

T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TİYATRO ELEŞTİRMENLİĞİ VE DRAMATURJİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ  
TANZİMAT'TAN ERKEN CUMHURİYET'E  
TİYATRO VE EĞİTİM İLİŞKİSİ:  
MEKTEP TEMSİLLERİ (1896-1936)

NİLGÜN FİRİDİNOĞLU

2502090083

TEZ DANIŞMANI:

PROF. DR. KEREM KARABOĞA

İSTANBUL, 2015

BU TEZ İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR PROJE BİRİMİ TARAFINDAN  
DESTEKLENMİŞTİR

PROJE NO: 22413

**D O K T O R A**

**T E Z   O N A Y I**

**ÖĞRENCİNİN**

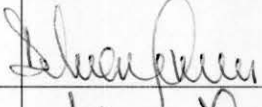
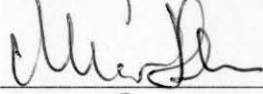
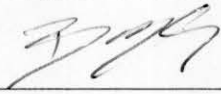
Adı ve Soyadı : **Nilgün FİRİDİNOĞLU** Numarası : **2502090083**

Anabilim/Bilim Dalı : **Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı** Danışman Öğretim Üyesi : **Prof. Dr. Kerem KARABOĞA**

Tez Savunma Tarihi : **29.06.2015** Tez Savunma Saati : **12:00**

Tez Başlığı : **“Tanzimat’tan Erken Cumhuriyet’e Tiyatro ve Eğitim İlişkisi: Mektep Temsilleri (1896-1936 )”**

**TEZ SAVUNMA SINAVI**, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği’nin **50. Maddesi** uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ’NE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA** karar verilmiştir.

| JÜRİ ÜYESİ                            | İMZA                                                                                 | KANAATİ<br>(KABUL / RED / DÜZELTME) |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1-Prof. Dr. Kerem KARABOĞA            |   | Kabul                               |
| 2-Prof. Dr. Dikmen GÜRÜN              |   | Kabul                               |
| 3-Doç. Dr. Murat SEÇKİN               |  | Kabul                               |
| 4-Doç. Dr. Yavuz PEKMAN               |  | Kabul                               |
| 5- Yrd. Doç. Dr. Burcu Yasemin ŞEYBEN |   | Kabul                               |

| YEDEK JÜRİ ÜYESİ           | İMZA | KANAATİ<br>(KABUL / RED / DÜZELTME) |
|----------------------------|------|-------------------------------------|
| 1-Doç. Dr. Merih TANGÜN    |      |                                     |
| 2-Yrd. Doç. Dr. Oğuz ARICI |      |                                     |

# **TANZİMAT'TAN ERKEN CUMHURİYET'E TİYATRO VE EĞİTİM İLİŞKİSİ:**

## **MEKTEP TEMSİLLERİ (1896-1936)**

NİLGÜN FİRİDİNOĞLU

### **ÖZ**

Bu tez Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet'e tiyatro tarihine ulusal tiyatro tarihi yazımı dışından bakmaya çalışarak tiyatro ile toplumun eğitimi arasında kurulan ilişkinin ideolojik çok yönlülüğünü çözümlemekte, 19. yüzyıl sonlarında Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk örneklerin verildiği okul tiyatrosunu hazırlayan sosyo-politik ve sosyo-kültürel süreci ve ilk metinleri bu bağlamda incelemektedir. Bu çerçevede araştırma, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde adeta bir “tür”e dönüşen mektep temsillerinin Tek Parti yönetiminin propaganda aracı olarak nasıl kullanıldığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tiyatro, İdeoloji, Mektep Temsilleri, Tanzimat, Meşrutiyet, Erken Cumhuriyet, Modernleşme.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THEATRE AND EDUCATION  
FROM TANZİMAT TO EARLY REPUBLICAN ERA:  
SCHOOL STAGE PLAYS (1896-1936)**

NİLGÜN FİRİDİNOĞLU

**ABSTRACT**

This dissertation examines the ideological versatility of the relation established between theatre and educating the society from the Tanzimat era till the early Republican era with a critical perspective on the national theatre historiography. More particularly, it investigates the socio-political and socio-cultural factors paving the way for the *Mektep Temsilleri* in the Late 19th century in Ottoman Empire and explores the chief examples of the *Mektep Temsilleri* within this context. This dissertation, within this scope, reveals how the *Mektep Temsilleri* which in a sense evolved into a “genre” in the early Republican era served as a medium of propaganda.

**Keywords:** Theatre, Ideology, School Stage Plays, Tanzimat Era, The Second Constitutional Era, Early Republican Era, Modernisation

## ÖNSÖZ

19. yüzyılın ikinci yarısından bugüne kadar Osmanlı-Türkiye tiyatrosu politik kırılmalar eşliğinde okunmuş ve tiyatro tarihçileri bu politik kırılmalarla birlikte ilerleyen ve modernleşen ulusal bir tiyatronun varlığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Ancak idari anlamda yönetsel alandaki devrimlerin, değişikliklerinin her zaman için her alanda gelişmeyi sağlayamadığını da dikkate almak gerekir. İstibdat yönetiminin ardından Meşrutiyet ve sonrasında Cumhuriyetin ilanı ağırlıklı olarak tiyatronun ilerlemesine olanak tanıyan dönüşümler olarak kaydedilmiştir. Oysa devletin daha demokratik bir bağlamda yeniden kendini kurgulaması ile sanatsal formun gelişimi arasında her zaman doğrusal bir ilişkinin varlığından bahsetmek mümkün değildir. Siyasal dönüşümler sonucunda “yeni”nin “eski”ye göre konum alması, eskide olup biteni kendi ideolojik kurgusu ekseninde kimi zaman yok sayması, genel olarak sanatın özel olarak tiyatronun gelişim sürecinin sürekli olarak kesintilere uğramasına zemin hazırlamıştır. Her defasında kendini, karşı karşıya kaldığı yeni ideolojik yapılanmalar çerçevesinde kurmaya çalışması, sanatın, kendi dinamikleriyle ilerlemesinin önündeki belki de en büyük engel olmuştur.

Erken Cumhuriyet dönemi mektep temsillerinin Tek Parti yönetiminin propaganda aracı olarak nasıl biçimlendiği sorusu üzerine yola çıkan bu çalışmada, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e tiyatro tarihi, yukarıda kısaca ifade etmeye çalıştığım genel görünümün dışında, farklı bir perspektiften ele alınmaya çalışılmıştır. Tiyatronun toplumsal fayda-eğitim ekseninde kullanımının sadece Erken Cumhuriyet Dönemi ile sınırlı kalmadığı ancak bu dönemde ilişkinin daha fazla kurumsallaşma çabalarıyla yürütülmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Kurumsallaşmanın tiyatro sanatının “sürdürülebilmesi” için bir zemin hazırladığı muhakkaksa da sanatın kendi “gelişimi” için aynı şekilde bir zemin hazırladığını söylemek zordur. Örneğin Tek

Parti yönetiminin önemli ideolojik araçlarından biri olan Halkevleri Temsil Şubeleri tiyatroyu Anadolu'nun her köşesine taşıyordu, ancak yapılan faaliyetlerde hedeflenen, tiyatro sanatının kendi gelişiminden ziyade ideolojinin toplumsallaşmasıydı. Yine bu çerçevede, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Darülbeyt'in devletin düzenli desteğine kavuşması, konservatuar kurma çabaları, halkın sanatsal ihtiyaçlarını karşılamak ya da sanat eğitiminin gerekliliğinden çok yeni cumhuriyetin kurumsal modernleşme ihtiyacının bir tezahürü olarak okunabilir. Dolayısıyla erken cumhuriyet dönemi tiyatronun kurumsallaşma sürecinin yek pare bir ulus tahayyülüne benzer bir biçimde cumhuriyetin sanatçı elitleri ve tek parti ideologları için beğenileri, istekleri ve sanatla kurdukları ilişki aynı olan homojen bir seyirci yaratma pratiğine dönüştüğü söylenebilir.

Kaçınılmaz olarak, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde okullarda tiyatro faaliyetleri, Tek Parti ideolojisinin genel olarak tiyatroya bakış açısı merkezinde biçimlenmiştir. Okullarda tiyatro faaliyetlerine, sanatsal beğeni ve estetik zevk yaratmak, en temel işleviyle eğitimde dramatik formun olanaklarından yararlanmak dışında bir takım politik işlevler yüklendiği görülmüştür. Temsiller, Erken Cumhuriyet Dönemi iktisadi kalkınma politikalarından toplumsal cinsiyet normlarının içselleştirilmesine, Cumhuriyet maarifinin milli terbiye çerçevesinde gelişen eğitim politikalarından, cumhuriyet idaresinin devrimci yasal düzenlemelerine kadar ele aldığı birçok konuyla ulus inşa çalışmalarında oldukça etkin olmuştur. Temsiller, sahne ve seyirci çocuklar arasında söylem düzeyinde otoriter ve propaganda tonu zaman zaman oldukça ağırlaşan bir ilişki kurarak aynı zamanda faaliyetin sorgulanamaz, eleştirilemez bir gerçekliği yansıttığı algısını besler. Dolayısıyla mektep sahnesi gerçekliğin, doğruların ve zaman zaman ulusa ilişkin en yüce değerlerin vaaz edildiği bir kürsü haline gelir.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nin propaganda mecrası olarak kurgulanan tiyatro yazını ve özellikle Halkevleri ve okullardaki sahnelemeleri, Tek Parti siyasetinin ağır tonunu taşır fakat tiyatronun bu şekilde araç olma tehlikesinin 1930'larda kalmış olduğunu söylemek zordur. Tiyatronun taşıdığı iletiden ziyade sanatsal bir tür olarak kendisi amaç olmadığı sürece bu tehlikenin var olduğunu belirtmek gerekir. Böylesi

bir tehlikeden söz edebilmek için herhangi bir tek parti yönetiminin belirlediği sanatsal politikaların olması gerekmez, çünkü her siyasi parti araç olarak tiyatroyu kullanmayı kendini gerçekleştirmek için tercih etmeyebilir. Ancak topluma göre kendini, aydın, sıra dışı, farklı, entelektüel ya da mağdurun hamisi olarak konumlayarak karşısına seyircisini alan yönetmenin/yazarın hedefledikleri, karşısına mektep çocuklarını alan yazarların, yönetmen muallimlerin amaçladıklarından farksız hale gelebilir.

Bu çalışmada desteğini esirgemeyen sevgili hocam Kerem Karaboğa'ya, Osmanlı-Türkiye Tiyatrosu tarihine duyduğum akademik merakı borçlu olduğum sevgili hocam Yavuz Pekman'a, tez izleme komitesinde değerli katkılarıyla yardımlarını esirgemeyen sayın hocam Murat Seçkin'e çok teşekkür ederim. Düşünsel ve manevi anlamda desteklerini esirgemeyen Fakiye Özsoysal'a, Dikmen Gürün'e ve yoğun çalışma takvimine rağmen yaptığı incelikli okumayla bu çalışmaya değerli katkılarda bulunan Oğuz Arıcı'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Asistan arkadaşlarım Duygu Çelik, Elif Candan ve Ozan Ömer Akgül'e ve teşvik edici sözleriyle hep yanımda olan Gülder Emre'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Aynı şeyleri merak edebildiğim, akademik anlamda aynı şeylere heyecan duyduğum güzel dostlarım Çiğdem Kurt Williams ve Serdar Soydan'a önerileri için sonsuz teşekkürler. Çok değerli kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nden alınan belgelerin çevirisinde yardımlarını esirgemeyen Süreyya Pekşen'e katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Elbette bu zorlu süreçte varlıklarıyla her anlamda güç aldığım aileme ve Serdar Tiryaki'ye minnettarım. İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine çalışmaya verdikleri destek için de ayrıca teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ÖZ.....                                                                                            | iii |
| ABSTRACT .....                                                                                     | iv  |
| ÖNSÖZ.....                                                                                         | v   |
| GİRİŞ .....                                                                                        | 1   |
| 1. OSMANLIDAN CUMHURİYETE EĞİTİM VE TİYATRO İLİŞKİSİ .....                                         | 11  |
| 1.1 BATILILAŞMA İDEOLOJİSİNİN TAŞIYICISISI OLARAK TANZİMAT DÖNEMİ<br>TİYATROSU.....                | 11  |
| 1.2 TİYATRO İLE KİTLELERİ POLİTİZE ETMEK: II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE<br>TİYATRO.....                 | 51  |
| 1.3 YURTTAŞLIĞIN VE ULUSAL BİRLİĞİN PROVA ALANI OLARAK ERKEN<br>CUMHURİYET DÖNEMİNDE TİYATRO ..... | 71  |
| 2. ÇOCUKLARA MAHSUS TİYATRO: MEKTEPLERDE TİYATRO FAALİYETLERİNİN<br>TARİHSEL SERÜVENİ.....         | 103 |
| 2.1 İLK ÖRNEKLER .....                                                                             | 119 |
| 2.1.1 NAMUS VE ZARURET .....                                                                       | 119 |
| 2.1.2 KÜÇÜK VALİDE .....                                                                           | 124 |
| 2.1.3 FAZİLET-İ SAY .....                                                                          | 126 |
| 2.1.4 ALİ BABANIN MİRASI .....                                                                     | 134 |
| 2.1.5 BİR HAFTADA ÜÇ CUMARTESİ.....                                                                | 137 |
| 2.1.6 İLK ÖRNEKLERİN ORTAK ÖZELLİKLERİ: .....                                                      | 142 |
| 2.2 MEKTEP TEMSİLLERİNE DAİR RESMİ DÜZENLEMELER .....                                              | 151 |
| 2.3 “TARİHİ TEMSİLLER” VE “İBRET YERİ” OLARAK MEKTEPLERDE TİYATRO .....                            | 159 |



|                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3.1 CUMHURİYET’İN İLANINI TAKİBEN YAPILAN ÇALIŞMALAR .....                     | 184        |
| <b>3. ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ MEKTEP TEMSİLLERİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET .....</b>  | <b>202</b> |
| 3.1 KÖYDEN GELEN SES .....                                                       | 203        |
| 3.2 PEMBE ŞAFAK.....                                                             | 209        |
| 3.3 YAMAN .....                                                                  | 221        |
| 3.4 BURLA.....                                                                   | 230        |
| <b>4. ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ MEKTEP TEMSİLLERİNDE EKONOMİ-POLİTİK</b>           | <b>246</b> |
| 4.1 YOKSULLUK VE YARDIMLAŞMA.....                                                | 251        |
| 4.2 TASARRUF VE YERLİ MALİ KULLANIMINI ELE ALAN TEMSİLLER .....                  | 261        |
| 4.3 EKONOMİ POLİTİKALARIYLA İLİŞKİLİ YASAL DÜZENLEMELER .....                    | 273        |
| <b>5. SAHNEDE DERSE DEVAM: MÜFREDATA PARALEL YAZILAN MEKTEP TEMSİLLERİ .....</b> | <b>280</b> |
| 5.1 MAKİNA MİKROP .....                                                          | 282        |
| 5.2 DERSLER .....                                                                | 288        |
| 5.3 NUMARALAR .....                                                              | 293        |
| 5.4 NEBATAT DERSLERİ.....                                                        | 297        |
| <b>SONUÇ.....</b>                                                                | <b>308</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                            | <b>318</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                             | <b>343</b> |

## GİRİŞ

Tiyatro tarihi yazımını resmi tarih yazımının dışında değerlendiren çalışmalar bugün Batılı tiyatro tarzının seyrine ilişkin farklı perspektifler edinmemize yol açmaktadır. Beliz Güçbilmez’in *Zaman Zemin Zuhur*, Fırat Güllü’nün *Vartovyan Kumpanyası ve Yeni Osmanlılar*, Mehmet Fatih Uslu’nun *Uzlaşma ve Müzakere* adlı çalışmaları tiyatro tarihi yazımına eleştirel bir bakış açısı ve farklı okuma biçimleri sunan güncel örnekler arasında zikredilebilir. 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne Batı tarzı tiyatro tarihini yalnızca belli bir hatta ilerleyen belki zaman zaman duraksayan ama hiçbir şekilde geri gitmeyen ya da gerilemeye yol açmayan politik ve siyasal kırılmalar eşliğinde okuma/yazma ediminden sıyrılmak, tiyatronun kendi dinamiklerini ve kendi tarihini öne çıkarmak için iyi bir başlangıç olabilir. Böylesi bir başlangıç ve araştırma, niteliksel olarak tiyatro tarihini “ulusal-Türk tiyatro tarihinin” sınırlarının ötesine taşıyacağı gibi tiyatro sanatının gelişimine katkı sunacak düşünme biçimlerinin de önünü açacaktır.

Ulusal tiyatro tarihi yazımının en önemli sorunsalıyla Osmanlı tiyatrosunun Türk tiyatrosuna kaynaklık edecek tarihinin yazımında karşılaşırız. Tiyatro tarihçilerinin, Ermeni sanatçıların Osmanlı-Türkiye tiyatro tarihine katkılarını “kendi Türk Tiyatrosu tasarımları içerisinde”<sup>1</sup> “Türkleştirme”<sup>2</sup> çabalarıyla paralel bir biçimde tarihe not etmeleri sadece “ulusa ait olmayanı” dışlama ya da dönüştürme tehlikesi yaratmaz. Aynı zamanda bu şekilde bir tarihsel yaklaşımı üslup edinme, ona eşlik eden politik kırılmalarla ulusal olarak tanımlananların “kendi içinde” de ötekiler yaratır. Örneğin Cumhuriyet Dönemi Türkiye tiyatrosunun “tek adamı” olarak kabul edilen Muhsin Ertuğrul’un tiyatro çalışmalarına muhalif olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, uzun yıllar resmi tiyatro tarihinin dışında tutulup, sadece kitaplarda kısaca bahsedilen bir isim olmuştur; diğer yandan mekteplerde tiyatro faaliyetleri bağlamında İsmayıl Hakkı milat olarak alınırken Selanik mekteplerinin modern hocalarının naif ve fakat oldukça önemli girişimlerine ya da onların da ilham

---

<sup>1</sup> Fırat Güllü, *Vartovyan Kumpanyası ve Yeni Osmanlılar*, BGST Yayınları, İstanbul, 2008, s. 16.

<sup>2</sup> a.g.e., s.19.

kaynağı olan gayrimüslim Osmanlı okullarında yapılan tiyatro faaliyetlerine değinilmemiştir. Bu haliyle Osmanlı-Türkiye tiyatrosu tarihinin yeniden yorumlanmaya ihtiyaç duyduğu iddia edilebilir.

Bu çalışma, Erken Cumhuriyet dönemi mektep temsillerinde tek parti propagandasının nasıl işlerlik kazandığı noktasından yola çıkmış tam da tiyatro tarihi yazımındaki bahsi geçen eksikliklerin engeline takılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın yol haritasını daha gerilere II. Meşrutiyetin ilanının da öncesine doğru genişletmek incelemenin nesnel olarak şekillenmesi için zorunlu bir hal almıştır. Bu tarihsel öncül arayışı şu sorunsalı beraberinde getirmiştir: İlk örnekleri Meşrutiyet Dönemine atfedilen ya da Cumhuriyet Döneminde yapılan düzenlemelerle okullarda salgına dönüşen ve adeta yazınsal türe dönüşen mektep temsillerinin bu şekilde biçimlenmesini Erken Cumhuriyet dönemi propaganda faaliyetleriyle açıklamak tek başına yeterli midir, yoksa bu şekilde bir biçimlenmeyi kaçınılmaz kılan Batı tarzı tiyatroyla kurulan ilişkinin tarihsel mirası mıdır? Çalışma kapsamında bu sorunsalı çözümlmek içinse başlangıç noktasına gitmek, Batı tarzı tiyatronun Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet'e değin bir kitle eğitim aracı olma durumunu merkeze alan yeni bir Osmanlı-Türkiye tiyatro tarihi okuması yapmak gerekli görülmüştür.

Osmanlı İmparatorluğu'nda III. Selim'le başlayan, II. Mahmut'la devam eden ve nihayetinde Tanzimat'ın ilanıyla meşruiyetini kazanan Batılılaşma hareketinin öncelikli hedefi, askeri ve eğitim alanında batılı örneklerine benzer nitelikte kurumsal yeniden yapılanmalar olmuştur. Ancak devletin idari teşkilatlanmasında gerçekleşmesi hedeflenen II. Mahmut'un çabaları ve Tanzimat fermanının ilanıyla gerçekleşen yasal ve askeri düzenlemeler sadece “idari” bir yapılanma süreci olarak kalmamış, Osmanlıda kültürel değişim atmosferinin de hazırlayıcısı olmuştur. Reformlar saray çevresi ve aydın bürokratlar için batılı kültürel ve toplumsal değerlerle ilişkilenebilecekleri etkileşim alanları da meydana getirmiştir. Donanma bandosunu eğitmek için gelen İtalyan müzisyen Donizetti'nin operetler sahneye koyması, yazdırması ya da batılı ülkelerle resmi yazışmaların yapılabilmesi için kurulan Tercüme Odası'nın adeta Osmanlı entelektüellerinin yetiştği bir okul haline gelmesi ve çeviri etkinlikleri, Avrupa'ya gönderilen öğrenci ya da bürokratların

deneyimleri, ortaya çıkan etkileşim alanlarının sadece birkaç örneği olarak zikredilebilir.

Kültürel anlamda Batıyla kurulan ilişki en çok da yazın alanında kendini göstermiştir. Roman, tiyatro makale, vb. gibi Batılı yazınsal formlar, Tanzimat dönemi aydınları için iki yönlü bir işlevselliğe sahip olmuştur: Yazarlar bu alandaki üretimleriyle kendi Batılılaşmalarını gerçekleştirirken halkın da bu yeni türler aracılığıyla Batılılaşmayı yaşamsal boyutta deneyimlemesine ortam hazırlamışlardır. Batılılaşmanın başat ideologlarının aynı zamanda edebiyatçı olmaları batılılaşma ideolojisinin sanatsal araçlarla halka taşınabilmesine ya da en azından buna niyetlenilmesine zemin hazırlamıştır. Batı tarzı tiyatro ise Tanzimat dönemi yazarlarının kendilerini en çok denedikleri yazınsal tür olmuştur. Tanzimat döneminin Namık Kemal, Ahmet Mithat Ebuzziya Tevfik gibi başat aydın yazarlarının tiyatroyu bütün bu batılı türler arasında biricikleştirmeleri ise kendi deneyimlerinden yola çıkmalarının sonucudur. Gerek Avrupa ülkelerine yaptıkları seyahatlerde seyrettikleri oyunların gerekse okudukları tiyatro metnlerinin kendi bireysel batılılaşma süreçlerindeki “olumlu” ve “pratik” etkileri, halka inmek ve toplumsal hayatta arzu ettikleri dönüşümü yakalamak isteyen Tanzimat aydınlarının tiyatroyu bir kurtarıcı olarak görmelerine yol açmıştır. Namık Kemal’in, Paris’ten babasına yazdığı mektupta “hem ahlak hem lisan mektebi”<sup>3</sup> olarak feyzle takip ettiği tiyatrodan bahsetmesi sadece günlerini nasıl geçirdiğini açıklayan bir tasvirin parçası olarak kalmaz. Bu bahsettiğimiz “kendi deneyimlerinden yola çıkma hali” ilk bakışta basit bir aktarım olarak görülse de unutulmamalıdır ki Osmanlıdan Cumhuriyete değin Batılı tiyatronun tanımını ve işlevini tayin edici bir rol üstlenmiştir. Tanzimat aydınlarının batı tarzı tiyatro biçimiyle kurdukları ilişkide aldıkları konum Şerif Mardin’in “sosyal seferberciler”<sup>4</sup> olarak tanımladığı “modernleşmeye hız veren” aydınların konumuna benzer. Tanzimat aydınları tiyatroyu etkin bir seferberlik aracı olarak kullanmışlardır. Tanzimat dönemi tiyatro yazarları için tiyatro bir eğitim kurumu haline gelmiştir. “Yeni Osmanlıların” yetiştirileceği bir mektep olarak

---

<sup>3</sup> Namık Kemal, **Namık Kemal’in Hususi Mektupları**, Haz: Fevziye Abdullah Tansel, C:I, Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1967, s. 119.

<sup>4</sup> Şerif Mardin, **Osmanlı Türk Modernleşmesi Makaleler 4**, İstanbul, İletişim Yayınları, 21. Baskı 2002, s. 27

tiyatronun muhatapları fiziksel olarak yetişkin kitleler olsa da bu yetişkin seyirciler düşünsel anlamda bir “mürebbi”ye ihtiyaç duyan çocuklar olarak görülmüştür. Yetişkin çocukların eğitiminde tiyatronun kitlesel bir eğitim alanı olarak ele alınması düşüncesi sadece Namık Kemal’e özgü değildir. Ahmet Mithat’tan Ebuziyya Tevfik’e, Recaizade’den Abdülhak Hamit’e Tanzimat yazarlarının bu yazınsal türle kurdukları ilişki değişse de amaç hepsinde aynıdır: “Kemalermemiş bir toplumu eğitmek”<sup>5</sup>. Namık Kemal’de “vatan, hürriyet” duygusunu inşa etmek, Ahmet Mithat’ta gündelik yaşam pratiklerine ilişkin küçük ama önemli değişimleri telkin etmek, Hamit’te farklı yaşamlar farklı kültürleri resmetmek gibi tezahür eden hedefler, “yetişkin çocuğun” dünyasını kendi deneyimlerinden yola çıkarak şekillendirme isteğinin bir sonucudur.

Tanzimat aydınlarının kitlelerin batılılaşma ideoloji çerçevesinde eğitilmesi ve tiyatro arasında kurdukları ilişkiyi yetişkinlerle sınırlamaları ve asıl tahayyül ettikleri dünya görüşünü tiyatronun anlatım olanaklarıyla çocuklar üzerinden inşa etmemiş olmaları ilk bakışta şaşırtıcı gelebilir. Ancak tarihsel süreç, Güven Gürkan Öztan’ın *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası* adlı kitabında ifade ettiği üzere “Tanzimat dönemine kadar, Osmanlı toplumunda çocuğun- elbette biyolojik özellikleri dışında- sosyo-politik açıdan görece ‘farklı’ ve ‘müstakil’ bir konumu olmadığı”<sup>6</sup> düşüncesiyle paralel okunduğunda böyle bir yönelimin gerçekleşmemesinin nedenini anlamak mümkündür. Tanzimat’ın ilanını takip eden süreçte modern eğitim kurumlarının açılması, çocuk dergiciliğinin başlaması, çocuk nasıl yetiştirilir konusuna odaklanan kısmen “pedagojik” çalışmaların artması batılılaşma hareketleriyle ivme kazanan yeniliklerdir. Dolayısıyla tiyatro ve çocuk terbiyesi (“müstakil” bir çocuk algısına paralel olarak) gibi toplumsal ve kültürel yaşam için “yeni” olanlar arasında hemen bir bağlantı kurulması oldukça zordur. Beraberinde Tanzimat aydınlarının aileyi oluşturan yetişkin bireyleri değişen değerler sistemiyle ya da batılılaşma ideolojisiyle donatarak değişimin aileden

---

<sup>5</sup> Orhan Okay, **Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Midhat Efendi**, İstanbul, M.E.B., 1991, s. 357-358.

<sup>6</sup> Güven Gürkan Öztan, **Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 66.

çocuğa geleneksel talim ve terbiye yöntemleriyle aktarılacağı düşüncesi yine aynı şekilde çocuklar için tiyatroyu, bu ahlak mektebini, ajandalarına neden almadıklarını açıklayabilir. Öte yandan yetişkinler için bile tiyatroya gitmek caiz midir, değil midir tartışmalarının yapıldığı, tiyatroların fesat yuvası olarak görüldüğü bir dönemde hedef kitlesi çocuklar olan tiyatro yazını/sahnelemelerinin düşünülmüş olsa bile dillendirilmesinin çok kolay olamayacağı da tahmin edilebilir.

Tüm bunlara rağmen 19. yüzyılın sonuna doğru ivme kazanan çocuk hayatındaki yenileşmeler<sup>7</sup> arasında tiyatro, geç de olsa, yerini almıştır. Çocuklar için gazete ve dergilerde tefrika olarak basılan ve sahnelenen ilk örnekler bu bağlamda mekteplerde tiyatro faaliyetlerinin 1890'ların sonundan itibaren dar bir çevrede de olsa başladığını ve ilgiyle sürdürüldüğünü göstermektedir. Özellikle yeni usul mekteplerde modern eğitimin bir parçası olarak düzenlenen bu tiyatro faaliyetlerinin II. Meşrutiyetin ilanını takip eden yıllarda artış göstermesi ve bir salgına dönüşmesi, çocuğun artık yetişkin politikalarında gelecek kurgusunun önemli bir parçası, bu uğurda biçimlendirilmesi gerekli bir varlık olarak görülmeye başlandığının kanıtıdır. Bu durum mektep temsilleri bağlamında bakıldığında çocuklar için tiyatronun, başlangıçtaki amacından giderek uzaklaşması, modern çocuk yaşantısının, okul müsamerelerinin eğlenceli bir parçası olma halinden politik angajmanla didaktik bir kürsüye dönüştürülmesi anlamına da gelir. Hamasi nutuklarla, ölümlerle, savaşlarla ve bunlara bağlı sorumluluklarla dolu metinler, çocuklara yetişkin gibi olmalarını bekleyen bir noktadan bakarlar. Bu bakış yüzünden ilk mektep temsilleri örneklerinin ahlak, sevgi, saygı gibi manevi terbiyeyi ya da modern eğitime ilişkin bir takım özellikli bilgileri içeren konularından kısmen uzaklaşmış olunur. Çocuğun fark edilmesi, toplumsal yaşantı bağlamında çocuklara has kurumların tesisi, sağlık, eğitim vb. gibi alanlarda görece bir farkındalık yaratırken diğer yandan da hâkim ideolojiye endeksli bir çocuk olma halini de beraberinde getirmiştir. Cumhuriyetin ilanını takiben ve özellikle tek parti propagandasının yoğunluk kazandığı 1930'larda yazılan temsillerin ağırlıklı olarak bu propagandanın bir parçası haline geldiği

---

<sup>7</sup> Cüneyd Okay, **Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler: 1850-1900**, Kırkambar Yayınları, İstanbul, 1993.

görülür. Oyunlarda oyun kişisi olarak yer alan çocuklar dışında “çocuklukla” Cumhuriyet ideolojisinden bağımsız pedagojik bir ilişkinin tahsis edilememiş olduğu iddia edilebilir. Cumhuriyet’in kurucu kadrolarının politik ajandasında yer alan hemen hemen her mesele temsillerin de konularına sirayet etmiştir. Mekteplerde çocukların tiyatroyla kurdukları ilişki neredeyse hiçbir sanatsal estetik boyut taşımadığı gibi en basit anlamıyla Tanzimatçı aydınların “faydalı eğlence” tabirinin de uzağında bir biçime dönüştüğü görülmektedir. Bu haliyle mektep temsilleri, tek parti iktidarı maarif politikalarına ve Cumhuriyet devrimlerinin üst yönelimlerine hizmet etmek üzere müfredatın bir parçası haline gelmiştir.

Yukarıda özetlenen bakış açısına uygun olarak bu çalışmanın ele aldığı başlıklara geçmeden önce okullarda tiyatro çalışmaları üzerine Türkiye’de yapılan araştırmalara değinmek bu çalışmanın ana sorunsalını ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Türkiye’de “çocuk tiyatrosu” üzerine yapılan araştırmaların dilbilimden<sup>8</sup> eğitim bilimlerine<sup>9</sup>, sahne sanatlarından<sup>10</sup> eğitimde dramaya<sup>11</sup> ve çocuk edebiyatına<sup>12</sup> kadar geniş bir yelpazede yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar içinde özellikle Cumhuriyet dönemini ele alan metin merkezli çalışmalar kuşkusuz kendi alanları için önemli ve fikir açıcı olmakla birlikte, okullarda bir anlatım aracı olarak tiyatronun neden tercih edildiği sorusunu araştırma kapsamının dışında tutmuşlardır. Ayrıca çalışmaların ana malzemesini oluşturan okullar için yazılmış tiyatro metinleri “çocuk tiyatrosu edebiyatı” şeklinde kavramsallaştırılarak okulun yarattığı mekânsal farklılık ve oyunlara etkisi bağlamında değerlendirilmemiş olup daha çok oyun içeriklerini

---

<sup>8</sup> Erhan Şen, **1980'den Günümüze Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, 2009.

<sup>9</sup> Ayça Okurlar, **Cumhuriyet Dönemi Türk Çocuk Tiyatrosu (1923 – 1950)**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, 2010.

<sup>10</sup> Nedim Yıldız, **Çocuk Tiyatrosunda Müzik**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.

<sup>11</sup> Didem Ülger, **Ankara Devlet Tiyatroları'nda Oynanmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

<sup>12</sup> Ömer Emre Yakarış, **Türk Edebiyatında Çocuk Tiyatrosu (1950-2000)**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

merkeze alan sınırlı metin incelemeleri sunmaktadırlar. Oysaki Erken Cumhuriyet Dönemi'nde okullar için yazılan oyunların mekânsal olarak mektebi işaret etmesi ve “mektep temsilleri” üst başlığı ile maarif vekâletinin yayın denetiminden geçiyor olması oyunların salt edebi anlamda değerlendirilmesinin önündeki en büyük engeli teşkil etmektedir. Özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi'nde çoğu hâkim ideolojinin bakış açısını taşıyan ve birincil amacı bu olan “mektep temsilleri” külliyyatının çocuk tiyatro edebiyatının gelişimine katkı sunup sunmadığı tartışılmadan bu metinlerin çocuk edebiyatının örnekleri olarak ele alınması başlı başına bir sorunsaldır. Bunun yanı sıra Cumhuriyet dönemi “çocuk tiyatrosu” üzerine yapılan araştırmalarda Tanzimat ve Meşrutiyet döneminde okullarda yapılan tiyatro faaliyetlerine ve okullar için yazılmış tiyatro metinlerine istisnai örnekler dışında yer verilmemiştir.<sup>13</sup> Dolayısıyla Cumhuriyet öncesini ele alan çalışmaların sınırlılığı okullarda tiyatro faaliyetlerinin Cumhuriyetin ilanıyla başladığı düşüncesinin oluşmasına neden olmuştur. Mektep temsilleri üzerine yapılan nadir araştırmalardan biri *Resmi İdeoloji Sahnede Kemalist İdeolojinin İnşasında Halkevleri Dönemi Tiyatro Oyunlarının Etkisi*<sup>14</sup> başlıklı kitabında Esra Dicle Başbuğ tarafından yapılmıştır. Halkevlerinin eğitim kurumları ile paralel çalışmaları bağlamında mektep temsillerini de çalışması içine dâhil eden Başbuğ, 13 mektep temsilini “Kemalist yurttaşlık projesinin”<sup>15</sup> bir aracı olarak ele alır. Daha çok mektep temsillerinin taşıdığı ideolojik iletilere odaklanılan bölümde, Kemalist yurttaşlık projesi bağlamında yapılan metin çözümlemeleri dikkate değerdir. Ancak Tiyatronun bir “anlatım aracı” olarak Cumhuriyet ideologları tarafından neden tercih edildiği ya da Cumhuriyet maarifinin mektep temsillerinin sahnelenmesine yönelik yaptığı yasal düzenlemeler bahsi geçen çalışmanın dışında tutulmuştur.

*Tanzimat'tan Erken Cumhuriyet'e Tiyatro ve Eğitim İlişkisi: Mektep Temsilleri (1896-1936)* başlıklı bu çalışmanın çıkış noktasını Batı tarzı tiyatronun

<sup>13</sup> Kemal Hasan Karnal, **Türkiye’de Çocuk Tiyatrosu**, başlıklı yüksek lisans çalışmasında II. Meşrutiyet öncesinde yayınlanan çocuk tiyatrosunun ilk örneklerini tespit etmesi bakımında bu istisnai çalışmalar arasında zikredilebilir. Kemal Hasan Karnal, **Türkiye’de Çocuk Tiyatrosu** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.

<sup>14</sup> Esra Dicle Başbuğ, **Resmi İdeoloji Sahnede: Kemalist İdeolojinin İnşasında Halkevleri Dönemi Tiyatro Oyunlarının Etkisi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2013.

<sup>15</sup> a.g.e., s. 62.



Osmanlı-Türkiye modernleşmesi ekseninde “toplumsal fayda” misyonu üzerine şekillenmesi ve okullarda çocuklar tarafından sahnelenen ve bir türe dönüşen “mektep temsillerinin” bu tarihsel mirasın bir sonucu olduğu fikri oluşturmuştur. Tiyatronun ulus inşa sürecinde bir “form” olarak nasıl kullanıldığını tartışmaya açan bu çalışmada, oyun metinlerinin içeriği kadar tiyatral anlatımın Cumhuriyet ideologları tarafından tercih edilmesinin altında yatan politik nedenler analiz edilmeye çalışılmıştır.

Yukarıda özetlenen bakış açısına uygun olarak bu çalışmanın birinci bölümünde, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e tiyatro ve toplumsal eğitim arasındaki ilişki ele alınacaktır. Bu bağlamda ilk alt başlıkta, Tanzimat aydınlarının tiyatroya yükledikleri eğitici misyon yazarların kendi söylemleri üzerinden tartışmaya açılacaktır. Tiyatronun batılılaşma ideolojisinin taşıyıcısı olarak nasıl kurgulandığı batılı yaşam biçiminin halka tiyatro yoluyla nasıl aktarıldığı, bu yeni türün “kendinde bir amaç” olma hali incelenmeye çalışılacaktır. Tanzimat döneminde tiyatronun içerikten daha çok biçimsel olarak “bir batılı moda” olarak kullanımı ve yazarların bu yeni yazınsal türün kültürel hayatta yerleşmesi için verdikleri mücadele ortaya koyulacaktır.

İkinci alt başlıkta tiyatro ve seyirci arasında kurulan ilişkinin II. Meşrutiyetin ilanıyla birlikte nasıl değiştiği ele alınacaktır. Tiyatronun bizatihi kendisinin bir batılılaşma pratiği olarak içeriğine bakılmaksızın günlük yaşamın bir parçası haline getirilmesi şeklindeki Tanzimatçı arzuya karşılık İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin ve güncel politikaların vaaz edildiği bir kürsü haline gelen tiyatronun araçsallaşma süreci tartışılacaktır. Bu bölümün son alt başlığında tiyatronun II. Meşrutiyet’in ilanıyla birlikte kazandığı politik araç olma özelliğinin Cumhuriyetin ilanıyla birlikte nasıl kurumsallaştığı ele alınacaktır. Muhsin Ertuğrul’un Darülbeydi çatısı altında tiyatroya seyirci yetiştirme çabalarından yeni Cumhuriyetin propaganda aracı olarak Halkevlerindeki temsillere, temsil akademisi ve konservatuar kurulması süreçlerinde Cumhuriyet bürokratlarının söylemlerine değin tiyatronun kitlesel eylemliliğin, düşünsel birlikteliğin kısacası “yurttaşlığın prova alanı” olarak nasıl kurgulandığına değinilecektir. Batı tarzı tiyatronun Osmanlı’dan Cumhuriyet’e kitleleri eğitmek ya

da politik olarak biçimlendirmek üzere nasıl kurgulandığı genel olarak bu bölümün temel odağını oluşturacaktır.

İkinci bölümde “çocuklara mahsus tiyatro” düşüncesinin tarihsel serüveni başlığı altında 1890’ların sonundan itibaren okullarda yapılan tiyatro faaliyetlerini hazırlayan sosyo-politik koşullar ve bu faaliyetlerin hedefledikleri üzerinde durulacaktır. Yetişkinlerin mektebi olarak görülen tiyatronun çocukların eğitimi için de kullanılabilir bir araç olarak keşfedilmesi süreci incelenecektir. Mekteplerde tiyatro faaliyetlerinin gayrimüslim Osmanlıların devam ettiği okullarda başlaması ve gayrimüslimlerin tıpkı profesyonel tiyatro yaşantısında olduğu gibi Müslüman Osmanlıların bu alandaki faaliyetlerinin öncülleri olarak konumlanması üzerinde durulacaktır. Okullarda yapılan tiyatro faaliyetleri aynı zamanda çocuk tiyatrosu yazınının da ortaya çıkması ve gelişmesine zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla bir sonraki alt bölümde Türkçe yazılmış ilk oyunlar gerek oyun kişileri gerek sahnelenmelerine yönelik bilgiler gerekse temalarıyla birlikte analiz edilmeye ve bu ilk örneklerin ortak özellikleri saptanarak Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçişte çocuk tiyatrosu yazınındaki değişim görünür kılınmaya çalışılacaktır.

Yazın ve sahnelemeye yönelik pratiklerin arttığı 20. Yüzyılın başından itibaren mekteplerde tiyatro faaliyetlerinin düzenlenmesine ilişkin hazırlanan raporlar, talimatnameler, yazılan makaleler çalışmanın bu bölümünün temel malzemesini oluşturmaktadır. Bu müdahaleler ya da eleştiriler ışığında eğitimcilerin mektep temsilleriyle amaçladıkları hedefler irdelenecektir. Cumhuriyetin ilanından öncesi ve sonrası olarak iki bölümde incelenen düzenlemelerde dönemin sosyo-politik ve siyasi atmosferine paralel olarak temsillerin konularından sahneleme sürelerine, sahneleme biçiminden yazar seçimine değin öne çıkan sorunlar ele alınacaktır. Mekteplerde tiyatronun sanatsal beğeni oluşturma ya da eğitimde yardımcı bir araç olmaktan öte, ideolojik bir alan olarak inşa edilmesi üzerine tartışılacaktır. Tiyatrodan başka bir şeye, bir derse, bildiriye ve hepsinden çok propagandaya dönüşen temsillerin bu dönüşümü ulus devlet inşa süreci çerçevesinde yorumlanmaya çalışılacaktır.

Çalışmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci bölümlerinde ise Erken Cumhuriyet Döneminde yazılan mektep temsillerinden örnekler ele alınacaktır. Üçüncü bölümde

toplumsal cinsiyet politikaları ekseninde mektep temsillerinin Cumhuriyet çocuklarına telkinleri ve ulus devlet inşa sürecinde kız çocuklarına biçilen rollerin temsillerdeki yansımaları analiz edilmeye çalışılacaktır. Dördüncü bölümde mektep temsilleri aracılığıyla Cumhuriyet çocuğunun ulusal kalkınma politikalarına nasıl iştirak edebileceği, yoksulla dayanışma içinde olması, tasarruf yapması, yerli malı kullanmasına yönelik telkinlerle ulusun ekonomik anlamda ilerlemesindeki rolü ve sorumluluğunun sahneleme aracılığıyla çocuklara nasıl aktarıldığı tartışılacaktır. Çocukların, “iktisadi savaşın” küçük askerleri olarak, Erken Cumhuriyet Döneminin ekonomik kalkınma seferberliğindeki görevlerinin metinlerde nasıl yansıtıldığı incelenecektir. Beşinci bölümde okul müfredatında yer alan derslerin ya da ders konularının sahne metnine uyarlandığı oyunlar ele alınacaktır. Bu bölümde temsiller aracılığıyla eğitimcilerin hedefinin, bilimsel bilginin sahnenin olanaklarıyla daha canlı ve efektif bir biçimde çocuklar tarafından öğrenilmesini kolaylaştırmak mı yoksa derslerin ulus inşasındaki rolünün ön plana çıkartılması mı olduğu tartışılacaktır. “Model” ders anlatımlarına dönüşen mektep temsillerinin muhatap kitlesinin sadece çocuklarla sınırlı kalmadığı, bu temsiller aracılığıyla “modern” öğretim yöntemlerini nasıl uygulamaları gerektiği noktasında öğretmenlerin de temsillerin iletilerinin muhatapları olarak kurgulandığı ortaya koyulacaktır.

Çalışma kapsamında incelenecek oyun seçiminde ağırlıklı olarak Erken Cumhuriyet Dönemi tek parti propagandasının artış gösterdiği 1930’larda yazılmış eserler tercih edilmiştir. Tercihi belirleyen bir başka unsur ise ele alınacak metinlerin devlet kurumları tarafından yazdırılan ve basılan oyunlar olmasıdır. Bu kurumsal basımlar temsillerin propagandist özelliklerini ve devlet- okul- tiyatro ilişkisini ortaya koyması bakımından önemli görülmüştür.

# 1. OSMANLIDAN CUMHURİYETE EĞİTİM VE TİYATRO İLİŞKİSİ

## 1.1 BATILILAŞMA İDEOLOJİSİNİN TAŞIYICISISI OLARAK TANZİMAT DÖNEMİ TİYATROSU

Osmanlı tarih araştırmacılarına göre, 1768-1774 Osmanlı- Rus Savaşı sonrasında taraflarca imzalanan Küçük Kaynarca Antlaşması, Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi/askeri alanda hızlı çöküşünün başlangıcı olmuştur.<sup>16</sup> Küçük Kaynarca Antlaşması ve Yaş Barışı'nın hemen akabinde III. Selim, Nizam-ı Cedid adı verilen ıslahat programını başlattı. III. Selim'in Nizam-ı Cedid kapsamında başlattığı yenileşme hareketleri “belirli ihtiyaçları” karşılamaya yönelik teşebbüsler olarak kendini göstermiştir. Batılı güçler karşısında yenilginin muharebe meydanlarında somut bir biçimde ortada oluşu yenileşme hareketlerinin ağırlıklı olarak askeri alanda yapılmasına neden olmuştur. Askeri alanda yapılan reformların temelinde mevcut askeri teşkilatlanmanın revizyona tabi tutulması hedeflenmiştir. Bunun en etkili yolu, ordunun içinde görevini yapmayan askerlerin ilişkisinin kesilmesi ve askeri eğitimin daha disiplinli bir yapıya kavuşturulması şeklinde gerçekleşmiştir. Nitekim bu kapsamda, eğitim vermek üzere batılı subaylar eğitim danışmanı olarak çeşitli kurumlara getirilmiştir. Modern bir sağlık örgütü, tıp okulu kurulmuş, deniz mühendishanesi modernleştirilmiş ve 1795’de kara mühendislik okulu açılmıştır.<sup>17</sup> Temel olarak ordu ve asker eğitimi üzerine yoğunluk kazanan bu reformların salt kurumsal yapılanma bazında kaldığını söylemek yanıltıcı olacaktır. Nihayetinde askeri eğitim için gelen Fransız subaylar aracılığıyla lisan öğrenen, yeni düşünce biçimleriyle karşılaşan öğrenciler için farklı bir deneyim söz konusuydu. Ve bu sayede kültürel etkileşimin de önü açılıyordu.

