlamentoyu oluşturmak için acil seçim arayışındaydılar. Aynı zamanda ülkenin farklı yerlerindeki aşiretler ve siyasi gruplar da yabancı güçlerle savaşıyor veya merkezi hükümete isyan ediyordu.

Bu sırada Ahmed Şah Kaçar krallığı yönetmekteydi. 1914'te on sekiz yaşındayken taç giydi, ancak ülke işlerini yönetecek fazla bir yetkisi yoktu. Daha önce anayasa hukuku, kralın yetkilerini sınırlıyordu. Ülkenin kritik durumu ve Ahmed Şah'ın tecrübesizliği, onun rolünü daha da sembolik hale getirdi. Buna karşılık, başbakanın ülkeyi yönetme yetkisi daha fazlaydı. Ancak bu yıllarda başbakanların hızla gelip gitmesine tanık olunmakta ki bu da ülkenin içinde bulunduğu düzensizliğin bir başka kanıtıdır.

Bu yıllarda Rusya ile İngiltere arasında İran'daki nüfuzunu artırmak için kıyasıya bir rekabete tanık olunmaktaydı. O dönemin gelişmelerini hızlandıran ve belki de tarihi olayları sonsuza dek değiştiren 1919 anlaşması, İngiliz diplomasisinin İran'ın içişlerine müdahale etme çabalarının bir sonucuydu (Katuziyani, 1386).

Ağustos 1919'da iki hükümet arasında 7 ay süren gizli müzakerelerin ardından imzalanan bu sözleşme, İran toplumunda öfke uyandırdı. Bu anlaşmaya göre İran'ın neredeyse tüm ülke ve askeri işleri İngiliz danışmanların gözetiminde ve onların izniyle yürütülüyordu. Dönemin başbakanı Mirza Hasan Khan Wothuq al-Dawlah, anlaşmanın imzalanmasının ardından ayrıntılı bir açıklama yaparak hükümetinin performansını, anlaşmanın hükümlerini ve ülke açısından kabul edilmesinin gerekliliğini anlattı. Ancak bu açıklama,

protestocuları sakinleştirmeye yardımcı olmadı. “Muhalefet o kadar yayıldı ki hükümet, güç kullanmak ve muhalifleri tutuklayıp sürgüne göndermek zorunda kaldı” (Katuziyan, 1386: 151). İranlıların ve yabancı muhalefetin itirazları ile anayasaya aykırılığı nedeniyle bu sözleşme hiçbir zaman uygulanmadı. Ancak merkezi hükümetin meşruiyetini daha fazla sorguladı ve daha fazla değişikliğin önünü açtı.

Bu kriz sırasında 42 yaşındaki Kazak subayı Albay Rıza Han, komutasındaki 3.000 askerle Kazvin'den Tahran'a hareket etti. Bu rotada kendisine, İngiliz Büyükelçiliği ile çok yakın ilişkileri olan genç gazeteci Seyedzia Tabatabai eşlik etti. “Rıza Han, jandarma subayları ve İngiliz askeri danışmanlarının desteğiyle 22 Şubat 1921 gecesi Tahran'a ulaştı. Yaklaşık 60 önde gelen politikacıyı tutukladı, Şah'a darbenin krallığı devrim tehlikesinden kurtarmak için yapıldığına dair güvence verdi ve ondan Seyedzia'yı başbakan olarak atamasını istedi” (Abrahamian, 1384: 129).

Savaş Bakanı olarak Rıza Han, yeni kabinenin ana üyesiydi. Yeni kabinenin vaatleri arasında düzen ve istikrarın sağlanması, ülkede yabancı askeri güçlerin varlığına son verilmesi, 1919 anlaşmasının iptal edilmesi ve toplumsal değişimlerin yaratılması yer alıyordu. Rıza Han, yavaş ama istikrarlı bir şekilde gücünü artırdı. Dört yıl sonra yerel isyanları yatıştırmak da dahil olmak üzere verdiği sözlerin çoğunu yerine getirmişti. Ülkenin içinde bulunduğu kaotik durumdan bıkmış aydınlar ve siyasetçiler, ilerleyen bölümlerde açıklayacağımız gibi, ülke yönetiminde güçlü ve karizmatik bir figürün ortaya çıkmasını savundular. Rıza Han'ın Savaş Bakanı olarak rolü, İran'ın siyasi ve sosyal yapısında önemli değişimlere yol açtı. Yeni kabine, ülkede istikrar sağlama ve yabancı müdahaleleri sona erdirmeye konularında kararlılığını gösterdi. Rıza Han'ın liderliği altında, yerel isyanların bastırılması ve toplumsal değişimlerin gerçekleştirilmesi hedeflendi. Bu süreçte, aydınlar ve siyasetçiler güçlü bir liderlik arayışına girdiler. Rıza Han, entelektüellerin ve elitlerin yanı sıra din adamlarının da desteğini aldı. 1925'te Milli Meclis'ten Kaçar'ın tahttan indirilmesi ve tahtın kendisine devredilmesi için bir toplantı yapılmasını talep etmesi şaşırtıcı değildir. Beş ay sonra, kraliyet mücevherleriyle süslenmiş bir askeri üniforma giyerek, tıpkı en sevdiği kahraman Napolyon gibi İran şahı olarak taç giydi (Abrahamian, 1384).

1.4.2. İran'ın Demografik ve Etnik Durumu

İran, tarih boyunca sürekli olarak çeşitli demografik ve etnik değişimlere tanıklık eden bir toprak olmuştur. Bu araştırmanın odak noktası 1921 ile 1941 yılları arasındaki dönemdir; ancak bu bölgenin etnik ve kültürel yapısını daha iyi anlamak için binlerce yıl geriye gitmek gerekmektedir. Böylece, mevcut İran'da yaşayan etnik grupların nasıl ve hangi tarihsel süreç içerisinde şekillendiği daha net bir şekilde ortaya konulabilecektir.

İran, binlerce yıl öncesinden günümüze kadar birçok farklı etnik grubun ve topluluğun yaşadığı bir coğrafya olmuştur. Arkeolojik ve tarihi bulgular, Aryan kavimlerinin bu topraklara girmesinden önce, M.Ö. üçüncü binyılda en az on üç farklı etnik grubun aynı anda bu bölgede yaşadığını göstermektedir. İlk yerleşik toplulukların dili ve kültürü hakkında çok fazla bilgi yoktur; ancak kesin olan bir şey vardır ki, bu gruplar Aryanların girişinden sonraki dönemlerde de varlıklarını sürdürmüşlerdir. Elbette bu süreçte, Aryanların ve sonrasında gelen diğer kavimlerin etkisiyle bu grupların kimlikleri ve özellikleri değişim göstermiştir.

İran'daki Elamlılar hakkında tarihi bilgiler, diğer yerleşik ilk kavimlerden daha fazladır. Elamlılar, görünüme göre Kafkas kökenli bir grup olup, Güney Zagros'a kadar yayılmış ve M.Ö. üçüncü binyılın başlarında İran platosunun güneybatısında yaşamışlardır. Gelişmiş bir medeniyete sahip oldukları bilinmektedir. M.Ö. 2500 civarında, bu kavmin dağınık güç merkezlerinin birleşmesiyle güçlü bir medeniyet ve hükümet ortaya çıkmış ve Mezopotamya (Akkad ve Babil) medeniyetleri karşısında varlık göstermiştir. Kısa bir süre sonra Elamlıların gücü, İran'ın doğu bölgelerine de yayılmıştır.

Elamlıların gücünün sona ermesi, M.Ö. ikinci binyılın sonlarına doğru İran topraklarında Aryan kavimlerinin güçlenmesiyle aynı zamana denk gelmiştir. Aryanlar, M.Ö. ikinci binyıl boyunca yavaş yavaş İran platosuna akın etmiş ve özellikle bu platosunun kuzeybatı ve güney bölgelerinde yerleşmişlerdir. Aryanlar, hareketli yaşam tarzları, güçlü kabile dayanışmaları ve at eğitimi ile atlı savaşçılık konusundaki becerileri sayesinde askeri üstünlük elde ederek, yerel dağınık kabileler üzerinde hakimiyet kurmayı başarmışlardır.

Üç büyük kavmi -Medler, Persler ve Partlar- sırayla, uzun süren çatışmaların ardından bu topraklarda güçlü hükümetler kurmuş ve toplamda on iki yüzyıldan fazla bir süre boyunca bu plato ve çevresindeki topraklarda hüküm sürmüşlerdir. Ancak bu süre zarfında Aryanlar, bu platoya girmeyi veya siyasi olarak hakimiyet kurmayı amaçlayan diğer

kavimlerin sürekli baskısı altında kalmışlardır. M.Ö. 300 civarında, Makedonlar, Pers İmparatorluğu'na karşı zafer kazanarak Aryanların bu plandaki siyasi egemenliğini bir süreliğine sona erdirmiştir. Ancak, Yunanların hakimiyeti, İran platosundaki etnik yapı üzerinde belirgin ve kalıcı değişiklikler getirmemiştir. Makedonların siyasi gücünün zayıflamasının ardından, Persler tekrar bu topraklar üzerindeki siyasi egemenliklerini yeniden tesis etmişlerdir. Ayrıca, M.S. 640 civarında Müslüman Araplar İran'a saldırmış ve bu topraklardaki Sasani hükümetine son vermiştir. Bu olay, bölgede geniş kapsamlı ve derin değişimlere yol açmıştır (Şahbazi, 1369).

Arapların İran üzerindeki fetihlerinden sonra, işgal edilen bölgelerde önemli bir Arap kabile nüfusu yerleşti. Eski Sasani topraklarının güneybatı bölgeleri, özellikle Mezopotamya ve Huzistan, bu durumdan en fazla etkilenen yerler oldu ve demografik yapısı Araplar lehine değişti. Yedinci yüzyılın başlarından itibaren, Müslümanların doğudaki (Maveraünnehir) ve Orta Asya'daki ikinci dalga ilerleyişleri başladığında, bazı Türk kabileleri kolaylıkla Müslümanlara teslim oldu ve İslam dinini kabul ettiler. Bu kabileler daha sonra Arap halifelerinin fetihlerinde sınır bekçileri ve savaşçılar (ghaziyan) olarak önemli roller üstlendiler. “Ghazlar” bu kabilelerden en önemlilerinden biriydi. Kısa süre içinde İslam İmparatorluğu'nun kuzeydoğusundaki bölgelerde güç kazandılar ve ardından üçüncü ve dördüncü yüzyıllarda doğu ve kuzey bölgelerinde kurulan bağımsız ve yarı bağımsız İran hükümetlerini ortadan kaldırarak kendileri güçlü devletler kurdular. Gazneliler ve Selçuklular, Onuncu ve on üçüncü yüzyıllar arasında geniş alanlarda hüküm süren bu önemli hükümetlerden bazılarıdır (Afshar Sistani, 1366).

Türklerin Müslüman olarak İran platosu üzerindeki siyasi ve askeri hakimiyeti, bu topraklara diğer Türk kabilelerinin göçlerinin artmasıyla birlikte gerçekleşti ve bu durum, bölgenin etnik yapısında daha fazla değişim yarattı. Bu göçler, İran platosundaki Türk hükümdarları tarafından destekleniyordu. Örneğin, Selçuklu hükümdarları, yerli (Türk olmayan) halkın direnişini kırmak amacıyla birçok kez Zaranj (Sistan ve Belucistan), Taberistan, Kürdistan ve Fars gibi bölgelere sefer düzenlediler. Günümüzde İran'ın güney ve orta bölgelerinde yaşayan bazı Türk dilli topluluklar, örneğin Kaşkaylar ve Halaclar, muhtemelen bu dönemde bu bölgelere göç eden kabilelerin torunlarıdır (Afshar Sistani, 1366: 265-241; Şahbazi, 1369: 52).

Mongol istilası sırasında, On dördüncü yüzyılda Orta Asya'dan gelen başka Türk kabileleri İran topraklarına doğru hareket etmeye başladı. Bu dönemde, İran'ın

demografik ve etnik dengesi Türk kabileleri lehine değişti. Moğol İlhanları, Selçuklu atalarına benzer şekilde, saldırılarının ardından İran'a giren birçok Türk ve Türkmen kabilesini desteklediler. Bu kabilelerin büyük bir kısmı, platonun kuzey yarısında doğudan batıya doğru yerleşti; ancak bir kısmı da merkezi bölgelerde dağıldı. Moğol yöneticileri, daha önce İran'da yerleşmiş olan kabileleri yerinden oynatma girişimlerinde bulundular. Örneğin, Selçuklu döneminde İran'ın kuzeydoğusunda yaşayan bazı Ghuz (Türkmen) kabileleri, önce kuzeybatıya ve ardından Anadolu'ya göç ettirildi.

Tatarların İran platosuna saldırısı, On dördüncü yüzyılda bu topraklarda büyük demografik değişimlere ve yer değiştirmelere yol açtı. Timur'un İran'a yönelik sürekli seferleriyle birlikte, çok sayıda Cagatay Türkü bu topraklara girdi ve burada yerleşti. Timur, ayrıca Anadolu'ya (Küçük Asya) yaptığı saldırılar sırasında ve İran'a geri dönüşlerinde, Moğol döneminde Anadolu'ya gitmiş olan bazı Kacar Türk kabilelerini İran'a geri getirdi. Timur, Şam ve Roma bölgelerinden getirdiği on binlerce esirini, İran'ın kuzeybatısında (Ardabil civarında) yerleştirdi (Şahbazi, 1369: 51-56).

Bu gruplar, Şamlu ve Romlu olarak bilinir hale geldikten sonra, daha sonra bu topraklar üzerindeki iktidar mücadelelerinde rol oynamaya başladılar. Onlar, Onbeşinci yüzyılın sonlarında, Kızılbaşlar birliğine katılarak Safevilerin iktidara gelmesinde etkili oldular. Timur'un saldırıları sırasında Anadolu'ya giden diğer Türkmen kabileleri, örneğin Karakoyunlular ve Ak koyunlular, onun ölümünden sonra İran'ın kuzeybatı bölgelerine geri döndüler ve bir süre bu bölgelere hükmettiler (Şahsevand Baghdadi, 1370; Şahbazi, 1369)

Safevilerin on altıncı ve on yedinci yüzyıllarda güçlenmesiyle birlikte, bu topraklarda önemli etnik ve demografik değişimler meydana geldi. Safeviler, Kızılbaşlar olarak bilinen Şii Türk aşiretlerinin desteğiyle iktidara gelmişlerdi ve Şii inancını yayma politikaları doğrultusunda, Osmanlı İmparatorluğu'na karşı mücadele ederken, Osmanlı topraklarında yaşayan Şii kabilelerin kendi topraklarına göç etmelerini teşvik ettiler. Bu kabilelerden bazıları, Kızılbaşlar birliğine dahil olmayan gruplar, daha sonra Şah Abbas tarafından “Şahsevan” adı verilen yeni bir birlik altında birleştirildi ve bu birlik, Şah'a sadık bir ordunun belkemiğini oluşturdu. Şahsevan kabileleri daha sonra İran'ın kuzeybatısı, merkezi ve güney bölgelerine yayıldılar. Şah Abbas ayrıca, kuzeybatı İran'daki önemli bir Ermeni nüfusunu başkenti İsfahan'a taşıyarak, bu sayede Avrupa ülkeleriyle olan siyasi ve ticari ilişkilerini geliştirmeyi amaçladı. Bunun yanı sıra, daha

önce kuzeybatı İran'da yaşayan Kacar kabilelerini de Gorgan ve Mazenderan'a yerleştirerek, Hazar'ın doğusundaki Türkmen saldırılarına karşı bir savunma hattı oluşturdu. Safevi hükümdarları ayrıca, Atrak Nehri'nin ötesinde yaşayan birçok Türkmen kabilesini de Atrak Nehri'nin güneyine göç ettirdiler (Şahsevand Baghdadi, 1370).

Bu Türkmenler, Atrak Nehri'nin güneyinde yaşayan diğer Türkmen kabileleriyle birlikte, günümüz İran Türkmen nüfusunu oluşturmaktadır. Safevi döneminde, günümüzün batı İran sınırları da şekillendi. Bu dönemde İran ve Osmanlı İmparatorluğu arasındaki sürekli savaşlar sonucunda, nihayetinde İstanbul Antlaşmaları (1610-1613) uyarınca, önemli bir kısmı Osmanlı topraklarında kalan Kürt bölgeleri ile birlikte, bir kısmı da İran'a dahil oldu (Şahsevand Baghdadi, 1370).

Safevi devletinin zayıflamasıyla birlikte, 18. yüzyılın başlarında Gılce Zayı kabileleri, daha önce Safevilerin kontrolü altında bulunan yarı Türk-yarı Afgan kabileleri isyan etti. Kısa bir süre sonra İran'a saldırarak bu toprakların geniş bir bölümünü ele geçirip hakimiyet kurdular. Ancak, bu hakimiyetleri birkaç yıl sürdü; çünkü kısa süre içinde Tahmasb III'ün bir komutanı olan Nadir Afşar (Afşar kabilesine mensup) güç kazanarak Afganları yenilgiye uğrattı ve kendisi İran tahtına çıktı. Nadir'in saltanatı sırasında, Afganistan'ın büyük bir kısmı onun kontrolü altındaydı; ancak onun ölümünden sonra, doğu ve güney Afganistan'ın önemli bölgeleri çeşitli Afgan komutanları ve kabileleri tarafından ele geçirildi. Bununla birlikte, Afganistan'ın batı ve merkezi bölgeleri, 19. yüzyılın ortalarına kadar İran hükümdarlığı altında kalmaya devam etti (Şahbazi, 1369). 19. yüzyılda İran'ın mevcut sınırları kısmen belirlenmiş ve pekiştirilmiştir; dolayısıyla bu durum, ülkenin mevcut etnik gruplarının oluşumunu etkilemiştir. 1800 ile 1830 yılları arasında İran ve Rusya arasındaki uzun savaşların ardından, daha önce bazen İran hükümetinin kontrolü altında olan ve bağımsız olan Kafkasya, Gürcistan ve Ermenistan gibi geniş bölgeler tamamen İran'dan ayrılarak Rus İmparatorluğu'na katılmıştır. Gulistan ve Türkmençay Antlaşmaları ile Aras Nehri, İran'ın kuzeybatı sınırı olarak belirlenmiştir. Ayrıca, İngiltere'nin desteğini alan Afgan kabileleri ve yerel yöneticilerin peş peşe çıkan isyanları sonucunda, 1857 yılında Paris Antlaşması uyarınca Afganistan da tamamen İran'dan ayrılmıştır. Kısa bir süre sonra Ruslar, kuzeydoğu İran'daki nüfuzlarını genişletmeye çalışmışlardır. Defalarca Hiva ve Buhara hanlıklarını ve Atrak Nehri'nin ötesindeki Türkmen kabilelerini İran merkezi hükümetine karşı kıskırtmışlardır. Birkaç ardışık çatışmanın ardından, nihayet 1881 yılında Akhal Antlaşması gereği, İran

hükümeti Maverünnehir ve Türkistan üzerindeki iddialarından vazgeçmek zorunda kalmıştır. Sadece Atrak Nehri'nin güneyindeki bölgelerde ve Hazar Denizi'nin güneybatısındaki kıyılarda kalan az sayıda Türkmen kabilesi kalmıştır Şahbazi, 1369). ölümünden sonra, İran'ın merkezi hükümetleri güneydoğu bölgeleri (Belucistan ve Sistan) üzerinde pek fazla kontrol sahibi olamadı. Bu bölgeler ya yerel özerk emirlerin elindeydi ya da Afganların akınlarına maruz kalıyordu. İngilizlerin Hindistan alt kıtasını ele geçirmesiyle birlikte, özellikle Hindistan resmi olarak Britanya İmparatorluğu'na katıldığında (19. yüzyılın ortaları), Hindistan'daki İngiliz yöneticileri, Hindistan için daha fazla güvenlik sağlamak amacıyla çevresindeki tampon bölgeleri veya etki alanlarını genişletme çabasına girdi. İngilizler, Beluç kabileleri arasındaki nüfuzlarını kullanarak bu bölgeyi de Afganistan gibi İran hükümetinin kontrolünden ayırmayı ve burada kendi nüfuzları altında bir hükümet kurmayı amaçladılar; ancak siyasi kaygılar, Rusların tepkisi ve İran Kralı Naser al-Din Şah'ın büyük hoşnutsuzluğu gibi faktörler, onları güvenlik hedeflerini farklı bir şekilde, yani Belucistan'ı bölerek ve İran için yeni sınırlar belirleyerek gerçekleştirmeye zorladı. 1872 ile 1905 yılları arasında, İngiliz askeri uzmanları çeşitli planlar ve haritalar hazırlayarak nihayet Naser al-Din Şah ve ardından Mozafar al-Din Şah'ın doğu İran sınırları konusundaki desteğini kazandılar. Bu haritalara göre, Belucistan'ın önemli bir kısmı Britanya Hindistan topraklarına katıldı ve diğer bir kısmı İran'a ait kaldı. Kuzey bölgelerinde ise Sistan'ın bir kısmı ve nüfusu Afgan topraklarına düştü; geri kalan kısmı ise İran kontrolünde kaldı. Böylece, İran'ın doğu sınırları ve bu bölgelerin etnik yapısı şekillendi ve pekiştirildi (Kazemzadeh, 1367: 366-406).

İran'ın sınırları ve bu toprakların etnik yapısı son bir yüzyılda önemli bir değişiklik göstermemiştir. Ancak, bu dönemde iç göçler, etnik grupların dağılımında ve içindeki dil gruplarının dağılımında kısmi değişikliklere neden olmuştur. Örneğin, özellikle başkent olan bazı büyük şehirlerin ekonomik, idari faaliyetlerin ve istihdam fırsatlarının merkezi haline gelmesiyle birlikte, son bir yüzyılda bu şehirler, ülkenin diğer bölgelerinden gelen artan insan gruplarının çekim merkezi haline gelmiş ve bu şekilde çeşitli etnik dil bileşimleri kazanmıştır. Ayrıca, 19. yüzyılın sonlarına kadar büyük ölçüde Arap kabilelerinin yaşadığı güney Huzistan gibi bazı bölgelerin demografik yapısı son bir yüzyılda tamamen değişmiştir. Petrol endüstrisinin gelişimi ve yeni deniz taşımacılığı, bu bölgedeki büyük sanayi merkezlerinin kurulmasıyla birlikte, diğer bölgelerden önemli bir

nüfusun, özellikle Farslar ve Lorlar gibi halkların göç etmesine ve yerleşmesine neden olmuştur (Kazemzadeh, 1367).

İran'ın sınırlarının 19. yüzyılda belirlenmesi ve pekiştirilmesiyle, modern İran'ın etnik-dil yapısı tamamlandı. Bu şekilde, günümüzde İran nüfusunun neredeyse yarısını, çoğunlukla İran'ın merkezi ve doğu bölgelerinde yaşayan Farsça konuşanlar oluşturmaktadır. Bu gruplar arasında, etnik geçmiş ve lehçeler açısından belirgin farklılıklar da gözlemlenmektedir. Diğer yandan, bu ülkenin çevresindeki bölgelerde birçok etnik-dil grubu yaşamaktadır; bunların en önemlileri arasında Azariler, Türkmenler ve Kaşkaylar dahil olmak üzere Türkçe konuşanlar, Kürtler (genellikle batı bölgelerinde), Araplar (genellikle güney ve güneybatıda) ve Beluçlar (güneydoğuda) ve bulunmaktadır. Bu gruplar, toplamda İran nüfusunun diğer yarısını oluşturmaktadır (Delavari, 1390).

İran'daki nüfus hakkında Rıza Şah döneminde kesin ve ayrıntılı istatistikler mevcut değildir, çünkü o dönemde nüfus sayımı kesin ve kapsamlı bir şekilde yapılmamıştır. İran'da ilk genel nüfus sayımı 1956 yılında gerçekleştirilmiş ve bu tarihten sonra ülkenin nüfusuna dair kesin veriler elde edilmiştir. Bu nüfus sayımından önce, devlet belgelerinde ve çeşitli araştırmalarda 1921 yılında İran nüfusunun yaklaşık 9.7 ile 12 milyon arasında olduğu tahmin edilmiştir. Bu farklı tahminler arasında, geçmişe dönük yöntem kullanılarak yapılan İran İstatistik Kurumu'nun tahmini daha doğru ve güvenilir kabul edilmektedir. Bu yöntemde, 1956 yılı nüfus sayımının sonuçları temel alınarak ve o yıllardaki doğurganlık oranları dikkate alınarak, 1956 yılı öncesindeki yılların nüfusu elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu bilgiler yer almaktadır:

Sene	1881	1891	1901	1911	1921	1927	1931	1936	1941	1946	1951	1956
Nüfus sayısı	7.654	8.124	8.613	9.143	9.707	10.456	11.185	11.964	12.833	14.159	16.237	18.9

Tablo 1: İran'ın 1881-1956 Yılları Arasındaki Tahmini Nüfusu (Milyon Kişi)

Kaynak: Markaz-e Amar-e Iran, 1350:147

İran'da İstatistik Kurumu tarafından gerçekleştirilen nüfus sayımlarında, resmi yasalar ve politikalar gereği, İran halkının etnik kökeni ve ana dili sorulmamaktadır. Bu nedenle, farklı etnik grupların nüfusuna dair resmi ve kesin bir istatistik bulunmamaktadır. Ancak, son yıllarda yapılan ulusal araştırmalara dayanarak, İran'daki etnik grupların nüfusuna dair tahminler elde edilebilir. 2019 yılında gerçekleştirilen İran Kültürel Tüketim Ulusal

Araştırması'nda katılımcıların ana dilleri sorulmuştur. Ana dilin en önemli etnik gösterge olarak kabul edilmesiyle, İran'daki mevcut etnik grupların nüfusuna dair bir tahmin yapılabilir. 1956 yılından bu yana, İran'daki etnik grupların yüzdesinde önemli bir demografik ve göç değişikliği olmamıştır ve son yüz yılda İran'ın etnik bileşiminin neredeyse sabit kaldığı söylenebilir.

Dil	Anadil yüzdesi	Tahmini nüfus (kişi)
Farsça	47.3	39.294.475
Türkçe (Azeriler, Türkmenler ve Kaşkaylar)	20.4	16.947.300
Lori ve Leki	10.7	8.889.025
Kürtçe	10.1	8.390.575
Gilkey	4.2	3.489.150
Beluci	2.4	1.993.800
Benderi	2.3	1.910.725
Arapça	2.2	1.827.650
Latince	0	2
Toplam	99.6	83.075.000

Tablo 2: İran'da farklı etnik dilleri konuşanların nüfusunun tahmini

Kaynak: Pazhooheshgah Farhang, Honar va Ertebatat, 1398

Mevcut İran etnik gruplarının yüzdesi dikkate alındığında, 1956'da yaklaşık 10 milyon nüfus varsayımıyla, İran'ın farklı etnik gruplarının nüfusunu aşağıdaki gibi belirlemek mümkündür:

Etnik grup	Yüzde	Sayı (milyon kişi)
Fars	50	5
Türk ve Türkmen	21	2.1
Lor ve Lek	11	1.1
Kürt	10	1
Arap	3	0.3
Beluç	3	0.3
Başk gruplar	2	0.2

Tablo 3: 1956'da İran'daki Farklı Etnik Grupların Nüfus Tahmini

Kaynak: Markaz-e Amar-e Iran, 1350:198

Etnik grupların nüfusunu tahmin etmenin ana dili temel alarak pek de kesin ve eksiksiz olmadığı vurgulanmaktadır. Bu durum, açık göstergelerin ve güvenilir diğer kaynakların yokluğu nedeniyle ana dil göstergesinin kullanılması zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, ana dil göstergesinin kullanımında da İran'ın farklı bölgelerindeki lehçeler ve aksanlar arasındaki çeşitlilik ile dilbilimciler arasında bu lehçelerin ve dillerin sınıflandırılması konusundaki görüş ayrılıkları nedeniyle bu diller ve lehçeler arasında kesin bir ayırım yapmak mümkün değildir. Örneğin, bazı sınıflandırmalar Gileki'yi farklı bir dil olarak değerlendirirken, bazıları onu Farsça'nın bir lehçesi olarak kabul etmektedir; ya da bazıları Leki'yi ayrı bir dil olarak görürken, diğerleri onu Lori'nin bir lehçesi olarak değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra, bazıları Lori'yi de Farsça'nın bir lehçesi olarak saymaktadır. Genel olarak, etnik grupların dille ayrılması konusunda önemli tartışmalar bulunmaktadır ve her sınıflandırmaya birçok eleştiri getirilebilir (Kazemzadeh, 1367).

Farslar, İran nüfusunun yaklaşık %50'sini oluşturmaktadır ve çoğunlukla ülkenin merkezi ve doğu bölgelerinde yaşamaktadır. Özellikle Fars, İsfahan, Yezd, Kirman, Merkezi, Kum, Semnan, Tahran, Horasan, Gilan ve Mazandaran gibi illerde ve İran'ın diğer merkezi bölgelerinde bulunmaktadır. Bu grup içinde de lehçe ve şive çeşitliliği oldukça fazladır ve bu illerin her biri lehçe ve şive açısından birbirinden farklıdır. İllerin içinde de şehirler ve köyler arasında önemli lehçe çeşitliliği mevcuttur. Farsların çoğunluğu Şiidir (Kazemzadeh, 1367).

Türkler, genellikle İran'ın kuzeybatısında, özellikle Doğu Azerbaycan, Batı Azerbaycan, Ardabil, Zencan illeri ile Kazvin, Hamedan, Kum ve Merkez illerinin bazı bölgelerinde yaşamaktadırlar. Azerbaycan Türkçesi konuşan bu grup, İran nüfusunun yaklaşık %20'sini oluşturmakta ve ülkenin en büyük ikinci etnik grubunu temsil etmektedir. Türkler arasında geniş bir lehçe çeşitliliği bulunmaktadır. Türkmenler ise esas olarak İran'ın kuzeydoğusunda, Golestan ve Kuzey Horasan illerinde ve Türkmenistan sınırına yakın bölgelerde yaşamaktadırlar. Türkmenler Sünni Müslümanlardır (Kazemzadeh, 1367).

Lorlar ve Lekler, genellikle Zagros Dağları'nın dağlık bölgelerinde, özellikle Lorestan, İlam, Çaharmahal ve Bakhtiari, Kohgiluyeh ve Boyer-Ahmad illerinde ve Hamedan, Huzistan, Fars illerinin bazı bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bu grup, Lori ve Laki dillerini konuşmakta olup kendilerine özgü gelenek ve kültürlere sahiptir. Bazı sınıflandırmalar,

Lori ve Laki'yi Farsça'nın bir lehçesi olarak değerlendirmekte ve bunu ayrı bir dil olarak kabul etmemektedir. Lorlar, İran'daki farklı etnik gruplar arasında, Rıza Şah dönemindeki zorunlu yerleşik hayata geçişten önce, göçebe yaşam tarzına sahip olan en yüksek orana sahipti. Lorlar ve Lekler, nüfus açısından İran'ın üçüncü etnik grubunu oluşturmaktadır. Lorların çoğunluğu Şii Müslümandır(Kazemzadeh, 1367).

Kürtler, İran'ın toplam nüfusunun yaklaşık %10'unu oluşturmaktadır. Kürtler, genellikle İran'ın batı bölgelerinde, özellikle Kürdistan, Kirmanşah, Batı Azerbaycan ve İlam illerinde yaşamaktadırlar. Kürtler genellikle Türkiye ve Irak sınırına yakın bölgelerde bulunmaktadır. Nüfus açısından Kürtler, İran'ın dördüncü etnik grubunu teşkil etmektedir. İran'daki Kürtlerin yaklaşık yarısı Şii, diğer yarısı ise Sünni Müslümandır (Kazemzadeh, 1367).

Araplar, İran'ın toplam nüfusunun yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır. Araplar, genellikle İran'ın güneyinde, özellikle Huzistan, Buşehr ve Hormozgan illerinde yaşamaktadırlar. Araplar, Arapça konuşmaktadırlar. İran'daki Arapların çoğunluğu Şii Müslümandır, ancak bazıları Sünni Müslümandır (Kazemzadeh, 1367).

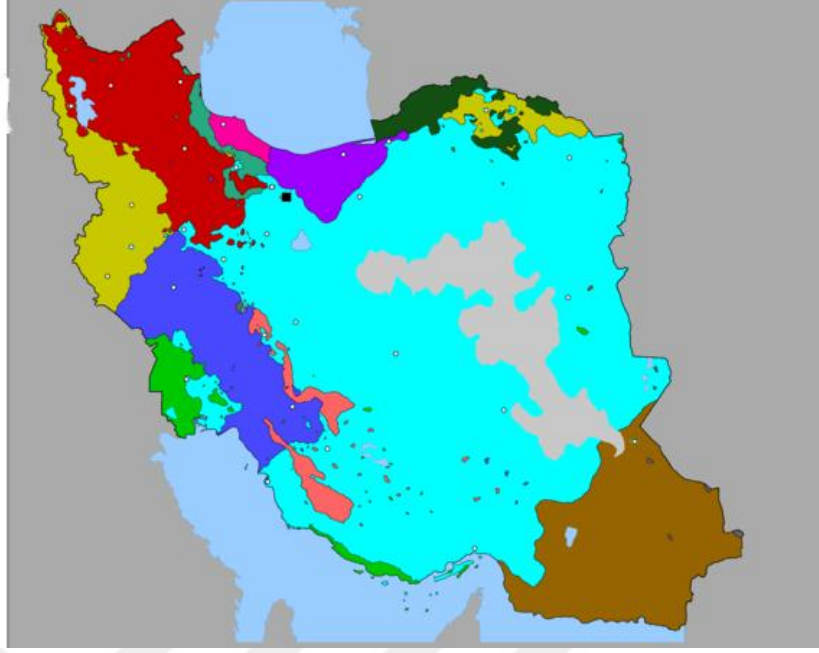
Balochlar, İran'ın toplam nüfusunun yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır. Balochlar, genellikle Sistan ve Belucistan eyaletinde ve Kirman ile Hormozgan eyaletlerinin bazı bölgelerinde yaşamaktadırlar ve Balochi dilini konuşmaktadırlar. Balochlar, Sünni Müslümandır (Kazemzadeh, 1367).

Bunun yanı sıra, Tati, Talış, Gilanlı, Kaşkay ve diğer etnik gruplara da değinmek mümkündür. Ayrıca, Asuri, Yahudi, Zerdüşt, Mandevi, Ermeni gibi inanç grupları da vardır ki bunlar din açısından İran'ın Müslüman nüfusunun çoğunluğundan ayrılmaktadırlar ve bazı göstergelere göre ayrı bir etnik grup olarak değerlendirilebilirler. Bu grupların toplam nüfusu İran nüfusunun %1'inden daha azdır (Kazemzadeh, 1367).

Aşağıdaki haritada İran'ın farklı etnik grupları, İran'ın farklı bölgelerindeki dağılımı açısından ayrı ayrı gösterilmektedir.

Ethnicities in Iran

Persian:	Azeri:
Kurd:	Lur:
Mazani:	Gilak:
Arab:	Baloch:
Turkmen:	Qashqai:
Tat & Talysh:	Others
Uninhabited	



Şekil 1: İran'daki Farklı Etnik Grupların Dağılımı

Kaynak: Dayereh Al-Ma'arif Islami, 1400: 344

Dönemin başında, Rıza Şah'ın hükümeti sırasında, İran nüfusunun büyük bir kısmı kırsalda yaşıyordu. Bu dönemde modernleşme ve sanayileşme süreçleri resmi olarak başlamamıştı ve İran toplumu büyük ölçüde tarım, hayvancılık ve göçebe yaşam tarzına bağımlıydı. Bu nedenle, o dönemde İran'ın demografik yapısı daha çok köylüler ve göçebelerden oluşmaktaydı ve şehirleşme, kırsal ve göçebe toplumlarla karşılaştırıldığında oldukça azdı. 1956 yılında yapılan tahminlere göre, kırsal nüfus İran'ın toplam nüfusunun %70'inden fazlasını oluşturuyordu. Kırsal arazilerin mülkiyeti genellikle hanların elindeydi ve köylüler hanların arazilerinde çalışarak az bir ücret veya ürün alıyorlardı (Delavari, 1390).

1956 yılında, İran'daki göçebe nüfus, sayıca ikinci en büyük nüfus grubunu oluşturuyordu. Yaklaşık %15-20'nin İran nüfusunun göçebelerin oluşturduğu tahmin edilmektedir. İran göçbeleri genellikle dağlık ve zorlu bölgelerde yaşamaktaydılar ve yaşam tarzları daha çok göçebe ve yarı-göçebe idi. Qashqai, Bakhtiari, Türkmen, Şahsavan, göçebe Kürtler ve Balochlar gibi göçebe gruplar, ülkenin farklı bölgelerinde yaşamaktaydılar ve hayvancılık ile mevsimsel göçle meşguldüler. 1956 yılında şehirleşme oranı çok düşüktü ve İran nüfusunun yaklaşık %10-15'inin şehirlerde yaşadığı tahmin edilmektedir (Delavari, 1390).

Rıza Şah'ın zorla modernizasyonu, İran'daki göçebe nüfus üzerinde önemli değişikliklere neden oldu. Göçebeler, göçebe yaşam tarzları ve kabile yapıları nedeniyle neredeyse özerk bir durumdaydılar ve bu yapıya dayanarak sık sık şehirler ve köylere saldırarak yağmalama yapıyorlardı. Pehlevi döneminden önce, İran'daki hükümetler, dış savaşlar sırasında ihtiyaç duydukları askeri gücü çoğunlukla bu göçebelerden temin ediyorlardı; ancak Rıza Şah'ın iktidara gelmesi ve merkezi hükümetin güçlenmesiyle birlikte, göçebelerden bağımsız bir ordu ve askeri güç oluşturuldu ve bu güçler, göçebeleri bastırmak ve zorla yerleşik hayata geçirmek için harekete geçti. Rıza Şah'ın 20 yıllık yönetimi sırasında, neredeyse tüm göçebe aşiret liderleri tutuklandı, öldürüldü, hapsedildi veya sürgün edildi ve direnen her aşiret, Rıza Şah ordusuyla yapılan savaşlarda yenilgiye uğradı. Göçebelerin zorla yerleşik hayata geçirilmesi politikası “Tahjkte Gapu” olarak adlandırıldı ve bu durum, çoğu göçebenin köylerde yerleşmesine ve az sayıda kişinin de şehirlere göç etmesine neden oldu (Delavari, 1390).

Kaşkayi, Şahseven, Bahtiari, Sangasari aşiretleri ve Türkmen, Kürt, Lor ve Baloch göçebeleri, Rıza Şah yönetimi dönemindeki en önemli göçebe gruplardı ve bunların çoğu, onun 20 yıllık hükümeti boyunca zorla yerleşik hale getirildi. Genellikle İran'daki aşiretler ve göçebeler, dil açısından birkaç gruba ayrılmaktadır: Türkmen, Türkçe, Farsça, Laki, Kürtçe, Lori, Arapça ve Balochi. Rıza Şah'ın hükümetinin başlangıcında İran göçebelerinin nüfusunun yaklaşık %20 olduğu tahmin edilmesine rağmen, şu anda İran'daki göçebeler nüfusun yaklaşık %1.5'ini oluşturmaktadır (Delavari, 1390).

1.4.3. Geri Kalmışlık, Aydınlar ve Modernlik Anlayışı

1.4.3.1. Modern Dünyayla Yüzleşmek ve Onu Anlamak

Pehlevi döneminde İran toplumunda çeşitli alanlardaki gelişmeleri anlamak için temel konu, modern dünyayla yüzleşme ve modernitenin toplumun farklı sınıfları ve grupları, özellikle de politika yapıcılar ve planlamacılar tarafından nasıl anlaşıldığı meselesidir. Aslında eğitim sistemini ve bu alandaki politika, program ve hedefleri anlamak istiyorsak İranlıların moderniteyle yüzleşmesini ele almamız gerekmektedir. Elbette tüm bunların ortasında İran toplumunun o dönemdeki koşulları ve statüsü de büyük önem taşır. Burada üç konuyu ana eksen olarak ele almak mümkündür. Bu üç konu, o dönemin koşullarını daha iyi anlamamıza ve kültür ile eğitim alanında politika ve programların nasıl benimsenmesi gerektiğine yönlendirmektedir.

1.4.3.1.1. Batı'daki İlerleme İle İran Toplumunun Geri Kalmışlığının Eş Zamanlılığı

Batı dünyasında rönesansın oluşması ve modernitenin ortaya çıkması, Batılı ülkelerin kayda değer ilerlemesine yol açarken, İran toplumunun tarihsel geriliğiyle de eş zamanlı gerçekleşmektedir. Bu olayların zirve noktası, Batı'da modernite meselesinin, İran'ın Çarlık Rusya'sıyla Türkmançay ve Gülistan anlaşmalarının imzalanmasına yol açan savaşlarla eş zamanlı yaşanması olarak görülebilir. Bu savaşlar sırasında İran'ın önemli ve geniş bir kısmı Ruslar tarafından işgal edilmiş ve imzalanan Gülistan ve Türkmançay anlaşmalarıyla İran resmen Çarlık Rusyası topraklarına katılmıştır.

İranlıların geriliğinin ve Batı'nın ilerlemesinin nedenleri hakkındaki tarihi ve temel soru, Fath Ali Şah'ın vatansever veliahtı Abbas Mirza'ya atfedilmektedir. Tarihte milliyetçi ve vatansever olarak tanınan Abbas Mirza, Çarlık Rusya'sıyla yapılan savaşta İranlıların komutanıydı. İran ile Rusya arasındaki ikinci savaş sırasında Napolyon'un temsilcisi Cobar, Şah'a bir mesajla İran'a geldi. “Ermenistan ve İran'a Yolculuk” adlı kitabında, İranlıların ve bu toprakların seçkinlerinin son iki yüzyıldır temel meselesi ve sorunu olan Abbas Mirza'nın sözlerini ve sorularını aktarmaktadır. Henüz kesin bir cevabı bulunamayan temel sorulara değinmektedir. Jobar, bu kitapta Abbas Mirza'nın sözlerinden şöyle yazmaktadır:

“İnsanlar işimden gurur duyuyor ama benim gibi onlar da zayıflığının farkında değiller. Batının savaşçıları gibi değer görmek için ne yaptım? Hangi şehri fethettim ve Eilat'ımın yağmalanmasından nasıl bir intikam alabildim? Fransız ordusunun fetihlerinin şöhretinden Rus ordusunun cesaretinin onlara karşı hiçbir şey olmadığını öğrendim. Ancak bir avuç Avrupalı (Rus) bütün kuvvetlerimi işgal etmiş, işimin ilerlemesine engel oluyorlar... Bize (Avrupalılara) hakim olan bu güç nedir ve bizim zayıflığımızın ve sizin ilerlemenizin sebebi nedir bilmiyorum? Biz cehalet ve isyan içindeyken ve nadiren geleceği düşünürken, siz savaşma, fethetme ve rasyonel güçlerinizi kullanma konusunda yeteneklisiniz. Doğu'nun nüfusu, verimliliği ve zenginliği Avrupa'dan mı az? Yoksa size ulaşmadan üzerimize doğan güneş, bize sizden daha mı az faydalı etki yapıyor? Merhameti evrenin tüm zerrelerine aynı olan Allah, sizin isteğinizi bize mi tercih ediyor? Ben öyle düşünmüyorum. Yabancı konu! Bana İranlıları bilinçlendirmek için ne yapmam gerektiğini söyleyin” (Ha'eri, 1402: 308).