---

<sup>16</sup> Bkz. Kemal Karpat, **Studies On Ottoman Social And Political History: Selected Articles And Essays**, Leiden, Brill, 2002; Roderic Davison, **Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West**, Texas, The University of Texas Press, 1990.

<sup>17</sup> Eric Jan Zürcher, **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004, s. 41.

III. Selim'in reformları arasında batılılaşma düşüncesinin gelişimine zemin hazırlayan en dikkat çekici düzenleme, Avrupa'nın Londra, Paris, Viyana ve Berlin gibi önemli şehirlerinde açılan Osmanlı elçilikleridir. 19. yy. boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nda yapılacak olan yenileşme hareketlerinin öncüleri, bu elçiliklerde görev yapan Batılı yaşam ve kültürel etkileşim pratiklerini deneyimlemiş isimlerden oluşmaktadır.<sup>18</sup>

Ancak 1789-1807 arasındaki saltanatı boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nun ordu ve ayanlık gibi gelenekselleşmiş örgütlenmelerine yaptığı/yapmak istediği müdahaleler, III. Selim'in tahttan indirilmesinin temel nedeni olmuştur. Yeniçeriler ve Ulema sınıfından oluşan "gerici" güçlerin ayaklanması, Nizam-ı Cedid ordusunun lağvedilmesi ve ıslahatçı devlet adamlarının azledilmesiyle sonuçlanmıştır. III. Selim'i tahttan indiren fetvada, sebep olarak yaptığı reformların şeriatla bağdaşmadığının belirtilmesi, bu oldukça dar kapsamlı çabaların bile geleneksel düzenin devamını isteyen kesimi rahatsız ettiğini açıkça göstermektedir.<sup>19</sup>

III. Selim'in yenileşme hareketleri sonucunda muhaliflerce tahttan indirilmesinin, halefi II. Mahmut için bir gözdağı oluşturduğu söylenemez. Aksine 1808-1839 yılları arasındaki hükümdarlığı süresince, Osmanlı imparatorluğunda "batılılaşma" kavramıyla anılabilecek değişimleri olabildiğince kararlı ve köktenci bir biçimde uygulaması ile II. Mahmut, Osmanlı batılılaşma serüveninin sembol isimlerinden biri haline gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu tarihi üzerine önemli çalışmalara sahip Kemal Karpat'a göre Osmanlı modernleşmesinin tayin edici unsurlarında biri Tanzimat ise diğeri II. Mahmut'tur.<sup>20</sup> Yeniçeri Ocağının kaldırılması, ayanların bertaraf edilmesi ve de ulemanın yetki alanlarının daraltılması, II. Mahmut'un hükümlanlığı döneminde gerçekleşen Osmanlı siyasi, askeri ve iktisat tarihi açısından kuşkusuz önemli kırılma noktalarıdır.

---

<sup>18</sup> Roderic Davison, **Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform (1856-1876)**, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2005.

<sup>19</sup> Bkz. Eric Jan Zürcher, **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004, s.43-44 Davison, Essays, s. 22-23.

<sup>20</sup> Kemal H. Karpat, **Osmanlı Modernleşmesi, Toplum Kuramsal Değişim ve Nüfus**, Çev. Akile Zorlu Durukan, Kaan Durukan, İmge Kitabevi, Ankara, 2002, s. 82.

II. Mahmut'un tüm bu kökten değişimleri, sonrası için batılılaşma çalışmalarına ulema ve yeniçeri muhalefeti ya da ayan destekli isyan ve karşı çıkışlar olmadan devam edilebilecek daha uygun bir ortamın doğmasını sağlamıştır. Başka bir deyişle, daha merkeziyetçi bir idare tesis edilebilir hale gelmiştir. Amerikalı tarihçi Roderic Davison'un özellikle 1826'da yeniçeri ocağının lağvedilmesi ve yeni, modern ordunun inşa edilmeye başlanması sürecine ilişkin verdiği örnekler bu noktada önem arz eder:

“Prusya ordusu komutanı Helmuth von Moltke askeri danışman olarak atanmıştı; İtalyan besteci Giuseppe Donizetti askeri donanmayı eğitmek üzere işe alınmış; Amerikalı usta gemi inşaatçısı Henry Eckford İstanbul Limanında dünyanın en güzel firkateynini üretmek üzere New York'tan getirtilmişti. Batılı metotlar, batılı kitaplar, bazen batılı eğitmenler yeni askeri akademide ve askeri tıp okulunda görünmeye başladılar. Fransızca yeni düşüncelerin ve tekniklerin transfer edilmesinde olağan bir araç haline geldi. Gittikçe daha fazla Osmanlı bürokrati memuru, diplomatı da bu dili öğrendi. Fransızcası mükemmel olan bu insanlar Osmanlı devleti içinde yeni batılı eliti oluşturdular.”<sup>21</sup>

Benzer bir biçimde ve paralel olarak toplumsal hayatta da bir takım yenileşme hareketleri kendini gösterir: İlk resmi gazete *Moniteur Ottoman* yayın hayatına başlamış, çok geçmeden onu Türkçe olarak basılan ve Türk gazeteciliğinin başlangıç noktası olan Takvim-i Vekayi takip etmiştir. Davison II. Mahmud'un en çarpıcı yenileşme hareketinin, memurlarına sarık, kavuk ve cübbeyi bıraktırarak “İstanbulun” adı verilen ceket, siyah pantolon ve fesi zorunlu kılması olduğunu söyler.<sup>22</sup> Davison'ın “çarpıcı” olarak tanımlamasının muhtemel nedeni; II. Mahmut ve bahsi geçen bu elitin çok geçmeden halkın gündelik hayat pratiklerini olmasa da devlet dairelerinde çalışan insanların gündelik yaşam pratiklerini değiştirecek çeşitli dönüşümleri gerçekleştiriyor olmalarıydı. Özellikle kıyafet konusundaki uygulamaların yaygınlaşması ve meşrulaşması, yeniliklerin -askeri uygulamaların ve okullarda eğitim gören öğrencilerin dışında- resmi dairelere yolu düşen halka ve orada çalışanlara, başka bir deyişle daha sivil bir topluluğa aktarımının önünü açmıştır.

<sup>21</sup> Davison, *Essays in Ottoman*, s. 23.

<sup>22</sup> a.e., s. 23.

Kemal Karpat, Japon ve Osmanlı modernleşmesini II. Mahmut dönemi bağlamında karşılaştırırken, “*Japonlar batılı kurumları pratize ederek, kendi kimlik ve gelenekleriyle uyumlu hale getirerek aldılar Osmanlılar ise bunu göz ardı ederek, en sonunda kendi yerli kurumlarını, bunların asıl yararlarını dikkate almaksızın yıktılar*” der.<sup>23</sup> II. Mahmut’un reformist adımları kimilerine göre yıkıcı kimilerine göre yapıcı olarak nitelendirilse<sup>24</sup> de tartışmasız olan nokta bu adımların halefleri için ıslahat programlarını uygulayabilecekleri “uygun” bir ortamın yaratılmasını sağlamış olmasıdır. II. Mahmut’un iktidarını takip eden Abdülmecid döneminde ilan edilen Tanzimat Fermanıyla birlikte reform hareketlerinin bir program kapsamında ele alınması bu durumun kanıtı niteliğindedir. Davison 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanının bir program olarak içeriğini genel hatlarıyla şöyle özetler:

“1839 Tanzimat Fermanı Osmanlı’nın gelecek kırk yıllık yönetim tarzını düzenledi. Ferman, zorunlu askerlik, vergilendirme, hukukta reformları taahhüt ediyordu. Daha da ilerisinde tüm bu reformların dini aidiyetine bakmaksızın imparatorluktaki herkese eşit bir biçimde uygulanacağını vaat ediyordu. Bu, her bir bireyi bir milletin üyesi olmaktan çok Osmanlı uyruğu olarak düşünmeye ve sekülerizme doğru atılan önemli bir adımdı.”<sup>25</sup>

Tanzimat reformcuları, askeri yapılanmadan ekonomik bütünleşmeye, taşra yönetimi ve vergi sistemine, adli yasalardan “laik” eğitime oldukça kapsamlı bir “batılılaşma” programı uygulamaları sebebiyle Osmanlı tarihinde önemli bir yere sahiptir. Karpat, kapsamlı batılılaşma projesinin sadece Avrupa’nın kurumsal/teknik üstünlüğü tanımakla kalmadığını, bu kabulün beraberinde Avrupa’nın siyasi ve kültürel üstünlüğünü de kabul etmek anlamına geldiğinin altını çizer.<sup>26</sup> Nitekim Tanzimat Fermanı’nın ilanına giden süreçte devletin önemli bürokratlarının Batı ile Osmanlı arasında yaptıkları karşılaştırmalarda Batının üstünlüğünün hemen hemen her alanda kabul edildiğini gözlemlemek mümkündür. “1830’dan sonra harp tazminatı için Rusya’ya gönderilen Halil Rıfat Paşa, İstanbul’a döner dönmez, “Devlet-i Aliye’nin

<sup>23</sup> Karpat, **Osmanlı Modernleşmesi**, s. 82.

<sup>24</sup> Kemal Karpat, **Studies On Ottoman Social And Political History : Selected Articles And Essays**, Leiden, Brill, 2002; Roderic Davison, **Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West**, Texas, The University of Texas Press, 1990., Eric Jan Zürcher, **Modernleşen Türkiye’nin Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

<sup>25</sup> Davison, **Essays in Ottoman**, s. 24

<sup>26</sup> Karpat, **Osmanlı Modernleşmesi**, s. 80.

yaşaması için garp'ı taklit etmekten başka çaresi" olmadığını açıkça söylerken"<sup>27</sup> Fuat Paşa, "*mahvolma felaketinden kurtulabilmekliğimiz, İngiltere kadar paraya, Fransa kadar bilgi ve aydınlığa, Rusya kadar askere sahip olmakla mümkündür*"<sup>28</sup> diyordu. Avrupa'yı referans alan bu kurtarılma/kurtarma çabalarını gerçekleştirecek zümre ise geleneksel devlet yapısının bürokratları olamazdı kuşkusuz. Avrupa ve Osmanlı arasındaki farklılığı idrak edebilecek, taklit nesnesini iyi bilerek taklidi ya da onun gibi olmayı başarabilecek bir "sınıfın" oluşturulması kaçınılmazdı. Davison'a göre batılılaşma ideolojisinin taşıyıcısı olacak Osmanlı bürokratlarının geçtiği tedrisat hemen hemen aynıdır:

"Tercüme Odasında başlayan görevine, elçilik kâtibi olarak Avrupa'nın belli başlı şehirlerinde devam eden genç bir bürokrat, görevindeki başarısı ve aldığı eğitimle, döndüğünde hariciye nezaretinde iyi bir göreve yükselebiliyordu."<sup>29</sup>

Tanzimat Fermanı'nın mimarı Mustafa Reşit Paşa, Ali ve Fuad Paşalar, Ahmet Vefik Paşa, Ziya Paşa Namık Kemal gibi dönemin aydın-bürokratları bu odadan yetişen ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Batılılaşma serüveninde ciddi etkileri olan önemli isimlerden sadece bir kaçıdır.

Karpat, Osmanlı modernleşmesini belirleyen üç önemli faktör üzerine yaptığı aşağıda alıntılanan değerlendirmesi batılılaşmanın bir ideolojiye dönüşmesine de ışık tutması bakımında oldukça önemlidir:

"On dokuzuncu yüzyıl Osmanlı modernleşmesi üç ana faktör etrafında gelişti. Birincisi, daha önce sözü edilen merkezileşme güdüsüdür ki, politik yapıyı yeniden şekillendirmiş ve siyasi elitler ile toplumsal gruplar arasındaki ilişkilerde mevcut olan ikilemi daha da derinleştirmiştir. İkinci faktör, Avrupalı güçlerin artan politik etkileriydi; bu hükümeti Osmanlı Politik kültürüne ve onun geleneksel toplum yapısına yabancı kurumlar açmaya ve uygulamalar başlatmaya mecbur etti. Bu kurumların olumsuz

<sup>27</sup> Ahmet Hamdi Tanpınar, **19. Yüzyıl Türk Edebiyatı Tarihi**, Çağlayan Kitabevi, İstanbul, 1976, s. 73.

<sup>28</sup> Gökhan Çetinsaya, "Kalemiye'den Mülkiye'ye Tanzimat Zihniyeti", Ed. Mehmet Ö. Alkan, **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası, Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009, c. I, s. 57.

<sup>29</sup> Roderic Davison, **Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform (1856-1876)**, İstanbul, Agora Kitaplığı, 2005, s. 29-31.



etkileri, sağladıkları hizmet değerini küçültmüştür. Üçüncü faktör, ilk ikisinden türemedir ve modernleşmenin ideolojik boyutunu oluşturur. Önce ıslahat, daha sonra muasırlaşma, asrileşme ve garplılaşma olarak bilinen modernleşme, yönetici elitlerin hem ideolojisini, hem de güçlerinin yegâne meşru kaynağı haline geldi. Bu üç faktörü manipüle etme serbestisi münhasıran on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında bürokrasiyi orduyu ve entelijansiyanın bazı kesimlerini kapsayan yönetici politik elitlere aitti.”<sup>30</sup>

Ancak batıya “erişme” onunla “mücadele” edebilme amacıyla yapılan tüm bu “yenileşme” hareketleri Osmanlı idari-siyasi örgütlenmesinde yarattığı kırılmalar, olumlu ya da olumsuz etkileri bu çalışmanın sınırları dışındadır. Bu çalışma kapsamında önem arz eden, tüm bu değişim hareketine yön veren düşünce biçiminin ya da niyetin giderek bir “ideoloji” haline dönüşmesidir. Tanzimat entelijansiyası “batılılaşma ideolojisi” perspektifinden bakarak toplumsal yaşamı ve kültürel atmosferi değiştirme çabası içine girmiştir. Her şeyden önce Tanzimat, “yenileşme”, “muasırlaşma”, “batılılaşma” ve “modernleşme” kavramları üzerinden söylem üreten yeni ideolojinin belki de en çok olgunlaştığı ve kendisini sahiplenecek sınıfla birlikte eşzamanlı olarak kendini yarattığı bir süreçtir. Yüksek bürokratlardan, yönetici elitlerden oluşan bu sınıfın sırtlandığı ve yayılımını sağladığı düşünce biçimi olan “batılılaşma ideolojisinin” yalnızca devletin idari kurumlarını batılı örneklerine dönüştürmekle sınırlı kaldığı söylenemez. Bu aydın/bürokrat kesim, Batıyla temaslarında salt Devlet-i Aliye’yi refaha çıkaracak idari ve askeri kurumların oluşturulmasının yeterli olmayacağını, aynı zamanda batıdaki kültürel ve sanatsal pratiklerin de Osmanlı sosyo-kültürel hayatında yer edinmesi gerektiğini düşündüler. Nitekim yanılmıyorlardı da: batılı bir sanatsal form olarak tiyatro sadece Tanzimat dönemi batılılaşma ideolojisinin değil Cumhuriyete kadar uzanan süreçte Osmanlı Türk modernleşmesinin en önemli taşıyıcısı haline gelmiştir.

Batı tarzı tiyatro yazını ve sahnelemeleri Tanzimat dönemi yazarları tarafından batılılaşma ideolojisini toplumsallaştırmada oldukça işlevsel bir alan olarak keşfedilmişti. En önemli işlevi ise Osmanlı sarayından başlayarak avamına kadar “batılı olanı deneyimleme” fırsatı sunmasıydı. Bu haliyle tiyatroya gitmek,

---

<sup>30</sup> Karpas, **Osmanlı Modernleşmesi**, s. 77-78

tiyatro seyretmek aynı zamanda batılı gibi olmayı imlemesiyle de kışkırtıcı bir deneyimdi. Bu anlamda, özellikle saraydaki tiyatro faaliyetleri etkiliydi. Çünkü Osmanlı halifesinin tiyatro ve operayı haremine sokması, batıya ve batılı olan her şeye karşı ön yargılı “gerici” kitle üzerinde yatıştırıcı bir etki yaratıyor, tiyatronun yaşaması ve gelişmesi için bir güvence oluştuyordu.<sup>31</sup> Öte yandan saraydaki sahne sanatları, Batılılaşmanın sanat üzerinden yaşantılanması, zevk ve beğenilerin katılım ve deneyim vasıtasıyla görünür hale getirilmesini sağlayarak sarayın düşünsel olarak da değişimi idrak ettiği “görüntüsünün” sergilendiği bir “gösteriş “ alanı haline geliyordu.

Dolayısıyla bu kültürel dönüşümün belki de en radikallerinin Osmanlı sarayında yaşandığını söyleyebiliriz. Özellikle II. Mahmut’tan itibaren saray, batılı yaşam biçimine de öykünüyor ve İmparatorluğun geleneksel tutumuna ve batılılaşma hareketlerine karşı tepkili “gerici” topluluğu karşısına almak pahasına batılı sanat formlarını beğeniyor, gösterimlere iştirak ediyordu. Bu sayede Avrupa’ya sadece kurumsal bir dönüşümün değil zihinsel bir dönüşümün de yaşandığının işaretini veriyordu.

Yukarıda bahsedildiği üzere II. Mahmut döneminde Mızıka-yı Hümayun için getirtilen ünlü İtalyan besteci Donizetti sadece marş besteleri ya da askeri bandonun eğitimi için çalışmamıştır. Refik Ahmet Sevengil’in aktardığına göre, Donizetti özellikle Sultan Abdülmecit döneminde saraydaki opera, operet, musiki alanındaki faaliyetlerin artmasında önemli rol oynamıştır. Tanzimatçı Sultan Abdülmecid Batı musikisinin sarayda yerleşmesi adına Donizetti’nin tavsiyelerini önemle karşılamış, şehzadelerin ve sultanların piyano dersi almaları için Avrupa’dan yabancı musikiciler getirtmiş, saraya piyanolar satın almıştır. Sultan, Donizetti’den 1846’da sarayda musikili temsiller verilmesini ve bunun için de saray muzika heyetinden seçilecek Türk gençlerinin yetiştirilmesini istemiştir. Sevengil, bu temsillerin sadece okul temsilleri ile kalmadığını ünlü opera eserlerinin de icra edildiğini aktarmaktadır.

---

<sup>31</sup> Metin And, **Tanzimat ve İstibdat Dönemi Türk Tiyatrosu**, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1972, s. 20.

Abdlmecit'in hkmranlıęında kadınlar fanfarı ve bale topluluęu kurulması saraydaki deęiřimi gsteren en arpıcı rnekler arasında sayılabilir.<sup>32</sup>

Sultan Abdlmecid'in batılı sanatlarla iliřkisi sadece Donizetti ve haremde verilen musiki dersleri ile sınırlı kalmamıřtır. 1846 yılında ıkan yangında zarar gren Naum Tiyatrosu'nun yapımı iin Halepli Naum Efendi'nin saraya sunduęu yardım talep eden dilekesi, padiřah tarafından grř almak zere Bb-ı Âli'ye sevk edilir. Bb-ı Âli'nin konuyla ilgili mtalaası dikkat ekicidir:

“Hkmetin bu mnasebetle saraya sunduęu mtalaada Avrupa memleketlerinin hepsinde tiyatro ve operalar bulunduęunu, İstanbul'da byle bir eęlence bulunmasının muvafık olduęu, evvelce Naum'un operalar oynatmasına bu dřnceler ile msaade edildięi bildirilmiřti; hkmet Naum'a yabancı devlet elileri tarafından para yardımında bulunulacaęına gre padiřahın da yardımında bulunmasının elileri memnun edeceęi, zaten Naum Osmanlı tebaası olduęuna gre kendisine yardım etmemesinin padiřahın řanına uygun dřmeyeceęini de mtalaasına ilave etmiř kendisine altmıř bin kuruř verilmesinin mnasip olacaęını bu mtalaanın sonunda sylemiřtir.”<sup>33</sup>

Naum Tiyatrosu'nun aılması iin Bb-ı Âli'den aldıęı bu grřlerin ardından Abdlmecid “elli bin kuruřu binanın yapımı iin Duhani'ye, on bin kuruřu da tiyatroda istihdam edilecek sanatkrlara verilmek zere toplam altmıř bin kuruř ihsanda bulunmuřtur.”<sup>34</sup> Saęladıęı maddi destek Osmanlı padiřahının opera ve tiyatro sanatına karřı ilgisini gsterirken, tiyatro ve operanın izleyici kitlesinin yavař yavař dnřmeye bařlamasına da iřaret eder. Artık Osmanlı lkesinin payitahtında bu batılı sanatlar yabancı elilikler etrafında geliřen bir eęlencenin tesine gemiř, Osmanlı saray erknı ve brokratlarını da etkisi altına almıřtır. Sultan tarafından onaylanan bu giriřim ve sultanın bizzat katılımı ile (1848) sadece Naum'un tiyatrosu deęil aynı zamanda tiyatro-opera sanatının Osmanlıdaki algısı da deęiřiyor, tiyatro-opera sanatı řerefleniyordu.

Dolmabahe ve Yıldız Saray Tiyatrolarının inřası ve aılması olayları da saray ve batılı sanatsal trler arasındaki iliřkide gelineen nemli bir ařamadır.

<sup>32</sup> Refik Ahmet Sevensil, **Saray Tiyatrosu**, İstanbul, Milli Eęitim Basımevi, 1962, s. 13-17.

<sup>33</sup> Yavuz Pekman, **Geleceęe Perde Aan Gelenek: Gemiřten Gnmze İstanbul Tiyatroları**, C: II, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011, s. 37.

<sup>34</sup> a.e., s. 37.

Abdlmecit'in saltanatı yıllarında yapımı tamamlanan ve açılan Dolmabahçe Saray tiyatrosu, döneminin birçok nl Avrupalı topluluğuna ve sanatçısına ev sahipliğİ yaparken yeni batılı trleri saray yaşantısının tam merkezine sokuyordu.

Bu noktada saraya tiyatro inşa edilmesinin Sultanlar için farklı nedenleri olduğı iddia edilebilir. ncelikle Padişahın bu "gâvur" sanatına karşı olan ilgisini kamusal alandaki katılımıyla göstermesi batılı olana karşı nyargılı kesim tarafından hoş karşılanmıyordu; dolayısıyla faaliyetlerin zel alanda, sarayın sınırları ierisinde, yapılması eleştirel gzlerden uzak kalmayı saėlıyordu. te yandan sultanların halka açık tiyatro salonlarında bulunmaları can gvenlikleri aısından byk tehditlere de açık olmaları anlamına geliyordu. Osmanlı Padişahının bir saray tiyatrosu inşa ettirmesine neden olan sadece yukarıdaki çekincelerle açıklanamaz kuşkusuz. Bunlarla birlikte ve belki de en nemlisi Osmanlı sarayının Avrupa saraylarından aşığı kalmaması ve sultanın da eğer Avrupa model alınıyorsa Avrupalı hkmdarların beğenilerine eş deėer beğeniler edinme arzusudur. Tiyatro, opera gibi sanatsal faaliyetlere katılım/destek, deėişimin grnr olan gndelik hayat pratiklerine daha doėrudan yansıtılması da saėlıyordu:

"Osmanlı İmparatorluğu radikal bir dnşm geiriyor. İmparatorluğun modern bir medeniyet dairesine sokan diplomatik ilişkiler sonucu, Fransız sanatı artık hem haremın kapısını alıyor, hem de gzel şeylere, sanata ve eėlenceye merakı olan byk hkmdar tarafından ilgiyle karşılanıyor.(...) Osmanlı'nın bu dnşmn tamamlamak için Dolmabahe sarayında byk bir coşkuyla yepyeni bir tiyatro da açtılar."<sup>35</sup>

Paris'de yayınlanan *Illustration* dergisinde ıkan yukarıdaki haber, tam da bu noktada amaçlanan deėişimin, başat brokratlar tarafından yrtlen ve yayılımı saėlanan ideolojinin asıl olarak sanatsal malzeme ve sanatsal tketimle meydana geleceğini ima etmektedir. Avrupalılaşıma meselesinin gndelik hayat pratiklerindeki yansıması bir yandan ithal meta tketimi zerinden gerekleşiyorsa diėer yandan batılı sanat yapıtlarına iştirak etmekle saėlanıyordu. Ancak açılan saray tiyatrosu ya da şahsi teşebbslerle kurulan tiyatrolara yapılan yardımların tamamıyla bir gsteriş nesnesi olmadığını Sultan Abdlmecit'in farklı ve eėlenceli bu trlere samimi bir ilgi

---

<sup>35</sup> a.e., s. 47.

duyduğunu da söylemek gerekmektedir. Elde edilen bilgiler ve tanıklıklardan anlaşılacağı üzere Avrupalı örneklerine benzer olan<sup>36</sup> Dolmabahçe saray tiyatrosunun 1870 yılında, Abdülaziz döneminde yanmasının ardından aynı padişah tarafından yeniden yaptırılmaması bu kişisel zevk ve beğeninin önemini göstermesi bakımından son derece dikkat çekicidir.

Saray etrafında gerçekleşen tüm bu çabalar ister batı medeniyetinin taklidi, ister naif ve yeniye karşı samimi bir merak ve sevgi olsun sonuç olarak Batı tarzı tiyatronun Osmanlı ülkesindeki gelişiminin itici gücü olmuştur. Halife ve Padişahların tiyatroya gitmesi, kızlar fanfarı kurması, operet ve opera sanatçılarını sarayda ağırlaması, tiyatro kurulması için izin vermesi ve maddi destek sağlaması, İslami öğretilere göre şekillenen toplumsal yaşam ve idari yapılanma için kuşkusuz cüretkâr hamlelerdir. Öte yandan sultanların kültürel alanda attıkları bu cüretkâr adımlar ve Batılılaşma yanlısı aydın bürokratların da bu bağlamda cesurca davranmalarının önünü açmıştır.

Bu noktada unutulmaması gereken önemli bir husus saraydaki bu sanatsal hareketliliğin kuşkusuz en nihayetinde kendi içinde kapalı bir hal almasıdır. Osmanlı İmparatorluğunda tiyatronun batılılaşma hareketindeki taşıyıcı rolünde sarayın etkisi yadsınamasa da asıl değişimin öncülüğünü, Osmanlı entelijansiyası sırtlanmıştır. Osmanlı modernleşmesinin yürütücüsü yazar ve bürokratların oluşturduğu bu aydın sınıfın yetişmesinde en önemli katkı ise Tercüme Odası ve burada yürütülen faaliyetlerdi:

“Hariciye Nazırlığı bünyesinde kurulan Tercüme odası, idari bir kolaylık olması tasarlanarak düzenlenmiş bu daire, kısa sürede on dokuzuncu yüzyıldaki sayılı Osmanlı memurlarının bir bölümünün yetiştiği bir okul halini aldı. Gerek hariciye nezaretinde gerekse başka bölümlerde önemli görevlere yükselen genç Osmanlı bürokratları buradan çıktılar ve bunlardan bir kısmı sadrazam oldu. Tercüme odasında yetişenler arasında Ali Paşa,

---

<sup>36</sup> “9 Ocak 1856 akşamı açılış töreni yapılmış olan Dolmabahçe sarayı tiyatrosunun resmi Paris’te 25 Haziran 1859 tarihli Illustration dergisinde yayınlanmıştır. Fransız mecmuası Türk sarayı tiyatrosunun Versailles Sarayı tiyatrosu ile boy ölçüşecek kadar güzel olduğunu yazmaktadır. Dolmabahçe tiyatrosunun parterden başka üst üste üç sıra locaları vardı; hünkâra mahsusu loca hemen sahnenin yanı başında idi, adeta sahnenin içine bakıyordu. Padişah locası gibi harem kadınlarının gelip oturacakları locaların önünde de kafes vardı.” Bkz. Refik Ahmet Sevengil, **Saray Tiyatrosu**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1962, s. 20.

Fuad Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Münif Paşa, Mehmet Reşid Paşa, Saffet Paşa ve Namık Kemal Bey gibi kişiler vardı. Bu insanlar Fransızca'yı tercüme odasında öğrendiler ya da yetkinleştirdiler. İlgilendikleri diplomatik işler sayesinde Avrupa'daki gelişmeleri yakından takip ediyorlardı; zaten dilin kendisi bile Batı fikirlerine karşı her kapıyı açan sihirli bir formül gibiydi. Tercüme odası elemanlarının birçoğu Avrupa başkentlerindeki diplomatik görevlerde ek tecrübe kazanmışlardı.”<sup>37</sup>

Tercüme Odası, sadece diplomatlar yetiştiren ve Batıyla sıkı diplomatik ilişkiler kurmaya çalışılan, resmi yazışmaların yapıldığı bir merkez değildi. Tercüme Odası'nın batılılaşma düşüncesi bağlamında ne anlama geldiğini göstermesi bakımından Tanpınar'ın aşağıdaki sözleri önem arz eder:

“Yeni bir dünya görüşünün, yeni siyasi idealin geliştiği çok ileri bir muhit olur... Garplılaşma fikrinin, siyasi mücadele fikriyle beraber yürümesi ve yeninin, bütün düşünce ve sanat hayatını sarması, nispeten sade dil ve düzgün nesir endişesinin en ön safta yer alması gibi vakıalar, bu kalemde kendiliğinden teşekkül eden muhitin tabii eserleridir.”<sup>38</sup>

Tanpınar'ın ifade ettiği “*yeninin bütün düşünce ve sanat hayatını sarması ve siyasi mücadele fikriyle beraber yürümesi*” meselesi Tanzimat dönemi entelijansiyanın eylemlerinin tipik bir özelliğidir. Bu özellik, Tercüme Odasında yapılan Batı edebiyatından çeviriler vasıtasıyla roman ve tiyatro gibi batılı türlerle tanışılması ve yeni fikirlerin, yeni olan bu türler aracılığıyla yayılımının amaçlanmasını da beraberinde getirmiştir.

Edebiyatı, müziği ve yaşam biçimiyle etkisi altında kaldıkları batı kültürünü Osmanlı'nın batılılaşma ideolojisinin bir parçası olarak “çeviren” 19. Yüzyıl Osmanlı aydınını çeviri faaliyetlerine yönlendiren şey, sanatsal zevkin yanı sıra kendi deneyimledikleri “yeni”yi olabildiğince geniş kitlelere yayabilmektir. Abdülhamid döneminde ticaret ve ekonomi nazırlığı yapmış olan Münif Paşa, Voltaire ve Fontenello'dan çeviriler yapmıştı. Batı edebiyatından yapılan ilk roman çevirisi Fenelon'un Telemaque'ı 1862'de Yusuf Kamil Paşa tarafından yapılmıştı. Zor

<sup>37</sup> Davison, *Osmanlı İmparatorluğunda*, s.30.

<sup>38</sup> Ahmet Hamdi Tanpınar, *19. Yüzyıl Türk Edebiyatı Tarihi*, Çağlayan Kitabevi, İstanbul, 1976, s. 143

Nikahi, Zoraki Tabip ve Georges Dandin adıyla basılan (1869) ve sahnelenen ilk Moliere çevirileri/adaptasyonları Ahmet Vefik Paşa'ya aitti.<sup>39</sup>

Devletin yüksek kademelerinde görev yapan bu aydın bürokratların, kültür, sanat ve edebiyat alanında etkinlik göstermelerinin nasıl bir motivasyonun sonucu olduğunu anlamak adına Şerif Mardin'in Karl Deutsch'un "sosyal seferberlik" deyimini üzerinden yaptığı aşağıda alıntılanan tespitlerine bakmak fikir açıcı olacaktır:

"Toplumsal seferberlik birbirine girift olan sosyal yapıların farklılaştıktan sonra yeni araçlarla toplanması ve bir bütün olarak harekete geçirilmesi anlamını taşır. Bu iki yoldan olur. Birincisi modernleşme ile haberleşme ve ulaşım düzeni de gelişir, insanlar bu şekilde haberleşerek ve birbirleriyle temas ederek ülkenin bütünleşmesi söz konusu olur. Diğeri ise iktisadidir, bir bölge ihtiyaçlarının bir kısmını üretmekte uzmanlaşır ve diğerleri için ülkenin bir başka bölgesine bağlanırsa o zaman görevlerin bir birini tamamlaması gerekir. Toplumun bireyleri arasında bir bağdaşma (karşılıklı bağımlılık) varsa o zaman toplumsal seferberlik de oluşur.(...) Bu devirde batı tipi haberleşme, yani kitaplar, gazeteler, telgraf, Osmanlı imparatorluğunda çoğunlukla yönetici sınıfların hizmetindeydi. Zamanla haberler daha az olmakla diğer sınıflara ulaşmaya başladı. Fakat en köklü değişimler üst sınıfların düşünce ve yaşayışlarında görüldü. Ne alt ne de üst sınıflar yeni bir iktisadi düzen içinde bütünleşebildiler. Osmanlı imparatorluğunun ekonomisi Müslüman halkın toplumsal seferberliğini geliştirecek yönde değişmedi. Böylece yönetici gruplar yeni bir iktisadi düzen içinde bütünleşmeden tüketim hakkında yeni görüşler ve fikirler edindiler.(...) 19. Yüzyılın başında Osmanlı İmparatorluğu "küçük"(kır/halk) ve "büyük" (şehir/yönetici sınıf) geleneklerin bütünleşemedikleri bir durumdaydı. Bu bağdaşmayı hazırlayacak olan, ayanlık inkılabı, sanayi ve pazar inkılabı gibi önemli gelişmelerden uzak kalmıştı."<sup>40</sup>

"Toplumsal seferberlik" denilen şey, modernleşmeyi hazırlayan sürecin ta kendisiydi. Osmanlı aydın, yazar ve bürokratları model aldıkları Avrupa'yı biçimlendiren, Mardin'in işaret ettiği gelişmelerle modernleşme arasında bir bağlantı kuramamışlardır. Onlar "büyük gelenek"ın "küçük gelenek" tarafından özümsemesini beklemiş ve çalışmalarını bir bütünleşme ve Deutsch'un ifadesiyle

<sup>39</sup> Saliha Paker, "Turkey: The Age of Translation and Adaptation," **Modern Literature in the Near and Middle East 1850-1970**, Ed. by Robin Ostle, London and New York: Routledge, 1991, ss. 18-27

<sup>40</sup> Şerif Mardin, **Osmanlı Türk Modernleşmesi Makaleler 4**, İstanbul, İletişim Yayınları, 21. Baskı 2002, s. 27.

“karşılıklı bağımlılık” fikrinden ziyade, “kendine bağlama”, hiçbir şey öğrenmeksizin “öğretme” arzusuna dönüştürmüşlerdir.

Dolayısıyla boşa kürek çektiğinin farkında olmama hali dönemin aydınlarını zaman zaman bunalıma, ümitsizliğe yöneltse de bu durum onları ideolojileri ekseninde düşünmek ve hareket etmekten geri bırakmamıştır. Mardin, “modernleşme sürecinde bazılarının bu sürecin hızından tatmin olmadıklarını ve kendi faaliyet alanlarındaki etkinlikleriyle bu sürece hız vermek, “toplumu hareketlendirmek” istediklerini belirtir. Bu bağlamda ise Namık Kemal’in gazete yazılarını örnek olarak zikreder.<sup>41</sup> Batılılaşma ideolojisini kendine ülkü edinmiş aydınların “toplum hareketlendiricileri” olarak etkinlik alanları sadece gazete ve dergilerde çıkan yazılarıyla sınırlı değildi kuşkusuz. “Toplum hareketlendiricileri” kendilerini anlatabilecek çok daha etkili bir alan buldular. İşte bu “hız” arayışı aydınları sanat ve edebiyatın alanına doğru yayılmaya onun aracılığıyla ideolojilerini dolaşıma sokmaya yönlendirmiştir.

Tanzimat döneminde yeni tanışılan Batılı sanatsal formlar hakkında yapılan değerlendirmelerde ağırlıklı olarak bu sanat türlerinin batılılaşma fikrini halka ulaştırmada “yardımcı” unsurlar olarak algılandığı görülmektedir. Ancak unutulmaması gereken önemli nokta tüm bu formların bizatihi kendilerinin, imparatorlukta üretim ve tüketim faaliyetleriyle Batılılaşma ideolojisinin taşıyıcıları olduğudur. Yani tiyatro, roman, kısa hikâye, hepsi çift yönlü bir role sahiptir: birincisi padişah otoritesi ve yayın denetimi izin verdiği sürece Osmanlı ülkesinde idari, siyasi ve kültürel değişimin gerekliliklerini aktarmaktır; bu, “toplumsal fayda” ya da “tezli eser” üretimi şeklinde gerçekleşmiştir. İkincisi ise, birincinin, özellikle istibdat yıllarında, sansürle ve birbirini tekrar eden tezlerin can sıkıcılığıyla sekteye uğraması sonucu sadece türden “haberdar etmek”, “türü benimsetmek/öğretmek” vasıtasıyla bir farklılık yaratmaktır.

Tanzimat dönemi edebiyat eserlerinin hemen hepsinin batılılaşma çerçevesinde farklı ve çok yönlü tezler içeren eserler olmadığını söylersek konu

---

<sup>41</sup> a.e., s. 28.



hakkında daha net bir ifade kullanmış oluruz.<sup>42</sup> Çoğu zaman batılılaşma bağlamında herhangi bir iletisi olmayan bu üretimlerin bizatihi kendisinden haberdar olmak, okumak/izlemek suretiyle deneyimlemek bile tek başına ideolojik bir edimdir. Sonuçta, yeni olana karşı yaratılmak istenen beğeni/tutku/sevgi aracılığıyla ideoloji, kendini doğal olarak benimsetecektir. Roman okumayı sevmek eş zamanlı olarak batılı olanı sevmek, tiyatroya gitmek, tiyatro tefrikalarını okumak batıyı okumak onu arzulamak anlamına da gelmektedir. Roman okuma arzusunun bizatihi kendisi batılı bir istek gibi algılanıyordu. Toplumu değiştirmek gibi bir kaygısı, anonimleşmiş tabirle “sosyal fayda” misyonunun baskın olmasına karşın dönemin aydın/yazar/bürokratları gerek çeviri gerekse telif eserlerinde, eserlerin tezi kadar formunun da, “yeni” olanın yeni bir alışkanlık ve düşünme biçimi yaratmasını da hedefliyordu. Roman okumak gibi batı tarzı tiyatroya gitmek de bunları seyretmek de başlı başına bir “tez” oluşturunuyordu. Örneğin, *Vatan Yahut Silistre* oyunu, Zekiye’nin okuduğu kitabı yastığına bıraktıktan sonraki uzun monoloğu ile başlar; oyunun ilk aksiyonu kitap okuyan kadın üzerine kuruludur. Ahmet Mithat’ın *Dürdane Hanım* romanında tiyatro ve roman türlerine ilişkin yapılan konuşmalar ve içeriği ne olursa olsun roman okumanın tiyatroya gitmenin önemine yapılan vurgular bu noktada önem arz eder. Burada Zekiye’nin ne okuduğunun belirtilmemiş ya da Ulviye Hanım’ın Dürdane Hanım’a nasıl kitaplar okuması, hangi oyunlara gitmesi yönünde telkinler vermemiş olması, bahsettiğimiz üzere okuma ve seyretme eylemlerinin doğrudan kendisine yapılan göndermeler olarak düşünülebilir. Tıpkı tiyatro yaptıran, resmi konuklarını tiyatro locasında ağırlayan sultan gibi roman okuyan, tiyatroya giden Osmanlılar da yeni bir dünyanın parçası olduklarını tiyatroya giderek, roman okuyarak göstermeye çalışacaklardır.

Öte yandan Osmanlı İmparatorluğu’nda batı tarzı tiyatro ile kitleleri politize etme hedefi ve bu bağlamda aydın/bürokrat/yazarlar tarafından tiyatronun

---

<sup>42</sup> Tanzimat dönemi edebiyatı genel olarak sosyal fayda prensibi üzerine kurulduğu ifade edilir. Bu özellikle ilk nesil Tanzimat edebiyatçıları ve düşün insanları Namık Kemal, Ahmet Mithat ve Şinasi için kuşkusuz geçerli bir tespittir. Ancak adı geçen yazarların özellikle oyun metinlerindeki temalarda ağırlıklı olarak severek evlenme, evlilikte yaş farkı, cariyelik, kölelik gibi benzer izlekleri takip etmeleri, komedyalarda ise daha ziyade geleneksel halk tiyatrosu ile batılı komedy formlarının ve temalarının kullanılması, okuyucu/izleyici kitlesi için geniş bir yelpaze sunmaz. Kuşkusuz bu durum dönem edebiyatçılarının maruz kaldığı yoğun sansür uygulamalarının da bir tezahürüdür.

araçsallaştırılıyor olması yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılda biçimlenmeye başlayan batı tarzı tiyatronun gelişimine toplumsal yaşantı içinde yerleşmesine katkı sağlayan Namık Kemal, Ebuzziya Tevfik, Ziya Paşa, en azından politik olarak ayrı düşene değin Ahmet Mithat gibi başat aydınlar Osmanlı modernleşmesinde önemli bir etki alanı oluşturan Yeni Osmanlılar<sup>43</sup> cemiyeti üyeleri arasında yer almaktaydılar. Bu araçsallaştırmanın boyutunu vurgulaması bakımından Ebuzziya Tevfik'in aşağıdaki sözleri oldukça önemlidir:

“Yeni Osmanlılar tarihini yazarken böylece tiyatrodan söz etmek ve meşrutiyet yönetimini amaçlayan bir kuruluşla nihayet bir eğlence aracı(lubiyat) olan tiyatro arasında bir ilişki kurmak-ihtimal ki- birçok kimseler tarafından garip karşılanacaktır. Ancak şurasını unutmamak gerekir: Yeni Osmanlılar ana hedef olarak özgürlük ve meşrutiyete ulaşmak için gelişme ve ilerlemenin elde her türlü aracından yararlanmayı öngörüyorlardı. Bundan dolayı tiyatroyu da gelişme ve ilerlemenin vazgeçilmez yardımcı araçlarından biri olarak kabul etmişlerdi.”<sup>44</sup>

Ebuzziya Tevfik'in Yeni Osmanlılar tarihini yazarken zikrettiği bu sözler Tanzimat dönemi tiyatrosunun, Yeni Osmanlılar hareketine sıcak bakan yazarlarının çoğunun tiyatro ile kurdukları ilişkiyi birincil ağızdan aktarmaktadır.

Yeni Osmanlıların, tiyatroyu, kitleleri kendi siyasal düşünce biçimlerine göre eğitime hedefinin bir aracı olarak düşünmeleri ve bu sayede meşrutiyet yönetim idealine halkın zihinsel katılımını güçlendirmeye yönelmelerini mümkün kılan en önemli unsur ise Güllü Agop yönetimindeki Gedikpaşa Tiyatrosu'dur. 1868-1880 yılları

---

<sup>43</sup> Osmanlı imparatorluğunun 19. Yüzyılda içinde bulunduğu çöküşün sorumlusu olarak gördükleri Ali ve Fuat Paşaların yönetimine karşı harekete geçmek üzere 1865 yılında bir araya geldiler. Bu toplantıda İttifak-ı Hamiyet adıyla gizli bir cemiyetin kurulmasına karar verildi. Toplantıda bulunan altı kişinin hemen hepsi Bâb-ı Âli tercüme odasında görev almış Avrupa ve Avrupa'daki siyasal sistemler hakkında bilgi sahibi, iyi eğitim almış Osmanlılardı. Mehmet Bey, Namık Kemal, Ayetullah Bey, Nuri Bey Reşat Bey ve Refik Bey'den oluşan bu altı kişiyi bir araya getiren ortak nokta, imparatorluğun meşrutiyet idare altında yönetilmesini istemeleriydi. 1867'de bu amaç doğrultusunda yeni bir teşkilat kurulmasına karar verildi. Ziya Bey, Ali Suavi, Mustafa Fazıl Paşa'nın da dâhil olmasıyla Yeni Osmanlılar Cemiyeti kuruldu. Yeni Osmanlıların meşrutiyet yanlısı siyasal çizgileri ve bu alanda verdikleri eserler II. Meşrutiyet'in ilan edilmesi için orduyu harekete geçiren düşünsel alt yapıyı hazırlamıştır. Yeni Osmanlıların Osmanlı ve Türkiye cumhuriyetinin siyasal tarihindeki önemi, siyasal programlarının ve üyeleri hakkında daha detaylı bilgi için bkz. Şerif Mardin, **Yeni Osmanlılar Düşüncesinin Doğuşu**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1996.

<sup>44</sup> Fırat Güllü, **Vartovyan Kumpanyası Ve Yeni Osmanlılar: Osmanlıya Has Çok kültürlü Bir Politik Tiyatro Girişimi**, İstanbul, Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu Yayınları, 2008, s. 83-84.

arasında Güllü Agop yönetiminde varlığını sürdüren Gedikpaşa Osmanlı Tiyatrosu, batı tarzı tiyatro yazınının gelişiminde, Osmanlı edebiyatçıların tiyatro yazmaya, entelektüellerini batı edebiyatının klasiklerini çevirmeye sevk ederek itici bir güç olmuştur. 1869 yılında Osmanlı Tiyatrosu adıyla Gedikpaşa Tiyatrosu'nda yapılan gösteriler sonrasında 1870'de Sadrazam Ali Paşa'nın desteğiyle on yıllık Türkçe oyun oynatma tekelini alması<sup>45</sup> beraberinde çeviri faaliyetlerinde ve telif eserlerin yazımında bir hareketlenmeye neden olmuştur.

Osmanlı toplumunu kendi düşünceleri etrafında toplamak ve bu ekseninde bir fikri ortaklık yaratarak siyasi sistemin değişmesini amaç edinen Yeni Osmanlılar için Gedikpaşa Tiyatrosu seyircisiyle birlikte önemli bir araçtı. Bu bağlamda Osmanlı tiyatrosunun İstanbul'da nasıl bir kitleyi etrafında çevrelediğine bakmak Gedikpaşa ve Yeni Osmanlılar arasında kurulmak istenen organik ilişkinin nedenlerini anlamamız açısından fikir açıcı olacaktır:

“Tekelin sağlandığı tarihe kadar, İstanbul'da batılı tarzdaki tiyatro etkinlikleri başlıca üç alanda yürütülüyordu, saray tiyatrosunun gösterileri, yabancı toplulukların Beyoğlu'ndaki tiyatrolarda sergilediği oyunlar ve Ermeni sanatçıların kurduğu toplulukların çalışmaları. 1859'da inşa edilen Dolmabahçe saray tiyatrosunda gösteri düzenleyen topluluk, Abdülmecit döneminde kurulan mızıkayı hümayun bünyesinde çalışan amatör nitelikli bir oluşumdur. Bu topluluk tarafından Türkçe oyunlar sahnelendiği bilinse de, gösterimler sadece saray çevresine yabancı konuklara ve askerlere yapıldığı için kent halkına dönük popüler bir tiyatroya dönüşmesi mümkün değildi. (...) bu yönden bakıldığında, dağınık girişimleri tek bir yerde birleştirerek düzenli ve geniş kitlelere dönük bir tiyatro oluşumuna gitmesi açısından Osmanlı tiyatrosuna verilen tekel mantıklı görünmekteydi”<sup>46</sup>

Kerem Karaboğa'nın işaret ettiği gibi Gedikpaşa Tiyatrosu'nun Güllü Agop yönetiminde kurumsallaşması kent halkına dönük popüler bir tiyatronun eksikliğini gidermişti. Ancak bunun yanı sıra ve ötesinde Gedikpaşa Tiyatrosu'nun İstanbul içindeki konumu, sur içinde Müslüman Osmanlıların ağırlıklı olarak yaşadığı Beyazıt'ta yer alması, Osmanlı İmparatorluğu'nda batılı tiyatronun hitap ettiği seyirci kitlesinin değişmesine de zemin hazırlamıştır. Beyoğlu'nda faaliyetlerini sürdüren tiyatrolarda yabancı dildeki gösterimlerin ağırlıklı olması, sadece eğitilmiş

<sup>45</sup> Kerem Karaboğa, **Geleceğe Perde Açan Gelenek: Geçmişten Günümüze İstanbul Tiyatroları**, C:I, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011, s. 22

<sup>46</sup> a.e., s. 24

belli bir azınlığın bu gösterimlere gitmesini mümkün kılıyordu. Öte yandan ulaşım imkânlarının kısıtlı olması ve gece sokakta bulunmanın güvensizliği düşünüldüğünde Beyoğlu'nda tiyatroya gitmek isteyen İstanbul halkına bu eğlence, araba kiralama, otel, lokanta gibi fazladan bir takım masraflara da neden oluyordu.<sup>47</sup> Kuşkusuz bu harcamalar da yine ekonomik olarak sınırlı bir kesimin altından kalkabileceği harcamalardı. Güllü Agop'un Osmanlı Tiyatrosunun Gedikpaşa'daki varlığının ve "kurumsallaşmasıyla" birlikte Osmanlı başkentinde tiyatronun daha geniş bir halk kitlesince deneyimlenebilmesine olanak sağladığı bir gerçektir. İyi eğitilmiş ve ekonomik açıdan ayrıcalıklı bir sınıfın dışında gelişmeye başlayan tiyatro izleyicisi profili, Yeni Osmanlıların hedeflediği siyasal değişimin gereklerini empoze etmek istedikleri ve batılı kültürel formları deneyimleterek benimsetecekleri, kısacası karşılarında "mürebbi" olarak konum alabilecekleri "ideal muhataplardı". Dolayısıyla Yeni Osmanlıların, Osmanlı ülkesinde batılı tiyatro yaşantısının ve tiyatro edebiyatının siyasal bir düşüncüyü sırtlanarak değişim ve dönüşümü gerçekleştirebileceği yönündeki inançları Güllü Agop ve topluluğunun varlığı ile mümkün görünüyordu.

Güllü Agop'un Türkçe oyun oynatma tekelini almasının ardından 1872-1873 sezonunda Osmanlı Tiyatrosunun en parlak sezonunun yaşaması ve halkın beğenisinin kazanılmasıyla Gedikpaşa Tiyatrosu özellikle aydın/yazar sınıfı için daha da görünür hale gelmişti. Bu görünürlük kaçınılmaz olarak bir takım eleştirileri de beraberinde getirmişti. Özellikle Ermeni oyuncuların telaffuzlarına, seçilen oyunların ya da adaptasyonların Osmanlı ahlakı yapısına uygun olup olmadığı, çevirilerin yetersizliği ya da yanlışlığı ekseninde gelişen eleştirilerin<sup>48</sup> bir sonucu olarak 1873 yılında Osmanlı Tiyatrosunun bu sorunlarını ele almak üzere bir komisyon kurulmasına karar verilmiştir. Namık Kemal, Ali Bey, Güllü Agop, Raşit Paşa ve Halet Bey'den oluşan Tiyatro Komitesinde telaffuz dersleri Namık Kemal ve Ali Bey tarafından verileceği, ayrıca yabancı dillerden yapılan kötü oyun çevirilerin

---

<sup>47</sup> And, **Tanzimat**, s.82-84.

<sup>48</sup> Bkz. Belkıs Yaman, **1869-1876 Yılları Arasında Yayınlanan Mizah Gazetelerinde Tiyatro**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 1994., Metin And, **Tanzimat ve İstibdat Dönemi Türk Tiyatrosu (1839-1908)**, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1972.

önüne geçmek için Namık Kemal ve Ali Bey'in oynanacak oyunları çevirmek üzere paylaşacakları hususu komitenin tutanaklarında yer almaktaydı. Bununla birlikte komitenin toplantısında Güllü Agop'a bir sene zarfında yüz yirmi fasıl oyun verilmesine karar verilmişti.<sup>49</sup>

Karnik Stephanyan, komisyonun kuruluşunun ardında sanatsal kaygılardan çok Yeni Osmanlıların kendilerine politik bir alan yaratma düşüncesinin yer aldığına değinir:

“Komisyonun görünürdeki işlevi Türkçe temsillerde dilin kullanımını kontrol etmektir. Komisyonda bulunanlar arasında sanat ve edebiyatla ilişkisi olmayan insanların varlığı komisyonun gerçek niteliğini anlamak için yeterliydi: Trabzon Valisi Ali Bey, Nazım Bey, Ebuzziya Tevfik, Hoca Hakkı, Bedri Bey, Abdullah Hamit, Mahmut Nedim, Namık Kemal, Ahmet Mithat Efendi, Şemsettin Sami gibi. Belki de Yeni Osmanlılar tarafından tasarlanmış komisyon programına göre Vartovyan'ın siyasi çizgisi takip edilecek ve bu tiyatronun teknik ve materyal imkânlarından yararlanılarak asıl “Milli Osmanlı Tiyatrosu” kurulacaktı. Bunu gerçekleştirmek ise iki yolla mümkündü. İlki tiyatrodaki yaratıcı güçleri hazırlamak, ikincisi ise tiyatro yazarlığına güç vermektir.”<sup>50</sup>

Stephanyan'ın komisyonun milli Osmanlı tiyatrosu kurma yönündeki niyetine ilişkin düşünceleri ekseninde komitenin kurulmasını takip eden bir yıl içerisinde yazılan ve sahnelenen oyunlara baktığımızda Stephanyan'ın tespitine paralel bir üretim faaliyeti ile karşılaşırız. Ebuzziya Tevfik *Ecel-i Kaza* (1872), Namık Kemal'in *Vatan yahut Silistre* (1873), *Gülnehal* (1873), *Zavallı Çocuk* (1874) ve *Akif Bey* (1874) Ahmet Mithat'ın *Eyvah* (1873), Manastırlı Mehmet Rifat'ın *Görenek* (1874), Hasan Bedrettin Paşa'nın *Iskat-ı Cenin*, iki yazarın birlikte yazdığı *Delile/Kanlı İntikam* (1874) Şemsettin Sami'nin *Besa yahut Ahde Vefa* (1874) adlı oyunları, sürgünlerle sekteye uğramış olsa da, komisyon ve Gedikpaşa tiyatrosu arasında kurulan ilişkinin biçimlendiği sürecin ürünleridir.

Ebuzziya Tevfik'in 1872 yılında yazdığı ve aynı yıl sahnelenen *Ecel-i Kaza*, Doğu Anadolu'da görülen Kürt isyanlarının nedenleri üzerine tahliller yaparak Yeni

---

<sup>49</sup> Bkz. Metin And, **Tanzimat ve İstibdat Dönemi Türk Tiyatrosu (1839-1908)**, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1972 ve Fırat Güllü, **Vartovyan Kumpanyası ve Yeni Osmanlılar**, İstanbul, BGST yayınları, 2008.

<sup>50</sup> Güllü, **a.g.e.**, s. 49-50.

Osmanlıların siyasi görüşleri ile uyumlu liberal bir çözüm sunar.<sup>51</sup> Ebuzziya Tevfik'in bu ilk ve tek oyununu Namık Kemal'in 1873 yılında yazdığı *Vatan yahut Silistre* piyesi takip eder. *Vatan* sadece sahnelenmesinin ardından izleyicilerde yarattığı coşkun vatanseverlik duygularından dolayı değil ileride bahsedeceğimiz üzere özellikle meşrutiyetin ilanını takip eden yıllarda gerek siyasi düşüncelerin gerekse tiyatronun siyasi yüzünün belirleyicisi olması itibariyle oldukça önemlidir. *Vatan* piyesinin sahnelenmesinin ardından sokağa dökülen, vatan sevgisiyle coşkun kalabalık, Namık Kemal'in siyasi düşüncesine ve bunun tiyatro üzerinden aktarımına olan inancını teşvik etmiş olmalıdır. Yazar tıpkı "Yaşasın Vatan, Yaşasın Kemal" sloganlarıyla sokağa taşınan coşkunluğa benzer bir heyecanla çok geçmeden *Raz-ı Dil'i (Gülñihal)* kaleme alır. 1873 yılında yazılan oyun ancak 1875 yılında başka bir imza ile ve oyunun adı değiştirilerek basılabilmektedir.<sup>52</sup>

Vatan olayının yarattığı etki ve basılmadan önce uğradığı yoğun sansür nedeniyle Gedikpaşa Tiyatrosu'nun repertuarına alınmayan *Gülñihal* ancak II. Meşrutiyet'ten sonra sahnelenme olanağı bulur. Fırat Güllü, *Vartovyan Kumpanyası Ve Yeni Osmanlılar: Osmanlıya Has Çok kültürlü Bir Politik Tiyatro Girişimi* adlı çalışmasında yaşanan bu sürecin de etkisiyle Tanzimat Dönemi tiyatro edebiyatının adeta lokomotif olan Namık Kemal'in yazdığı oyunların giderek bu ilk oyunlarının politik çizgisinden uzaklaştığını ifade eder:

"Seyircileri coşkulandırarak siyasi bir tavır almaya iten Vatan ya da Osmanlı siyasi sisteminin kapsamlı bir restorasyona tabi tutulmasını savunan Gülñihal gibi oyunların ardından yazdığı Zavallı Çocuk ve Akif Bey Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin en önemli üyelerinden birisi olarak Namık Kemal'in başlangıçta hedeflenen politik tiyatro anlayışından belli oranda uzaklaşmak zorunda kaldığının kanıtları olarak ele alınabilir. Sonuçta yaşanan deneyimden sonra şu görülmüştü ki Osmanlı da hükümeti karşısına alan bir oyunun sergilenme ve yayınlanma şansı yoktur."<sup>53</sup>

Fırat Güllü'nün bu iddiası oyunların içeriği ve Gedikpaşa Tiyatrosu ile komite aracılığıyla kurulan ilişkinin niteliği açısından düşünüldüğünde kuşkusuz belli bir gerçekliği yansıtmaktadır. Ancak Namık Kemal açısından bir "uzaklaşma"dan söz

---

<sup>51</sup> a.e., s. 84.

<sup>52</sup> a.e., s.102.

<sup>53</sup> a.e., s. 126.

etmek zordur. Kuşkusuz, Namık Kemal tiyatro ile halkı politize etme fikrinin- kendi siyasal düşüncesi ekseninde bu toplumsal bir faydadır – “Vatan” meselesinin ardından kolay olamayacağını anlamıştır. Namık Kemal’in, daha ziyade farklı alanlarda, fakat yine Yeni Osmanlıların düşünce biçimi ekseninde tiyatro ile ilişkilenebilir diye devam ettiğini söylemek gerekir. Yazar, tiyatro ve kitleler arasındaki ilişkiyi dinamik tutmak adına, oyunlar aracılığıyla olmasa da, makaleleri, önsözleri ve sürgünden yayınlanması için gönderdiği mektuplarıyla katkısını sürdürmüştür.

Batılı tiyatro formunun yerleşmesine yönelik bu telkin süreciyle sadece oyun/metin tarafından sağlanan politik ileti değil, tiyatronun bizatihi kendisi ideolojiyle tek vücut haline gelecektir. Bu sayede halkın, batılı tiyatro eserlerine rağbeti ve türü deneyimlemek suretiyle “politize” olması sağlanacaktır. Bununla birlikte, Namık Kemal’in makalelerinde, mektuplarında dile getirdikleriyle Yeni Osmanlılara mirasçı aydın/yazar yetişmesini sağlayarak mücadeleyi ileriye taşıdığını söylemek yanıltıcı olmaz. Sonuç olarak, Namık Kemal politik tiyatro ile halkı değiştirebileceği düşüncesiyle arasına bir mesafe koymaz. Aksine -ileride detaylı bir biçimde tartışılacağı gibi- “türü yerleştirme” ve “yazar yetiştirme” şeklinde iki eksenle hareket ederek, Meşrutiyet ve Erken Cumhuriyet yıllarında tiyatronun politik amaçlarla daha etkin bir biçimde kullanılmasının zeminini hazırlamıştır.

Öncelikle Namık Kemal’in batı tarzı tiyatronun Osmanlı kültür sanat hayatında bir yer edinmesine yönelik çabalarına bakmak, politik tavrını oyun içeriklerinden çekse de bu “türün yerleşmesi” bağlamındaki söylemlerinde devam ettiği göstermesi bakımından önem arzeder.

Batılı bir tür olarak tiyatronun halk tarafından kabul görmesi için en etkili hamle halkın bu “gâvur” sanatının toplumsal “edep” ve “ahlaka” zarar vereceği şeklindeki genel yargısını kırmakla mümkündür. Sadece Namık Kemal değil Tanzimat aydınlarının, edebiyatçıların tiyatro konusundaki ortak görüşünün “ahlak mektebi”, “ahlakı düzeltme sahası”, “faydalı eğlence” nitelemeleri etrafında şekillenmesi şaşırtıcı değildir.

Bu mücadelede, öncelikle, eski ile yeni arasında ilkinin olumsuzlamak ikincisini daha muteber bir yere koymak suretiyle yaratılan bir takım karşıtlıkların yazıya dökülmesiyle başlanmıştır. Namık Kemal, Ahmet Mithat'ın *Eyvah* oyununun Gedikpaşa Tiyatrosu'nda sahnelenmesinden sonra, *Vatan*'ın sahnelenmesinden önce, 1873 Mart ayında *İbret* gazetesinde yayınlanan “Tiyatro” başlıklı makalesinde ortaoyununu hedef alarak batılı tiyatronun üstünlüğünü açıklar:

“Bizde ise kahvenin, tütünün zuhuruna kadar gündüzler zaman-ı kesb, geceler vakt-i inziva bilindiği için efradın içtimai nadiren vuku bulan helva sohbetlerinin müsameratı lisanda okunur, anlaşılır ıstılahtan, kafiye yanına varılır bir tarih veya hikaye olmadığı için ya laklakiyatta veya Battal Gazi yollu hikayata münhasır idi. ( ...) Zuhuri kolu dahi meydana gelmiş idi. Bu da bir nev-i tiyatro demek ise de tertib ve icrasında ne tasvir-i tabiat ne de tesir-i kelama bakılarak arada edebin iki manası dahi riayeten sakıt olduğundan eğlence değil ukalanın nefretini celb etmek ve cehelenin ahlakını ifsad eylemekten başka bir şeye hizmet etmedi.”<sup>54</sup>

Bu makale aynı zamanda Gedikpaşa Tiyatrosu'nu “iyileştirmek” amacıyla bir araya gelen komisyonun kurulmasını takip eden iki ayın sonunda kaleme alınmıştır. Namık Kemal bu tavrıyla bahsettiğimiz bağlamda tiyatronun bir tür olarak benimsenmesi ve Osmanlı toplumsal yapısına uygun normlarda yeniden biçimlendirilmesini telkin eder. Geleneksel temaşa formlarına duyulan bu öfkenin ve alternatifine duyulan hayranlığın bu denli vurgulanmasının altında yatan sebep türün yerleşmesi meselesidir. Kemal gazetelerden ya da ahlak üzerine yazılacak kitaplardan bile daha etkili olacağına değinir tiyatronun. Burada ahlak ile anlatmak istediği ya da altını çizdiği şey oldukça muğlaktır. Kaldı ki tiyatronun bir ahlak mektebi olduğunu defaten yazan Kemal'in ilk oyununa yönelik Mizancı Murad tarafından yapılan kapsamlı eleştirinin merkezinde oyunun ahlaka aykırı oluşu yer alır. *Vatan yahut Silistre*'de, Yeni Osmanlılar için rol model olarak çizilen İslam Bey'in bir genç kızın, Zekiye'nin odasına gece vakti girmesi, Zekiye'nin bu davetsiz misafiri “defetmemesi” oyunun toplumsal ahlak kuralları bağlamında zayıf noktaları

---

<sup>54</sup> Namık Kemal, **Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri, Bütün Makaleleri 1**, Hazırlayanlar: Nergiz Yılmaz Aydoğdu&İsmail Kara, İstanbul, Dergâh Yayınları, Ocak 2005, s. 499.



olarak görülmüştür. Mizancı Murad'ın *Vatan yahut Silistre* üzerine yazdığı eleştirisi yazısında altını çizdikleri dikkat çekicidir:

“İşte yabancı erkeğin pencereden odasına girdiğini görünce ibtida komşusunun ne diyeceğini düşünen veya erkek elbisesiyle sevgilisinin arkasına düşüp aylarca ordu içinde yatıp kalkan küçük hanımefendiler ile kimsesiz bir namuslu kızın odasına davetsiz olarak pencereden uğrayan ve sonra mukaddesat-ı islamiyeden bulunan cananını ordu içinde tutmak ile iktifa etmeyip yüzde doksan dokuz o cananı din ve devlet düşmanına esir vermek ve kendisi için muhtereme gençleri için numune-i imtisal makamında kabulde adab-ı islamiyyeye hürmeten tereddüt eder isek –ümid ederiz ki- hareketimiz müellifin-i kiram hazeratı indlerinde mazur tutulur.”<sup>55</sup>

Mizancı Murad'ın *Vatan yahut Silistre*'ye karşı yönelttiği bu eleştiriler ilk bakışta Namık Kemal'in çizdiği karakterlerin davranış biçimlerinin toplumsal ahlak bağlamında uygunsuzluğu ile tiyatronun toplumsal ahlakı düzenleyeceği konusundaki fikirleri arasında açıkça bir tezatlık olarak göze çarpar. Prof. Dr. Beliz Güçbilmez “Türk Tiyatrosunun Huzursuz Rahmi yahut Namık Kemal Melodramında Histeri” başlıklı makalesinde Mizancı Murad'ın eleştirisine de referans vererek bu tezatlığı melodramın ontolojisiyle ilişkilendirir:

“Buradaki kaçınılmaz aşırılık toplumsal ahlakın sınırlarını zorlayan belki de aşındıran olgu melodram türünün ontolojisinden kaynaklanmaktadır. (...)Sevdiği kızın camından içeri girip onunla konuşan bir adamı yazdığı için Mizancı Murad'dan “azar işitmiş” Namık kemal bunu yazan(...) Ne eleştirinin ne politik gerekçeli sürgünün ne de önemseydiği İslamiyet'in ne de kurmaya çalıştığı İslam birliğinin durduramadığı bir savrulma olarak”<sup>56</sup>

Hadika gazetesinde 1873 yılında yayınladığı makalesinde ise Kemal “*fıkrımce tiyatro öyle marifet ve ahlak mektebi değil adeta bir eğlencedir*” der. Makalenin devam eden satırlarında tiyatro-ahlak ilişkisini tekrar hatırlayarak, tiyatroyu faydalı eğlenceler kategorisine sokar:

“Ahlakça tiyatronun hizmetini gazetelerden kitaplardan ziyade sayarlar. Ben de bu itikada mailim. Çünkü tiyatrolar kadar gazete veya kitap önünde gözyaşı döküldüğünü görmedim, riya gibi, hisset gibi bir seyyienin oyuncular kadar hâkim ve edip elinde terziline ihtimal tasavvur edemem.”<sup>57</sup>

<sup>55</sup> Birol Emil, *Mizancı Murad Bey Hayatı ve Eserleri*, Kitabevi, İstanbul, 2009, s.396.

<sup>56</sup> Beliz Güçbilmez, “Türk Tiyatrosunun Huzursuz Rahmi yahut Namık Kemal Melodramında Histeri”, *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 2009/28, s.55

<sup>57</sup> Namık Kemal, *Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri*, s.573

İlk bakışta tezatlık gibi görünen bu durum yazarın makaleleri ile oyunlarının içeriklerindeki “niyet farklılığının” göstergesidir. Namık Kemal’in Osmanlı’da batılı tiyatro hakkındaki görüşlerini ihtiva eden, yönlendirici yazılarından biri olan bu makaleyi yazma bağlamını yeniden düşünmek “farklı niyetler”le neyi kastettiğimizi açıklamak için önemlidir. Namık Kemal’i bu makaleyi yazmaya sevk eden, Teodor Kasap’ın sahibi olduğu mizah gazetesi *Diyojen*’de yayınlanan, Güllü Agop ve Gedikpaşa Tiyatrosuna yönelik eleştirel yazılar serisinin yarattığı tartışmadır. *Diyojen*’deki imzalı-imzasız yazılarında Teodor Kasap, Gedikpaşa Tiyatrosunun Ermeni aktörlerinden bazılarının şapka giyerek dolaşmalarına, tiyatronun ilanlarında Ermeni sanatkârlardan bazılarına Madam, Mösyö, Matmazel denilmesine, oynadıkları eserlerin ahlak bozucu olduğuna, oyuncuların telaffuzlarındaki sorunlara değiniyordu. Teodor Kasap’ın bu yazılarındaki “ahlaksızlık”, “Ermeni Tiyatrosu”, “çürük tiyatro”, “şapkalı mösyöler, matmazel ve madamlar” vurgularındaki olumsuz göndermeler,<sup>58</sup> yayının bir mizah gazetesi olması sebebiyle geniş kitlelere ulaşabiliyordu. Dolayısıyla bu eleştiriler, Osmanlı Tiyatrosu’nun varlığını gölgeleyecek, halk nezdinde tiyatronun “gayri ahlakı” olduğu düşüncesinin kanıksanmasına kolaylıkla meydan verebilecek olduğundan Namık Kemal tarafından derhal cevaplanması gerekmiştir.

Yine tiyatronun batılı bir tür olarak kabul edilmesi hususuna geliyoruz. Yazının başında “*fıkrımce tiyatro öyle marifet ve ahlak mektebi değil adeta bir eğlencedir*” derken Kemal, Gedikpaşa tiyatrosunda ahlaka mugayir oyunlar oynandığı yönündeki eleştirilere bir cevap verir. Bu makalenin başlığının da açıkça gösterdiği üzere muhatap “tiyatrodan bahseden arkadaşlardır”. Teodor Kasap özelinde bu arkadaşların özellikle ahlaki açıdan yaptıkları eleştiriler halkın batılı türe mesafesini artıracaktır. “Ahlak” adeta tiyatro salonuna seyirciyi çekene kadar önemli bir tanıtım aracı haline gelmiştir. Öte yandan, Namık Kemal’in çağdaşı yazarların oyunları ya da adaptasyonlarının içeriği üzerine “ahlak” bağlamında değerlendirmelerinin yok denecek kadar az olması düşündürücüdür. Aksine Namık Kemal, toplumsal ahlaka aykırı bulunarak eleştirilen adaptasyonların sahibi Ali Bey’i

---

<sup>58</sup> Bu tartışmalar için Bkz. Metin And, *Tanzimat ve İstibdat Dönemi Türk Tiyatrosu*.

över. Namık Kemal, Abdülhak Hamid ile mektuplaşmalarında Ali Bey'in oyunları hakkında malumatı olmayan genç Hamid'i bu habersizliği nedeniyle ayıplarken onun hakkında bilgi edinmesini ve oyunlarını okumasını salık verir.<sup>59</sup> Ali Bey (Direktör), Namık Kemal'in yakın arkadaşı ve Gedikpaşa Tiyatrosu'nu ıslah etmek amaçlı kurulan komitede de birlikte yer aldığı üyelerdendir. Moliere adaptasyonları ile ünlü olan Ali Bey *Kokona Yatıyor* adlı adaptasyonu ile dönemin tiyatro yazılarıyla da ünlü mizah gazetesi *Diyojen*'de Teodor Kasap imzası ile çıkan bir yazıda toplumsal ahlaka aykırılığı bakımından eleştirilmiştir.

Namık Kemal'in tiyatro ve ahlak konusundaki fikirleri ilk bakışta “tezatlık”, “savrulma”, “kafa karışıklığı” gibi görünse de aksine kendi içinde bir tutarlılığın göstergesidir. Batılı tiyatro formunu toplumsal ahlakın tesis ve tezhibi bağlamında överken yayınlanan/sahnelenen oyun metinlerini aynı bağlamda ince eleyip sık dokumayan tavrıyla Kemal, batılı tiyatronun Osmanlı ülkesindeki varlığını güçlendirmeyi, yazarların oyun yazmaktan geri durmamalarını amaçlar. Bu hedefler, uzun vadede Gedikpaşa Tiyatrosu ile Yeni Osmanlıların organik ilişkisinin sürmesine yol açacaktır. İster “ahlak mektebi”, ister “faydalı eğlence” olarak işlevselliğini yürütsün Namık Kemal ve özellikle ilk dönem Tanzimat aydınları/yazarları için asıl gaye bu yeni türün Osmanlıda kabul bulmasını sağlamaktır. Ne anlattığından ziyade anlatırken tiyatro türünün kullanılması asıl amaçtır.

Namık Kemal'in ikinci ekseninde yani “yazar yetiştirme” bağlamındaki “politik” mücadelesine geçmeden önce türün yerleşmesi bağlamında dönemin önemli isimlerinden Ahmet Mithat'ın söylemlerine de bakmak fikir açıcı olacaktır. Bu sayede Namık Kemal'in batı tarzı tiyatronun gelişimine ilişkin aslında devam eden politik tavrı da daha çok netlik kazanacaktır. Tanzimat Döneminin, kısa hikâye, tiyatro ve özellikle roman gibi batılı yazınsal türlerdeki üretkenliğiyle simge isimlerinden biri olmuş önemli yazarlarından biri de kuşkusuz Ahmet Mithat'tır.

---

<sup>59</sup> **Hususi Mektuplarına Göre Namık Kemal ve Abdülhak Hamid**, Haz:Fevziye Abdullah Tansel, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005, s. 30.

Eserlerinde “öğretici” “müdahil” anlatıcı aracılığıyla topluma, Batıya dair sadece kültürel değil teknik bir şeyler öğretmekle de kendini görevlendiren Ahmet Mithat’ın tiyatroya ilişkin görüşleri “öğretmen” kimliği ekseninde şekillenmiştir:

“Tiyatro her memleket için levazımı zaruriye sırasında girmiş olup medeniyetçe bizim gibi mertebe-i kemale henüz takarrüp etmemiş olan yerler içinse bunun lüzumu bir kat daha artar. Malumdur ki biz de okumak bilen ve okuduğunu anlamağa muktedir olan nüfus birbiri üzerine yüzde on nispetini ancak bulabilir. (...) okumak yazmak bilmeyen nüfusu tiyatrodan ibretli oyunlar iraeisiyle terbiye etmekte cidden çalışacak olsak sanat-ı tabdan ziyade tiyatro sanatı ile muvaffak olabiliriz.”<sup>60</sup>

Ahmet Mithat’ın tiyatronun önemine ilişkin yukarıdaki sözlerinin en çarpıcı yanı, “mertebe-i kemale ermemiş” olmak ve “terbiye etmek” vurgularıdır. Okuma-yazma bilmeyen nüfusu basılı eserlerden ziyade tiyatro sanatıyla terbiye etme fikri, okul öncesinde çocuğun ailede aldığı terbiyeyle benzerlik taşır. Mertebe-i kemale ulaşamamış çocuk için tiyatro, ibretli oyunlar vasıtasıyla kendini eğitebileceği bir yer olarak çizilir. Mithat, Namık Kemal’den farklı olarak halk için bir realite saptaması yapmış ve okuma bilmeyenler için sahnenin olanaklarının, sahnede canlandırmanın önemine vurgu yapmıştır. Kemal’in ahlakın toplum içinde tahsisini ağırlıklı olarak okuma üzerine temellendirmesi, muhatap kitlesinin sosyo-kültürel sınıfının daha yüksek olduğunu düşünmemize neden olur. Tanzimat dönemi aydın yazarlar arasında yapılan genel mukayeselerde Ahmet Mithat’ın geldiği sınıf itibarıyla aralarında en çok halka yakın yazar olduğu yargısı bu bağlamda Ahmet Mithat ve Namık Kemal arasındaki farkı da açılar niteliktedir.

Ahmet Mithat, tiyatroyu edebiyatın diğer dallarından üstün tutarken özellikle oyunların ahlak ve terbiye dairesinde yazılmasını salık verir. Oldukça sık yapılan ahlak vurgusu, tiyatroyu “gâvur icadı” ve “ahlak dışı” bir faaliyet olarak gören halkın önyargısını kırmanın bir yolu gibidir adeta. Ancak Ahmet Mithat’ta “ahlak” kavramsal olarak net olmasa da davranış normları olarak gündelik hayat içinde bir yere oturur. Orhan Okay Ahmet Mithat’ın ahlak ile işaret ettiğinin ne olduğunu şöyle açıklar:

---

<sup>60</sup> Orhan Okay, **Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Midhat Efendi**, İstanbul, M.E.B., 1991, s. 357-358.

“Ahmet Mithat efendinin gerek romanlarında gerekse fikri eserlerinde felsefi manasıyla ahlaka hatta ahlakın tarifine bile rastlayamayız. O bütün eserlerinde olduğu gibi bu mevzuda da nazariyatla ilgilenmez, pratiktir. Ahlak bir düşünce değildir. Başka insanlarla beraber olduğumuzda takındığımız bir davranış, huy tabiat vs. dir. Ahlak mevzu Ahmet Mithat efendinin doğu ve batı medeniyetlerini en çok karşılaştırdığı ve neticede doğuyu üstün tuttuğu meselelerdendir.”<sup>61</sup>

Ahmet Mithat, çok eşlilik ve görmeden evlenme, evliliklerde kadın ve erkek arasındaki yaş farkı gibi toplum için norm haline gelmiş kalıpları eleştirmeye yönelerek aile içerisinde geçen bu oyunlarla ailenin “yeniden” tertibini hedeflemektedir. Bu durum dönemin yazarlarının kendilerini koymuş oldukları toplumsal statüyü de açıkça gösterir. Tanzimat aydını/yazarı/bürokrati için toplum, ahlakı kendi ellerine teslim edilmiş, çocuk gibidir. Jale Parla’nın *Babalar ve Oğullar: Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri* adlı kitabında kullandığı “babalar ve oğullar” eğretilmesi bu bağlamda oldukça açıklayıcıdır. Parla şöyle der;

“Tanzimat yazarlarının şöyle bir normatif öncelikler sıralamasına bağlı kaldıklarını söyleyebiliriz: yenileşme hareketinin temelini Doğu’nun ahlaki ve kültürel boyutlarıyla Doğu’nun dünya görüşleri oluşturmalıdır; bu dünya görüşünün bekçisi toplum düzeyinde padişah, aile düzeyinde baba, edebiyat düzeyinde yazardır. Tanzimat gibi mutlak otoritelerin süreçlerde dünya görüşü hala mutlakçı olmakta devam ediyorsa, yazara babalık görevi düşer. Her Tanzimat yazarının içinde bir “mürebbi-i efkâr” gizlidir; her satır “nazende tıfl” ın terakkisi içindir. (...) Baba otoritesini sarsacak en büyük tehlike ve baba rehberliğinin yokluğunda oğulları baştan çıkaracak şeytan ise batıdan gelecek fen ve teknik değil, duygusallık ya da Tanzimat deyimiyle “şehvenilik”tir<sup>62</sup>

Parla’nın Tanzimat romanı için yapmış olduğu bu değerlendirme tiyatro edebiyatı için de pekâlâ geçerlidir. Bu doğrultuda Tanzimat dönemi tiyatro yazarlarının tiyatronun toplumla ilişkisini sürekli olarak ahlak mevhumu üzerinden kurmalarının bir başka sebebi, Parla’nın işaret ettiği gibi baba otoritesini sarsacak tehlikedir. Tanzimat yazarlarının, yukarıda bahsettiğimiz üzere, ahlakı tesis etme misyonunun temelinde, batı kültürünün dolaşımını kontrol altına alma isteği de vardır. Tanzimat yazarlarının topluma tiyatronun tanıtılması ya da beğendirilmesi yolunda gösterdikleri kontrollü tutumun altında, muhataplarına olan güvensizlikleri ve

<sup>61</sup> a.e., s. 276.

<sup>62</sup> Jale Parla, *Babalar ve Oğullar: Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri*, İstanbul, İletişim Yayınları, 1990, s.19.

duydukları sorumluluk hissi bulunmaktadır. Batılı kültürü Osmanlı toplumsal yaşamına uygun olarak bir imbikten geçirebilecek formasyona ve zamana sahip olmamaları sürekli bir müdahale halini beraberinde getirir. Ahmet Mithat'ın *Jön Türk* (1908) adlı romanında babanın kızının ölümünün ardından söyledikleri yazarların deneyimlemekten korktukları “tehlikeyi” göstermesi bakımından önemlidir:

“Ceylan! Sen kendin için bir bela bir musibet olarak yetişmiş bir kız olarak çıktın! Dur hemen üstüme saldırma. Dinle! Keşke seni o...daireye hiç yaklaştırmasaydım. Allah bizim belamızı o melun Alafranga yüzünden vermek için çeşm-i basiretimizi bağlamış da “kızım orda alafranga terbiye alıyor” diye beni sevindirmiş. Şimdi de işte böyle kan ağlıyor.”<sup>63</sup>

Ceylan'ın arkasından yas tutan babanın bu pişmanlık dolu konuşması Tanzimat yazarının korkulu rüyasını yansıtır. Batılı sosyo-kültürel uygulamaların kendi ahlak ve terbiye dairemizde yapılmasını her fırsatta salık vermeleri Ceylan'ın babası gibi bir pişmanlığı yaşama korkusunun bir uzantısıdır. Tanzimat yazarları, edebiyatın ve sanatın Batının ahlakını taşıyabileceği endişesi ile sürekli bir kontrol halindedirler:

“Hele burada bir tiyatro var; hakikat görülecek bir şey!...Adata hem ahlak hem lisan için en büyük mekteptir. Bir takım oyunlar oynanıyor ki taştan yürekleri ağlatır. Hemen ekser geceler oradayım; lakin Mevlana hacı Nuri beğenmiyor. O da bir zevzeklik tiyatrosuna mecbur olmuş. Orada kırk elli yaşında ağzı cüçük, burnu çenesi sivri, gözleri mai çil, karı yok ki şeklini tarif edeyim, kendisi esmer-sarı. Omuzları tabla gibi geniş, kolları değnek gibi ince bir karı var. Beğimiz onu beğeniyor onun seyrine gidiyor; çünkü şiveli imiş (...) çocuk bununla beraber yine arkadaşlarından ehven... Kahbe Avrupa... Evliyayı azdırıyor... Yine aferin Suavi'ye Aferin kemal' e... bikrimizle duruyoruz. Adam bizim gibi olur.”<sup>64</sup>

Namık Kemal'in Paris'ten babasına yazdığı bir mektubundan yukarıda alıntıladığımız bölüm, Avrupa'ya ve Avrupalı olana karşı bakış açısını ve Osmanlı toplumuna yapılacak kültürel aktarımın dozajını ayarlamak konusunda yazarların kendi kişisel deneyimlerinin etkisini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Ahmet Hamdi Tanpınar “*Ahmet Mithat Efendi'nin eserleri 1870 senelerinin okuyucu kitlesinin seviyesinden başlar. Bu biraz da kendi seviyesi yâni aşağı yukarı*

---

<sup>63</sup> Okay, a.g.e., s. 101.

<sup>64</sup> Namık Kemal, **Namık Kemal'in Hususi Mektupları**, Haz: Fevziye Abdullah Tansel, C:I, Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1967, s. 119.

deniz sathının seviyesidir. Büyük özleyişlerle hareket eden Namık Kemal’de daima münevver kalabalığa hitap vardır. Onun sanatı yoktur daima halka yönelen iyi niyetleri vardır” der.<sup>65</sup> A. H. Tanpınar’ın Ahmet Mithat’ı küçümseyen bu görüşü, “terbiye” etme misyonu çerçevesinden bakıldığında tam aksine bir başarı olarak nitelendirilebilir. Ahmet Mithat’ın gerek dil kullanımındaki sadeliği gerekse romanlarının Tanpınar’a göre sanatsallığa “ket vuran” anlatıcı yazar müdahaleleriyle okur için bir mürebbi rolüne bürünmesi, toplumsal terbiye için sanatın özellikle de roman ve tiyatronun başarıyla kullandığının bir göstergesidir.

Romanlarındaki müdahil anlatıcı konumu dramatik metnin yapısında kendini göstermez elbette, ancak tiyatroya yüklediği anlam çerçevesinde yukarıda bahsettiğimiz gibi daha çok aile ve kadın erkek ilişkilerindeki toplumsal yaşamı olumsuz etkileyen normların eleştirisine soyunur Ahmet Mithat. Ahmet Mithat’ın “kemale ermemiş” Osmanlı yurttaşları için oyunlar aracılığıyla vermek istediği terbiyenin muhteviyatı aile, evlilik ve kadın erkek ilişkileri bağlamında değerlendirilebilir. Yazarın 1872 yılında basılan *Eyvah* adlı oyunu birden fazla kadınla evlenme âdetini eleştirmiş ve bu âdetin ailenin kurumunun ve kutsiyetinin sonunu getirdiğini göstermek istemiştir. Ahmet Mithat ele aldığı bu konu nedeniyle bazı çevrelerin yoğun eleştirisine maruz kalmış ve kendisine yönelik bu eleştirilere Moliere’in papazları yermesindeki metotla hareket ederek aynı yıl yazdığı *Açık Baş* oyunu ile cevap vermiştir.<sup>66</sup> *Açık Baş*’ta ise Mithat, eleştirilerini zorla evlenme mevzusu ile birlikte muska yazan, büyü yapan hocalara yöneltmiştir. Ahmet Mithat’ın oyunlarında daha çok toplumun en temel yapısı olan aileye odaklanması onun kuşkusuz politik olarak Yeni Osmanlılar hareketinden ayrılması ve sanat ile kurduğu ilişkide politik olana yer vermeyerek daha sakin sulara dolaşmak istemesiyle de ilintilidir. Kendisiyle birlikte oyun yazmak isteyen, kendisinden oyun isteyen gençler hakkındaki aşağıdaki görüşleri<sup>67</sup> Mithat’ın tiyatronun nasıl ve nelerle

<sup>65</sup> Tanpınar, **a.g.e.**, s.65

<sup>66</sup> Kenan Akyüz, **Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri**, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1994, s.63.

<sup>67</sup> Ahmet Mithat’ın işaret ettiği gençlerin Gedikpaşa Tiyatrosu için kurulan komisyon üyeleri olması muhtemeldir. Namık Kemal’in 11 Mart 1873 yılında İbret gazetesinde yazdığı makalede komisyonun kurulmasını takiben vuku bulan gelişmelerden bahsederken Ahmet Mithat’ın *Eyvah* oyununun da zikreder. “Ehliyetim olmadığı halde benim de müessislerinden bulunduğum tiyatronun ilerlemesine hizmet için akdettiğimiz Encümen’in zuhuru daha iki ay olmadan şimdiki halde işin en ehemmiyetlisi

ilişkili olması gerektiği konusundaki fikirlerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

“Nefyimizden mukaddemce bazı gençler görmüştüm ki tiyatronun buradaki terakkiatına hizmet etmek azmine düşmüşlerdi. Beni de davet eylediler. Davetlerine icabet etmemiği inkisar-ı şevklerini mucip gördüğümünden ve fakat ben daima herşeyi en küçüğünden başlamak edatinde bulunduğumdan evvel emirde failya hissiyatına vüs’at vermek için Eyvah ser levhalı bir oyun dahi ben yazmıştım. Fakat tiyatro heveskârı bulunan arkadaşlarımın bazı ahvali beni bu işe tamamiyle duhulden men eyledi. Çünkü ben mekasadı birbirine katmak fikrinde değilim. Tiyatrodan istifade edilecek haz, deruhde edilen hizmete karıştırılırsa ikisinin de nakıs kalacağı mütalaasındayım. Arkadaşların suret-i hareketleri benim bu mütalaamın aksine görüldüğünden birkaç gün sonra ben tiyatronun uzaktan seyircisi olmakla iktifa eyledim.”<sup>68</sup>

Bu noktada Ahmet Mithat ve Namık Kemal arasındaki halkı terbiye etme isteğinin farklılığı bir kez daha ortaya çıkar. Namık Kemal’in terbiye ve ahlak kavramlarıyla işaret ettiği biraz daha politize olmuş bir ahlakıdır. Kemal daha idealist bir yaklaşımla aileden ve toplumsal yaşam pratiklerinin değiştirilmesinden önce bireyin politize olması fikrini alttan alta aşlar. Namık Kemal için ahlaklı olmak, vatan ve hürriyet kavramlarıyla biçimlendirilmiş ideal sahibi olmaktır. Her şeye *en küçüğünden* başlayan Mithat’ın aksine Kemal’in amacı vatan, hürriyet, eşitlik gibi büyük şeylerle başlamak ve buradan hareketle toplumu değiştirmektir.

Tiyatro üzerine belki de dönemin en kapsamlı risalesi sayılabilecek Mukaddime-i Celal’de Namık Kemal, Tanzimat’la birlikte Osmanlı yazın hayatına giren üç türden, roman, siyasi makale ve tiyatrodan ve bu yeni türlerin toplumsal faydalarından bahseder. Eserin tiyatro türünde yazılması sebebiyle Namık Kemal, ağırlık olarak tiyatro türünün toplumsal ve edebi işlevi, önemi ve verdiği haz üzerinde durur. Kemal, *İbret*’de çıkan tiyatro ile ilgili makalelerine de gönderme yaparak Osmanlı yazın hayatına giren bu türler arasında tiyatronun toplumun yetiştirilmesi için en etkili tür olduğunun altını çizer. Bu önsözde Namık Kemal’in tiyatrodan beklediklerini anlatan aşağıdaki bölüm dikkat çekicidir:

---

olan telaffuz derslerindeki çalışmalar hayli neticeler gösterdi. Gelecek sene verilecek oyunlarda telaffuzun hiç bizim söyleyişimizden fark olunmayacağını ümit ediyoruz. Olgunlaşma gayretini tarife hacet görmediğim arkadaşlarımdan Mithat Efendi Eyvah isminde bir oyun tertip etti. Dün gece oynandı hazır bulunanları memnun ettiğinden eminiz.”

<sup>68</sup> Ahmet Mithat Efendi, **Menfa/Sürgün Hatıraları**, Haz. Handan İnci, İstanbul, Arma Yayınları, 2002, s. 68.



“Avrupa’dan gelen en büyük siyasi ıslahat öncülerinin oradaki tiyatro kültürünün birer talebesi olduğu, en büyük vatanseverlerin tiyatro yazarlarının himmetiyle yetişmiş bulunduğu iddia ve ispat edilebilir. O ne ulvi bir eğlencedir ki siyasi fikirlere fesahat gibi bir zafer silahı veriyor. Vatanseverlik duygusu için ister istemez kabul edilebilecek ve uyulacak esaslar icat ediyor.”<sup>69</sup>

Kemal’in toplumu dönüştürme hedefi, kendi sözlerinden de anlaşılacağı üzere evvela halkın siyasi fikirlerin şekillenmesini, değişmesini öngörür. Ancak Tanpınar’ın işaret ettiği üzere muhatap kitlesi okumuş aydın kesim olan Namık Kemal için bu dönüşümün birinci muhatapları “sıradan” halktan ziyade belli bir eğitim almış ve “toplumsal seferberlik” işini omuzlayacak halk kitlesidir.