Abbas Mirza'nın sorduğu sorular son iki yüzyıl boyunca birçok İranlı elit tarafından çeşitli şekillerde gündeme getirildi. O zamandan bu yana bu toprakların aydınlarının ve elitlerinin yazıları ve sözleri incelendiğinde bu iddia kanıtlanmaktadır. Aslında Seyyed Jamal veya Taqizadeh ve Mirza Malkam Khan gibi tüm elitlerin temel sorunu Abbas Mirza'nın soruları ve meseleleri olmuştur.

1.4.3.1.2. Gelenek ve Modernliğin İkiliği

Batı'nın ilerlemesiyle birlikte İranlıların moderniteyle tanışması ve İran toplumunun karşı karşıya kaldığı sorunlar, İran toplumunda temel bir ikiliğin oluşmasına neden olmuştur. Bu ikiliğin kökü, İranlıların modernlikle ilk karşılaşmasıyla ilgilidir. Gelenek ve modernlik arasındaki ikilik, son iki yüzyıldır İran'da temel bir sorun ve zorluk olmuştur; uzun bir tarihe rağmen İran toplumunun hala mücadele ettiği bir ikiliktir. Her ne kadar Meşrutiyet devrimini, İranlıların yeni Batı ve modern dünya ile karşılaşmasının ilk sonucu ve nesnel tezahürü olarak görseler de gelenek-modernlik söyleminin izlerinin Meşrutiyet devriminden önceki yıllarda da görülebildiğini gözden kaçırmamak gerekir. Cemaleddin Asadabadi gibi insanların düşüncelerinde izleri bulunabilir. Ancak bu iki söylem arasındaki ilk ciddi çatışma, Pehlevi hükümetinin yukarıdan aşağıya özel bir modernleştirme programı başlatmasıyla yaşanmıştır (Abrahamian, 1384).

İranlıların modernite ve yeni Batı karşısında, İran toplumunun özel koşullarına göre iki temel söylem oluşmuştur. Her iki söylem de aşırılık unsurları içermektedir. “Batı ile ilk düşünceli karşılaşmada İranlılar iki ana gruba ayrılabilir: Batı'nın ilerlemesine hayran olan ve ancak Batı'nın izinden adım atarak bu derin uçurumun aşılabileceğine ve bunun sonucunda İran'ın önemini yeniden kazanılacağına inanan birinci grup. İkinci grup için ise bu mesafe her şeyden çok endişe vericiydi; İran medeniyetinin ve kültürünün hala Batılı muadiline meydan okuyabilen bazı bileşenlerini ön plana çıkararak Batı'ya karşı olumsuz ve inkarcı bir tavır sergilemek istiyorlardı. Böylece “Batı'nın ilerleyişini zımnen reddederken, sorunu içselleştiriyorlar ve Batı'yı ve özelliklerini anlamaya çalışmak yerine içsel zaafı aramaya odaklanıyorlardı. Bu grup, geri kalmışlığın temel nedeni olarak İslam öğretileri hazinesi gibi önceki mirasın ihmal edilmesini vurgulamış ve kendini yeniden canlandırma zorunluluğuna işaret etmiştir” (Alawipur, 1395: 3).

1.4.3.1.3. Aydınlar, Yeni Toplumsal Aktörler

İranlıların modernite ve yeni Batı ile ilk yüzleşmesinin yaşandığı dönemde siyaset ve toplum alanındaki ana aktör ve aktivistlerin kompozisyonunun değişmesi, bir diğer önemli konuydu. Aslında İranlıların yenedünya ve modernite anlayışının önemli bir kısmı, bu ortaya çıkan aktörlerin rolüne dayanmaktadır. Aydın dediğimiz ilk kuşak, İran'ın ve halkının yenedünyayla, modernlikle tanışan ilk kuşağı sayılmalıdır. Bazı yeni ve eski düşünürler, İran'da entelektüalizmin, özellikle ortaya çıktığı dönemde tamamen Batılı ve ithal bir olgu olduğu iddiasını eleştirmektedir ve “entelektüel kimliğin ancak entelektüel öncesi İran'ın (antik dünya) entelektüel deneyimi ile Batı'daki entelektüel deneyimin birlikte ele alınmasıyla anlaşılabilceğine” inanmaktadırlar (Gholam Rıza Kashi, 1393: 1).

Ancak aydınların Batılı olay ve fikirlerden ciddi ve köklü etkilenmesi ve Batı'ya olan hayranlığı inkar edilemez. İranlı aydınların ilk kuşağı, Abbas Mirza ve ardından Amir Kabir tarafından yeni bilimler alanında eğitim almak üzere Avrupa'ya gönderilen kişilerden oluşmaktaydı.

Aydınlara gelince, şunu kabul etmek gerekir ki, tıpkı Avrupa ülkeleri gibi, performanslarına olumlu ya da olumsuz bakılsa da İran'ın yeni tarihinde önemli ve yeri doldurulamaz bir rol oynamışlardır. İran'da modern devletin oluşumunda iki önemli olay, Meşrutiyet devrimi ve politik gücün Kaçar'dan Pehlevi'ye değişmesi olarak değerlendirilebilir. Her iki olayda da aydınlar önemli ve etkili bir rol oynamışlardır. Elbette bu dönemlerin her birindeki aydınların ideallerini ve yaklaşımlarını incelemek, İran'da entelektüel düşüncenin evrimini ve yeniden düşünülmesini göstermektedir. Başlangıçta aydınlar özgürlük ve gücün sınırlandırılmasının peşindeydiler. Meşrutiyet devriminde aydınların rolü de bu idealle bağlantılıdır. Aynı zamanda bu idealizmin başarısızlığı, onları güçlü ve merkezi bir hükümetin oluşumuna doğru itti. Belki genel bir analizle şöyle denebilir: “Bir yandan meşrutiyetçilerin modern bir hükümet kurmadaki başarısızlığı, diğer yandan İran'ın siyasi alanında yönetici elitler arasında sürekli çatışma, İranlı entelektüelleri modernlik ve demokrasi ideallerine ulaşmakta hayal kırıklığına uğrattı. Onlar da İran'ı geri kalmışlıktan kurtarmanın yolunu modernleşme modelinde aramışlar; güçlü ve asker bir kişi olarak Rıza Han'ı destekleyerek, onun liderliğinde İran toplumunun modernleştirilmesini hedeflemişlerdir” (Ostovar, 1397: 3).

Sonuç olarak, İran'da güç denklemleri alanında aydın olarak adlandırılan yeni aktörlerin ortaya çıkmasının, İran'da modernitenin oluşumunu ve bu topraklardaki modern hükümeti etkileyen temel meselelerden ve eksenlerden biri olduğunu kabul etmek gerekir.

1.4.3.2. Taklit ve Takip; Egemen Sınıfın Modernite Anlayışı

Pehlevi döneminin yöneticileri ve karar vericileri, geçtiğimiz yüzyıldaki birçok meslektaşları gibi, İran toplumunun geri kalmışlığını telafi etmeye çalışmış ve bu şekilde gelenek ile modernlik ikiliği arasında moderniteye doğru ilerlemeyi seçmişlerdir. Ancak bu tercihte önemli olan, geleneğin inkarı ve ondan kopuş olmasıdır. Böyle bir tutumdan hareketle bu çağın temel yaklaşımı, Batılı ülkeleri taklit etmek ve takip etmektir. Açıkçası, Pehlevi rejimindeki politika ve programların liderliği, İran'ı kurtarmanın ve bu ülkenin kalkınma ve ilerlemesinin yolunun modern dünyanın prosedür ve süreçlerinin sorgusuz sualsiz kabul edilmesi ve teslimiyetten geçtiğine inanan aydınların sorumluluğundaydı.

Elbette, birinci ve ikinci kuşak aydınların özellikle Batı'yı takip etme ve taklit etme konusundaki düşüncelerinin analizinde farklı yaklaşım ve tutumlar bulunmaktadır. Bazıları, Malkam Khan, Taqizadeh, İranŞahrlı Kazemzadeh ve diğer birçok birinci ve ikinci nesil aydının hiç de saf olmadığına ve modernlik meselesini söylenenden çok daha derin bir şekilde ele aldıklarına inanmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmanın teorik yaklaşımı etkilenmemiştir çünkü pratikte yaşananlar ve Taghizade ile Malkam Khan gibi elitlerin iktidardakilerle olan nüfuzu ve ilişkilerinin sonucu, bir tür taklitçi modernleştirme olmuştur. Aynı zamanda birinci ve ikinci nesil aydınların söz ve düşüncelerine de değinebiliriz ki bu da taklit ve takip meselesinin onların düşüncelerinden o kadar da bağımsız olmadığını ve böyle bir algının yanlış olmayacağını gösterir. Bu konuda Malkam Khan'ı örnek gösterebiliriz. Yabancı danışmanlara ve yabancı eğitilmiş kişilere itaat etmemiz koşuluyla İran toplumunun geri kalmışlığının giderilebileceğini düşünüyordu. İtaati vurgulamasının nedeni işin zorluğu ve zaman almasıydı. Malkam Khan şöyle derdi: “Batı'da ilerlemeyi tek başınıza başarmak istiyorsanız iki veya üç bin yıl harcamanız gerekir” (Rahmani ve Ghazayi, 1400: 7). Bir başka yerde de şunu vurguluyor: “Batılı devlet adamlığının ilkelerini benimsemeden, Batı gibi bir orduya sahip olamayacağımız gibi, Batı gibi bir demirciye de sahip olmamız

mümkün değildir. Her konuda ilerleme kaydediliyor ve hükümetin planları ya tamamen kabul edilmeli ya da tamamen reddedilmelidir” (Rahmani ve Ghazayi, 1400: 10).

İlerleme ve kalkınma için Batı'yı taklit etmenin ve takip etmenin gerekliliğinin tam işaretlerini görebildiğimiz İranlı aydınların düşüncelerinin bir başka örneği de Taqizadeh'in yazılarından bazılarıdır. Kaveh dergisindeki bir makalesinde bu derginin amaçlarını ve İran'ın geri kalmışlığını geliştirmenin ve telafi etmenin yolunu şöyle anlatıyor:

“Kaveh dergisinin amacı, her şeyden çok İran'da Avrupa medeniyetini teşvik etmek, yobazlığa karşı cihad etmek, İran'ın milliyetini ve milli birliğini korumaya hizmet etmek, saflık için mücadele etmek ve Fars dili ile edebiyatını korumaktır. Bugün İran için en gerekli olan ve tüm İran yurtseverlerinin var gücüyle bunun için çabalaması gereken üç şey vardır. Birincisi, Avrupa medeniyetini kayıtsız şartsız kabul edip geliştirmek ve Avrupa'ya teslim olmak; Batı'nın örf, adet, düzen, bilim, sanayi, hayat ve bütün durumunu (dil hariç) istisnasız kabul etmek ve her türlü bencillikten vazgeçmektir. İkincisi, Fars dili ve edebiyatının korunması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda yoğun çaba gösterilmesidir. Üçüncüsü ise, Batı bilimlerinin yayınlanması ve okulların açılmasında halkın ilgisidir. Bu satırların yazarının İran'a hizmet yolundaki görüşü budur. Ayrıca pek çok bilimsel ve siyasi tecrübesi nedeniyle yazarla aynı fikirde olan ve İran'ın dıştan, içten, fiziki ve ruhsal olarak batılılaşması gerektiğine inanan birçok elit kesimin görüşleri de aynıdır” (Taqizadeh, 1285).

Pehlevi dönemi siyasi yönetim politika ve yaklaşımları incelendiğinde, kalkınma ve ilerleme yolunda Avrupa ülkelerinin taklit edilmesi ve örnek alınması meselesi çok daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Ali Asghar Hekmat, Tahran Üniversitesi'nin kurulması planının onaylanmasıyla ilgili şunları anlatıyor: “Mart 1933'te Bakanlar Kurulu, Tahran'da inşa edilen yeni binalardan bahsetti. Herkes Tahran'ın çok müreffeh olduğunu söyledi, ben de bu fırsatı değerlendirerek bugün büyük ülkelerde görünen binaların her yerde üniversite binaları olduğunu, başkentin üniversitesinin olmamasının tam bir ihlal olduğunu söyledim. Şah hemen bu yıldan başlayıp inşa edilmesini söyledi. Birkaç gece sonra merhum Maliye Bakanı Ali Ekber'e dönerek üniversite inşası için gelecek yılın bütçesinden 250 bin tümeni eğitime ayırmasını söyledi. O da itaat etti. Söz konusu bina için geniş ve uygun bir arsa bulduğum için ayrıca heyecanlandım” (Hekmat, 1354: 7).

Özetle, İran'da modernleşme düşüncesinin Meşrutiyet döneminden, hatta onun öncesinden başladığını söylemek gerekir. Aslında taklitçi ve yüzeysel bakışın tohumu, İranlılar ile Batı arasındaki ilk yüzleşmelerde oluşmakta ve entelektüel düşüncede ortaya çıkmaktadır. Meşrutiyet döneminin pek çok aydınının düşüncesinin temel özelliği, Batı medeniyetinin entelektüel ve felsefi temellerini dikkate almamak, Batı'nın tezahürlerini dikkate almak olarak değerlendirilmelidir. “Bu akım savaş teknolojisinin uyarlanmasıyla başladı, daha sonra eğitim, idari ve siyasi sistemin taklit edilmesine yol açtı. Böylece Batı'dan gelen kurum ve düşünceler, Sünnet'in kurum, yapı ve düşüncelerinin karşısına oturtulmuş; bilgi ortaya çıkmak yerine her konu taklide dönüşmüştür. İran'da modernitenin konuşulduğu yıllar bu dönemdeydi ve bu dönemin pek çok entelektüelinin bakış açısına göre İran, geri kalmış ve yıkılmış bir ülke olarak görülüyordu ve onu kurtarmanın tek yolu, Batı'yı kayıtsız şartsız takip etmek ve onun anlayışına uyum sağlamaktı” (Yarahmadi, 1394: 20-21).

1.4.3.3. Egemen Sınıfın Modernite Anlayışının Özellikleri

İran'ın karar alıcılarının ve siyasi elitlerinin modernite anlayışı için dört temel özellik dikkate alınabilir. Elbette, Pehlevi hükümetinin siyasi elitlerinin ve karar alıcılarının anlayışları büyük ölçüde o dönemin aydınlarının yaklaşım ve tutumundan etkilenmiştir. Bu dört özellik, egemen sınıfın moderniteye yönelik temel yaklaşımından açıkça etkilenmektedir. Daha iyi ifade etmek gerekirse, bu dört özellik, Batı'da olup bitenlere bakarak İran modernliğinin öyküsünün yazılması gereken taklitçi bir modernite yaklaşımının sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu dört özellik aşağıdaki gibidir:

1.4.3.3.1. Yüzeysellik

İranlı aydınların ve modernite hikâyecilerinin en önemli özelliği yüzeyselliktir. Batılı pek çok düşünür ve uzman, kalkınmayı sağlamak amacıyla Batılı olmayan ülkelerin sömürülmesine yönelik Batı'dan bir anlatı sunmaya çalıştığında, onların ilk çabaları bugün modernleştirme teorileri olarak bilinen anlatıların oluşmasına yol açmıştır. Bu teorilerin önemli bir yanı, yüzeysellik, çarpıklık ve eksiklik içermeleridir. Kabul edilebilir bir modernite anlatısı sunmanın zorluğunu açıklamak için Rönesans'ın getirdiği değişimlerin derinliği ve bu olayın geniş ve karmaşık boyutları gibi nedenlere işaret edebiliriz. Bütün bu açıklamalara rağmen, Batı'ya karşı büyük bir eğilim ve hayranlık

besleyen İran aydınlarının yüzeysel düşünceleri, modernlik olgusuna karşı yüzeysel ve basit bir tutum sergilemeleri sorununu göz ardı edemeyiz. Bu basit düşüncenin ve yüzeyselliğin en iyi açıklaması, modernite ve modernleşme kavramlarını ele almaktır. Modernlik ve modernleşme, bir toplumdaki iki farklı değişim ve yenilenme alanını ifade eder. Öyle görünüyor ki, İran aydınlarında, özellikle de birinci ve ikinci nesil aydınlarda, basit düşünmenin ve yüzeyselliğin en önemli yönü, bu ikisi arasındaki ayrımın ihmal edilmesidir. Bu ihmal, Malkam Khan'ın “Telgraf Batı'dan zahmetsizce getirilip kurulabildiği gibi, İran'da da onların düzeninin esasları vakit kaybetmeden elde edilip tesis edilebilir” şeklindeki tuhaf iddialara yol açmaktadır (Rahmani ve Ghazayi, 1400: 6). Ayrıca başka bir yerde de “İran hükümetinin üç ayda üç bin yıla kadar yükselmesinin” mümkün olduğunu dile getirmiştir (Rahmani ve Ghazayi, 1400: 8).

Bu tür hataların kökenine inmek için Avrupa tarihine ve Batı'da olup bitenlere bakmak gerekir. Rönesans döneminde Batı, modern denilen bir döneme girmiştir; bu dönemin egemen düşüncesine ise modernite adı verilmektedir. Modernite, modern insan düşüncesinin ve varoluşa yönelik yeni bir tutumun olduğu yeni bir çağdır; oluşumunda dini, bilimsel, siyasi ve ekonomik konular dahil olmak üzere çeşitli faktörlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Aslında 17. yüzyılda büyük bir bilimsel devrim, insanın zihinsel yapılarını dönüştürebilmiş ve kesinliğe ulaşmak şüpheden başlamıştır; bunun temeli geleneksel dönemin değerlerinde ve geçmişten kalan her şeyde duyulan şüphe dir. Bu entelektüel alan, modernitenin önde gelen düşünürlerinden biri olarak kabul edilen Fransız René Descartes'ın (1596-1650) sözlerinden de iyi anlaşılmaktadır (Ahmadi ve Zakerof, 1394: 4). Descartes şöyle der: “Bir süredir, yaşamımın ilk yıllarından itibaren birçok yanlış düşünceyi doğru görüş olarak kabul ettiğimi keşfettim ve o zamandan beri hayatımda bir kez kendimi tüm bu düşüncelerden kurtarmam gerektiğine ikna oldum ve eğer yerleşik bilimlerde istikrarlı ve istikrarlı bir şey kurarsam, temellerden başlayacağım” (Descartes, 1380: 29). Modernitenin aksine modernleşmeden bahsedebiliriz. Düşünce alanında değişimlere işaret eden ve bunun başlıca sonuçları dünya görüşü, epistemoloji ve antropolojide değişimlere yol açan moderniteden farklı olarak modernleşme, maddi ve medeniyet dünyasıyla ilgilidir. Bu anlamda modernleşme, toplumun üst yapısında, ekonomide, siyasi yönetim sisteminde meydana gelen gelişme ve değişimler bütününe kapsamaktadır. Her üst yapı altyapıdan etkilenir; sonuç olarak modernleşme, moderniteden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir ve onunla

bağlantısı bulunmaktadır. Modernleşme, modernliğin taklit edilebilen veya ithal edilen yönüdür. Elbette üst yapının performansının ve sonucunun büyük ölçüde altyapıya bağlı olduğunu deneyimlerin kanıtladığını ve buna bağlı olarak gelişmekte olan ve Batılı olmayan ülkelerde modernleşmenin çarpık işlevlerine ve zararlarına tanık olduğumuzu da belirtmek gerekir. Bu nedenle Batılı olmayan ülkelerde yapısal ve üst yapı alanındaki gelişmelere modernleşme denilmelidir. Modernleşmeyi, toplumun ekonomi, idari ve siyasal sistem gibi üst yapısında meydana gelen gelişmeler bütünü olarak düşünürsek, onun temelini anlamak ve tanımak gerekir. Modernleşme bir toplumda köklü değişim ve dönüşümler anlamına gelir; aslında çok boyutlu bir süreçtir. Bu, modernleşmenin siyaset, eğitim, din, aile ve sınıf alanlarında meydana gelen tüm gelişmeleri içerdiği anlamına gelir (Ahmadi ve Zakerof, 1394: 15).

Özetle, modernitenin temel özellikleri insan aklı, insan merkezlilik, doğaya önem, bilimde deneysel metodolojinin önemi ve laikliğe dayandırılabilen bir toplumda düşünce ve tutum alanında köklü bir değişim süreci olduğu söylenebilir. Bu, modernleşmenin insan yaşamının uygarlık ve maddi yönlerine geri döndüğü zamandır. Malkam Khan'ın bu bölümün başında bahsettiğimiz sözleri, İranlı aydınların düşüncesinde bu iki konu arasında ayrım yapılmadığını açıkça göstermektedir.

1.4.3.3.2. Rasyonel Yaklaşım Eksikliği ve Romantik Tutum

Avrupa'da ve Batı'da yaşananlara yüzeysel yaklaşmak, İranlı entelektüellerin moderniteye dair görüşlerinin rasyonel olmasına, gerçekçi ve tarihsel bakış açısıyla tutarlı olmamasına neden olmuştur. Pek çok İranlı aydının, özellikle de ilk nesil aydınların anlatısı romantik sayılabilir. Aslında anlatımları, gerçekçi ve tarihsel olmaktan ziyade bir peri masalı gibiydi. Öyle ki, ilerlemenin nedenlerine ilişkin anlatılar etnik köken, ırk, ten rengi gibi konulara geri dönmüştür.

1.4.3.3.3. Ulus Devlet İnşa Etmenin Gerekliliğine Dikkat

Ulus devlet inşasına odaklanmak, birinci ve ikinci nesil aydınların bir diğer özelliğidir. Ulus devlet inşa etmeye yönelik bu odaklanma, Batı'yı taklit etme temel özelliğinin bir sonucu olarak görülebilir. Laikliğin ve Vestfalya Antlaşması'nın en önemli sonucu, ülkenin yönetim ve idaresinde dinin temel unsur olmaktan vazgeçilmesi olmuştur. Yeni hükümet, yani ulus devlet, tek bir coğrafyada yer alan belirli vatandaşlar arasındaki birlik

odağıyla oluşturulmuştur. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, İranlı aydınların düşüncesinde ulus devlet inşası ve Pehlevi hükümetinde gösterilen çabalar, Aryan halkı kavramını merkeze alarak yürütülmüştür. Milliyetçilik söylemi, ortaya çıkışı ve oluşumunun başlangıcında, zamanın durumuna göre vatanı merkezi bir gösterge olarak ifade etmiştir (Moelleman vd., 1400: 9).

Ancak zamanla milliyetçilik söyleminin merkezi işareti haline gelen şey Aryan halkı meselesi oldu. Bu kritik dönüşümü eğitim sisteminde ve ders kitaplarının içeriğinde bile görmek mümkündür. Pehlevi dönemi ders kitaplarında İran halkının Aryan kimliği güçlü bir şekilde vurgulanmaktadır. Elbette, ulus devlet inşasına yönelik bu odaklanmanın aslında entelektüeller açısından da ideolojik alanda sekülerleştirme çabası olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu şekilde dinin toplumsal ilişkilerde ve siyasal amaçlardaki işlevi ve önemi küçümsenmiştir. Ancak milliyetçilik yalnızca sekülerleşmeyle uyumlu değildi. Aslında bu fikir, özellikle meşrutiyet hareketinin başarısızlıkla sonuçlanmasının ardından aydınların ilk hedefi haline gelmişti. Bu konuda Hossein Kazemzadeh'in bir yazısını örnek olarak gösterebiliriz. Kazemzadeh şöyle diyor: “Her sınıfın diğer sınıfı düşman olarak gördüğü bir ülkede, milletin birliğini temsil etmesi gereken 114 milletvekili arasında, ne istediklerini, farklılıklarının neler olduğunu bilmeyen yedi siyasi mezhep oluşan bir ülkede, halkın çoğunluğunun anlayış derecesi, bulundukları şehir ve vilayetlerin anlamının üstüne çıkmamış; İran kelimesinin onlar için bir sır olduğu bir ülkede, ilerleme ve kalkınmayı nasıl umut edebiliriz? İran milletini insanlığın diğer kesimleriyle tanıştırmadan önce, kendi halkıyla tanıştırmalı, uzlaştırmalı, kardeşleştirmelidir” (Ashraf Nazari, 1386: 5).

1.4.3.3.4. Merkezi ve Güçlü Hükümet Arzusu

İranlı aydınlar, özellikle de ikinci kuşak aydınlar, Meşrutiyet projesinin başarısızlıkla sonuçlanması ve ardından İran'ı saran krizler ile ülkenin içinde bulunduğu kaotik durum nedeniyle güçlü bir hükümet kurma arayışına girdiler. Elbette, güçlü bir hükümetin mutlaka otoriter ve despotik bir hükümet anlamına gelmediğini gözden kaçırmamak gerekir; ancak belki de bazı küresel deneyimler, özellikle de komşu ülke Türkiye deneyimi, onları otoriterliğe itmiştir. Bu koşullar, İranlı aydınların Pehlevi hükümetine ve bizzat Rıza Han'a büyük yardımlarda bulunmasına neden oldu. Aslında bu dönemin aydın ve teorisyenlerinin “güçlü bir kişilik”, “reformcu bir insan”, “aydın bir zihin ve açık

fikirli bir insan”a başvurmaları, toplumun güçlü ve merkezi bir yönetime olan ihtiyacını ifade ediyordu. Yeni hükümetin, “bize mutluluk vermesi”, “gözümüzdeki illüzyon perdesini kaldırması”, huzursuzluğu ve gerginlikleri ortadan kaldırması bekleniyordu (Vahdat, 1383: 129). O yıllarda pek çok İranlı aydının sözlerinde ve yazılarında reformist diktatörlüğe doğru bir eğilim gözlemlenmektedir. Örnek olarak Taghizade'nin yazılarını ve görüşlerini verebiliriz. “İran için ilerlemenin en önemli yollarından birinin, Peter Kabir ve Japonya'daki Mikado gibi aydınlanmış bir despotik olduğuna” inanıyordu. Buradan yola çıkarak özgürlükçü ve çoğulcu yaklaşımlardan uzaklaşmış ve Kaveh dergisindeki yazılarında şunları söylemektedir: “Siyasi konuşmaların, partilerin oluşumunun, İslam birliğinin, siyasi devrimin, modernlik oyununun, Bolşevik ve Menşevik inancın yaygınlığı ve vatansever şiirlerin bolluğu, kamuoyu heyecanı ve milli gösterilerin İran'ın kurtuluşuna ve medeniyetine hiçbir faydası yoktur”. Taqizadeh, reformist ve kalkınmacı bir diktatöre duyulan ihtiyaçtan açıkça bahsetti ve ülkeyi geliştirmenin tek yolunun güç ve despotik olduğunu düşündü. Mesela bir yazısında şunu vurgular: “Her sabah evimizi süpürecek, sokak lambalarımızı yakacak, kıyafetlerimizi tek tip yapacak, eğitimimizi düzelterek, Meclis fitnelerinden bizi koruyacak bir reformcuya, aydın ve açık fikirli bir insana ihtiyaç var; mahkememizi zorla reforme edip arındırır, özel personelini zorla aydın kişilerden atar, büroların vasıfsız çalışanlarını zorla görevden alır, büroların çarklarını zorla çalıştırır” (Bigdeli ve Pendar, 1392: 7). O dönemin diğer aydınlarından Eljai Afşar, otoriter bir hükümdarın ortaya çıkmasını arzu eder ve notunu şu acı soruyla bitirir: “Eğer Rusya'da Lenin, Japonya'da Mikado ve Türkiye'de Kemal Paşa gibi biri bulunamazsa; acılarımıza merhem olacak, mutluluklar saçacak biri bulunmazsa bana ve kalbime yazıklar olsun” (Rostami ve Zibakelam, 1397: 15). İkinci kuşağın bir diğer entelektüeli olan Dashti, İran'ın durumunu iyileştirmek ve bu ülkenin kalkınması için çabalamak amacıyla böyle bir yaklaşımı doğrulamaktadır. Despotik iktidarın İran'ın örgütlenmesi için gerekli ve kaçınılmaz bir unsur olduğuna değinerek şöyle konuştu: “Zorla moderniteyi yaratan, refahı dayatan ve ahlaki yozlaşmayı fiilen ezen güçlü ve yetenekli; aynı zamanda aydın ve erdemli bir hükümetin oluşumu; bunu başarmanın en iyi yolu niyettir”. Deshti'ye göre iradeli bir insan, ülkeyi on yılda elli yıla kadar ilerletebilir; ülkeyi çöküş ve çürüme durumundan kurtarabilir, evrime ve medeniyete doğru yönlendirebilir (Abadian, 1384: 133).

Ali Ekber Dawar, Pehlevi döneminin bir diğer seçkin ismi olarak, o dönemin diğer entelektüelleri gibi güç ve baskı kullanımını İran'ın gelişmesinin şartı olarak tanıtmaktadır. Bu konuda şöyle yazmaktadır: “Bütün alışkanlıklarımızı süngüyle öldürecek, milletin okuma yazma bilmeyen liderlerinin saçmalıklarına gülecek, millete bunun nasıl yapılması gerektiğini gösterecek güçlü bir hükümete ihtiyacımız var... Önceki otoriter hükümetler şiddet kullanıyordu ve zorluk, ancak İran'ın eğitimi ve gelişimi için değil. İran'ın işlerinde reform yapılmasının önünde pek çok engel olduğu için güç kullanılması gerektiğini söylüyoruz” (Ashraf Nazari, 1386: 4).

Muhammad Taghi Bahar gibi ılımlı bir aydın bile, İran'da o günlerin şartlarına göre özgürlük ve meşrutiyyet gibi her türlü meseleden önce güçlü bir hükümetin oluşmasını görüyordu. Bahar, “Siyasi Partilerin Kısa Tarihi” adlı kitabında Rıza Şah'a desteğinin nedenini şöyle anlatır: “Ülkenin kaostan ve ayrıca merkezi hükümetin zayıflığından, eşkıyaların, isyancıların ve binlerce kişinin yükselişinden dolayı, ülkeyi felakete sürükleyen diğer yolsuzluklar arasında, güçlü bir hükümetin yeni planlar yaparak bu karışıklığın önüne geçilmesi gerektiğine inanıyordum. Darbe oldu ve Rıza Şah iktidara geldi. Bu yeni gelen, cesur ve güçlü adama, bu adamın ülkedeki durumu düzeltebileceğine dair güçlü bir inancım var” (Ostovar, 1397: 12).

1.4.3.4. Modern Toplum ve Ulus Devletin İnşasına Genel Yaklaşımlar

Bir toplumun veya ulus devletin inşasında genel olarak üç yaklaşım ele alınabilir. İlk yaklaşım, çıkarların paylaşılması veya ortak çıkarların dikkate alınması anlamına gelir. İnsanlar ortak çıkarlar temelinde bir araya gelip birleşebilir ve çıkar elde etme yolunda hareket edebilirler. Ayrıca aynı fikir, değer ve ideoloji, insanların yan yana yerleşerek bir grup, sınıf veya toplum oluşturmaya da neden olabilir. “Kolektif vicdan” diyebileceğimiz üçüncü yaklaşım ise bu iki yaklaşımın arasında bir yerdedir. Üçüncü bakış açısına göre, bir dizi fikir ve idealin yanı sıra kolektif amaç ve çıkarlar da bir toplum oluşturabilir.

Pehlevi döneminde siyasal sistemin performansı incelendiğinde, tek ideolojiye dayalı bir toplum ve ulus devlet inşa etme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Bu, kadim bir tarihe, kültürel ve etnik çeşitliliğe sahip bir toplum için tartışmalı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu ideolojik yaklaşıma “Aryan milleti” denilebilir. Arkaik

milliyetçilik olarak da adlandırılabilir Aryan milletinin ideolojisinin oluşumunda aydınların rolünün önemi, yapılan teorileştirmede aranmalıdır.

Genellikle, “her ideoloji önce entelektüel elitlerin ekseninde şekillenir; siyasi eylemin temeli haline geldikten sonra siyasi ideolojiye dönüşür”. Arkaik milliyetçilik ideolojisi de ilk kez ülkenin siyasi denklemlerdeki rolünün azalmasından hoşnut olmayan ve ülkenin Batı ile Çarlık Rusya'sına göre geri kalmışlığının nedenlerini arayan aydınlar tarafından oluşturulmuştur. Çünkü bir zamanlar büyük güçlerden biri olan imparatorluk, artık Batılı güçlerin çatışma ve nüfuz alanı haline gelmişti. 19. yüzyılın ilk yarısında çarın art arda yenilgiye uğraması ve Gülistan ile Türkmençay arasında aşağılayıcı anlaşmaların imzalanması, pek çok kişinin İran'ın zayıflığının nedeninin ne olduğu ve bunun nasıl aşılacağı sorusuyla karşı karşıya kalmasına yol açmıştır (Ashraf Nazari, 1386).

Aslında Aryan milletinin ideolojisi ya da arkaik milliyetçilik, birinci ve ikinci nesil aydınların İran'ın kalkınması ve yeniden inşası için düşündükleri çözümdü. Daha doğrusu, İran'ın yeniden imarı için ideolojik bir yaklaşımı uygun gördüler. Bu nedenle Seyyed Hassan Taqizadeh, İranŞahrlı Hossein Kazemzadeh, Ali Ekber Siasi, Ali Dashti, Mustafa Adel ve Muhammad Saed gibi çoğunlukla yeni Batı eğitimi almış eğitimli kişiler, kimlik kavramının ideolojik çerçevede ve Batılı kaynaklar ile Alman milliyetçi entelektüel alanından etkilenen yeni kavramlar ve teoriler önerdiler.

Burada önemli olan iki nokta bulunmaktadır. Birincisi, o dönemin aydınlarının ve elitlerinin güçlü bir hükümet fikrini öne sürme hedefidir. İran'ın o dönemdeki durumu ve yaşanan ciddi sorunlar ile krizler, bu yaklaşımın en önemli etkenleridir. İran, parçalanma ve etnik bölünme tehlikesiyle karşı karşıya olduğu bir dönemde yaşamaktadır ve böyle bir durumda, siyasi iktidar boşluğunun olduğu bir dönemde ulusal kaygıları ve görüşleri olan kişilerin güçlü bir hükümet talep etmesi doğaldır. Ancak unutulmamalıdır ki aydınların yazıları ve sözleri, nihai hedef olarak adlandırılabilir başka bir konuya işaret etmektedir. Dünyadaki olaylar ve diğer toplumlarda yaşanan gelişmeler, son birkaç on yılda yaşanan deneyimler ile meşrutiyet projesinin başarısızlığı, onları otoriter gelişmeye ve modernleşmeye sürüklemiş gibi görünmektedir. Aslında Rıza Şah dönemi aydınlarının nihai hedefinin bir yandan ulusal bütünlüğün korunması, diğer yandan da İran'ın kalkınması ve ilerlemesi olduğu düşünülmelidir.

O dönemdeki otoriter yönetim fikrine ilişkin ikinci nokta, bu yönetimin aydınlar açısından niteliğiyle ilgilidir. İranlı aydınlar her ne kadar Batı'ya ilgi gösterebilir ve

modernlik için çabalasalar da yaklaşımları ve düşünceleri incelendiğinde ciddi gelenek çizgilerinin varlığı görülmektedir. Bu geleneksel çizgilerin belki de en önemlisi, otoriter iktidar tartışmasında görülebilir. Geleneksel ve modern öncesi otoriter yönetimlerde, özellikle Ortadoğu ve İran'da, siyasi yapı ve sistemden daha önemli olan, gücün güçlü ve kudretli bir kralın elinde kontrolü meselesiydi.

O dönemin İranlı aydınları, güçlü hükümetten bahsederken, modern öncesi hükümetlere göre temel sorunun, kapsamlı ve güçlü Avrupa hükümetlerinden farklı olarak, bürokrasi yapısının ve sisteminin zayıf olduğunu vurguluyordu. Otoriter bir yönetici arayışları, karizmatik bir kişiliğe sahip olma isteğiyle birleşiyordu. Yaşanan olayların tarihi araştırması ve değerlendirilmesi, İranlı aydın ve elitlerin düşüncesinde bir nevi geçmişe dönüş olduğunu gözlemlemektedir. Genel olarak İran'daki monarşi kurumunun her zaman iki temel özelliği olmuştur: Her şeyden önce, onun dışında sendikal, siyasi, ekonomik ve sosyal hiçbir kurumun var olamayacağı kadar mutlak bir güce sahip olması. Pehlevi döneminin siyasi yapısına dair metin, monarşi kurumunun otokratik niteliğini ve aydınların bu duruma dair görüşlerini ele alır. İşte metnin gözden geçirilmiş hali: Bu hükümet sisteminde monarşi kurumu, kralın gücüne dayanarak son derece otokratik bir şekilde hareket etmekte olup, kralın gücü, toplumun tüm unsurlarının mülkiyetini ve halkın mülkiyetini kapsamaktadır. İranlıların hepsi kralın tebaası olarak görülüyordu ve kral onlara istediği şekilde davranıyordu. İkincisi, monarşi kurumunu çevreleyen her zaman bir kutsallık havası vardı. Bu iki özelliğe -küçük bir farkla- hem İslam'dan önceki hem de sonraki yönetimlerde inişli çıkışlı bir şekilde tanık olunmaktadır. Bu koşullar, Kaçar döneminde ve özellikle meşrutiyet hareketinin ortaya çıkmasıyla birlikte sorgulanmaya başlandı. Başka bir deyişle, meşrutiyet hareketi, İran'da kralın (Tanrı'nın yeryüzündeki gölgesi) hiçbir yasal veya örgütsel kısıtlama olmaksızın tebaasını yönettiği geleneksel yönetim biçiminin sonuydu. Rıza Şah'ın iktidara gelmesiyle birlikte, meşrutiyet devriminin ürünü olan birçok elit, mevcut krizler göz önüne alındığında, önceki hükümetlerin geleneksel çerçevesine, yani "krallık sistemine" boyun eğmekten başka çaresi kalmamıştı (Yarahmadi, 1394: 16). Aydınlar arasında böyle bir görüşe örnek olarak Kazemi Moshfeg'in sözlerini verebiliriz. Bu konuyla ilgili bir makalesinde şöyle açıklar: "Bilimsel bir diktatör, idealist bir diktatör, attığı her adımla birkaç yıl boyunca evrim sürecini ilerletir" (Entekhabi, 1390: 179). Mussolini'nin reformist diktatörlüğünü yücelterek, idealist diktatörün cebir, hapis, cinayet ve süngü yoluyla büyük bir toplumsal

devrime zemin hazırlaması gerektiğine inanıyor; gazeteleri, parlamentoyu, din adamlarının ve geleneğin gücünü kırması gerektiğini savunuyordu (Ostovar, 1397: 15). Aslında İranlı entelektüeller güçlü bir hükümetten bahsederken despotik bir krallık ve bireysel hükümeti kastediyorlardı. Bu istek ve arzu Rıza Şah'ın iktidara gelmesi ve Pehlevi yönetiminin başlamasıyla gerçekleşmiştir. Buna dayanarak tarihin incelenmesi, o dönemin önde gelen aydınlarının Pehlevi hükümetine ve bizzat Rıza Khan'a çok yönlü desteğini göstermektedir.

1.4.3.5. “Aryanizm” İdeolojisinin Boyutları

Aryan milleti fikri, Pehlevi döneminde toplumu modernleştirmenin ve ulus devlet inşaatının ana ideolojisi olarak öne çıkmıştır. Başka bir yerden ödünç alınan ve tarihi bir yapının sonucu olarak kabul edilen bu düşünce, Pehlevi döneminin yöneticileri ve karar vericileri tarafından İran'ın örgütlenmesi ve inşasının merkezi ve ideal ideolojisi olarak benimsenmiştir. Aslında, İran'ın bu dönemdeki modernleşmesinin temel özellikleri ve karakteristikleri olan bu ideolojinin farklı boyutları aşağıda sıralanmıştır.

1.4.3.5.1. Dışarıdan Ödünç Alınmış ve İşlenmiş Bir Düşünce

Aryan milletin ideolojisi, ödünç alınmış ve taklit edilmiş bir düşünce sistemidir. Bu fikrin ödünç alınması meselesi iki düzeyde tartışılabilir. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, birinci ve ikinci kuşak aydınları modernlik tartışmasında taklitçi bir yaklaşım sergilemişlerdir. Dolayısıyla, sorunlardan ve zorluklardan kurtulmanın, bu toprakların Batı'yı takip etmedeki tarihsel geri kalmışlığını telafi etmenin yolunu bildiklerini söylemek mümkündür. Uluslaşma vurgusu, etnik yönelim, toplumun resmi ve ulusal dili olarak tek dilin öne çıkarılması, antikacılık, kalkınma ve ilerleme yaklaşımıyla güçlü ve otokratik bir yönetim kurma çabaları, dini toplum düşüncesinden uzaklaştırma çabaları gibi unsurlar, hepsi taklit düşüncenin sonuçları olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yukarıda belirtilen konu ve eksenlerin ana boyutları olarak Aryan halkının ve milletin düşüncesinin taklitçi bir ideoloji olduğu sonucuna varılmaktadır.

Aryan milletin düşünce ve ideoloji inşası, dışsal ve Batılı bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Aslında, yalnızca topluma ve ilerleme meselesine yönelik makro yöntem ve yaklaşımlar değil, birinci ve ikinci nesil aydınların İranlıların ulusal kimliği olarak vurguladıkları unsurların içeriği bile, onların düşüncelerinin sonucu değildir.

Aryan milleti düşüncesinin oluşumunun tarihi kökenlerini incelemek ve bunun ulusal, tarihi ve etnik bir kimliği örgütlemek için nasıl bir ideolojiye dönüştürüleceğini anlamak, onun Batılı yönlerini ve temellerini ortaya çıkarır.