Bu noktada Namık Kemal’in tiyatroyla kurduğu politik ilişkinin ikinci safhası yani “yazar yetiştirme” hedefi ortaya çıkar. Kemal, Vatan yahut Silistre’yi yazma nedenini açıklarken, “*millette olan hissiyatı vatanperverhaneyi tasvir etmek, Tiyatro yazmakta maharet göstermek olmadığını*”<sup>70</sup> söyler. Kemal, aile gibi “küçük” şeylerle uğraşmak yerine dağılmakta olan bir imparatorluğu bir arada tutma gibi ulvi bir görevi sırtlanır. Buradan hareketle Namık Kemal, vatanseverlik, askerlik, kahramanlık gibi “büyük” mevhumlara yoğunlaşır. Bu büyük girişim Niyazi Akı’nın tabiriyle “*bir yeni insanı, buyruk altında olmadan içinden gelen bir bağlılıkla yurdunu savunacak insanı yaratma amacı güder*”<sup>71</sup> 1873 yılında Vatan piyesinin ardından Gedikpaşa Tiyatrosu’ndan “Yaşasın Vatan! Yaşasın Kemal! nidalarıyla çıkan kitle, Namık Kemal’in işaret ettiği anlamda ahlakı, öğretiyi edinmiş olanlardır. Namık Kemal tiyatro aracılığıyla Yeni Osmanlılar’ı biçimlendirecek bir “terbiye” vermeyi hedefler. Gedikpaşa Tiyatrosu’ndaki temsilin yarattığı coşkunluk ve bu coşkunluğun saray tarafından tehlikeli görülmesi üzerine Magosa’ya sürülür. Manastırlı Mehmet Rıfat tarafından Magosa’ya gönderilen mektuba verdiği yanıt sadece izleyicinin/okuyucunun değil kendi etrafındaki aydın/yazarların da nasıl yetişmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir:

“ Yaşasın Yeni Osmanlılar!

<sup>69</sup> Namık Kemal, **Celaleddin Harzemşah**, Haz. Hüseyin Ayan, İstanbul, Hareket Yayınları, 1969, s. 7-37.

<sup>70</sup> Niyazi Akı, **Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi I**, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1989, s. 152.

<sup>71</sup> a.e., s. 150.

(...) bu milletin mi hayatından ümidi yokmuş? Bu halkın mı terbiyesi kabil değilmiş? Anı düşünenlerin beyni kurusun! Söyleyenlerin dili tutulsun! Bir sabah vakti idi; hava yiğitlerimizin narası gibi gürlemekte, güneş ezkiyamızın fikri gibi parlamakta iken bulduğum nefsim zindan-ı felaket ve fakat vicdanıma arş-ı alayı saadet bildiğim mahbese, beş altı ahbap geldiler; mektubunu da asarını da getirdiler. En evvel ya gazi ya şehid'i okuduk. İçimizde ağlamadık göz çırpınmadık yürek kızarmadık çehre titremedik vücut kalmadı. Ana da kanmadık; Görenek'i de kıraat ettik tıpkı arzu ettiğin gibi güldük sonra ağladık. Yaşa Rifat!... Ana da kanaat etmedik; arkadaşın Bedri'nin Iskat-ı Cenin'ini okuduk, umum milletin o şeniadan dolayı uğradığı tedenni belasına ağlaştık; faillerine lanetler ettik. Aferin Bedri!..”<sup>72</sup>

Kemal'e göre tiyatro ile halkın terbiye edilmesi ve ahlakın tezhibi, oyun yazarının politik belirlenimleriyle mümkün görünmektedir. *Vatan* yahut *Silistre* yalnız kalmamıştır; Manastırlı Mehmet Rıfat'ın yazdığı *Ya Şehit ya Gazi* adlı oyun, Kemal'in *Vatan* piyesi ile nerdeyse aynı izleği takip eder. Öte yandan yine aynı yazarın bahsi geçen *Görenek* adlı oyunu Namık Kemal'in *İbret* gazetesinde yazdığı “Görenek” başlıklı bir makalesinden esinlenerek yazılmıştır. Bu mektup ekinde gelen Hasan Bedrettin Paşa'nın *Iskat-ı Cenin* başlıklı oyununun fikri yine Kemal'in “Nüfus” başlığıyla *İbret*'te ve “Iskat-ı Cenin” başlığıyla *Hadika*'da yayınlanan ve kürtaşı konu alan makalelerinden çıkmıştır.<sup>73</sup> Dolayısıyla Namık Kemal'in bu iki yazarın eserlerine göstermiş olduğu heyecanlı tepki, tiyatro edebiyatının gelişimine duyduğu sevinçten ziyade kendi siyasi fikirlerinin takipçisi olan bu insanları görmek ve yüreklendirmektir. Adı geçen iki yazarın da asker olduğu gerçeği de dikkate alındığında Namık Kemal'in özellikle askerler arasında “Yeni Osmanlılar” fikrinin benimsendiğini görmesi O'nu, belki de üç telif tiyatro oyunu okumanın ötesinde bir hazzla ulaştırmıştır. Aynı mektupta Namık Kemal, kendine fikri anlamda yakın olan insanların bu eserlerinden duyduğu memnuniyeti dile getirmesinin yanı sıra, yazınsal üretimi olmayan kendi siyasi çizgisindeki aydınların da teşvik edilmelerini ister.

<sup>72</sup> Namık Kemal, *Namık Kemal'in Mektupları C: I*, s. 316-318.

<sup>73</sup> Bu makaleler için bkz. Namık Kemal, *Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri, Bütün Makaleleri 1*, Haz. Nergiz Yılmaz Aydoğdu&İsmail Kara, İstanbul, Dergâh Yayınları, Ocak 2005, s.69, 466 ve 542. Ayrıca bkz. Namık Kemal, *Namık Kemal'in Mektupları C: I*, Haz. Fevziye Abdullah Tansel Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1967, s. 314-315.

“Bu üç eserin mütalaasından hâsıl ettiğim lezzet üzerine, fikrime bir durgunluk gönlüme bir inkisar geldi ana sebep de Zeki’nin halini düşündürmektir... O niçin bir şey yazmaz. Bu zaman- terakkide öyle zekâvet ile malumatı cem etmek şerefine nail olanlar elini uzatmaya cesaret edemeyim de milletin hame-i edebini dilenci değneği etmek isteyen bir takım esafilin pençe-i igtisabında bırakmak reva mıdır?”<sup>74</sup>

Bu sözler Kemal’in “aydın mürebbisi” olma ve tiyatro aracılığıyla siyasi ıslahatçı yetiştirme fikrinin bir tezahürüdür. Dolayısıyla halkı eğitmek fikrinin Tanzimat dönemi yazarları arasında farklılık gösterdiğini gözlemlemek mümkündür. Ahmet Mithat, okuma yazma bilmeyen halka yönelip, muhatap kitesini bu yönde seçerken, Namık Kemal daha çok halkı eğitecek ve onun mürebbisi olacak yeni mürebbiler yetiştirmeyi hedefler. Namık Kemal, son derece politik öğretilerle ve seçimlerle Yeni Osmanlılara mirasçı aydın/yazar yetiştirme çabalarıyla, tiyatro ve politika ilişkisini yazar yetiştirme üzerinden yeniden kurgular. Namık Kemal’in politikayı oyunlarının içeriğinden çıkarmasına karşın tiyatro edebiyatının biçimlenmesinde İslam Bey kadar idealist, politik ve militan olduğunu söylemek gerekir:

“Sana daha ciddi iki lakırdı söyleyeyim. Şimdi vazife saikasıyla çalışıyorum. Kemal’in elinden düşmek derecesinde bulunan kalemi, vatan yolunda şehid olmuş bir alemdarın başı ucuna dikilecek bayrak gibi hak-i sefaletten ref edecek iki kardeşim var ki Ekrem ile Sensin!... Vatan, bugün edebiyattan gördüğü faydayı askerlikten başka hiç bir şeyden görmedi. Şinasi ahirete gitti. Beni önünüzde görüyorsanız gayret edin. Sizden kan istemiyorum, çünkü pek kolay bezl edeceğinizi bilirim. Birkaç damla mürekkep istiyorum.”<sup>75</sup>

Abdülhak Hamid’e yazılan bu mektup Namık Kemal’in iki konudaki radikal tutumunun boyutlarını göstermesi bakımından önemlidir. Birincisi Namık Kemal’in edebiyat ile askerlik arasında kurduğu analogidir. Edebiyattan özel olarak tiyatrodan beklentisi “vatanı kurtarma” amacını gütmesidir. Namık Kemal, “alemdar”, “şehitlik” “vazife saikası” “kan akıtmak” “mürekkep akıtmak” gibi bir takım benzetmelerle edebiyatı vatan savunmasının önemli bir cephesi olarak görmektedir.

<sup>74</sup> Namık Kemal, **Namık Kemal’in Mektupları C: I**, Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1967, s. 316-318.

<sup>75</sup> Namık Kemal, **Namık Kemal’in Mektupları C: II**, Haz. Fevziye Abdullah Tansel Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1967, s. 348

İkincisi ise kalem ya da silah arkadaşları olarak yine tiyatro yazınına katkılarıyla Abdülhak Hamid ve Recaizade Ekrem'i kabul ediyor olmasıdır.

Batı tarzı tiyatro aracılığıyla kitleleri eğitmek ve sosyal fayda sağlamak düşüncesinin, gerek tiyatro üzerine yazdığı değerlendirme yazıları gerekse tiyatro türünde verdiği eserlerle Namık Kemal'in öncülüğünde gerçekleştiği söylenebilir. Kemal'in militan yazarlığına karşın onun takipçisi ve mirasçıları olarak belirlediği yine bu türde eserler vermiş ikinci kuşak Tanzimat edebiyatçılarından Recaizade Ekrem ve Abdülhak Hamid'in tiyatro ile kurdukları ilişki bu militan havanın oldukça uzağındadır.

Recaizade Ekrem ilk tiyatro denemelerini yaparken bu tür üzerine kendi görüşlerine pek yer vermemiştir. O dönemde edebiyat anlayışını etkileyen Namık Kemal'in "toplumsal fayda" ilkesinden ise hiç söz etmemiştir.<sup>76</sup> Recaizade Ekrem, tiyatro yazarlığına *Afife Anjelik* adlı uyarlamayla başlamış ve bunu *Atala yahut Amerikan Vahşileri*, *Vuslat* ve *Çok bilen Çok yanılır* adlı oyunlar takip etmiştir. Recaizade'nin Namık Kemal'den edebiyat konusunda etkilenmesine ve bir nevi takipçisi olmasına rağmen genel olarak edebiyata özel olarak tiyatro edebiyatına yaklaşımı farklı bir çizgidedir. Recaizade'nin *Atala*, *Vuslat* ve *Çok Bilen Çok Yanılır* oyunlarının önsözlerini incelediğimizde yazarın tiyatro edebiyatının politik anlamda toplumsal dönüşüm için sağlayacağı fayda hususuna neredeyse hiç değinmediğini görürüz. Recaizade'de, faydalı eğlence, ahlak mektebi, terbiye edici ya da bunlara benzer bir biçimde özellikle Namık Kemal ve Tanzimat dönemi birinci kuşak yazarlarının sosyal fayda prensibi ekseninde ortaklaştığı görüşler küçük değinmelerden ileri gitmez. Recaizade *Afife Anjelik*'de dram türünün denemesine girer. "Romandan oyun çıkarmanın Türkçedeki ilk denemesi"<sup>77</sup> olan bu oyuna yazdığı önsözde *Afife Anjelik* ile *Atala* arasında geçen süre içinde kendi yazma deneyimindeki değişimden ve bu yeni türün gelişiminde yazarların nasıl bir tavır takınması gerektiğinden bahseder:

<sup>76</sup> **Tanzimat Edebiyatı**, Haz. Prof. Dr. İsmail Parlatır, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011, s. 363

<sup>77</sup> Akyüz, **a.g.e.**, s. 60.

“Çünkü bir insan bir şeyde mucid veya ümem-i saireye nisbetle mukallid olabilir. Fakat hiçbir vakitte eser icat ve taklidinde hod-be-hod mükemmel olamaz. Onu derece derece ıslah ve ikmal edecek başkalarıdır. Binaenaleyh bir mucid ve ya mukallid meydana getirdiği şeyde şairlerin telahuk-i efkâr (fikrin arkasına takılmak) ve inzıam-ı iktidarıyla (iktidara bağlanarak) zamana nispetle hâsıl olan terakkiyat ve kemali taklit ve kabulden dolayı medhul olmamak (ayıplanmamak) –ve eğer bihakkin taklit edebilir ise fiili memduh olmak lazım gelir. Zannederim ki fikr-i terakki perverane de bunu iktiza eder.”<sup>78</sup>

Recaizade, tiyatro oyunlarının önsözlerinde, bu yeni türün nasıl ilerleyeceği ve bu süreçte yazara ve eleştirmene nasıl bir iş düştüğü üzerine eğilir. Kendi yazma deneyiminden yola çıkarak, *Afife Anjelik* ile *Atala* ve onların emsali farklı eserler arasında yapılacak karşılaştırmalarda ya da bu eserlere yöneltilecek eleştirilerde insaflı davranılmasının, bu yeni türe zaman tanımının gerektiğinin altını çizer. Kendi sözleriyle, “terakki için birikim ve sürekliliği teşvik etmek gereklidir”.

*Atala*’ya yazdığı önsözün sonunda ise Fransız yazar Chateaubriand’ın eseri *Atala* romanı ile kendi uyarlaması *Atala yahut Amerikan Vahşileri’nin* mevzu açısından aynı olsalar da aralarında kesinlikle büyük bir fark bulunduğunu söyler. Bu farkın altını çizerken söyledikleri Ekrem’in tiyatroya işlevsellikten ziyade bir “tür” olarak bakabildiğini göstermesi bakımından önemlidir:

“Zira bir hikaye tiyatro usulüne tahvil olununca muntazamın olduğu vak’anın cereyan-ı umumiyesinden (olayların genel akışı) başka bir şey kalmayacağını ve hususuyla tiyatro mahsusatından olan şive-i ifade evvelkine asla tatbik kabul etmeyeceğini el hasıl tiyatro usulüyle hikayat beynindeki mübayenet-i külliye (farklılıkları) tarif iktiza etmez!...”<sup>79</sup>

Recaizade Ekrem, tiyatro ve diğer yazılı edebiyat türleri olan roman ve hikâye arasında biçimsel olarak ciddi bir fark bulunduğunu “tiyatro usulü” ve “tiyatroya mahsus şive-i ifade” gibi ifadeler kullanarak aktarması, türün sağlayacağı toplumsal faydadan çok türün kendisine yoğunlaşmasını göstermesi açısından önemlidir. Recaizade, “milli bir piyes” yazması için yapılan baskılara karşı duramamıştır. Recaizade, bu ihtarlara uymak için değil kendi zevki için “milli piyes” yazmaya karar verdiğini, milli bir piyes yazma arzusu içinde olmasına karşın bunun için

<sup>78</sup> Recaizade Ekrem, *Bütün Eserleri I*, Haz. İsmail Parlatır, Nurullah Çetin, Hakan Sazyek, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997, s. 63-65.

<sup>79</sup> a.e., s. 65

zaman bulamadığını ve fikirlerinin yoğunluğunun buna imkân vermediğini beyan eder. Ancak, oyun yazarlığında ustalığa milli eserler vermekle ulaşılabileceği, eserin edebi değerinin milli ahlak ve milli terbiyeye hizmet etmesiyle doğru orantılı olacağı yönünde gelişen tartışmalar kaçınılmaz olarak Recaizade’yi de etkilemiştir. Onun *Vuslat*’ı böyle bir motivasyonla kaleme aldığını söylemek yanıltıcı olmasa gerek. Ancak *Vuslat*, Namık Kemal’in *Zavallı Çocuk* oyununu taklit etmekten öteye gidemez:

“Ekrem *Vuslat* namında bir oyun yazmış; birkaç nüsha göndermiş idi. Elimde bir tane kaldı, anı da okumak merakınca senden ziyade ve binaenaleyh müstahak olan Münih’e gönderdim. Beraber okur da eğlenirsiniz. Bizim *Zavallı Çocuk*’a taklid bir şey...pek güzel yazılmış”<sup>80</sup>

Ekrem milli piyes yazma konusunda kendisine gelen eleştirileri dikkate almakla kalmamış, Namık Kemal’in *Zavallı Çocuk* ile açtığı evliliklerin sevgiyi temel alması, meselesini yeniden ele alarak “geçerliliği” kanıtlanmış, bir “milli tez” etrafında eserini ortaya koymuştur. Ancak *Vuslat*’ın *Zavallı Çocuk* ile olan aşırı benzerliği üzerine yapılan eleştirilerin Ekrem’in 1875 yılında yazdığı *Çok Bilen Çok Yanılır* adlı oyunu yayınlamasına mani olduğu ileri sürülebilir. Recaizade Mahmut Ekrem’in kendi çağdaşı yazarların aynı konuları tekrar eden oyunlarını eleştirirken kendisinin de bir benzerini kaleme almak zorunda kalmış olması son oyunu üzerine böyle bir tasarrufa gitmesinin nedeni olarak düşünülebilir. Ölümünün ardından 1916’da oğlu Ercüment Ekrem tarafından yayımlatılan oyunun önsözünde kaleme aldıkları Recaizade Ekrem’in tiyatro türünün kendi dinamiklerini dışlamadan bir toplumsal fayda fikri üretme ve öncüsü Namık Kemal’den koparak farklı bir konum alma çabasını gösterir:

“Tiyatronun meziyeti sade eğlence derecesinde kalmayıp tehzihi ahlak-ı umumiyyeye (genel ahlakı düzenlemeye) yaradığı tecrübe ile sabit olduktan sonra kalemlerini bir at gibi kullanan edep hikmet meydanlarını dolaşarak benzerleri arasından ayrılan Avrupa’nın büyük edipleri oyun yazarlığını özenilerek yapılacak bir iş addederek bu yolda manzum ve mensur muhdik veya müessir pek çok asar-ı mutebere vucude getirmişlerdir. (...) Osmanlı tiyatrosunun hudusundan beri erbab-ı kalemin yardımlarıyla gerek Türkçe telif gerek tercüme olarak yazılan tiyatrolar ekseriyet ve nefaset itibariyle hemen dram yani facia nevindendir. Bunun sebebi ise zann-ı acizaneme

---

<sup>80</sup> Namık Kemal, *Namık Kemal’in Mektupları C:I*, s.372.

göre- erbab-ı kalemin komedi yazarlığına ehemmiyet vermemeleri veya bunu ağır başlılığa uymayan bir küçüklük addiyle şanlarına yakıştırmamalarıdır. (...) mademki tiyatronun gayesi tezhibi ahlaktır ve mademki esasen komedyalar ahlak ve ameller ve adatta çokça mevcut olan kusur ve ayıpları, birçok ucubeler ve ibretimiz bir takım münasebetsizlikleri aşağılık gösterir şekilde itibar mevkiine koymaktan ibarettir binaenaleyh ahlak nokta-ı nazarınca ehemmiyeti berikilerden aşağı değil belki daha fazladır.”<sup>81</sup>

Recaizade Ekrem “tiyatro ve ahlak” ilişkisini biçimsel bir denemeye girişerek, komedyaya türünde yazarak ve komedyanın sağaltıcı işlevi üzerine durarak hocasından farklı bir alanda tartışır. Daha önce işaret edildiği gibi Tanzimat dönemi tiyatro edebiyatı, yazarların bu yeni türde yazdığı temrinlerden oluşmaktadır. Bir yandan türün kendi dinamiklerini anlamak, bir yandan milli olmak, bir yandan sade bir dil kullanmak derken “toplumsal fayda” hususunda bilinenlerin tekrarından ya da taklidinden öteye geçilememiştir.

Recaizade Ekrem gibi edebiyat dünyasına Namık Kemal’in desteğiyle giren ve özellikle ilk dönem eserlerini Namık Kemal’in önerileri ile şekillendiren Abdülhak Hamid de milli olma ve halka fayda sağlama ekseninde bir sanat/tiyatro anlayışı gütmeyiz. Kendisini Kemal’in şakirdanlarından biri olarak görmesine karşın Hamid, tiyatro konusunda hocasından ayrılır. Hamid’e göre tiyatro bir ahlak mektebi olmamalıdır.

*Macera-yı Aşk* ve *Sabr-ü Sebat* adlı iki oyunun ardından yazdığı ve üçüncü telifim fakat ilk eserimdir dediği *İçli Kız* ise Namık Kemal’in *Zavallı Çocuk*, Recaizade’nin *Vuslat* oyunlarının bir benzeridir. Abdülhak Hamid *Macera-yı Aşk*’ın egzotizmi *Sabr-u Sebat*’ın ise adeta bir atasözleri sözlüğü olması minvalinde gelen eleştiriler nedeniyle öncüllerini birebir takip ederek *İçli Kız*’ı kaleme alır. Ancak bu “hocaya hoş görünme” çabası Recaizade’nin kendisi de memnun kalmaz. *Duhter-i Hindu*’ya yazdığı hatimede tiyatrodaki asıl yöneliminin ne olduğu konusunda fikir verirken bir yandan da Namık Kemal’den ayrı düştüğünü gösterir.

---

<sup>81</sup> Recaizade Mahmut Ekrem, **Çok Bilen Çok Yanılır**, Haz. Mustafa Nihat Özön, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970, s.27-30.

“(…) efradının bugünkü suret-i imtizaç ve aatını bildirecek yolda bir tiyatro yazmak, bir şahsın yüzüne karşı ayna tutmak gibidir ki, şeklinin müşahadesinde bildiği şeyi bir kere daha öğretmiş olmaktan başka fazileti yoktur. O yolda bir eser –i milliye tiyatro değil ahlak risalesi denebilir. O yolda bir eser milli olduğu için değil, haim-i ahlak olduğu için mütalaa olunmalıdır. Mesela benim İçli Kız tiyatrosunun mevzuu bugün vukuu muhtemel bir vakadan başka bir şey değildir. (...) Hâlbuki İçli Kız da milli namıyla çıkan tiyatrolar idadındadır, hâlbuki lazım olduğu gibi milli değil o da yalnız ahlak risalesi addolunabilir.”<sup>82</sup>

Abdülhak Hamid ve Namık Kemal arasındaki mektuplaşmalarda tartışmalar ağırlıklı olarak oyunlarda halka neyin nasıl anlatılması gerektiğinden ziyade dil, üslup konuları, mevzu bahis olan eser nazım formundaysa ölçü biçimleri ya da vakanın toplumsal gerçeklikle ilintisi bağlamlarında ilerler. Abdülhak Hamid, Namık Kemal’in telkinleriyle hece ölçüsünde yazdığı *Nesteren*’i yine Namık Kemal’e değerlendirmesi için gönderir. Ancak gelen cevap Abdülhak Hamid için pek iç açıcı sayılmaz:

“Nesteren’i gördüm; fakat ne yalan söyleyeyim beğenmedim; beğenmedikten başka meysus bile oldum. Beğenmediğim, ihtiyar ettiğin mevzudur. Corneille’in Cid’i Avrupa ahlakına mahsustur; çünkü Afgan’da ve hatta memalik-i islamiyenin bir yerinde bir padişah bir şehzadeye tokat urmaz, ursa da, bir tokattan bir facia teşkil edecek mevzu hâsıl olmaz. Bir kız kocasını şehzade de olsa, beriki sultan da bulunsa öyle zifaf gecesi öldürmez. Nesteren’in her nevi entiriki Avrupa’ya mahsus tehayyülatır. Meysus olduğum bir de şive-i ifadedir. Sen de mektubunda söylüyorsun ya parmak hesabıyla bir eser yazılmasını Magosa’dan ben tavsiye etmişim. Uğraştım yapamadım; ihtimal ki bir başkası yapar; ben de ana taklid ederim dedim. “asarımda ekseriya yeni yeni şeyler gördüğüne aldanma benim taklide kuvvetim icattan ziyadedir.” Sen çalıştıktan sonra anladım ki olmayacak.”<sup>83</sup>

Aslına bakılırsa Namık Kemal’in bu mektubunda yer alan iki ifade genel olarak Tanzimat tiyatrosunun asıl mücadele alanını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Birincisi Kemal’in parmak hesabı dediği, hece ölçüsüyle oyun yazma/yazdırma konusundaki çabalarını anlattığı satırlardır. Anlatım biçimleri geliştirme konusunda devam eden bir arayış söz konusudur. İkincisi ise taklit meselesidir ki sadece Tanzimat ve Osmanlı tiyatro yazarlığının değil Türkiye’de tiyatro yazarlığının da içinde bulunduğu bunalımı açıklamaya yardımcı olabilecek bir

<sup>82</sup> Abdülhak Hamid Tarhan, *Abdülhak Hamid Tarhan’ın Tiyatroları 3*, Haz. İnci Enginün, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1998, s. 150.

<sup>83</sup> Tansel, *Hususi Mektuplarına*, s. 48.



meseledir. “*Taklide kuvvetim icadden daha ziyadedir*” diyen Namık Kemal’in birçok eserinde gösterdiği bu “kuvveti”, Niyazi Akı tarafından tespit edilmiştir.<sup>84</sup> Görünen o ki kendisinin de kabulü olan bu mesele sonuç olarak bahsi geçen dönemde oyun yazarlığının bir kısır döngüde gitmesinin bir süre sonra sosyal fayda ve ahlak mektebi fikrinden uzaklaşarak, türde maharet gösterme ve bunun için de başarılı öncülleri konu/ifade/kurgu bağlamında taklit etmeyi hedeflemeyi kaçınılmaz kılmıştır. Kuşkusuz Tanzimat edebiyatçıları/aydınları tiyatro aracılığıyla halkı eğitmek istediler ve bu türü doğrudan bu misyona bağlı olarak tanıttılar. Ancak bu yazarların, tiyatro metninin kendi iç dinamiğini kavrayamamış olmaları, hamisi olmayan bir türün eş zamanlı olarak hem hamisini hem konusunu hem de yazarını yaratmaya kalkışmaları ve İstibdat Dönemi sansür mekanizmalarının konu çeşitliliğine imkân vermemiş olması, tiyatro ile hedefledikleri toplumu yapılandırma, bir şeyler öğretme isteğinin önünde bir engel oluşturmuştur.

Tanzimat yazarlarının “taklit” ve “icat” arasında çaresiz kalıp ağırlıklı olarak taklide yönelmiş olmaları adeta küçük çocukların gelişiminde önemli bir unsur olan taklidin işlevine benzemektedir. Parla’nın tespitiyle “*kendilerini bu denli yaratıcı ve yetiştirici birer baba, toplum ahlakını temsil eden birer üst-ben olarak gören*” Tanzimat yazarlarının tiyatro türünde referans alabilecekleri, kendi yetiştikleri değerler sisteminden çıkmış bir mürebbi yazarlarının bulunmayışı onları tiyatro edebiyatında hep bir yanlış yapma endişesine kapılmalarına ve bu endişeye bağlı olarak taklide sürüklenmelerine neden olmuştur. Namık Kemal, Abdülhak Hamid’e yazdığı bir mektubunda “*Shakespeare’e niçin merakın yok? Onun bir muntazamca oyununu tercüme veya adaptasyon suretiyle lisanımıza nakletmiş olsaydın sanırım ki edebiyatımıza hizmet etmiş olurdun*”<sup>85</sup> diyerek taklit etmesi gerekeni gösterir.

“Taklit etmek” derken burada bir parantez açmak gerekir. Başta Namık Kemal olmak üzere yazarların bu sözü imtina etmeden kullanmaları ve eylemi

---

<sup>84</sup> Niyazi Akı’nın, Cornell’in Le Cid trajedisi ile Hamid’in Nesteren adlı piyesini ve Kemal’in Gülnihal oyunu ile Sheakespeare, Racine ve Hugo’nun oyunlarından parçaları karşılaştırdığı bölümler için Bkz. Niyazi Akı, **Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi I: Başlangıçtan Cumhuriyet Devrine Kadar**, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1989, s. 109-114 ve s. 148-149.

<sup>85</sup> Tansel, **Hususi Mektuplarına**, s. 48.

gerçekleştirmeleri taklide atfedilen anlamın bugün kullandığımız olumsuz anlamından farklı olmasıyla ilgilidir. Cemal Demircioğlu'nun, “*Tuzaklar ve ‘Kapılar’: Osmanlıda Çeviri Tarihini Araştırırken Nereden Başlamalı?*” başlıklı fikir açıcı makalesinde yaptığı, taklidin işlevine ilişkin, tespitler bu noktada önem arz eder:

“Osmanlı kültüründeki nakl, iktibas, taklid, tanzir, tefsir, şerh, tahvil, hülâsa gibi Arap-Fars-Türk geleneğine dayalı kültüre özgü çok çeşitli metin üretme ve çevirme biçimlerinin 19. yüzyıl boyunca devam ettiği, hatta Cumhuriyet dönemine dek uzandığı dikkatlerden kaçır Üstelik Osmanlıdaki üretken bir imitatio anlayışının göstergeleri olan bu tür uygulamalar, üretim stratejileri bakımından “sadık-serbest” gibi ikili karşıtlıkların, “tam çeviri” gibi Osmanlı dizgesi için bütünüyle kuşatıcı ol(a)mayan günümüz çeviri kavrayışlarının dar kalıplarına sıkıştırılır”<sup>86</sup>

Öte yandan divan şiirdeki *nazire* geleneğinin de batılı tiyatro formlarından “model” çıkarma sürecinde yazarlar üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmak gerekir. Nazire, bir şairin manzumesine başka bir şair tarafından, yani vezin ve kafiye olmak üzere, yapılan “benzer” anlamına gelmektedir. Tanzimat dönemi tiyatro yazarlarının hemen hepsinin şair kimlikleri, nazire geleneğini tiyatro metinleri için de uygulamaya sokmalarında sakınca görmemelerine neden olmuştur. Ayrıca Tanzimat dönemi tiyatro yazarlarının, Demircioğlu'nun işaret ettiği *taklid*, *nazire*, *hülâsa* gibi metin üretme stratejilerine sıklıkla başvurmalarının bir diğer nedeni, daha önce değinildiği üzere bu yeni türde yetkin olmamalarıdır. Bu “yeniden üretim biçimleri” bir anlamda yazarları dramatik metin yapılarında yetkinleşmelerine olanak tanıyan temrinler olarak algılanabilir.

Namık Kemal'in Sami Paşazade Sezai'ye yazdığı, yazarın *Şir* piyesi hakkında eleştirilerde de bulunduğu mektubunun aşağıda alıntılanan bölümü Tanzimat dönemi batı tarzı tiyatro yazınının asıl meselesini göstermesi bakımından

---

<sup>86</sup> Cemal Demircioğlu, "Tuzaklar ve 'Kapılar' : Osmanlıda Çeviri Tarihini Araştırırken Nereden Başlamalı?" [Traps and 'Doors': Where to Start in Studying Ottoman Translation History, Uluslararası Çeviribilim Konferansı Bildirileri, **Çeviribilimde Yeni Ufuklar**, 11-12 Mayıs 2006, Proceedings of The International Translation Studies Conference, Department of Translation & Interpreting, Hacettepe Üniversitesi, Yay. Haz. Doç. Dr. Asalet Erten, Ankara, Bizim Büro Yayıncılık, 2008, s. 237-249.

önemlidir. Tanzimat dönemi tiyatro edebiyatı, halkı eğitmekle birlikte ve belki ondan daha öncelikli olarak, tür üzerine yazarların kendi eğitimlerini gerçekleştirmeye çalıştıkları bir dönemi yansılamaktadır:

“Şir hakkında mütalaamı soruyorsun. Gördüğüm ufak-tefek şeylerinden güzel yazı yazacağını bilirdim; fakat bir iki senenin içinde bu dereceye kadar getireceğini memul etmezdim. Kitabın yazılış ciheti, cüz’i bazı kusurları ile beraber nihayet derecelerde güzel; fakat tesvir-i müddeâ istediğim gibi olmamış. Evvela muhtasar, saniyen muktezayı hale, muktezayı makama almayacak bazı halleri var; salisen elfaza tamamıyla dikkat etmemişsin bir ufak kusuru daha var ki Perde denilmek iktiza eden bazı taksimata Meclis demişsin. Mütalaamı kitabın kenarına işaret edeceğim; bitirdiğim gibi gönderirim.”<sup>87</sup>

Bir yandan halkı yeni batılı değerler bağlamında eğitmek, ahlakını düzeltmek, sansür izin verdiğince vatan kavramı ve hürriyet bağlamında fikir sahibi Yeni Osmanlılar yaratmak, öte yandan oyun konularının uygunluğunu denetlemek, perde nedir, meclis neye denir, dramatik anlatıya uygun ölçü biçimi ne olmalıdır, metin sahnelenmek için mi okunmak için mi yazılır şeklinde tartışmalarla yazar yetiştirmek: Tüm bunlar Namık Kemal için dahi zor görevlerdir. Tanzimat tiyatrosunun başat yazarlarının içinde devindikleri bu zorluklar göz önüne alındığında oyunlarında batılılaşma fikrini belli izlekler dışına çıkartamamış olmaları şaşırtıcı değildir.

Başta Namık Kemal olmak üzere Tanzimat dönemi yazarları, konu-tez çeşitliliği sunamamış ve içerik olarak tiyatronun taşıyıcı işlevini efektif kullanamamış olsalar da bu batılı formun, tiyatronun, bizatihi kendisini bir “tez” olarak algılamış ve algılanmasına zemin hazırlamışlardır. Tiyatronun Osmanlı İmparatorluğu’nda kök salmasını, yerleşmesini sağlayan makaleleri, oyun yazma, türü anlama yönündeki çabaları ile tiyatro yazarlarının ve sahne faaliyetlerinin ortaya çıkmasına öncüller olarak zemin hazırlamışlardır. Namık Kemal’in tanık olamadığı fakat ümitle beklediği, tiyatro edebiyatının ve sahnelerinin politik söylem üreten propagandist örnekleri II. Meşrutiyet’in ilanının ardından bir biri ardına gelecektir.

---

<sup>87</sup> Namık Kemal, **Namık Kemal’in Mektupları C: II**, s. 466-468.

## 1.2 TİYATRO İLE KİTLELERİ POLİTİZE ETMEK: II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE TİYATRO

Tahta çıktığı 1876 yılından itibaren Sultan Abdülhamit anayasal düzenin kendi lehine olan maddelerinden aldığı güçle meşrutiyetin halk gücünü etkisiz hale getirebildi. Sultan Abdülhamit'in meşrutî yönetimin dizginlerini sıkı sıkıya tutabilmek için iktidarı boyunca izlediği baskı politikası Osmanlı İmparatorluğunda matbuat başta olmak üzere alt yönetim birimlerinde de sıkı bir merkeziyetçilikle kendisini gösterdi. Abdülhamit'in ülke içindeki baskı ve sansür uygulamaları Osmanlı İmparatorluğunun yönetim sistemini değiştirme amaçları olan Jön Türklerin hareket alanını daralttı. Jön Türkler Abdülhamit'in 30 yıllık baskıcı dönemi boyunca Avrupa'nın çeşitli kentlerinde yürüttükleri siyasal örgütlenmelerini basın yayın yoluyla kuvvetlendirmiştir. Abdülhamit'e karşı olan muhalifler 1876 anayasasının düşünsel zeminini hazırlayan Yeni Osmanlıların takipçileriydiler. Sina Akşin'in de altını çizdiği gibi *"bu kez muhalefet daha genç ve farklı bir kadroya dayanıyordu ama yeni Osmanlıların ve özellikle Namık Kemal'in muhalefet edebiyatı bunların fikri gıdalarını oluşturmaktaydı."*<sup>88</sup> Yeni Osmanlıların mirasçısı Jön Türklerin kurduğu İttihat ve Terakki Cemiyeti, Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde çıkarttığı gazeteler aracılığıyla 1876 anayasasını tekrar yürürlüğe girmesini istiyordu.

1908'de siyasal olarak örgütlenmelerini tamamlayan Genç Osmanlılar ülkelerine döndüklerinde II. Meşrutiyetin ilanına ön ayak olarak imparatorluğu meşrutî bir yönetime taşımışlardır. İttihat ve Terakki Cemiyeti bundan sonra her iktidar gibi meşruiyet ve devamlılığını sürdürebilmek için devletin tüm mekanizmalarını kullanacaktır. Bu araçların en önemlisi de hiç şüphesiz basın yayın organları olacaktır ve Cemiyet, istibdat boyunca ülke dışında yaptığı basın yayın çalışmalarını imparatorluk içinde sürdürecektir. 1913 Bab-ı ali baskını olarak bilinen hükümet darbesiyle İttihat ve Terakki, iktidarı kontrolü altına almış görünse de Osmanlının 1914'te kendini de içinde bulacağı I. Dünya Savaşı ve sonrasında politik çatışmalar, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin meşruiyet zeminini kaybetmesine neden olacaktır.

---

<sup>88</sup> Sina Akşin, **Jön Türkler ve İttihat ve Terakki**, Ankara, İmge Kitabevi, 2006, s. 34.

Nitekim 1918’de dünya savaşı sona erdiğinde müttefik seçmekteki fanatik tutumları, savaşın Osmanlı tarafında alınan mağlubiyetiyle birlikte okunacak ve 1918’den sonra İttihat ve Terakki Cemiyeti artık ismi anıldığında güç ve iktidar çağrışımlarından uzak vatana mağlubiyet tattıran bir grup olarak hatırlanacaktır.

İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin Osmanlı’dan Cumhuriyete siyasi tarih içerisindeki konumu, yönetsel hataları, ideolojik açmazları vb. kuşkusuz bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Çalışma kapsamında bizim için İttihat ve Terakki’nin politik iradesiyle gerçekleşen II. Meşrutiyet dönemini önemli kılan, ideolojinin aktarım aracı olarak tiyatronun daha önce hiç olamadığı kadar kullanılmış olmasıdır. Dolayısıyla bu bölümde, II. Meşrutiyet’in ilanını takiben ortaya çıkan hürriyet, eşitlik, kardeşlik sloganlarının atıldığı “alışılmadık” sosyo-politik ve kültürel atmosferde batı tarzı tiyatronun ideolojik bir araç olarak, politik yurttaşlar yetiştirmek için nasıl kullanıldığı tartışılacaktır.

Meşrutiyet yanlısı Osmanlılar için II. Meşrutiyet’in ilanı, onca yılın bastırılmış duygu ve düşüncelerini özellikle basın-yayın yoluyla gün yüzüne çıkarabilecekleri bir ortam tesis etmişti. Sadri Sema’nın Meşrutiyet dönemi hatıralarında Bâb-ı Âli basını için söyledikleri halkın durmak bilmez öfkesi ve sevincinin sonuçlarını göstermesi bakımından ilgi çekicidir:

“Kamusta ne kadar lügat varsa o kadar isimde gazete; kamusta bulunmayan isimlerde de gazeteler mecmualar... Memlekette ne kadar bilinmedik, işitilmedik gazeteci varmış? Muharrir, mütercim, münekkik, muhabir, romancı, mizahçı destancı, hezeli, ressam, şair, karikatürcü, edip, siyasetçi ve civcivleri... Resne dağlarında patlayan top gümbürtüleri ve barut dumanları arkasından ve arasından dolu gibi boşanıverdiler.”<sup>89</sup>

Sadece eğitimli kitleler değil “sıradan” halk kitlelerinin de kamusal alanlardaki varlığı akıl almaz boyutlara varmıştı:

“Günler geçtikçe bu bitmez tükenmez hürriyet ve meşrutiyet bayramı başka şekiller almaya başladı. Kahvelerin önünde geceli gündüzlü, şaraplı,

---

<sup>89</sup> Sadri Sema, **Eski İstanbul Hatıraları**, İstanbul, Kitabevi Yayınları, 2002, s. 373.

konyaklı, mastikalı çilingir sofraları kuruldu; davul, zurna, gırnata, dünbelek, incesaz takımları düzenlendi. Davullar biteviye çalıyor, zurnalar aralıksız bağırıyor; kemanlar haykırıyor, kadehler havalanıyor şişeler parçalanıyor, ara sıra sarhoş naraları da yükseliyor. Başlangıçta haklı ve önüne geçilmez bir çılgınlık idi bu iş ama gittikçe şımarıklaştı. Akli başında olan da olmayan da zıvanadan çıkmıştı. Kimse ne olduğunu, ne olacağını bilmiyor, başlarda dumanlı rüzgârlar esiyor.”<sup>90</sup>

Yavuz Selim Karakışla’ya göre de Meşrutiyet’in ilanıyla yaratılan atmosfer bir çeşit çılgınlık halidir:

“(…) zamanla, İkinci Meşrutiyet bir çeşit coşku çılgınlığına dönüştü, insanlar sokaklara döküldü, bayraklar, pankartlar, posterler, konfetiler, kokartlar, kutlama mendilleri, kartpostallar, madalyalar, rozetler ve aklınıza gelebilecek her türlü İkinci Meşrutiyet efemerası bu dönemde ortaya çıktı. Meşrutiyet kutlamaları zamanla bir çılgınlığa dönüşmüş, bir nevi başkalarının hürriyetini rencide eder, hatta rahatsız eder şekilde bir “hürriyetsizlikler ortamı” da doğurmuştur.”<sup>91</sup>

Hürriyet coşkusu sadece halk arasında, kamusal alanda kendini göstermekle kalmıyordu. Saltanat mensuplarının da bu kutlamalara katılmış olmaları dikkat çekicidir. V. Murad’ın kızı Fehime Sultan, “Meşrutiyet Galop”u (Galop A La Constitution), V. Mehmed Reşad’ın oğlu Şehzade Necmeddin Efendi ise “Vive La Liberté!” (Yaşasın Özgürlük) adıyla eserler bestelemişlerdir.<sup>92</sup> Halktan saraya kadar kendini gösteren bu coşkunluk Zafer Toprak’ın ifadesiyle “aşırı politikleşmeyi” de beraberinde getiriyordu kuşkusuz.

“İnsanlar birçok açıdan bu politikaya çekildiler, politika konuşmaya başladılar bir şekilde. Bu tabii daha önceki yıllarda olmayan bir şeydi, geçmiş yılların birikimi bir noktada bardağı taşıran bir faktör oldu. Burada insanlar beklenenin çok ötesinde bir politikleşme süreci yaşadılar. (...) Fikirsiz insan yoktu diyeyim, herkesin bir fikri vardı diyebilirim. Bu tabii politikayı çok ön plana çıkardı o tarihlerde.”<sup>93</sup>

<sup>90</sup> a.e., s. 370.

<sup>91</sup>“Yavuz Selim Karakışla ile Röportaj, Röportajı Yapan: Y. Doğan Çetinkaya, **İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Sayı 38, 2008, s. 9.

<sup>92</sup> Evren Kutlay Baydar, “Vive La Liberté! İkinci Meşrutiyetin Müzikal Coşkusu”, **Akademik Bakış, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 20, Nisan – Mayıs – Haziran 2010, Kırgızistan, s. 7-8. (Çevrimiçi), [http://www.akademikbakis.org/eskisine/20/10.pdf], 07.12.2014.

<sup>93</sup> “Zafer Toprak’la Röportaj,” Röportajı Yapan: Sinan Yıldırım, **İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Sayı 38, Mart 2008, s. 51.

30 yıllık istibdat yönetiminin hürriyetin ilanıyla sonlanması sokakta yaşanan “çılgınlığı” kaçınılmaz kılıyordu. Basın-yayın alanında olduğu gibi tiyatro da “aşırı politikleşmenin” sonucu olarak biçimlenmişti. “Aşırılık” belki de ilanı takip eden aylarda tiyatro yaşantısının geldiği durumu da nitelendirebilecek en yerinde sıfat olacaktır.

Namık Kemal’in Vatan piyesi başta olmak üzere Şemsettin Sami’nin *Besa yahut Ahde Vefa* (1874) adlı oyunu II. Meşrutiyetin ilanını takip eden günlerde sıklıkla tiyatro kumpanyaları tarafından sahnelenmiştir. Kuşkusuz bu tercih aynı zamanda II. Meşrutiyet Döneminde oyun yazarlarının konu seçimi bağlamındaki eğilimlerini de belirleyecektir.

Namık Kemal, gelinen politik dönüşümün önemli bir sembolü olması sebebiyle Meşrutiyetin ilk yıllarında en çok sahnelenen oyunların yazarı olmakla kalmamış bu yıllarda yazılan bazı oyunlarda oyun kişisi olarak da yer almıştır.<sup>94</sup> Namık Kemal’in Jön Türkler için önemi düşünüldüğünde bu, garipsenecek bir tercih değildir. Aksine konjonktürel olarak anlamlı ve işlevseldir. Namık Kemal hem Jön Türkler’in halefi politik bir aktör hem de hürriyet şairi olması sebebiyle “hürriyet çılgınlığının” tiyatroya taşınmasında önemli bir sembol olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda dikkat çekici bir örneğe dönemin ünlü oyuncu ve yönetmenlerinden biri olan Ahmet Fehim’in hatıralarında rastlarız. Ahmet Fehim, II. Meşrutiyetin ilanından sonra *Vatan* piyesini sahneleyeceğini ve İslam Bey rolünü oynayacak oyuncuyu seçmek için bir müsabaka açtığını ilan eder. İlanın ardından tiyatronun gündüzleri müracaat edenlerle bir miting yerine döndüğünden bahsettiği anısında yaşanan “çılgınlığa/aşırılığa” vurgu yapar:<sup>95</sup>

“Hürriyet ilan edilince tiyatro çığırından çıkıp maskaralığa dönmüştü. Bizler yani aktörler bu azgın istilacılar karşısında mecburen susup öteye beriye dağıldık. (...) İstanbul’da kör döğüşü hala devam ediyordu. Önüne gelen sahnede har vurup harman savuruyor, yeni ortaya çıkan bir takım tiyatro yazarı “sabah-ı hürriyet”, “Jön Türkler”, Hamid’in son günleri”, “saray entrikaları” vs. gibi tuhafıklar karalayıp türlü türlü isimler altında kurulan

<sup>94</sup> Mithat Cemal, **Kemal**, 4 perde, Sırat-Müstakim Matbaası, İstanbul, 1328.