Aryan mitinin kökeni, Sir William Jones'a ve onun 1786'da Yunanca, Latince, Sanskritçe ve İran dillerinin ortak köklerine ilişkin keşfine atfedilse de bu terim ilk kez Abraham Duperron tarafından türetilmiştir. Duperron, bu kelimeyi ilk kez 1763 yılında bir konuşmasında kullanmıştır. Duperron, Avesta'da bulunan “Ariya” sözcüğünü, Herodot'un Medlere atfettiği “Arioi” adıyla birleştirerek, Avesta'yı yazan kişilere hitap etmek için kullanmıştır (Zia Ebrahimi, 1396). Ancak bu kelime hala bir gruba, millete veya kişilere verilen basit bir isim olarak kabul edilmektedir. Daha doğrusu, bu kelimeye ve anlamına dair ideolojik bir bakış açısı hala mevcut değildir. Ayrıca bu kavram, yapımın başlangıcında ırksal, kadim ve kimliksel yaklaşımlardan yoksundur. Aryan kavramını ideolojik ve ırksal bir kimliğe dönüştürmeye yönelik temel dönüşüm, 1819'da Friedrich Schlegel'in çalışmalarıyla başlamıştır. Aslında Aryan kavramının ırksal bir kategori olarak Avrupa'da kullanılmaya başlanması bu dönemden sonradır. Aryan kavramının evrimleşmesinde ve ırksal bir kavram olarak pekişmesinde etkili olan diğer isimler Ernest Renan ve Arthur de Gobineau'dur (Zia Ebrahimi, 1396).

Bu kavramla ilgili önemli olan, ona bilimsel bir çehre kazandırmaya çalışmaktır. George Rawlinson, yeni bilimin ilerleyişinin bir sonucu olarak ve bilim alanında 19. yüzyılın en gurur verici başarılarından biri olarak Aryan kavramını ve Avrupalıların Hint-İran topraklarındaki insanlarla ortak köklerini tanıtmaktadır (Zia Ebrahimi, 1396: 220). Aryan düşüncesinin bir kimlik ideolojisi olabilmesi için insanların onu bir ulus inşa etme konusunda çekici bir düşünceye dönüştürebilecek boyut ve özellikler bulması gerekiyordu. Bu inşanın ilk yönü, dil meselesinden etnisite ve ırk meselesine geçmektir. Önemli olan nokta, başlangıçtaki Aryan kavramının dil paylaşımı meselesini ifade eden Hint-Avrupa olarak kabul edilmesidir. Aryan düşüncesi, bir tür ideoloji inşa etmek amacıyla tek dil sorununu tek bir etnik kökene ve ırka bağlamış ve böylece belgesel bir anlatımdan ziyade tarihi bir efsaneye benzeyen tarihsel boyutlar bulmuştur. Dolayısıyla dilbilim alanında daha çok kullanılan Aryan kavramını ideolojik ve kimliksel bir kavrama dönüştürmek için etnik ve ırksal boyutun kurgulanması gerekiyordu. Aryan halkı ve milleti kavramının inşasının ikinci boyutu ise tarih coğrafyasındaki konumudur. Aryanların zamanla farklı bölgelere dağılmış, aynı ırk ve dilden bir halk ve kavim

olduğunu kabul edersek, bu halkın ve ırkın anavatanı neresidir? Bu noktaya dikkat edildiğinde, ırk ve etnik yapının büyük ölçüde asıl vatan meselesine bağlı olduğu açıktır; çünkü tek bir coğrafi yapı olmadan bu ırk ve millet için bir tarih yaratmak mümkün değildir. “Aryan inananlar, dağınık ipuçları ve söylentilerden yola çıkarak Aryanların anavatanı hakkında cesur veya belki de hayali varsayımlara vardılar. Hindistan, Kafkaslar, Tuna havzası ve İskoçya bir dönem Aryanların beşiği sayılmış; İran da Aryanların doğum yeri olarak bu coğrafyada kendine yer edinmiştir” (Zia Ebrahimi, 1396: 221). İran milletinin Aryan milleti olduğu ideolojisine inananların iddialarının önemli bir kısmı bu iddiaya dayandırılmıştır. Bu ideolojiyi tamamlayan üçüncü husus, milletlerin birbirleri üzerindeki etnik ve doğuştan üstünlüğü meselesidir. Burada mesele, Aryan halkının üstünlük iddiası ve kibridir. Antropologların insanın değişmez fiziksel ve zihinsel özelliklerine dayanarak yaptığı sınıflandırmada Aryan ırkı, yaratıcı, yenilikçi bir ırk ve üstün bir millet olarak tanıtılmıştır.

Aryan halkının ulus devlet kurma ideolojisi, tamamlanmış bir yapı haline gelmiştir. Bu ideoloji, dünyanın batısında Nazizm düşüncesinde kristalleşmiş ve doğuda İran'da ortaya çıkmış, Pehlevi döneminde hükümdarların ve hükümet aydınlarının düşüncesinde hakim ideoloji ve yaklaşım haline gelmiştir. Pehlevi döneminde, Aryan mitinin benimsenmesi, İran'ın Arap komşularından ziyade modern Avrupalılarla daha yakın ilişkiler kurma arzusundan kaynaklanmıştır. Bu dönemde, Aryan ırkının varlığı ve üstünlüğü fikri, toplumda yaygınlaşmış ve resmi ideoloji haline gelmiştir. Hükümet, Aryan kimliğini ön plana çıkararak İran'ın tarihsel ve kültürel gerçekliklerinden uzaklaşmış, bu durumu pekiştiren çeşitli kutlamalar ve törenler düzenlenmiştir. Bu bağlamda, Aryan ideolojisi, Pehlevi rejiminin monarşik yapısının güçlendirilmesine hizmet etmiş; aynı zamanda İran'ın Batılı uluslar ailesine ait olduğu iddiasını desteklemiştir. Aryan kavramı, sadece bir etnik kimlik değil, aynı zamanda siyasi bir araç olarak kullanılmıştır. Bu durum, İran'ın ulusal kimliğinin inşasında önemli bir rol oynamış ve tarihsel süreçteki dönüşümlere zemin hazırlamıştır.

1.4.3.5.2. Kültürel Homojenleşme Arayışı

Aryan bir halk olarak İranlıların ideolojisinin ana yönlerinden biri, kültürel homojenleştirme girişimiydi. Aslında, İran milleti olarak tek etnik köken ve ırk vurgulandığında, bu milletin kültürel özelliklerinin de aynı olması gerektiği

düşünülmüyordu. Sonuç olarak, dönemin aydınları tek bir milliyet ve etnisite inşa etmek adına kültürel asimilasyona yönelmişlerdir; bu durum, Fars diliyle ilgili tartışmalardan giyim meselesine kadar çeşitli alanlarda da görülebilmektedir. Bu konuda örnek olarak Pehlevi döneminin aydınlarından Mahmud Afshar Yazdi'yi anabiliriz. Ayendeher dergisinin müdürü olarak, bu derginin ilk sayısında milliyetçilik ve milli birlik kavramına olan arzusunu şöyle açıklamaktadır: “Bizim İran'ın milli birliğinden kastımız, İran ülkesinin mevcut sınırları içerisinde yaşayan halkların siyasi, ahlaki ve sosyal birliğidir. Bu ifade, İran'ın siyasi bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü korumak için iki kavramı daha içermektedir; ancak ulusal birliğin mükemmelleştirilmesinin anlamı, Fars dilinin ülke genelinde yaygınlaşmasıdır. Kılık kıyafet, ahlak vb. konulardaki yerel farklılıklar ortadan kaldırılmalıdır. Kürtler, Lorlar, Kaşkaylar, Araplar, Türkler, Türkmenler gibi etnik gruplar arasında hiçbir fark olmamalıdır; her biri aynı kıyafeti giymeli ve aynı dili konuşmalıdır. Kanaatimize göre, İran'da dil, ahlak, giyim gibi konularda ulusal birlik sağlanmadığı sürece, siyasi bağımsızlığımız ve toprak bütünlüğümüz açısından her an kötü bir haberle karşılaşabiliriz. İran'da yaşayan tüm bölgeleri ve kabileleri tek tipleştiremezsek, yani herkesi her anlamda İranlı yapamazsak, karanlık bir gelecek bizi beklemektedir” (Afshar, 1304: 5).

1.4.3.5.3. Etnik Köken

Aryan ırkının övülmesi, o dönemin tarih ders kitaplarında ciddi biçimde tartışılan otoriter milliyetçilik söyleminin bir başka göstergesiydi. Tarih ders kitaplarında genel olarak beyaz ırkın üstünlüğünden bahsediliyordu. Tarih ders kitaplarının yazarları başlangıçta yeryüzündeki insan ırklarını dört gruba ayırmışlardı: beyaz, sarı, siyah ve kırmızı. Onlara göre İranlılar ve Avrupalılar “beyaz ırk”tandır ve beyaz ırkın çeşitli kolları vardır; bunlardan en önemlisi “Aryan ve Sami kolu”dur. Üstelik bugün “dünyanın en önemli kısmı beyaz ırk tarafından işgal edilmiştir; dolayısıyla tarih neredeyse yalnızca beyaz ırkın tarihidir” (Moellema vd., 1400: 11). Bu etnosentrik yaklaşım, sadece belirli bir etnik meseleyi vurgulamakla kalmamış, aynı zamanda onun düşüncesinde bir tür ırksal üstünlüğün açıkça görülebildiği görülmektedir. Örneğin, Pehlevi döneminin önde gelen tarihçilerinden ve birçok tarihi kitabın yazarı Abbas Eqbal Ashtiani, lisenin (ortaokul) ilk kitabında İran tarihinin başlangıcını Aryanların göçüne ve İran topraklarına yerleşmelerine dayanarak, İranlıları “beyaz” ırktan olarak nitelendirmiştir. Bu kitapta

beyaz ırkın; fizyoloji, yetenek ve zeka bakımından sarı, siyah ve kırmızı ırklardan açıkça üstün olduğu ifade edilmektedir (Moelleman vd., 1400).

Bu sırayla ve ders kitaplarında yer alan bu tarihi anlatılara dayanarak, Hint-Avrupa beyaz ırkı ve Aryan etnik kökeninden yararlanan, İran platosu kadar geniş bir kadim vatan olan bu toprakların sakinleri, eski bir ritüel ve İran İmparatorluğu adı verilen siyasi bir miras ile kendilerini birkaç bin yıllık ve birleşik bir bütün olarak görürler. Bu tarihi imaj, yeni İran milleti projesinin tasarımcılarının ideolojik harç olarak çok ihtiyaç duyduğu tarihi yapının önemli bir parçasıydı. Özellikle bu noktada Schlegel, Gubinet, Gustavo Bon gibi teorisyenlerin oryantalist ve ırksal görüşleri ile Nazi Almanyası'nın nesnel deneyiminin etkisiyle ulusal ve ırksal farkındalık, birleşik bir milliyetçilik inşa etme aracı olarak kullanıldı (Moelleman vd., 1400).

1.4.3.5.4. Ötekileştirme: Ulusal Kimliğin Bir Parçası Olarak

Otoriter milliyetçilik söyleminde, farklı durumlarda ve farklı kimlikler kazanmak için pek çok “ötekiler” yaratmıştır. Bu dönemin bazı aydınları, İran'ın geri kalmışlığının temel nedenlerinden birini Arapların İran'a gelmesi olarak değerlendirmiş ve bu konuyu açıklamak için Arapların ötekileştirilmesini izlemişlerdir. Tarih ders kitaplarında Arapları ötekileştirmek amacıyla olaylar anlatılarak İranlıların Araplara üstünlüğü gösterilmeye çalışılmıştır.

Diğer bir ötekileştirme biçimi, Kaçar-Pehlevi ikiliği ve Pehlevi öncesi hükümetin yanlış tanıtılmasıdır. Ders kitaplarında Kaçarları ötekileştirmek amacıyla, Kaçar krallarının İran'ın geri kalmışlığının önemli bir nedeni olduğu, dünya durumundan habersiz, yabancılara karşı zayıf, Batı'ya faydasız geziler yapan, halkına ve ülkesine önem vermeyen, taşralı, beceriksiz, hastalıklı, şehvetli ve eğlenceyi seven kişiler olarak tanıtılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu konuların dile getirilmesiyle yeni oluşan Pehlevi hükümetine meşruiyet kazandırılmaya çalışılmıştır. Beşinci ve altıncı yılın tarih kitabında İran'ın geri kalmışlığının nedeni olarak Kaçar krallarının eylemleri belirtilmektedir:

“İran'da bilgili vatanseverler ne kadar söylerse söylesin, Kaçar kralı buna aldırmış etmedi. Çünkü insanları bilim ve teknolojiye yararlanma konusunda özgür bırakırsa bunun onun gücüne ve zevkine zarar vereceğini düşünüyordu. Bu nedenle ne zaman birisi ülkenin kalkınmasından bahsetse zorla susturuluyor ve bütün çabası halkı cahil bırakmaktı” (Moelleman vd., 1400: 9).

1.4.3.5.5. Yabancılaşma

Başka bir toplumdan ödünç alınmış bir ideolojiye bağımlılık, moderniteye ve gelişme ile ilerlemeyi başarmış toplumlara olan güçlü ilgi ve aidiyet, Aryan milletinin ideolojisine inananların kendilerini başkalarının aynasında aramalarına neden olmuştur. Şüphesiz, bu düşüncelerin, dileklerin ve umutların daha detaylı bir analizini sunmak gerekmektedir. Belki de bu bağlamda yabancılaşma meselesinden bahsetmek daha doğru olacaktır. Aryan milleti ve halkının ideolojisinin temel ve gerekli boyutu olan tarih inşasına dayanarak, İranlıların hakikati ve özgünlüğü geçmiş veya şimdiki yaşamlarında değil, başkalarında aranmalıdır. Bu konuda tarihsel örneklerle başvurulabilir. Kasri Naji bu konuda şöyle yazmaktadır: “Alman diplomatlar, İranlı yetkilileri gördüklerinde İran tarafının konuşmayı açmak için ortak Aryan ırkı konusunu gündeme getirmesini çok komik buldu” (Zia Ebrahimi, 1396: 215).

1.4.3.5.6. Tarih İnşa Etmek

Tarih inşa etmek, İranlıların bir Aryan milleti olarak düşüncesinin oluşmasında en önemli boyutlardan biri ve belki de en kritik unsurdur. Bu çağda tarih inşa etme meselesi, ideolojik düşüncenin merkezi olarak ele alınmalıdır. Tarih yazımı, Aryan etnisite ideolojisinin formülasyonu için gerekli araç ve fırsatları sağlamıştır. Tarih inşa etme tartışmasında önemli olan nokta, tarih konusunda rasyonel, tarihsel ve belgesel bir yaklaşım yerine romantik ve efsanevi bir yaklaşımın tercih edilmesinin ardındaki bariz hedefleme ile gizlenen önyargılar ve kayırmacılıktır. Bu tarih yapma süreci, önce seçkinler düzeyinde tartışılmış, daha sonra bir fikir, yaklaşım ve ideoloji olarak topluma aşılarmaya çalışılmıştır. Tarihin inşası, geçmişte İran tarihine seçici bir şekilde odaklanmışken, yeni bir geçmişin inşası ve bu toprakların tarihine ideolojik bir yaklaşıma dayalı seçici bir bakış, bu dönemin tarih yazımında İran merkezli olmanın temelini oluşturur. Bu durum, eski İran'ın yeni ve farklı bir okumasında takip edilebilir. Bu anlatıda etnisite ve ırk arasında derin ve kopmaz bir bağ bulunmaktadır; bu nedenle etnisite odaklı arkaizm olarak değerlendirilebilir.

Bu tarih yazma çabasının önemli bir yönü, ders kitaplarında ve eğitim sisteminde açıkça görülmektedir. Örneğin, tarih ders kitaplarından birinde “İranlılar kendilerinin Aryan dedikleri ve ülkelerine İran adını verdikleri bir ırktandırlar” ifadesi yer almakta ve “Elbette M.Ö. 2000'den beri, yani en az 4000 yıldır bu topraklarda yaşıyorlar”

denilmektedir. Modern İran'ın mimar ve ideologlarından Zeka el-Molk Foroughi'nin hazırladığı başka bir ders kitabında ise “Biz İranlıyız ve İranlılar çok eski bir halktır” ifadesine rastlıyoruz. Kitap şöyle devam etmektedir: “Eski İranlılar pek çok konuda bizden farklıydı... onların hayatları farklıydı, örf ve ahlakları farklıydı, Müslüman da değillerdi... İranlıların peygamberine Zerdüşt deniyordu ve bu onlara neden Zerdüşt denildiğini söylüyorlar” (Askarani, 1389: 12).

Antikacılık projesi doğrultusunda ders kitaplarında tarih yazma girişiminin öne çıkan yönlerinden biri, eski İran'ın büyüklüğü ve ihtişamı döneminin vurgulanmasıdır. Bu bağlamda, Ahemeniş ve Sasani dönemlerine de sıkça atıfta bulunmaktadır. Ders kitaplarında “Büyük” Kyrus ve “Büyük” Darius'tan imparatorluk tartışmasında özellikle büyük Pers kralları olarak bahsedilmektedir. Bu metinlerde, İran hükümetini kurmayı ve küresel boyutlarda genişletmeyi başaran bu iki İran kralının eylemleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır. Bu yaklaşım, tarih yazımında ideolojik bir çerçeve sunarak, İran'ın geçmişteki gücünü ve etkisini günümüzle ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Ders kitaplarının içeriği, tarihsel figürlerin ve dönemlerin seçici bir şekilde sunulmasıyla, okuyuculara belirli bir ulusal kimlik duygusu aşılamayı hedeflemektedir.

1.4.3.5.7. Dayanışma ve Ulus Devlet İnşasının Ekseni Olarak Fars Dili

Dil meselesi, bir Aryan milleti olan İranlıların ideolojisinin en önemli yönlerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Açıklandığı üzere, Aryan kelimesi dil bilimi alanında ilk kez kullanılmış ve Aryan milleti ile ırkı ortak bir dilden doğmuştur. Elbette ulus devletlerin inşasında dilin bir sonraki önemli ve belki de en önemli gösterge olarak kabul edildiğini unutmamak gerekir. Bu bakış açısıyla, tek dilin yaygınlaştırılması çabaları, modern dünyada ulus devlet inşa etme çabalarının en önemli parçası haline gelmiştir. İranlı entelektüellerin ve Pehlevi hükümetinin ulus devletin kurulmasına yönelik diğer yaklaşımları gibi, bu yaklaşım da Batı dünyasında daha önce takip edilmiştir. Dönemin milliyetçilerinin görüşüne göre, yeni Avrupa hükümetlerinin evrensel bir ulusal kimlik yaratma konusundaki başarısı, tek bir ulusal dilin kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, yerel birimler arasındaki ortak konuşma çeşitliliğini ortadan kaldırıp ulusal birimin diline odaklanmak, farklı sosyal grup ve fraksiyonları bir araya getirmek ve buna dayalı yeni bir tür öz farkındalık yaratmakla ilgilenmişlerdir (Dilmagi ve Qasemi Torki, 1397: 17)

Dönemin aydınlarına göre, tarih boyunca İranlıların Farsça adında bir dili vardı. Bu dilin İran hayatı boyunca değişim ve dönüşümlere uğrasa da hala devam ettiği inancı vurgulanmıştır. Bu konuda örnek olarak Foroughi'nin düşüncesi verilebilir. Foroughi, İranlıların çok eski çağlardan beri Farsça konuştuğunu, eski Farsçayı anlayamamamızın sebebinin ise Arap fethi sırasında Farsçanın Arapça ile karıştırılarak bugünkü şekline gelmesi olduğuna inanıyordu (Akberi, 1391: 17). Bundan yola çıkarak, o zamanın aydınları bu milleti dil üzerinden ihya etmeye çalışıyorlardı. O dönemin aydınlarından Afshar bu konuda şöyle yazmaktadır: “Hükümetimiz, İran'ın dil ve diğer açılardan milli birliğini zamanla tamamlayacak yolları benimsemelidir. Fars dili ve edebiyatı ile İran tarihinin tüm ülkede, özellikle Azerbaycan, Kürdistan, Huzistan, Belucistan ve Türkmenlerin yaşadığı bölgelerde tam tanıtımı yapılmalıdır” (Afshari vd., 1401: 8). Bu ifadeler, dönemin aydınlarının dilin ulusal kimlikteki rolünü nasıl değerlendirdiğini ve Farsçanın yaygınlaştırılması gerektiğine dair inançlarını ortaya koymaktadır. Farsça, sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, İran kimliğinin ve kültürünün temel taşlarından biri olarak görülmüştür.

Ötekileştirme sistemi, Farsça olmayan tüm dilleri İranlıların ulusal olmayan dili olarak kabul ediyordu. “Diğer” ve “öteki” olarak Türkçe ve Arapça dilleri belirlenmiş, Farsça'da da bunun tüm işaret ve izlerinin ortadan kaldırılması gerektiği savunulmuştur. Böylece, Farsça ülkede örgün eğitim dili haline getirilmiş; yerel dillerde eğitim verilmesi ve Farsça dışındaki dillerde kitap ve gazete yayınlanması yasaklanmıştır. Bu dışlama politikasını ders kitaplarında görmek mümkündür.

Bu dönemin kitaplarında İranlıların dili olarak yalnızca Farsça zikredilmiş, İran'daki diğer dillerin isminden dahi bahsetmekten kaçınılmıştır. Örneğin, dördüncü ilköğretim kitabında “Bu çağda konuştuğumuz Fars dili, kökleri ve bazı kuralları bakımından, Sasani dönemi halkının dilidir” ifadesi yer almaktadır (Moelleman vd., 1400: 17).

Bu uygulamalar, İran'da dilin ulusal kimlik üzerindeki etkisini pekiştirmeyi amaçlayan bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Farsçanın resmi dil olarak benimsenmesi, diğer dillerin marjinalleşmesine ve kültürel çeşitliliğin azalmasına yol açmıştır.

1.4.3.5.8. İslam Karşıtlığı

İkinci kuşak aydınların bir kısmı için İslam karşıtlığının hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktaydı. Modern bir İran kimliği inşa etme çabasının iki yönü arasında

derin ve kopmaz bir bağ mevcuttu. Olumsuz tarafı, diğer insanları ırksal, etnik ve ulusal olarak arındırmaya yönelik çabalara geri döndü. “Neden geri kalmışlık?” sorusuna yanıt olarak “arkaik milliyetçilik düşünce çevresi” İslam dinini bir Arap sembolü olarak tanıttı. Dolayısıyla, arkaik milliyetçilik açısından İslam ve diğer milletler ötekileştirildi. Milliyetçiler, yüzyıllar boyunca Arapların ve Türklerin hakimiyetine karşı bir aşağılık duygusu ve nefret beslemişlerdi. Araplar ve Türkler “işgalci milletler” olarak nitelendirilirken, geriliğin sebebi olarak görülüyorlardı (Rostami ve Zibakelam, 1397: 13).

Ancak bu olumsuz yön hikayenin ana yüzü olarak değerlendirilmemelidir. Bu olumsuz ve yabancı düşmanlığı, arkaikliğin olumlu yaklaşımıyla tamamlanmaktadır. Aslında, İran'ın tarihini oluşturma ve bu toprakların insanlarına aydınlar tarafından bir kimlik kazandırma çabasının önemli bir kısmı, eski İran'a vurgu yapılarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, yabancıların ve Arapların İran'a saldırması sonucu ortaya çıkan din, İranlıların kadim dini olan Zerdüştinin karşısına yerleştirilmiştir.

Özellikle tarih yazımında birinci ve ikinci kuşaktan pek çok aydın, İranlıların gerçek dinini Zerdüştlük olarak tanıtmaya çalışmıştır. Birinci ve ikinci nesil aydınların düşüncelerindeki ırksal ve etnik eğilimlerin din alanına bile nüfuz ettiği ve dini etnik köken ve ırkla ilgili bir şey olarak gördükleri açıktır. Bu tavırla İslam dini, Arap etnik kökeninin dini olarak kabul edildi ve onların durumu organize edildi. Doğal olarak Aryan halkının düşüncesinde bir çeşit kendini beğenmişlik olduğu için, İslam'ı bu üstün kavme uygun görmüyorlardı. İslam dini, Aryan ırkının ve üstün insanların dini olmadığı gibi, Aryan ırkına ve Hint-Avrupa dillerini konuşan insanlara özgü bir ilerleme ve gelişme de değildi. Bundan yola çıkarak Malkam Khan, İslam dininin ilerleme ve gelişmenin temeli olamayacağını açıkça vurguladı. On iki asırdan fazla bir süre içerisinde, Müslüman bir milletin medeniyet saflarında yüksek bir konuma ulaştığına dair tek bir örnek dahi bulunamamıştır. Bu dini kabul edenlerin hepsi, istisnasız, kanunsuz otokratik hükümetin felaketlerine maruz kalmışlardır. (Zia-Ebrahimi, 1396: 163) Önemli olan nokta, bu kararda Müslüman imparatorlukların görkemli döneminin ve İran'ın İslam sonrası dönemde siyasi bir güç olarak elverişli durumunun Malkam Khan tarafından göz ardı edilmiş olmasıdır.

1.4.3.5.9. Kıyafet Değişikliği

Pehlevi döneminde ulus devlet inşası alanında alınan en tartışmalı tedbirlerden biri giyim meselesiydi. Pehlevi hükümetinin habercilik alanındaki eylemlerinin toplumun bu siyasi rejime karşı tavrını ve onun kaderini ciddi şekilde etkileyeceğini söylemek abartı olmaz. İlk Pehlevi'den sonra İran toplumunda giyim, siyasi ve sosyal bir mesele haline gelmiş ve bir mesele olarak kalmıştır. Giyim ve dış görünüş üzerinde kontrol sağlanması, I. Pehlevi hükümetinin homojenleştirici politikalarının bir tezahürü olarak değerlendirilmelidir; bu, toplumdaki disiplin ve boyun eğdirmenin en açık tezahürüdür. Elbette her mesele gibi bunun da köklerinin Batı'da, özellikle de Fransa'da alınan tedbirlerin aranması gerekmektedir.

Ulusal kıyafetin tasarımını standartlaştırma çabası, asimilasyon yoluyla birliğin sağlanması çerçevesinde Fransız Jakobenler tarafından başlatılmıştır. Fransız Devrimi'nin ilk yıllarında devrimciler, nefret uyandıran kıyafet ayrımlarının kaldırılmasına vurgu yapmış ve bu alandaki geleneklerin kaldırılmasını talep etmişlerdir. Jakobenlerin gücüyle, milli sivil elbisenin icat edilmesinin ışığında kıyafetler aracılığıyla farklı toplumsal tabakalar arasındaki ayrımların birleştirilmesi için ciddi bir çaba sarf edilmiştir. Jakobenleri Pehlevi iktidar sistemiyle asimile etme fikri arasındaki en güçlü bağlantı muhtemelen Paris Üniversitesi'nde ulus inşası süreçleriyle ve kıyafet kurallarıyla bağlantılı olarak “İran ve Batı” başlıklı doktora tezini yazan Ali Ekber Siasi'dir. Siasi, milliyetçilik fikrini kıyafetlerin tek tipleştirilmesiyle ilişkilendirirken, bunun gerçekleşmesinin şartının tüm geleneksel kıyafetlerin reddedilmesi ve Avrupa kıyafetlerinin ulusal üniforma standardı olarak kabul edilmesi olduğuna inanıyordu (Ashraf Nazari, 1386: 14). Bu tutumdan etkilenerek, ilk etapta devlet çalışanlarının kıyafetlerinin standartlaştırılmasını öngören, ilerlemenin standart dili olarak giyimin Avrupalılaştırılması için resmi faaliyetler başlatılmıştır. Ancak daha sonraki aşamalarda, geleneksel şapkaların yerine Pehlevi şapkasının değiştirilmesi ve ardından (ulusal olmaktan çok uluslararası bir yüzü olan) Shapo şapkasının zorunlu olarak takılması, (müçtehitler, müftüler ve resmi hükümet sınavını geçenler hariç) din adamlarının geleneksel kıyafetleri kullanmasının yasaklanması ve kadınların başörtüsünün kaldırılmasıyla daha geniş bir eylem ve uygulama alanı oluşmuştur. Kamu görevlilerinin başkalarının da etkilenmesi için halka açık yerlerde yeni kıyafetler giymesi gerekmektedir. Dükkanlara, sinemalara, hamamlara ve hatta yolcu kabinlerine başörtülü

kadınların kabulü yasaklanmıştır. Bu eylemler büyük gerginlik yaratmıştır (Ashraf Nazari, 1386: 15).

1.4.3.5.10. İran Rönesansını İnşa Etmek; Zamansız ve Var Olmayan Bir Yere Dönüş

Aryan milleti olarak adlandırılan birleşik bir bütün fikri, İran Rönesansının inşasıyla uyumluydu. İnşa edilmekte olan geçmişe dönmek arzusu, tam da bu inşa nedeniyle tarihin hiçbir yerinde görülemez. Hiçbir zaman var olmadığı için tarihin hiçbir yerinde görülmez. İran medeniyetinin oluşumunun başlangıcından bu yana bu topraklar, farklı etnik grupların bir arada yaşadığı bir topluluk olmuştur. İran'da hiçbir zaman etnik köken ve dil birliği olmamıştır ve bu elbette din konusunda da geçerlidir. Belki de İran'ın aynı kültüre sahip tek bir milletin ve ırkın ülkesi olmadığını söylemek daha doğru olur. Bu nedenle İran Rönesansı, zamansızlıkta hiçbir yere dönüş olarak görülebilir.

1.4.4. Çağdaş ve Örgün Eğitim Kurumunun Oluşumu

1.4.4.1. Eğitim Kurumu; Siyasi Yönetime Uygun İnsan Yetiştirmek İçin Bir Çerçeve

Eğitim sistemi, modernleşmenin hayata geçirilmesi açısından siyasi yönetim sürecinde önemli ve temel bir yapı olarak kabul edilmiştir. Siyasi iktidarın aklındaki programda Aryan halkının değer ve ilkelerine uygun normal bir insan yaratılması hedeflenmiştir. Bu programın hedeflenen kişi için özel bir düşünce ve yaşam tarzı belirlenmiştir. Ortak dil, Aryan milletin birliğinin ve empatisinin simgesi olarak öne çıkmakta ve bu toplumsal sistemi destekleyen parlak bir tarih inşa edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu programların uygulanmasında ve yeni bir toplumun oluşmasında örgün eğitim önemli ve temel bir rol oynamıştır. Pehlevi dönemi eğitim sisteminin ne anlama geldiğinin, böyle bir tutum ve yaklaşım çerçevesinde analiz edilmesi ve araştırılması gerekmektedir.

Modern okulların inşası ve geliştirilmesine ağırlık verilmesi, Pehlevi döneminin en önemli, büyük ve vatansever eylemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Aydınlar ve onlarla ilgili yayınlar ile gazeteler de bu konuya vurgu yapmıştır. Ancak böyle bir arzunun nedenlerinin analizi, ideolojiye dayalı politika ve programların takip edildiğini göstermektedir. Aslında okulların inşası, Aryan milleti ideolojisine uygun normal ve nitelikli insanlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu iddiayı kanıtlamak için Ferangistan

gazetesinin bir makalesine başvurabiliriz: Bu yazıda şunlar ifade edilmektedir: “Okulsuz İran artık ayakta kalamaz; halkın cehaleti İran'ın iç ve dış bağımsızlığını tehdit etmektedir. Okulun olmaması, İran genelinde herkesin resmi ve ulusal dili bilmemesine neden olmuştur. İran'ın birçok yerinde barbar saldırılarının, yani Türk dilinin izleri hala durmaktadır. Bu kirli işleri silmek ve yok etmek için ilmi yaymaktan, yeni okullar açmaktan başka çare var mı? Türkçe konuşan İranlılar bu beladan kurtarılmalıdır. İran'da öldürülenlerin hayaletleri ve Abad binalarının kalıntıları, vatanın barbarların eserlerinden temizlenmesini talep etmektedir. İran'da mutluluğun yaratılması bir okulun kurulmasına bağlıdır” (Kohenposhi vd., 1400: 3). Pehlevi dönemi modernleşme teorisyenleri ve yetkililerinin düşüncesinde okul, İran'da yeni neslin doğuşunu sağlayan bir yer olarak görülmektedir. Geçmişine, kültürüne, diline ve tarihine yabancı bir nesil yetiştirmek, modern okulların işlevlerinden biridir. Bu konuda Korgeneral Amir Ahmadi'nin sözlerine ve anılarındaki yazılarına başvurabiliriz: “Saf çocukların eğitilebilmesi ve dine ve ülkeye karşı görevlerine aşina olabilmeleri için [Lorestan eyaletinin merkez şehri olan] Khorramabad'da bir okul kurmayı düşündüm. Çocuklarını Khorramabad'daki okula göndermeleri sonucunda Lorestan çevresindeki Hanlar şehirle her zaman iletişim halinde olacaklardır. Hatta çocukları şehirde büyürken babaları kanun kaçağı olmasın diye onlar da rehin tutulmaktadır” (Amir Ahmadi, 1373: 214).

Okullar, entelektüellerin ve Pehlevi hükümetinin kültürel asimilasyon politikaları izlediği bir araç olarak görülmelidir. Aslında, İran genelinde modern okulların inşası ve geliştirilmesine yapılan vurgu, “ulusal dilin birliği ve dilsel azınlıkların Farslaştırılması” gibi politikalar doğrultusunda değerlendirilmelidir (Abrahamian, 1384: 158). Örneğin, Huzistan'ın bağımsız tugayının komutanı, kralın özel dairesi başkanına yazdığı bir mektupta göçebe bölgelerde eğitimin geliştirilmesini talep etmektedir. Mektubunda şöyle yazmaktadır: “Göçebeler arasında Fars dili yaygınlaşmalı; bu durumdan kurtulduktan sonra nihayet anarşi döneminin son kalıntıları da yok edilmeli ve temel olarak yeterli ilköğretim okulları kurularak çocukların ve gençlerin yetişmesi sağlanmalıdır. Göçebelerin Farsça konuşması sağlanmalıdır” (İran Ulusal Kütüphane ve Belgeler Örgütü, 1314: 297/33977).

Bu politikaların bir başka örneğini, Kürdistan eyaleti yetkililerinin İçişleri Bakanlığı'na yazdığı gizli mektupta görmek mümkündür. Bu mektupta şu ifadeler yer almaktadır: “İleride tüm sakinlerin Farsça konuşmaya mecbur kalması için, bloklarda ve şehirde

birkaç okul açılması ve merkezden öğretmen gönderilmesi gerekmektedir. Eğitim almazlarsa Farsça diline aşına olmayacaklardır” (İran Ulusal Kütüphane ve Belgeler Örgütü, 1310: 290/7763).

1.4.4.2. Rıza Şah Döneminde Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Rıza Şah döneminde eğitim sisteminin genel durumu ve hükümetin eğitim politikalarının uzun vadeli sonuçları, çağdaş İran tarihinin en tartışmalı konuları arasında yer almaktadır. Teorik olarak iktidarın merkezi ideolojisine yakın olan bazı tarihçiler, Rıza Şah öncesi dönemi kıtlıklar ve geri kalmışlıklarla dolu karanlık bir dönem olarak tanımlarken, Rıza Şah dönemini olağanüstü başarıların ve eylemlerin yaşandığı bir dönem olarak nitelendirmektedir. Öte yandan eleştirmenler, hükümetin yaklaşımının (merkeziyetçilik dahil) yıkıcı etkilerine dikkat çekmekte ve mevcut sorunların kökenini o dönemde atılan çarpık temellerde aramaktadır. Bizim amacımız, bu aşırı görüşlerden kaçınarak ve mümkün olduğunca tarafsız kaynaklara başvurarak o dönemin durumunu anlatmaktır. Ancak, tamamen tarafsız kalmanın zor olduğu açıktır.

Çoğu kaynakta belirtildiği gibi, Rıza Şah iktidara geldiğinde İran'ın eğitim sistemi geri ve tutarsızdı. Aslında, 20. yüzyılın başına kadar eğitim alanında devletin müdahalesinin gerekliliği kimsenin aklına gelmemişti. Meşrutiyet döneminde, hükümetin eğitim alanına girmesi gerektiği gündeme geldi. 1898 yılında Meşrutiyet hareketinin başlaması ve toplumun değişim ve büyüme isteğiyle eş zamanlı olarak Okullar Şurası oluşturulmuştur. Ancak eğitimle ilgili konuları denetleyen Milli Eğitim Bakanlığı'nın anayasa kararnamesinin yayımlanmasının ardından resmi olarak çalışmalara başlandı. Aynı zamanda (1906) kız ve erkek çocukların 6 akademik yıl zorunlu eğitim alması kararlaştırıldı. Ancak yıllar sonrasına kadar bu kanunun uygulanması için gerekli mekanizma sağlanamadı. Buna rağmen, ülkedeki eğitim durumunu düzenleme çabaları devam etti. 1911 yılında meclis tarafından onaylanan yeni anayasa ile okulların yönetimi resmen hükümete verildi ve “herkesin okul açabileceği dönem” sona erdi (Matthee, 1400: 187). Ancak Rıza Şah iktidara geldiğinde, hükümetin denetimi altında faaliyet gösteren çok az okul vardı. “Yeni bir şekilde okullar kurulmadan önce toplumda eğitim temel olarak üç şekilde yapılmaktaydı: Din okulları, mektebhane ve evlerde özel ders” (Hamed, 1395: 101). Son yıllarda buna dini azınlıkların okulları (Ermeni ve Kalimi gibi) ve yabancı okullar da eklendi. “Sonuç olarak, Rıza Şah iktidara geldiğinde (1921) ülke

genelindeki devlet ve özel okullardaki öğrenci sayısı ancak 50.000'e ulaşmıştı” (Matthee, 1400: 188). Ancak hükümet, ülkeyi eğitim yoluna sokmak ve bu alandaki otoritesini artırmakta kararlıydı. Elbette ülkenin her yerinde okul sayısını artırmak ve faaliyetlerini düzenlemek hükümetin planları arasındaydı. Örneğin mevcut istatistiklere göre ilkokul sayısı 1921'de 340'tan 1930'da 1048'e, 1935'te ise 1366'ya çıkmıştır. Aynı dönemde öğretmen sayısı sırasıyla 440'tan 5601'e ve 6805'e çıkmıştır. Aynı zamanda öğrenci sayısı 43.025'ten 126.052 ve 170.077'ye ulaşmıştır (Matthee, 1400: 192).

Yürütülen eğitim tedbirlerinin okuryazarlığı yaygınlaştırmaktan ve insanların bilgisini artırmaktan daha büyük bir amacı vardı. Bu alanda tanınmış iki araştırmacı olan Rudi Matthee ve Zahra Hamed, Rıza Şah döneminin eğitim politikalarının temel özellikleri olarak üç unsuru ortaya koymaktadır: modernleştirme, merkezîyetçilik ve milliyetçilik (Matthee, 1400; Hamed, 1395). Matthee'ye göre, “Eğer Rıza Şah'ın hedefi modernleşme ve yöntemi merkezîyetçilikse, o zaman milliyetçilik her ikisini de meşrulaştıran bir ideoloji veya idealdi” (Matthee, 1400: 201). Aslında o dönemin tüm politikaları ve değişiklikleri bu üç kavramla açıklanabilir. İlginçtir ki, hükümeti eleştirenler ve destekçileri bu üç kavram üzerinde hemfikir olmakla birlikte, bunların ülke için yararlı mı yoksa zararlı mı olduğu konusunda anlaşamamaktadır.

Merkezileşme, ülkenin her alanda genel politikasıydı. Aslında, hükümetin eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik politikaları, ülkenin kültürüne göre tasarlanmış daha büyük bir programın parçasıydı. Çalışmanın en başında, yani 1921 yılında, eğitim alanındaki politikalar da dahil olmak üzere ülkenin kültür politikalarını tasarlayan Maarif Şûrası adında bir konsey oluşturulmuştur. Bu konsey, okullar da dahil olmak üzere kültür kurumlarını kurup yöneterek ülkenin genel hedeflerini takip etti. Bu kurumların karşılıklı alışverişi oldukça fazlaydı ve sinerji oluşturma konusunda birbirlerine yardımcı oldular. Daha büyük bir sistemin alt sistemleri olarak görev yaptıkları söylenebilir. Diğer şeylerin yanı sıra, yabancı kelimeleri, özellikle de Arapça kelimeleri ortadan kaldırarak Fars dilini genişletmeyi amaçlayan Farsça Dil Akademisi'nin kuruluşundan (1935) bahsedebiliriz. Bu örgütün onayladığı sözler ders kitapları, dergiler ve resmi gazeteler aracılığıyla halkın edebiyatına girmiştir. Ülkenin önemli şehirlerinde ideolojik konferanslar düzenleyen Parvaresh-e Afkar (Düşünceleri geliştirmek anlamında) Örgütü'nden (1938) de bahsetmek gerekir. Bu örgütün faaliyetleri okullar aracılığıyla yürütülüyordu. “İrancılık, ünlü İran büyükleri, milli eserlerin yorumlanması ve benzeri konulara odaklanan tarih ve

coğrafya gibi dersler aracılığıyla okul öğretmenleri için yüze yakın toplantı düzenlemek” bu örgütün faaliyetleri arasındaydı (Hamedî, 1395: 162).

Kültür alanında hükümetin bürokrasisi geliyordu ve hükümetin okulları homojenleştirme yönünde uzun vadeli planları vardı. Ders kitaplarının içeriğinden müfredata, öğrencilerin kıyafetlerinden okulların fiziki ortamına, öğretmen alım yönteminden değerlendirme yöntemlerine kadar farklı boyutlarda homojenleştirmeye gidildi. İlk adımda, 1925 yılında Maarif Şûrası, uzmanlardan oluşan bir komisyonun hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyindeki ders kitaplarını gözden geçirmesini emretti. Şimdiye kadar okullar, piyasada bulunan kitapları kendi tercihleri doğrultusunda kullanıyorlardı. Bu dönemde okulların ders kitaplarını kullanabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan onay almaları gerekiyordu. Rıza Şah hükümetinin kurulmasından on iki yıl sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi dışında herhangi bir kitabın basılması ihlal olarak değerlendirildi. 1928'de hükümet, eğitim kitaplarının derlenmesini devraldı. O zamandan 1938 yılına kadar kitapların içerikleri sürekli değişti; ta ki 1939 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretimden ortaöğretime kadar tüm dönem için tek tip ders kitaplarının ilk serisini basabilene kadar (Hamedî, 1395: 171).

Bir diğer konu ise okul seviyesinin düzenlenmesiydi. 1928 yılında hükümet, Fransız eğitim sistemini taklit ederek, iki ilkokul (altı yıllık) ve liseyi (altı yıl) içeren eğitim seviyelerini duyurdu. Lise kursu iki üç yıllık ortalama kursa bölündü. 1929 yılında Milli Eğitim Bakanlığının idari sistemi yeniden organize edildi. Ülke 9 eğitim bölgesine ayrıldı ve her birinin bakanlığın denetimi altında ayrı bir bütçesi ve yönetimi vardı. Sonraki yıllarda bakanlığın bürokrasisi daha da büyüdü; 1934'te altı bin çalışanı vardı. 1935 yılında ilkokul öğrencileri için tek tip kıyafet düşünölmeye başlandı (Matthee, 1400).