<sup>95</sup> Refik Ahmet Sevilgil, **Meşrutiyet Tiyatrosu**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1959, s. 13.

kumpanyalara oynatıyorlardı.(...) Hiç kuşku yok ki bu bir ihtilaldi. İhtilalin de tiyatrodan meydana getirdiği bir anarşi idi.”<sup>96</sup>

Tiyatroyu istilaya uğratanlar kimlerdi? Ahmet Fehim’in anılarında aktardığı bu tablonun aktörleri arasında kimlerin olduğunu Muhsin Ertuğrul’un sonraki yıllarda Meşrutiyet Dönemi tiyatrosu üzerine yaptığı bir değerlendirmeden öğreniyoruz:

“10 Temmuz 1908’de Meşrutiyet İnkılabı olmuş, millet hürriyete kavuşmuştu. Bunun en canlı gösterisi tiyatro alanında oldu. Coşkunluk derecesine varan bir hürriyet sarhoşluğu içinde bütün İstanbul gençleri tiyatroculuğa heves ettiler. Beyazıt meydanından Haydarpaşa’daki Tıbbiye’nin avlusuna kadar her köşede bir sahne kuruluyor, bir yanda Vatan Yahut Silistre, öte yanda Zavallı Çocuk, Namık Kemal’in bütün piyesleri oynanıyordu. Bu coşkunları saysaydık birkaç bini geçerci sayıları... Aralarında kimler yoktu, sonradan profesör, sefir, nazır olanlar hep işte o cılgın günlerin ateşli aktörleri idi.”<sup>97</sup>

Gerek Ahmet Fehim’in gerekse Muhsin Ertuğrul’un döneme ilişkin aktardıklarını, tiyatro üzerindeki baskının kalkması ve “hevesli amatörler” ekseninde değerlendirmek eksik olacaktır. Bir gecede tüm hatıralarıyla birlikte Gedikpaşa Tiyatrosu’nun yıkılması, yazdıkları oyunlar ve ertesinde çıkan olaylar nedeniyle tiyatro yazarlarının sürgüne gönderilmesi, gerek yazım gerekse gösterime uygulanan yoğun sansürle İstibdat yönetiminin en çok hırpalanan sanatıydı tiyatro. Daha önce bahsedildiği üzere *Vatan* piyesinin yarattığı heyecan tiyatro izleyicisinin “yaşasın vatan” sloganlarıyla sokaklara dağılması tiyatronun etki alanı hakkında saltanatın evhamını da arttırmıştı. Ancak Meşrutiyetçi hürriyet yanlısı çoğu genç talebeden oluşan coşkun kitle için II. Meşrutiyet’in ilanını takiben tiyatro yapmak sanata dair bir hevesten ziyade 1873’de *Vatan* piyesinin ardından Sultanahmet Meydanı’na doğru başlayan o yürüyüşün devamı niteliğindedir. İstanbullu halk için hürriyetin tanıdığı imkânlarla birlikte her köşede bir yükselti üzerinde bağırarak çığırarak, çoğu irticalen *Vatan* piyesleri oynamak, Osmanlı halkının bilmediği ve özlemini duyduğu “politik özne” olma meselesi açısından düşünülmelidir. Tanıklıkların ortaya koyduğu manzara Meşrutiyet tiyatrosunun adeta devrimi ve hürriyeti deneyimlemek anlamına geldiğini göstermektedir. Ahmet Fehim’in aktardığı yukarıdaki anekdot Meşrutiyet’in

<sup>96</sup> **Ahmet Fehim Bey’in Hatıraları**, Haz. Hafı Kadri Alpman, Tercüman, İstanbul, 1977, s. 193-195.

<sup>97</sup> Sevgil, **Meşrutiyet Tiyatrosu**, s. 115.



ilanını takip eden günlerde tiyatronun adeta bir miting alanı haline geldiği göstermektedir. Kaldı ki bu ifadeye göre sokaktan geçen herkes İslam Bey olabileceği düşüncesiyle harekete geçmiştir. Kuşkusuz bu durum Osmanlı vatandaşlarının kendilerini politik anlamda ifade etme ve kamusal alanda bireysel temsiliyet kültürlerinin olmayışıyla doğrudan ilgilidir. Meşrutiyet dönemi sahnelerinde gerçekleşen bu çılgınlığın itici gücü sadece devrimin propagandasını yapma isteğinden kaynaklanmaz. Aynı zamanda politik özne/vatandaş olma halinin de bir temsilidir. İslam Bey karakteri için oyuncu seçmelerinin miting alanına dönüşmesi gibi, genel itibariyle Meşrutiyet tiyatrosu, Osmanlıların “hürriyet” denilen şeyi deneyimlemelerinde bir araca dönüşmüştür. Bilge Seçkin Çetinkaya, 1908 Devrimi’nin hemen ardından ortaya çıkan “tiyatro salgını”na odaklanarak, tiyatronun kamuoyunun ortaya çıkışı ve biçimlenmesinde oynadığı rolü ve politik niteliğini incelediği “Devrimi Sahnelemek: Osmanlı İmparatorluğu’nda Devrimin Tiyatrosu 1908-1909” başlıklı yüksek lisans çalışmasında devrimin deneyimlenmesine ve kamusal alanda Osmanlıların politik özne olarak kendilerini nasıl temsil ettiklerine değinir:

Tiyatral faaliyetlerde, halk kitleleri ve topluma yönelik temsil biçimleri değişti ve zenginleşti. Kitle siyasetinin pratikleri çoğalıyordu ve kamuoyu ve toplum baskısı ortaya güçlü, sınırlayıcı bir unsur olarak belirliyordu. Bu sebeple, 1908’den sonra, tiyatronun toplumsal yaşam ve politikadaki rolü çok önemli bir hal almaya başladı. Kamusal alanın genişlemesi, böyle bir etkiye önemli bir fırsat vermiş oldu. Bu zaman aralığında tiyatro, bir politika aracı olarak kamusal alanın genişlemesine katkı sağladı, aynı zamanda, bu genişlemeden etkilendi. Genişleyen kamusal alanın içinde tiyatral faaliyetler, sadece zamanının toplumsal gerçeklerini ve sosyal koşullarını konu edinmedi. Ayrıca, toplumsal anlamları da yeniden yarattı ve bu dönemin en etkili özelliklerinden biri haline geldi. Bu yüzden, yeni rejimin idealleri, II. Abdülhamit’in boyunduruğu altında Genç Türklerin tarihi, eski rejimin olumsuz tarafları gibi konularının hepsi devrim sahnesinde temsil edildi. Tiyatrolar, değişen kamusal alanın temel merkezi olmasının yanında, kamusal alanda önemli sembollerden biri haline geldi. (...) Tiyatrolar, topluma ne sadece mesajlar veriyordu ne de idealleri temsil ediyordu. Bunun yanında ne de sadece yüzlerce ve binlerce insanı, meydanlarda ve tiyatro salonlarında bir araya getiriyordu. Tiyatro, yığınları harekete geçirmesinin yanında insanların duyarlılıklarını da arttırıyordu. Başka bir deyişle, tiyatro

insanların duygularına hitap ederek gerçek manada kitleleri harekete geçirdi.<sup>98</sup>

Bilge Seçkin Çetinkaya'nın meşrutiyet tiyatrosu için söyledikleri özellikle ilk bir yılı içeren süreç için yerinde tespitlerdir. Tiyatro, devrim için devrimin iletileri için bir araç, kitlelerin duygu ve düşüncelerini yönlendiren bir mecra olmuştur ancak bu sürecin tiyatro sanatının niteliksel-estetik gelişimine katkı sunduğunu söylemek zordur.

Mehmet Rauf'un ifadesiyle, *“hürriyetin ilanından beri arka arkaya düzensizlik ve mantıksızlıkla birbiri ile yarışırcaısına gelen sahne eserleri”*<sup>99</sup> ile sahnelerde gözlemlenen anarşi ortamının tiyatro sanatına, özellikle yazınsal anlamda olumlu bir katkısının olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Bu hareketliliğin tiyatro sanatına dair teknik ve fiziki koşullar anlamında da olumlu katkılarının olduğu söylenemez. Fakat 1908 sonrasında yaşanan tiyatro hareketliliğinin olumlu tek yanı tiyatroya katılım infialinin Osmanlı uyruğu Müslüman erkeklerin oyunculuk sanatına politik bir angajmanla da olsa iştiraklerini arttırdığı söylenebilir. Sevensil, Tiyatro açısından bu hareketli dönemin tiyatro sanatının “popülerleşmesine”, aktörlüğün “kabul edilebilir bir meslek” olarak algılanmasına zemin hazırladığını ifade eder:

“Özet olarak şunu söyleyeyim: o çağda sahne hayatına atılmış olan Türk gençlerini bir çeşit güçlüğe göğüs gererek Türk sanatını yüceltme yolunda harcadıkları için sanat fedaileri olarak saygı ile anmak gerekir; içlerinde büyük tahammül ve başarı göstererek kendilerini kendi gayretleriyle yetiştirmiş olanlar da vardır; bunlar Cumhuriyet çağındaki gelişmenin kolaylaşmasına denilebilir ki temel olmuşlardır.”<sup>100</sup>

Osmanlı-Türkiye Tiyatrosu üzerine yapılmış önemli çalışmaların sahibi Prof. Dr. Metin And ise Meşrutiyet tiyatrosunun birincil öneminin Cumhuriyet dönemi tiyatrosunun kurumsallaşmasına zemin hazırladığını ileri sürer:

---

<sup>98</sup> Bilge Seçkin Çetinkaya, **Staging The Revolution: The Theatre Of The Revolution In The Ottoman Empire 1908-1909**, Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü, 2007, s. 16-17. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

<sup>99</sup> Akı, **a.g.e.**, s. 219.

<sup>100</sup> Sevensil, **Meşrutiyet Tiyatrosu**, s. 1.

“Meşrutiyet dönemi tiyatrosunun ilk ve önemli özelliği, Cumhuriyet tiyatrosunun birçok kurumlarının temeli bu dönemde atılmış olmasıdır. İkinci özelliği siyasal ve toplumsal alanda sayı bolluğudur. Hürriyetin ilanıyla “tebaaa-i Şahane”nin artık vatandaş olduğu bilincine varılmasıyla yurt yönetiminde söz sahibi olmak isteyenlerin siyaset yapanların sayısı artmıştır. Bu, gazetelerin dergilerin, derneklerin, siyasal partilerin sayısını birden çoğaltmıştır. Bu bolluk tiyatrodaki kendini göstermiştir. Aynı sayı bolluğunu yazılan oyunlarda, tiyatro oyuncularında ve kurulan tiyatro topluluklarında görmekteyiz. Son önemli bir özellik bu sayı bolluğunun doğal bir sonucu olarak herkes “bu devlet nasıl kurtarılabilir?” sorusu üzerine fikir yürütmeye başlamış; bunun sonucu olarak da tiyatrodaki estetik biçim kaygılarından çok siyasal hukuki toplumsal sorunlar üzerine eğilmiştir.”<sup>101</sup>

Ancak iki yazarın da Meşrutiyet tiyatrosunu genel olarak değerlendirirken dışarıda tuttukları nokta, tiyatronun, Cumhuriyetin ilanını takip eden yıllarda tepe noktasına ulaşacak olan ideoloji taşıyıcısı rolünü bu dönemde üstlenmiş olduğu gerçeğidir. Hâkim ideolojinin taşıyıcısı olarak tiyatro, devrimin ve meşrutiyet ideolojisinin propagandasını yapmış, kitleleri bir araya getirerek, onların politik bir aksiyonda bulunmasına ortam hazırlamıştır. Tiyatro sanatının “iyi-kötü” anlamında değerlendirilmesinde ideoloji adeta bir ölçü birimi olmuştur. İdeoloji dağıtıcılar (yazarlar, oyuncular, kumpanyalar, aydınlar) kuşkusuz her dönem çoğunluğu temsil etmediğinden giderek bu alanda bir elit sınıf oluşturmuş ve “sıradan halkı” aydınlatma yolunda sanatın bu elite endekslemesi kaçınılmaz olmuştur.<sup>102</sup> Özellikle Osmanlı topraklarında varlığı elli yılı aşmamış batı tarzı tiyatro sanatının 1908 ve sonrasında “politik bir iştirak” bağlamında rağbet görmesi, genel olarak batılı sanat disiplinlerinde olduğu gibi özel olarak tiyatronun da ideolojik belirlenimler ekseninde gelişim göstermesine neden olmuştur. Propaganda amaçlı gösterimleri icra edenler ve bunları izleyenlerin bu faaliyetlere tüm coşkunluklarıyla bağlanmalarının politik nedenleri, toplumsal değişimlerde yaşanan gerilemeler, devrim heyecanının zayıflaması/sönümlenmesi giderek sanatın “işlevsiz” görülmesine ve rağbetin azalmasına neden olmuştur. Tiyatronun hâkim ideolojinin mektebi haline gelmesi, vatandaşların tiyatro vasıtasıyla politik özne olmaktan ziyade şekil verilecek birer

<sup>101</sup> And, **Meşrutiyet Tiyatrosu**, s. 290.

<sup>102</sup> Bu tezin yazıldığı süreçte, Şehir Tiyatroları, Devlet Opera Balesi, Devlet Tiyatroları gibi kurumların kapatılması ilgili çıkan haberlere ya da yapılan eylemlere katılımın, kapatmaya karşı verilen tepkilerin sanatçılardan ya da bir kesim aydından gelmesi, “sıradan halkın” tepkisinin yok denecek kadar az olması bahsi geçen sürecin yarattığı uzaklaşmanın bir sonucu olarak okunabilir.

nesneye dönüşmesini kaçınılmaz kılmıştır. 1908-1910 yılları arasında kurulan tiyatro topluluklarının<sup>103</sup> çoğunun kısa ömürlü olmasının yukarıda sözünü ettiğimiz kopuşla ilintili olduğu iddia edilebilir. Dolayısıyla tiyatro hayatında yaşanan infial, toplulukların niteliklerinin, belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu toplulukların çoğunun amatörlerden oluşması hususunu da beraberinde getirmiştir. Bu dönem topluluklar açısından olduğu gibi tiyatro edebiyatında da metin üretiminde istikrarlı oyun yazarlarıyla karşılaşmamız güçtür. Yazarlar oyunlarında “hürriyet” ve “Abdülhamid’e duyulan öfke” temaları etrafında buluşmuşlar, farklı temaları ele alarak güncel politikadan sıyrılmayı çoğunlukla başaramamışlardır. Mehmet İhsan’ın *Mesâib-i İstibdâd* (1324); *Hırs-ı Saltanat yahut İntikâm-ı Meşru Millet* (1327), *Ermeni Mazlumları yahut Fedakâr Bir Türk Zabit* (1324); İbnülcemal Ahmet Tevfik’in *İstibdâdın Son Günü yahut Zavallı Valide* (1326); Şehbenderzade Filibeli Ahmet Hilmi’nin *İstibdat Vahşetleri yahut Bir Fedainin Ölümü* (1326); Ahmed Cevad’ın *Yıldız’ın Sonu*, Moralızade Vassaf Kadri’nin *Yıldız Faciaları yahut Abdülhamid Sarayının Zulümlü Geceleri* (1910); Doktor Kamil’in *Dönmez Yüz yahut Hürriyet Ordusu* (y.t.y) oyunları bu dönem yazılmış propaganda oyunlarından sadece bazılarıdır.<sup>104</sup>

Metin And’ın Meşrutiyet Dönemi tiyatro yazarlığının konu açısından eğilimleri üzerine yaptığı değerlendirme ülkenin yönetim biçimindeki değişimin tiyatronun ele aldığı konuların da değişmesinde ne denli önemli rol oynadığını göstermesi bakımından önemlidir:

“Tanzimat döneminde kuşaklar arası, özellikle anne ve babaların çocuklarıyla aralarındaki anlayış çatışmaları, geleneklere gösterilen tepki, evlilik düzenindeki bozukluklar, çok evlilik, kadını toplum içerisindeki konumu boşanma gibi aileyle ilgili sorunlara meşrutiyette de ele alınmış konulardır. (...) buna karşın Tanzimat dönemi oyunlarında rastlanılan birçok düşünceleri, sorunları meşrutiyet tiyatrosu eserlerinde bulamayız. Bunların

<sup>103</sup>Meşrutiyet’in ilanını takip eden yıllarda kurulan toplulukların isimleri, direktör ve oyuncular, sahneleri hakkında detaylı bilgi için bkz. Metin And, *Meşrutiyet Döneminde Türk Tiyatrosu* (1908-1923), Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1971; Refik Ahmet Sevengil, *Meşrutiyet Tiyatrosu C: V*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1959; Kerem Karaboğa, **Geleceğe Perde Açan Gelenek: Geçmişten Günümüze İstanbul Tiyatroları C: I**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011.

<sup>104</sup>Meşrutiyet dönemi tiyatro edebiyatı hakkında detaylı bilgi için bkz. Alemdar Yalçın, **II. Meşrutiyette Tiyatro Edebiyatı Tarihi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2002.

başında toplumsal sınıf ayrışımı ve esirlik gelir. Tanzimat'ta çok işlenmiş bu temalar meşrutiyette hiç işlenmemiş ya da üzerinde pek durulmamıştır.”<sup>105</sup>

Meşrutiyet ve Tanzimat dönemi oyunları arasında konu seçimi açısından farklılık bulunmasına karşın (aile-evlilik-aşkın yerine ağırlıklı siyasi olayların yer alması gibi) tiyatronun nasıl bir sanat olduğu/olması gerektiği yönündeki tartışmaların, kalıplaşmış fikirlerin meşrutiyet döneminde de aynı şekilde devam ettiği görürüz. Tiyatro Meşrutiyet Dönemi tiyatro yazarları için de bir mekteptir. Farklı olarak yukarıda işaret ettiğimiz gibi daha çok siyasal ve gündelik gerçekliklerin ele alındığı, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin propagandasının yapıldığı bir mektep olmuştur.

“(…) İşte bu suretle mekarim-i irfana bürünmek bir millet için hiç olmazsa vatanın hududunun istihkamlarla donatmak kadar ahenin bir müdafaa-i kavmiyyedir...bilhassa biz muterif değil miyiz ki saha-i temeddün-i garbe talinin hazin bir cilvesiyle geç geldik. Geç geldiğimiz için garplılara nispeten kemalat-ı medeniyyeden pek bi-nasibiz. Bunun için bu yolda telafi-i mafata muhtacız. O da ne suretle olur? O kemalatı iktisap suretiyle değil mi? Bunun için mekteplerimiz kifayet etmez mektep beş yaşında bir genci terbiye eder. Edebilir... Lakin biz ekseriya kırk yaşında elli yaşında hatta altmış yaşında çocuklarımızın (alkışlar) evet çocuklarımızın efkarını tehzibe, hakayık-ı cihan ile icabat-ı temeddün ile telif muhtacız. Bu da ne vasıta olur? Mekteple bi't tabi olamaz”<sup>106</sup>

Yetişkin Osmanlılar için görmedikleri/gidemedikleri bir mektebin yerine konulan “tiyatro”, mektebin yerini tutacak kadar hayati addedilir. Ekim 1908'de Tahsin Nahid ve Ruhsan Nevvare tarafından yazılan *Jön Türk* (1908) adlı piyesin sonunda yer alan *Tiyatro Hakkında Düşünceler* başlıklı yazı, bu öğretici olma fikrinin devamlılığını göstermesi ve özellikle hedef kitleye yapılan vurgu bağlamında dikkat çekicidir:

“(…)insanın maneviliği demek olan duyguları en önce duygularını eğitmelidir; bunun için de daha önce belirttiğimiz öğrenim, basın ve tiyatrodan başka çare yoktur. Şimdi bizim halka gelelim; seçkin kişilerden söz etmiyoruz. Sıradan halk arasında ciddi şeylerden çok gelip geçici şeylere eğilimin daha çok olduğu herkesçe onaylandığından onları derse, özellikle yaşlandıktan sonra okullara göndermek pek zordur. (bu durum) dersteki okumalarda da bütünüyle söz konusudur. Oysa tiyatro öyle değildir. Kendisini güldürecek, eğlendirecek şey arayan sıradan halk bunların

<sup>105</sup> And, *Meşrutiyet*, s. 121.

<sup>106</sup> a.e., s. 20.

hepsinden daha kolayca tiyatroyu yeğler ve orada ders olduğunun farkına varmayarak alacağı en hafif bir pay gelecekteki doğru yolu gösteren kazanılmış büyük bir umuttur. İşte bunun için tiyatrolarımızın gelişmesi için çalışmanın tiyatroyu halka sevdirmenin, vatanın geleceğini kutsal sayan yurtseverin görevidir inancındayız.”<sup>107</sup>

İki alıntıda da görülen önemli nokta hedef kitlenin yaşına yapılan vurgudur. Okul çağını çoktan geçmiş “sıradan halk” kitlelerine karşı bu eğitimci yaklaşımın nedeni bu insanları aldıkları eğitimin Meşrutiyet öncesinde gerçekleşmiş yani meşrutiyet düşüncesi tarafından şekillendirilmemiş olmalarıdır. İttihatçı yazarlara göre, yeni nesil, meşrutiyet fikri tedrisatına yansıtılmış okullar aracılığıyla yetiştirilecek olduğundan emin ellerdeydi. İttihatçıların üzerinde en çok durdukları konulardan biri de maarifti. Devletin geleceği ve kurtuluşu ile ilgili çözüm önerilerinin başında eğitimin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması geliyordu.<sup>108</sup> Bu eğitimin niteliğini Zafer Toprak şöyle ifade eder: “*çocuk toplumun geleceği olarak görülmeye başlanır. Yarının nesli ‘hürriyet, musavat, adalet, uhuvvet’ ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmelidir. Yurttaşlık ilk ve orta öğretimin ana pedagojik amacıdır. Bundan böyle nesiller yurttaşlık bilinciyle donatılmalıdır. İlkokullardan başlanarak yeni bir meşrutiyet nesli hedeflenir.*”<sup>109</sup> Dolayısıyla eğitim sisteminde yapılması hedeflenen değişimlerle yeni kuşağın İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin ideolojisi bağlamında yetiştirilmesi hususunda herhangi bir endişe duymaya gerek kalmayacaktı. Füsun Üstel’in, *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, adlı ufuk açıcı çalışmasında ifade ettiği gibi “II. Meşrutiyetle birlikte çocuğun potansiyel bir kamusal özneye dönüşmesine tanık olunur”.<sup>110</sup>

Yetişkinlerin eğitimi ve “yurttaşlık” kavramını idrak etme süreçlerindeyse yine meşrutiyetin özgürlükçü ortamında açılan birçok cemiyet ve bunların bünyesinde gerçekleştirilen tiyatro oyunları ve konferanslar devreye giriyordu. II. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte İttihat ve Terakki Mektebi adıyla açılan parasız okullarda ve ittihat

<sup>107</sup> Tahsin Nahid, Ruhsar Nevvare, **Jön Türk**, Üç perdelik Tiyatro, Yay. Haz. Sibel Ercan, İstanbul, Bordo Siyah, s. 18-19.

<sup>108</sup> Fevzi Demir, **Osmanlı Devleti’nde II. Meşrutiyet Dönemi Meclis-i Mebusan Seçimleri 1908-1914**, Ankara, İmge Kitabevi, 2007, s. 73.

<sup>109</sup> Füsun Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009, s. 32.

<sup>110</sup> a.e., s. 32.

kulüplerinde halka mahsus gece dershaneleri açılmış ve buralarda İttihat ve Terakki mensupları tarafından halka parasız dersler verilmiştir. Ancak bu kurumların dışında, vatandaşlık/Türklük düşüncesi çerçevesinde halkı bilinçlendirmede en önemli rolü kuşkusuz Türk Ocakları üstleniyordu. Ocaklar, hem millet ve halk şuurunun uyanmasını hem de bu şuurun fikir ve mefhum haline gelmesine çalışıyor, kendi mensuplarının ve halkın fikren kalkınmasına hizmet ediyordu. Ocaklarda verilen konferansları bu kalkınma hareketinin belli başlı vasıtalarıydı.<sup>111</sup> Yine bir diğer önemli kurum ise Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti'ydi. Cumhuriyet tarihinin ilk üniversite rektörü, eğitim bilimci İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, 1915'de kurulan Cemiyet'in amacını şu sözlerle ifade eder:

“Vücudu, ahlakı sağlam dindar milliyetperver, mevcudiyeti hususi ve milliyesini gerek kendi muhitinde ve gerek sair muhitlerde mücerret kendi yeminiyle galben ve müstakilen yaşatabilecek, faal, müteşebbis unsurlar yetiştirmek için her türlü vesaiti münasibeye teşebbüs eylemekti.”<sup>112</sup>

Okullar, gece dershaneleri, konferansların yanı sıra bu hedeflere ulaşılması planlanırken yetişkinlerin meşrutiyetçi yönetim ve yurttaşlık kavramını özümsemesi, kamusal özneye dönüşmesi için mektep dışı alanlara ehemmiyet verildiği görülmektedir. Tüm bu kurumlar tiyatroyu/temsili/müşamereyi yine yukarıdaki amaçları doğrultusunda kullanmaktan geri durmamışlardır. Gerek kendi üyelerinin faaliyetleri kapsamında gerekse profesyonel gruplara ev sahipliği yaparak Türk Ocakları'nın özellikle II. Meşrutiyet döneminde sahne hayatının önemli bir destekçisi olduğunu unutmamak gerekir. Hatta Sevengil “*Ocağın gayelerinden birisi de Türk harsını memleketin dört bucağına yayacak münevver temsil heyetleri görmek*” olduğunu ifade eder.<sup>113</sup> Füsun Üstel, Türk Edebiyatının en önemli kadın yazarlarından Halide Edip'in *Kenan Çobanları* (1916) ve *Yeni Turan*<sup>114</sup> adlı oyunlarının temsili sırasında Müslüman Türk kadınlarının sahneye çıkmasına yönelik

<sup>111</sup> İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, **Halkın Evi**, CHP Halkevleri Bürosu, Kılavuz Kitaplar: 29, Ankara, Ulus Basımevi, 1950. s. 22.

<sup>112</sup> **a.e.**, s. 23.

<sup>113</sup> Sevengil, **Yakınçağlarda**, s. 96.

<sup>114</sup> *Yeni Turan*, Halide Edip'in 1912 yılında yazdığı ilk dönem romanları arasında yer alır. (Bkz. İnci Enginün, **Halide Edip Adıvar'ın Eserlerinde Doğu ve Batı Meselesi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1995, s. 151.) Türk Ocağı'nda sahnelenmesi planlanan aynı adlı oyun muhtemelen bu romandan bir küçük uyarlama olmalıdır.

ilk girişimler Türk Ocağı tarafından gerçekleştirilmiş olduğunu aktarır.<sup>115</sup> İttihat Kulüpleri ve İttihat Mekteplerinde gerçekleştirilen müsamerelerin yanı sıra bu dönem “terbiyeve müsamerede temsil edilmek üzere” ilk defa olarak Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti tarafından piyes yazma yarışmasını düzenlemiştir.<sup>116</sup>

İttihat ve Terakki yanlısı aydınlar için yaşları geçkin Osmanlılara ulaşmak ve hürriyet, eşitlik, kardeşlik düşüncelerini idrak ettirmek ve öğretmek gerekiyordu. Osmanlı vatandaşı olmanın önemi ve değeri konusunda farkındalık yaratılmak istenen kitleyi, 50-60 yaşındaki bu çocukları, eğitmek ve politize edebilmek için tiyatronun anlatım ve aktarım gücünden yararlanmak Tanzimat dönemi tiyatro düşüncesinin bir tekrarıydı. Ancak hür, eşit, kardeş bireyler gibi bir vaatle yola çıkan ittihatçı aydınların aslına bakılırsa birey olmaktan uzak, tebaa olma hali ile vatandaş olma arasında sıkışmış Osmanlı yetişkin çocuklarına başka bir otoriteyi, politik bir baba otoritesini, dayatmasıyla farklı bir tebaa olma halinin ortaya çıktığı düşünülebilir. Bu yanı sıra Meşrutiyet tiyatrosunda seyirciyle kurulan ilişkinin özü Tanzimat’tan farklı değildir: seyircinin/halkın mürebbisi olmak, onu eğitmek.

Tiyatro Tanzimat Dönemi aydını için çoğunlukla, katılımı ve deneyimlenmesiyle batılılaşmanın bir parçasıyken, Meşrutiyet Döneminde tiyatronun kendisinin amaç olma halinden araçsallaşmaya doğru evrildiğini gözlemlemek mümkündür. Dolayısıyla, II. Meşrutiyet’in ilanını takip eden süreçte batı tarzı tiyatro, Osmanlıdaki öncü oyun yazarlarının arzu ettiği şekilde halkı politik olarak biçimlendirme meselesini ele alır. Çok keskin bir biçimde tiyatro oyunlarında

---

<sup>115</sup> Füsün Üstel, Müslüman Türk kadınının sahneye çıkma girişimine ilişkin şunları aktarır: “Halide Edip ve Hamdullah Suphi’nin bizzat rol aldıkları Yeni Turan oyunu, izleyiciler arasında Enver ve Talat Paşaların da bulunmasına rağmen, devrin İstanbul muhafızı Cemal Paşa tarafından Müslüman kadınlarının sahneye çıkmasının sakıncalı olduğu gerekçesiyle engellenmiştir. Kız ve erkek lise öğrencilerine oynatılan, Yahya Kemal ve Muhsin Ertuğrul tarafından sahneye konulan Kenan Çobanları ise büyük bir izleyici kitlesi çekmiş, Fatih hocalarının Türk Ocağı aleyhine harekete geçmelerine ve İttihat ve Terakki Hükümeti’nin bu girişimin vakitsizliğine ilişkin inancına rağmen yüzlerce erkeğin önünde sergilenmiştir.” Füsün Üstel, **İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları, 1912-1931**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004, s.60.

<sup>116</sup> Mili Talim ve Terbiye Cemiyeti 1917 yılında ilk defa olarak bir milli piyes yarışması gerçekleştirmiştir. Yarışmayı görücü usulü evlenmeyi eleştiren Körebe adlı oyunuyla Cenap Şehabettin kazanmıştır. Oyun Tepebaşı kışlık tiyatrosunda aynı yıl sahnelenmiştir. Bkz. Baltacıoğlu, **Halkın Evi**, s. 25.



Osmanlı İmparatorluğunda gerçekleşen siyasal değişim konu edinilirken bu haliyle bir propaganda tiyatrosundan rahatsız olanlara da rastlamak mümkündür.

“Devr-i istibdatın mezalimini teşhir etmek maksadıyle yazılan piyeslerin mevzuları bir maksad-ı siyasi matuf olması ve vak’a müşaveresi ise dünkü ve bu günkü yani bizim gözlerimiz önünde cereyan eden vakıadan ibaret bulunması cihetiyle bunlar üzerine zamanın henüz icrai tesirine meydan kalamamış ve binaaelyhn eşhas ve vakanın sanatkârane bir kisveye vaz’ı pek müşkül adeta muhal olmuştur. Bir iki misalle bu ifadelerimi daha vuzuhla irae edeyim. Fehim Paşa namında bir herif vardı ki bütün payitaht halkını titretiyordu. Bu zalimi cümlemiz gördük... Onun irtikab ettiği mezalim herkese malum. Şimdi mevzuu Fehim Paşanın cinayeti olmak üzere bir tiyatro piyesi kaleme alınız. Aldınız mı? Ef’ali ya aynen tasvir edeceksiniz ki o vaaki adi bir hikâyeden başka bir şey olmuş olmaz ve yahut sanatkarane bir şekilde olsun diye onları i’zam ve tağyir edeceksiniz. Fakat bu son taktirde temaşagirandan sizi tekzibe kalkışacak kimseler mefkud olmaz zannederim. Hâsıl olan netice bir münakala-i siyasiye açmaktır.”<sup>117</sup>

Besarya Efendi’nin yukarıdaki sözleri tiyatronun adeta bir hesaplaşma mecrası olarak kullanımına karşı önemli bir eleştiridir. Meşrutiyet dönemi seyircisi ve okuru için deneyimin merkezinde canlı kanlı tanık oldukları fakat seslerini çıkaramadıkları istibdat yönetimine karşı duydukları öfke yer almaktadır. Bu durum Tanzimat yazarlarının tiyatronun bizatihi kendisinin halk tarafından deneyimlenmesini istemeleri düşüncesiyle karşılaştırıldığında iki dönem arasındaki farklılığı göstermektedir. Meşrutiyet Döneminde tiyatronun ne olduğu, nasıl yapılması, nasıl yazılması kadar, yeni sistem içerisinde nerede durması gerektiği yönünde gelişen tartışmalara da rastlamak mümkündür. Böylece tiyatro aracılığıyla halkı doğrudan politik olanın merkezine çekmek, meşrutiyetin heyecanını sahnenin olanaklarıyla sürdürebilmek amaçlanıyordu. Çoğu İttihat ve Terakki Cemiyeti üyesi ya da sempatizanı bu yazarların hedefi halkı, başka bir aidiyet şemsiyesi altında toplamak ve siyasal bir kurum olarak Cemiyet bünyesinde ve onun temel prensipleri doğrultusunda şekillendirmektir. Aslına bakılırsa sultandan bağımsızlaşan Osmanlı tebaası için yeni bir bağlanma, yine farklı bir aidiyet çemberi oluşturulması söz konusuydu. Tiyatro bu sefer meşrutiyetçi bireyler yetiştirmek için kolları sıvayan yazarların propaganda sahasına dönüşüyordu.

---

<sup>117</sup> And, **Meşrutiyet**, s. 149.

Bu dönem yazılan oyunların önsöz ya da sonsözlerinde Tanzimat dönemi tiyatro yazınında karşılaştığımız türden, tiyatro üzerine öğretici ya da tiyatronun faydasına yönelik bilgilerden çok oyunların içeriğine yönelik izleyici ya da okuyucunun tavrı almasını sağlayacak bildirimlere rastlarız. İçeriklerdeki siyasi propagandanın tonu, yazılanların adeta birer bildiri olarak okunabileceğini göstermektedir. Güncel politikanın bu şekilde ele alınması bir yandan tiyatroyu sanatsal hedeflerinden uzaklaştırırken öte yandan Tanzimat’la başlayan tiyatro nedir sorularının devam etmesine ancak daha politik bir eksenle tartışmaların sürdürülmesine neden olmuştur.

Dönemin önemli oyuncularından Reşad Rıdvan Bey’in yönetimindeki Milli Osmanlı Tiyatrosu Heveskaran topluluğunun İzmir turnesinde sahneleyecekleri oyunlara ilişkin *İttihad* gazetesinde çıkan haber tiyatrodan beklentileri ve tiyatronun işlevini anlatması bakımından önemlidir:

“Tiyatroların tezhibi ahlâka olan tesiri bugün inkâr kabul etmez bir bedâhettir. Tiyatro öyle bir mürebbidir ki şakirdânın, kendilerine kelâl (bitkinlik) vermeksizin ta’lim eder ve bunun içindir ki eğlencelerin en müfidi addolunur. Tiyatroların bir faidesi daha erbâb-ı siyâsetin iktisâb-ı fesahât ve belâgat (ifade biçiminin ve belagatinin gelişmesine) etmesine hâdim olunmasıdır.”<sup>118</sup>

Tiyatronun, siyaset erbabının anlatımının ve belagatinin gelişmesine yardımcı olacağına yönelik bu düşünce, Meşrutiyet tiyatrosunun siyaset sanatına hizmet eden bir misyonla yüklendiğine ilişkin önemli bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak burada dikkat çekici nokta Meşrutiyetçi siyasetin, Osmanlı vatandaşlarını konuşan/kendini ifade eden destekçileri olarak yetiştirme arzusudur. Reşad Rıdvan ve topluluğu tarafından duyurusu yapılan oyunların sahnelenmesinin ardından bir sonraki sayıda çıkan yazı sahnelemeye, metne ve topyekûn tiyatroya bakışı göstermesi açısından önemlidir:

“Geçen gece İsporting Klüb Tiyatrosu'nda bulunanlar, isti'dâd-ı fitriyyeleri her şeyde terakkiye müsaid bulunan Osmanlıların tiyatrodaki dahi tekemmül olan İsti'dâdlarını yakinen görmüş, anlamışlardır. Tiyatromuzun şu beş altı

---

<sup>118</sup> Eftal Sevinçli, “İzmir’de Tiyatro”, (Çevrimiçi), [http://www.izmirkitap.com/eftal\\_sevinc.htm](http://www.izmirkitap.com/eftal_sevinc.htm), 28.11.2014.

ay zarfında hiç yoktan şu bulunduğu dereceye isâlini harikaya haml etsek mübalağa etmiş olmayız. İşte bunun içindir ki geçen gece ruhumuz ümid ve iftihar ile doldu. Sanatkârlarımızı kemâl-i şevk ile alkışladık. "Nasıl Oldu?" piyesi san'at nokta-i nazarında bir eser-i mükemmel addedilemezse de istihsâl-i hürriyet vak'a-yımübeccelesini bir safhasını gayet mükemmel ve vakıfhane tasvîr ettiği için bizce mergûbdur. Sanatkârlar rollerini pek güzel pek tabii bir surette ifâ etdiler. Hepsi de takdire, tebrike şâyestedir. Behlül rolünü yapan Nureddin Beğ, Celâl Beğ rolünde Ziya Nezih Beğ, Hazım rolünde Tal'at Beğ, Mahir Efendi rolünde Kemal Beğ, Yüzbaşı rolünde Safvet Beğ fevkalâde bir eser-i maharet gösterdiler. Sanatkârlar, umumiyyetle alkışlandı. Bilhassa Nureddin Beğmanzûme-yiâtiyi kıraat ederken sesindeki o sâmi-nüvâzihtizâz, tavrındaki celâdet ve şehâmet o kadar müessir idi ki temâşâ-girânın cümlesi bu ulviyyet-i san'atınzebûn-ı icâzı oldular. Hazırûnun musırâne talepleri üzerine manzûmeyi Nureddin Beğ tekrar okudu. Kemal Beğ, bu genç aktörün o ihtiyar rolünde izhâr ettiği maharet cidden sezâ-ver tebriktir. Memleketimize böyle mükemmel, âtisi gayet parlak bir heves-kârân tiyatro cem'iyeti teşkiline vâki olan himmetlerinden dolayı Reşad Rıdvan Beğ Efendi'ye bütün samimiyyet-i ruhumuzla teşekkür ederiz. Piyesin en ziyâde alkışlara mazhar olduğu yeri İttihad ve Terakki Cem'iyet-i mübeccelesine ithâf edilen parçalarıdır ki Safvet Beğ tarafından gayet muntazam surette ifâ edilmiştir. Esasen bu sıralarda mevki-i temâşâyâ vaz' edilen piyesler, tiyatro sanatından ziyâde ihtiyâc-ı muhit ve zaman gözetilerek intihâb edilir. Okunan Manzûme:

Şanlıdır tarihimiz pek şanlıdır

Ölmedi ölmez bu millet kanlıdır

Müddeâmız doğrudur, burhanlıdır

Kahramanız, nâmımız Osmanlıdır

Seyf-i İstiklâl-i millet kanlıdır...<sup>119</sup>

Gösterim sonrası yayınlanan yukarıdaki yazı, politik olarak güdümlü sanatın nasıl cereyan ettiği, tiyatronun özellikle hürriyetin ilanını takip eden ilk sene içerisinde politik bir araç haline geldiğini açıkça göstermektedir. Yazıda geçen *"sanatsal açıdan mükemmel bir eser denemez ise de hürriyetin ortaya çıkışı gibi büyük bir olayın bir safhasını gayet mükemmel ve yetkin bir biçimde gösterdiği için bizce kıymetlidir."* sözleri yukarıda bahsettiğimiz gibi sanat eserinin ideolojinin biçimlendirdiği ölçülerle değerlendirdiğini göstermektedir. Oyuna ilişkin değerlendirme yazısı, sanat eserinin değerinin/başarısının siyaseten doğru amaca hizmet etmesine bağlı olduğunu iddia etmektedir. Sevensgil'in *Yakınçağlarda Türk*

---

<sup>119</sup> a.y.

*Tiyatrosu* adlı kitabını hazırlarken *Nasıl Oldu?* (1910) oyununun yazarı Kazım Nami Duru'ya yazdığı mektuba aldığı cevap, politik “hizmeti” gerçekleştirmenin dışında herhangi bir sanatsal amacın olmadığını göstermektedir:

“Nasıl Oldu piyesini ben yazdım. Daha Meşrutiyet ilan edilmeden piyesin birinci, ikinci perdelerini yazmıştım. Meşrutiyet’in ilanı üzerine üçüncü perdeyi yazdım, kitap halinde bastırdım. İlk Selanik’te ben oynadım, sonra Üsküp’e de gittim, orada oynadım; aradan elli bu kadar yıl geçti, Nasıl Oldu’nun şahısları kadar konusunu da unuttum”<sup>120</sup>

Sevengil, “*bu dönem sahnelenen piyeslerin, tiyatro sanatından çok zamanın ve çevrenin gereksinimleri gözetilerek seçildiğini*”<sup>121</sup> dile getirir. Dolayısıyla Duru’nun *Nasıl Oldu?* oyununa dair neredeyse hiçbir bilgi veremeyişi, sosyo-politik sistem içerisinde gereksinimlerin değişmesiyle ilintilidir. Gerek oyun konuları, gerek sahnelenecek oyunlar olsun bu konjonktürel seçim işlemi kuşkusuz sadece “hürriyet”, “musavvat”, “adalet” kavramlarının öğretilmesi, “aziz ittihat ve terakki cemiyetinin” yüceltilmesini hedef alan meşrutiyet dönemiyle sınırlı kalmamıştır. İleride, Cumhuriyetin ilanını takip eden süreçte de seçimlerin çoğunlukla sanatın değil “muhitin gereksinimleri” lehine belirlenmiş olduğunu göreceğiz.

Tüm bu aşırı politikleşme hamlelerine rağmen, Meşrutiyet dönemi tiyatrosunu sadece siyasal anlamda “görece” bir özgürlüğün oyunlar aracılığıyla dışa vurulmasından ibaret sayamayız. II. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte yaşanan sosyo-politik dönüşümün kimi oyun metinlerinde daha bireysel konuların ele alınmasıyla kendini gösterdiğini söylemek de mümkündür. Meşrutiyetin propagandist tiyatrosunun yanı sıra dönemin politik havasından mümkün olabildiğince uzak kalan Fecr-i Ati’nin oyun yazarları bu çerçevede değerlendirilebilir. Fecr-i Ati genel olarak edebiyatı politik olanın kısılcısından koparmayı vadediyordu. 31 Mart 1909 olayından hemen önce ilk toplantılarını gerçekleştiren Fecr-i Ati topluluğu, “Sanat şahsi ve muhteremdir” ilkesiyle başlayan beyannamesini *Servet-i Fünun* dergisinde 24 Şubat 1909’da yayınladı.<sup>122</sup> Faik Ali, Şehabettin Süleyman, Tahsin Nahit, Müfid Ratip’in kurucu encümeninde yer aldığı Fecr-i Ati topluluğunun 1909 sonrasında

<sup>120</sup> Sevengil, *Meşrutiyet Tiyatrosu*, s. 10.

<sup>121</sup> a.e., s. 10.

<sup>122</sup> Akyüz, a.g.e., s. 153.

genel olarak Osmanlı edebiyatına, özel olarak tiyatro edebiyatına, açtıkları tartışmalar ve yazdıkları oyunlarla yön verdiği söylenebilir. Fecri Ati topluluğunun sanata yaklaşımının II. Meşrutiyetin ilanını takip eden yıllarda bütün o “politik aşırılığın” içerisinde ayrıksı durduğunu söylemek yanıltıcı olmaz. Kendilerinden önce etkili olan Servet-i Funûn edebiyatçıları gibi sanat ciddi bir iştir anlayışıyla yola çıkan Fecr-i Ati üyeleri, etraflarını sarıp sarmalayan güncel politikanın -mümkün olabildiğince- dışında bulunmuşlardır.