Rıza Şah, 1929'da çok sayıda göçebe çocuğı eğitmeye ve okuryazarlaştırmaya bizzat karar verdi. Bakanlığın teşkilat planında (1931) bu hedef takip edildi ve aynı yıl 100 bin dolar bütçeyle çalışmalara başlandı. “Farsça'yı tek eğitim dili haline getiren ilk plan 1930 yılında İran'ın kuzeyindeki Türkmenler arasında hayata geçirildi”. Daha sonra Kürdistan göçebeleri, Beluc, Lor ve Kaşkay arasında da devam etti (Melkzadeh, 1401). Bu göçebe grupların hiçbirisi Farsça konuşmuyordu ve Farsça eğitim önemli sorunlar getiriyordu.

Aslında milletin Aryan İran'ın sembolü olan Fars diliyle homojenleştirilmesi ve asimilasyonu, hükümetin kültür ve eğitim programlarının merkezinde yer alıyordu. Daha önce dini ve yabancı azınlıkların okullarında Türkçe, Ermenice, İngilizce gibi dillerde

eğitim yapılmaktaydı. Hükümet, Farsça dışında bir dilde eğitimi yasaklamakla kalmadı; aynı zamanda okullar aracılığıyla standart Farsça dilinin ülkenin diğer dilleri ve lehçeleriyle değiştirilmesini istedi. Dolayısıyla Azerbaycan (Türk dili), Kürdistan (Kürt dili), Huzistan (Arap dili), Belucistan (Belucice dili) ve Türkmen bölgesi (Türk dili) kapsayan sınır bölgelerindeki okullar ile dini ve yabancı azınlıklara ait okullar, bu politikaların hedefi oldu. İlk adım, sınır bölgelerindeki okulların genişletilmesiydi. 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, ilkokulların açılması için onaylanan bütçenin tamamını beş sınır vilayetine ayırdı (Matthee, 1400). Ardından Azerbaycan, Kürdistan, Belucistan, Huzistan ve Türkmenlerin yaşadığı bölgelerde Fars dili, tarihi ve coğrafyasının öğretilmesi özel bir yoğunlukla takip edildi. Okulların açılması ve Farsça eğitimin zorunlu hale getirilmesinin yanı sıra bu bölgelere Farsça öğretmenlerinin de gönderildiğine tanık oluyoruz. Öyle ki öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini anlayacakları ortak bir dil yoktu (Rasuli vd., 1395). Aynı zamanda yabancı okullar üzerindeki baskı da arttı. Dışişleri Bakanlığı ve Başbakanlık'nın müdahalesiyle yeni yabancı okulların açılması engellendi. 1927'de hükümet, dili Ermenice veya Türkçe olan okullara Farsça dilinin değiştirilmesi için baskı yaptı. Dini azınlıklara ait okullarda “Eğitim, Farsça dilinin öğretilmesi, ders materyalleri, okul adları, tatiller ve ders dışı etkinlikler açısından yeni değişikliklerden etkilendi” (Şahmorad ve Rahmanian, 1398: 19). 1932'de yabancı okulların İranlı öğrenci kabul etmesi yasaklandı. Bu politikalar aslında dini azınlık ve yabancı okullarının kapatılmasına yol açtı (Nemati ve Edvari, 1392; Sajdi ve Khosrovanzadeh, 1400).

Rejimin dil birliği yaratma çabaları, merkezin çevre üzerinde hakimiyet kurma yönündeki genel çabalarının bir parçasıydı ve birçok sorun yarattı. Aynı zamanda rejimin milliyetçi ideolojisinin büyük bir parçası olarak görülüyordu. Matthee ve Hamedî'nin de belirttiği gibi, milliyetçilik Rıza Şah döneminde eğitimin temel özelliklerinden biridir. Peki, “Mahin ibadeti”nin anlamı nedir? Meşrutiyet döneminde sivil milliyetçiliğe tanık oluyoruz. Bu, bu topraklardaki tüm etnik grupların, kültür ve dil gruplarının tek bir ülkenin bayrağı altında toplanması anlamına gelir. Rıza Şah döneminde ülkenin kültürel atmosferi, sivil milliyetçilikten Aryan ırkını odağa alarak etnik milliyetçiliğe doğru değişti (Zia-Ebrahimi, 1398). Bir başka araştırmacı ise bu süreci liberal milliyetçilikten otoriter milliyetçiliğe geçiş olarak tanıtıyor (Moalleman vd., 1399).

Etnik veya otoriter milliyetçilik, Farsçanın tüm eyaletlere dayatılmasının yanı sıra edebiyat, tarih ve coğrafya kitaplarına da sızdı. Bu dönemde tarih özellikle önemlidir, çünkü bir grup aydın ülke için Aryan ırkını merkeze alan yeni bir tarih yaratıyordu. Bu tarihte etnik kökene değil, Aryan ırkına vurgu yapılıyordu. İran'ın yeni tarihi, Ahameniş İmparatorluğu (Aryan ırkının akabesi) ile başlıyor ve bu dönem ihtişam ve güzelliklerle dolu olarak tanımlanıyordu. Buna karşılık, gerileme ve çürüme dönemi olarak tanıtılan İslam sonrası (Arap ırkının hakim olduğu) tarih mevcuttu. Bu yeni düşüncenin ülkede yayılmasının en önemli aracı ders kitaplarıydı. “Kimliğin temel bileşeni olarak Aryan ırkına dayanan kimlik, bu dönemin okul tarih ders kitaplarında özel bir şekil bulmuştur. İran ırkının üstünlüğünü, Avrupalılarla bağlantısını ve Arap ırkından farklılığını vurgulamak bu ırkçılığın temel özelliklerinden biridir” (Bigdeli ve Mursali, 1396: 20). Elbette Aryan ırkı, otoriter milliyetçiliğin diğer bileşenlerinin yanında yer alıyordu. “Bu kitaplarda Şah, otoriter milliyetçilik söyleminin merkezi çekirdeğini oluşturuyor. Antikacılık, vatanseverlik, ırksal hayranlık, Şah kavramı etrafında bulunan geçici göstergelerdir” (Moalleman vd., 1399: 115). Başka bir araştırma, bu döneme ait tarih, coğrafya ve edebiyat ders kitaplarında (37 vaka) İran kimliğine ilişkin kavramlar arasında 2353 tekrarla en sık rastlanan kavramın “Şah” kavramı olduğunu göstermektedir (Shakur ve Akbari, 1393).

Bu kavramlar sadece ders kitaplarında yer almamış, kutlama, bayram gibi müfredat dışı programlarda da takip edilmiştir. Bu etkinliklerde kültürel sistemin amaçlarına tamamen uygun şiir ve makaleler sunulmuştur. Mesela, Tebriz'deki bir makalede Ari ırkının üstünlüğünden bahsedilirken, bir başka konuşmada Moğol askerlerinin öldürülmesi ve yağmalanmasından, Azerbaycan halkına Türk dilinin dayatılmasından ve bu ilde Fars dilinin yeniden canlandırılması gerektiğinden söz edilmektedir (Naebiyani ve Qolizadeh, 1398). Bu türün pek çok örneği vardır. Kısacası, eğitim sistemi özellikle edebiyat, tarih ve coğrafya kitaplarında vatansever, milliyetçi ve antikacı fikirleri teşvik ediyordu. Hükümetin eğitim alanındaki ideolojik yaklaşımına ilişkin yaptığımız açıklamayla Rıza Şah döneminde yürütülen kalkınma tedbirlerinin neden bu kadar tartışmalı olduğu ortaya çıktı. Bazıları bu eylemleri İran ülkesinin birliğinin ve gücünün nedeni olarak görmekte ve Rıza Şah'ın cesaretini takdir etmektedir. Bazıları ise ülkedeki etnik ve dilsel çeşitliliğin ve kültürel dayatmanın göz ardı edilmesine dikkat çekmekte ve bu homojenleştirici önlemlerin ülkedeki çoğul kültürün yok olmasına neden olduğunu düşünmektedir. Ancak

biz bu incelemede buna cevap vermek niyetinde değiliz. Daha önce ifade edildiği üzere, risalemizde bu ihtilafın kökenlerini I. Pehlevi döneminde aramaktayız.



2. BÖLÜM: ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

2.1. Yöntem Seçimi

Birinci bölümde belirtildiği gibi, bu araştırma tarih çalışmaları kapsamında değerlendirilmektedir. Örneğin, Baker'e göre “Belgelerin ve geçmiş kalıntılarının eleştirel bir şekilde incelenmesi ve analizi süreci tarihsel bir yöntem olarak kabul edilir” (Baker, 1388: 326). Bu anlamda, bu araştırmayı tarihsel bir çalışma olarak değerlendirmek mümkündür. Tarihsel çalışmalarda karşılaşılan zorluklardan biri, araştırmanın bilimsel bir eser olarak itibarını savunmaktır. Kişisel görüş ve değerlendirmelerden bağımsız olarak, tarihsel çalışmaların bilimsel olarak kabul edilmesi bazı akademik çevrelerde tartışmalı olabilir. Ancak, bu tür araştırmaların yöntemsel ve epistemolojik temelleri pozitivist araştırmalardan farklıdır ve dolayısıyla eleştirilere maruz kalabilir.

2.2. Tarihsel Araştırmalarda Güvenilirlik Sorunu

Tarihsel araştırmalarda güvenilirlik, elde edilen bulguların doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirmek açısından büyük önem taşır. Tarih, geçmiş olayların yorumlanmasına dayandığı için, kaynakların güvenilirliği, tarafsızlığı ve kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi gereklidir. Araştırmacılar, birincil ve ikincil kaynakları titizlikle inceleyerek, çelişkili bilgileri karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirmelidir. Ayrıca, tarihsel bağlamın doğru anlaşılması ve olayların neden-sonuç ilişkilerinin derinlemesine analizi, araştırmanın güvenilirliğini artıran unsurlardır. Bu süreçte, önyargılardan kaçınmak ve eleştirel bir bakış açısı benimsemek, tarihsel araştırmaların bilimsel değerini korumak adına hayati bir rol oynar. Tarihi yöntemde tarihi içeriklerin orijinalliği, bunların seçilme şekli (verilerin çıkarıldığı metinler) ve ayrıca verilerin yorumlanması konularında özel bir dikkat gereklidir (Baker, 1388). Okuyucu, seçilen metinlerin özgünlüğü, kalitesi ve güvenilirliğine güvenebilmelidir. Bir sonraki aşama ise metinlerin yorumlanma şekline güvenmektir.

2.3. Araştırmacıyla Adım Adım

Bu araştırma ilk aşamada, devletin modern okulların inşasıyla ilgili faaliyetlerine ve bürokratik süreçlere odaklanmıştır. Ancak çalışmanın ilerlemesiyle bu konunun daha

önce incelendiği fark edilmiştir. Literatür tarama aşamasında, bu tezin ana konusu olan merkezi eğitim sisteminin oluşumundaki idari süreçler ve bürokratik mekanizmaların daha önce araştırıldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bu süreçleri gözden geçirip incelerken bir adım daha ileri gitmeye ve bu süreçleri yöneten merkezi söylemi ile onun karşısındaki alternatif söylemleri incelenmiştir. Bir tarihsel dönemin hüküm süren düşüncelerini incelemek için sonsuz sayıda belge ve arşiv kullanmak mümkündür. Bu aşamada, en önemli adım kaynakları tanımlamak ve sınırlamaktır. Bu amaçla, Pehlevi dönemi tarih arşivi araştırma konusu edilmiştir.

Yerel gazeteleri, dergileri ve önemli okulların raporları ile yıllıkları gibi kaynaklar incelendi. Ayrıca, kültürel faaliyet raporları ve benzeri belgeler üzerinde duruldu. Bu belgeler, elektronik ortamda veya kitap formatında mevcut değildir ve bunları incelemek için Milli Kütüphane (Arşiv Bölümü) ziyaret edilmelidir. Birçoğu eski el yazısıyla yazılmış olan bu kaynaklar, okuma becerisi gerektiren özel bir maharet talep etmektedir. Bu kaynakları incelemeye yaklaşık üç ay süre ayrılmıştır. Yerel gazetelere erişim sağlamak amacıyla birkaç ilde seyahat gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, bazı önemli tarihçiler ve belge araştırmacılarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. O dönemde, farklı vilayetlerde birçok gazete ve dergi yayınlanmaktaydı. Pratikte, ülkenin yirmi yıllık gazete arşivini incelemek imkansız bir çaba gibi görünüyordu. Onlarca gazete incelendiğinde, genellikle bir veya en fazla iki ilgili makale bulunabiliyordu. Zamanla, gazetelerin incelenmesinin araştırmama herhangi bir katkı sağlamayacağı sonucuna varılmıştır.

Devlet raporları ve belgelerinin Milli Kütüphane arşivinde bulunanlarını incelemeye öncelik verilmiştir. Birkaç haftalık araştırma sürecinde, tanınmış bir belge araştırmacısı ve Pehlevi dönemi resmi eğitimi üzerine çalışmış bir uzman olan Dr. Malekzadeh ile arşivlerde nasıl araştırma yapılacağı konusunda iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Malekzadeh'in tecrübeleri sadece gerekli belgelerin listesini ve numaralarını çıkarmak için bile beş aylık bir süreyi öngörüyordu. Bu şekilde veri toplama süreci yalnızca bir yıl sürebilirdi. Dolayısıyla bu süre zarfında, konuyla ilgili kaynakların okumak ve araştırma sorusunu mevcut imkanlar ve kısıtlamalar doğrultusunda yeniden şekillendirme zorunluluğu doğdu. Bu bağlamda, Tehran Üniversitesi'ndeki çeşitli tarih profesörleriyle buluşmalar ve görüşmeler de gerçekleştirildi.

Bu süre zarfında, 'فصلنامه تعلیم و تربیت' (Eğitim ve Terbiye Dergisi) ile yolların kesişmesi kaynakların düzenlenmesi açısından yeni bir fırsat sağladı. Tarihi çalışmalara hakim olan

Dr. Daryoush Rahmanian, bu derginin önemine ve konumuna vurgu yaparak onu incelemek için kapsamlı bir kaynak olarak önerdi. Rahmanian'a göre, "Bu dergi, İran eğitim tarihi açısından çok önemlidir. Hem bakanlık resmi dergisi olup, o dönemin önemli figürleri ve örgün eğitim mimarları tarafından yazıları içerir. Ayrıca muhalif görüşleri ve eleştirmenlerin görüşlerini de yayımlar; bu nedenle o dönemin düşüncelerinin yansıtıcısı olabilir". Bu görüşme araştırma odağının Eğitim ve Terbiye Dergisi'ne doğru yönelmesine neden oldu. Böylece derginin tarihi ve içeriği yeni inceleme konusu olarak ortaya çıktı. Ayrıca, bu durumun araştırma için yeterli olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla diğer tarihçilerle de görüşmeler yapılmıştır.

Kısıtlı imkanlar ve yapılan değerlendirmeler neticesinde, Eğitim ve Terbiye Dergisi'ni ana kaynak olarak seçilmesi uygun görülmüştür. Bunun yanında, mümkün olduğu kadar diğer belgeler ile ilgili metinler de incelenmeye çalışılmıştır.

2.4. Eğitim ve Terbiye Dergisi

Eğitim ve Terbiye Dergisi, İran'daki eğitim sistemine dair ilk uzmanlık alanında yayın yapan dergidir. Bu dergi, 1925 yılından bu yana yayın yapmaktadır ve hala akademik dergi formatında yayın hayatına devam etmektedir. Son yüzyıla yakın sürede birkaç kez zorluklarla karşılaşmış, yayın sürecinde iniş çıkışlar yaşamış ve zaman zaman adını ve başlığını değiştirmiş olmasına rağmen, hala eğitim ve öğretim alanında en önemli dergilerden biri olarak kabul edilmektedir. Derginin ilk sayısında, 1925 yılında Milli Eğitim Bakanı, bu derginin hedefleri hakkında bazı önemli noktalara değinmiştir. Vurguladıkları ilk konu, öğretmenlerin ve uzun yıllar eğitim alan bireylerin deneyimlerinden yararlanma meselesidir. Yıllarca eğitim sektöründe faaliyet göstermiş olan bu kişilerin, alandaki sorunlar, zorluklar, fırsatlar ve kısıtlamalar konusunda bir anlayışa sahip olduklarına dikkat çekmişlerdir: "Çok kolayca inanılabilir ki, uzun yıllar boyunca öğretmenlik mesleğini sürdüren kişilerin deneyimlerinden, eğitimde kolaylık sağlanması ve gelecekte en iyi sonuçları elde etme konusunda, öğretmenlerin düşünceleriyle yüzleşmek ve onlarla başa çıkmanın en iyi yolu, onların çoğunluğunun üzerinde birleştiği temel prensibe dayanmaktadır. Bu amaçla bir dergi yayınlamak da en iyi yollardan biridir" (Hekmat, 1304: 1).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı, bu derginin yayın hayatına başlamasının ikinci amacını eğitim alanında İran ve dünya genelindeki tarihi deneyimlerden yararlanma konusuna

odaklanarak belirtmiştir. Ancak, devam eden metinde vurgulandığı gibi, yalnızca medeniyet ve modernizasyonla ilgili deneyimlere dayanmak da bu derginin yayın hedefleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, Bakan şunları yazmaktadır: “Başka bir önemli amaç da İran'ın eğitim ve medeniyet tarihine dair notları sunmaktır. Bu, bu konuda karşılaştırmaların zorunlu olması durumunda, diğer ulusların eğitim ve medeniyet tarihinden bilgi edinmek ve bilgi sahibi olmayı amaçlayanlar için önemlidir. Bu şekilde, bilim alanındaki zenginliklere katkıda bulunabilir ve diğerlerinin erdemlerini kazanma yolunda uğraşabilirler.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı, bu derginin yayın hedeflerinin üçüncüsünü, İran'daki eğitim sisteminin politika belirleme ve planlama, aynı zamanda ülke genelinde eğitim durumunun iyileştirilmesi konularına odaklanmıştır. Bu dönemde eğitim alanındaki yetkililer, eğitim ve öğretimde politika belirleme ve planlama konularında bilimsel tartışmaların şekillendiği, tartışma ve fikir alışverişi imkanlarının bulunduğu bir kaynağın varlığının gerekli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle, bu derginin temel hedeflerinden biri olarak görünen, fikir çatışmalarına, görüşlere ve eleştirilere uygun bir ortamın oluşturulmasıdır. Bakan, bu konuda şu şekilde vurgu yapmaktadır: “Bu dergiyi yayınlamanın üçüncü faydası, gelecekte topluma hangi kararların bilgi gelişmelerine uygun olarak alınacağını anlamak ve ayrıca özel bir ilmin dergisi aracılığıyla bilgi sahibi olmak ve bilginlerin zekalarının meyvelerinden yararlanmak için kullanılabilir” (Hekmat, 1304: 1).

Eğitim ve Terbiye Dergisi, 1925'ten 1930'a kadar yayımlandı ve ardından bazı sorunlar nedeniyle yayını durduruldu. Bu dönemde derginin içeriği iki ana bölüme ayrılıyordu: birinci bölüm eğitim alanındaki uzmanlık konularını kapsarken, ikinci bölüm kültürel yasalar, talimatlar, idari genelgeler, eğitim istatistikleri ve devlet kararlarını içeriyordu. Derginin ikinci yayım dönemi 1934'te başladı ve Rıza Şah'ın hükümetinin sonuna kadar devam etti. Bu dönemde dergi, “uzmanlık” ve “resmi” olmak üzere iki bölüme sahipti; ancak eğitimle ilgili makalelerin yanı sıra İran kültürüyle ilgili tarihsel ve edebi makalelerin sayısı da artmıştı. Yazarların bileşimi de önemli değişiklikler geçirdi ve Ali Muhammad Oveysi, Reza Zadeh Shafagh, Abdul Rahman Farahmrazi, Mohammad Ali Jamalzadeh, Ahmad Aram, Ahmad Kasravi, Yahya Dowlatabadi, Muhammad Mohit Tabatabai, Fatemeh Sayyah, Muhammad Parvin, Ahmad Bahmaniyar, Mohammad Ali Tarbiyat, Muhammad Baqer Hoshyar Shirazi, Muhammad Amin Adib Toosi ve Sadegh

Neshat Bahaaldin Pazarabad gibi isimler eski yazarlara katıldılar. Her ne kadar yedinci dönemden (1937) itibaren yazarların bileşimi öyle bir değişim gösterdi ki derginin yöneticilerinin yazar seçiminde bir tür gençleşmeye yöneldiği izlenimi veriyordu. Toplamda bu süre zarfında 70 sayı yayımlandı ve hepsi bu tez için dikkatlice incelendi. Bu dönemde çeşitli dergi, gazete ve kitapçıklar yayımlanır. Ancak bu dergiler ekonomiden kültüre kadar pek çok konuyu ele alıyor ve yayın yapan parti veya grubun belirli bakış açısıyla sınırlı kalıyor. Ancak Eğitim ve Tarbiye Dergisi, eğitimle ilgili konularla sınırlıdır ve aşağıdaki nedenlerden dolayı araştırma sorularına cevap verme gücüne sahiptir:

- 1. Kuruluş Tarihi ve Süreklilik:** Bu dergi, 1925 tarihinde kurulmuş olup, bilimsel araştırma dergisi olarak faaliyet göstermeye devam etmektedir. Bu durum, derginin saygınlığını ve dayanıklılığını gösteren uzun bir tarihçeye işaret etmektedir.
- 2. Geniş Konu Kapsamı:** Dergi, faaliyet süresi boyunca öğretmen deneyimlerinden, İran'ın eğitim tarihi ve medeniyetine, eğitim sisteminde politika belirleme ve planlamaya kadar çeşitli konuları incelemiştir.
- 3. Tarihsel Deneyimlere Odaklanma:** Dergi, İran ve dünya genelinde eğitim alanındaki tarihsel deneyimleri inceleyerek bunlardan faydalanma yoluna gitmiştir. Bu özellik, eğitim tarihini daha derinlemesine anlamak isteyen araştırmacılar için çekici kılmaktadır.
- 4. Yetkililerin Eleştirisi:** Dergi, hükümete bağlı olmasına rağmen muhalif seslere de yer vermiş ve eğitim politikalarına ve planlarına yönelik eleştirileri dile getirme imkanı sunmuştur.
- 5. Görüş Alışverişi ve Fikir Çatışmalarını Teşvik:** Dergi, görüş alışverişi, fikir çatışmaları ve düşünce çeşitliliği için bir ortam yaratma konusuna büyük önem vermiştir. Bu özellik, eğitim alanındaki uzmanlar ve araştırmacılar için çekici kılmaktadır.
- 6. Aydınlar ve Düşünürlerin Güçlü Katılımı:** Bu derginin önemli bir özelliği, o dönemin aydınları, düşünürleri ve entelektüellerinin katılımı ve iş birliğidir. Ahmed Kasravi ve Taqizadeh gibi önemli aydınlar yazılar yazmış ve örgün eğitim sistemi hakkında görüşlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, önemli siyasi figürler de yayının yönetiminde yer almış ve içerik üretimi tartışmalarına katılmıştır. Bu gruba örnek olarak önemli ve etkili şahsiyetlerden biri olan Ali Asghar Hekmet'i verebiliriz;

kendisi bir süre derginin yöneticiliğini yapmış ve eğitim sistemi ile modern dünya hakkında görüşlerini dile getirmiştir.

- 7. Yetkililerin Katılımı:** Bu dergide yalnızca Milli Eğitim Bakanı ve resmi eğitimin diğer mimarları yazmamış, Muhammad Rıza Pehlevi de hem Veliahtlık döneminde hem de hükümdarlığı sırasında eğitimle ilgili düşüncelerini bizzat bu dergide yayınlamıştır. Bu özellikler, dergiyi eğitim alanındaki çeşitli ve geniş araştırmalar için değerli bir kaynak haline getirmiştir.

2.5. Eğitim ve Tarbiye Dergisi'nin Ana Yazarları

2.5.1. Ali Muhammad Oveysi

1884 yılında Tahran'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Terbiye ve Dar al-Funun okullarında tamamlamıştır. 1900 yılında Tahran'da kurulan Siyasi Bilimler Okulu'na girmiş ve dört yıllık eğitim sürecini tamamlayarak Dışişleri Bakanlığı'nda göreve başlamış ve Kafkasya'da hizmet vermiştir. 1907 yılında Kafkasya'da Meşrutiyet ve özgürlük yanlısı “Haqayiq” dergisinin yayınlanmasına öncülük etmiştir. Söz konusu dergi, radikal ve eleştirel bir yayın organıydı. O dönemde Kafkasya, Rus Çarlığı'nın kontrolü altındayken, Oveysi özgürlük temasında şiirler yazmış ve halkı baskıcılara karşı mücadele etmeye teşvik etmiştir. 1908 yılında Gürcistan'da memur olarak atanmış ve daha sonra Azerbaycan'daki memurluğun yardımcılığına ve oradaki tescil başkanlığına getirilmiştir. Bir süre de Anzali Limanı'nın memurluğu ve oranın vali yardımcılığı yapmıştır. 1911 yılında İstanbul'daki tescil dairesinin başkanlığı kendisine verilmiş ve bir yıl sonra İstanbul Büyükelçiliği'nde maliye memuru olmuştur; bu görev yaklaşık sekiz yıl sürmüştür. O dönemde Osmanlı İmparatorluğu'ndaki büyükelçi olan Ehtesham al-Saltane, onu elçilikteki fonları kötüye kullanmakla suçlamış ve Tahran'a geri göndermiştir. Ali Muhammad Oveysi, Mirza Hasan Khan Vosoq al-Dowleh'in başbakanlığı döneminde Tahran'a girdi ve onun ilgisini çektiği için devlet görevlerine geri döndü. Ayrıca, 1919 anlaşmasının uygulanması hakkında İngiliz hükümetinin temsilcileriyle müzakere etmek üzere bir komisyona atandı. Rıza Şah'ın erken saltanatında Oveysi İçişleri Bakanlığı'na transfer edildi ve Yezd valisi oldu. Yezd'de birkaç yıl yönetti; hem halk hem de hükümet tarafından memnuniyetle karşılandı ve bu nedenle terfi ederek Huzistan valiliğine atandı. Burada da iyi yönetim sergileyerek devletin sorunlarını çözdü. Huzistan'daki görevinden sonra İran Ticaret Temsilciliği'nin

Hindistan ve Doğu'daki başkanı oldu ve iki ülke arasındaki ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi için büyük çaba sarf etti. 1939 yılında İran'a çağrıldı ve Ticaret Bakanlığı'nda Ekonomik Araştırmalar Dairesi başkanlığına atandı. Meslek ve Ticaret Bakanlıklarının birleştirilmesinden sonra, bu bakanlıkta genel müdür oldu ve daha sonra bakanlığın yardımcılığına getirildi; uzun yıllar bu görevde kaldı. Birkaç kez de bu bakanlığın vekaletini üstlendi. 1968 yılında 84 yaşında vefat etti. Oveysi, İstanbul'da bulunduğu sırada Fars alfabesinin reformuna dair bir risale yazdı ve orada yayımladı. Bu kitap, Ehtesham al-Saltane'ye hediye edilmiştir (Ajdani, 1399).

2.5.2. Seyyid Ahmad Hukumaabadi Tabrizi

Ahmad Hukumaabadi Tabrizi (22 Ekim 1890 – 10 Mart 1946), daha sonra soyadı Kasravi olarak bilinen, tarihçi, dilbilimci, araştırmacı, hukukçu ve İranlı düşünürdü. Kendisi Tahran Üniversitesi'nde hukuk dersleri vermekte ve Tahran'da avukatlık yapmaktaydı. Ahmad Kasravi, tarih, dilbilim, edebiyat, dini bilimler, gazetecilik, avukatlık, yargıçlık ve siyaset gibi çeşitli alanlarda faaliyet göstermiştir. O, Pehlevi yönetimi döneminde oluşan “Pakdini” hareketiyle birlikte İran toplumunda seküler bir “İran laik kimliği” oluşturmayı amaçlayan siyasi sosyal bir hareketin kurucusuydu.

Ahmad Kasravi, “fikirsel ve bilimsel geri kalmışlık” ile mücadele etmeyi ve yaşamın her alanında aydınlatmayı talep ediyordu; o, İran halkının “yaşam koşulları, hurafecilik ve sosyal gelenekler” hakkında eleştirilerde bulunuyordu. Ahmad Kasravi'nin yaygın inançlar, dini ve ahlaki kurumlar, mezhepler, geleneksel ve kültürel değerler karşısındaki tutumları ve Şiilik ile Bahá'îlikten tutun da Ömer Hayyam, Hafız, Saadi gibi diğer İran şairlerine kadar dini ve kültürel inançlara yönelik eleştirileri, ona karşı birçok muhalefeti tetikleyen unsurlar arasında yer alıyordu. Ahmad Kasravi'nin eserleri 70'ten fazla kitap içermektedir ve hem Farsça hem de Arapça dillerinde yazılmıştır. Kasravi'nin en önemli eserleri arasında “İran Meşrutiyeti Tarihi” ve “On Sekiz Yıllık Azerbaycan Tarihi” bulunmaktadır; bu eserler, İran Meşrutiyet hareketinin tarihiyle ilgili en önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir ve günümüzde bu hareket üzerine araştırmalar yapan akademisyenler için temel referanslar olmuştur. Ahmad Kasravi'nin eserleri, içerik ve anlam açısından üç ana kategoriye ayrılabilir: Tarih Kitapları, Dilbilim Araştırmaları, Sosyal, Edebi ve Dini Alanlarda Eleştirel Kitaplar (Ajdani, 1399).

Ahmad Kasravi, 10 Mart 1946 tarihinde 55 yaşında, Tahran'daki Adalet Sarayı'nın sorgu odasında “bir kurşun ve 27 bıçak darbesi” ile “Fedayian-i Islam” grubunun üyeleri tarafından suikasta uğradı (Ajdani, 1399).

2.5.3. Arthur Millspaugh

Arthur Millspaugh (Mart 1883'te Michigan'da doğdu - 1955 yılında öldü) bir Amerikalı avukat ve mali uzman olup, 1922-1927 ve 1942-1945 yılları arasında İran hükümetine mali reformlar konusunda danışmanlık yapmıştır. Kendisi John Hopkins Üniversitesi'nden doktora ve Illinois Üniversitesi'nden yüksek lisans diplomasına sahiptir. İki yıl boyunca aynı üniversitede siyaset bilimi dersleri verdikten sonra, 1918 yılında Amerika Birleşik Devletleri Dışişleri Bakanlığı'nda ticaret danışmanı olarak işe alınmış ve İran'ın daveti üzerine, 1921 yılında, o dönemdeki Dışişleri Bakanı'nın isteğine rağmen İran'a gitmiştir (Ajdani, 1399).

2.5.4. Sadegh Reza Zadeh Shafagh

Sadegh Reza Zadeh Shafagh, 1892 yılında Tabriz'de dünyaya geldi. Kendisi Edebiyat ve İnsani Bilimler Fakültesi'nin öğretim üyesi, Yüksek Öğretmen Okulu'nun öğretmeni ve İran Fars Dili ve Edebiyat Akademisi'nin kurucularından ve üyelerindendir. Öğrenimine özel öğretmenlerle başladıktan sonra, bir Amerikan okuluna (Memorial Okulu) gitti. Oradaki varlığı, Muhammad Ali Şah'ın emriyle Meclis'in topa tutulmasıyla aynı zamana denk geldi. O ve birkaç arkadaşı, Amerikan öğretmenleri Harold Baskerville'in liderliğinde “Kurtuluş Tümeni” adı altında meşrutiyet yanlılarına katıldılar; ancak ne yazık ki bu süreçte Harold Baskerville'i kaybettiler. Şafaq gazetesi (bu gazetenin yönetimi babasına aitti) aracılığıyla, özgürlük ve vatanseverlikle dolu bir dille sosyal ve eleştirel yazılarını yayımlıyordu. O büyük öğretim üyesi, Tabriz'deki Rus askerlerinin varlığı nedeniyle zorunlu olarak İran'dan kaçtı ve Türkiye'ye sığındı(Ajdani, 1399).

Reza Zadeh Shafagh, İstanbul'da “İranlılar” adlı bir ilkokulda Farsça ve tarih dersleri vermeye başladı ve aynı zamanda Amerikan yatılı okulunda eğitim almaya çalıştı. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra, aynı okulda (Robert College) öğretmenlik yapmaya başladı. Felsefe alanında bilgi edinmek amacıyla Berlin'e gitti ve felsefe dalında doktora aldı. Prof. Sadegh Reza Zadeh Shafagh, geri döndükten sonra Yüksek Öğretmen Okulu'nda tarih ve felsefe genel bilgisi dersleri vermek üzere istihdam edildi. Tahran

Üniversitesi'nde de tarih, felsefe genel bilgisi ve İran edebiyatının tarihi derslerini vermekteydi. Bu önde gelen özgürlük savunucusu, özgürlüğü yasaların uygulanması, bireylerin başkalarının saldırılarından korunması ve hak arama olarak tanımlıyordu; demokrasiyi ise halkın hem yasa koyucu hem de yasaya tabi olduğu bir hükümet olarak anlamlandırıyor. Dr. Sadegh Reza Zadeh Shafagh, 1943 yılında beş dönem İran Milli Meclisi'nde yer aldı. Ayrıca, Birleşmiş Milletler Antlaşması'nın hazırlanması ve onaylanması için San Francisco'ya giden İran heyetinde etkili bir rol üstlendi. Bu büyük öğretim üyesinin Columbia ve Michigan üniversiteleri ile McGill Üniversitesi'nde öğretim geçmişi bulunmaktadır (Ajdani, 1399).

Dr. Sadegh Reza Zadeh Shafagh, 1971 yılında hayata veda etmiştir. Bu büyük öğretim üyesinin en büyük onurlarından biri, Tahran Üniversitesi'nde “mükemmel öğretim üyesi” olarak tanınmasıdır (Ajdani, 1399).

2.5.5. Hacı Mirza Yahya Dowlatabadi

Yahya Dowlatabadi bir din adamı, yazar ve Kaçar döneminin meşrutiyet yanlılarından biri olarak, özgürlük fikirlerinin yayılmasında önemli bir rol oynamış ve İran'da meşrutiyetin kurulması için durmaksızın çaba göstermiştir. Yahya Dowlatabadi, 1862 yılında İsfahan'ın Dowlatabad köyünde doğmuştur. Babası Mirza Hadi, İsfahan'ın aydın din adamlarından biri olup, Yahya onu Şushtar'dan Dowlatabad'a göç eden Kadi Nurullah Shushtari'nin torunları arasında saymaktadır. Babası ve ataları İsfahan'ın büyük toprak sahipleri arasındaydılar. Yahya, beş yaşında Kuran okumaya Melabaji'ler tarafından başlamıştır; yedi yaşında özel bir öğretmene verilmiş ve daha sonra dini bilimler öğrenmek için İsfahan'daki Sadr Medresesi'ne gitmiştir. Dowlatabadi, 1910 yılında babasıyla birlikte kutsal topraklara gitmiş ve on üç yaşında İsfahan'a dönerek kelim ve edebiyat alanındaki bilgilerini tamamlamış ve bu dönemde Mirza Gholamreza'nın hattatlığını öğrenmiştir (Ajdani, 1399).

Yahya Dowlatabadi, 24 yaşında tekrar Necef'e gitti ve burada iki yıl boyunca tanınmış alimlerin yanında dini bilimler ve çalışmalarını tamamladı. Akhund Molla Kazım Khorasani ve Mirza Habibullah Rashti'nin derslerinde fıkıh ve usul öğrenimi gördü. Bir buçuk yıl sonra, babasının sıkıntıları ve gurbet acısından kurtulmak için haccı yerine getirip İsfahan'a döndü. 1888 yılında Tahran'a döndü ve 24 yaşından 32 yaşına kadar, ünlü hocalar olan Hacı Mirza Abolhassan Jelveh ve Ağa Mirza Hasan Aştiani'nin derslerinden

faaydalandı. Altı yıl boyunca hikmet ve ilahiyat bilimleri üzerine eğitim aldı. 18 yaşında babasıyla Zil-es-Sultan arasındaki anlaşmazlıkların patlak vermesi üzerine Tahran'a gitti ve başkentteki düşünsel ve siyasi ortam gereği birçok edebiyatçı ve bilim insanıyla tanıştı; yeni fikirlerin ve modern gelişmelerin merkezine yerleşti. Gazetelerle, yeni kitaplarla, Avrupa öğretmenleriyle ve İranlı aydınlarla tanıştı ve onlarla birçok bağlantı kurdu. Bu ilişkilerde Mirza Malekm Khan'dan etkilenecek yazı sisteminin reformunu savundu (Ajdani, 1399).

Dowlatabadi'nin düşünsel dönüşümü oldukça hızlı gerçekleşti. 18 yaşında babasıyla Zil-es-Sultan arasındaki anlaşmazlıkların patlak vermesi üzerine Tahran'a gitti ve başkentteki düşünsel ve siyasi ortam gereği birçok edebiyatçı ve bilim insanıyla tanıştı; yeni fikirlerin ve modern gelişmelerin merkezine yerleşti. Gazetelerle, yeni kitaplarla, Avrupa öğretmenleriyle ve İranlı aydınlarla tanıştı ve onlarla birçok bağlantı kurdu. Bu ilişkilerde Mirza Malekm Khan'dan etkilenecek yazı sisteminin reformunu savundu. İsfahan'da ise Şeyh Muhammed Menşadi Yazdi, Dowlatabadi'nin düşünsel dönüşümünde doğrudan etki yaptı. Dowlatabadi'ye göre, o, İsfahan halkının düşüncelerinde yeni fikirlerin tohumlarını ekti. Mirza Aqa Khan Kermani ve Şeyh Ahmed Ruhi ile birlikte bulunması, Dowlatabadi'nin altında bulunduğu bir yenilikçi İsfahan grubunu oluşturdu. Ancak, 1924 yılının başlarında Mirza Aqa Khan ve Ahmed Ruhi'nin Tahran'a ardından İstanbul'a seyahati onu hüznlendirdi. Belki de bu süreçte en önemli figürlerden biri, Seyyid Cemaleddin Asadabadi'dir; kendisi İran'a yaptığı bir seyahat sırasında üç gece boyunca Mirza Yahya Dowlatabadi'nin evinde saklanmıştı (Ajdani, 1399).

Yahya Dowlatabadi, Nasir al-Din Şah döneminde, meşrutiyet döneminde ve Meclis'in topa tutulmasından sonra siyasi faaliyetlerde bulundu. Siyasi faaliyetlerinin yanı sıra, araştırma ve yazım alanında da aktifti. Eserleri arasında “Yahya'nın Hayat Anıları”, “Şahname Dowlatabadi Romanı”, “Yahya'nın Armağanı”, “Edebiyat Fidanı”, “Dowlatabadi'nin Baharı” ve “Dowlatabadi Seçimi” bulunmaktadır. Dowlatabadi, 1904 yılında siyasi faaliyetlerine Milli Dernek ve Devrim Komitesi'ne katılarak başladı ve iki hemşehrisi olan Melik al-Takallamin ve Seyyid Cemal Vaiz Isfahani ile birlikte, her Çarşamba gecesi evinde düzenlenen gizli özgürlükçüler meclisine katıldı. Ayrıca, başkentteki gizli bilgileri ve tehlikeleri Isfahan'daki meşrutiyet yanlılarına bildirdi. Dowlatabadi, özgürlükçü basının, özellikle Tebriz'deki Ganjiyeh-i Funun dergisi gibi, okuyucu kitlesini tanıtma ve genişletme konusunda önemli bir rol oynadı. Devlet ile

millet arasında bir sözleşme talebinin yer aldığı meşrutiyet sürecindeki benzersiz rolü, bu talepleri ulusal bir talep seviyesine yükseltmiştir. Meclis'in topa tutulması sonrası Dowlatabadi, İngiliz Büyükelçiliği'ne sığınmak zorunda kaldı. Özgürlükçülerin yok edilmesi ve birçok kişinin Culekh çevresindeki bahçelere sığınmasının ardından, Muhammed Ali Şah, Dowlatabadi'nin bir an önce İran topraklarını terk etmesini emretti. Daha sonra İstanbul'a gitti ve Saadet Derneği ile İttihat ve Terakki Komitesi ile iş birliği yaptı; orada kurulan meşrutiyet yanlısı ulusal toplantılara katıldı (Ajdani, 1399).

Muhammed Ali Şah'ın tahttan indirilmesinin ardından tekrar İran'a döndü ve ikinci dönem Milli Meclis'te temsilci olarak seçildi; ancak bazı nedenlerden dolayı Milli Meclis'ten istifa etti. 1910 yılında uluslararası ırk konferansında İran'ı temsil etmek üzere Londra'ya gitti. Dowlatabadi, eğitim alanında öncüydu; Nasir al-Din Şah'ın öldürülmesinin ardından özgürlükçülerle birlikte hareket ederek halkın eğitimi için çaba sarf etti. Eminü'd-Döle ve Ehtişamü's-Saltane ile iş birliği yaparak, İran'da eğitim reformlarını teşvik etmek amacıyla ilk organize sivil girişim olan Maarif Derneği'ni kurdu. Bu dernek, birkaç okul inşa etmekle kalmayıp, yetişkin eğitimi, İran Ulusal Kütüphanesi'nin kurulması, kitap basımı ve yayıncılığı gibi faaliyetlerde bulundu. Dowlatabadi ayrıca yeni okullar için ders kitapları yazdı. Yahya Dowlatabadi, yıllarca Avrupa'da yaşadktan sonra İran'a döndü ve hayatının sonuna kadar Tahran'ın Culekh bölgesinde yaşadı. Her zaman vatani İran'da son günlerini geçirmek istediğini söyledi; nihayet 26 Ekim 1939'da kalp krizi nedeniyle hayatını kaybetti (Ajdani, 1399).

2.5.6. Seyyid Muhammad Mohit Tabatabai

16 Haziran 1901'de İsfahan'ın kuzeydoğusundaki Zavareh şehrinde doğmuştur. İlkokul eğitimini doğduğu yerdeki medresede tamamladıktan sonra, İsfahan'daki Kasegaran Okulu'nda eğitimine devam etti ve Fransızca öğrendi. Daha sonra Zawara'ya döndü ve 1922 yılında yeni kurulan Zawara Okulu'nun müdürü merhum Asadullah Kavehzade'nin yanında çalışmaya başladı; burada okul işlerine yardımcı olurken bazı dersleri de kendisi vermekteydi ve Kavehzade'den İngilizce öğreniyordu. 1923 yılında Tahran'a gitti ve Dar al-Funun Okulu'ndan edebi diplomayı aldıktan sonra hukuk okuluna kaydoldu. Üç yıl sonra Eğitim Bakanlığı'na katıldı ve öğretim ve yönetim için Huzistan'a gitti. Huzistan'da üç yıl hizmet ettikten sonra Tahran'a döndü ve Dar al-Funun'da tarih ve coğrafya dersleri

vermeye başladı; ayrıca Askeri Okul'da da dersler verdi. Bir süre Şeref ve Ma'refat Liseleri'nin müdürlüğünü üstlendi (Ajdani, 1399).

Onun, Muhammed Zakariya Razi ve Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi konusundaki makaleleri, onu titiz bir araştırmacı olarak tanınmasına yol açtı; aynı zamanda tarih ve coğrafya öğretmenini olarak da biliniyordu. Mohit Tabatabai, 1934'te “Ferdusi'nin Dini İnancı” başlıklı bir konuşma yaparak Ferdusi'nin bininci yıl kongresinde bilimsel yeteneklerini sergiledi ve bu toplantıya katılan İranlı ve yabancı bilim insanları arasında büyük bir saygı kazandı. Eğitim Bakanlığı'nda ve daha sonra Kültür Bakanlığı'nda görev yaparken, araştırma makaleleri yazmaya devam etti; yıllar içinde bu makalelerin sayısı 1500'ü geçti. Bir süre Eğitim Dergisi'nin (Kültür Bakanlığı'na bağlı) yönetimini üstlendi. Kendisi, 1942 yılında ve tekrar 1947 yılında “Mohit” dergisini kurdu. 1948 ile 1955 yılları arasında iki yıl boyunca Hindistan'da kültürel danışmanlık yaptı; dört yıl da Irak, Suriye ve Lübnan'da kültürel ataşe olarak görev yaptı. 1950 yılında Bağdat'taki ilk İbn Sina kongresinde Arapça olarak İbn Sina'nın doğumu hakkında bir araştırma sundu (Ajdani, 1399).

1958'de, öğretmenlikten emekli oldu. Aynı yıl, İran Radyosu'nun daveti üzerine “Bilimin Sınırları” adlı radyo programını kurdu; bu program, kültür, edebiyat ve tarih konularında konuşmalara ayrılmıştı. Bu konuşmalar, kendisi veya seçtiği hocalar ve araştırmacılar tarafından sunuluyordu ve Mohit Tabatabai'nin konuşma konularını seçmedeki titizliği belirgin bir şekilde ortaya çıkıyordu. Kendisinin “Bilimin Sınırları” programında yaptığı konuşma sayısı 450'den fazlaydı. Mohit Tabatabai'nin tarihi ve edebi araştırmalara girmesiyle birlikte, onun yaratıcı ruhu ve dikkatli gözlemciliği, zamanının ünlü edebiyatçıları olan Melik al-Sho'ara Bahar, Abbas Iqbal ve Said Nafisi ile ayrılmasına ve bazen de karşıtlık yaşamasına neden oldu; belki de bu durum, üniversitenin onun bilgisinden faydalanamamasına yol açtı. 1960'ların sonlarında Tahran Üniversitesi'nden ders vermek için davet edildiğinde, bu daveti geç bulduğunu düşündü ve kabul etmedi (Ajdani, 1399).

2.5.7. Muhammad Baqer Hoshyar Shirazi

Eğitim bilimleri ve felsefe alanında araştırmacıydı. O, Friedrich Nietzsche felsefesini İran'da tanıtan ilk kişilerden biridir. Hoşyar ayrıca İran'da eğitim bilimleri alanının kurucularındandır. Muhammed Baqir, ilkokul eğitimini tamamladıktan sonra iki yıl

boyunca Şiraz'daki Şoaie Okulu'nda liseye devam etti. 17 yaşında Hindistan (Bombay ve Kalküta) üzerinden yükseköğrenim için Avrupa'ya (Almanya) gitti ve Berlin'deki Friedrich Oberrealschule Falkenstein tarım yüksekokulunda teorik tarım ve tarımsal operasyonlar üzerine eğitim aldı. Muhammed Baqir, 1929 yılında eğitimini tamamladıktan sonra İran'a döndü ve Tahran'dan gönderilen öğrencilerin sınavını geçti. Üç ay sonra tekrar Berlin'e gitti ve Münih Üniversitesi'nde eğitim bilimleri alanında öğrenim gördü. Teorik psikoloji, eğitim ve bilimsel psikoloji alanında sertifika aldıktan sonra Münih Üniversitesi'nden eğitim bilimleri doktorasını aldı. Schiller, Fendler, Hainst, Goethe ve en çok Georg Kershensteiner'den bilimsel etki aldı. Eğitimini tamamladıktan sonra Tahran'a döndü ve Yüksek Öğretmen Okulu, Edebiyat ve İnsani Bilimler Fakültesi, Müzik Okulu, Posta ve Telgraf Okulu ile Askeri Lise'de öğretmenlik yapmaya başladı. 1957 yılında kalp rahatsızlığından vefat etti. Eserleri arasında “Eğitim Bilimleri İlkeleri” ve “Bilimsel Zeka Ölçümü Psikolojisi” bulunmaktadır. O, Friedrich Nietzsche felsefesini İran'da tanıtan ilk kişilerden biridir. Hoşyar ayrıca İran'da eğitim bilimleri alanının kurucularındandır (Ajdani, 1399).

2.5.8. Bahaaldin Pazarabad

Pazarabad (1900 - 1969) sosyolog, yazar, gazeteci ve şairdi. Bahaaldin, ilkokul ve ortaokul eğitimini tamamladıktan sonra askeri okulda askeri teknikler üzerine eğitim aldı ve daha sonra ortaokulda doğal bilimler ve matematik dersleri vermeye başladı; ayrıca Fars ilkokulu ve ortaokulunun yönetimi de ona verildi. O, spor enstitüsü ve futbol kulübü ile izci derneğini kurdu ve müzik bilimi ile Avrupa notalarına aşina olduğu için, bazı melodileri kendisine ait olan ve bazıları Avrupa melodilerine uygun olan ulusal marşlar hazırladı. Pazarabad, “Pazarabad” dergisinin ruhsatını alarak bir buçuk yıl boyunca bu dergiyi Şiraz'da yayımladı ve daha önce 1923 yılında yayımlanan ve 1924 yılında kapatılan “Khurshid-e İran” gazetesini 1942 yılında yeniden yayımladı. Pazarabad, gazete ve dergi yayınlamanın yanı sıra birçok kitap da yayımladı. Bunlardan bazıları şunlardır: “Marş ve Spor”, “Beş Gazel”, “Mikroskop ve Mikroskopi”, “İzci Eğitimi - İzci İlkeleri”, “Batı'nın Geleceği”, “Siyasi Felsefe Tarihi”, “Siyasi Okullar”, “Yeni Tarih Felsefesi” ve “Sarhoş Olmayan Şarap” (Ajdani, 1399).

2.5.9. Sadegh Neshat

Sadegh Neshat (1896 - 1967) İranlı yazar, çevirmen ve öğretmendi. Öncelikle mantık, felsefe, usul, hadis, tefsir, Farsça ve Arapça dil ve edebiyatını öğrendi ve ardından Osmanlı Türkçesi ile İngilizce dillerini öğrendi. 24 yaşında Kültür Bakanlığı'na girdi ve bu bakanlık aracılığıyla birkaç yıl boyunca Irak'taki İran okullarının yönetimini üstlendi. İran'a döndükten sonra Tahran'daki eğitim kurumlarında, Ma'qul ve Manqul Fakültesi'nde ve Sipahsalar Yüksek Okulu'nda Arapça, İran tarihi ve coğrafyası ile İslam ülkelerinin tarihini öğretti. Ayrıca 15 yıl boyunca Kahire Üniversitesi'nde Farsça dil ve edebiyatı, İran tarihi ve coğrafyası dersleri verdi. Neshat, yönetim ve öğretim süresince Farsçadan Arapçaya birçok kitap çevirdi. Ayrıca bir süre Tahran Üniversitesi'nde öğretim üyeliği yaptı ve İlahiyat ve İslami Bilgiler Fakültesi'nde ders verdi. Tahran'da vefat etti. Eserlerinden bazıları: “Arapça Öğretmeni”, “İslam'da İran Filozofları Dizisi”, Gazali'nin biyografisi; “Hazar Denizi'nin Siyasi Tarihi”, “Tevhid Ehli Tevhid”, çeviri; “Başarı Rehberi”, çeviri; “Muhammed Ali Paşa'nın Hayatına Dair Olayların Açıklaması”, çeviri; “Sosyal İlişkiler Sanatı”, çeviri; “Yeni Bilim”, Farsça ve Arapça olarak (Ajdani, 1399).

2.5.10. Muhammad Amin Adib Toosi

Adib Toosi (1904-1982) çağdaş bir İranlı yazar ve araştırmacıdır. Beş yaşında medreseye gitti ve babası ve diğer hocalarının yanında dini bilimler ve Kur'an'ın temel bilgilerini öğrendi; ardından hikmet ve edebiyat üzerine eğitim aldı. Daha sonra Irak'a gitti ve Necef ile Kerbela'daki dini okullarda dini bilimler okudu. Muhammad Amin, Irak'tan Lübnan, Mısır, Suriye ve Hindistan'a seyahat etti ve Hertsfeld ve Wilson gibi hocalarla tanıştı; onlardan İbrani, Keldani, Sanskrit ve Pehlevi dillerini öğrendi. İran'a döndüğünde Kültür Bakanlığı'na katıldı. 1944'te Tahran'a döndü ve Kültür Bakanlığı'nın yazım dairesine transfer edildi. Aynı zamanda Tahran Üniversitesi'nde Fars edebiyatı alanında doktora eğitimine devam etti. 1929'da Tebriz Üniversitesi kurulduğunda Tebriz'e gitti ve otuz yıl boyunca İran edebiyat tarihi kürsüsünde öğretim ve araştırma yapmaya başladı. Tebriz Üniversitesi'nde bilimsel yetenekleri ve şairlik yeteneği onu öne çıkardı. Muhammad Amin Adib Toosi, o dönemde Tebriz Edebiyat Fakültesi'nin temel taşlarından biriydi. Tebriz Edebiyat Fakültesi dergisinin yönetimi ona verildi; bu dergi, ülkenin saygın üniversite dergilerinden biriydi. 1927'de Horasan Edebiyat Derneği'ne katıldı ve 1930'da Meşhed'deki Ahmadi Okulu'nun yönetimini üstlendi; burada öğretim yapmaya başladı.

Kısa sürede bilim çevrelerinde öne çıkan bir şahsiyet haline geldi.1932'de Tahran'a taşındı ve 1935'te Tebriz'e döndü; burada Ferdowsi Lisesi'nde ders vermeye başladı. 1938'de Mahtab dergisinin baş editörlüğünü üstlendi. 1946'da İran Akademisi Edebiyat Derneği'ne katıldı. Ali Asghar Hikmet, Muhammad Taqi Bahar, Badi al-Zaman Furuzanfar ve Nazmi Tabrizi ile ilişkileri vardı (Ajdani, 1399).

2.5.11. Muhammad Mashayekhi

Muhammad Mashayekhi (1914 - 2009 ile 2013 arasında vefat etti) İranlı bir araştırmacı ve hukukçuydu. 1970 yılında “Karşılaştırmalı Eğitim” adlı kitabı için Kraliyet Yılı Kitap Ödülü'nü kazandı. Bir süre Yüksek Öğretmen Okulu'nun başkanlığını yaptı (Ajdani, 1399).

2.5.12. Muhammad Parvin Gonabadi

Parvin 1903 yılında Gonabad'da doğdu. 15 yaşında eğitimine devam etmek için Meşhed'e gitti ve Fazel Khan Okulu'na kaydoldu. Kısa süre sonra, Adib-e Neyshaboury'nin önde gelen öğrencileri arasında yer aldı ve onun önerisiyle “Parvin” takma adını seçti; daha sonra, memleketine olan sevgisinden dolayı “Gonabadi” ekini de ekledi. O, çalışkan, İran'ı ve Fars dili ile edebiyatını seven biriydi ve bu amaçla iki alanda faaliyet gösterdi: siyasi çalışmalar ve eğitim faaliyetleri. Tudeh Partisi'ndeki siyasi faaliyetleri, 1943 yılında Sabzevar halkı tarafından Milli Meclis'e gönderilmesine neden oldu. Milli Meclis'te Tudeh fraksiyonunun bir üyesiydi. Eğitim çalışmaları, ilkokul seviyesinden başlayarak Tahran Üniversitesi'nde öğretimle sona erdi. Dehkhoda Sözlüğü'nün hazırlanmasında oldukça aktifti; bu sözlüğün birçok başlığını yazdı ve diğerlerini düzeltti. 1960'ların sonlarından itibaren İran Kültür Vakfı (İnsan Bilimleri ve Kültürel Araştırmalar Enstitüsü) ile Fars dilinin tarihi sözlüğünü derleme konusunda işbirliği yaptı. Yıllarca İran Kültür Araştırmaları Enstitüsü'nde (İran Kültür Vakfı'nın bir kuruluşu) ders vermeye devam etti. 1978 yılının 1 Eylül'ünde Tahran'da vefat etti (Ajdani, 1399).

Bu araştırmada incelenen metinler, iki genel kategoriye ayrılmaktadır: Birinci grup; modernitenin birebir taklit edilmesi etrafında şekillenen hakim söylemi temsil ederken, ikinci grup ise modernitenin taklit edilmesinin tehlikelerine dikkat çeken ve yerel bir modernite inşa etmeyi amaçlayan muhalif sesleri içermektedir. Tanıtılan yazarlar da bu

iki gruptan birine dahil edilmektedir. Dowlatabadi, Parvin, Kasravi, Gavami, Borazjani ve Tabatabai birinci grupta yer alırken; Oveysi, Neshat, Shoghi, Ahi, Mashayekhi, Pazargad, Irani, Toosi ve Meftah gibi yazarlar ise muhalif düşünceleri seslendirmeye çalışmışlardır (Ajdani, 1399).

2.6. Veri Analiz Yöntemi: Tematik Analiz

Analiz için ana metin seçildikten sonra analiz yöntemi belirlenmelidir. Bu durumda, analiz yöntemini seçmek zor değildir. Bu tür metinler ele alınırken **tematik analiz** yöntemi tercih edilmektedir. “Tematik Analiz (TA), nitel verilerin analizi için bir yöntem olup, bir veri kümesinde anlam kalıplarının tanımlanmasına odaklanan küme yöntemlerinden biridir. Bu analiz, nitel verilerin içindeki desenleri veya temaları tanımlama sürecidir” (Braun & Clarke, 2016: 78). Tematik Analiz “temel becerileri sağlar ve birçok farklı analiz türü için de faydalı olacaktır”. Tematik analizin bir yöntemden ziyade bir metodoloji olması, öğrenme ve eğitim açısından bir avantajdır ve bu, belirli bir bilişsel veya kuramsal bakış açısına bağlı olmadığı anlamına gelir. Aslında, tematik analizin esnek teorik yaklaşımının avantajı, onu temel teori tabanlı bir yöntemden ayırmaktadır. Tematik analiz, metin içeriğine vurgu yapar ve dil konusunu “anlam yoluna doğrudan ve açık bir şekilde” ele alır (Rafiee vd, 1398: 2).

Tematik analiz süreci, analistin potansiyel ilgi çekici anlam kalıplarını ve konularını belirlediği zaman başlar. Bu analiz, kodlanmış veri kümesi ve özetler arasında sürekli bir geri ve ileri hareket içerir; ortaya çıkan veri analizi de bu sürecin bir parçasıdır. Genel olarak, tematik analizle ilgili okumalara başlamak için belirgin bir yöntem yoktur (Braun ve Clarke, 2016: 78). Aslında, tematik analiz, 'verilerin ne söylediğini anlamak amacıyla verilerin kodlanması, sınıflandırılması ve analiz edilmesi' olarak tanımlanabilir (Muhammadpour, 1392: 94). Braun ve Clarke'e göre, tematik analiz yöntemi altı aşamaya sahiptir. Bu aşamalar şunlardır: verilere aşina olma, ilk kodları oluşturma, seçici kod arama, alt temaları oluşturma, ana temaları tanımlama ve adlandırma, son olarak da, nihai analitik raporun hazırlanması (Braun ve Clarke, 2016).

Tematik analizin amacı, araştırmacının verilerdeki önemli veya ilginç desenleri, yani temaları tanımlamaktır. Bu temaları kullanarak araştırma sorularına yanıt vermeye çalışırlar veya bir konu hakkında bilgi sağlarlar. Bu, sadece bilgiyi özetlemenin ötesinde bir şeydir. Yaygın bir hata, mülakatın ana sorularını temalar olarak kullanmaktır

(Ghasemi ve Hashemi, 1398: 8). Genellikle bu hata, verilerin dikkatlice analiz edilmeden önce özetlenmiş ve düzenlenmiş olduğunu gösterir. Braun ve Clarke (2006: 77), temalar arasında 'anlamsal' ve 'gizli' olmak üzere iki seviye arasında bir ayrım yapar; anlamsal temalarda, “analist, katılımcının ifade ettiğinden veya yazdığından daha fazlasını arar, içsel anlamın ötesinde”. Bunun aksine, gizli seviye, söylenenden daha derin bir şeyi içerdiği gibi görünmektedir (Ghasemi ve Hashemi, 1398: 8)

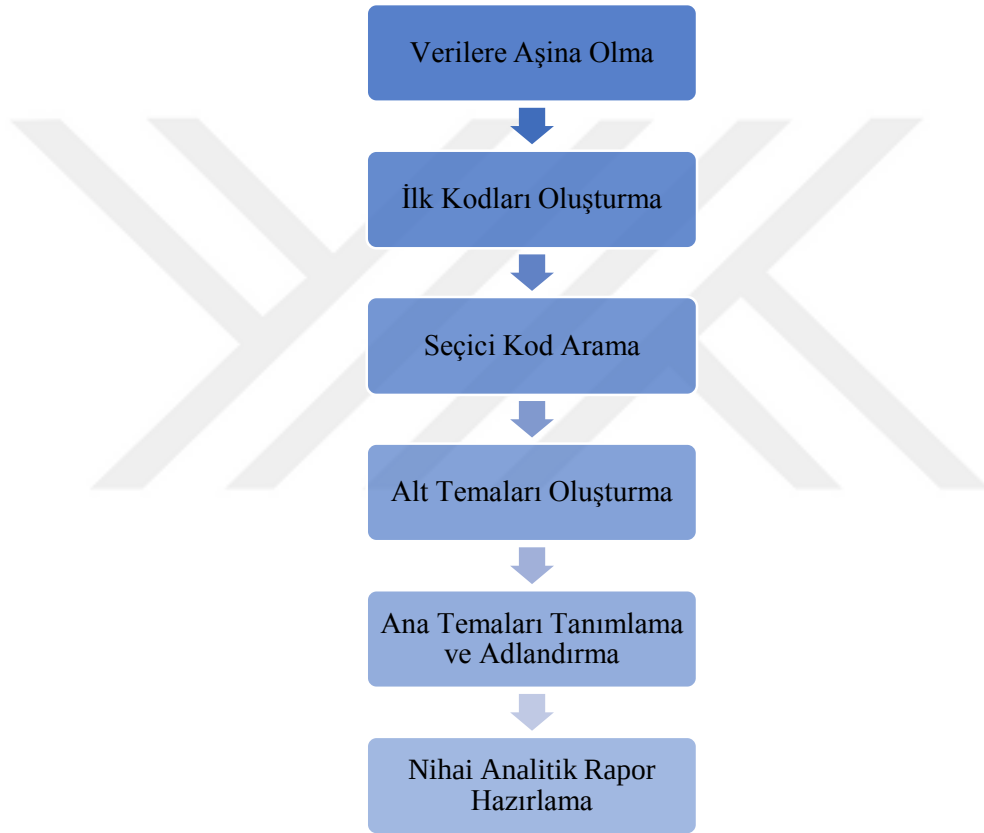
2.7. Tematik Analizin Altı Aşaması

Braun ve Clarke'a göre, tematik analizin altı aşaması şunlardır (Braun ve Clarke, 2016):

1. **Verilere Aşına Olma:** Araştırmacı, veri içeriğinin derinliğini ve kapsamını anlamak için kendini bu verilere daldırmalıdır. Bu süreç, verilerin tekrar tekrar okunmasını ve aktif olarak okunmasını (anlamları ve desenleri arama) içerir.
2. **İlk Kodları Oluşturma:** İkinci aşama, araştırmacının verileri okuyup onlarla tanıştığı zaman başlar. Bu aşamada, verilerden anlam kodları oluşturulur. Bu kodlar, araştırmacının ilginç bulduğu veri özelliklerini tanımlar. Kodlar, metinde doğrudan ve açık bir şekilde bulunabilir veya daha gizli olabilir ve bu tür özellikleri tanımlamak için ortak ve eşdeğer özellikler aracılığıyla belirlenebilir.
3. **Seçici Kod Arama:** Bu aşama, farklı kodları seçici kodlar halinde sınıflandırmayı ve tüm kodlanmış özet verileri düzenlemeyi içerir. Temelde, araştırmacı kendi kod analizine başlar ve farklı kodları nasıl bir araya getirerek daha geniş bir tema oluşturabileceğini düşünür. Bu aşamada eksik veya ilgisiz kodlar ile tekrarlanan kodlar bir kenara bırakılır ve bir dizi seçici veya gösterge kod elde edilir.
4. **Alt Temaları Oluşturma:** Dördüncü aşama, araştırmacının bir dizi tema oluşturduğu ve bunları gözden geçirdiği aşamadır. Bu aşama, iki alt aşamayı içerir: gözden geçirme ve temizleme ile alt temaların şekillendirilmesi. İlk alt aşama, kodlanmış özetlerin genel düzeyinde bir gözden geçirme içerir. İkinci alt aşamada ise, alt temaların veri kümesiyle ilişkisini değerlendirirken alt temaların güvenilirliği göz önüne alınır.
5. **Ana Temaları Tanımlama ve Adlandırma:** Beşinci aşama, temaların tatmin edici bir görüntüsünün olduğu zamandır. Bu aşamada, araştırmacı analiz için sunulan ana temaları tanımlar ve tekrar gözden geçirir. Daha sonra, bu ana temaların içindeki

verileri, teorik temellere ve diğer analiz konularına başvurarak inceleyerek her bir ana temanın hangi yönleri kapsadığını belirler.

- 6. Nihai Analitik Rapor Hazırlama:** Altıncı aşama, araştırmacının ana ve alt temaların bir koleksiyonunu tamamen ve araştırma alanındaki yapılarla uyumlu bir şekilde elde ettiği zamandır. Bu aşama, içeriklerin hazırlanması ve final analizin yapılmasının ardından gerçekleşir. Son olarak, hazırlanan materyallerin ve final analizin değerlendirilmesi, karşılaştırılması ve uzman görüşlerinin alınması bu aşamada gerçekleştirilir (Abolhasani, 1398: 11).



Şekil 2: Tematik Analiz Yönteminin Adımları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

3. BÖLÜM: BULGULAR

3.1. Modernite ile İlgili İki Rakip Yaklaşım

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, eğitim sistemine hakim söylem, Batı toplumunu taklit etme yaklaşımıdır ve bu da kültürel ve eğitimsel homojenleştirme politikalarına yol açmaktadır. Bu araştırmada, bu yaklaşıma rakip ve alternatif bir söylem arayışı söz konusudur. Eleştirmenlerin yaklaşımını anlamak için Eğitim ve Tarbiye dergisi'ndeki makaleler ve yazılar değerlendirildi. Eleştirmenlerin nelerden endişe duyduğunu, bu taklitçi ve homojenleştirici görüşe karşı hangi argümanları öne sürdüğü incelendi.

Genel olarak seçilen makale ve raporlarda sunulan fikir ve içerikler iki geniş yaklaşımla düzenlenebilir. Baskın yaklaşım, Avrupa odaklı ve taklitçi bir tutuma sahiptir. İkinci yaklaşım, İran'da mevcut gereksinimler ve ihtiyaçlardan yola çıkarak modern bir toplum inşa etmeye çalışmaktadır. Başka bir deyişle, alternatif fikirler moderniteyi taklit etmek yerine yerli moderniteyi inşa etmeye yönelmiştir. İthal ve taklitçi modernliği ülkenin zararına gören bu yaklaşım, yerli modernliği savunmaktadır. Yerli modernite kavramı etrafında elbette tutarlı ve güçlü bir söylem oluşmamıştır. Hatta bu tabirin kendisi bile o dönemin düşünürleri tarafından kullanılmamaktadır. Göreceli olarak dağınık olan bu notlar ve kavramlar, tek bir söylem haline gelme fırsatı bulamamıştır. Örgün eğitime yönelik bu iki yaklaşım da birbirine zıttır. Moderniteyi eleştirenler, Batı'daki gibi bir eğitim sistemi talep ederken, diğer yandan eleştirmenler ülkenin özelliklerine uygun bir eğitim sistemi yaratmaya çalışmaktadır. Taklitçilerin tek tip ve birleştirici bir eğitim istediği, ancak taklitçileri eleştirenlerin eğitim sistemindeki çeşitliliği savunduğu belirtilmelidir. Aşağıdaki tablo, her iki yaklaşımın temalarını ve alt temalarını özetlemektedir.

Ana Tema	Alt Tema	İlk Kavram
Modern Toplum Taklitçiliği	Batılı Toplamların Bazılarından Program Alma	Kalkınma ve eğitim konusunda yukarıdan aşağıya tutum
		Ortak İdeolojiyle Ulus devlet Oluşturma
	Tarihi Yeniden İnşa Etmek	Bir ulus devlet inşa etmek için özgün tarihsel etnik kökene odaklanmak
		Kesintili ve Seçici Tarih Yaklaşımı
	Milli Dil Meselesi	Saf Farsça Yazım Yaklaşımının Teşviki
		Tek Dilin Ulusal Birlik ve Ulus devlet Oluşturucu Rolü
		Dillerin Farsça Lehçelerine İndirgenmesi
		Edebiyatın Dile İndirgenmesi
		Lehçelerin Ortadan Kaldırılmasına Vurgu
Modern Toplumun İn şası	Taklitçi Yaklaşımın Eleştirisi	Taklitçi Eğitim Sisteminin Eleştirisi
		Modernitenin Yüzeysel Anlayışının Eleştirisi
		Yerel Dilde Eğitim Sorunu
		Yerel Kültürel Sistemle Uyumlu Eğitim Konusu
	Farklı Modernite Yaklaşımları	Modern Dünyadaki Eğitim Sistemlerinin Farklılıkları
		Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarına Dikkat
		Toplumlardaki Eğitim Sistemlerinin Tarihine Dikkat
	Farklı Toplum Yapılarını Tanımlamak	Bir Toplumdaki Kültürel Çeşitlilik Konusu
		Toplamlar Arası Kültürel Çeşitlilik
		Toplamlın oluşumunda bir etken olarak kolektif vicdan konusunun dikkate alınması

Tablo 4: Tematik Analiz Sonucunda Elde Edilen Ana Tema, Alt Tema ve Kavramlar

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Aşağıda hakim söylem ve rakip yaklaşımı daha ayrıntılı olarak incelenmektedir.

3.2. Modern Toplumu Taklit Etme Yaklaşımı

Moderniteyi inşa etme düşüncesinin aksine, modern ve gelişmiş toplumları taklit etme yaklaşımı ve özellikle Batı dünyasından takip etme düşüncesi vardı. Bu düşüncenin sahipleri ve inananları, Pehlevi döneminin siyasi sistemini yönlendiren yaklaşımlara yakındı. O dönemin politika ve programlarının büyük bir kısmı, bu grubun fikirlerinin hayata geçirilmesinin sonucuydu. Bu fikir ve onun temel eksenleri ile ilgili olarak şunlardan söz edilebilir:

3.2.1. İran Toplumuna Yönelik Ciddi Eleştiri ve İran Topraklarının Tarihsel Geriliği

Bu nokta, modern bir toplum inşa etmeye ve modern toplumu taklit etmeye yönelik iki ana yaklaşım arasındaki tek ortak nokta olarak değerlendirilmelidir. Aslında, modern toplumu taklit etme fikrine inananlar, tam tersi yaklaşımdaki muadilleri gibi, mevcut duruma yönelik ciddi eleştirilerde bulunmuş ve bu ülkenin tarihsel geri kalmışlığından endişe duymuşlardı. İran toplumuna yönelik çözüm ve önerileri, modern bir toplum inşa etme yaklaşımındaki temel farklılıklara rağmen, bu grupla ortak köklere ve kaygılara sahipti; bu da İran'ın kalkınması ve ilerlemesi meselesiydi.

3.2.2. İslam Dinine ve İslam Medeniyetine Karşı Olumsuz Tutum

Batı toplumlarının fikir ve düşüncelerinden etkilenen modern toplumu taklit etme yaklaşımına inananlar, İran toplumunun sorunlarını ırksal meseleler, etnik, dilsel ve dinsel çoğulculuk gibi faktörlerde görmüşlerdir. İslam'ın İran'a girişinin tarihsel süreci nedeniyle İslam dini, yukarıdaki faktörlerin tamamını kapsayabilecek bir faktör olarak kabul edilmiştir. Buradan hareketle düşüncelerinin önemli bir kısmı din eleştirisi ve İslam'a olumsuz yaklaşım üzerine oluşmuştur. İslam'ın gelişini ve Arapların İran'ı istila etmesini, İran'ın gerilemesinin temel nedeni olarak görmüşler ve bundan yola çıkarak eski İran'a dönüş olan bir tür rönesansın hayalini kurmuşlardır. Bu düşüncede önemli olan nokta, bu grubun İslam medeniyetinin büyüklüğünü ve ihtişamını, İran'ın İslam sonrası dönemdeki güçlü dönemlerini göz ardı etmesidir.

3.2.3. İslam'dan Önce İran'a Yönelik Romantik ve Efsanevi Tutum

Modern toplumu taklit etme yaklaşımının teorisyenlerine antikacılar denmelidir. İslam öncesi İran'a dair efsanevi bir bakış açısına sahiplerdi ve buna dayanarak İslam öncesi İran'a dönmeye çalıştılar. Bu yaklaşımın önemli yanı, İslam öncesi İran'a yönelik bu romantik yaklaşımın teorik temellerinin bile Batılı düşünürlerin teori ve fikirlerinden alınmış olmasıdır.

3.2.4. İran'ı Kurtarmak ve Geliştirmek İçin Gelişmiş Batılı Ülkelerin Taklit Edilmesi Çözüm

Moderniteyi taklit etme düşüncesinin ana eksenleri olarak söylenenlerden yola çıkan bu uzman grubu, İran'ın tarihsel gerilikten çıkışının çözümünü gelişmiş ülkeleri takip etmekte gördü. İran'ın tarihi geri kalmışlığı döneminde, Batılı ülkelerin eylem, politika ve programlarını takip ederek ve modern kurumları İran'a devrederek ülkenin telafi edileceğine ve kalkınacağına inanıyorlardı.

3.3. Bazı Batılı Toplumlardan Programlar Almak

Modern toplumları taklit etmenin temel yönlerinden biri, bu ülkelerin benimsediği ve uyguladığı politika ve programların benimsenmesidir. Genel olarak bu uzman grubunun düşünceleri ve Pehlevi hükümetinin politika ve programları incelendiğinde, makro politikalardan küçük ve bölgesel programlara kadar Batı toplumlarından politika ve programların yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmanın odaklandığı alan esas alınarak, moderniteyi taklit etmede İran'ın ana modeli olarak Batı toplumlarından ve özellikle Fransa'dan politika ve programların alınması kavramı altına iki anahtar kelime ve sorun yerleştirilmektedir. Kalkınma ve eğitim konusunda yukarıdan aşağıya yaklaşım ve tabii ki ortak bir ideoloji üzerinden ulus devlete ulaşmak bu bölümde incelenecek iki temel konudur.

3.3.1. Kalkınma ve Eğitim Konusunda Yukarıdan Aşağıya Tutum

Modern toplumları taklit etme yaklaşımına inananlar, kalkınmaya ve buna bağlı olarak eğitim sistemine otoriter ve yukarıdan aşağıya bir yaklaşım sergiliyorlardı. Otoriter ve yukarıdan aşağıya kalkınma yaklaşımı, kalkınma sürecinin devlet odaklı olduğunu ifade eder. Bu yaklaşıma göre, kalkınmadan hükümet sorumludur ve siyasi sistem, kalkınmayı politika haline getirmeli, planlamalı ve uygulamalıdır. Bu anlayışa göre, toplumun kalkınmadaki payı yalnızca itaatle sınırlıdır.

Bu yaklaşımın oluşumunu üç konunun sonucu olarak değerlendirmek gerekir. Birinci sebep, Batı'nın kalkınma sürecinde güçlü ve otoriter Avrupa hükümetlerinin oynadığı rol ile ilgilidir. Daha sonraki kalkınma teorileri bile hükümetlere ve onların kalkınma kapasitelerine büyük önem vermiştir. Bu nedenle, bu uzman grubuna hükümetin kalkınma sürecindeki rolünü ve işlevini ele alma hakkı verilebilir. Ancak, hükümete

yaptığı vurgunun bu anlayışın ötesinde olduğu görülmektedir. Bu durumu gösteren iki faktör daha vardır.

İkinci faktör, taklit için seçilen ülkeyle ilgilidir. Genel olarak, İranlı entelektüellerin modernite anlayışı ve kendilerine özel örneği Fransa'dır. Hükümetin işlere güçlü bir şekilde hakim olduğu ve yukarıdan aşağıya reformları merkezi ve hükümet odaklı bir şekilde yürüttüğü bir toplum söz konusudur. Meşrutiyet devrimi sonrasında yaşanan olaylarda da üçüncü faktörün aranması gerekmektedir. Meşrutiyet devrimi sonrasında siyasal sistem ve toplumun yönetim yapısında ortaya çıkan düzensizlik ve kaos, aydınların bu devrimden istenilen sonuçlara ulaşamaması nedeniyle, onları liberal ve özgürlük odaklı yaklaşımlar izlemekten büyük ölçüde hayal kırıklığına uğratmıştır. Aslında aydınlar, meşrutiyet devriminin sonuçlarını ve bu hareketin başarısızlığını gördükten sonra otoriter ve düzen odaklı yaklaşımlara yönelmişlerdir.

Modern toplumun taklit edilmesi gerektiğine inanan aydınların böyle bir yaklaşımı benimsemelerinin daha temel bir nedeni bulunmaktadır. İran toplumunun tarihi ve ana unsurları konusunda oldukça karamsar bir bakış açısına sahiptiler. Etnik ve dini çoğulculuk, İslam meselesi gibi konular bu konuların en önemlileri arasında yer almaktadır. Buradan yola çıkarak, kafalarındaki ideal, yani tek tip ve homojen bir ulus devletin oluşması ideali doğrultusunda toplumu tarihinden ve geçmişinden koparmaktan başka seçenek kalmamıştır. Bu nedenle kalkınmayı hedefleyen güçlü bir hükümet, onlar için avantajlı bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Toplum üzerindeki baskıdan ve modernliğe ulaşmak için güç kullanılmasından açıkça memnuniyet duyuyorlardı. Daha kesin bir ifadeyle, bu uzman grubu, İranlıların tarihsel geri kalmışlığını geliştirmenin ve telafi etmenin tek yolunun baskı ve yukarıdan aşağıya kalkınma olduğunu görmüştür. Bu doğrultuda eğitim alanında da aynı yaklaşımı izlemişlerdir. Toplumu eğitmek ve itaat ettirmek amacıyla zorlama kullanımının açıkça vurgulandığı yazılardan birine örnek vermek mümkündür. Bu makalede, tüm sosyal, etnik ve dini grupların hükümet politikalarıyla desteklenmesinin gerekliliğinden bahsedilmekte ve itaatsiz grupların uzaklaştırılıp sınır dışı edilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

“Ülkede köklü reformlara tanık oluyoruz. Nasıl ki kudretli hükümdarımızın güçlü eliyle ülkenin kapıları yabancılara kılıçla kapatılmış, giriş-çıkış işleri düzenli hale gelmişse, Farsça alanında da aynı güce ihtiyacımız var. Aynı azim ve kararlılığın gölgesinde, Farsçanın açık kapılarını büyük yazarların belagatli kalemiyle kapatmak gerekir. Ayrıca ön ithal edilen kişilerin her birinin dilimizin aynı renk ve tona sahip

olması kural ve esaslar çerçevesinde sınırlı kalması gerekmektedir. Bu vasıflara sahip olmayanlara ise saygı gösterilmeden yol gösterilmelidir” (Dowlatabadi, 1313: 12).

3.3.2. Ortak İdeoloji Yoluyla Ulus Devlete Ulaşmak

Pehlevi rejimini benimseyen ve modern toplumları taklit etmeye inanan aydınlar, İran toplumunun tarihsel geriliği ve modernlik meselesine ideolojik bir yaklaşımla yaklaşmışlardır. Çizgisel bir tarih görüşüne sahip olan bu ideolojik yaklaşıma göre, tüm toplumlar bir evrim sürecinden geçecek ve sonunda modernliğe ve yeni bir topluma ulaşacaktır. Bu süreçte tüm ülkeler aynı yolu izleyecektir. Bu açıdan Batılı ülkeler İran'ın geleceğidir ve bu nedenle onların politika ve eylemlerinin bu ülkede birer birer hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu aydın grubunun Batı'daki kalkınmanın ve modernliğin nedenleri ve temelleri hakkındaki düşüncelerine dayanan bu ideolojik yaklaşım, laiklik, ulus devlet inşası, etnik merkezcilik, tek dil ve benzeri konuları içermektedir.

İdeolojik eğilimler nedeniyle bu aydın grubu, İran'da ideolojik bir yaklaşıma dayalı modernite inşa etmeye çalışmıştır. Bu nedenle belirli bir ideolojiyi ve düşüncüyü ortak bir temele oturtmaya ve toplumsal grupların çoğunluğu tarafından kabul edilmeye çalışılmış; mutluluğun, sorunlardan kurtulmanın ve kalkınmanın yolunun Batı'yı taklit etmek ve onu takip etmek olduğu topluma vurgulayan bir ideoloji geliştirilmiştir.

Örnek olarak, Batı'nın kültürel asimilasyonu ve taklidi ile uyumlu makalelerden biri, moderniteye ulaşmanın unsurlarından biri olan ulus devlet inşası meselesiyle ilgili olarak, ahlaki ve insani ilkeler ile milliyetçilik arasında ciddi bir bağ kurmaya çalışmaktadır. Öyle ki milliyetçilik, ahlaki ve insani ilkelere ulaşmanın temel yolu olarak tanımlanmaktadır. Bu yazıda şunu okuyoruz: “Günümüzde insanlığın en büyük arzusu yüksek bir insan tabanına, yani milletlerin kardeşliğine ve dünya çapında sonsuz barışa ulaşmaktır. Psikoloji ve sosyoloji bilimi, dünya insanların çoğunun hala önyargı, cehalet ve yoksulluk içinde yaşadığı bir ortamda ve dünyada eğitimin yaygınlaşması gibi bilimsel ve mantıksal yollar hazırlamadan, böylesine kutsal bir arzu ve idealin gerçekleşmesinin imkansız olduğunu ve bir fantezi olarak görüldüğünü bize öğretiyor. Bu nedenle çokluktan birliğe ulaşmanın, insanlığın birliğini ve milletlerin kardeşliğini milliyetçilik yoluyla sağlamanın en mantıklı ve bilimsel yolu olarak kabul edilmiştir”. (Parvin, 1316: 22)

3.4. Tarihi Yeniden İnşa Etmek

Batıdan moderniteyi taklit etme yaklaşımı altında sınıflandırılan bir diğer kavram da tarihin inşasıdır. Tarihin inşası, bu yaklaşımda en temel konu olarak kabul edilmektedir. Aslında taklitçi yaklaşımın alt grubunda yer alan diğer kavramlar da tarihi inşa probleminden hareketle belirlenmekte ve mümkün olmaktadır. Tarihin inşası, bir yandan çizgisel bir tarih anlayışı sorununu açıklayarak modern dünyanın ve Batı'nın taklit edilmesi meselesine kimlik ve meşruiyet kazandırmakta; öte yandan İran'daki tarihsel süreksizlik ile rönesans ve eski İran'a dönüş meselesi için de gerekli zemini sağlamaktadır.

Tarihsel süreksizlik, tarihin onu takip eden uzmanlar tarafından yeniden okunmasını gerektirir. Bu tarihsel okuma aracılığıyla, tarihsel süreksizlik meselesini meşrulaştıran ve bunun için gerekli zemini sağlayan yeni bir İran tarihi ve sonrasında yaşananlar organize edilmektedir. Yeni tarihin anlatılarda siyah-beyaz ikilemlerini içerecek şekilde kurgulanması gerekmektedir. Siyah ve beyazın bu ikilikleri, tarihsel kopukluğu haklı çıkaran entelektüel zeminler yaratmakta ve aynı zamanda şanlı geçmişe dönmenin gerekliliğini de açıklamaktadır.

Bu tarih inşasının ana odağı Aryan ulus devletidir. Temelleri Batı dünyasından ve onların modernlik anlayışından alınan etnosentrik bir milliyetçilik biçimiyle karşı karşıya olunmaktadır. Bu dönemde entelektüel, etnik ve dilsel çoğulluk ile farklılıkların bastırıldığına tanık olunmaktadır. Bu baskının kökeni, tarihi inşa etme ve Aryan ulus devletini örgütlemeye çalışma yaklaşımında aranmalıdır.

Söylenenlerden hareketle ve araştırmanın bulgularına göre, tarih inşası alt kategorisinde iki ana tema bulunabilir: Biri tarihsel özgün etnisitenin örgütlenmesine odaklanmak, diğeri ise tarihe karşı süreksiz ve seçici bir tutumdur. Her iki temanın da temel dayanağı, etnosentrik yaklaşıma dayalı bir ulus devlet inşa etmeye çalışmak ve Aryan ulus devletini yeniden düzenlemektir. Aşağıda her iki tema da incelenecektir.