“Encümenînin sanat ve edebiyat telakkisini ortaya koyan “sanat şahsî ve muhteremdir” cümlesi Fecr-i Aticileri kısa bir süre de olsa devrin popülaritesinden, çalkantılı siyasî ortamından uzaklaştırırken sanatçıya işleyeceği tema bakımından özgürlük tanır. Muhallifleri encümenin siyasete, topluma ve sanata karşı bu tavrını “tefekür etmeyen ve bu inceliklerden mütehasıs olmayan erbâb-ı tesa’vra nasıl şair diyebiliyoruz” ifadeleriyle ironik olarak eleştirir”<sup>123</sup>

Dönemin önemli sanat eleştirmenlerinden ve topluluğun üyesi Müfit Ratip’in<sup>124</sup> siyaset ve sanat/tiyatro ilişkisi bağlamındaki görüşleri dikkat çekicidir. Topluluktan arkadaşı olan Tahsin Nahid’in Ruhsan Nevvare ile birlikte yazdıkları *Jön Türk* (1908) oyunu için kaleme aldığı eleştiri yazısında siyasetin zemini üzerine, ona hizmet için inşa edilen sanat yapıtının unutulmaya mahkûm olduğuna değinir:

“Jön Türk, bir komedi modern tarzında yazılmış güzel bir piyestir. Birçoklarının dediği gibi ilk milli oyun değildir. Fakat bu tarzda ince hisleriyle biraz, psikolojisiyle biraz, biraz da teziyle ilk piyestir. İlk modernitedir. Fakat yazıktır ki üslup, Tahsin Nahid’in bu üslubu aktüalite üzerine yazılmış bir zemini süslüyor. Piyesin atisini emin görmüyorum. Bu öyle bir süje ki bir ay, üç ay nihayetinde yaza kadar... Belki yazın da dinlenir. Sonra Kazım Paşa’nın Bekir Ağa bölümünde ne olduğuna kimse merak etmez. Anadolu’da Nihat’la zevcesinin alışamayacakları bu muhitte oldukları haberi gelse bile kimse acımaz. Bu günün elbet yakında geleceğini Tahsin Nahid Bey’de mu’teriftir. İşte bunun için piyesin atisini emin bulmuyorum. Halk yavaş yavaş istibdadı unutulunca Jön Türk’ün en canlı sahneleri ölmeye başlıyor. İşte bunun için muharririn mutena cümlelerine acıyorum.”<sup>125</sup>

<sup>123</sup> Cafer Şen, “Fecr-i Ati Encümeni Edebiyatı”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 4/1-II Winter 2009, s. 1347.

<sup>124</sup> Müfit Ratip, topluluğun kurucu üyelerinden ve aynı zamanda çağdaşlarının beyanları ve edebiyat tarihçilerin incelemelerine göre tiyatro eleştirileriyle bu alanda ilk ve örnek isimlerden biridir.

<sup>125</sup> Enver Töre, **Fecr-i Atinin Kurucularından Müfit Ratip, Makaleleri**, İstanbul, MVT yayıncılık, Kasım 2005, s. 81

Müfid Ratip'in oyun üzerine yazdıkları, sanatın muhterem yapısının siyasetin kaygan zemininde heba olacağına vurgu yapan, eleştiriden öte bir üzüntünün ifadesidir. Ciddi bir tiyatro eleştirmeni olarak Müfit Ratip yazdığı eleştiri yazılarında *Jön Türk* dışında meşrutiyetin en fazla sahnelenen bir diğer propaganda oyunu *Sabah-ı Hürriyet*'i ele alırken oyun hakkında tek bir cümle ile görüşlerini ifade eder. “*Beş perde ki yekdiğerine münasebeti yok. Bütün piyesi toplamak isterseniz muvaffak olamazsınız*”<sup>126</sup>

Kuşkusuz İstibdat yönetiminin tiyatro yazınına ve sahnesine uyguladığı baskının meşrutiyetin ilanıyla birlikte görece olarak azalması topluluk üyelerinin farklı konuları ele almalarında cesaretlendirici olmuştur. Topluluğun, sanatın bir ahlak mektebi olmaması gerektiği konusundaki ısrarlı tavırlarıyla yazınsal anlamda ilerici bir çizgide ilerlediklerini söylemek mümkündür. Tahsin Nahid ve Şehabettin Süleyman'ın birlikte kaleme aldıkları *Ben ..Başka!* (Yadlı) adlı oyuna yazdıkları önsöz bu açıdan bakıldığında sanatın şahsi bir eylem olduğuna dair inançlarındaki ısrarı göstermektedir.

“Çocuklara sağlam bir temel eğitim vermesini bilmeyenlere, “gelecek” demek olana beyinleri eksik bilgi(ler) çürümüş ahlak eğitimcilerine bırakmaktan çekinmeyen babalara, yazarlar, bu alaycılığı ve gerçekçiliğiyle gülen, belki de güldüren yapıtı hediye ve ithaf ederler. Bunun içindir ki, görevlerini yapanlara özgü ağır başlılıkla, vicdanları sakin ve haz dolu; boş beyinlerin, demagogların itirazları ve alaylarına karşı kendileri ilgisiz ve alaycılardır”<sup>127</sup>

*Ben.. Başka!*'nın<sup>128</sup> (1912) önsözünün Şahabettin Süleyman'ın üç yıl evvel yazdığı ve edebiyatçılar arasında çok fazla tartışılan oyunu *Çıkmaz Sokak*'a (1909)<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> a.e., s. 83.

<sup>127</sup> Tahsin Nahid, Şehabeddin Süleyman, *Ben...Başka!*, Haz. Sibel Ercan, Bordo Siyah Yay. İstanbul, 2004, s. 19.

<sup>128</sup> Tahsin Nahid ve Şehabeddin Süleyman'ın 1913 yılında yazdıkları *Ben...Başka*, Nişantaşı'nda bir konakta toplanan genç kadınların edebiyat dünyası üzerine tartışmalarının ele alındığı oyunda aslında Beria dışında ki kadınlar pek de konuyla alakalı olmadıklarını görürüz. Beria'nın edebiyatta son dönem çıkan eserlerin ahlak dışılığını eleştirirken özellikle de Burhaneddin salman adlı bir şairin son şiirini hedef alır. Bu toplantıya iştirak eden bir başka şair Zeki de bu tartışmalar katılır. Beria ve Zeki arasında bir aşkın alevlenmesiyle oyun sona erer.

<sup>129</sup> *Çıkmaz Sokak* Şehabeddin Süleyman tarafından 1909 yazılmıştır. Oyun çağına göre oldukça iddialı bir konuyu, kadın eşcinselliğini ele almaktadır. Refika-Cavide-Makbule hanımlar arsındaki tutkulu ve gerilimli ilişkilerinin yanı sıra genç dul Neriman ve Refika'nın üvey oğlu Cavid arasındaki aşk üzerine temellenir. Refika, Makbule ve Cavide ile olan ilişkisini öğrenen Cavid'i ve Neriman'ı evden

yöneltiren eleştirilere bir cevap niteliğinde olduğu söylenebilir. Çürümüş ve yoz bir ahlak anlayışını hedef alan bu satırlarla politik angajmandan azade yazarların toplumsal normlara karşı dirayetli duruş sergiledikleri bir gerçektir. Oyunda, Burhaneddin Selman adlı şairin sanat eseri ve ahlak ilişkisi üzerine düşünceleriyle Şehabettin Süleyman ve genel olarak Fecr-i Ati'nin ahlak ve sanat anlayışı arasında bir paralellik söz konusudur. Burhaneddin Selman adlı şairin son şiirinin ahlaka aykırı bulunmasıyla başlayan tartışmalarda ahlak ve sanat arasındaki ilişki hakkında Burhaneddin Bey'in bir başka oyun kişisi tarafından aktarılan düşünceleri dikkat çekicidir:

Zeki- ( bu zayıf noktadan yararlanmak isteyerek) Evet, bu konuda haklı olduğunuzu kabul ederim. Ben de sizin yanınızdayım... Hatta birkaç kere söyledim... Ahlaka bu kadar ilgisiz kalmayın dedim... Diyor ki; “ben ahlakı bunakların anladığı gibi anlamam. Ahlak onların hayal ettiklerinden pek soylu pek yüksek bir şeydir. Bence ahlak, sağlamlıktır; ruh sağlamlığı, hayat sağlamlığıdır. Benim eserlerimden etkilenecek kadar terbiyeden yoksun olanlar bence ahlaksızdırlar. Hem sonra ben bir ahlak öğretmeni değilim!!!”<sup>130</sup>

Bu sözlerle Şehabettin Süleyman ve *Çıkma Sokak*'a gelen eleştirilerin bir nevi yanıtı verilmiş olur.

Balkan Savaşlarının yıkıcı etkisi geçmeden 1914'de I. Dünya Savaşı'na giren Osmanlı İmparatorluğu'nda artık sanatın şahsi ve muhterem oluşu bir yana sadece olabiliyor, kendini gerçekleştirebiliyor olması dahi bir mucizedir. Belki de tarihsel süreç bu denli yoğun savaşlarla ilerlememiş olsaydı Şehabettin Süleyman, Tahsin Nahit gibi yazarlarla ve Müfit Ratip gibi gerçekten tiyatroyu kendi dinamikleri içinde çok boyutlu değerlendirebilen tiyatro eleştirmenleriyle tiyatro sanatı kendine farklı bir yol tayin edebilirdi. Ancak 1908 II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte ortaya çıkan aşırı politikleşme hali tam da Osmanlıda batı tarzı tiyatronun tutunmaya çalıştığı

---

göndermek ve ilişkilerini bozmak için elinden geleni yapar. Cavid Refika hakkındaki gerçekleri babasına söylediğinde paşa üzüntüsünden kalp krizi geçirerek ölür. Oyun kitap olarak basılmasının ardından toplumsal ahlakı bozucu ve kadınlar arasında “seviciliği” olumlu ve meşru göstermesi yönünde bir takım eleştirilere maruz kalmıştır. Mehmet Rauf, Raif Necdet, Yakup Kadri, Müfit Ratip gibi dönemin önemli isimlerinin farklı bakış açılarından müdahil oldukları tartışmalarla ilgili bkz. Niyazi Akı, **Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi**, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1989.

<sup>130</sup> Tahsin Nahid, Şehabeddin Süleyman, **Ben...Başka!**, Haz. Sibel Ercan, İstanbul, Bordo Siyah Yay. 2004, s. 41.

meşruiyet zeminini sağlamlaştırmıştır. Tanzimat tiyatrosunun başat isimlerinin tiyatronun politik olarak araçsallaştırılması yönünde verdikleri mücadelenin sonuçlarının Meşrutiyetle birlikte sağlanan bu zeminde yavaş yavaş alınmaya başladığını söylemek yanıltıcı olmaz. Bu yeni sanatsal türün Osmanlıdaki ilk temsilcileri olan Tanzimat dönemi tiyatro yazarları, gerek batı tarzı tiyatroya yükledikleri anlam gerekse ilk örneklerin öğretici sahipleri olmalarıyla bir sonraki kuşağın biçimlenmesinde de etkin olmuşlardır. Tanzimat yazarlarının tiyatroyu ahlak ve terbiye mektebi olarak kurgulamaları ve bu düşünceyle türün gerek yazınsal gerekse sahne hayatı anlamında yerleşmesini sağlamaları özellikle meşrutiyetin ilanını takip eden yıllarda başlayarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla hızlanan bir biçimde tiyatro sanatıyla ilgili değişmez bir gerçeği beslemeye devam etmiştir: Halkı eğitmek ve yeni yönetim biçiminin düşünsel ortaklığına onları çekebilmek.

### **1.3 YURTTAŞLIĞIN VE ULUSAL BİRLİĞİN PROVA ALANI OLARAK ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE TİYATRO**

Tanzimat'ta, ne olduğu nasıl yazıldığı, neyi anlattığı, caiz mi günah mı, ahlaklı mı, ahlaksız mı, tartışmaları ekseninde kitlelere benimsetilmeye çalışılan tiyatro, Meşrutiyet'in ilanını takip eden yıllarda siyasi hareketliliğin bir parçası olarak özgürlüğün ve hürriyetin deneyimlenmesi ve kitlelerin hâkim ideoloji bağlamında dönüştürülmesi için araçsallaşmaya başlamıştır. Meşrutiyet döneminde bir propaganda ve parti bildirgesi şeklinde iş gören tiyatro yazını ve sahneleri Osmanlı devletinin içinde bulunduğu kaotik ortam ve İttihat ve Terakki'nin devlet yönetimi konusundaki yetersizlikleri düşünüldüğünde kurumsal bir kimlik altında kendini devam ettirememiştir. 1908'i takip eden yıllarda propaganda nitelikli tiyatro faaliyetlerine, İttihat ve Terakki Cemiyeti yararına yapılmış tiyatro gösterimlerine sıklıkla rastlanılmakla beraber Cemiyet'in genel olarak bir kültür politikası kapsamında bu faaliyetleri düzenlediği ya da doğrudan müdahale ettiğini söylemek mümkün görünmemektedir. 1911'de kurulan Türk Ocakları'nın faaliyetleri kapsamında zaman zaman tiyatro sahnelemelerine yer verilmiş olsa da İttihat ve Terakki'nin ocaklarda yapılan gösterimlerle doğrudan, kurumsal bir ilişkisinin



olmadığı söylenebilir.<sup>131</sup> Tiyatro sanatının kurumsal bir kimlik altında gelişmesi adına en önemli girişimse bilindiği üzere Darülbeydi'nin açılmasıdır. 1914'de Fransız yönetmen Andre Antouan'ın Darülbeydi adıyla bir konservatuar kurma hazırlıkları Birinci Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla sekteye uğramış, hedeflenen ölçüde verim alınamamıştır. Dolayısıyla tiyatro faaliyetleri bu sanata emek vermiş profesyoneller ya da daha önce bahsedildiği gibi hürriyetin coşkunu ve yasaksız ortamında politize olmuş hevesliler tarafından yapılmaya devam etmiştir.

Tiyatronun politik olarak araçsallaştırılması II. Meşrutiyetin ilanını takip eden yıllarda hız kazanmışsa da araçsallaştırmanın kurumsal bir boyut kazanmasının Cumhuriyetin ilanını takip eden süreçte gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Genelde sanatın özelde tiyatronun araçsallaştırılmasının kurumsal bir çatı altında gerçekleştirilmesiyle kastedilen, politik belirlenimlerle tiyatro yapmanın dışında icranın ve yayınların zaman zaman açıktan zaman zamansa dolaylı olarak Cumhuriyet elitinin, devlet organlarının ya da onu temsil eden partinin kontrolünde gerçekleştiriliyor olmasıdır.

Cumhuriyetin ilanı sadece bir yönetim biçiminin değişimi değildi. Aynı zamanda yeni rejimin karakterini görünür kılacak olan toplumsal kültürün yeniden inşasını hedefleyen kültürel bir devrimdi. Harf inkılabından şapka devrimine, eğitimde yapılan yeniliklerden üniversitelerde açılan yeni bilim dallarına kadar gündelik hayatın içerisinde yeni rejim, kendini kurmak ve devamlılığına birer dayanak olarak kendisiyle eş zamanlı olarak bu alanları da geliştirmek amacındaydı. Sanat ve bilim yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kendisini ispat edebileceği, modernleşen Türkiye'nin vitrini olarak algılanıyordu. Devrimlerin, kendilerini var edebilmeleri ve devamlılıklarını sağlamaları, kuşkusuz onların biricikliğine ilişkin, şehirden köye, aynı fikri benimsemiş ve bu esere aynı hislerle sarılan bir halkın var edilmesi ile mümkündü. Bu nedenle Erken Cumhuriyet Döneminin en temel meselesi her şeyden önce ve adeta “acil” koduyla bir eğitim seferberliğinin gerçekleştirilmesiydi. Yeni Cumhuriyetin tüm yoksunluklar ve yoksulluklar

---

<sup>131</sup> Türk Ocakları ve İttihad ve Terakki Partisi arasındaki ilişkinin ayrıntıları için bkz. Füsün Üstel, **İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları, 1912-1931**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.

içerisinde Anadolu'nun en ücra köşelerine ulaşma arzusunun altında yatan amaç halkı düşünsel ve duygusal olarak aynı zeminde buluşturmak suretiyle devletin ve rejimin bekasını sağlamaktır.

Eğitimde acil yapılanma çabalarının en çarpıcı örneği Amerikalı eğitim bilimci John Dewey'in Cumhuriyetin ilanını takiben 1924 yılında Maarif Vekâletinin yapılanmasına yönelik tahkikat yaparak bir rapor sunmak için Türkiye'ye davet edilmesidir. Yeni Cumhuriyetin vatandaşlarının eğitimi için "Asrın en büyük terbiye profesörü" olarak Dewey'in çağrılmış olması bu hususun devlet kadroları tarafından ne kadar önemsendiğini göstermektedir. Dewey'in raporunda ele aldığı ilk sorunsal Türkiye maarifinin amacının ne olacağıdır:

"İlk ve pek mühim nokta, Türkiye mekteplerinin gaye ve hedeflerini teshil etmektir. Ancak bu suretle ittihaz olunacak tedbirler tavazzuh eder ve mütakâmil ve tedrici bir surette inkişaf edecek muayyen bir program çizmek mümkün olur. (...) Şayanı memnuniyettir ki Türkiye maarif teşkilâtında takip edilecek gayeyi tayinde müşkülât yoktur. Bu gaye, Türkiye'nin mütemeddin milletler arasında mükemmel bir uzuv olarak canlı, hür, müstakil ve lâik bir Cumhuriyet halinde inkişaf etmesidir. Bu gayeyi elde etmek üzere mekteplerin millet efradına evvelâ doğru siyasî itiyatlar ve fikirler vermesi, saniyen onlar da muhtelif şekilde iktisadi ve ticarî liyakat ve kabiliyetleri teşvik etmesi, salisen erkek ve kadını hâkimiyetmilliyeye, iktisaden kendi kendisini idareye ve san'atçe terakkiye sevk edecek, yani onları teşebbüs ve ibdaa, istiklâlî muhakemeye, ilmî bir surette düşünmeğe ve menfaati umumiye için içtimaî tarzda teşriki mesaiye alıştırarak fikrî ve ahlâkî seciyenin hatlarını ve temayüllerini kendilerinde inkişaf ettirmesi lâzımdır."<sup>132</sup>

Dewey'in Türkiye'de eğitimin amaç ve kapsamı hakkındaki bu izlenimleri aslına bakılırsa Cumhuriyetin kurucu kadrolarının arzu ettiklerinden ayrı değildir. Bu ortaklık, Dewey'in düzenlediği ve iki aşamalı olarak maarife sunduğu rapor, maarifin ilk-orta ve muallim mekteplerinin açılmasında ve teşkilat yapısının hazırlığında öncelikli bir referans olarak yer alacaktır.

Halkın eğitime yönelik seferberlik hali, cephede kazanılan savaş kadar hatta ondan daha çetin bir mücadeleyi gerektiriyordu. Millet mekteplerinin kurulması için yapılan çalışmalardan, darülfünun kanununun çıkartılmasına, sanat okullarından,

---

<sup>132</sup> John Dewey, **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor**, Türkiye Maarif Vekilliği Ana Programı Hazırlıklar Seri. B, No. 1, İstanbul, Devlet Matbaası, 1939, s. 8.

konservatuvar kurma girişimine, halkevlerine halkodalarına kadar tüm kurumsallaşma çabalarının hedefi bu savaşın askerlerini yetiştirmektir. Mücadelenin öncü askerleri mektepler ve muallimler olsa da sanatın da bu mücadeledeki etkisi cumhuriyet bürokratları tarafından göz ardı edilmemiştir. Dolayısıyla eğitim seferberliği çerçevesinde yapılan Erken Cumhuriyet Dönemi kültür-sanat politikalarını eğitim politikalarından bağımsız düşünmek yanıltıcı olacaktır. Zira güzel sanatlara ilişkin Cumhuriyet yönetiminin ilk yasal düzenlemesi maarif vekâleti bünyesinde gerçekleşir.

“Ankara’da da devlet teşkilatı arasında bu işlerle meşgul olacak bir daire kurulması fikri muvaffakiyet kazanmıştı. Maarif vekâletinin umumi terbiye üzerinde tesir icra edebilecek bütün hars teşekkülleriyle alakadar olması kararlaştırılmış, Vekâlette, bu maksatla bir sanayii nefise müdürlüğü, ihdas olunmuş, bir de Sanayii nefise encümeni teşkil edilmişti.”<sup>133</sup>

Sanat eğitimle şekillenecek bir beğeni alanı ve Cumhuriyet doktrinlerini yaymada kullanılacak bir eğitim aracı olarak çift yönlü ve her defasında öğrenme ve öğretme merkezinde buluşan iki eksen ele alınmıştır. Tek parti yönetimi bu eksenlerin birbirine geçişini ve birbirinin sağlayıcısı olmalarını eğitim kurumları, devlet tarafından organize edilen ve desteklenen sanatsal faaliyetler ve kuşkusuz halkevlerinde yapılan etkinliklerle başaracaktır.

1923-1940 yılları arasında sanat eğitim kurumlarının açılması ya da yeniden şekillendirilmesi hususunda yapılan resmi düzenlemeler, alınan kararlar Cumhuriyetin kurucu kadrolarının yeni insana ulaşma ve onu dönüştürmeye yönelik hedeflerinde sanatın etkili bir ideolojik aygıt olarak kullanılabileceği düşüncesinde ortaklaştıklarını göstermektedir. Özsezgin’in ifade ettiği gibi, “*Cumhuriyetin genel kültür politikası 1930’lu yılların halkçılık politikasının gerekli gördüğü bir çerçeve içinde uygulanmış olduğundan kültür ve sanata ilişkin bütün olguların temelinde sanattan ve kültürden olabildiğince geniş bir halk kitlesini yararlandırma amacı bütün açıklığıyla belirir.*”<sup>134</sup> Sanatın halka yayılması ve geniş halk kitleleri tarafından alınılması için kuşkusuz kurumsal/yasal düzenlemelerin yanı sıra

<sup>133</sup> Sevensil, *Yakın Çağlarda*, s. 21.

<sup>134</sup> Kaya Özsezgin, *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türk Resmi*, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1998, s. 24.

uygulayıcı/eğiticilerin yetiştirileceği eğitim kurumlarının açılması gerekiyordu. Osmanlı'dan devralınan Darüelhan, Sanayi-i Nefise gibi okullar hala faaldi ancak bu kurumlarda da dönüşüm şart görülüyordu. Özellikle müzik alanında yapılan düzenlemeler bu dönem sanatın bir “devlet işi” olduğunu gösterir niteliktedir. 1924 yılında kurulan Musiki Muallim Mektebi bu doğrultuda atılan ilk adım olarak zikredilebilir.

1934 yılında “Milli Musiki ve Temsil Akademisi” kurularak, Musiki Muallim Mektebi bu akademinin bünyesine alınmıştır. Musiki Muallim Mektebi, Riyaseticumhur Filârmonik Orkestrası ve Temsil Şubesi olarak üç bölümden oluşan Milli Musiki ve Temsil Akademisi, 1936 tarihinde kurulan devlet konservatuarının temellerini oluşturmuştur.<sup>135</sup> Cumhuriyetin birinci yılında Avrupa'nın çeşitli şehirlerine eğitim almak üzere gönderilen 22 kişilik öğrenci kafilesi içinde 5 ressam ve 2 müzisyenin bulunması<sup>136</sup> devletin sanat eğitimi konusundaki politikalarının uygulayıcılarını yetiştirmek üzere batılı bir formasyonu örnek aldığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Erken Cumhuriyet dönemi sanat-eğitim politikalarının gerçekleştirildiği bir diğer önemli kurum ise 1932-1933 öğretim yılında faaliyete geçen Gazi Terbiye Enstitüsüdür. Orta dereceli okullara eğitmeni yetiştirmek için 1926'da Konya'da açılan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'nün Ankara'ya taşınmasıyla Gazi Terbiye Enstitüsü olarak adı değişen kurum, Cumhuriyet Dönemi resim sanatında önemli isimleri ve eğitmenleri yetiştirmiştir.<sup>137</sup>

Kaya Özsezgin “1933 yılından başlayarak düzenlenen İnkılap sergilerinin yaratmış olduğu heyecanlı ortamın da itişile sanatçıların yurt gerçeklerine açıldıklarını”<sup>138</sup> ifade eder. Aslında Özsezgin'in burada “yurt gerçekleri” olarak işaret ettiği mesele aynı zamanda ideolojinin gerçekleri olarak anlaşılmalıdır. İnkılap sergilerinden ilk akla gelen Şeref Akdik'in “Okuma Seferberliği”, Malik Aksel'in “Cumhuriyet Bayramı”, Halil Dikmen'in “Cephane Taşıyan Kadınlar”, Turgut

---

<sup>135</sup> Seda Bayındır Uluskan, **Atatürk'ün Sosyal ve Kültürel Politikaları**, Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2010, s. 315-319.

<sup>136</sup> Hüseyin Gezer, **Cumhuriyet Dönemi Türk Heykeli**, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1984, s. 9.

<sup>137</sup> Özsezgin, **a.g.e.**, s. 43.

<sup>138</sup> **a.e.**, s. 38.

Zaim'in Doğu ve Batı Halkının Atatürk'e Arzı-ı Şükranı" gibi tabloların sadece adları bile "yurt gerçeği" vurgusunun parti ve devlet gerçeğinden bağımsız düşünölemeyeceğini örneklemeaktadır.

Resim sanatının Anadolu gerçeklerine, doğasına ve insanına açılmasında, tek parti hükümetinin ön gördüğü halkçılık ilkesi doğrultusunda, 1939-1944 yılları arasında uygulanan yurt gezileri programının önemli katkıları olmuştur. CHP'nin 27 Temmuz 1938 tarihli toplantısında alınan karara göre sanatçılar için "yurt içinde sanat tetkik seyahati" düzenlenecek ve gruplar halinde Anadolu illerine gönderilecek sanatçılar, "yurt güzelliğini" yerinde tespit etme olanağı bulacaklardı. Memleket mevzuları üzerinde ressamın çalışmalarını kolaylaştırıcı olacağına inanılan bu gezi programına katılacak sanatçıların seçimi güzel sanatlar akademisine bırakılmıştı. Ressamların yol masrafları ve giderleri parti tarafından karşılanacak, gezi sonunda ortaya konulan yapıtlar, bir seçici kurulun incelemesine sunulacaktı. Devlet tarafından düzenlenen sergilerde ortaya konulan yapıtlar yine devlet tarafından resmi kurumlar adına alınmaktaydı. Devletin finanse ettiği sergilerin muhatabı/hamisi yine devletin kendisiydi.<sup>139</sup>

Cumhuriyetin Anadolu'yu sanatla ve sanatçıyla tanıştırma gayesi kaçınılmaz olarak tiyatro sanatını da kapsamaktadır. 1922 yılında İzmir'in Yunan işgalinden kurtuluşu sebebiyle İzmir'e hareket eden ve orada temsiller düzenleyen Darülbedayi Sanatkârları Anadolu Temsil Heyeti, kendilerini kabul eden Mustafa Kemal'in "seyahat İzmir'le münhasır değil Ankara'ya geleceksiniz" demesi üzerine Ankara'ya da bir turne tertip etmiştir. Topluluğun Ankara'daki son temsillerinin ardından Şadi Bey Mustafa Kemal tarafından kabul edilmiş ve Türk sanatkârının Anadolu'nun her köşesine giderek sahne hayatını tanıtmaları hususunu dile getirmiştir. Sevengil'in aktardığına göre "Şadi ve arkadaşları Gazi'nin bu teveccühlerine maddi yardım da inzıam edilince İstanbul'a dönmekten vazgeçerek Konya, Adana ve civarında temsillere başlamışlardır."<sup>140</sup>

<sup>139</sup> a.e., s. 43-45.

<sup>140</sup> Sevengil, *Yakın Çağlarda*, s. 109-110.

Millî Mücadeleye ve modern Türkiye'nin kuruluşuna tanıklık etmiş her yurttaş için ulusun kurtarıcısı ve kurucusuna, onun temsil ettiği Cumhuriyet devrimlerine karşı duyulan kayıtsız şartsız bağlılık duyguları dönemin sanatçıları için daha yoğun anlamlarla yükleniyordu. Cumhuriyetin ve Cumhuriyet Halk Partisi'nin sanata ve sanatçıya karşı tavrının daha önce görülmemiş bir biçimde yüceltici olması devletin politik üst hedeflerinin sanatın hedeflerini de belirlemesinde/şekillendirmesinde etkili olmuştur. CHP'nin üst yönelimleri ve ideolojik hedeflerinin sanatçılar üzerindeki kaçınılmaz etkisi, çoğu zaman bu hedeflerin sanatın kendi ilerlemesinin üstünde tutulması, minnet, vefa ve borç duygularının sanat eserinde doğrudan ya da dolaylı olarak kendini göstermesini de beraberinde getirmiştir.

İ. Galip'in Atatürk'ün huzuruna kabul edildikleri anları anlattığı aşağıdaki hikâyecik sanatçılar için Atatürk'ün ve onunla yekvücut olmuş Türkiye Cumhuriyetinin nasıl bir anlam taşıdığını ve sanatçı olarak hayatlarında yarattığı değişimi göstermesi bakımından önemlidir:

“O akşam Türk tiyatrosunun bükük boynu düzeldi, başı doğruldu, alnı yükseldi ve parladı. (...)Davetliler bir ayın sessizliği içinde dinliyorlar ulvi bir heyecan dalgası bütün kalpleri sarsıyor nemi gözler derin bir hayranlık içinde minnet ve şükranın sessiz belagatini fişkırıyordu... Gazi nutkunu şöyle bitirdi: Efendiler... Hepiniz mebus olabilirsiniz, vekil olabilirsiniz, hatta reis i cumhur olabilirsiniz... Fakat sanatkâr olamazsınız, hayatlarını büyük bir sanata vakfeden bu çocukları sevelim... Coşkun bir sevinç ağlaması içinde gazimizin mukaddes ellerini öptük anlaşılmas bir vecd içindeydik. Genç arkadaşlar, gelecek neslin bahtiyar tiyatrocuları...(...) biz bütün gençliğimizi koyduğumuz bu sanatı yavaş yavaş sizlerin ellerinize terk ederken gazinin bu cümlesini bir hediye olarak bırakacağız biz yirmi beş senedir çektiklerimizin mükâfatını aldık.”<sup>141</sup>

Mustafa Kemal'in bu ve bunun gibi farklı yerlerde ve zamanlarda yaptığı şerefleendirici konuşmaların yanı sıra İstanbul'da olduğu zamanlarda Darülbeyazı oyuncularının oyunlarını seyretmesi Ankara turnelerinde yine onları izlemeye gidiyor olması ve her defasında taktirle karşılaması tiyatro sanatçıları için azımsanmayacak bir motivasyon kaynağı olmuştur. Kuşkusuz Atatürk'le birlikte Cumhuriyetin kurucu kadrolarının sadece sanata ve sanatçıya karşı bu yüceltici tavırları değildir etkili olan; beraberinde tiyatronun kurumsallaşması, çeşitli yasal

---

<sup>141</sup>a.e., s. 96.

düzenlemelerle yapılan iyileştirme çalışmaları da sanatçılara, icra ettikleri sanatın geleceğine dair umut veriyordu. 1930 yılında belediyeler kanununda yapılan düzenlemelerle Darülbeyt'in de durumu netlik kazanmış, o tarihe kadar belediyenin, kim zaman düzensiz devam eden yardımlarıyla yürüyen topluluk bu sefer düzenli ödeneğe kavuşmuştu. 1931 yılında Darülbeyt bünyesinde bir tiyatro okulu açılmasına karar verilmiştir. Maarif vekâletince tetkik ve tasdik edilen tiyatro tahsil mektebinde tahsil devresi iki sene olarak belirlenmişti. Tiyatro mektebi için maarif vekâletinin vermeyi kabul ettiği 3000 lira iki sene boyunca ilk mezunlar verilinceye dek ödenmiştir.<sup>142</sup> Nitekim yukarıda bahsettiğimiz gibi Musiki Muallim Mektebi bünyesinde açılan temsil sınıflarının 1936 yılında konservatuara dönüştürülmesinden önce Atatürk'ün 1935 tarihli Meclis açılış konuşması sanatın ve sanatçının yüceltilmesi kadar faaliyet alanlarının önündeki bürokratik engellerin aşılacak gereken yasal desteğin de sağlaması bakımında önem arz eder:

“Güzel sanatlara da alâkanızı yeniden canlandırmak isterim. Ankara’da bir Konservatuar ve bir Temsil Akademisi kurulmakta olmasını zikretmek, benim için bir hazdır. Güzel sanatların her şubesi için, Kamutay’ın göstereceği alâka ve emek, milletin insani ve medeni hayatı ve çalışkanlık veriminin artması için çok tesirlidir”<sup>143</sup>

Maarif Vekâleti, konservatuar kurulmasına yönelik hazırlanan raporları<sup>144</sup> dikkate alarak yurtdışından bir uzmanın getirilmesine karar vermiştir. 1936’da kurulan Ankara Devlet Konservatuarının Tiyatro ve Opera bölümlerinin geliştirilmesi için Carl Ebert davet edilmiştir. Ebert, 1936-1947 yılları arasında Ankara’da kalarak devlet konservatuarının tiyatro ve opera bölümlerinin gerek müfredat gerekse yasal yönden geliştirilmesi için harcadığı çaba ile Türk tiyatrosunun kurumsal tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur. Ebert’in 1947 yılına kadar yapmış olduğu bu çalışmaların bir diğer önemli sonucu ise 1949 yılında Ankara Devlet Tiyatrosunun açılmasıdır.

---

<sup>142</sup> a.e., s. 72.

<sup>143</sup> Uluskan, a.g.e., s. 339.

<sup>144</sup> Metin And, *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu Tarihi*, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1983, s. 15.

Tüm bu çalışmaların eğitim-sanat ayrımına çok fazla gidilmeden yeni kurulan devletin modern bireylerini yetiştirmek üzere tekelden bir yönetimin ve denetlemenin söz konusu olacağı bir biçimde yapılmış olduğunu unutmamak gerekir. Cumhuriyet dönemi sanatının tek parti hükümetleri boyunca rejimin yanında ve onunla uyumlu bir işbirliği içinde kendini var etmesi için devlet, bürokratik engelleri olabildiğince ortadan kaldırarak partinin ve inkılapların öngördüğü bir sanat eğitimi için gerekli zemini hazırlamıştır. Devletin imkânları doğrultusunda desteklediği sanattan beklediği ise “halk terbiyesinde” faal bir rol oynaması, bir terbiye vasıtası olarak da millileşmesidir.

Fusun Üstel, vatandaşlık eğitimi kapsamında incelediği 1936 tarihli ilkokul programına ilişkin tespitlerinde programın amacının “aynı”laştırmak olduğunun altını çizer.<sup>145</sup> Üstel’e göre, “Cumhuriyet ve ulus devletin siyaset projesi söz konusu aynılaştırma operasyonuna yönelirken “milli terbiye” söylemi, özellikle otuzlu yıllardan itibaren söz konusu operasyonun pedagojik meşruiyet zeminini oluşturacaktır. “Milli terbiye” kavramı, içeriği açısından oldukça muğlak olmakla birlikte, niyeti açısından hiçbir kuşkuyla yer bırakmayacak oranda politiktir.”<sup>146</sup>

Mustafa Kemal’in 1925 yılında yaptığı konuşmadan alıntılanan aşağıdaki satırlar Üstel’in işaret ettiği politik niyeti örnekler niteliktedir:

“son söz söyleyen hoca efendinin beyanatından mülhem olarak arz edeyim ki, en mühim en esaslı nokta terbiye meselesidir. Terbiyedir ki bir milleti, hür müstakil, şanlı, ali bir heyeti içtimaiye halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder. Efendiler, terbiye kelimesi yalnız başına kullanıldığı zaman herkes kendince maksud bir medhule intikal eder. Fiiliyata girilirse terbiyenin hedefleri maksatları tenevvü eder. Ben burada yalnız yeni Cumhuriyetin yeni nesle vereceği terbiyenin milli terbiye olduğunu kifayyetle ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde tevakkuf etmeyeceğim. (...) efendiler milli terbiye ne demek olduğunu bilmekte artık bir güne teşevvüş kalmamalıdır. Bir de milli terbiye esas olduktan sonra onun lisanını usulünü vasıtalarını da milli yapmak zarureti gayrikabili münakaşadır.”<sup>147</sup>

<sup>145</sup>Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde**, s. 138.

<sup>146</sup> a.e., 138.

<sup>147</sup>Osman Ergin, **İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi**, İstanbul, Eser Neşriyat ve Dağıtım, 1977, s. 1650-1651.



Milli terbiye, yeni Cumhuriyetin yeni nesile vereceği, devlet ideolojisi tarafından belirlenen ulusal değerlerle şekillenmiş bir terbiyedir; bir milleti hür, bağımsız ve yüce bir toplumsal bütünlük içinde yaşatan terbiye ile kastedilen hiç kuşkusuz ulusal bilinçtir. Milli terbiyenin/ulus bilincinin yayılması için tüm vasıtaların da muhakkak ki yine milli olması gerekmektedir.<sup>148</sup>

“Beynelmilel terbiyeye gelince bizim terbiyemiz kendimizin olacak ve kendimiz için olacak. Milli terbiyenin siyasi ve vatani mahiyeti itibariyle bugün bu topraklarda siyasi Türk milliyeti kahr bir ekseriyettir. Bütün bu topraklarda Türk mahiyetini veren bir Türk vardır. Fakat bu millet henüz istediğimiz yekpare millet manzarasını gösteriyor. Eğer bu nesil şuurla ilmin ve hayatın rehberliğiyle ciddi olarak bütün ömrünü vakfederek çalışırsa siyasi Türk milleti harsı, fikri ve içtimai tam ve kâmil bir Türk milleti olabilir. (...) bu vatan işte tek olan bu milletin milliyetidir. Bunu yalnız söz olsun diye söylemiyoruz, süs olsun diye de bu fikirde değiliz, bu siyaset vatanın bütün hayatıdır. Yaşayacaksa yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacağız. İşte milli terbiye dediğimiz sistemin umumi hedefi”<sup>149</sup>

Yekpare bir millet kütlesi olarak yaşama tahayyülü Cumhuriyet Dönemi eğitim çalışmalarının temel hedefini oluşturmaktadır.

Bunun için tiyatro sanatı da terbiyenin yani eğitimin fakat milli bir eğitimin vasıtası olarak kendini milli bir biçimde yenilemeliydi. Burada şunu belirtmek gerekir ki bir terbiye vasıtası olarak tiyatronun millileştirilmesi meselesi geleneksel halk tiyatrosunun kaynaklarına inmek gibi bir hedefi kapsamaz.<sup>150</sup> Batı tarzı tiyatronun dil, jest, tavır, tema bağlamında biçimsel bir değişimle millileştirilmesidir söz konusu olan. Tiyatroda millilik daha önce bahsettiğimiz üzere sanatın ikili bir misyonu içselleştirmesiyle mümkündür: Hem bir sanat olarak kendisini benimsetme hem de Cumhuriyet ilkelerini öğretme sorumluluğunu yüklenmek. Başka bir ifadeyle, tiyatro seyirciyi-vatandaşı aynı zamanda şekillendirmeye başlıyordu.

<sup>148</sup>Bu konuşmanın başında Atatürk tarafından işaret edilen “hoca” İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’dur. Bkz. Osman Ergin, **a.g.e.**, s. 1652.

<sup>149</sup>Osman Ergin, **a.g.e.**, s. 1652.

<sup>150</sup> Genel eğilim bu yöndeyken Cumhuriyet ideolojisinin önemli aktörlerinden İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Erken Cumhuriyet Dönemi tiyatronun millileştirilmesi/ulusal bir bütünlük kazanması için geleneksel halk tiyatrosu türlerinin biçimsel özelliklerinin kullanılması gerektiğini savunur. Baltacıoğlu Türk tiyatrosu üzerine ilk kuramsal metin denemesi diyebileceğimiz “öz tiyatro” adlı çalışmasında karagöz, ortaoyunu gibi geleneksel türlerin öz/milli tiyatronun oluşturulmasındaki önemini vurgular. Bkz. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, **Tiyatro Nedir?**, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul, 2006.

Dolayısıyla tiyatronun “makbul izleyicisi”<sup>151</sup> ve Cumhuriyetin “makbul vatandaşı” olma hali eş zamanlı bir biçimde ilerliyordu. Her iki durumda da bireyin kendini bir topluluğun parçası olarak hissedebilmesi, bir ayinin ortasında müşterek ameller ve duygularla birlikte hareket edebilmeyi sağlayacak ruhun var edilmesi gerekiyordu.

Bu noktadan baktığımızda, yeni Cumhuriyetin vatandaş eğitim politikalarının tiyatronun seyircisini yetiştirmeye yönelik çabalarıyla paralel ve ona yaklaşan tavrının dikkat çekici boyutta olduğunu gözlemleyebiliriz. Tiyatro vasıtasıyla seyirci/vatandaş yetiştirme mevhumunu, gerek Darülbedayi’deki gerekse kendi kurduğu topluluklardaki çalışmalarıyla Erken Cumhuriyet Dönemi tiyatro sanatına damgasını vuran Muhsin Ertuğrul’dan ve onun tiyatro-eğitim-terbiye eksenindeki düşüncelerinden bağımsız tartışmak mümkün değildir. Nasıl ki Tanzimat ve hatta Meşrutiyet dönemi tiyatrosu Namık Kemal ekseninde ilerliyor ve onun tiyatro görüşleri etrafında şekilleniyorsa Muhsin Ertuğrul da yönetmen, oyuncu, yönetici vasıflarıyla ve Türk tiyatrosunun oluşum sürecine dair ele aldığı meselelerle bu dönem tartışmalarının ve tiyatro anlayışının merkezinde yer alır. Muhsin Ertuğrul tiyatronun kitleler üzerindeki dönüştürücü etkisine inanmıştır. Tiyatronun eğitici misyonu üzerinde ısrarla durmuş ve hayal ettiği tiyatro seyircisini yaratmak üzere yaptıkları ya da yazdıklarıyla eleştirilere maruz kalsa da bu hedefinden vazgeçmemiştir. Muhsin Ertuğrul ekseninde şekillenen Erken Cumhuriyet Dönemi tiyatrosunun ideolojik aygıt olarak kullanımına geçmeden önce bu süreci daha kapsamlı ve farklı bir açıdan değerlendirmemize yardımcı olacak Mabel Berezin’in “kültür müteşebbisliği” tanımı üzerine durmak gerekmektedir.

Mabel Berezin “Cultural Form and Political Meaning: State-subsidized Theater, Ideology, and the Language of Style in Fascist Italy” başlıklı makalesinde faşist rejim altında devlet destekli tiyatrodaki teatral içeriğin değil teatral formun faşist anlamları içerdiğini/taşıdığını söyler. Bunun için İtalya’da 1934 ve 1940 yılları arasında sahnelenen 354 yeni oyunun olay örgülerini inceleyen Berezin, bu oyunların %72’sinin özel hayatın çelişkileri, saçmalıklarını, aşk hikâyeleri, salon farslarından,

---

<sup>151</sup> “Makbul Seyirci” ifadesi, yurttaşlık eğitimi ve tiyatro için seyirci eğitimi süreçlerinin benzer nitelikler gösteriyor olması ve Füsun Üstel’in “makbul vatandaş” ifadesinden hareketle tiyatro seyircisi için de benzer bir arayışa işaret etmesi bakımından kullanılmıştır.

%15'inin niyetinin politik olması muhtemel oyunlardan oluştuğunu buna karşın sadece %5'inin tematik olarak faşizm propagandası içeren oyunlar olduğu bilgisini aktarır. Berezin'in karegorizasyonuna göre Sherlock Holmes tipi dedektif oyunları bile %8,5 ile faşizm temalı oyunları geride bırakmıştır. Berezin, buradan hareketle tiyatronun İtalya'da nasıl faşist yorumların/anlamaların bir aracı haline geldiğinin yeniden incelenebileceğini ifade eder. "Teatral hırslarını rejimin hedeflerine bağlayan kültür müteşebbislerinin" çabaları olmadan formun, içeriğe nazaran bu denli imtiyazlı hale gelemeyeceğinden bahseder.<sup>152</sup>

Erken Cumhuriyet Dönemi aydın/yazarlarını ve rejimle-sanatla-halkla kurdukları ilişkileri göz önünde bulundurduğumuzda Berezin'in teatral hırslarını, teatral ideallerini rejimin hedeflerine bağlayan kültür müteşebbisi tanımlaması oldukça anlamlı ve yerinde bir kavramsallaştırma haline gelmektedir.

Ulus devlet inşa sürecinde batı tarzı tiyatro metinlerinin hikâye ettiği konular ve bağlamlarıyla propagandist nitelikte olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bununla birlikte ve belki daha da öncelikli olarak Berezin'in işaret ettiği üzere, asıl hedeflenenin formların ya da tiyatro sanatının doğasında var olan anlatım yöntemleri, araçları ve sahne-kitle arasında kurulan ilişkiyle yarattığı kolektif ruh aracılığıyla ulusu/seyirciyi yaratmak, onu biçimlendirmek olduğunu tartışmak gerekir. Dolayısıyla bu bölümde eğitim seferberliğinin biçimsel bir parçası olarak Erken Cumhuriyet Dönemi tiyatrosu ele alınacaktır. Ulus devlet inşa sürecinde ilk olarak Muhsin Ertuğrul ve seyirci yetiştirme ekseninde Darülbeyazıt'taki çalışmalarını ve ardından Halkevleri'nin tiyatro faaliyetleri ekseninde tiyatro-parti-devlet-kitle ilişkisini yeniden yorumlamaya çalışacağız.