3.4.1. Tarihsel Özgün Etnisitenin Örgütlenmesine Odaklanmak

Düşünce açısından modern toplumları taklit etmeye inanan gruplar kategorisinde sınıflandırılan İranlı aydınların tüm çabası, modern bir ulus devlet örgütleme çabasıdır. Önemli olan konu elbette şu noktaya gelmektedir: Bu ulus devlet inşasını tam olarak Batı'da yaşananlardan yola çıkarak yapmak istemişlerdir ve İran toplumunun

farklılıklarına ve kendine özgü tarihsel özelliklerine dikkat etmemişlerdir. Bu durum, bu grubun düşüncesinin pek çok entelektüel özelliğinin ve boyutunun İran toplumunun düşünce ve gerçekleriyle hiçbir bağlantısının olmamasına neden olmuştur. Bu tür konulara en iyi örneklerden biri etnik merkezcilik meselesidir. Bu grubun ulus devlet inşaatme konusundaki ana odağı, İran tarihinin Aryan halkına dayalı olarak yeniden inşasına özel önem vermektir. Ancak genel olarak İranlıların sosyal ve politik yaşam tarihinde etnosentrizm meselesi hiç yoktu. Aslında etnik merkezcilik Batı'dan alınan bir fikirdir. Tarihsel olarak İran toplumu çoğulcudur ve bu nedenle zamanla İranlılar etnik, kültürel ve dini çoğulculuk içinde yaşamaya alışmıştır. İranlıların tarih boyunca ana dinleri olan Zerdüştlük ve İslam'da hiçbir millet ve kabilenin diğer milletlere ve etnik kökenlere üstünlüğü olmamıştır. Ancak bu dönemde Batılı düşüncelerden etkilenen entelektüeller, Avrupalı halkların İranlılarla aynı ırktan oldukları gerçeğinden heyecan duymak için bu halkların ırksal kökenlerini araştırıyorlardı. Bu tek ve üstün millet, asıl İranlıların ait olduğu Aryan kavmiydi. Buradan hareketle bu uzman grubu, Aryan halkını merkeze alan bir ulus devlet inşası temelinde İran'ı modern çağda yeniden düzenlemeye çalışmıştır. Bu grup, diğer etnik grupların İran nüfusuna girmesinden memnun değildi ve ırkların karışmasını, İran'ın tarihi ve kültürünün gerilemesinin ana faktörlerinden biri olarak görüyorlardı. Bu konuda dönemin en ünlü aydınlarından Ahmed Kasravi'nin yazılarına başvurabiliriz. Eğitim ve Terbiye Dergisi'ndeki bir makalesinde Türklerin ve Moğolların İran'a yönelik saldırı ve seferlerine değinerek şunları yazdı:

“Tarihimiz böyle geçti: Türklerin İran'a gelişinden, İranlılar üzerinde yüzyıllarca hakimiyet kurmasından, Moğolların yıkıcı saldırılarına ve bildiğimiz o hayat çalan hikayeler, öte yandan İranlılar arasında bir dizi sahte Sufi düşüncenin ve benzerlerinin yayılması. Bunlar yüzyıllarca İran'ı refah ve şereften mahrum bırakan, İranlıların akıl ve ilmini bozan zararlılardır” (Kasravi, 1313: 33).

Kasravi'nin Türk ve Moğolların saldırısına ilişkin düşüncesinde önemli olan nokta, sorunun İran topraklarının yağmalanması ve tahrip edilmesinden kaynaklanan zarar olmamasıdır. Ona göre asıl mesele, onların İran topraklarında kalmaları ve ırkların karışmasıdır. Kasravi şöyle devam ediyor: “Keşke Türkler İran'da ellerinden geleni yağmayı yaptıktan sonra Türkistan'a dönseler ve İran'a yerleşmeseler. Keşke Moğollar 30.000 askerin katledilmesi ile yetinseler ve bir daha yürümeyip fethedilen İran'da yönetimin temellerini atmaları bir daha olmasın” (Kasravi, 1313: 35).

3.4.2. Tarihe Karşı Süreksiz ve Seçici Tutum

Tarihe yönelik süreksiz ve seçici tutum iki düzeyde ele alınabilir ve incelenebilir. Bu iki düzeyin teorik bir bağlantısı bulunmaktadır. Tarihe yönelik süreksiz ve seçici tutuma ilişkin tartışmaların bir boyutu, İran tarihinin yeniden okunmasında siyah ve beyazın ikili meselesine geri dönmektedir. Bu yaklaşım, Aryan halkının düşüncesinin ulus devlet inşasının ve İran tarihinin inşasının temeli olması konusunun teorik ve temel bir ön koşul ve gereği olarak değerlendirilmektedir. Bu görüşe göre, İran İslam'dan önce, İran halkı ve bu ülke için mutluluk ve refah dönemi; ancak yabancıların yeni bir fikirle gelmesiyle bu beyaz rüya kara bir kabusla dönüşmüştür. Buradan hareketle, bu aydın grubu, İran tarihinin önemli bir bölümünü, yani İslam sonrası dönemi çıkarıp, bu toprakların karanlık ve durgun dönemi olarak tanıtmaya çalışmıştır.

İkinci düzeydeki tartışma, tarihin geleceği inşa etmedeki işlevlerinin göz ardı edilmesi meselesine odaklanmaktadır. Bu aydın grubunun tartışmasının içeriği ne olursa olsun, bir toplumun yüzlerce yıllık geçmişinden bir parçayı çıkararak belli parçalardan yola çıkarak geleceğe yönelik yeni bir hareket başlatmanın mümkün olduğu düşüncesi mantıksız ve tarihsel gerçeklere aykırı görünmektedir. Bu grubun sözleri ve yazıları incelendiğinde, toplumun yeniden inşası ve ıslahı konusunda tarihin önemini ve rolünü, kurumlarda zamanın biriktirilmesi olarak neyin tanıtılabileceğini anlamadıkları görülmektedir.

Bu konuda Ahmad Kasravi'nin, İran tarihinin bir kısmını ve bu grubun görüş ve fikirlerini eğitim sisteminden ve ders kitaplarından bir kenara bıraktığını açıkça belirttiği makalesine başvurabiliriz:

“Konuşmamızın konusu, bugün ilkokullara yönelik kitap yazarların ve referansları öncekilerin kitapları olanların, bu kitaplardan alıntı yaparken bu noktayı anlamaları ve o malzemelerin iyi ve kötü yanlarını bilmeleri gerektiğidir. Geçmişin kitaplarında yer alan her şeyin bugün popülerleştirilmesi gerektiğini düşünmemeliyiz; eskilerin iyi saydığı her şeyin bugün de iyi olduğunu düşünmemeliyiz” (Kasravi, 1313: 37).

Elbette bu makaledeki sözlerinin devamı, onun basit bir tarih görüşüne sahip olduğunu; tarihin rol ve işlevini yalnızca bir inceleme ve ders olarak gördüğünü göstermektedir. Bu makalenin son bölümünde şunu vurgular:

“Başka bir yerde de söylediğim gibi, yürüyen biri, yaptığı deneyler dışında daima gözlerini öne doğru açık tutmalı ve kafasının arkasına bakmamalıdır. Hayatta insanın daima gelecek kaygısı taşıması, sadece geçmişteki önemli ve öğretici vakaları hatırlamakla yetinmesi ve onlardan ders alması gerekir. Buradan İranlıların geçmişle

gelecek arasına bir çizgi çekmesini, bugünden yeni bir hayat kurmasını, kendilerini geçmişten edindikleri derslerle sınırlandırmasını ve gereksiz detayları unutmasını diliyoruz. Konuşmanın sonunda yazının başlığını tekrarlayıp şunu söylüyorum: Geçmişten iyi olanı alıp, kötü olanı bırakmalıyız” (Kasravi, 1313: 28).

3.5. Ulusal Dil Meselesi

İncelenen kaynaklarda dile getirilen konular arasında en tartışmalı mesele ulusal dil meselesi ve buna bağlı gereklerin boyutları olarak değerlendirilmelidir. Milli dil kadar hiçbir konu tartışılmamış; modern toplumları taklit etme yaklaşımına inananlar en çok milli dil konusu üzerinde durmuştur. Araştırmanın konusu ve ana temaları, yani modernite ve eğitim sistemi dikkate alındığında, ulusal dil temel bir konudur. Ana çatışma, İran toplumunun ulusal ve resmi dili olan Farsça ile ilgilidir. Ulusal dil konusu, bu araştırmada öne çıkan temel konular açısından iki düzeyde oldukça önemlidir. Birinci konu, ulus devletin inşasıyla ilgilidir. Dönemin aydınlarının önemli bir kısmının millet kurma meselesine etnosentrizm ve Aryan topluluğu üzerinden yaklaşması nedeniyle Fars dili son derece önem kazanmış ve bu milletin tek dili olarak işlev görmüştür.

Ulusal dil tartışmasının ciddi önem taşıdığı bir diğer düzey ise eğitim sistemi meselesidir. Eğer siyasal sistem bir dili ulusal dil olarak toplum içinde hakim kılmayı ve öğrenmeyi amaçlasaydı, doğal olarak bu dilin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması görevi de eğitim sistemine verilirdi. Aynı zamanda toplumun birçok kesimi farklı lehçeleri, hatta dilleri konuşuyor olsaydı, belli bir dille eğitim verme çabasının hem siyasal sistem hem de eğitim sistemi açısından kendine özgü toplumsal ve siyasal sonuçları olacaktı. Ulusal dil sorunu altında beş ana konu sınıflandırılmaktadır: Saf Farsça nesrin teşvik edilmesi, birlik ve ulus devlet inşası unsuru olarak tek dil, dillerin Fars lehçesine indirgenmesi, edebiyatın dile indirgenmesi ve son olarak lehçelerin ortadan kaldırılmasına vurgu. Aşağıda bu beş konu incelenecektir.

3.5.1. Saf Farsça Nesir Yaklaşımını Teşvik Etmek

Düşünce ve ideoloji, belirli ve tek bir etnik gruba dayalı olarak ulus devlet oluşumunu takip ederken, bu alanda alınması gereken önlemlerden biri de toplumdaki diğer etnik grupların izlerini ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Etnik işaretlerden biri de dil birimidir ve doğal olarak bu dili diğer dillerden ayırarak korumaya çalışmak gerekir. Dilin ulusal bir simge olarak korunması ve yaygınlaşması için arındırılması gerekmektedir; bu da

ulusal dili yabancı dillerle karışmaktan koruyacak bir önlem olacaktır. “Saf Farsça” düzyazı ekolü, Eğitim ve Tarbiye dergisinin yayınlanmış makalelerinde yazarın İranlıların ulusal birliği için Fars dilinin önemini vurguladığı eserlerden biridir. Bu makaleden anlaşılacağı üzere, Gavami Farsça dilinin korunması, sahibi çıkılması ve bu dilin sözlü ve yazılı yönlerinin temizlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Dilin korunmasının önemli yönlerinden biri de yabancı dillerin tanıtımı meselesidir. Bu aydın ve uzman grubunun zihniyetini yönlendiren ideolojik görüşlere göre, İran’ın en büyük düşmanları ve ana sembollerinden biri Araplardır. Fars dili tartışmaları sırasında en kritik konu, bu dilin Arap diline karşı savunulmasıdır. Makale yazarı, bunu dikkate alarak şunları vurgulamaktadır: “Farsçayı, öğrenmeyi zorlaştıracak kadar gereksiz Arapça kelimelerle karıştırmamak gerekir” (Gavami, 1316: 14).

3.5.2. Birlik ve Ulus Devlet İnşasının unsuru olarak Tek Dil

Ulus devlet inşası konusunda ideolojik bir yaklaşım benimsendiğinde ve tek etnisite ile ırka dayalı bir toplum tarihi oluşturulduğunda bu konu iki kat önem kazanmaktadır. Fars dili, İranlıların Aryan bir kavim olduğu fikrine inananlar için önemli bir belge olarak değerlendiriliyordu. Bu belge, Aryanların tek bir ulus olduğunu kanıtlamaktaydı. Buna göre, İran toplumunda ulus devlet inşa etmenin ilk ve en önemli tedbirlerinden biri, Farsçanın ulusal dil olarak vurgulanması, yaygınlaştırılması ve öğretilmesine çalışmaktır. Diğer dillerin, hatta Fars lehçelerinin bile yasaklanmasının meşruiyeti bu süreç esas alınarak analiz edilmelidir. Hatta Pehlevi dönemindeki siyasi iktidar, ulusal dilin seçimi ve ülke genelinde evrensel hale getirilmesi çabasıyla ilgili tartışmalara dayanarak İran'daki dil ve lehçeleri bastırmıştır.

Bu araştırmada incelenen makalelerde ulusal dil meselesi ve önemine ilişkin bu uzman grup tarafından üç boyut vurgulanmıştır. Tartışmanın ilk boyutu, ulusal birlik unsuru olarak Fars dilidir. Bu konuda yazılardan birinde şöyle deniyor: “Bana göre, milliyetin temelini oluşturmada ana dil diğer faktörlerden daha önemlidir, çünkü bir ülkede tek bir ulusal dilin kullanılması, ulusun üyeleri arasındaki anlayışı daha yakın ve daha iyi hale getirir” (Parvin, 1337: 25).

Bu düşünür grubunun ulusal dil konusunda vurguladığı ikinci konu, özellikle çocukluk ve erken eğitimde diğer dillerin öğretilmesine karşı çıkılmasıdır. Burada önemli olan, yabancı dilden ne anlaşıldığıdır. Onlar için yabancı dil, ülkenin o bölgesindeki insanların

ana dili olsa bile, ulusal dil olarak Farsça dışındaki herhangi bir dildir. Aslında bu vurgunun, Fars dilinin milli birlik unsuru olması meselesiyle derin bir bağlantısı vardır. Buradan hareketle yazılardan birinde önce bu konuya değinilmekte, ardından çocuklara başka dillerin öğretilmesine karşı çıkılmaktadır.

“Kültür sisteminin amacının milleti inşa etmek olduğu ve milleti oluşturan en önemli unsurun dil olduğu dikkate alındığında, milli önyargıların güçlendiği veya zayıfladığı dönem çocukluk dönemindedir. Bu aşamada yabancı dil öğretmenin telafisi mümkün olmayan riskler taşıdığını söyleyebiliriz. Küçük çocuklara yabancı dil öğretmeyi sanat sayanlar milletin zararına adım atıyorlar” (Borazjani, 1315: 20).

"İlkokulda yabancı dil öğretmenin faydası var mıdır?" başlıklı makalede çocuklara yabancı dil öğretmenin zararları ele alınmıştır. Makale yazarının argümanlarına göre dil, sadece kelimelerle ve insanlar arasındaki iletişimle sınırlı değildir; aynı zamanda duyguları ve elbette kültürü de taşır. Yabancı dil öğrenmek, kişinin ulusal kültürden uzaklaşmasına ve yabancı kültüre (kendi kültürüne) ilgi duymasına neden olur. Bu makalenin ilginç yanı, dil-kültür ve toplum ilişkisine yönelik doğru tutuma rağmen, farklı dil ve lehçelere sahip olan İran toplumunun büyük bir kısmının milli dil meselesiyle ihmal edilmesi ve bu alandaki çelişkilerin göz ardı edilmesidir. Bu yazıda şunları görmekteyiz:

“Dil öğrenmenin olumlu etkisi de olumsuz etkisi de vardır; ikisi de birbirini tamamlar çünkü bir insan baştan başka bir milletin dilini öğrenirse o millete ve onun kültürüne ilgi duymaya başlar. Buna bağlı olarak kendi milletin diline ve kültürüne bağlılığı çoğu zaman azalır; sonuç olarak milli gururu da azalır. Bu gerçeğin canlı bir örneği, egemen veya işgalci ülkelerin fethedilen veya işgal edilen ülkelere nasıl davrandığıdır; çünkü bir ülkeye girer girmez yaptıkları ilk şey, fethedilen veya işgal edilen insanlara kendi dillerini ücretsiz olarak öğretmektir çünkü bunun etkisini bilirler. Dil faktörünü kullanarak kendilerine ilgi geliştirebileceklerini bilirler. Bunun açık bir örneği Arapların hakimiyetidir. Sasani hükümetini yıktıklarında kültürlerini yaymak için halka Arapça öğretmişler ve Arap dilini yayma çalışmaları öyle bir noktaya ulaşmış ki, iki buçuk asır boyunca Fars dili tamamen terk edilmiştir” (Borazjani, 1315: 24).

Bu alanda ortaya çıkan ve bu uzman grubu tarafından vurgulanan üçüncü konu, bu dilin öğretilmesinde katı olunması ve eğitimsel tartışmalarda önemli bir faktör olarak konumunun güçlendirilmesi gerektiğidir. Örnek olarak, “Milli öğretim” makalesi, İran toplumunu Avrupa toplumlarıyla, özellikle de Fransız toplumuyla karşılaştırmakta ve

Fransa'nın ulusal dil konusundaki katı tavrını gerekçe göstererek İran'ın eğitim sisteminde Fars dilinin ihmal edilmesini eleştirmektedir. Oveysi şöyle yazmaktadır:

“Olumsuzlar yanlışlıkla giriş sınavındaki katılığın İran'a özgü olduğunu düşünüyor. Ancak İranlı bir öğrencinin Farsça bilgi düzeyini Amerikalı veya Fransız bir öğrencinin anadilindeki bilgi düzeyini ölçersek, İran'da bu grubun ihmal edildiğini görürüz. Bunun nedeni, milliyet ve milli dil konusuna bizden daha fazla ilgi göstermeleridir; ileri ülkelerin ilkökul ve liselerinde bile gençlere anadilini daha doğru yöntemlerle ve daha şefkatle öğretmeleridir. Ayrıca mevcut bilgilere göre, bu ülkelerde her yıl büyük bir grup üniversite giriş sınavında ulusal dil filtresinden geçmektedir” (Oveysi,1305: 38).

Buradan yola çıkarak “Milli Eğitim Bakanlığı'nın Farsça öğretmenleri ve ana dilin nasıl öğrenileceği konusunda tüm eğitim aşamalarında daha ciddi ve geniş kapsamlı kaygılar göstermesi gerektiğini” öne sürmektedir (Oveysi,1305: 41).

3.5.3. Dillerin Fars Lehçesine İndirilmesi

Daha önceki bölümlerde açıklandığı gibi, aydınlar, Aryanizm ideolojisine dayalı sahte bir tarihi inşa etme peşindeydiler. Bu konunun önemli tezahürlerinden biri, gayri Fars dillerinin Farsça'nın bir lehçesi olarak azaltılması çabasıydı. Bu çabanın en belirgin örneği, Ahmed Kasravi'nin yazdığı “Azerice, Azerbaycan Halkının Eski Dili” adlı kitaptır (1304). Kasravi, bu kitapta bazı kaynaklara atıfta bulunarak, İran'daki halk arasında yaygın olan Türkçeyi, Farsça'nın eski bir lehçesi olarak tanıtmaktadır. Bu kitap aynı zamanda ırkçı iddialar da içermektedir; İran Türklerinin ırk olarak Aryan kavimlerinden olduğu iddiasını taşımaktadır. Bu fikir, Eğitim ve Tarbiye dergisinde de takip edilmektedir. Makalelerden birinde “Tüm Azerbaycan'da, Farsça ve Pehlevi dilinden kaynaklanan lehçeler, 'Azerice' terimi altında adlandırılmaktaydı”. ifadesi yer almaktadır (Tabatabai, 1317: 8).

3.5.4. Edebiyatı Dile İndirgemek

Bir toplumda edebiyat ve dil arasındaki ilişki, bu araştırmada incelenen ana fikirlerin gözlemlenebileceği konulardan biridir. Modernitenin her toplumun kendine özgü tarihsel koşullarına göre inşa edilmesi gerektiğine inananlar, bir toplumun edebiyatını belirli bir dilden, hatta ulusal dilden farklı bir şey olarak görürken, onu özelemlerin, arzuların, deneyimlerin ve ortak tarihin simgesi olarak değerlendirirler. Bir toplumun modernliğin

taklit edilmesi gerektiğine inananlar ise edebiyatı milli dilin sembolü olarak kabul eder ve sadece milli dille ilgili eserleri edebiyat olarak nitelendirirler. Aslında ikinci grup, bir milletin toplumda farklı dillerde bulunabilen edebiyatını belirli bir dile ve onun bir tezahürüne indirgemektedir. Böyle bir bakış açısına göre, bir ülkenin edebiyatını koruma çabası, ulusal dili koruma çabasına dönüşmektedir.

Bu araştırmada ele alınan bu aydın grubunun eserlerinde ve yazılarında böyle bir tutumu görmek mümkündür. Örneğin, bir yazıda şöyle denilmektedir:

“Bir millet içinde farklı yerel lehçelere sahip dillerin varlığından ziyade milli bir dilin varlığı daha faydalıdır. Bu nedenle yaşayan milletler, kendi milli dillerini geliştirip yaymaya çalışıyor; edebiyatlarını ve düşünürlerin eserlerini olaylarla yok olmaktan koruyor ve büyük şair ve yazarlarını onurlandırmaya özel önem veriyorlar” (Parvin, 1327: 45).

Bir başka makalede, Gavami, bir milletin edebiyatını ve kültürünü milli dile indirgemeye çalışmıştır. Bu makalede yerli ve milli kültürü yabancılardan koruma çabası, milli dili koruma çabası olarak tanıtılmaktadır. Makalede şöyle denilmektedir:

“Tarih bize her siyasi ve askeri zaferin edebi hakimiyet getirdiğini göstermiştir. Öyle ki, ne zaman siyasi yenilgi o milletin edebi temelini çökertse, mağlup millet ayağa kalkamıyordu. Belki kadim medeniyeti ve tarihiyle Mısır milletine, Arap saldırısından sonra milli dilini ve edebiyatını koruyamadığı için tabiatını değiştirdiğini ve hakim millet haline geldiğini hatırlatabiliriz. Bu nedenle milletin devamlılığını ve tutarlılığını seven her İranlı, Fars dilini yaşatmaya çalışmalıdır” (Gavami, 1316: 14).

3.5.5. Aksanların Ortadan Kaldırılmasına Vurgu

Modern toplumları taklit etme yaklaşımına inanan pek çok kişi, İran topraklarında sadece ulusal bir dil arayıp diğer dilleri yok etmekle kalmamakta; aynı zamanda, Fars dilinin çeşitli lehçelerini de görmezden gelmektedir. Standart lehçe dedikleri bir lehçeyle bu toprakların tüm insanlarını Farsça konuşturmaya çalışmışlardır. Böylece Türkçe ve Arapça gibi dillere hoşgörü gösterilmemiş ve bunların ortadan kaldırılacağına inanılmış, Gilki, Taberi, Şirazi, İsfahani gibi lehçelerin yok edilmesi hedeflenmiştir.

Spesifik olarak bu politika ve yaklaşım Batı'da ve özellikle Fransa'da yaşananlar üzerinden de uyarlandı. Bu araştırmada incelenen makalelerin birinde, yazar olan Tabatabai, açıkça yerli lehçelerde konuşmayı bir sorun ve elbette utanç verici olarak

değerlendirmiştir. Eğitim, İran'ın gelecek nesilleri ve eğitilmiş bireylerinin yerli lehçelerde konuşmayı ayıp ve utanç kaynağı olarak görmelerini sağlamalıdır. "Farsça Dili Hakkında" başlıklı bu makalede yazar, eğitim sisteminin “herkesi kendi ulusal ve kamusal dilini sevmesi, ilgilendirmesi ve bu dile aşina hale getirmesi gerektiğini; böylece yavaş yavaş yerel lehçelerde konuşmaktan kaçınmaları ve bunu kendileri ile eğitilmiş her İranlı için uygun görmemeleri gerektiğini” vurgulamaktadır.

“Hiç şüphe yok ki, bu şekilde, her şeyden önce fitnecilerin eli haline gelen ve bir milletin insanların birbirleriyle anlaşmasında sorun yaratan bu utanç verici lehçe farklılığı çözülecektir. Ülkenin milli birliğinin ve tarihi birliğinin sebebi olan dil birliği her yere yayılacaktır. Bu, Çabahari Beluci'nin Mako şehrindeki Azeri kardeşiyle kendi ulusal dilinde konuşabileceği ve ona eşiti, kardeşi, akrabası ve karısı diyebileceği anlamına geliyor” (Tabatabai, 1317: 11).

3.6. Modern Toplumu İnşa Etmek Yaklaşımı

Bu yaklaşım, Birinci ve İkinci Pehlevi dönemlerinde uygulanan politika, program ve eylemlere yönelik eleştirel bir perspektif olarak değerlendirilebilir. Moderniteyi benimsemesine karşın, İran toplumundaki değişim ve dönüşüm süreçlerine oldukça eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve bu eylemlerle uyumlu fikirleri sorgulamıştır. Çağdaş bir toplum inşa etme ve böyle bir yaklaşımı benimseme söz konusu olduğunda, bu yaklaşımın ve düşüncenin temel özellikleri ve eksenleri şu şekilde ele alınabilir:

3.6.1. İran Toplumunda Belirgin Bir Geri Kalmışlığın Varlığını ve Mevcut Durumu İyileştirme İhtiyacını Kabul Etmek

Daha önce de belirtildiği üzere, bu yaklaşım Birinci ve İkinci Pehlevi döneminin politika ve programlarını eleştirmekteydi. Buna rağmen, bu yaklaşımın İran'ın durumuna ve bu toprakların tarihsel geri kalmışlığına yönelik eleştirel bakışını da göz ardı etmemek önemlidir. Bu perspektif, İran'ın sosyal ve politik yapısındaki ciddi ve temel zayıflıkları teyit etmektedir. Bu görüşe göre, dönüşüm ve arzu edilen duruma doğru ilerleme gerekli ve kaçınılmazdı. Ancak, dönemin hükümetlerinin reformist politika ve programları uygun ve arzu edilir olarak değerlendirilmemiş, bu prosedür ve süreçlerle istenilen sonuçlara ulaşmanın mümkün olmadığına inanılmıştır.

3.6.2. Moderniteye Karşı Olumlu Tutum

Bu aydın ve düşünür grubunu modernite karşıtı uzmanlar olarak nitelendirmemek gerekmektedir. İlginçtir ki, Batı'daki modernliğe ve gelişmelere olumlu bir bakış açısına ve yaklaşıma sahiptiler. Avrupa'daki gelişme ve deneyimlerin, İran toplumundaki toplumsal devrim ve yapısal değişimlere önemli katkılar sağlayabileceğine inanmaktaydılar. Bu elit kesim, nostaljik ve gerici eğilimlere sahip olan akımlarla aynı kategoride değerlendirilemez.

3.6.3. Moderniteye Eleştirel Bir Yaklaşımın Gerekliliğine İnanmak

Moderniteye karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarına rağmen, modern bir toplum inşa etmenin önemine inanan uzmanlar ve düşünürler, diğer sosyal olgular gibi bu büyük olayın da bir dizi olumlu ve olumsuz sonuçları olduğunu kabul etmekteydiler. Bu temelde, moderniteyi eleştirel bir bakış açısı ve yaklaşımla değerlendirmek gerekmektedir. Ayrıca, onların moderniteye eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşımının bir diğer nedeni de bu olguyu derinlemesine ve temelden anlama çabasıdır. Esasen, büyük ve önemli gelişmelerin ve olayların yapısal ve kurumsal temellerini doğru anlamak, ancak sorgulayıcı ve eleştirel bir yaklaşımla mümkün olabilmektedir.

3.6.4. Taklitçi Yaklaşım Ciddi Bir Eleştiri Getirme

Moderniteye eleştirel yaklaşım inancından yola çıkan modern toplum inşa etme yaklaşımı, gelişmiş ülkelerin taklitçi uygulamalarına şiddetle karşı çıkmaktaydı. Bu görüşe göre, taklit yoluyla toplumu dönüştürmek ve köklü değişiklikler meydana getirmek mümkün değildir. Buna göre taklit, ancak yüzeysel olgular ve dışsal boyutlar düzeyinde mümkün olup, kurumsal değişiklikler ve yeni bir toplum kurmak taklitle gerçekleştirilemez.

3.6.5. Büyük Toplumsal Gelişmelerin İçselliliğine İnanç

Taklitçi yaklaşımın eleştirisi doğrultusunda, modern toplum inşasını savunanlar, büyük toplumsal gelişmelerin ve olguların içsel bir boyutu olduğuna ve yalnızca dışarıdan yararlanılarak ve diğerlerine bakılarak gerçekleştirilemeyeceğine inanmaktadırlar. Günümüzde bu yaklaşımı kalkınma teorilerinde, özellikle de son dönemde ortaya çıkanlarda gözlemlemek mümkündür. Kurumsalcılık gibi yaklaşımların düşünürlerine

göre kurum ve yapıların bir toplumdan diğerine aktarılması mümkün değildir. Böyle bir girişimde bulunulursa, sonuç sadece orijinal görüntünün karikatürü ve kara mizahı olacaktır ki, bu yalnızca olumlu sonuçlar getirmemekle kalmayacak, aynı zamanda gelişmekte olan toplumun durumunu da daha da kötüleştirecektir.

3.6.6. Her Toplumun Tarihine, Kendine Özgü Durumuna ve Diğer Toplumlardan Farklılığına Dikkat Etmek

Temel gelişme ve değişimlere yönelik içsel tutum, bu tür bir yaklaşıma sahip uzmanların her toplumun tarihine, kültürüne ve kendine özgü sosyal ve politik koşullarına özel önem vermesine neden olmaktadır. Esasen, değişim ve dönüşümlerin içsel niteliğine ilişkin tartışmanın temelinde toplumların tarihsel anlamda farklılığı meselesi yatmaktadır. Her toplumun kendine has görüş, değer ve tutumları vardır ve buna dayanarak her toplumun kültürel koşulları, kendine özgü deneyimleri ve elbette bu deneyimlerin ve sonuçlarının toplum bireyleri tarafından yorumlanması farklıdır. Öte yandan kendine özgü sosyal, siyasal ve ekonomik özellikler toplumların farklı deneyim ve koşullardan geçmesine neden olmakta ve bu temelde tüm toplumların geçmiş ve gelecekteki gelişmelerini belirli bir yaklaşım veya ideolojiye dayalı olarak yargılamak mümkün değildir.

3.6.7. İran Modernitesini İnşa Etmeye Çalışmak

Söylenenlerden hareketle bu düşünür grubu, toplumu ilerleme ve kalkınma yönünde ilerletmeye çalışmıştır. İran'ın geleneksel toplumuna ve sosyal, politik, kültürel ve ekonomik yapılarına yönelik eleştirileri kabul etmişler, ancak toplumda bir dönüşüm ve değişim olasılığı varsa, bu olasılığın mevcut yapılar ve gizli kapasiteler içerisinde aranması gerektiğine inanmışlardır. Modernitenin gelişmiş toplumlar tarafından açık yaklaşımı ve koşulsuz kabulü konusunda eleştirel bir tutum sergilemişler ve çabalarını İran modernitesini inşa etmeye yöneltmişlerdir.

3.7. Taklitçi Yaklaşımın Eleştirisi

Bu araştırmada ele alınan makale ve raporlarda dile getirilen önemli temalardan biri, taklitçi yaklaşımın eleştirisi ve Batılı ve gelişmiş ülkelere koşulsuz politika, program ve hatta hedef elde edilmeye çalışılmasıdır. Taklit eleştirisini neredeyse tüm yazılarda açık ve örtülü olarak görmek mümkündür. Bu notlardan biri, deneyimlerden yararlanmayı

ve diğerk ülkelerin performanslarından ilham almayı taklitle karşılaştırmakta ve ikisi arasındaki farkı tanımlamaya çalışmaktadır. Abbas Shoghi tarafından yazılan bu makalede taklit, girişı denetlenmeyen ve mevcut duruma uyarlanmayan, korumasız bir kapı olarak tanıtılmaktadır. Bu makalede taklit şu şekilde tanımlanmaktadır: “Elbette taklit, çevrenin şartları dikkate alınmadan, örf, adet, ahlak, tarihi kayıtlar, coğrafi gerekler vb. dikkate alınmadan başka bir yöntemin kabul edilmesi demektir” (Neshat, 1319: 9).

Taklit ve eleştirisinin ele alındığı yazılarda dört temel eksen görölmektedir. Bunlardan ilki ve en kapsamlı olanı, Batılı ölkeleri taklit ederek ve takip ederek toplumu modernleştirme çabası ve yüzeysel modernlik anlayışının eleştirilmesidir. İkinci konu ise taklitçi eğitime yönelik eleştirilerdir. Modernitenin taklit edilmesini eleştirmeye gelince, asıl mesele modern kurum ve kuruluşların gelişmiş toplumlardan diğerk toplumlara basit bir şekilde aktarılmasının imkansızlığıdır. Eğitim bu kuralın istisnası değildir. Üçüncüsü, toplumun kültürel ve sosyal ihtiyaçlarının dikkate alınması ve eğitim ve müfredatların bu ihtiyaçlara göre uyarlanması gerekliliğidir. Dördüncü eksen dil konusuna odaklanmaktadır. Ana dile önem verilmesi ve anadilde öğretim yapılması, taklitçi eğitime yönelik eleştiri eksenlerinden biridir.

3.8. Yüzeysel Modernite Anlayışının Eleştirisi

Yenidünya ve modernlik olgusuyla nasıl başa çıkılacağı, gelişmekte olan ölkelerdeki önemli ve temel sosyal ve politik konulardan biridir. Modernite adı verilen ve herkesin benimsemesi gereken yaygın ve etkili bir gerçeğin kabul edilip edilmemesi ve Batılı olmayan ölkeler ve toplumların bu olguyla nasıl etkileşime girdiğı, modernitenin karşı karşıya olduğı en önemli sorunlar olarak kabul edilmektedir.

Moderniteyi inşa etme yaklaşımına inananların temel sorunu ve eleştirisi, bu önemli ve etkili olgunun yüzeysel anlaşılmasıdır. Bu yüzeysel anlayış ve bunun derin anlayışla farkı, modernite ile modernleşme arasındaki farkta tartışılabilir. Bu düşünür grubuna göre, gelişmekte olan ölkelerde modernleşme sürecine girmek ve modern toplumların oluşumu, bu toplumların tarihinden yabancılaşma ve kopukluk anlamına gelmemektedir. Bu temelden hareketle, bu araştırmada incelenen makalelerden birinde özgünlüğün ve kültürün korunması konusu vurgulanmıştır. Bu notta şöyle okuyoruz: “Bu ölkenin insanların Batı medeniyetinin görünüşlerine dikkat etmek yerine bilimi ve gerçekleri tanımalarına, aynı zamanda milli özelliklerini ve ahlakını korumasına çalışalım. Bunların

bilgili ve medeni insanlar olması gerekir. İranlı olmayan uygar insanlar değil, uygar İranlılar yaratmaya çalışalım” (Shoghi, 1314: 3).

Eleştirmenler, toplumların yapısal ve kurumsal olarak farklı olması nedeniyle Batı dünyasını taklit etmeye ve takip etmeye çalışmanın modernite anlayışının sonuçsuz olduğunu düşünmektedir. Her toplumun geçmişine ve yaşadıklarına göre kendine has değer ve normları vardır ve farklı kurumsal yapılar ve sosyal sistemler nedeniyle Batılı ve gelişmiş ülkeler için benimsenen plan ve politikaları takip etmek, Batılı olmayan ülkelerin toplumlarının başarısına ve gelişmesine yol açamaz. Bu araştırmada incelenen makalelerde İran toplumu ile Batılı ülkeler arasındaki kurumsal ve kültürel farklılıklara çeşitli durumlarda değinilmiş ve bu temelde taklit ve gelişmiş ülkeleri takip etme eleştirisi yapılmıştır. Bu makalelerden birinde kültürel ve sosyal farklılıklara vurgu yapan Shoghi, akıllı ve bilge insanların diğer toplumları taklit etme arayışında olmadığına inanmaktadır.

“Düşünen ve ilim sahibi insanlar, salt taklit yükünün altına girmezler. Prensip olarak ne siyasi konularda ne eğitim konularında ne de diğer sosyal çalışmalarda taklit yapılmasına izin verilmez. Taklit, fayda sağlamamasının yanı sıra çok büyük kayıplara da yol açacaktır. Çünkü bir bireyin hayatının veya toplum hayatının temeli belirli şeyleri taklit etmek üzerine kuruluysa, araştırma ve yenilik duygusu zayıflayacaktır. Bu duygunun zayıflaması, bir bireyin varlığının veya bir milletin varlığının temellerini sarsmaya yeter. Belli bir yöntemi benimsemenin her insan ya da her toplum için faydalı olmayabileceği tecrübe edilmiştir. Belli bir yöntemin her insan ve grup için uygun olmayacağı açıktır, çünkü belli bir kişinin ya da belli bir toplumun hayatta motto haline getirdiği hiçbir yöntem, başkaları için arzu edilmez” (Shoghi, 1314: 5).

Modernitenin yüzeysel anlayışının eleştirisinde tartışılan diğer konular arasında Avrupalıların ve gelişmiş toplumların diğer toplumlara yönelik yanlış görüş ve tutumları da yer almaktadır. Bu gruba göre pek çok Avrupalı düşünür toplumlar arasındaki farkı, hatta modernite olgusunu ve Batı'da yaşananları tam olarak kavrayamamıştır. Avrupalı hükümetlerin ve entelektüellerin önemli bir kısmının bencillik nedeniyle kendi değerlerini ve kültürlerini Avrupalı olmayan toplumlara empoze etmeye çalıştıklarını vurgulamaktadırlar. Bununla ilgili yazılardan birinde şöyle denilmektedir:

“Hiçbir millet, arzu ettiği milli kemalden tamamen vazgeçmedikçe ve talebe milletini ortamın gereklerine ve arzu ettiği milli mükemmelliğe göre yükselme ve ilerlemeye yönlendirmedikçe, bir başka milleti yetiştiremez. Bir Avrupalı, sahip olduğu özel zihinsel durum nedeniyle, dünyadaki bütün milletlerin kendisiyle aynı

özelliklere ve ruhlara sahip olduğunu zanneder ve bu anlamda bir milleti eğitmeye çalışırken, onları tamamen kendisine benzetmek ister. Avrupalılara göre yabancı bir milletin eğitimi, o milletin arzu edilen sosyal mükemmelliğini tamamen ve mümkün olan her şekilde değiştirmek, kendi arzu edilen milli mükemmelliğini temsilcisi haline getirmektir. Avrupalı, ahlaki kurumlarını, düşünce biçimini tamamen yıkmak, sahip olduğu ve bildiğini beynine sokmak ister ve işte burada her türlü sorun ortaya çıkar ve olumsuz sonuçlar elde edilir” (Oveysi,1306: 17).

Yukarıdaki ifadeler, modernitenin inşasına inanan düşünürlere göre, yüzeysel bir modernite anlayışının sadece gelişmekte olan ülkelerin aydınlarına özgü olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda, moderniteyi yüzeysel ve eksik anlayan Avrupalıların sayısının da az olmadığını ortaya koymaktadır.

3.9. Eğitim Sisteminde Taklitçiliğe Eleştiri

Taklitçi eğitim sisteminin eleştirisi, taklitçi modernite görüşüne eleştirel yaklaşımın bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Bu yazar grubu, yüzeysel modernite anlayışını eleştirdikleri, sadece Batı'yı takip etmeye çalıştıkları, eğitim sistemini taklit ettikleri ve İran'da diğer ülkelerin politika ve programlarını uygulamaya çalıştıkları için eleştirilmiştir. Modern eğitim, gelişmiş ülkelerde önemli ve parlak sonuçlar elde etmiştir. Buna bağlı olarak İran gibi gelişmekte olan bazı ülkeler de bu yapı ve politikaları taklit etmeyi ve izlemeyi düşünmüşlerdir. Ancak kalkınmanın sağlanmasında diğer pek çok yüzeysel yaklaşım gibi, gelişmiş ülkelerde oluşturulan politika, program ve yapılar, gelişmekte olan ülkelerde aynı sonuçlara, hatta nispeten kabul edilebilir sonuçlara yol açamamıştır. Bu konu o dönem İran toplumundaki eğitim sistemi için de geçerliydi ve taklitçi yaklaşımı eleştirenler de tam olarak aynı noktayı vurguluyorlardı ki, eğitim alanında Batılı ülkelerin politika ve programları takip edilmesine rağmen sonuçlar hiç de bu ülkelerin eğitim alanındaki başarılarına benzememektedir.

Abbas Shoghi'nin yazdığı bir makale, bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Fransız eğitim yapısının benimsenmeye çalışıldığına işaret eden Shoghi, toplumun sosyal ve yapısal boyutlarıyla derin bağlantısı olan politika ve programların takip edilmesinin imkansız olduğunu düşünmektedir:

“Belki yeni kültürel hareketin başlangıcında, yani 19. yüzyıldan itibaren Meşrutiyetin başlangıcında Latin metoduna geçmek istediler. Ancak plan doğru olmadığı için doğru sonuç alınamadı. Elbette eğitim tarzımız artık biraz Latin

metodunun rengine sahip olabilir ama bu yapay bir renktir çünkü orada var olan her şey burada yoktur. Eğitimimiz Fransa'dan nokta nokta alınsaydı belki kesin ve olgun bir yapıya sahip olurdu ama kabul etmek gerekir ki mevcut eğitim hiçbir zaman Latin yöntemine tam ve kapsamlı olarak uymamakta, belki de uzak durmaktadır” (Shoghi, 1314: 3).

Aslında İran'daki yeni eğitim ve taklitçi yaklaşıma yönelik eleştiriler, patoloji meselesine ve bu yapının ilk birkaç on yıldaki başarısızlığının nedenlerinin araştırılmasına kadar uzanmaktadır. O dönemin eğitim sistemiyle ilgili tartışılan en temel konu, gelişmiş ülkelerin kopyalanmaya çalışılması meselesidir. Bu bağlamda Eğitim ve Terbiye dergisinin bir sayısının başyazısında İran'daki eğitim sistemine yönelik eleştiriler ele alınmış ve eleştirilerin çoğu bu kurumun taklit etmesi konusu üzerinde yoğunlaşmıştır.

“Yeni kültürün kurucuları, eğitimin amacının çevrenin gereksinimlerine ve toplumsal ihtiyaçlara, her milletin coğrafi ve ekonomik koşullarına göre değişmesine ve Avrupa milletlerinin eğitim tarzının İran halkının genel ihtiyaçlarına uymadığına dikkat etmeden, Latin eğitim yöntemini taklit edip uyarlamışlar ve ülke okullarının müfredatlarını bu yöntemin esaslarına göre hazırlamışlardır” (?, 1316: 11).

Yazara göre, İran'da eğitimin yapısal temeli İran toplumu açısından olumsuz bir yaklaşıma dayandığı için bu çerçevede ve eğitim yapısında çok sayıda reform yapılması sonuçsuz kalmaktadır:

“Son otuz yılda okulların, ortaokulların ve ilkokulların müfredat materyallerinde birçok değişiklik olmasına rağmen, programın temel öğretim yöntemi ve önemli ilkeleri hiçbir şekilde değişmemiş, aynı uyarlanmış program ve öğretim yöntemi Latince taklidi olarak kalmış ve okullarda da uygulanmaya devam etmiştir. Müfredatın, okulların ve öğretmenlerin öğretim yönteminin eski Latince yönteminin kuru bir uyarlaması ve yüzeysel taklidi olması nedeniyle şu ana kadar iyi bir sonuç elde edilememiştir” (?, 1316: 11).