Muhsin Ertuğrul'un, 1924 yılında dönemin seyircisine "tiyatro terbiyesi" vermek üzere hazırladığı altı maddeyi içeren "*Tiyatro Adabı Bilmeyenler İçin*" başlıklı yazısının ilk maddesi tiyatro ile kurulan ilişkinin niteliğini apaçık göstermesi

---

<sup>152</sup> Mabel Berezin, "Cultural Form and Political Meaning: State-subsidized Theater, Ideology, and the Language of Style in Fascist Italy", **American Journal of Sociology**, University of Chicago Press, Vol. 99, No. 5, 1994, s. 1239.

bakımından önemlidir: “1. *Tiyatro eğlence yeri değil, büyüklerin mektebidir.*”<sup>153</sup> Ertuğrul’un, tiyatronun yetişkin vatandaşların eğitim göreceği bir mektep olduğu düşüncesini bir başka yazısında daha da detaylandırıldığını görürüz, tiyatro iyi doktorların, iyi mühendislerin son kertede iyi vatandaşın yetiştiği yer olarak imlenir:

“İstanbul’un hastanesi, yolları yokken, tiyatroya ne ihtiyacı var? Buyurdular ve alçakgönüllü hemşerilerime bu çatısız sığınağı çok gördüler. Bu zevat unuttular ki, hastanenin hastalara bakmasına, yolların taşıtlara hayvanlara, adamlara geçit vermesine karşılık, tiyatro insan yetiştirir; hem de sağlam kafalı üstün insan. Eğer hemen birçok tiyatro kurup insan yetiştirmeye koyulmazsak, o zaman ne başka hastaneleri kuracak insan, ne yolları yapacak kafa buluruz. O zaman, bugünkü hastanelerimizde kafasız çürük kalıplar uzanır; şimdiki yollarımızda kösteksiz kof başlar çifte atarak dolaşır. Bunun için biz her şeyden önce, büyüklerin okulu sayılan tiyatroyu kurmalıyız; orada insan yetiştirmeliyiz.”<sup>154</sup>

Ahmet Mithat’tan Muhsin Ertuğrul’a kadar geçen süreçte batı tarzı tiyatroya yüklenen misyonun, aydın/sanatçı/yazarların politik belirlenimleri dışında, değişmeden kalmış olması, tiyatronun eğitici yanının özellikle yetişkinler için çok da anlamlı bir amaç olmadığını göstermektedir. Tiyatro ya da sanatı, kendi iç dinamiklerini yok sayarak, “halk eğitim merkezi” bağlamında düşünmekle arzulanan hedefe yaklaşabilmenin mümkün olmadığını, Muhsin Ertuğrul’a, Namık Kemal, Ahmet Mithat ve çağdaşlarından dört başı mamur bir tiyatro sanatının miras kalmamış olması göstermektedir. Yaşadıkları dönemlerin politik “üst hedeflerini” yaptıkları işlere/uğraşlara adapte etme durumu sanatın hakikatlerini gözden kaçırmaya, sanatı kendisinin dışında bir hedefin aracı olmaya mecbur kılmıştır. Nitekim Namık Kemal’in ortaoyunu izlemeye gidenlere ve ortaoyunun kendisine

---

<sup>153</sup> “Tiyatro Adabı Bilmeyenler İçin” başlıklı yazıdaki diğer maddeler şunlardır: 2. Tiyatroya mümkün mertebe temiz giyinip gidilir. Ve gürültüsüzce bir mevkiye oturulur. 3. Perdenin açılacağını ihbar eden işaretten sonra, perde kapanıncaya kadar artık bir kelime bile konuşulmadan yalnız eser dinlenir. Bir milletin bilgi ve anlayış seviyesi, sanat eserlerine ve sanatkârlarına gösterdiği alâka ile ölçülür. 4. Tiyatroda sigara içmek doğru değildir. Fakat mecburiyetse ancak perde aralarında içilir. 5. Perde aralarındaki istirahat müddetleri, evvelce tayin ve ilân edilmiştir. Sabırsızlanmak, bu müddeti kısaltamaz...6. Islık çalmak, ayaklarını yere vurmak, (lüzumsuz yerde) alkışlamak, takdir etmek demek değildir” bkz. Metin And, **Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu**, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1983, s. 46.

<sup>154</sup> Muhsin Ertuğrul, **Gerçeklerin Düşleri: Tiyatro Düşünceleri**, Düzenleyen: Özdemir Nutku, İstanbul, Dr. Nejat F. Eczacıbaşı Vakfı Yayınları, 1993, s. 46-47.

yaptığı sert eleştirilerin bir benzerinin Ertuğrul tarafından 1930’larda vodvilleri dolduran seyirciye yöneltmiş olması, tiyatro sanatı ile halkın arasında giderek açılacak bir yarığın oluşmasına neden olacaktır.<sup>155</sup>

“gönül artık istiyor ki, bu son iki sınıf seyirciler artık yok olsunlar da tiyatroyu tek bir can, tek bir nefes gibi bir halk kitlesi doldursun. Fakat ibadet yerinde oturan bir can, ibadet yerinde alınan bir nefes”<sup>156</sup>

Muhsin Ertuğrul ve çağdaşlarının tiyatro salonu içerisinde yekpare bir kitle oluşturma isteği, ulus devlet inşa sürecinde devletin parti politikaları ekseninde milleti yaratma tahayyülü ile paralellik göstermektedir. Çağdaş ve modernleştirici bir araç olarak tiyatro, Cumhuriyet Türkiye’sinin “makbul vatandaşlarının” yetiştirme, boy gösterme yeridir. Bir anlamda tiyatro, mekteplerden sonra vatandaşlık kurallarının aslına bakılırsa uygulamalı olarak öğrenildiği mekânlar olarak kurgulanır:

“Bir tiyatronun içindeki bütün topluluk, tek şahıs gibi “bir” olmalıdır. Anlayışta birlik, dinleyişte birlik, duyuşta birlik, terbiyede birlik, yükselişte birlik... İşte tiyatronun da istediği budur.”<sup>157</sup>

Tiyatroyla kurduğu ilişkiyi dinsel bir takım sembollerle tanımlayıp kutsayan, tiyatroyu “*terakkinin vazedildiği, yeni ve eski medeniyetlerin mabedi*” olarak gören Muhsin Ertuğrul için tiyatro “*karanlığın dalgaları içinde bocalayan bizim gibi milletlere yol gösteren bir gece feneridir*”<sup>158</sup> Burada “terakki” ile hiç şüphesiz Cumhuriyetin aydınlanmacı devrimleri işaret edilmektedir. Dolayısıyla Ertuğrul, tiyatroyu kürsüsünden yeniliğin vaaz edildiği bir mabet, seyirciyi ise bu mabette ibadete gelmiş cemaat olarak düşler. Bu bağlamda Muhsin Ertuğrul’un özlemini

---

<sup>155</sup> Bu bağlamda Metin And, Muhsin Ertuğrul’un tiyatro kültürünün ve görgüsünün “biçimsel” kaldığını ifade eder. Peyami Safa halkın ciddi ve iyi eserleri sevmeyişini söylemenin bir iftira olduğunu, asıl meselenin halkın seviyesine uygun ciddi eserler seçebilecek otorite sahibi bir edebi heyetin olmaması olduğunun altını çizer. Oynanması becerilemeyen dâhiyane piyeslere ihtiyacımız yok diyerek Ertuğrul’un halktan şikâyet eden yazılarına cevap verir. Aka Gündüz ise Darülbeydi’yi halkın isteklerini karşılayamamakla eleştirirken şunları söyler: “bu gidiş ve repertuar halkın değildir. Münevver zümrenin de değildir, münevver zümrenin de bir hizbinindir. Bu küçük münevver ekalliyet; kendi sinir, fikir, his ve amud-ı fukarı zevkleri için her zaman tatmin vasıtaları bulabilir. Fakat büyük kütle ne musikide ne kâğıtta ne sahnede aradığını bulamıyor. Ona aradığını vermelidir. Fikir mi? Dürüst fikir verilmelidir, kahkaha mı? Dürüst kahkaha verilmelidir” Metin And, **Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu**, s. 45-48.

<sup>156</sup> Muhsin Ertuğrul, **Gerçeklerin Düşleri: Tiyatro Düşünceleri**, s. 201.

<sup>157</sup> “Bizim de sizden istediklerimiz var”, Darülbeydi, Sayı: 55, Sene 6, 1935, s. 2.

<sup>158</sup> Muhsin Ertuğrul, **Gerçeklerin Düşleri: Tiyatro Düşünceleri**, s. 37.

duyduğu seyirciyle karşı karşıya kaldığı bir gösterim sonrası hislerini aktardığı cümleler dikkat çekicidir:

“büyük bir tapınakta toplanmış, sanat ve güzellik tanrısına yönelmiş, kendinden geçmiş bir gençlik kitlesinin sahneye bakışını, piyesi dinleyişini görmek, Almanya’dan başka herhangi bir medeniyette eşine az rastlanır iç açıcı bir müjdeydi”<sup>159</sup>

Muhsin Ertuğrul’un burada tepe noktasına ulaşmış, tiyatroyu kutsayan yaklaşımlarının benzerini 1930’lar İtalya’sında görmek mümkündür. Gezici tiyatro grubu olan *Thespian Cars*’ın gösterimleriyle dinsel bir deneyim arasında kurulan bağ “herkesin Süleymaniye’si olacak” bir tiyatro düşleyen Muhsin Ertuğrul’u anımsatır:

“Koltukların kiliselerde dindarları toplanmalarını ve ruhlarını ve düşüncelerini tanrıya doğru yükseltmelerini sağlaması gibi tiyatro koltukları da bilgili, yetişkin insanların ruhlarını sanatın güzelliğine ve onun içinde taştan kabaran bir yaşam gücü bulmalarını sağlıyordu.”<sup>160</sup>

Tıpkı mabedin olduğu gibi tiyatronun da katılımı biçimlendiren ritüelleri, kuralları olması gerekiyordu. Devletin ve vatandaş olmanın kurallarına benzer bir biçimde tiyatronun yani terakkinin mabedinin de kurallarla korunması gerekiyordu. Muhsin Ertuğrul tiyatrodaki seyircinin davranışları ve uymak durumunda olduğu kuralları ortaya koyduktan sonra bu kuralların gerekliliğine dair bir açıklamaya koyulur:

“Toplu yerlerde hepimiz kendi keyfimize değil, bütün bir halkın isteğine uymağa borçluyuz. Bir tiyatro içindeki topluluk milletin bir parçasıdır; halktır. Halk vakarlıdır, terbiyelidir, bu vakarı ve terbiyeyi bozanlara hatalarını ihtar, gene halkın hakkıdır. Bu haktan vazgeçmek, bu mühim terbiye meselesini benimsememek, mühimsememek doğru olmaz.”<sup>161</sup>

Ertuğrul’un bu tavrının 1930 tarihli ilk mektep müfredat programında yer alan yurt bilgisi dersinin kapsamından farkı yok gibidir. Müfredatın 4. Sınıfları kapsayan programının bir maddesi aynen şöyledir:

“4- Mektepte hayat: mektep bir topluluk yeridir. Mektepte iş birliği. Topluluğun icap ettirdiği kaide ve nizamlar, mektep idaresinin lüzumu, mektep idaresi mektepteki topluluğu tanzim ve mektepte müşterek faaliyete

<sup>159</sup> a.e., s. 401.

<sup>160</sup> Berezin, **a.g.m.**, s. 1260.

<sup>161</sup> Muhsin Ertuğrul, **Gerçeklerin Düşleri**, s. 202.

yardım içindir. Mektep nizamlarına riayeti hususunda talebenin uhdesine düşen vazifeler.”<sup>162</sup>

“Ben seyirciyi, belleğine yazmak için elinde kalem, başında ak pak büyük boy bir tabaka kâğıtla tiyatroya gelen bir çocuğa benzetirim”<sup>163</sup> diyen Muhsin Ertuğrul için seyirci tıpkı Tazimat Döneminde ya da Meşrutiyette olduğu gibi reşit olmayan eğitime muhtaç çocuklar olarak görülmektedir. Tiyatroyu büyüklerin okulu olarak görme fikrinin bir uzantısı olan bu yaklaşımıyla yönetmen bu “büyük boy tabaka kâğıdını”, nelerle doldurmaz ki:

“Tiyatroya mümkün olduğu kadar temiz gelinir... Gürültüsüzce yürünür... Perde açılmadan evvel sessizce ve yavaş yavaş görüşülür. Perde açıldıktan sonra takır tukur yaparak yerlere yerleşmek doğru değildir. Perde başladıktan bitinceye kadar ağız açılıp yavaş dahi olsa yanındakiyle konuşulmaz. Fındık fıstık kabak çekirdeği kabuklu yemişler yenmez... Çat çat teşbih çekilmez. Başkaları rahatsız edilecek kadar çok öksürülmez”<sup>164</sup>

Kahvehanelerde, meydanlarda icra edilen geleneksel halk tiyatrosu türlerinin, oyuncu/yorumcu ile seyirci arasında kurulan teklifsiz ilişki biçimine ve gösterim esnasında kendisi ile sahnede olup biten arasında bir mesafe koymamaya alışkın, bir gösterim kültüründen gelen halk için kuşkusuz bu kurallara uymak oldukça zordur. Bu şekilde “ritüele” katılım kuralları gibi beğeniyi de şekillendirme çabalarıyla yönetmen, seyirci ile tiyatro arasındaki mesafenin açılmasına neden olacaktır. Muhsin Ertuğrul’un aşağıdaki sözleri kendisi ile seyirci arasında kurduğu hiyerarşiyi göstermesi, seyircinin beğenisi küçümsemesi bakımından dikkat çekicidir:

“*Maya* da, *Şarlattan* diye oynanan *Knock*’un akıbetine uğradı, onu da dinletemedik. Onu da *Knock* gibi kurban verdik. (...) biz öyle zannediyorum ki, halka sevdirdiğimiz boş, manasız eserlerin kefareti veriyoruz. Vaktiyle ve hala öyle mebzul vodvil oynadık ki artık ciddi bir piyesi dinletecek seyirciyi bulamıyoruz”<sup>165</sup>

Muhsin Ertuğrul’un 1 Ocak 1932’de *Darülbedayi* dergisinde çıkan bir başka yazısı, tek vücut tek nefes bir seyirci kitlesi yaratmak isterken aslında sürekli yapmak

<sup>162</sup> Füsün Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde**, s. 334.

<sup>163</sup> Muhsin Ertuğrul, **Gerçeklerin Düşleri**, s. 205.

<sup>164</sup> **Darülbedayi**, Numara 55, Sayı 6, 1935, s. 2.

<sup>165</sup> Özdemir Nutku, **Darülbedayi’nin Elli Yılı**, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1969, s. 70.

istediği ile yaptıkları arasındaki tezatlığı, arzularının karşısındaki engelin bizzat kendisinin elitizme kayan tavrı olduğunu gösterir.

“Ve duvarlara şu yazılar yazılmalı: bu akşam gülmek istiyorsanız girmeyiniz. (...) Bu akşam biz yalnız kendi heyecanımızı tatmin etmek için, kendi istirahat gecemizi feda ederek oynuyoruz, sizin beğenip beğenmemeniz mevzu bahis değildir.”<sup>166</sup>

Muhsin Ertuğrul’un yazdıkları aracılığıyla seyircinin davranış biçimlerinden, sanatsal beğenilerine değin yaptığı müdahalelerin, “aynılaştırılmanın” hedef alındığı Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim-öğretim politikalarına benzerliğini açıkça görebiliriz. Öte yandan tiyatroyu bir mektep olarak kabul eden sanatçının oyun metinlerinin iletileri, varsa tezleri, eğitici yanları üzerine neredeyse hiçbir tartışmaya girmediklerini söylemek yanıltıcı olmaz.<sup>167</sup> Bu noktada Aka Gündüz’ün Darülbedayi repertuarı ve Muhsin Ertuğrul’un tiyatro faaliyetleri üzerine 1931’de yayınlanan eleştirel yazısı “Mikroskobik İdeal”de söyledikleri dikkat çekicidir:

“On sekiz senelik repertuarın bir listesine göz gezdiriniz, görürsünüz ki milli, vatani, içtimai ve inkılaba müteallik mevzular asgari yer tutar. Yer tutmuşları da hatırlayınız, hep zoraki temsil edilmişlerdir. Pek doğruca oynanmışları da adapte edilmiş Fransız duygusuyla Türk vatanperverliği karikatüre çevrilmiştir.”<sup>168</sup>

Aka Gündüz’ün yazısının ortaya koyduğu en önemli nokta Muhsin Ertuğrul’un birbiri ardına yazılan propaganda oyunlarından uzak kalmayı bir şekilde başarmış olmasıdır. Darülbedayi’nin 1924-1940 yılları arasındaki repertuarına bakıldığında 1931-1932 sezonunda oynanan Faruk Nafiz Çamlıbel’in *Akın* ve 1933 yılında

<sup>166</sup> a.e., s. 70.

<sup>167</sup> Muhsin Ertuğrul seyircinin ilgisizliği nedeniyle repertuardan kaldırmak zorunda kaldığı oyunların sadece ismini zikreder. Oyunların sadece isimleri, yazarları ve yazarların tiyatro sanatında ilerlemiş ülkelerden olmalarının dışında ağır başlı ciddi oyunlar olmasından bahseder. Ancak sadece oyunların ciddiyeti ve batılı çağdaş ya da klasik örnekler olmasının önemsenmesi Muhsin Ertuğrul’a yöneltilen aktarımcılık eleştirilerinin bir nedenidir aynı zamanda. Dolayısıyla Metin And’ın seyirci kitlesi yaratma konusunda gerek koyduğu kurallar gerekse yaptığı eleştirilerle Muhsin Ertuğrul’un tiyatro görgüsünün ve kültürünün biçimsel olduğu yönündeki tespiti doğru fakat biçimselliği yüzeysellikle sınırlandırması bakımından eksiktir. Bu biçimselliğin burada tartıştığımız haliyle ideolojinin kendini kurmasında ulusun vatandaşları ve seyircilerini yaratmadaki önemi göz ardı edilmiştir diyebiliriz. (Bkz. Metin And, **Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu**, s. 16-23), Efdal Sevinçli ise bu aktarımcılığın Türk aydınının bir çırpınışı olduğundan bahsederken sanatsal anlamda “ülkesine yararlı olma sorumluluğu” ile Muhsin Ertuğrul’un zorunlu bir aktarımcılık içinde olduğunu savunacaktır. Bkz. Efdal Sevinçli, **Görüşleriyle Uygulamalarıyla Muhsin Ertuğrul**, İstanbul, Arba Yayınları 1990, s. 124-125.

<sup>168</sup> Metin And, **Cumhuriyet**, s. 48.



Cumhuriyetin onuncu yıldönümünde repertuara konulan Halit Fahri Ozansoy'un *On Yılın Destanı* adlı oyunlarının dışında Cumhuriyet ideolojisinin propagandasını "doğrudan" yapan oyunlara rastlanılmamaktadır.<sup>169</sup> Terakkinin tiyatro ve sanat vasıtasıyla gerçekleşeceğine inanan kendisi gibi Cumhuriyet aydını yazarlar tarafından yazılan propaganda oyunlarına karşı yönetmenin bu uzaklığı ilk bakışta tuhaf görünebilir. Ancak bu durum tam da Berezin'in 1930'lar İtalya'sındaki kültür müteşebbisleri için söyledikleriyle birlikte düşünüldüğünde şaşırtıcı ya da ideolojiye mesafeli bir tutum değil aksine teatral biçimin ulus inşasındaki etkisi ekseninde değerlendirildiğinde yerinde bir turumdur. Berezin'e göre "kültür girişimcileri/öncüleri" disiplin ve profesyonelliği yönetmen figüründe ortaya koyar, yeni oyunculuk yöntemlerini cesaretlendirir ve tiyatroyu daha ritüelistik bir hale getirerek, toplumsal olarak kapsayıcılığına izin verecek alanlar yaratırlar."<sup>170</sup> Bu haliyle tiyatro, salt batılı bir kültür unsurunun deneyimlenmesini değil, batılı normlara göre seyirci yetiştirilmesini de sağlayacaktır. Dolayısıyla Ertuğrul, Erken Cumhuriyet Dönemi tiyatrosunun çağdaşlık ve ilerleme yönünde bir alışkanlığa dönüşmesini istemekte, tıpkı Tanzimat aydınları gibi tiyatroya gitmenin ve ritüellere uygun bir seyretme pratiğinin bizatihi kendisinin modernleştirici bir unsur, yeni Cumhuriyetin vatandaşları için bir ayrıcalık, bir asrılık olduğunu düşünmektedir. Muhsin Ertuğrul'un aşığıda alıntılanan sözlerindeki idealize edilen tiyatronun toplumsal anlamda "kapsayıcı" ve "ritüelistik" yapısına ilişkin vurgu oldukça anlamlıdır:

"Bu millete muazzam bir tiyatro lazım Süleymaniye'yi benimseyen ta uzaktaki herhangi bir vatandaşın da benimseyeceği bir tiyatro, bütün manevi malzemesini milletin yüreğinden alan bir tiyatro(..) Büyük bir tiyatro ve bu tiyatroya haçça gider gibi memleketin her tarafından gelinsin, her bir türkün gayesi, ömründe bir defa olsun zarar yok bu tiyatroyu görmek olsun"<sup>171</sup>

Tiyatroda buluşma, toplanma halinin haç ritüeline benzetilmesi ve tıpkı bu dini ritüelde olduğu gibi bireylerin aynı amaç, aynı ruh hali, aynı huşu içinde bir araya

<sup>169</sup> "1915-1985: 70 Yılda Oynadığımız Oyunlar", haz. Engin Gürmen, Nedret Denizhan, Radife Baltaoğlu, *Şehir Tiyatroları 70. Yıl Özel Sayısı*, Sayı: 440, İstanbul, Mart 1985, s.3-53.

<sup>170</sup> Berezin, *a.g.m.*, s. 1277.

<sup>171</sup> "1932-1933 mevsimi", *Darülbeydi Dergisi*, 1 Teşrinievvel 1932, s. 1.

gelinmesinin arzulanması “aynılaşmayı” homojen yekpare bir bütün olmayı hedefleyen ulus tahayyülünün bir tezahürüdür.

Erken Cumhuriyet Dönemi sanat eserlerinde ağırlıklı olarak devrimlerin halka yayılmasını ve halk tarafından idrak edilmesini amaç edinen temalar kullanması söz konusudur. Devlet tarafından yurtdışına gönderilenler sanatçıların motivasyonunu daha iyi resim ya da müzik yapmak değil sanatıyla devlete olan borcunu ödemek, sanatını devletin resmi ideolojisinin öngördüğü okuma-yazma, yobazlık eleştirisi, çağdaşlaşma, laiklik, halkçılık, vb. gibi temalarla şekillendirmek oluşturmuştur. Öte yandan, ortaya çıkan sanat ürünlerinin kuşkusuz Ankara, İstanbul gibi büyük şehirlerle varlığını sınırlandırması kültür bürokratlarının yola çıkış amaçlarını gerçekleştirmesine olanak tanımıyordu. İstanbul’da Sanayi-i Nefise, Ankara’da Gazi Eğitim Enstitüsü, Musiki Muallim Mektepleri, yine bu şehirlerde açılan sergiler, kültür seferberliği uhdesi bağlamında eğitimciler yetiştiriyordu. Ancak asıl olarak kültürün ideolojik belirlenimler çerçevesinde dolaşımını sağlayan, Anadolu’nun birçok vilayetinde açılan Halkevleri olmuştur. 1931 yılında Türk Ocakları’nın lağvedilmesinin ardından açılarak CHP’nin yerel örgütsel yapısı haline gelen Halkevleri, bünyesindeki kültür kolları aracılığıyla Cumhuriyet ideolojisini halka/köylüye yayma noktasında rejimin en işlevsel aracı haline gelmiştir.<sup>172</sup>

“Halkevlerinin kuruluşundaki büyük ve isabetli kararın mahiyeti “Yeni cereyanı halka telkin ederek zamanın anlayışına göre milleti tek tek fertler halinden çıkarıp, görüş, anlayış ve yapıda bir birlik haline sokmak ve onun öz varlığını inkişaf ettirerek benliğin derinliklerinde kaynayan kıymetleri meydana çıkarmak, esasına matuf bulunuyordu. Bu itibarla milli kütleyi muasır duygularla duygulandırma ve yetiştirmek için kurulan halkevleri, gönüllerinde memleket sevgisinin yüksek heyecanını duyanlar için birleşme ve toplanma yeri oldu”<sup>173</sup>

Aydın Halkevi’nin onuncu yıl hatırası olarak hazırladığı broşürden alıntılanan yukarıdaki sözler Halkevleri’nin kuruluş amacını net bir biçimde özetlenmektedir. Fertlerden bir halk yaratma arzusunun, tek bir ruh olabilme hedefinin gerçekleşmesi içinse ideoloji üzerinden dolayımlanan kültürel eğitim en önemli araç olarak kabul

<sup>172</sup>Halkevlerinin kuruluşu, faaliyetleri ve tek parti ideolojisinin ideolojik aygıtı olarak nasıl rol aldığına ilişkin detaylı bilgi için bkz. Sefa Şimşek, **Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi: Halkevleri 1932-1951**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2002.

<sup>173</sup>**Aydın Halkevi Broşürü**, 29 Birinci Teşrin 1933, s. 3.

edilmişti. Halkevlerinin çalışma kollarına baktığımızda “kültürü ve ideolojiyi toplumsal gelişimin motoru”<sup>174</sup> olarak kabul eden tek parti politikalarının tam bir yansımasıyla karşılaşırız: Dil ve Edebiyat şubesi, Ar (Güzel Sanatlar) Şubesi, Temsil (Gösterit) Şubesi, Spor Şubesi, Sosyal Yardım Şubesi, Halk Dershaneleri ve Kurslar şubesi, Kütüphane ve Yayın Şubesi, Köycülük Şubesi, Tarih ve Müze Şubesi. Toplamda dokuz şubesiyle Halkevlerinin güttüğü “en mühim ve esaslı maksat” halk terbiyesidir.<sup>175</sup> Şubelerin ortak hedefi Cumhuriyetin kültür politikaları ekseninde yetişkinlerin özellikle köylülerin eğitilmesiydi. “1932’de Halkevlerinin açılış nutkunda Mustafa Kemal Atatürk, yetişkinlerin eğitimi ile desteklenip tamamlanmayan bir eğitim sisteminin hiçbir zaman milliyetçi hedeflere ulaşmayacağını söylemişti.”<sup>176</sup> Şubeler arasında en çok önemsenen, seyirciyle doğrudan kurduğu ilişki düşünüldüğünde kuşkusuz temsil şubesiydi.<sup>177</sup> Aslına bakılırsa Darülbeyti ya da diğer kurumsal yapıların gerçekleştiremediği ya da sanatsal kaygılarıyla birlikte eşzamanlı olarak en azından tematik olarak faydalı olamadıkları bir alanı, yani propaganda faaliyetlerini, halkevlerinin tiyatro faaliyetleri dolduracaktı.

Dolayısıyla halkevleri temsil şubesi, hem tiyatronun bir asrılık unsuru olarak tanıtılması benimsetilmesi, hem de onun ileti gücü vasıtasıyla ideolojinin yayılması partinin uhdeleri ekseninde okul çağı geçmiş köy kasaba ve şehirli vatandaşların eğitimi için bir mecra olarak kurgulanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip’in Ankara Halkevinde yaptığı aşağıdaki konuşmaysa bu araçsallığı örneklemesi bakımından önemlidir:

---

<sup>174</sup>Asım Karaömerlioğlu’na göre “Kültürü ve ideolojiyi toplumsal gelişimin motoruymuş gibi gören zihniyet üçüncü dünya aydınları arasında sık rastlanan tipik bir sendromdur. Doğru ideolojiye bağlanınca ülkenin tüm sorunlarının çözülebileceğine duyulan inanç yatar bu tür zihniyetin altında.” Asım Karaömerlioğlu, **Orada Bir Köy var Uzakta, Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2006, s. 60.

<sup>175</sup>Necip Büyüka, s. 114.

<sup>176</sup>a.e., s. 58-59.

<sup>177</sup>Halkevlerinde oynanan oyunlarla ilgili olarak bkz. Nurhan Karadağ, **Halkevleri Tiyatro Çalışmaları 1932-1951**, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı, 1988.; Sefa Şimşek, **Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi Halkevleri: 1932-1951**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 1998; Esra Dicle Başbuğ, **Resmî İdeoloji Sahnede: Kemalist İdeolojinin İnşasında Halkevleri Dönemi Tiyatro Oyunlarının Etkisi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2013.

“Halkevleri temsil şubelerini bu teşkilatın en mühim vazife cihazlarından biri sayıyoruz. Halk evi sahnesi, bir milli kültür mektebi olacaktır. Orada çalışan, milli müdafaa için emek veren mücahitler sayılacaklardır... Halkevi sahnelerinde yalnız milli tezleri müdafaa eden piyesler temsil edilir... Bizim mevzularımız umumi Türk tarihi ile milli mücadeleni her biri bir millete ebediyen şeref ve iftihar sermayesi olabilecek sayısız safhaları, türkün güzel ahlakı, yüksek faziletleri, Türk ruhundaki maddi manevi sonsuz kudretler gibi membalardan alınacaktır. Saltanatla Cumhuriyetin irtica ile inkılabın, modern mekteple köhne medreselerin, iyi vatandaşla fena vatandaşın, umumi cemiyet menfaatleriyle şahsi menfaatlerin, mukayesesı gibi daha sayılabilecek mevzular da halk evlerinin temsil mesaisine zemin teşkil edeceklerdir.”<sup>178</sup>

Reşit Galip için temsil kolları bir cihazdan fazlası değildir, bir radyo ya da telsizden farkı yoktur. Kuşkusuz genelde sanatın özelde tiyatrunun araçsallaştırılabilir olduğunu kavramış olmaları Cumhuriyet ideologlarını bu alanların potansiyeli üzerine düşündürmüş, sanatın parti kontrolünde kurumsallaştırılarak resmi politikaların kıskacında yaşamasına giden yolu da açmıştır.

Halkevleri faaliyetleriyle asıl amaçlanan kitlelerin Cumhuriyet ideolojisi bağlamında dönüştürmesiydi. Ancak bu kitle sadece köylü/kasabalı eğitime muhtaç halktan oluşmuyordu. Aydınların da harekete geçirilmesi halkevleri vasıtasıyla halkla buluşmaları ve kültürel bir aktarımda bulunmaları bekleniyordu.<sup>179</sup> İnkılapçı düşünce ve duygu dünyasından uzaklaştıkları yönünde<sup>180</sup> eleştirilere maruz kalan yurt aydınlarının ülke çapındaki bu teşkilatlanmada görev almaları bekleniyordu. Dolayısıyla Reşit Galip halkevi sahnesi çalışanlarını “*milli müdafaa mücahitleri*” olarak adlandırarak aydınlara *kültür ordusunun* mensubu olarak vazifelerini hatırlatır. İçişleri Bakanı Şükrü Kaya da, halkevlerini her yurttaşın “bilmediğini öğrettiği, bilmediğini öğrendiği”<sup>181</sup> bir yer olarak kurgularken yine aydınların bu bağlamdaki görev ve sorumluluklarının da altını çizer:

“Her Türk münevveri bilgisini istidadından ziyade bu milletin onu yetiştirmek için sarf ettiği emeğe borçludur. Hiç bir makam, hiçbir memuriyet hiçbir eser bu borcu tam olarak ödeyemez. Her münevver Türk için mevkii ve hayatını temin eden ve millete borçlu olduğu bilgisini en asil

<sup>178</sup> Sefa Şimşek, **Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi Halkevleri: 1932-1951**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi 1998, s. 193.

<sup>179</sup> Karaömerlioğlu, **a.g.e.**, s. 59.

<sup>180</sup> **a.e.**, 59.

<sup>181</sup> 1935 Halkevleri, Cumhuriyet Halk Partisi, Ankara, 1935. (sayfa numarası yok)

ve dürüst tesviye çaresi hatta vatanseverlik ve insanlığın da icabı bildiğini hiçbir suretle bilmemekten mesul olmayan yurttaşlarına öğretmektir. Halkevleri kendileri ve onlar için açılmıştır.”<sup>182</sup>

Gönüllülükten ziyade görev/sorumluluk bilincinin, borçluluk duygusunun hâkim olduğu bu tarz bir ilişkilene, halk ve aydın arasında organik bir bağın kurulmasını sancılı bir sürece çevirmiştir. Halkevleri broşürlerinde Köycülük kolu ile ilgili olarak özellikle üstünde durulan mesele tam da bu ilişkisizlik halinin önüne geçmektir. Telkinler, “*Köye, seyyah merakı ile belki, fakat muhakkak bir vatandaş gayretiyle gitmelidir*”,<sup>183</sup> ya da “*köye gitmiş olmak için gitmek yok, köye dinlenmekten eğlenmekten ziyade çalışmak yorulmak ve yılmamak üzere gitmek var*”<sup>184</sup> şeklinde verilir.

Halkevlerinin temsil kolu faaliyetleriyle ilgili olarak sunulan sınırlı faaliyet raporları<sup>185</sup> ve halkevlerinde tiyatro çalışmaları üzerine yapılan araştırmalarda da gördüğümüz yerel halkın öğretmenler eşliğinde el yordamıyla yapmaya çalıştıklarından başka bir şey değildir. Halkevi sahnesinden halk sahnelerine, belediye tiyatrolarına doğru yolculuğunu devam ettirebilecek yolun kapanmasına neden olan işte bu ilişkisizlik halidir. Temsil kollarının İstanbul, Adana ve Ankara gibi büyük şehirlerin dışında tiyatro konusunda profesyonel bir eğitimin verilmediğini görebiliriz. Kuşkusuz yeni Cumhuriyet her alanda aydın uzman sanatçı sınıfını, daha önce bahsettiğimiz gibi, kendisiyle eş zamanlı olarak yetiştirmekte olduğundan, 1935’de sayıları 103’ü<sup>186</sup> bulan halkevlerinin neredeyse bir bu kadar olan temsil şubesine profesyonel desteği bulmak ve göndermek konusunda yetersiz kalmıştır. Öte yandan İstanbul ve Ankara’da profesyonel tiyatro yaşantısının hareketlenmeye başlaması ve bu hareketlilik içerisinde az sayıdaki sahne sanatçısının bu tarz bir yetişkin eğitimi seferberliğine kendilerini adamaları bir yandan sahneden uzaklaşmalarına ve az sayıdaki üretimin daha da azalmasına neden olabilirdi.

<sup>182</sup> a.e., önsöz, sayfa numarası yok.

<sup>183</sup> a.e., s. 116.

<sup>184</sup> a.e., s. 117.

<sup>185</sup> Bu hulasalarda daha çok bir şubenin oynadığı oyun sayısı, kaç kişiye gösterildiği, kaç kez oynandığına ve bunların adlarına dair bilgiler bulunmaktadır. Ancak bu verilerin hepsinin aynı anda verildiği dökümler neredeyse yoktur.

<sup>186</sup> 1935 Halkevleri, Ankara, Cumhuriyet Halk Partisi, Ankara, 1935., s. 1.

Dolayısıyla İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde Türk Ocağı teşkilatlanmasından kalma ve meşrutiyet ve savaş yıllarında kullanılan görece elverişli salonların dışında profesyonel toplulukları ve sanatçıları halkevlerinde görmek pek mümkün olmamıştır. Amatör tiyatroya dönüşümünü gerçekleştirebilen, ya da profesyonel oyunculuğa adım atan nadir örnekler dışında, çoğu ilkokul öğretmenleri olmak üzere, bölgenin heveslileri tarafından yürütülen halkevlerindeki temsil faaliyetlerinin bir süre sonra “mektep temsillerine” dönüşmesi kaçınılmaz olmuştur. Temsil Şubeleri, belirli gün ve haftalara, resmi bayramlara göre “repertuarını” belirlerken bölge okullarına ait salonlarda ya da kamuya açık alanlarda faaliyetlerini devam ettirmeye çaba harcamışlardır. Temsil şubelerinin sahne ve aksesuar eksiklikleri de aynı şekilde kolların çoğunun müsamere formatında işler çıkarmasına neden olmuştur. Kolların dönem sonrasında verdikleri raporlardan anlaşıldığı üzere oyunlar özellikle ilk üç yılda nerdeyse hiçbir çeşitlilik göstermemekte, partinin temsil şubelerinden beklediği üzere Cumhuriyetin kazanımlarını halkın idrak etmesine yönelik oyunları defaten sergiledikleri gözlemlenmektedir.<sup>187</sup> Bu durum “hevesliler” için zaman zaman yetersiz görülse de devletin ve partinin amacına uygundur. Nihayetinde bu şubeler vasıtasıyla boş vakitlerini nasıl geçirdikleri kontrol altında olan bir halk kitlesi söz konusudur. İzlediği filmde, tiyatrodan, yaptığı spordan dinlediği müziğe hatta katıldığı çay ya da “gardenparti”ye kadar bu kontrolün raporlarla tespit edilmesi halkevleri aracılığıyla partinin amaçladığına ulaştığını göstermektedir.

Halkevleri temsil şubeleri yetişkinler için nasıl bir eğitim veriyor onlara neler öğretiyordu? 1933 ve 1935 yıllarında halkevleri faaliyet raporları hülasasında verilen bilgilere bakıldığında özellikle taşra vilayetlerinde temsil kollarının en büyük başarısı olarak kaç temsil verildiğinden ziyade temsil kolunda görev alan kadın üye sayısına sevinçli vurgular yapılır.<sup>188</sup> Kadınların temsil kollarındaki ve dolayısıyla sahnedeki varlığı halkın muhafazakâr bakış açısını kırdığı gibi Cumhuriyet halk Partisi’nin

---

<sup>187</sup>Halkevlerinin 1933-1934 yıllarında Halkevleri temsil kolları tarafından sahnelenen ilk on oyunun neredeyse şubelerin temsil etme sırasına göre bile değişmediğini görebiliriz. Bunlar, Mete, Akın, Özyurt, Kahraman, Mavi Yıldırım, Özyurt, Çoban, Yarım Osman, Himmetin Oğlu ve İstiklal’dir.

<sup>188</sup>Bkz. Halkevlerinin Bir Yılı, Halkevlerinin 1933 Yılı Faaliyet Raporları Hülasası, Ülkünün Küçük Kitapları, Hâkimiyeti Milliye Matbaası, 1934. Halkevlerinin Bir Yılı, Halkevlerinin 1935 Senesi Faaliyet Raporları Hülasası, Ulus Basımevi, 1936.

kadının kamusal alandaki varlığına ilişkin arzuladığı katılımcı politikalarının da bir yansıması niteliğindedir. Halkevleri genel başkanı Necip Ali Küçüka'nın 23 Şubat 1933'de Ankara Halkevi'nde evlerin kuruluşunun birinci yıldönümünde verdiği söylevde temsil kollarının ifade ettiği değeri şu sözlerle ortaya koyar:

“Halkevlerimiz şubeleri içinde bu şubeye büyük temayül vardır. İnkılap fikirlerinin ve duygularının halka ifadesi hususunda en kuvvetli vasıtalarımızdan biri olan temsil şubesine halkın rağbeti istikbalde bize çok şey vadetmektedir. Fırka neşriyatından Akın, Mavi Yıldırım, İkizler ile İstanbul'da neşredilen Mete ve daha birçok eserler. Bazı yerler müstesna olmak şartıyla hemen her tarafta muvaffakiyetle temsil edilmiştir. (..) Velhasıl hakiki sahne hayatının memleketimizde bir an evvel inkişafına çalışmak aziz vazifelerimizden biridir. Temsil işlerinden görülen bir noksanı da derhal ifade etmeliyim. Bazı yerlerde piyeslerin temsilinde müşkülata mazur kalınan nokta kadın unsurunun iştirake rağbet göstermemesidir. Bize göre vatandaşlar arasında terbiye, zevk ve milli vazife noktası nazarından kadın ve erkek unsur yoktur, sadece vatandaş vardır. Büyük bir salahiyetle hâkimlik kürsüsüne, mühendislik sandalyesine oturan hanımlarımızın böyle bir milli vazife almak hususunda göstermek istedikleri tereddütleri, ifade ve izah edebilmek cidden müşküldür.”<sup>189</sup>

Kadın-erkek yurttaşların bir arada aynı ülkü için mücadele etmeleri bu şekilde örneklendirilerek, mutaassıp görüşlerin kırılması amaçlanmaktadır. Halkevleri faaliyetlerinin, Erken Cumhuriyet Döneminde toplumun sosyo-kültürel dönüşümüne belki de en büyük katkısı toplumsal cinsiyet konusundaki geleneksel algının özellikle taşra kasabalarında ve köylerde değişimine zemin hazırlaması noktasında olmuştur. Halkevlerinin ve Cumhuriyet ideolojisinin halkı aynılaştırma gayesinin önünde bir engelin aşılması adına kadın-erkek eşitliğinin vurgulanması hususi ihtimam gösterilen bir meseledir. Diyarbakır Halkevinin 1933 senesi faaliyet raporu hülasasında temsil şubesinin sahnelediği oyunları saydıktan sonra “*bu şubenin faal azası meyanında sekiz Türk aile kızının büyük istidatlar göstermelerini memnuniyetle kayd ediyoruz*”<sup>190</sup> şeklindeki ifade, faaliyetler kadar, kadın-erkek eşit yurttaşlık meselesine karşı hassasiyetin de rapor edildiğini göstermektedir. Yine Düzce Halkevi, üç temsil ve bir balo verdiklerini raporlarında ifade ettikten sonra “*Türk bayanlarının temsillerde vazife aldıklarını sevinçle görüyoruz*” notunu rapora

<sup>189</sup> Söylevler, (1932-1941) Halkevleri ve Halkodalarının Yıldönümlerinde Verilmiştir, Ankara, Recep Ulusoğlu Basımevi, 1942, s. 102.

<sup>190</sup> Halkevlerinin Bir Yılı, Halkevlerinin 1933 Yılı Faaliyet Raporları Hülasası, Ülkünün Küçük Kitapları, Hâkimiyeti Milliye Matbaası, 1934, s. 31.

eklenmiştir.<sup>191</sup> Mersin Halkevi tarafından hazırlanan raporda ise komitenin 95 üyesinden yirmisinin “bayan” olduğu “büyük bir sevinçle” kaydedilmiştir.<sup>192</sup>

Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreteri Recep Peker, Halkevlerinin uluslaşma sürecindeki rolünü ifade ederken, “*biz halkevinin arkadaşlık havasının hararetiyle ısınan çatıları altında milletimizin tek tek olmaktan çıkarak sulpleşerek,(katılaşılarak) cemiyetleşerek hacmi, irtifai ve cevheri ile kendisini mahabetli (azametli) bir granit kütlesi halinde istikbalde arz edeceğine kaniyiz*”<sup>193</sup> der. Bu şekilde kütle haline gelme süreci ister halkevinde ister ilkokulda ister temsil kolunda ister spor şubesinde olsun öğretmenlerin çabalarıyla gerçekleşecektir. Nihayetinde halkevleri örgütlenmesinin “ev” adı ile kurumsallaştırılması Peker’in ifade ettiği “sulpleşmenin” milliyetçi ideolojilerin ev ve aile metaforuna sıklıkla yaptıkları bir göndermenin sonucudur. Ev içerisinde fertlerin tek tek değil kendi görev ve sorumluluklarını bilerek bir bütünü “aileyi” oluşturması gibi halkevlerinin her üyesi de aynı şekilde toplumu daha doğrusu milleti oluşturacaktır.

Halkevleri temsil kollarının fertlerden aynı ülkü ve amaçlar doğrultusunda müteşekkil bir millet yaratmak bağlamında diğer halkevleri şubeleriyle birlikte çalıştıkları da görülmektedir. Örneğin köycülük kolları ile birlikte köylerde propaganda oyunlarının temsillerini gerçekleştirerek, hedeflenen birlikteliğin düşünsel ve aynı zamanda ağırlıklı olarak duygusal zeminini kurmaya yardımcı oluyorlardı. Örneğin Denizli Halkevi Temsil Şubesi, 13 temsil vermiş 6400 yurttaş bulunmuştur, bir tören yapmış, verilen 8 konferansta 3429 kişi bulunmuş, altı da söylev verilmiştir. Bu gösterit ve konferansların bir kısmını ilçelerde yapmış, geçtiği köylerde halka bando dinletmiş ve milli oyunlar göstermiş, tarihi kalıntıların resimlerini alarak Kültür Bakanlığı’na yollamıştır.<sup>194</sup> Aynı şekilde Sinop Halkevi temsil kollarının iki nahiye mıntıkasına giderek orda temsiller verdiği ve 4000(?) köylü yurttaşın bu temsilleri seyrettiği bilgisine rastlanmaktadır. “Karılı kocalı köylü

<sup>191</sup> Halkevlerinin 1934 Senesi Faaliyet Raporları Hılasası, Ulus Basımevi, 1935, s. 40.

<sup>192</sup> a.e., s. 88.

<sup>193</sup> Ülkü Seçmeler: (1933-1941), Ankara, Ankara İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi, Yayına Hazırlayanlar: Zerrin Bayraktar-Cem Alpar, 1982, s. 8.

<sup>194</sup> Halkevlerinin 1935 Senesi Faaliyet Raporları Hılasası, Ulus Basımevi, 1936, s. 37.



yurttaşlarımızı kente davet etmişler” temsillerde bulunmuşlar ve onları aydınlatmağa çalışmışlardır.<sup>195</sup> Bir bakıma temsil kolları, Muhsin Ertuğrul’un kentte yapmaya çalıştığına benzer bir biçimde, tiyatro oyunları vasıtasıyla halkevlerinin, köylü yurttaşların “uyandırılması”, üst yönelimine hizmet etmeye çalışmıştır.