Batıdan taklit edilen eğitim sistemi sorununun yalnızca İran'a özgü olmadığı, gelişmekte olan ülkelerin çoğunun bu sorunla ve sonuçlarıyla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Eğitim ve Tarbiat dergisi, UNESCO Dünya Zirvesi'ne ilişkin bir raporunda, İran'ın bu zirvedeki büyükelçisi ve temsilcisinden alıntı yaparak, bu kursun sonuç bildirisindeki paragraflardan birine işaret ederek şunları yazmıştır: “Batı'yı körü körüne takip etme devri sona ermiştir, artık Asya'nın kendi kararını vermesi ve genç neslini eğitmek için Batı'nın ilerlemelerinden yararlanırken yerel sorunlara daha duyarlı bir felsefeyi benimsemesi gerekmektedir”. Ahi ayrıca şunları da vurgulamaktadır: “Bu, forumun en iyi

sonucuydu ve tartışmalar sırasında, katılımcıların Batı'nın bilimsel ilerlemelerine tüm dikkatlerini verirken, her ülkenin değerleri ve ulusal fikirlerine mümkün olduğunca uygulanabilir çözümler aradıkları sürekli gözlemlendi” (Ahi, 1312: 38).

3.10. Eğitimin Kültürel Sisteme ve Yerel Toplumun İhtiyaçlarına Uyarlanmasının Gerekliliği

Eğitim sistemi inşa etmeye önem vermenin, eğitim alanında başka ülkeleri taklit etmekten ve takip etmekten kaçınmanın temel yönlerinden biri, bu kurumun toplumun ihtiyaçlarına ve bir ülkenin insanının kültürüne uyarlanması gerekliliğidir. Aslında bir kurum olarak eğitimin, toplumun yapısının ve kurumsal düzenlemelerinin bir parçasını oluşturduğunu da belirtmek gerekir. Farklı kurumlar ve bir yapının farklı bölümleri arasında koordinasyon ve işbirliğinin varlığı gerekli ve kaçınılmazdır. Bir sistemin veya yapının bir parçası veya parçaları diğer parçalarla uyumlu çalışmadığında veya diğer parçalardan farklı süreç ve eğilimlere sahip olduğunda sistemde düzensizlik ve verimsizliğin ortaya çıkması kaçınılmaz görünmektedir.

Kurumsal yapı ve sistemlere ilişkin tartışmalarda, söz konusu kurum veya bölümün toplumla ve onun performansı ile temel bir ilişkisi olduğunda bu konu iki kat önem kazanmaktadır. Aslında yapısal ve kurumsal özelliklere vurgu yapılması, kalkınma alanında modernleşme teorilerinden farklı kurumsal yaklaşımlar gibi daha sonraki teorilerin kalkınmadan bahsetmesine ve politika çözümleri sunmasına neden olmuştur.

Birinci ve İkinci Pehlevi döneminde bu grup düşünürler tarafından eğitimin vurgulanan yönlerinden biri de eğitim sisteminin toplumsal işlevleri meselesiydi. Aslında eğitim sisteminin nihai değerlendirmesinin toplumsal alandaki sonuçlarına ve toplumdaki insanların farklı sektör ve düzeylerdeki performanslarının iyileştirilmesine göre yapıldığına inanıyorlardı. Bundan yola çıkarak eğitim sisteminin ihtiyaçlara odaklı, toplumların kültürel özelliklerine ve sosyal yapısına uygun olması gerektiğini savunuyorlardı. Toplumlar inanç, değer ve normlar bakımından farklılık gösterir. Bazı toplumlar nispeten homojen bir demografik yapıya sahipken, diğerleri ırksal, dinsel ve hatta kültürel açıdan çeşitliliğe sahiptir. Bu farklılıklar toplumların farklı eğitim yapılarına ihtiyaç duymasına neden olmaktadır. Farklı toplumlarda kadın-erkek, kent-köy, çevre-merkez gibi karşıtlıklar kültürel, sosyal ve yapısal farklılıklara dayalı olarak

kendine özgü özellikler bulmakta ve buna bağlı olarak eğitim sisteminin de her toplumun kendine özgü ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerekmektedir.

Bu konuda örnek olarak İran'daki yabancı danışmanlardan birinin İran'ın köylerinde özel eğitim ihtiyacına ilişkin notunu gösterebiliriz. Bu notta, İran'daki kırsal kadınların kentsel toplum ve diğer toplumlara, özellikle de Avrupa toplumuna göre farklı rol ve görevlerine dikkat çekilmiş ve şöyle yazılmıştır:

“İran'da kırsal bir kadın, kocasıyla birlikte gıda ve diğer tarım ürünleri üretiminde aktif bir ortaktır. Sepet dokuma vb. kırsal endüstrilerin yaygın olduğu yerlerde kadınlar ana üreticilerdir. Dolayısıyla köy kadını, köy işlerinin yönetilmesinde hayati bir unsurdur ve aynı zamanda aile hayatı üzerinde de hiç şüphesiz en büyük etkiye sahiptir” (Alen, 1323: 17).

Buradan hareketle kırsal kesimde yaşayanlara yönelik özel eğitimlerin gerekli olduğunu düşünen Alen şunu vurgulamaktadır:

“Bu gruba yönelik gerekli programların Genel Tarımsal Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın şubelerinden biri olarak düzenlenmesi gerekiyor. Bu şube, aile geliştirme konusunda eğitilmiş ve deneyimli, bilgi, deneyim ve tedbirlerini kırsal kesimdeki kadınların gereksinimlerine, sınırlı kaynaklarına ve zihniyetine uyarlayabilen bir kadın tarafından yönetilmelidir. Bu programda gıda, giyim, ev idaresi, hastalıkların önlenmesi, çocuk bakımı, bahçe işleri ve temel tarım gibi konular yer alacaktır. Ailenin yaşamını iyileştirmek için köyün kullanılabilecek her yetkilisi ve diğer temsilcileriyle yakın işbirliği yapılmalıdır. Uygun bir kırsal eğitim programında nihai amaç, köylerin koşullarına tam anlamıyla uygun ve uyumlu kırsal okulların sağlanması ve tamamlanmasıdır. Kırsal yönün hakim olduğu bir ülkede, bu üniversitelerden bazılarının tüm çabalarını köylerde öğretmenlik yapacak uzman erkek ve kadınları yetiştirmeye odaklamaları oldukça mantıklıdır” (Alen, 1323: 17).

Eğitim sisteminin her toplumun toplumsal ihtiyaçlarına ve kendine özgü kültürel boyutlarına göre uyarlanması konusu, UNESCO toplantısında ele alınan konulardan biriydi. Eğitim ve Terbiye dergisinin sunduğu toplantı raporunda şunlar yer almaktadır:

“Birçok ülkede ilköğretim programı Batı Avrupa ülkelerinin programları temel alınarak geliştirilmiştir. Son yıllarda programın, özellikle ekonomik ihtiyaçlar ve ulusal idealler açısından yerel gereksinimlere uyarlanması konusunda önemli çabalar sarf edilmiştir. Pek çok ülke henüz bu yönde yolun yarısına ulaşmamış ve hedeflerine ulaşmadan önce kat edecekleri çok yol vardır. Genel olarak ilköğretim programı farklı materyallere dayalı olarak ve çoğunlukla kitapların yardımıyla

öğretilmektedir. Bu program çocuğun sosyal çevresi ve doğal eğilimleri ve faaliyetleriyle daha az ilgilidir. Bu bölümde istisnalar vardır ve programları el sanatlarına ve yerel gereksinimlere dayalı olan okullar bulunmaktadır. Programları çevrenin gereksinimlerine ve öğrencinin günlük faaliyetlerine göre geliştirilen bazı tarımsal veya endüstriyel ilköğretim okulları vardır. Bu tür okullarda öğrenciler ders çalışırken sosyal ve doğal çevrelerini tanırırlar” (Mashayekhi, 1315: 8).

3.11. Okullarda Anadil Eğitime Vurgu

Taklitçi eğitim eleştirisinde kökleri bulunabilecek bir diğer boyut ve konu ise ana dili ve okullarda eğitim meselesidir. Modernitenin inşasına inanan düşünürler, anadil meselesini ve onun eğitimdeki rolünü çok ciddi bir mesele olarak değerlendirmişlerdir. Okullarda ana dili eğitiminin önemi ve etkisi ile özellikle ilkokullarda ana dilde eğitimin önemini tartışarak, resmi dilin eğitim kurumlarında konuşmalarda kullanılabilecek tek dil olarak görülmesi yaklaşımını ciddi şekilde eleştirmişlerdir.

Okullarda anadilde eğitimi destekleyenlerin sözleriyle bazı anahtar kelimeler ve ana noktalar tartışılabilir ve analiz edilebilir. İlk konu, çevre ve yerel toplulukla iletişim ve etkileşim kurma ihtiyacıdır. Aslında eğitimin temel amaçlarından biri, insanların toplumdaki ilişkilerini farklı düzeylerde güçlendirmek, pekiştirmek ve geliştirmektir. Eğitim ana dilini içermezse çocuğun çevreyle iletişimi ciddi şekilde zarar görecektir. Bu, UNESCO zirvesine katılanların da vurguladığı bir konudur. Bu toplantının sonuç bildirisinin bir paragrafında şöyle denmektedir: “Öğrenci anadilinde rahatlıkla konuşabilmeli ve başkalarıyla günlük konuşmaları yürütebilmelidir” (Mashayekhi, 1315: 8).

Anadilde eğitimin gerekliliği konusunda vurgulanan bir diğer konu ise dil-kültür ilişkisi meselesidir. Bu uzmanlar dilin sadece kelimelerden ve kuru anlamlardan ibaret olmadığını belirtmektedir. Dil, bir milletin değerlerinin, duygularının, tarihinin ve kültürünün simgesidir ve bu temelde bir toprak halkının yerel ve ana dilini ortadan kaldırmaya çalışmak, onları yabancılaştırma girişimi olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda bir yazıda şöyle denilmektedir:

“Şu noktayı unutmamak gerekir ki, her dilde başka bir dile tercüme edilemeyecek, başka dile anlatılamayacak düşünce ve duygular vardır. Bütün milletlerde ortak olan kelimelerin dahi gerçek anlamları, her millette o milletin diline ve medeniyet dönemine göre farklılık gösterir. İyilik kelimesinin anlamı Çin ve Japon milletlerinin

gözünde mi, yoksa ortaçağ ve modern Fransızların gözünde de aynı mıdır? Hristiyan ve Hint milletlerinin gözünde 'şefkat' kelimesinin anlamı aynı mıdır?" (Oveysi,1306: 17).

3.12. Farklı Modernliklere Dikkat Etmek

Farklı modernliklere dikkat edilmesi ve modernitenin oluşumunun farklı toplumlarda farklı biçimlerde yorumlanması, modernite inşasının devamında analiz edilmelidir. Aslında hepsi modern yapılar olarak adlandırılacak farklı toplumsal yapıların varlığının kanıtlanması, aynı zamanda belirli alanlarda aynı işlevlere sahip çeşitli modern kurumların oluşması da modernliği taklit ederek ve takip ederek yaratmanın imkansızlığının bir kanıtıdır. Bu metin, modernite kavramının tek bir formda değil, farklı toplumsal ve kültürel bağlamlarda çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, modernleşme sürecinin her toplumda özgün bir biçimde gerçekleşebileceğini ve basit bir taklit yoluyla gerçekleştirilemeyeceğini ima etmektedir. Modernitenin yaratılışına ve inşasına inanan düşünürler, farklı toplumlardaki modern kurumlar arasındaki farklılıkların varlığına ilişkin tarihsel kanıtları tartışırken iki temel amaç gütmüşlerdir. Bir yandan çeşitli ve farklı modern yapıların varlığını vurgulamaya, modernliğin her ne kadar taklit edilebilir bir şey olarak görülse de yine de farklı türleri arasında tartışılması ve araştırılması gerektiğini vurgulamaya çalışmışlardır. Diğer yandan da gelişmiş ülkelerde modernitenin nasıl oluştuğunun tarihini inceleyerek İran'ın mevcut durumunu iyileştirecek çözümler ve öğretiler bulmaya çalışmışlardır. Seçilen makalelerin analizine göre "farklı modernliklere dikkat etmek" alt kategorisinde üç anahtar kelime veya ana eksene yer verilmiştir. Modern dünyada eğitim sistemlerinin farklılığı, eğitim alanında karşılaştırmalı çalışmalara dikkat edilmesi ve son olarak toplumlarda eğitim sisteminin tarihine dikkat edilmesi gerekliliği üç anahtar kelimedir ve bu alanda temel odak noktasıdır. Aşağıda her üç durum da incelenecektir.

3.12.1. Modern Dünyadaki Eğitim Sistemlerinin Farkı

İran'da moderniteyi modellemeye yönelik tüm çabalar Fransa ile son bulurken, eğitim alanında çalışan bazı yazar ve uzmanlar, gelişmiş ülkelerde en az iki farklı türde eğitim yapısının varlığına vurgu yapmıştır. Birçok makalede İran'daki Fransız eğitim sisteminin taklitinden bahsedilmiş, dil ve öğretim yöntemleri gibi konularda Fransız eğitim sisteminin merkezîyetçiliğinin yanı sıra katı ve esnek olmayan işleyişine de değinilmiştir.

Öte yandan Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de eğitim sisteminin merkezi olmayan yapısını savunan bir yaklaşım daha vardı. Bir yazıda bu ikilik ve bununla ilgili tartışmalar hakkında şunlar kaydedilmektedir: “Anglo-Sakson yöntemi ve Latin yöntemi uzun süredir tartışılıyor. Bazıları birinciyi, bazıları ikinciyi onaylıyor. Anglo-Sakson yönteminin savunucuları, Anglo-Sakson milletin eğitim tarzını benimsememiz, yani onu taklit etmemiz gerektiğine inanıyor” (Shoghi, 1314: 3).

Mevcut eğitim sistemini eleştiren düşünür ve uzmanlar, modern dünyada eğitim sisteminin yapısına yönelik en az iki yaklaşımın varlığını vurgularken, bu alandaki değişim ve gelişmeleri de dikkate almış ve gözlemlemişlerdir. Bazı makalelerde aktarıldığına göre Latin veya Fransız eğitim yapısını seçen ülkeler, eğitim sistemini reforme etme sürecindeydi ve bu alanda yeni yaklaşımlar deneyimlemeye çalışıyorlardı. Aslında, deneyimlerin izlenmesi ve gözden geçirilmesinin sonuçları, Fransa gibi ülkelerin bile eğitim sisteminin merkezi ve esnek olmayan yapısında reform yapmayı düşündüğünü göstermiştir. Buradan yola çıkarak İran'daki eğitim sistemini eleştirenler bu sistemin gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu makalelerden birinde Fransız eğitim sistemindeki reformlar ele alınmıştır.

“Dean Russell'ın raporuna göre, Fransa şu anda Amerikan kolej ve üniversitelerine benzer kolej ve üniversiteler kurmaya, mevcut üniversiteleri de aynı şekilde reforme etmeye ve bu şekilde tüm dünyada yaygın olan kültürel fırsat eşitliği ilkesini uygulamaya çalışmakta ve bu konuda meşguldür. Pazargad şöyle devam etmektedir:

“Fransa, kültürel sisteminin yanlış olduğunu kabul ettiğinde ve onu değiştirmek, yeniden düzenlemek ve Amerikan okullarının bazı yöntemlerini benimsemekle meşgulken, sistemimizi savunmamız ve ona sıkı sıkıya bağlı kalmamız uygun mudur? Bunu değiştirmek, yeniden düzenlemek, çağın gereklerine, çağın ihtiyaçlarına ve çevre koşullarına uyarlamak için adım atmamak doğru mudur? Peki, Fransız sistemini ilahi bir vahiy ve ilahi bir ayet olarak mı görüyoruz? Amerikan sistemini boş, faydasız ve yanlış göstermek doğru mu? Okullarımızın mevcut sistemi Fransa'daki savaş öncesi sistemle karşılaştırılmazken, daha çok onun onurlu kurucusu merhum Napolyon'un zamanındaki sisteme benzemektedir” (Pazargad, 1317: 22).

3.12.2. Karşılaştırmalı Çalışmalara Dikkat

Taklitçi eğitim sistemini eleştirenler ve modernitenin inşasına inananlar, ülkenin kültür ve eğitim sistemi alanındaki yetkililere ve karar vericilere, gelişmiş ülkelere taklit ve takip etmeden deneyimlerinden faydalanmak için gerekli koşulları ve platformu oluşturabilmeleri için bir çözüm sunmaya çalışmıştır. Bu seçkinler, karşılaştırmalı çalışmalara ağırlık vermiştir. Modern eğitim sistemi alanında önde gelen ülkelerin deneyimlerini aktarırken, ülkelerin yapısal, tarihi ve kültürel farklılıklarına dikkat eden çalışmalara öncelik vermektedirler. Gelişmekte olan ülkelerin yetkililerine, eğitim kurum ve kuruluşlarının gelişmiş ülkelere basit ve yüzeysel transferinden kaçınmaları tavsiyesinde bulunmuşlardır. Bu araştırmada incelenen makalelerden birinde eğitimde karşılaştırmalı çalışmalar konusu kapsamlı bir şekilde ele alınmış, tartışılan amaç ve konular analiz edilmiştir. Bu makalede ilk olarak bu tür çalışmaların amaçlarından bahsedilmekte ve bu makalenin yazarı olan, Irani, şunu yazmaktadır:

“Dünya ülkelerinin eğitim sistemini incelemenin temel amacı, eğitimle ilgili programların başarısının nedenlerini bulmaktır veya bazı programların başarısızlığının nedenleri. Ayrıca eğitimde karşılaştırmalı çalışmalar, dünyanın diğer ülkelerinin eğitim sorunlarının tespit edilmesine ve eğitimle ilgili sorunların netleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Her ülkenin eğitim sistemini tam ve derinlemesine tanımlayabilmek için öncelikle o ülkedeki eğitimin amaçlarının ve felsefesinin bilinmesi gerekir” (Irani, 1315: 22).

Makalede, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının en önemli ve temel sonuçlarının tartışıldığı belirtilerek şu vurgu yapılmaktadır:

“Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının en önemli ve görünür sonuçları, diğer ulusların eğitim alanında edindiği deneyimlerden faydalanılmasıdır. Diğer ülkelerin eğitim alanındaki sorunları karşılaştırmalı çalışmaların sonuçlarından bilindiğinden, çözümlerini ve sorunların çözümü için aldıkları önlemleri anlamak ve uygun çözümleri uygulamak mümkündür. Diğer ülkelerin işlerdeki başarılarının ve eğitimle ilgili bazı konulardaki başarısızlıklarının nedenlerinin bilinmesiyle, programların başarısız olmasına yol açan eylemlerin tekrarının önlenmesi mümkündür” (Irani, 1315: 22).

İrani, karşılaştırmalı çalışmalar yaklaşımı ile taklit ve takip yöntemleri arasındaki farkı ele alarak şunları yazmaktadır:

“20. yüzyılda eğitimde karşılaştırmalı çalışmaların amacı artık sadece ilköğretimle ilgili bilgi ve istatistik toplamak değil, orta ve yüksekokulların okuma yazma programı ve yöntemi ile ilgili olarak eğitim organizasyonunu araştırmak değil, aynı zamanda eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bir dizi faktörün incelenmesi ve tanınması istenmektedir. Bu nedenle mevcut karşılaştırmalı çalışmalarda her milletin eğitim sistemini oluşturan faktörler olarak her toplumun ekonomik, sosyal, tarihi ve kültürel durumu üzerinde durulmaktadır” (Irani, 1315: 22).

3.12.3. Toplumlarda Eğitim Sisteminin Tarihine Dikkat Edilmesi Gerekliliği

Farklı moderniteler hakkında tartışılan konulardan biri, toplumlardaki çeşitli kurum ve kuruluşların tarihinin incelenmesi ve analizidir. Bu örgütlerin her birinin kendine özgü tarihsel seyrini ve sürecini, farklı kurumsal özelliklerini ortaya koymak gerekmektedir. Kurum ve kuruluşların geçmişine dikkat etmek, toplumlardaki kurumsal çeşitliliği anlamamızı, hatta tek bir toplum içinde anlamamızı sağlar. Her toplumdaki eğitim sisteminin tarihi ile toplumlardaki kurumsal sistem ve eğitim kurumu arasındaki ortak özellikler ve karşılıklı etkileşim, farklı moderniteler hakkında tartışılan eksenler arasında değerlendirilmektedir. Örnek olarak, ana konusu İngiltere ve İran'daki eğitim sisteminin karşılaştırılması olan makalelerden birini gösterebiliriz. Bu makalenin yazara, Bathaii'ye göre, İngiltere'deki eğitim sistemi, bu ülkenin kurum ve kuruluşları yönetmedeki tarihi geleneğine dayanmaktadır. Aslında, modern eğitim sisteminin oluşmasından yüzyıllar önce bu gelenek ve yönetim tarzı bu ülkede kök salmıştır. Bu makalede öncelikle İngiltere'deki eğitim sistemi ve onun ana özelliği olan merkezi olmayan yönetim ele alınmakta ve şöyle yazılmaktadır:

“Ülkemizin yeni eğitim yönetim sistemi ile Birleşik Krallık'taki mevcut sistem arasında karşılaştırmalı bir çalışma yapılması ve iki ülkenin konseylerinin çalışmalarının karşılaştırılması açısından, hükümetin yetki ve yardımlarının sınırları da dahil olmak üzere bazı benzerlikler görülmektedir. Yerel yönetimlere yetki verilmesi ve bu yetkililerin halk tarafından seçilmesi, bu benzerliklere rağmen iş mekanizması yönteminde genel bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, bir yandan İngiltere'de kamu kurumlarının yönetiminde uzun süredir oluşturulan ve devlet örgütlerini buna dayalı olarak şekillendiren sistemle ilgilidir. Ayrıca, şehir işlerinin sorumluluğu tek bir birim ve sistemde yoğunlaşmıştır. Öte yandan, bu ülkenin yerel yönetimlerinin gücü ve otoritesi ile bu gücün uygulanmasında ve otoritelerin

amaçlarının gerçekleştirilmesinde halkın hoş karşılanması ve desteklenmesi de önemlidir” (Bathai, 1321: 39).

Bathai, eğitim sistemi ile İngiltere'deki tarihsel ve sosyal gelenekler arasındaki ilişki konusunu ele alarak, bu ülkenin yapısı ve eğitim sisteminin büyük ölçüde İngiliz toplumunun kalbinden türetildiğini vurgulamaktadır:

“Kısacası, İngiliz eğitiminde merkeziyetçiliğin olmayışının toplumsal kompozisyon ve yönetim sisteminin bir parçası olduğu söylenebilir. Bu yönetim şekli, teşkilatlanma ve hukukun kurulmasıyla oluşmadan önce bu milletin insanların düşünce tarzı, felsefesi ve ilişkileriyle şekillendirilmiştir. Bu nedenle eğitimde merkezi olmayan yönetim sistemi, okul düzeyinden başlamaktadır ve bu noktadan itibaren çalışılması gerekmektedir; bu durum, eğitimin merkezi olarak yönetildiği ülkelerin tam tersidir. Okul müdürünün yetki ve yetkisi ile kültürel kişiliği, toplumsal saygınlığı ve idari konumu oldukça yüksektir; bu yetki ve yetkiler ise makamlarda bulunmamaktadır” (Bathai, 1321: 41).

Bu makalelerde ele alınan bir diğer konu, farklı toplumlardaki geçmiş eğitim kurumları ve eğitim geleneği ile modern eğitim arasındaki ilişkidir. Farklı toplumların eğitim sistemleri konusunda kendilerine ait tarihleri ve deneyimleri vardır; buna dayanarak geçmişten bu yana her coğrafyada kök salmış ilişkiler, süreçler, eğilimler ve kurumlardan yola çıkarak yeni bir eğitim sistemi inşa etmenin yollarını aramalıyız. Bu bağlamda, makalelerden birinde ülkelerin eğitim sistemi tarihine göre sınıflandırılması ele alınmış ve kadim bir medeniyete sahip ülkelerde taklit sorunları tartışılmıştır. Bu makalede öncelikle ülkeler tarih boyunca eğitim kurumlarına göre üç grupta sınıflandırılmaktadır:

“Gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemini modernleştirme alanındaki çeşitli konularla ilgilenme açısından, genel olarak üç kategoriye ayrılabilir: Birinci kategori, Arap hükümetlerinin çoğu ile Hindistan ve Hindistan'ın kuzeydoğusundaki komşu ülkeleri içermektedir. Bu ülkelerde, Batılı hükümetlerden birinin sağladığı Avrupa eğitim kurumlarının yanı sıra, güçlü ve eski din kültürü geleneklerine dayanan eğitim kapasitesine sahip kurumlar da bulunmaktadır. İkinci kategori, Afrika'nın kabile kültürüne ve ortak kabile becerilerini içeren eğitim geleneklerine sahip bazı bölgeleri gibi diğer uluslardır. Bu ülkelerde geniş ve kapsamlı bir eğitim geleneği bulunmamaktadır. Son olarak, eğitim gelenekleri Avrupa kökenli olan Latin Amerika ülkeleri üçüncü grubu oluşturmaktadır” (Alerasool, 1310: 24).

Bu makale, birinci kategorideki ülkelerde, yani eski uygarlıklara sahip toplumlarda ve köklü eğitim sistemlerinde ithal eğitim sistemini tartışmaya devam etmekte ve böyle bir

yaklaşımın sonucunun yalnızca ciddi düzeyde çatışmaların oluşması olduğunu vurgulamaktadır. Bu, gelişmekte olan ülkelerdeki politika yapıcıların ve karar vericilerin büyük ölçüde farkında olmadığı ve doğru şekilde anlamadığı bir çatışmadır; çünkü teknik ile sosyal ve kültürel bağlamlarla ilgili konular arasındaki ayrımın farkında değillerdir.

“Görünüm tekniklerini elde etmek nispeten kolay olabilir; ancak tuhaf düşünme biçimleri ve kültürel bir kompleksin diğer tezahürlerini bırakın, uyum sağlamayı ve kabul etmeyi, anlamak bile zor olabilir. Pratik teknolojiyi tanıtmak nispeten kolaydır; ancak bireysel yaşamın sosyal meseleleri ve düşüncenin yönleriyle derinden ilgili olan şeylerin incelenmesine ne kadar yaklaşırsak, çatışma ve anlayış eksikliği de o kadar büyük olur” (Alerasool, 1310: 24).

3.13. Toplum İnşa Etmenin Farklı Temelleri

Taklitçi yaklaşımlara yönelik eleştiriler ve bunların altındaki sınıflandırılan farklı modernitelerin ve kavramların varlığı, toplumların farklı temel ve kökenlere sahip oldukları anlayışının ürünüdür. Toplumun inşasındaki farklılıkları belirlemek, toplumların yapılarını, kültürlerini, kurumlarını, tarihini ve farklı oluşum, istikrar ve değişim süreçlerini anlamamıza yardımcı olur. Aslında, toplumların farklılıklarının ve benzerliklerinin doğru anlaşılması, toplumların inşasının temellerinin kesin olarak belirlenmesine bağlıdır. Bu araştırma verileri incelenip seçilen makalelerin analize dayanarak toplumun farklı temellerinin belirlenmesi başlığı altında kültürel açıdan toplumlarda farklılıklar, bir toplumdaki kültürel farklılıklar ve son olarak toplumların oluşumu ile devamının temeli olarak kolektif vicdani üç kavram bulunmaktadır. Aşağıda bu üç kavram incelenecektir.

3.13.1. Toplumlar Arasındaki Kültür Farkı

Toplum inşa etmenin farklı temelleri tartışılırken gündeme gelen en önemli konulardan biri, toplumların yapısal ve kültürel farklılıklarıdır. Farklı tarihsel olay ve deneyimlere göre toplumların kendilerine ait görüş, değer ve normları vardır ve her biri farklı konuları ideal ve hedef olarak seçer. Toplumların birbirleriyle olan kültürel farklılıklarına dikkat edilmesi, modernitenin inşasına inanan grupların deyimiyle defalarca tekrarlanan tartışmalar arasında yer almaktadır. Önceki bölümlerde doğrudan ve dolaylı olarak toplumların kültürel çeşitliliğine işaret eden çok sayıda makale örneğine değinilmiştir. Dolayısıyla bu bölümde bu tür örneklerle tekrar değinmekten kaçınılmıştır.

Elbette modernlik tartışmasında toplumların kültürel çeşitliliğine ilişkin taklit ve takip yaklaşımını eleştiren yazıların, toplumların yapısal ve kültürel alanlardaki farklılıklarından bahsetmekle sınırlı kalmadığını da belirtmek gerekir. Ayrıca, böyle bir bakış açısının toplumun mevcut durumunun yönetilmesi, kalkınma ve ilerleme yönünde yönlendirilmesi açısından sonuçlarını da tartışmışlardır. Bazı yazarlara göre, toplumların kültürel farklılığı ve özel koşulları, nihai hedefler ve makro-politik yaklaşımlardaki benzerliğe rağmen politikaların uygulanmasında, hedeflere ulaşma yöntemlerinde ve eylemlerin sonuçlarında önemli farklılıklar oluşmasına neden olmaktadır. Aslında bu grup, bir toplumun ana temelleri olan kültüre, yapısal ve sosyal statüye dayanarak ve bu temellerin farklı doğasını dikkate alarak toplumları değiştirmeye yönelik yukarıdan aşağıya eylemleri eleştirmektedir. Oveysi, “İran'da milli eğitim ve yabancı eğitim” başlıklı makalede kültür ve bilgi alanında zora başvurularak, kısa sürede değişim ve dönüşümün beklenmesiyle mevcut durumun toplumun kalkınması ve ilerlemesi yönünde yeniden düzenlenmesini eleştirir ve şöyle yazar:

“Bir milletin eğitim ve öğretimi devrimle ve zorla mümkün olmadığı gibi, milletin yavaş yavaş ilerlemeye ve mükemmelliğe doğru götürülmesi kaçınılmazdır. Amaca ulaşmak için o millette yaygın olan teknik ve mesleklerin tamamlanmasıyla başlamak, yeni teknik ve mesleklerin o millete kazandırılmasında dikkatli olunması gerekir. Araplar ve Hindular gibi uygarlığa sahip uluslara bile aynı şekilde davranılmalı ve onlardan bir anda iyi doktorlar ve mühendisler çıkmaları beklenmemelidir” (Oveysi,1306: 15).

3.13.2. Bir Toplumda Bulunan Kültürel Çeşitlilik

Toplumlar ve uluslar, kendi içlerinde kültürel ve yapısal alanlarda önemli farklılıklara sahip olabilirler. Bir toplumdaki kültürel çeşitlilik meselesi ve bu koşulları takip eden politika gereklilikleri, bu araştırmada incelenen makalelerde dikkat edilen konulardan biridir. Aslında, farklı toplumların kendine özgü yapısal ve kültürel koşulları olduğundan, bu toplumlara yönelik politika ve programların belirli kültürel koşullara ve özelliklere uygun olması gerekir. Bir toplumdaki etnik, dilsel, kültürel ve dinsel çeşitliliği gözlemlediğimizde, o toplumun temellerine ve kendine özgü özelliklerine göre politikalar oluşturmak gerekli hale gelir. Bu konu, o dönemdeki UNESCO toplantısında ele alınmıştır. Eğitim ve Tarbiat dergisi, bu toplantıya ilişkin raporunda bu konuya dikkat çekerek toplantıda hazır bulunanların sözlerini şöyle aktarmıştır: “Ülkenin farklı

bölgelerinin kendine özgü gereksinimleri olduğundan programın oluşturulmasında ülkenin farklı bölgelerinde eğitim konusunda deneyimi olan öğretmen ve uzmanların görüşlerinden yararlanılmalıdır ve kültür konseylerine programı kendi ihtiyaçlarına göre uyarlama yetkisi verilmelidir” (Mashayekhi, 1315: 8).

Bir başka makale, toplumdaki kültür ve eğitim sisteminin yönetiminde merkezileşme veya merkezileşmeme sorununu incelemekte ve toplumun kendine özgü özelliklerine bağlı olarak bunun önemli olduğunu düşünmektedir. Bu madde, açıkça toplumun kültürel ve yapısal tekdüzeliğine veya toplumun kültür, din, ırk ve dil bakımından çeşitliliğine ve çoğulluğuna atıfta bulunmaktadır. Ayrıca, politika ve programların formüle edilmesinin önemli bir kısmının çoğulculuk tartışmasında toplumun özel durumundan etkilendiğine inanılmaktadır. Bu yazıda şöyle denilmektedir:

“Dünya ülkelerinin kültürel üsluplarını birbirleriyle karşılaştırsak, örgütlenmeleri ve uygulama yöntemleri açısından derin bir fark görürüz. Genellikle eğitim işinin türündeki farklılıkların nedeninin bu kültürel farklılık olduğu varsayılır. Ancak biraz düşünüldüğünde, kültürel çabalarındaki farklılığın, her ne kadar organizasyonel farklılıklar nedeniyle daha yoğun hale gelse de, farklı ülkelerin kendi eğitim sistemleri için akıllarında olan farklı amaç ve hedeflerden doğrudan etkilendiği açıkça görülmektedir. Bu nedenle bir kültür sisteminin detaylı ve derinlemesine incelenmesi için ilk aşamada, halkın ülkenin kültür kurumlarından genel ve ulusal beklentilerinin somutlaşmış hali olan bu sistemin hedeflerinin ele alınması gerekir. Öte yandan, bir ülkenin kültürel hedefleri ve idealleri etnik, ırksal, dini, coğrafi, ekonomik, politik ve diğer faktörlerden etkilenmektedir. Örneğin, örgütün merkezi olması veya olmaması söz konusu olduğunda, örgütün birçok faktörden etkilenen kültürel hedeflerin gerçekleştirildiği bir taşıyıcı olduğu unutulmamalıdır” (Toosi, 1322: 23).

3.13.3. Toplumun Oluşumunda Kolektif Vicdanın Bir Faktör Olarak Dikkate Alınması

Araştırmanın seçilen makalelerinde toplumların oluşumuna ve istikrarına neden olan temel ve tutarlı faktörler hakkında birçok tartışma yapılmıştır. Toplumun, özellikle de modern toplumun en eksiksiz görünümü, kolektif vicdanın tartışılmasında görülebilir. Makalelerin çoğunda dil, ırk, coğrafi sınırlar, din ve ortak çıkarlar gibi konular, toplumun oluşumu ve istikrarının ana ve temel nedenleri ile faktörleri olarak tanıtılmaktadır.

İncelenen makalelerden biri, bu faktörlerin toplumun kuruluşundaki etkisini teyit ederken, hiçbirini ana ve merkezi faktör olarak ele almamakta ve kolektif vicdan olan insanın duygularına, tarihine, düşüncesine ve ortak yaklaşımına vurgu yapmaktadır. Makalenin yazarı, Meftah, öncelikle diğer düşünce okullarının toplumun temelleri olarak adlandırdığı faktörlerin her birinin etkisine tarihsel ve deneysel nedenler ile örnekler sunarak meydan okumaya çalışmaktadır. Bu yazıda dil, ırk, din gibi konuları ve bunların toplumun oluşumuna etkileri incelenir:

“Milliyet oluşumunda dil bir etken değildir; ortak bir dil konuşan ama yine de milliyet bakımından birbirinden tamamen ayrı olan pek çok millet vardır. Arapça Mısır'da ve Suudi Arabistan'da yaygındır; hem Amerikalılar hem de İngilizler İngilizce konuşur, ancak bir Mısırlı Arap değildir ve bir Amerikalı kendisini asla İngiliz olarak görmez. Ayrıca, bütün milletler arasında yerli lehçeler vardır; aralarındaki fark, iki dil arasındaki farktan az değildir. İran'ımızda farklı vilayetlerde eski lehçeler mevcuttu ve bunlar günümüzde bu çağın yeni öğretilerinin etkisiyle giderek yok olmakta; bunun yerine ortak resmi dil yaygınlaşmaktadır. ırk da ulusal birliği talep edemez. Çinliler ve Japonlar aynı ırktan iki farklı millettir; Amerika da Avrupa'dan gelen göçmenlerdir ve bugün Amerikan milletini oluşturanlar İngiliz, Fransız, Alman, İrlandalı, İspanyol ve Avrupa'nın diğer bölgelerinden gelen insanlardır. Ayrıca, bugün dünyada tarihi çağlar boyunca ırkı diğer ırklarla karışmamış hangi millet bulunabilir? Din, ulusal birliğin nedeni değildir ve ortak hükümet, ortak milliyetin nedeni olamaz. Fransa'nın iki doğu eyaleti olan Alsace ve Lorraine uzun süre Almanya'nın egemenliği altında kalmış; İskender İran, Yunanistan ve diğer geniş bölgelerden bir krallık kurmuş ancak ondan çok kısa bir süre sonra farklı milletler petrol ve su gibi birbirinden ayrılmışlardır. Bazıları coğrafi sınırları ulusal birliğin nedeni olarak görmektedir; ancak bu görüş reddedilmesi gereken bir çabadır. Ne doğa ne de insan hiçbir zaman farklı ulusların etrafına duvar örmemiştir. Çin Seddi, Çin uyrukluğunun karışmasını önleyecek ve koruyacak bir çit olamamıştır. Bazılarının bahsettiği çıkar paylaşımı da açık delillerle reddedilebilir. Bu görüşün savunucuları, Fransız, Alman ve İtalyan olmak üzere üç dile ve üç farklı ırka sahip olarak tek bir ulus yaratan İsviçre'yi örnek olarak göstermektedir; ancak bu nadir görülen bir durumdur. Diğer uluslarda da bunun tersi sıklıkla gözlemlenmiştir” (Meftah, 1320: 30).

Bu makalede ayrıca bir toprak insanının tarih meselesine, ortak duygularına, milli özlem ve taleplerine değinilmekte ve bir milletin edebiyatı şeklinde tanımlanıp takip

edilmektedir. Bu makalenin önemli noktası, edebiyatın belirli bir lehçe veya dilin ötesinde tartışılmasıdır.

“Her milletin edebiyatı, o milletin insanların arzularının, duygularının, ortak ve genel izlenimlerinin ifadesidir; bir milletin veya toplumun iç arzu ve dilekleri kolaylıkla gerçekleştirilemediğinde, şiir veya diğer edebiyat türlerine dönüşür. Bir milletin ahlakını, ruhunu, emellerini, düşünce tarzını ve yaşama ilkelerini bilmek istiyorsanız bu çok kolaydır. Edebi eserlerin yaratılmasında toplumun tüm üyelerinin paylaştığı ve katılmadığı, edebi eserlerin her milletin büyüklerinin düşüncesinin ürünü olduğu doğrudur. Ancak şair veya yazar, milletin temsilcisi ve onların düşünce ve duygularının tercümanıdır. Sonuçta bir edebi eser halk arasında popüler olmadıkça milli edebiyat sayılamaz” (Meftah, 1320: 30).



SONUÇ

I. Pehlevi dönemi (1925-1941), İran'ın çağdaş tarihinin en etkili dönemlerinden biri olarak kabul edilir. Bu dönemde siyasi, sosyal ve ekonomik alanlarda köklü değişimler yaşanmıştır. Modernizasyon sürecinin başlaması ve ulus-devletin oluşumuyla birlikte, Birinci Pehlevi hanedanının kurucusu olarak ülkenin modernleşmesi yönünde kapsamlı adımlar atmış ve İran'ın ilk modern devletinin temellerini atmıştır. Birinci Pehlevi, yenilikçi politikalarıyla ulusal kimliği güçlendirmeyi ve dini ile geleneksel kurumların toplum üzerindeki etkisini azaltmayı hedeflemiştir. Eğitim, hukuk ve ekonomi sistemlerinde gerçekleştirdiği köklü reformlar, geleneksel yapıdan modern yapıya geçişin zeminini hazırlamıştır. Bu dönemde, yeni idari ve askeri kurumların oluşturulmasıyla güçlü bir merkezi yönetim tesis etmeye çalışmıştır. İran tarihinde bir dönüm noktası olarak kabul edilen bu dönem, araştırmacılar ve analistler tarafından sıklıkla incelenmiştir.

Bu dönemde kurulan en önemli kurumlardan biri, genel ve örgün eğitim kurumudur. Bu kurum, İran'ın toplumsal ve kültürel yapısı üzerinde önemli bir etki bırakmıştır. Örgün eğitim, devletin modernleşme sürecinde bir araç olarak kullanılmış ve ülkenin kültürel ve siyasi alanındaki hakim söylemi ile dönemin ruhunu temsil etmiştir. Bu nedenle, örgün eğitim sisteminin incelenmesi, bu tarihsel dönemi daha iyi ve derinlemesine anlamamıza katkıda bulunabilir.

Üç teorik yaklaşıma dayanarak, bir tarihsel dönemin daha derin meselelerini anlamak için eğitim sisteminin incelenmesinin önemini savunabiliriz: Birincisi, ulus-devlet ile ilgili teoriler; ikincisi, Althusser'in eğitim sistemi hakkındaki teorisi (devletin ideolojik aygıtı); ve üçüncüsü, Auguste Comte'un üç aşamalı evrim teorisi. Bu üç teori yardımıyla, söz konusu tarihsel dönemde eğitim sisteminin önemini, konumunu ve rolünü inceleyebiliriz. Birinci bölümde de belirtildiği gibi, incelenen tarihsel dönem, milliyetçilik ve ulus-devlet inşası dönemidir (ancak ulus-devlet kavramına özgü bir yorumla). Rıza Şah gibi yukarıdan aşağıya modernleşme hedefleyen devletler, toplumu modernizasyon doğrultusunda yönlendirmek için güçlü ve etkili araçlara ihtiyaç duyarlar. Örgün eğitim, bu araçların en önemlilerinden biridir. Ortak bir kimlik oluşturarak, toplumun tüm bireylerine tek bir dil dayatarak, kurgulanmış bir tarih anlatısını yaygınlaştırarak ve benzeri yollarla, ulus-devletin ihtiyaç duyduğu tek bir ulus yaratma ve vatandaş yetiştirme sürecinin önünü açar. Bu teorik yaklaşım sayesinde, Rıza Şah dönemi eğitim sisteminin,

etnik temizlik vurgusuyla İran ulus-devletinin inşasında oynadığı kilit rolün önemi anlaşılabilir.

Öte yandan, Althusser'in teorisine dayanarak, devletin hegemonik ve baskın konumunu yeniden üretmek ve bu devletin temelini oluşturan söyleme meşruiyet kazandırmak için okulu bir araç olarak kullandığını görebiliriz. Daha önce de belirtildiği gibi, Rıza Şah'ın saltanatı merkeziyetçilik, arkaizm ve aryanizm olmak üzere üç ilke üzerine kurulmuştu. Eğitim sistemi, devletin ideolojik bir aracı olarak bu üç ilkeyi tartışılmaz ve mutlak gerçekler olarak sunuyordu. Bu yolla, devletin kültürel kurumlarını elinde tutan merkezi konumu, etnik temizlik politikalarını ve Farsça konuşan kesimlerin konumunu yeniden ürettiyordu.

Auguste Comte'un üç aşamalı evrim teorisi (teolojik, metafizik ve pozitif evreler) göz önünde bulundurularak, bu tarihsel dönemde eğitim sisteminin rolü analiz edilebilir. Üç aşamalı evrimin tüm toplumlar için tarihsel bir zorunluluk olarak görülmesi, din ve geleneksel düşüncenin "karanlık geçmiş" ait olduğu ve modern toplumların gelişme yolunda bu unsurlardan arınması gerektiği fikrini doğurmuştur. Comte'a göre, toplumların dini ve geleneksel bağlardan uzaklaşarak pozitivist aşamaya ulaşması ve bilimsel ilerlemeyi sağlaması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu fikir, özellikle modernleşme çabası içindeki ülkelerde eğitim, siyaset ve sosyal reformlar üzerinde etkili olmuştur. Yeni eğitim sisteminin tasarımı, tamamen dini geçmişten kopma ve pozitivist aşamaya ulaşma çabasını yansıtmaktadır.

Bu tez, bahsedilen üç teorik yaklaşımı göz önünde bulundurarak üç temel soruyu ortaya koymaktadır. İlk soru, İran'daki resmi eğitim sisteminin egemen söyleminin moderniteyi nasıl anladığı ve yorumladığıdır. Resmi söylem, arkaizm, romantizm, milliyetçilik ve modernleşme gibi özelliklerle tanımlanan merkeziyetçi bir söylemdir. Araştırma bulgularının gösterdiği gibi, egemen söylem moderniteyi ve gelişimi doğası gereği değişmez ve evrensel olarak kabul etmektedir. Onlara göre modernite, Fransa ve İngiltere'de gerçekleştiği şekilde İran'da da gerçekleştirilmelidir. Modernitenin tüm yönlerinin kabulü, ona eleştirel bir bakış açısı veya sorgulama imkanı bırakmamaktadır. Modernite, tüm unsurlarıyla birlikte, sekülerlik ve etnik milliyetçilik dahil olmak üzere, bu söylem tarafından kabul edilmektedir. Bu bakış açısı, modernitenin yukarıdan aşağıya doğru bir yolunu açmaktadır. Bu anlamda, siyasi sistemin moderniteyi toplumsal düzeyde aynen gerçekleştirmesi gerekmektedir; bu durum, toplumun bazı kesimlerinin bunu kabul

etmemesi veya sosyal geleneklerle uyumlu olmaması durumunda bile geçerlidir. Bu bakış açısını "taklitçi" bir yaklaşım olarak adlandırdık.

Auguste Comte'un üç aşamalı evrim teorisi bu süreci anlamak için önemli bir çerçeve sunar. Bu süreçte, toplumlar dini ve geleneksel bağlardan uzaklaşarak bilimsel ve rasyonel düşünceye yönelir. İran'da da bu dönemde, özellikle Rıza Şah'ın modernleşme çabaları, Comte'un pozitif evresine geçişi temsil eder. Ancak bu geçiş, toplumun tüm kesimlerince kabul görmemiş ve muhalif sesler ortaya çıkmıştır. Eğitim programları ve politikaları, dönemin pozitivizm zihniyetini yansıtmaktadır. Çünkü eğitim, bilimsel düşünceyi, akılcılığı ve dini ile metafizik düşüncelerden uzaklaşmayı teşvik etmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu dönemde, bilimsel ve teknik dersler özel bir önem kazanırken, din ve geleneksel felsefe ile ilgili dersler kenara itilmiştir. Bu yaklaşım, eğitim sistemini modernizasyon ve bilimsel ilerleme hedefleriyle uyumlu hale getirme çabasını göstermektedir ki bu da pozitivizmin temel ilkelerindendir.

20. yüzyılın başlarında bu tür bir modernlik anlayışı gelişmekte olan ülkelerin çoğunda oldukça yaygın ve egemendi. İran'da da çoğu sosyal grup, özellikle aydınlar, gazeteciler ve siyasi sistem bu anlayışa sahipti. Bu bakış açısını sorgulamak, neredeyse bir dogmaya karşı çıkmak gibi algılanıyordu; ancak yine de muhalif sesler de duyuluyordu. Bu muhalif sesler, modernitenin yerel koşullara uyarlanması ve geleneksel değerlerle uzlaştırılması gerektiğini savunuyordu.

Tezin ikinci sorusu, bu muhalif seslere odaklanmaktadır. Eğitim ve Tarbiye dergisindeki makaleleri analiz ederek, bu eleştirel ve alternatif görüşleri anlamaya çalıştık. Bu görüşler, genellikle olumsuz bir niteliğe sahipti ve ithal edilen modernitenin eleştirisiyle başlıyordu. Muhalifler, egemen grubun modernite anlayışını oldukça yüzeysel ve maddi buluyorlardı. Onlara göre, Tahran Üniversitesi'nin binasını inşa etmek veya yeni okullar kurmak, bilimsel ve akademik bir gelenek oluşturmak için yeterli değildi. Moderniteye ulaşmak için, öncelikle kendi geleneklerimizi anlamak ve onları geliştirmek gerekiyordu. Bu grup, Batı modernitesini çok boyutlu ve karmaşık bir olgu olarak görüyordu. Bu nedenle, moderniteye eleştirel ve seçici bir yaklaşım benimsemişlerdi. Onlara göre, yerel ihtiyaçlar ve özellikler (din, kültürel çeşitlilik gibi) temelinde modernitenin bazı yönlerini seçmeli ve diğerlerini reddetmeliydik. Bu yaklaşım, Batı modernitesinin körü körüne taklit edilmesine karşı çıkıyor ve yerel koşullara uygun bir modernite inşa etmeyi hedefliyordu. Bu nedenle, bu grubu "İnşacı" olarak adlandırdık. İnşacılar, modernitenin

evrensel bir model olmadığını, her toplumun kendi tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamına göre şekillenmesi gerektiğini savunuyorlardı.

Bu muhalif sesler, egemen söylemin aksine, modernitenin tek tip bir süreç olmadığını ve yerel dinamiklerin dikkate alınması gerektiğini vurguluyordu. Bu yaklaşım, özellikle İran'ın çok kültürlü yapısını ve dini kimliğini korumayı amaçlıyordu. İnşacılar, moderniteyi bir "ithal malı" olarak görmek yerine, yerel değerlerle harmanlanmış bir süreç olarak tanımlıyorlardı.

Bu iki yaklaşım, eğitim politikalarında tamamen farklı yöntemler benimsemektedir. Üçüncü sorumuz, bu ayrımın eğitim politikalarına nasıl yansıdığını incelemeye odaklanmıştır. Bu bağlamda, iki farklı modernite anlayışının eğitim politikalarında nasıl farklılaştığını analiz etmeyi amaçladık.

Bulgular, bu iki yaklaşım arasında hem makro eğitim politikalarında, hem eğitim planlamasında, hem de eğitim içeriğinde ciddi farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Taklitçi yaklaşım, moderniteyi tek bir dil, etnik köken, din ve ırk üzerinden ulus inşa etme çabası olarak görmektedir. Bu grup için eğitim, Althusser'in "İdeolojik Devlet Aparatları" kavramı çerçevesinde, ulus devlet inşasının ideolojik bir aracı olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, makro eğitim politikaları homojenleştirme ve kültürel dayatma yoluna gitmektedir. Farsça'nın tek eğitim dili olarak benimsenmesi, bu ideolojik süreçte gerçekleştirilen en önemli eylemlerden biridir. Eğitim içeriklerinde de bu ideolojinin etkileri belirgin bir şekilde görülmektedir. Ulus devlet inşası, ülkenin tarihini Aryan etnik kimliği etrafında şekillendirmek anlamına gelmekte ve bu durum, sahte bir tarihsel yapı oluşturulmasına yol açarak ders kitaplarına girmektedir; bu yapı kısa sürede tüm ülkeyi kapsamaktadır. Althusser'in belirttiği üzere, egemen ideoloji, devletin onayladığı düşünceleri kendiliğinden var olan ve önceden mevcut olan bilimsel gerçekler gibi sunmaktadır. Bu durum, öznelere bu düşüncelere dair herhangi bir şüphe taşımamalarını ve eleştirel düşünme yetisine sahip olmamalarını sağlamaktadır. Okulda sunulan bilgi o kadar doğru ve geçerli görünmekteydi ki, hiç kimse Aryan tarihinin uydurma olduğu ya da tüm İran etnik gruplarının Aryan olduğu iddiasını sorgulamıyordu.

Bu süreç yalnızca yerel ve etnik kimlikleri bastırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumun üyelerini eleştirel yeteneklerinden uzaklaştırır ve sorgulama yerine egemen ideolojiyi pasif bir şekilde kabul etmeye yöneltir. Bu, metninizde açıkça görüldüğü gibi, eğitim sisteminin bir ideolojik cihaz olarak öğrencileri belirli tarih ve kimlik anlatılarıyla

tanıştırmakla kalmayıp, aynı zamanda bu anlatılara ilişkin her türlü eleştirel düşünceyi onlardan mahrum bırakmasıdır.

Böyle bir ideolojik yönlendirme, eğitim planlamasında özellikle Avrupa ülkelerinin programlarının harfiyen taklit edilmesini teşvik etmektedir. Bu programların uygulanması, merkeziyetçi bir eğitim sistemini zorunlu kılmakta ve tüm politikalar ile programlar merkezi hükümet tarafından belirlenmektedir. Böylece, eyaletlerde yaratıcılık veya esneklik için hiçbir alan bırakılmamaktadır. Ayrıca, yukarıdan aşağıya bir yaklaşım benimseyerek eğitim politikalarında otoriter ve emredici bir bakış açısına sahip olunmakta ve bu durum, her türlü katılımcı veya demokratik eğitimin önünü tıkamaktadır. Althusser'e göre, eğitim sistemi, egemen ideolojinin yeniden üretilmesinde kilit bir rol oynar. Bu bağlamda, merkeziyetçi ve otoriter eğitim politikaları, bireylerin eleştirel düşünme yeteneklerini bastırarak onları pasif "özneler" haline getirir. Eğitim, devletin ideolojik aygıtı olarak işlev görerek, toplumun üyelerini belirli tarihsel ve kültürel anlatılara tabi kılar. Bu süreç, yerel ve etnik kimlikleri bastırırken, aynı zamanda bireylerin egemen ideolojiyi sorgulamadan kabul etmelerine yol açar. Sonuç olarak, eğitim sistemi, yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda devletin ideolojik hegemonyasını sürdüren bir araç haline gelir.

Diğer taraftan, etnik çeşitliliği koruyarak modern bir ülke inşa etmeye inananların görüşleri bulunmaktadır. Onlara göre, zorla ideolojik dayatma ile bir nüfusu tek bir ulusa dönüştürmek mümkün değildir. Bu yaklaşım, toplumun doğal yapısını bozarak uzun vadede sosyal çatışmalara ve kimlik krizlerine yol açabilir. Yeni bir toplum inşa ederken, farklı etnik grupların kültürel ve dilsel haklarını gözetmek gerekmektedir. Bu grup, Farsça ve Aryan etnik kimliği lehine kültürel homojenleşmeye karşı çıkmakta ve özellikle yerel dillerin korunması ile ülkedeki mevcut zengin kültürel çeşitliliğin önemine vurgu yapmaktadır. Onlara göre, eğitim sisteminde yalnızca Farsça'nın kullanılması, diğer etnik grupların dilsel ve kültürel kimliklerini zayıflatmakta ve bu durum, toplumsal eşitsizlikleri derinleştirmektedir.

Bu grup, eğitimde anadilin kullanılmasını savunmaktadır. İran'da Farsça dışında birçok dil konuşulmasına rağmen, eğitim sisteminin yalnızca Farsça üzerine kurulu olmasını eleştirmektedirler. Onlara göre, eğitim politikalarının tüm seviyelerinde, eğitim içeriklerinden ders kitaplarına kadar yerel dillerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Anadilde eğitim, çocukların kimliklerini korumalarına ve kendilerini daha

iyi ifade etmelerine olanak tanır. Ayrıca, bu yaklaşım, farklı etnik gruplar arasında eşitliği sağlayarak toplumsal bütünleşmeyi güçlendirebilir.

Bu gruba göre eğitim, devletin ideolojik bir aracı değil, halkın kültürel ve dilsel haklarını koruyan bir süreç olmalıdır. Eğitim, bireylerin özgür düşünme yeteneklerini geliştirmeli ve onları toplumun aktif katılımcıları haline getirmelidir. Bu nedenle, eğitim sisteminin çok dilli ve çoğulcu olması gerekmektedir. Bu grup, dünyadaki eğitim sistemlerindeki farklılıklara dikkat etmekte ve bu farklılıklardan yola çıkarak ülkeye uygun bir eğitim sistemi kurulmasını savunmaktadır. Özellikle, küresel eğitim modellerini körü körüne taklit etmek yerine, bu modellerden esinlenerek yerel ihtiyaçlara ve kültürel yapıya uygun bir sistem oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, taklitten ziyade dünya ile etkileşim yoluyla yeni bir eğitim sisteminin temellerinin atılması gerektiğini savunmaktadırlar.

Ayrıca, bu yaklaşım, anadilde eğitimin yalnızca kültürel bir hak değil, aynı zamanda pedagojik bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar, çocukların anadillerinde eğitim aldıklarında akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini göstermektedir. Bu nedenle, bu grup, eğitim sisteminin çok dilli bir yapıya kavuşmasını ve her etnik grubun kendi dilinde eğitim alabilmesini savunmaktadır.

Bu gruba göre eğitim, devletin ideolojik bir aracı değil, halkın aşağıdan yukarıya büyüme ve gelişim ortamıdır. Eğitim, bireylerin özgür düşünme yeteneklerini geliştirmeli ve onları toplumun aktif katılımcıları haline getirmelidir. Bu nedenle, eğitim sisteminin esnek ve çoğulcu olması gerekmektedir. Bu grup, dünyadaki eğitim sistemlerindeki farklılıklara dikkat etmekte ve bu farklılıklardan yola çıkarak ülkeye uygun bir eğitim sistemi kurulmasını savunmaktadır. Özellikle, küresel eğitim modellerini körü körüne taklit etmek yerine, bu modellerden esinlenerek yerel ihtiyaçlara ve kültürel yapıya uygun bir sistem oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, taklitten ziyade dünya ile etkileşim yoluyla yeni bir eğitim sisteminin temellerinin atılması gerektiğini savunmaktadırlar.

Ne yazık ki, Pehlevi iktidarı döneminde eleştirel grubun sesi, hiçbir zaman politika yapımcıları arasında kendine yer bulacak kadar gür çıkamamıştır. 1979 devriminden sonra ülkenin kültür ve eğitim politikalarına yön veren söylem İslam dinine yönelmiş, ancak genel monoetnik yapı pek değişmemiştir. Yeni anayasada, Farsça ulusal dil ilan

edilmiştir. Her ne kadar diğer dillerin öğretimi serbest ilan edilse de mevcut yapıların etkisiyle uygulamada bu durum hiçbir zaman gerçekleşmemiştir. Baskın kültürel grup ile diğer kültürler arasındaki uçurum hala güçlüdür. İran toplumunun mevcut durumunda bu konunun ele alınması özellikle önem taşımaktadır.

1979 devrimi sonrasında, İslami söylemler eğitim politikalarına yön vermiş olsa da, monoetnik yapı ve Farsça'nın üstünlüğü devam etmiştir. Anayasada diğer dillerin öğretime izin verilmesine rağmen, bu hak pratikte hiçbir zaman uygulanmamıştır. Bu durum, devletin ideolojik aygıtlarının (özellikle eğitim sisteminin) toplumun dilsel ve kültürel çeşitliliğini bastırmak için nasıl kullanıldığını açıkça göstermektedir.

Bugün, Meşrutiyet Devrimi üzerinden 120 yıl, Rıza Şah'ın diktatörlük yönetiminin başlamasının üzerinden 100 yıl ve teokrasinin yaşanmasının üzerinden 45 yıl geçtikten sonra İran toplumu hala geri kalmışlık duygusuyla mücadele etmekte ve değişmeye çalışmaktadır.

Bu uzun yolculukta gelişime ulaşmak için İran toplumu, “iyi İran”ın ne olduğunu ve etnik ve kültürel çeşitliliğin bu bağlamda ne kadar önemli olduğunu sorgulamaktadır. Etnik çeşitliliğin yeri ve ülkenin bununla nasıl yüzleştiği açıklığa kavuşturulmadan iyi bir İran tasavvuru takip edilemez. Bu hedefe ulaşılabilmesi için öncelikle toplumun önündeki hedef ve ideal üzerinde uzlaşılması gerekmektedir. Mevcut araştırma tarihle ilgili soruları yanıtlamayı değil geleceğe ilişkin yeni soruları gündeme getirmeyi amaçlamaktadır. Yüz yıllık kültürel dayatma deneyimine bakıldığında gelecekte İran'da kültürel çeşitliliğin ve tanınma hakkının yeri ne olacak diye sorulmalıdır. Ayrıca bir ulus devlet olarak etnik ve dilsel grupların kültürel haklarının pratikte nasıl korunabileceği üzerine daha fazla düşünülmelidir.

İran toplumunun mevcut durumunda, bu konunun ele alınması büyük önem taşımaktadır. Çünkü dilsel ve kültürel çeşitlilik, bir toplumun zenginliğidir ve bu çeşitliliğin korunması, toplumsal barış ve bütünleşme açısından kritik bir rol oynar. Eğitim sisteminin çok dilli ve çoğulcu bir yapıya kavuşması, farklı etnik grupların kendilerini ifade etme ve kimliklerini koruma haklarını güvence altına alacaktır. Ayrıca, bu yaklaşım, toplumdaki eşitsizlikleri azaltarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum yapısı oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, İran'da dilsel ve kültürel çeşitliliğin korunması, yalnızca bir insan hakkı meselesi değil, aynı zamanda toplumsal gelişim ve barış için de bir gerekliliktir. Bu

nedenle, eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi ve çok dilli bir eğitim sisteminin benimsenmesi, ülkenin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.



KAYNAKÇA

Farsça Kaynaklar

- Abadian, H. (1384), [2005]. Do daheh-ye vapasin-e hukumat-e Pehlevi [Pehlevi hükümetinin son yirmi yılı]. Tehran: Moasseseh-ye Motale'at-ye Siyasi.
- Abolhasani, A. (1398), [2019]. Daramadi bar ravesh-e tahgig: raviyyehaye standard-e tahliledadehaye keyfi. [Araştırma yöntemine giriş: Nitel veri analizi için standart prosedürler]. Faslnameh-ye Siyasatnameh-ye Elm va Fannavari, 9(2), 67-96.
- Abrahamian, Y. (1384), [2005]. Iran beyn-e do engelab [Iran between two revolutions], Çev. A. Gol Muhammadi ve M. Ibrahim Fattahi. Tehran: Ney.
- Abuhamzeh, A. (1399), [2020]. Tarbiyat-e moallem dar Iran az mashruteh ta Pehlevi-ye dovvom, [Meşrutiyet Devrimi'nden İkinci Pehlevi'ye İran'da öğretmen eğitimi.] Beşinci Ulusal Öğretmen Eğitimi Konferansında Sunuldu.
- Afshar Sistani, I. (1366), [1987]. Moqaddame-i bar shenakht-e il-ha, chadorneshinnan va tava'if-e ashayeri-ye Iran [İran'daki kabilelerin, göçebelerin ve göçebe klanların tanınmasına giriş]. Tehran: Nshr-e Danesh
- Afshar Yazdi, M. (1304), [1925]. Aghaz-namah [Başlangıç mektubu]. Majallah-ye Ayandah, 1(1), 76-77.
- Afshari, K., 'Ameri Golsitani, H., & Jalalpor, Sh. (1401), [2022]. “Dolat-e mogtader” va masaleh-ye “waḥdat-e melli” dar majallah-ye Āyandah [Ayandeh dergisinde “güçlü devlet” ve “ulusal birlik” konusu]. Majallah-ye Tarikh-e Iran, 15(1), 123-144.
- Ahmadi, Y., Zakerof, G. N. (1394) [2015]. Barrasi-ye moshkelat-e farayand-e modernizasiyon dar Iran-e moaser va asarate an bar jahani shodan. [Examining the problems of the modernization process in contemporary Iran and its effects on globalization]. Faslnameh-ye Ulum-e Siyasi, 11(30), 7-34.
- Ajdani, L. (1399), [2020]. Roushanfekran-e Iran dar asr-e mashrootiyat. [İran'ın Meşrutiyet Dönemi Aydınları]. Tehran: Akhtaran.
- Akbari, M. A. (1391), [2012]. Poroje-ye melletsazi-ye asr-e Pehlevi avval dar motun-e amuzeshi-e tarikh. [Tarih ders kitaplarında I. Pehlevi döneminin ulus inşa etme projesi]. Majallah-ye Tarikh-e Iran, 5(12), 33-59.
- Akçura, Y. (1392), [2013]. Se Tarze Siyasat [Üç Tarz Siyasat], Çev. R. Arabkhani. Tehran: Pardis_ danesh
- Alawipur, S. M. (1395), [2016]. Modernite ve movajehe-ye Iranian ba an. [Modernite ve İran'ın onunla karşılaşması]. Pazhuhehshnameh-ye Integadi-ye Motun va Barnameh-ha-ye Oloom-e Ensani, 16(41).

- Allahkarami, A., Aliabadi, Kh., Morad Sahrayi, R., & Delavar, A. (1397), [2018]. Amuzesh be zaban-e maderi dar Nezam_e rasmi: forsat ya tahdid? [Ülkenin resmi eğitim sisteminde anadilde eğitim: Fırsat mı, tehdit mi?]. Faslnamah-ye Noavariha-ye Amuzeshi, 17(65), 43-74.
- Althusser, L. (1387) [2008]. Idiolozi va saz-o-barg-ha-ye idolozhik-e dolat [İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları], Çev. R. Sadrara. R. Teharn: Cheshmeh.
- Amir Ahmadi, A. (1373) [1994]. Khaterat-e nokhostin sepahbod-e Iran [İran'ın ilk generalinin anıları]. Tehran: Moassaseh-ye Pazhuhishi va Motaletat-e Farhangi.
- Anderson, B. (1391), [2012]. Jamat-ha-ye tasauvuri [hayali cemaatler], Çev. M. Muohammadi. Tehran Rokhdad-e No.
- Asari, A., Bahari, H. & Arabi, A. (1398), [2019]. Barrasi-ye seyr_e tahavvol_e barname-ye darsi_e tarbiat_e moallem dar Iran. [İran'da öğretmen eğitimi müfredatının gelişiminin incelenmesi]. Faslname-ye Talim va Tarbiyat, 35(2), 151-174.
- Ashraf Nazari, A. (1386) [2007]. Nasiyonalizm va hoviyet-e Irani: Motale-e-ye moredi-ye dore-ye Pehlevi [Milliyetçilik ve İran kimliği: Pehlevi dönemine dair bir örnek olay]. Faslnamah-ye Pazhuhish-ha-ye Hugug-e Umumi, 9(22), 141-173.
- Ashuri, D. (1385), [2006]. Daneshnamah-ye siyasi (Farhang-e estelahat ve maktab-ha-ye siyasi) [Siyasi ansiklopedi (Siyasi terimler ve okullar sözlüğü)]. Teharn Morvarid.
- Askarani, M. R. (1389) [2010]. Hoviyet-e Irani dar ketabha-ye darsi-ye tarikh (motale-e-ye moredi: dore-ye Qajar ta payan-e hokumat-r Rıza Şah) [Tarih ders kitaplarında İran kimliği: Kaçar döneminden Rıza Şah hükümetinin sonuna kadar bir örnek olay.] Pazhuhesh-ha-ye Tarikh, 2(1), 67-86.
- Baker, T. (1388), [2009]. Nahve-ye Anjame-e Thgigat-e Ejtema'i [Sosyal araştırma nasıl yapılır?], Çev. H. Nayebi. Teharn Ş Ney.
- Bigdeli, A., Pendar, H. (1392), [2013]. Tagizade az tajaddodgeraii ta ferangimaabi [Taqizadeh, modernizmden Batılılaşmaya]. Nashiriye-ye Pazhuhesh-ha-ye Tarikhi, 49(2), 1-17.
- Bigdelu, R., Morsali, S. (1396), [2017]. Baaznamai-ye hoviyet_e nezhadi dar ketabha-ye darsi-ye tarikh_e madares_e ebtedaii ve debirestan [I. Pehlevi döneminde ilk ve orta okulların tarih ders kitaplarında ırksal kimliğin temsili]. Motale'at_e Tarrikh-e Farhangi, 9(34), 1-24.
- Dayereh al-ma'arif Islami, (1400), [2021]. Dayereh al-ma'arif Islami, Celd-e 5 [İslam ansiklopedisi, cilt 5]
- Delavar, A. (1390), [2011]. Jame'shenasi tahavolat-e Iran: az enqelab-e mashrute ta qiam-e Khordad-e 1342 [İran'daki gelişmelerin sosyolojisi: Meşrutiyet devriminden Haziran 1342 ayaklanmasına kadar]. Tehran: Pazhooheshkade Imam Khomeini va Enqelab-e Islami

- Descartes, R. (1380), [2001]. Teemmolati dar bare_ye falsafe_ye ola [İlk Felsefe Üzerine Meditasyonlar], Çev. A. Ahmadi Tehran: Ney
- Deylami, A. (1386), [2007]. Hoviyetsazi_ye melli dar asr_e Rıza Şah: ravessha ve abzarha [Rıza Şah döneminde ulusal kimlik inşası: Yöntemler ve araçlar]. Pazhuheshnameh-ye Tarikh, 3(10), 21-40.
- Dilmagi, F., Qasemi Torki, M. A. (1397), [2018]. Jaygah_e hoviyet_e melli dar Iran, Negahibe tatavvor_e tarikhi, olgotha ve siyasetha_ye hoviyat_e melli [İran'da ulusal kimliğin konumu. Ulusal kimliğin tarihsel gelişimine, kalıplarına ve politikalarına bir bakış]. Faslnamah-ye Pazhuheshnamah-ye Tarikh, 13(52), 17-44.
- Gavam, A. (1391). [2012]. Melli-garayi va Dowlat-Mellat Sazi dar Khavarmiyaneh. [Orta Doğu'da Milliyetçilik ve Ulus-Devlet İnşası]. Faslname-ye Motaleat-e Khavarmiyaneh, 19 (4), 11-36.
- Gellner, E. (1401), [2022]. Mellatha ve melligeraii [Nations and nationalism], Çev. A. Minuyifard. Teharan: Gam-e No.
- Gholam Rıza Kashi, M. J. (1393), [2014]. Jedalha_ye elahiyati dar alam_e gadim ve padidar shoden-e roshanfekri dar Iran [Eski dünyadaki teolojik tartışmalar ve İran'da entelektüalizmin ortaya çıkışı]. Pazhuhishnamah-ye Olum-e Siyasi, 34, 149-180.
- Ha'eri, A. (1402), [2023]. Nokhostin ruyaruyiha-ye endishegaran-e Iran [İranlı düşünürlerin ilk karşılaşmaları]. Tehran: Amir Kabir.
- Hamedani, A. (1383) [2004]. Melli Gerayi Arabi: Negah Tarikhi be Dowlat va Mellat dar Jahan-e Arab [Arap Milliyetçiliği: Arap Dünyasında Devlete ve Millete Tarihsel Bir Bakış]. Motalebat Khavarmiyaneh. No. 37. 27-43
- Hamed, Z. (1392), [2013]. Asibshenasi_ye tadvin_e kotob ve mesaele amuzesh-ye dars_e tarikh dar doreye Rıza Şah [Rıza Şah döneminde tarih dersi kitaplarının derlenmesinin ve eğitim konularının patolojisi] Motale'at-e Tarikh-e Farhangi, 5(17), 21-40.
- Hamed, Z. (1394), [2015]. Mabani_ye ideoloji_ye hakemiyat ve tasir_e an bar motun ve mavadd-e darsi dar asr_e Pehlevi_ye avval. [İlk Pehlevi döneminde hükümet ideolojisinin temelleri ve bunun metinler ve öğretim materyalleri üzerindeki etkisi], Teharn: Neshr_e Tarikh_e Iran
- Hekmat, A. (1354), [1975]. Yaddashthaii az asr_e Pehlevi: Daneshgah_e Tehran chegune be vojod amad? [Pehlevi döneminden notlar: Tahran Üniversitesi nasıl ortaya çıktı?]. Majallah-ye Khatirat-e Vahid, 42.
- Hobsbawm, E. J. (1400), [2021]. Mellatha ve nasiynalism pas az 1780: Barnam_e, afsane, vageyyat. [1780'den bu yana uluslar ve milliyetçilik: Program, efsane, gerçeklik], Çev. M. Saberi. Tehran: Nashr-e Charkh.

- Holt, P. M., Lambton, A. K. S., & Lewis, B. (1390), [2120]. Tarikh-e Eslam [İslam Tarihi]. Çev. A. Aram, Tehran: Amir Kabir
- Kasravi, A. (1304), [1925]. Azari ya zaban-e bastani-ye azarbaycan [Azerice, Azerbaycan Halkının Eski Dili]. Tehran: Nashr-e İran
- Katuziyan, M. A. (1386), [2007]. Dolat ve jamee dar Iran: engeraz_e Gajar ve estegrar_e Pehlevi [İran'da hükümet ve toplum: Kaçarların yok olması ve Pehlevi oluşumu] H. Afshar. Tehran: Nashr-e Markaz.
- Kazemzadeh, F. (1367) [1388] Roos va Engelis dar Iran [İran'da Rusya ve İngiltere], Tehran: Sazeman-e Chap va Entesharat-e Enqelab-e Islami.
- Kohnepushi, S. M., Mehrabiin, M., Kashani, M., Nawabakhsh, M., & Qadimi, B. (1400), [2021]. Barrasi_ye goftemane melligerai dar jarayane nosazi-ye Nezam-e amzeshi dar doreye Pehlevi-ye avval. [I. Pehlevi döneminde İran'ın eğitim sisteminin modernleşmesi sürecinde milliyetçilik söyleminin incelenmesi]. Majallah-ye Motale'at-e Ejtema'i-ye Iran, 15(2), 50-71.
- Lando, J. (1382), [2003]. Pan Turkism: Yek qarn dar takapoyi alhaqqari [Pantürkizm: İlhak Peşinde Bir Yüzyıl], Çev. H. Ahmadi. Tehran: Nashr Ney.
- Makuyi, Y., Mesbahiyani, H. (1401), [2022]. Axel Honneth ve ajhlag_e be rasmiyetshenasi: Mavane ve emkanat. [Axel Honneth ve tanınma etiği: engeller ve olasılıklar]. Majallah-ye Pashuheshha-ye Falsafi, 16(38), 583-615.
- Malekzadeh, E. (1400), [2021]. Madares_e ashayeri_ye Iran dar doreye Pehlevi. [Pehlevi döneminde İran'ın göçebe okulları]. Tehran: SHirazeh.
- Mansfield, P. (1388), [2009]. Tarikh-e Khavarmiyaneh. [Orta Doğu Tarihi]. Çev. K. Amiri. Teharn: Nashr-e Nimajh.
- Markaz-e amar-e Iran, (1350), [1971]. Salname-ye Amari [İstatistik yıllığı].
- Moallemian, M. R., Rahmaniyan, D., Yazdanimogaddam, S., & Hosna, A. (1399), [2020]. Tahlil_e gofteman_e nasyinalizm_e liberal dar ketabha_ye darsi_ye tarikh (1304-1320) [Tarih ders kitaplarında liberal milliyetçiliğin söylem analizi (1925-1941)]. Motale'at-e Tarikh-e Farhangi, 11(44), 97-121.
- Motamedi, E. (1382), [2003] Ketabha-ye darsi dar iran az tasis_e Daralfonun ta engelaab-e eslami [Darülfünun'un kuruluşundan İslam Devrimi'ne kadar İran'daki ders kitapları]. Tarikh-e Moaser, 27.
- Motamedi, E. (1391), [2012]. Barresi-ye tarikh-e tahavvolat-e ketabha-ye darsi dar Iran [İran'daki ders kitaplarındaki gelişmelerin tarihinin incelenmesi]. Pazhuhesh va Negaresh-e Kotob-e Daneshgahi, 25, 111-131.
- Muhammadi, M. (1399), [2020]. Modelha_ye tarikhi-ye tarbiyat_e moallem dore-ye ebtedaii dar Itan [İran'da ilköğretim öğretmeni eğitiminin tarihsel modelleri]. Faslnamah-ye Pazhuhesh dar Tarbiyat-e Moallem, 3(2), 87-111.

- Naebiyan, J., Qolizadeh, M. (1389), [2010]. Nagsh-e siyasetha-ye farhangi-ye dore-ye Reza Şah dar vaziate amuzesh ve parvaresh-e Tabriz [Rıza Şah'ın kültür politikalarının Tebriz'deki eğitim durumundaki rolü]. Jostarha-ye Tarikhi, 1(2), 95-118.
- Nemati, N., Advari, M. (1392), [2013]. Medares-e kalimiyan ve Nezam-e novine amuzesh melli dar Iran [İran'daki Yahudi okulları ve yeni ulusal eğitim sistemi]. Pazhuhash-ha-ye olum-e Tarikhi, 5(2), 153-172.
- Ostova, M. (1397), [2018]. Nagsh_e roshanfekran_e Irani dar sakht_e dolat_e Rıza Şah. [Rıza Şah devletinin inşasında İranlı aydınların rolü]. Faslnamah-ye Rahyaftha-ye Siyasi va Baynolmelali, 8(4), 11-37.
- Pazhooheshgah Farhang, Honar va Ertebatat. (1398) [2019]. Peymayesh melli masraf-e kalaha-ye farhangi dar Iran [İran'da kültürel malların tüketimine ilişkin ulusal araştırma]. Sazeman-e Chap va Entesharat.
- Piller, I. (1397), [2018]. Tanavvo-e zabani ve edalat-e ejtemai, daramadi bar zabanshenasi-ye ejtemai-ye korbordi [Dilsel çeşitlilik ve sosyal adalet: Uygulamalı toplumdilbilime giriş]. Çev. S. Rızaii. Tehran: Newiseh-ye Parsi.
- Rahmani, M., & Ghazayi, R. (1400), [2021]. Barrasi-ye tatbigi-ye endishehay Seyyed Jama ve Mirza Malkom Khan. [Seyyed Jamal ve Mirza Malkom Khan'ın düşüncelerinin karşılaştırmalı bir çalışması]. Pazhoeshha-ye Moaser dar Olum va Tahqiqat, 3(26), 47-56.
- Rasuli, H., Dehqani, R., & Karimi, A. (1395), [2016]. Siyasethaye zabani-ye Pehlevi-ye avval dar kordestan ve payamadhaye an (ba takid bar madares). [I. Pehlevi lerin Kürdistan'daki dil politikaları ve sonuçları (okullar vurgulanarak)]. Moaleat-e Tarikh-e Farhangi, 8(30), 77-96.
- Ritzer, G. (1388), [2009]. *Jame'e Shenasi* (Sosyoloji). Çev. Mohsen Salathi. Tehran: Nashr-e Ney
- Rostami, M., & Ziba Kalam, S. (1397), [2018]. Tabarshenasi-ye ideoloji-ye nasiyonalizm_e bastangera ve digerisazi. [Arkaik milliyetçilik ideolojisinin soykütüğü ve ötekileştirme]. Pazhuhashha-ye Siyasi-ye Jahan-e Eslam, 28, 209-233.
- Şahbazi, A. (1369) [1990] Moqaddame-i bar shenakht-e ilat va ashayer [Kabilelerin ve göçebelerin tanınmasına giriş], Tehran: Nashr-e Ney.
- Şahmorad, A., Rahmaniyan, D (1399), [2020]. Tasir-e siyasat-e melligerai ve tamarkozgerai-ye Rıza Şah bar vaziat-e amuzeshi-ye madares-e agaliyyathaye dini. [Rıza Şah'ın milliyetçilik ve merkezileşme politikalarının dini azınlık okullarının eğitim durumuna etkisi]. Faslnamah-ye Elmi-ye Tarikh-namah-ye Iran Ba'd az Eslam, 11(25), 23-52.

- Şahsevand Baghdadi, P. (1370), [1991]. Barresi masaael-e ejtemai, eqtesadi va siyasi-e il-e Şahsevan [Şahsevan'ın sosyal, ekonomik ve politik konularını araştırmak], Tehran: Sazman-e Omur-e Ashayeri.
- Sajedi, A., & Khosravzadeh, S. (1400), [2021]. Amuzesh be zaban-e Faersi, Chalesh-e vezarat-e maaref ba madares-e araman-e dar dore-ye Rıza Şah [Farsça öğretim: Rıza Şah döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ermeni okullarıyla mücadelesi]. Jostarha-ye Tarikhi, 12(2), 131-148.
- Sazman-e Asnad va Ketabkhanah-ye Melli-ye Iran (SAKMA). (1310), [1931]. Tosiye-ye ezam-e moallem az markaz be kordestan ve ehdas-e madares be manzur-e tarvij-e zaban-e farsî. [Merkezden Kürdistan'a öğretmen gönderilmesi ve Farsçanın tanıtılması için okulların açılması önerisi]. Shenasa-ye Sanad: 7763/290.
- Sazman-e Asnad va Ketabkhanah-ye Melli-ye Iran (SAKMA). (1314), [1935]. Gozaresh-e farmande-he tip-e Khuzestan mabni bar lozum-e tasis-e madares dar manateg-e Kordestan ve Khuzestan. [Khuzestan komutanının Kürdistan ve Huzistan bölgelerinde okul kurma ihtiyacına ilişkin raporu]. Shenasa-ye Sanad: 33977/297.
- Shakur, M., Akbari, A. (1393), [2014]. Wujuh-e kanuni-ye Iraniyet dar motun-e darsi-ye asr-e Pehlevi-ye avval (koto-ye tarih, joghrafiya ve edebiyat). [İlk Pehlevi dönemi ders kitaplarında (tarih, coğrafya ve edebiyat kitabı) İranlılığın odak noktaları.]. Motale'at-e Tarikh-e Farhani, 5(19), 69-93.
- Stephanie, C. (1400), [2021]. Rıza Şah va sheklgiri-ye Iran-e modern [Rıza Şah ve modern İran'ın oluşumu], Çev M. Sagebfar. Tehran: Neshr-e Jami.
- Taqizadeh, H. (1285), [1906]. Majalle-ye Kave [Kāveh Dargisi], 1, (1).
- Vahdat, F. (1383), [2004]. Ruyarui-ye fekrî-ye Iran ba'd az moderniyet. [İran'ın post-moderniteyle entelektüel karşılaşması], Çev. M. Hagigathhwah. Tehran: Gognus.
- Vatandoust, Gh., Fasihi, S., & Hamedî, Z. (1388), [2009]. Nemudhaye nasiyonalizm dar ketabhaye darsi-ye tarih-e dore-ye Pehlevi-ye avval. [I. Pehlevi dönemi tarih ders kitaplarında milliyetçiliğin tezahürleri]. Faslnamah-ye Olum-e Ensani-ye Danishgah-e Alzahra, 19(1), 181-205.
- Vincent, A (1402) [2023]. Nazaryyeha-ye dowlwt (Devlet teorileri). Çeviri Bashiriyeh, H. Tehran: Ney
- Laclau, E., Mouffe, CH. (1398), [2019]. Hezhmoni va Estrateji Sosiialisti [Hegemonya ve Sosyalist Strateji: Radikal Demokratik Politikalara Doğru]. Çev. M, Rezaei. Tehran: Nashr_e Sales
- Yarahmadi, M. (1394), [2015]. Barrasi-ye ruykard-e hoviya-ye hokumat-e Rıza Şah. [Rıza Şah hükümetinin kimlik yaklaşımının incelenmesi]. Faslnamah-ye Motale'at-e Tarikhi, 47-48, 109-138.

Zeyni, M. (1377), [1998]. Tarikh-e madares-e Tabriz. [Tebriz okullarının tarihi]. Çev. Gh. Mirza Saleh. Nashriyeh-ye Bukhara, 4.

Zia Ebrahimi, R. (1396), [2017]. Peydayesh_e nasiyonalizm_e Irani, Nejad ve siyasete bijasazi [İran Milliyetçiliğinin doğuşu, ırk ve yerinden edilme politikası]. Çev. H. Afshar. Teharn: Nashr-e Markaz.

Latin Harfli Kaynaklar

Arslan, A. (2005). *Auguste Comte: Pozitivizmin Kurucusu*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology. 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Clarke, V. & Braun, V. (2016), *Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning*. The Psychologist 26(2), pp. 120-123.

Doytcheva, Milena. (2020). *Çokkültürlülük. Çeviri Tuba Akıncılar Onmuş*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji. Çeviri H. Özel ve diğerleri*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Gogolin, Ingrid. (2013). *The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries*. Per Linguam 13(2), pp. 38-49. DOI:10.5785/13-2-187.

Gökalp, Z. (2013). *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Göle, Nilüfer. (2004). “*Batı Dışı Modernlik: Kavram Üzerine*”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt: 3 Modernleşme ve Batıcılık (iç.)*, Editör: Uygur Kocabaşoğlu, İstanbul, İletişim Yayınları, Pp. 56-67.

Mardin, Şerif. (1973). *Center-periphery relations: a key to Turkish politics?* Daedalus 102 (1), pp 169-190. URL: <http://www.jstor.org/stable/20024114>.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. New York, NY: Cambridge.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Sepideh AKBARPOURANKHAIATI	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Tahran Üniversitesi
Fakülte	Sosyal Bilimler Fakültesi
Bölümü	Sosyal Bilim Araştırması
Yüksek Lisans	
Üniversite	Tahran Üniversitesi
Enstitü Adı	Sosyal Bilimler Fakültesi
Anabilim Dalı	Sosyoloji
Programı	
Makale ve Bildiriler	
1. Akbarpouran, S. (2024). Ethnography of Body Experience in Iran Today: My Mother is always Chasing Me. International Journal of Social Science and Human Research 7(08).6524-6532. 2. Akbarpouran, S. (2024). Educational Policies in Iran and Their Intellectual Roots; The First Pahlavi Era (1925-1941). International Journal of Social Science and Human Research 07(11). 8340-8348	