Temsil Şubelerinin, İctimai Yardım Şubeleri’yle de ortaklaşa çalışmalar yürüttüğü gözlemlenmektedir. Trabzon Temsil Şubesi 1940 yılında Erzincan depreminde zarar gören ailelere yardım toplamak amacıyla *Çoban* piyesini temsil etmişti”.<sup>196</sup> Yardım kurumlarıyla elbirliği ederek; balo, gösterit, danslı çay ve eğlenceler yapmış mahallelerde yardım kolları açarak birçok yoksula yardımda bulunmuştur.”<sup>197</sup>

Halkevlerinin önemli şubelerinden Kütüphane ve Neşriyat Şubesi, Temsil Şubeleri’ndeki teorik metin ve oyun eksikliğinin giderilmesi bakımından önemlidir. Kimi zaman Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği’nin çeşitli halkevlerinde verdirdiği konferans metinlerinden, kolların işleyişine dair talimatnamelerden, felsefeden, psikolojiye ve pedagojiye, spordan el sanatlarına ve sağlıktan tarıma kadar her alanda yapılan bu yayınlar, Halkevleri’nin nitelikli ve kontrol edilebilen eğitim malzemelerini oluşturuyordu. Konferans metinlerinin basılmasıyla her il ve ilçedeki halkevlerini ziyaret etme imkânı olmayan uzmanların/aydınların iletilerinin dolaşımı sağlanmış oluyordu. Bununla birlikte Halkevleri temsil şubeleri için partinin uygun bulduğu oyunlar yayımlanırken, batı edebiyatından uyarlamalar ve çeviri oyunların yanı sıra Halkevleri’nin ve devrimin amacına hizmet edecek tezli özgün oyun metinleri basılarak temsil kollarının metin ihtiyacı da karşılanmaya çalışılmıştır. Sahnelenecek oyun metinlerinin yanı sıra temsil şubelerinin sahneleme tekniklerini geliştirmelerine yardımcı nitelikte kılavuz kitapların basıldığı görülmektedir. Bu kılavuz kitaplar arasında en dikkat çekicisi Halkevleri sahnelerinin vazgeçilmez oyunu *Akın* üzerinedir. 1932’de yayınlanan *Akın Piyesini Sahneye Koyma Tertibatı*, eserin tezinin halka doğru iletilmesi adına tüm Halkevleri şubelerine gönderilmiştir. 1941 yılında tiyatro sanatçısı Saim Bilge’nin yazdığı

---

<sup>195</sup>Halkevlerinin 1934 Senesi Faaliyet Raporları Hülasesi, Ulus Basımevi, 1935, s. 91.

<sup>196</sup>İbrahim Azcan, *Türk Modernleşmesi Sürecinde Trabzon Halkevi (1932-1951)*, Trabzon, Serander Yayınları, 2003, s. 127.

<sup>197</sup>Halkevlerinin 1935 Senesi Faaliyet Raporları Hülasesi, Ulus Basımevi, 1936, s. 51.

*Tiyatroda Yardımcı Elemanlar* adlı broşür Halkevleri'ndeki tiyatro faaliyetlerinin ötesinde eğitim kurumlarında da kullanılabilecek nitelikte sahnenin teknik unsurlarını da ele almıştır. Broşür, resimli anlatımlarla, makyaj, dekor, oyunculuk, aksesuar vb. gibi tiyatro sanatına dair unsurlar hakkında dönemi için detaylı sayılabilecek bilgiler veriyordu.<sup>198</sup> Ancak genel olarak Cumhuriyet Halk Partisi'nin Halkevleri ile ilgili yayınlarına ve Halkevleri'nin kendi yayınlarına bakıldığında tiyatroyla ilgili yayınların oldukça az olduğu gözlemlenmektedir.<sup>199</sup>

Halkevleri'nin temsil şubelerinin içinde bulunduğu durum aslına bakılırsa oldukça ironik bir hal almaktadır. Halkın temsil yoluyla aydınlatılmasını hedefleyen bu kolların henüz yetişme aşamasında olan bir sanatı deneyimleyerek ve deneyimleterek propaganda yapmaya çalışması kuşkusuz düşündürücüdür. Bu süreci bir yandan tiyatro sanatının öte yandan Cumhuriyet Halk Partisi ve devrimlerin propaganda faaliyeti olarak okumak mümkündür. Süreç, ideologlar açısından da biraz karmaşıktır. Bu kafa karışıklığı hevesli, çabaları takdir edilesi temsil kolları üyelerinin de, özellikle faaliyetlerin kapsamı bağlamında, kafalarının karışmasına yol açmıştır. 1932'de halkevlerinin dokuz şubesinden biri olarak açıldığında “temsil şubesi” adı verilen şubenin ismi 1935'e gelindiğinde “Gösterit Şubesi” olarak değiştirilmiştir 1940 yönetmeliğinde ise yeniden ilk yönetmelikteki ad kullanmıştır. “Temsil” ya da öz Türkçe haliyle “Gösterit” adlarının kullanılmasına karşın “tiyatro” şubesi olarak adlandırılmaması aslına bakılırsa temsil/gösterit kolunun tiyatro dışında farklı faaliyetleri de kapsamıyla ilintilidir. Halkevleri'nin faaliyet raporlarına bakıldığında temsil şubelerinin faaliyetlerinde tiyatro oyunlarının yanı sıra film gösterimleri, konferanslar, çay partileri, danslı çay partileri, gardenpartiler, içerikleri belli olmamakla birlikte çeşitli konuşmalar, konferanslar tertip edildiğine dair bilgilere rastlamak mümkündür. Bu etkinlik çeşitliliği her ne kadar şubenin adıyla örtüşmüyor gibi görünse de Halkevleri çalışma talimatnamesinde bulunan maddelerle ve özellikle Halkevleri sahnenin gayesini açıklayan 43. Maddenin bir gerekliliği olarak düşünülebilir.

<sup>198</sup> Saim Bilge, “Tiyatroda Yardımcı Elemanlar”, **Konuşmalar**, CHP Halkevleri Neşriyatı, Ankara, Temmuz 1941, s. 179-227.

<sup>199</sup> Bkz. Hasan Taner, **Halkevleri Bibliyografyası**, Recep Ulusoglu Matbaası, Ankara, 1944.

“Madde 43. Halkevleri sahnesinin gayesi şöyledir:

Halkevlerinde bir canlılık yaratmak

Şehir ve kasabaların tiyatro ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak

Gençleri güzel ve serbest konuşmaya alıştırmak

Gençlerin fikir sanat ve dil eğitimine katkıda bulunmak

Tiyatro sanatçısı olabilecek yeteneklerin keşfini sağlamak

İyi hatip yetiştirmek

Memleket ve cemiyet için faydalı telkinlerde bulunmak.”<sup>200</sup>

Aslına bakılırsa yukarıdaki maddeler oldukça açık bir biçimde temsil şubesinin gençler arasında ulusal hassasiyetlerin şekillendirdiği bir sosyalleşme alanı yaratma amacını ortaya koyar. Reşat Nuri Güntekin’in Halkevleri’nde verdiği bir konferansta “temsil kollarının gayesini nasıl anlıyorum? diyerek yaptığı açıklamalar, tiyatronun ulus bilincini besleyecek bir sosyalleşme alanı olarak algılandığını göstermesi bakımından ilgi çekicidir:

“Halkevi tiyatrosunun ilk gayesi, şehir ve kasaba gençliklerine bir toplantı vesilesi vermesi evlerimizin içinde ve etrafında canlı ve hareketli bir sosyal hayat yaratmasıdır. (...) Memleket gençliğinin bir eksiği vardır. Mahcup ve çekingendir. Toplu hayatta serbest konuşmağa ve güzel jestlere alışamamıştır. (...) bilhassa piyeslerde fazla miktar genci alakadar etmeye ve bir arada çalıştırmaya muvaffak oluyorsa diğer medeni memleket

---

<sup>200</sup> Diğer maddeler:

Madde 44: şube bu amaç doğrultusunda yetenekli üyeleri arasından bir veya birkaç tiyatro grubu kurar.

Madde 45: halkevleri müesseselerinde ancak CHP Umumi İdare heyetince tasvip edilen piyesler oynanabilir.

Madde 46: piyeslerdeki kadın rolleri erkeklere verilemez.

Madde 47: Sahne bulunmayan yerlerde açıkta tiyatro yapmak teşvik edilmelidir.

Madde 48: Kukla karagöz oyunu halk terbiyesi bakımından bu şubenin önemli çalışmaları içine alınmalıdır.

Madde 49: genel Sekreterliğin onayı alınmak kaydıyla halkevlerinde sabit veya seyyar sinema makineleri bulundurulabilir.

Madde 50: halkevlerinde tıpkı tiyatro v konser gibi sinema da halkın eğitimi için vardır ve parasız gösterilir.

Madde 51: halkevlerinde gösterilebilecek filmler:

1)CHPNin göndereceği filmler

2)Hükümetin göndereceği filmler

3)Halkevleri idare heyetinin tedarik edeceği filmler

Madde 52: 51/3’e göre tedarik edilen filmlere bir iki müzik veya piyes eklenerek sosyal yardım amaçlı etkinlik düzenlenebilir. Ancak bunların sayısı yılda on ikiyi geçemez. Bkz. Sefa Şimşek, **a.g.e.**, s. 192.

gençliğinde olduğu gibi serbest ve canlı konuşmak güzel ve ahenkli jestlerle hareket etmek kabiliyetini verecektir. Zaten medeni memleket mekteplerinde yapılan mektep temsillerinin de gayesi budur. Bizim yapacağımız onların mektep talebesi için yaptıklarını şehir ve kasabanın uyanık gençliğine tatbik etmekten başka bir şey değildir.”<sup>201</sup>

Güntekin’in “*serbest konuşma ve güzel jestler yapabilmek, bir arada çalıştırmaya muvaffak olabilmek*” şeklinde ifade ettiği gayeler, tiyatronun sahnelemenin bağlamından içeriğinden ziyade biçimsel açıdan rejim için cazip bir araç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla temsil kollarının faaliyetlerinin adeta bir yurttaşlık eğitimine dönüştüğünü söyleyebiliriz. Dil eğitiminden bireysel disipline ve örgütsel davranışlardan, biraradalığa kadar yapılan vurgularla sanatsal nihai üründen çok sürece odaklanılması hedeflenmektedir. Kuşkusuz bu sürecin, yine sanatın kendisinin gelişiminden çok vatandaşlık ve ulus bilincinin biçimlenmesine hizmet eden bir sürece işaret ettiğini görmek mümkündür.

“Halkevlerinde Milli Tiyatro” başlıklı yazısında İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’nun söyledikleri Güntekin’in görüşlerinden bu bağlamda farksız değildir. Baltacıoğlu, milli tiyatroda milliyetle ilgili özellikle üç unsuru, diksiyon, deklamasyon (inşat, hitabet) ve aksiyonu ele alır. Baltacıoğlu’na göre sahnede işittiğimiz “*bozuk ve soysuz Türkçe*” Halkevleri’ndeki çalışmalarla ortadan kaldırılabilir. Baltacıoğlu, eylemin, gövdeye mimiğe, jestlere, pozlara ait olan kısmı olarak tanımladığı “milli deklamasyonun” cephesinin halk olduğunu söylerken Halkevi’nin “halk deklamasyonunun” yani “milli deklamasyonun” okulu olması gerektiğini vurgular.<sup>202</sup> Tiyatro oyununun konusu ve konunun özü olan aksiyon yazara göre milletten millete değişmektedir. Halkevlerinde milli tiyatronun gelişmesi için aksiyonu milli olan piyeslerin yazılması, adaptasyonlardan kaçınılması gerekmektedir. Bu “millilik” arayışı Baltacıoğlu’nu Muhsin Ertuğrul gibi “kültür müteşebbislerinden” farklı olarak geleneksel kaynaklara inmeye, Karagöz, Ortaoyunu, Kukla gibi geleneksel temaşa türleri üzerine düşündürmeye sevk etmiştir. Milli tiyatronun özünü oluşturabileceğine dair geleneksel temaşa türlerinin

<sup>201</sup> Reşat Nuri Güntekin, “Halk Evlerinde Tiyatro”, **Konuşmalar**, CHP Halk Evleri Neşriyatı Broşür 1, Ankara 1. Teşrin 1940, s. 133.

<sup>202</sup> İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, **Halkın Evi**, Ankara, Ulus Basımevi, 1950, s. 127-128.

niteliklerini sıraladığı 12 maddenin özellikle 2 maddesi tartışmamız bağlamında dikkat çekicidir. *“Türk temaşası temleri hep sosyaldır. Ferdi temlere ya hiç yer verilmemiş ya da az yer verilmiştir. Türk temaşası halkla kaynaşır, kolektiftir. Sahne dekor pitoresk yokluğundan dolayı püblığın muhayyilesini çalıştırır, püblığı aksiyonuna katar.”*<sup>203</sup> Buradan hareketle, Baltacıoğlu’nun geleneksel, Reşat Nuri ve Muhsin Ertuğrul’un batılı tiyatro tarzı kapsamında söylemleri ve faaliyetleriyle yapmaya çalıştıklarının aynı politik niyetin tezahürü olduğunu söylemek yanıltıcı olmaz. Bu niyet tiyatroyu ulusal değerlerin pekiştirildiği ya da ulusal birliğin temsil edildiği bir prova alanı olarak şekillendirmektir. Berezin, 1930’lar İtalya’sında *“içeriğe dayalı entelektüel bir ayırt edicilikten ziyade, tiyatronun temsil gücü topluluk duygusunu ortaya çıkarmak için kullanılmıştır”*<sup>204</sup> der. Dolayısıyla maddeler, küçük yönetmelikler, kılavuz kitaplar, broşürler, konferans metinleri eşliğinde tiyatro yapmak/yaptırmak ne izlediğinden/ürettiğinden ziyade nasıl ve hangi amaç için yapıldığını önemseyen bir düşünce biçiminin sonucudur.

Halkevleri temsil şubeleri komite üyelerinin ağırlıklı olarak ilk ve orta mektep muallimlerinden oluşması, dil, konuşma, hitabet ve tüm bunların taşıdığı ideolojik iletiler, faaliyetlerin bir mektep müsameresi havasında geçtiğini düşündürmektedir. Reşat Nuri, *“şehrin seviyesi yüksek bir edebiyat veya Türkçe hocası tiyatroyu fazla bilen cahil ve iptidai bir aktörden daha mühimdir”*<sup>205</sup> diyerek bu kolların çalışmasında mektep temsilleri ve müfredat arasındaki ilişkiye benzer bir fayda ilişkisini göz ettiğini ortaya koymaktadır.

Tıpkı Muhsin Ertuğrul gibi bir “kültür müteşebbisi” olarak Reşat Nuri, hazırladığı raporda Halkevleri temsil şubeleri amatör oyuncularına *“yıllardır sahnelerimize hâkim olmuş Mınakyan Türkçesini terk etmelerini”* salık verir. Burada çoğu Osmanlı-Türkiye Tiyatrsunun kurucu isimlerinden Madrios Mınakyan’ı izleyerek sahneye atılan Ermeni aktör ve aktristlerin sahnede Ermeni ağzıyla konuştukları “bozuk” Türkçeye bir gönderme yapılır. Reşat Nuri’ye göre temsil şubelerinin en önemli meselesi *“mevcut tiyatroların kötü bir taklidi yapmak değil,*

---

<sup>203</sup> a.e., s. 129.

<sup>204</sup> Berezin, a.g.m., 1260.

<sup>205</sup> Reşat Nuri Güntekin, “Halk Evlerinde Tiyatro”, s. 138.

temiz Türkçe konuşurmak, Türkçeye hakkını ve ahengini vermek, kelime ve fikirle telaffuz, entonasyon, jest, mimik arasında natürel bir mutabakata dikkat”<sup>206</sup> etmektir. Bir başka deyişle ulusu yekpare bir kütle yapan dil birliğinin sahnenin olanaklarıyla yerleşmesini ve aktarımını sağlamaktır.<sup>207</sup>

“19. yüzyıl İtalyan tiyatro okullarında oynamayı öğrenmek konuşmayı öğrenmek ve bir İtalyan olmak anlamına geliyordu. Faşist İtalya’da ise oynamayı öğrenmek faşist olmayı öğrenmekti, çünkü iyi bir aktörün nitelikleri- disiplin ve bir organizasyona kendini adama- iyi bir faşistin de nitelikleriydi aynı zamanda. Amatör tiyatrolarda bir kimse, faşist ya da İtalyan fark etmez, yurttaşlığı ya da ulusal birliği oynar.”<sup>208</sup>

Halkevleri sahnesi faaliyetleri Berezin’in yukarıda işaret ettiği üzere “yurttaşlığın ve ulusal birliğin” belki oynanmasını değil ama provasını imler. Seyirci ve oyuncusuyla disiplin ve kolektivizmi gerekli kılan tiyatroyla aynı ilkeleri temel alan vatandaş olma hali arasında kesinlikle biçimsel bir özdeşlik söz konusudur. Dolayısıyla Halkevleri sahnelerinin ve aslına bakılırsa Darülbedayi ve konservatuarların da sanat politikaları ve eğitim programları kapsamında geleneksel halk tiyatrosuna arkalarını dönmeleri rastlantı değildir. “Disiplin ve çalışma/egzersiz/prova doğaçlama oyunculukla birbirine zıttır.”<sup>209</sup> Burada geleneksel halk tiyatrosu sanatçılarının disiplinsiz oldukları ya da gösterimin kendisi dışında herhangi bir çalışma yapmadıkları anlaşılmamalıdır. Ancak Cumhuriyet modernleşmesinin ihtiyacı olan ve batılı tiyatro formunun ihtiva ettiği disiplin ve çalışma “milli olanın bulunması ve ulusun inşası süreçlerinde daha etkili pratiklerdir. Daha öncede vurguladığımız gibi sadece aktörlerin çalışmalarını şekillendiren değil seyirciyi de bir ritüel ciddiyetinde salonda var eden bir disiplin batı tarzı tiyatro formunun öğrenilmesi gereken unsuruydu. Bunu yanı sıra ve asıl olarak, sahneleme sürecinde amatör oyuncunun disiplin ve kolektivizm ile kurduğu ilişkinin kendisi önemsenmekteydi. Oyuncunun ulusal dille kurduğu ilişki, jest, tavır ve mimik

---

<sup>206</sup> a.e., 139-140.

<sup>207</sup> Bu bağlamda Erken Cumhuriyet dönemi ideologlarının önemli çalışmalarından biri olarak “Vatandaş Türkçe Konuş” kampanyalarını hatırlamak gerekir. Öz Türkçe kelime kullanımını ve farklı diyalektlerin yerine standart bir diyalekt oluşturulmasını hedefleyen bu kampanyanın ardındaki politik niyetlerle halkevlerinde tiyatro çalışmalarında önemsenen dil meselesinin birbirinden çok da ayrı düşmediğini söylemek yanıltıcı olmaz.

<sup>208</sup> Berezin, a.g.e., s. 1258.

<sup>209</sup> a.e., s. 1259.

konusunda öz/milli olanı yakalamaya çalışması ve gösteriş endişesinden ziyade bütünün başarısına adanmış bir performans ile organizasyonun bir parçası olma hali, neyin sahnelendiğinden çok nasıl sahnelendiğine, sürece vurgu yapılmaktaydı.

Sonuç olarak daha önce değindiğimiz gibi Halkevleri’nde tiyatro faaliyetlerinin “tiyatro kolu” yerine “temsil kolu” olarak adlandırılması daha anlamlı bir hale gelir. Birincisi temsil kolu ifadesiyle amatörler hitap eden bir kapsayıcılığa vurgu yapılır ve bu sayede tiyatronun sanatsal sorumluluk alanından uzaklaşarak partinin ideolojik gayelerine daha doğrudan ulaşmasını sağlayacak bir biçimde şekillendirilir. İkincisi ise kollarda yapılan etkinlikler tiyatrodan çok tiyatronun ve aynı zamanda ideolojinin “temsil” alanıdır. Halkevleri tiyatro sahnesi düşünsel ve duygusal olarak ona ulaşamayan Anadolu insanına devrimi temsil etmek suretiyle ulaşmayı, kadın erkek bir arada olmasıyla laikliği, oyunların konularıyla birlikte inkılapları, birlikte yapmak birlikte olmak, seyretmek eylemleriyle bir kütle, halk olmayı, ilerlemeyi vaaz eden bir kürsü haline gelir. Dönemin Başbakanı İsmet İnönü’nün 1934 tarihli nutkunda ifade ettiği gibi “halkevlerinde her toplanış, vatandaşın karakterini sağlamlaştırmak, yükseltmek, inceltip güzelleştirmek için yeni bir fırsat olmalıdır.”<sup>210</sup>

Mustafa Kemal Atatürk tarafından “yetişkinlerin mektebi” olarak kurgulanan Halkevleri’nde temsil şubesi faaliyetleri mektep temsiline dönüşerek nasıl vatandaş olunacağını öğreten bir etkinlik haline gelmiştir. Bir terbiye mektebi olarak “tiyatro”, terbiye edecekler ve terbiye edilecekler ekseninde şekillenirken Tanzimat’tan Cumhuriyet’e yüklendiği sorumluluklar değişmediği gibi aksine kurumlar ve yasalar çerçevesinde bu sorumlulukların daha da ağırlaştığı görülür. Tiyatro, mektebin/terbiyenin/eğitimin bir parçası olarak kimi zaman bir zorunluluğa çoğu zaman ise bir derse dönüşmüştür.

---

<sup>210</sup> Balatacioğlu, **Halkın Evi**, s. 41.

## 2. ÇOCUKLARA MAHSUS TİYATRO: MEKTEPLERDE TİYATRO FAALİYETLERİNİN TARİHSEL SERÜVENİ

Osmanlı Türk modernleşmesi ekseninde batı tarzı tiyatro, kimi zaman batılılaşmanın kimi zaman hâkim siyasal ideolojinin taşıyıcılarından biri olarak ele alınmıştır. Batılı kültürel değerlerin aktarım aracı olma hali tiyatronun aydınlar tarafından bir öğrenme/öğretme alanı, daha somut bir ifadeyle “mektep” olarak telakki edilmesine de zemin hazırlamıştır. Batılı tiyatro, yetişkinlerin mektebi olarak tanımlanırken değişen sosyo-kültürel ve politik değerlerin asıl taşıyıcıları olarak yeni neslin, çocuk ve gençlerin, tartışmanın dışında tutulması önemli bir soru işareti olarak karşımıza çıkar. Tanzimat aydınlarının tiyatroyu, bu mekteplerden daha değerli mektebi, çocukların eğitiminde bir araç olarak kullanmamış ya da en azından fikir olarak tartışmamış olmaları dikkat çekicidir. Batı tarzı tiyatronun Osmanlı’da filizlenmeye başladığı dönemde eş zamanlı olarak çocuklar için eğlence ya da eğitici herhangi bir saikle ele alınmamış olması kuşkusuz dönemin toplumsal yapısı içerisinde hâkim olan çocukluk algısı ile doğru orantılıdır. 19. yüzyıl Osmanlı toplumunda tıpkı tiyatro gibi batılı anlamda bir “çocukluk” kavramı/algısı da aydınlar için yeni bir şeydi. “Osmanlıda çocuğun toplumsal hayatta biyolojik özellikleri dışında sosyo-politik açıdan farklı ve müstakil bir varlık”<sup>211</sup> olarak düşünülmesi ile batı tarzı tiyatronun imparatorlukta yer edinme mücadelesi yüzyılın ikinci yarısına tekabül etmektedir. Dolayısıyla Tanzimat dönemi boyunca tiyatro üzerine yazılan yazılarda, yapılan tartışmalarda çocukların eğitimi ve tiyatro arasında doğrudan bir bağ kurulmadığını görürüz. Bu tartışmalarda daha çok “çocuk yerine konulan tebaanın” tiyatro aracılığıyla ahlakını, zevkini ve batılı değerler bağlamında görgüsünü nasıl arttıracak tartışılır. Pedagoji alanında batıda yapılan çalışmaların Osmanlı eğitimcileri tarafından yeni yeni keşfedildiği bu yüzyılda devlet ve batılılaşma yanlısı aydınlar çocuk ve yetişkin ayrımını modern anlamıyla yapamadıkları gibi yetişkinlere eğilmeye ve himayeye muhtaç çocuklar olarak yaklaşmışlardır. Padişah otoritesinin baba otoritesi ile eş anlamlar yüklediği toplumda tebaanın, bu yetkisi sınırsız otorite altında bir gün büyüyebileceği inancının

<sup>211</sup> Güven Gürkan Öztan, **Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012, s. 66.



ya da düşüncesinin olanaklılığı ciddi bir sorunsaldır. 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda çocuğun özerkliğini önemsemek çocuğu giderek yetişkin sorumluluklarıyla donatırken, baba otoritesinin çöküşüyle kendine yeni bir hami arayışına giren yetişkinleri<sup>212</sup> ise çocuklara devşirmiştir. Çocukları yetişkin, yetişkinleri çocuk olarak gören otorite altında bitmeyen bir çocukluğun ortaya çıktığını söylemek yanıltıcı olmaz. Ahmet Mithat'ın, "Avrupa pedagojisine ve bizim geleneğimize göre yetişen çocukları mukayese edelim. Avrupalı "çocuk adam", Türkiyeli "çocuk çocuk"tur"<sup>213</sup> şeklindeki ifadesi çocuğun çocuk olarak kalmasını olumsuzlamaktadır. Çocuğun "özerkleşmesi" bir anlamda devletin ve toplumun bekasının, çocukların iyi yetişmesine bağlı olduğu fikrinin bir sonucuydu. Bu nedenle çocukların eğitiminden eğlencesine, sağlığından sporuna kadar 19. yüzyıl batılılaşma hareketleri ekseninde ihtimam gösterilmesi çocukları manipüle edilebilir varlıkları haline getirmiştir. Tıpkı Ahmet Mithat'ın dediği gibi özellikle 1890'lardan başlayarak, savaş yıllarında artan bir yoğunlukla, düşmandan intikamı alacak, sermaye biriktirecek, tarlada çalışacak, okuyacak, düşkünleri gözetecek, anne babasına bakacak, küçüklerini kollayacak gücü, ancak bir "çocuk adam" da bulmak mümkündür. Güven Gürkan Öztan'a göre *"Türkiye'de çocukların öznel potansiyelinin keşfiyle onları politik projelerde nesneleştirme eğilimi çakışır, (...) çocuklar kendi başlarına bir değer olarak kutsanırken bu durum onları büyümüş de küçülmüş olarak tasvir edilmesini engelleyememiştir."*<sup>214</sup> Bir başka deyişle, çocuğun dünyasına girmek ya da kendine bir dünya yaratmasına imkân vermek yerine ona bir dünya yaratmak üzere gösterilen çabalar nihayetinde edebiyattan, okullara, şarkılardan, ninnilere, şiirlere, resimlere ve tiyatroya kadar yetişkin dilinin ve egemen düşünce biçimin izlerini kaçınılmaz olarak taşıyacaktır. Sonuç olarak yetişkin çocuklar ve çocuk yetişkinler olarak bitmeyen bir çocuk olma haline, himaye edilmeye ve biçimlendirilmeye muhtaç kişilerden oluşan bir topluma, çocuk-yetişkin ayrımının adeta biyolojik özelliklerin dışında ortadan kalkmasına neden

<sup>212</sup> Bkz. Jale Parla, **Babalar ve Oğullar: Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri**, İletişim Yayınları, İstanbul 1993.

<sup>213</sup> Ahmet Mithat'ın *İstidad-ı Etfal* adlı kitabından aktaran: Cüneyd Okay, **Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler: 1850-1900**, Kırkambar yayınları, İstanbul, 1993, s. 51.

<sup>214</sup> Öztan, a.g.e., s. 11.

olmuştur. Çocuklar ve yetişkinler egemen ideolojinin karşısında aynı mahcup bilmezlik haliyle sıraya girmişlerdir.

Mektep temsillerinin ortaya çıkışı ve çocukların terbiyesindeki işlevi üzerine tartışmaya geçmeden önce çocuklar için tiyatro yazma/sahneleme düşüncesini ortaya çıkaran çocukluk algısındaki değişimin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki serüvenine değinmek gerekmektedir. Osmanlı tarihi araştırmaları kapsamında çocukluk ve çocuklar üzerine yapılan çalışmaların önemli bir kısmının Tanzimat sonrasıyla ilişkiliyken klasik dönem üzerine araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.<sup>215</sup> Sınırlılığın önemli bir sebebi çocukluğun batıdaki tarihsel gelişimi ve “çocuk” kavramının model alınmış olmasıdır. Kuşkusuz burada Osmanlı'da çocukluğun batılılaşma çabalarından bağımsız düşünülmesi gereken bir olgu olduğu iddia edilmemektedir. Sadece 19. yüzyıla başlayan öncesi olmayan bir çocukluk algısına karşı temkinli yaklaşmanın gerekliliği imlenmektedir. *Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak* adlı kitabının ilk bölümünde Yahya Araz, Türkiye’de yapılan çocukluk tarihi çalışmalarının bu açıdan eksikliklerini detaylı bir biçimde tartışır. Çocukluk algısının kültürel bir inşa olduğu tezine dayanmanın çocukluğun tarihini yazma çabalarında daha doğru olacağını savunan Araz’a göre, 19. yüzyılda çocuğun farkına birden bire varılmış değildir. Toplumun kültürel olarak dönüşmeye başlaması çocukların da bu kültürün gerektirdiği biçimde algılanmalarını, eğitilmelerini, toplum içinde konumlandırılmalarını beraberinde getirmiştir.<sup>216</sup> Araz “*çocukluğun sınıf, cinsiyet ve etnisiteden bağımsız olarak ele alınamayacağını*”<sup>217</sup> aktarır. İleride detaylı bir biçimde inceleneceği gibi mektep temsillerinin ortaya çıkışında da hedef kitleyi oluşturan çocukların sınıfsal aidiyeti ve cinsiyetleri bu bağlamda dikkat çekicidir. Batılılaşmayı gündelik hayat pratiklerindeki değişimler olarak algılayan ve onlarla sınırlayan orta sınıf için, yabancı ya da yeni usul okullara çocuklarını göndermek, çocuklarının fotoğraflarını çektmirmek, onlara özel kıyafetler diktirmek gibi biçimlendirici hareketlerle tiyatroya gitmek, Lebon Pastanesi’nde oturmak, Landoya binmek, Avrupai mobilyalar kullanmak arasında düşünsel açıdan bir fark yoktur. Öte

<sup>215</sup> Yahya Araz, *Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak*, İstanbul, Kitap Yayınevi, 2013, s.21.

<sup>216</sup> Araz, *a.g.e.*, s. 17-22.

<sup>217</sup> *a.e.*, s. 17.

yandan, çocukluğun tarihini yazma sürecinde, çocuk dergileri, modern okullar üniformalar, oyuncaklar, kitaplar vb. ile çocuk için kurulmak istenen dünyanın ağırlıklı olarak erkek çocukları kapsayan bir dünya olduğu düşüncesi gözden kaçırılmamalıdır. Bu durum çocukluk inşasının da Osmanlı-Türk modernleşmesi kapsamında birçok alanda olduğu gibi daha “zahiri” bir dönüşümü kapsadığını anlamamıza neden olmaktadır. 12 yaşından itibaren kızların örtünmesinin ve sosyal hayattan izole edilmesinin söz konusu olduğu bir dönemde çocukluk olarak genel bir değerlendirme yapmak yanıltıcı olabilir. 19. yüzyılda toplumsal cinsiyet ve sosyo-ekonomik sınıf aidiyetlerinin belirlediği “adaletsiz” bir çocukluk inşası olduğu üzerine tartışmaların derinleşmesi gerekmektedir.

19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitimin modernleştirilmesinden çocuk terbiyesine, oyuncak ve kıyafet gibi tüketim alışkanlıklarındaki değişimden çocuklara yönelik yayınların başlamasına, çocukların hayatındaki tüm değişimin batılılaşma hareketinden bağımsız düşünülmesi oldukça zordur. Yahya Araz bu bağlamda şunları aktarır:

“19. yüzyıldan önce, çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi devletin ilgilendiği ve politika geliştirdiği bir mesele değildi. Çocuk henüz -18. yüzyılın sonlarında buna dair ilk ipuçları belirlemekle birlikte- üzerinden geleceğin inşa edilmeye çalışıldığı, toplumun ve devletin mukadderatını elinde tutan bir varlık olarak görülmüyordu”<sup>218</sup>.

Ancak Araz’a göre bu durum 19. yüzyıl öncesinde Osmanlı toplumsal hayatında çocuğun yetiştirilmesi ve terbiyesi üzerine düşünülmediği anlamına gelmemelidir. Çocukların terbiye edilmesinde başta Kuran-ı Kerim olmak üzere İslam kaynaklarının yanı sıra bu kaynaklara referans veren nasihatnameler başı çekmekteydi. Sadi’nin *Gülistan ve Bostan*, Attar’ın *Pend-i Attar*’ı, Gazalinin *Eyyühel Veled*, Tusi’nin *Ahlak-ı Nasırı* adlı eserleri Osmanlı âlimlerini de etkileyen eserlerden en önemlileri olarak zikredilebilir. Bu eserlerden feyz alınarak hazırlanan Kınalızade Ali’nin *Ahlak’-ı Ali* ve Karaçelebizade’nin *Talim-i Etfal*’i, Müslim Nabi’nin 17. yüzyılda yazdığı *Hayriye* ve Sünbülzade Vehbi’nin 18. yüzyılda yazdığı

---

<sup>218</sup> Araz, **a.g.e.**, s. 100.

*Lütfiye*, nasihatname türünün en meşhurları olarak adlandırılmaktadır.<sup>219</sup> Osmanlı klasik döneminde sıkça başvurulmuş bu eserlerde yazarlar çoğunlukla kendi çocuklarına (elbette oğullarına) hitap ederek yazmışlardır.

Yazılan kitaplarda terbiye ve edep bağlamında üzerinde durulan nokta çocukların öncelikle din eğitimi almaları idi. İyi ahlaklı birey olmak, dini bilgileri iyi öğrenmekle eş değer anlamlar taşımaktaydı. Bunun yanı sıra eserler, aile büyüklerine karşı nasıl davranılması gerektiğinden oturup kalkmaya, beden sağlığından keyif veren zararlı şeylerin kullanımına, adap kurallarına, ilim ve irfan öğrenimine, hangi ilimlerin faydalı hangi ilimlerin zararlı olduğuna, giyinmeye, toplum içinde konuşmaya kadar oldukça geniş bir alanı kapsamaktaydı.<sup>220</sup> Kuşkusuz bu eserler çocukların terbiyesi için yazılmış olmakla birlikte, hatta kimisi doğrudan çocuğa seslenerek yazılmasına karşın, gerek dil olarak gerekse muhatap olarak yetişkinleri ve eğitimcileri de hedef almaktaydılar.<sup>221</sup>

19. yüzyıla kadar ve hatta Tanzimat Döneminde de başvurulmuş temel ahlak ve terbiye kitapları ve kapsamaları yukarıdaki gibi bir manzara oluşturmuyordu. 19. yüzyıldan itibaren ise dini kurallar örf ve adetler baki kalmakla birlikte farklı olarak ailenin terbiye konusundaki yetkilerinin tedrici olarak öğretmen ve mekteplere devredildiğini görürüz. Güzel ahlakın belirleyicisi olan din eğitimi kuşkusuz mektep bünyesinde devam etmiştir. Çocuk, toplumun ve devletin istikbalinin dinamosu olarak mektep-muallim-devlet üçlüsünün ellerine teslim edilmiştir, aile ise bu üçgenin taraflarıyla hedefe yönelik işbirliğinin bir parçası konumuna gelmiştir.

Çocuğun yetişkinlerden farklı “özerk” bireyler olarak algılanmasının, 19. yüzyıla denk geliyor olması tarihsel bağlamıyla birlikte düşünüldüğünde batıyla etkileşimin nihai sonucudur. Nurdan Gürbilek’in ifadesiyle, “Uzun yıllar “minyatür bir yetişkin” olarak görülen, yetişkinlerle aynı mekânları aynı giysileri aynı oyunları paylaşan çocuk, Batı Avrupa toplumlarında on sekizinci yüzyıldan bu yana ayrı bir bilgi, ayrı

---

<sup>219</sup> Bkz. Araz, **a.g.e.**, s. 28.

<sup>220</sup> Araz, **a.g.e.**, s. 127.

<sup>221</sup> Bkz. Yahya Araz, **a.g.e.**

bir cazibe merkezi olarak ayırır.”<sup>222</sup> Dolayısıyla Osmanlı batılılaşma hareketinin özellikle eğitim ve kültür alanlarında ivme kazandığı 19. yüzyılda batıdaki bu değişimin de yavaş yavaş kendini göstermesi kaçınılmazdır. Çocukluğun sadece biyolojik olarak değil sosyal anlamda da farklı bir dönem olarak kabul edilmeye başlanması ise öncelikli olarak çocukların terbiye edilmelerine yönelik hazırlanan kitaplar aracılığıyla olur. Tanzimat reformlarının ardından yurtdışına gönderilen öğrencilerin, hem kendi deneyimleri hem de aldıkları kuramsal eğitim bir mukayese yapabilmelerine ve “çocuk terbiyesi” üzerine yenilikçi adımlar atabilmelerine zemin hazırlamıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı İmparatorluğu’nda ivme kazanan pedagojik çalışmalar, çocuğun yetişkinlerden farklı duygu dünyası, düşüncesi, beğenisi kısacası bir sosyal çevresi olması yönünde şekillenmiştir. Edhem İbrahim Paşa’nın, *Terbiye ve Talim-i Adap ve Nesayih-ül Etfal* (1869), 1877-1884 yılları arasında üç defa Maarif Nazırlığı görevinde bulunmuş olan Münif Paşa tarafından kaleme alınan *Mecmua-yı Fünûn*’da yayımlanan *Ehemmiyet-i Terbiye-yi Sıbyan* (1864) adlı makale, Ahmet Mithat’ın *Peder Olmak Sanatı* (1899), Doktor Rüşdi’nin yazdığı *Nuhbet-ül Etfal* (1858) bu nitelikteki eserlerin başta gelenleri olarak sayılabilir.<sup>223</sup> Adı geçen ilk örneklerin yazarları, Batı medeniyeti konusunda romandan eğitime, ekonomi politığe değin mukayeseli incelemeleri bulunan Ahmet Mithat, öğrenimini Paris’te tamamlayan Edhem İbrahim Paşa ve Mekteb-i Tıbbiye doktorlarından Rüşdi gibi batıyı ve oradaki sosyo-kültürel gelişmeleri izleyen ya da bizzat eğitimini orada tamamlayan aydın/bürokratlardan oluşmaktadır. Yazar olarak Batı’yla temas içinde olmaları, yetişkinlerin dünyasının dışında bir çocuk tahayyülünün batılı değerler üzerinden dolayımlandığını göstermesi bakımından önemlidir. İlk modern örnekler arasında sayılan bu eserlerden Ethem İbrahim Paşa’nın kitabı *Terbiye ve Talim-i Adap ve Nesayih-ül Etfal*, klasik terbiye kitaplarından farklı olarak, modern tıp ve beden sağlığına ilişkin “bilimsel” öneriler barındırır. Buna karşın gerek kitabın nasihat formunda kaleme alınması<sup>224</sup> gerekse geleneksel öğretilerin tekrar etmesiyle öncüllerinden kopuş olarak nitelendirebileceğimiz “modernlikte” değildir. Bu eserlerden Nuhbetül Etfal

<sup>222</sup> Nurdan Gürbilek, *Kötü Çocuk Türk*, İstanbul, Metis Yayınevi, 2001, s. 47.

<sup>223</sup> Bkz. Füsun Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*.

<sup>224</sup> Eser bir oğula hitaben yazılmıştır. Her bölüm “ey oğul” hitabıyla başlar.

dışındakilerde<sup>225</sup> çocuklardan ziyade eğitimcilere ve ailelere seslenildiğini ifade etmek yerinde olur. 19. yüzyıl Osmanlı imparatorluğunda çocuğun farklılıklarının gözetilmeye başlanmasına dair kuşkusuz en büyük adım eğitimde yapılan yenileşme hareketleridir.

“II. Mahmut döneminde yayımlanan bir fermanla getirilmek istenen ancak hayata geçirilemeyen zorunlu ilköğretim, 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle bir ölçüde yaygınlaşmıştır. Kanun-i Esasi’nin 114. Maddesinde yer alan Osmanlı evradının kâffesince tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi olması hükmü, ilköğretimin çocuğun toplumsallaşma sürecindeki önemini artırır.”<sup>226</sup>

İptidai mekteplerle ilgili çıkan yasaların uygulamaya konulması, ilköğretimin erkek ve kız çocuklarına zorunlu kılınması, okul aracılığıyla çocuklara sosyalleşme alanları açılmasına ve devletin himayesine giren çocukların terbiyesinin kurumsal bir önem kazanmasına zemin hazırlamıştır.

Cüneyd Okay, sıbyan mekteplerinde elifba, Kuran, ilm-i hal, tevcid, Türkçe ahlak risaleleri, Türkçe ve hat dersleri okutulurken, İptidailerin müfredatının sıbyan mekteplerinden farklı olmadığını ancak sistemin daha modern olduğunu ifade eder.<sup>227</sup> Ancak “Yeni Usul”<sup>228</sup> eğitim veren iptidailerde geleneksel sıbyan mekteplerinde olmayan birçok yenilik uygulanmaya başlanır. Kara tahta, sıra ve öğretmen kürsüsü, öğrenci için üniforma, harita ve yer küresi kullanımı 1870’lerden

<sup>225</sup> **Nuhbet’ül Etfal**’in sonunda benzeri yayınlardan farklı olarak bir takım hikâyeler bulunmaktadır.

<sup>226</sup> Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde**, s. 33.

<sup>227</sup> Okay, a.g.e., s. 33. Maarifin belirli düzenli ve yeterli gelir kaynaklarının olmaması açılan yeni usul iptidailerde bir standart oluşturulması, farklı dersler ve bunları verebilecek nitelikli öğretmenler tahsis edilmesi, eğitime uygun binaların inşası gibi eğitim-öğretim ihtiyaçlarının önündeki en temel engellerden biriydi. Dolayısıyla ilk etapta yeni usul mekteplerde “görünür” bir takım yeniliklere gidilmekle kalınmıştır. Ancak burada bir diğer önemli nokta Tanzimat döneminde geleneksel ve modernin biraradalığı olarak kendini gösteren “Tanzimat Düalizmi”nin, modern tabir edilen uygulamaların içinde de farklı bir biçimde kendini gösteriyor olmasıdır. Örneğin Selanik’te Mekteb-i Terakki İnas kısmı öğrencileri Fransızca oyun sahneleyebiliyor, Cağaloğlu’nda kızlar için açılan bir okulda yabancı dil, el işleri ve müzik dersleri eğitim programında yer alıyorken, havasız kirli rutubetli susuz tuvaletsiz okullara eğitim için gelen yalın ayak çocukların varlığı başka bir düalizmi ve “çocukluk hayatında yenileşme hareketlerinin” daha önce sözünü ettiğimiz gibi ağırlıklı olarak ekonomik açıdan ayrıcalıklı bir elit için ulaşılabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

<sup>228</sup> “Usul-i Cedid” terimi Tanzimat sonlarından itibaren daha çok ilköğretimde bu alandaki gelişmeleri anlatmak için kullanılır. Osmanlı eğitim tarihinde bir dönemi ders araç ve gereçleri konusunda yenileşme özellikle öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemleri uygulaması demektir.” Bkz. Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1997’ye**, İstanbul, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, 1997, s. 180

itibaren usul-i cedit okullarda yerini alır.<sup>229</sup> Modern mekteplerle geleneksel eğitim vermeye devam eden Sıbyan Mektepleri arasındaki fark şekli görülse de rahleden sıraya, hocadan muallime, sarıktan üniformaya doğru yapılan bu ufak değişiklikler çocukların farklı bir medeniyetle tanışmalarının ilk adımlarıdır. Okay'ın Yahya Kemal'in hatıralarından aktardığı aşağıdaki not bu değişimin çocuk bakış açısından çarpıcılığını gözler önüne serer.

“Önce klasik bir okula gittim. Arkasından da modern bir mektep olan Mektep-i Edeb'e geçtim. Mektep-i edebin üniforması vardı ilk defa yeni usul bir rahleye oturmıştım. Mektebi edebe geçişim Şark'tan Avrupa'ya geçişim oldu.”<sup>230</sup>

Doğrudan çocukları muhatap alan, okul dışında da kültürel dönüşümü sağlama çabalarıyla çocuk dünyası adına en önemli gelişme çocuk dergilerinin yayın hayatına girmesiyle başlamıştır.<sup>231</sup> Öztan, bu dergilerin genel özellikleri hakkına şu bilgileri verir:

“19. yüzyıl çocuk dergileri, ağırlıklı olarak İstanbul ve Selanik merkezli yayımlanmış ve daha çok yeni yeni palazlanan, alım gücü artan, ilgi yelpazesi genişleyen orta-sınıfın çocuklarına hitap etmiştir. Siyasal konjonktüre göre biçimlenen dergilerde, dönemin politik atmosferine uygun, “ideal çocuk” tipolojisini izlemek mümkündür.”<sup>232</sup>

Dergiler ağırlıklı olarak, değişen toplumsal değerler ve batılılaşma ekseninde çocukların farkındalığını arttırmak üzere hazırlanan, bilmedikleri ülkeler, toplumlar, hakkında bilgilendirici yazılar içeriyordu. Coğrafyadan zoolojiye, kimyadan kişisel

<sup>229</sup> Yahya Akyüz, **a.g.e.**, s. 189-191

<sup>230</sup> Okay, **a.g.e.**, s. 34. Bu bağlamda çarpıcı bir başka örnek olarak Reşat Nuri Güntekin'in Yeşil Gece romanı da zikredilebilir. Reşat Nuri, eski mektep ve yeni mektep arasındaki farkı ve eski mekteplerin çocukluğu yok eden eğitim anlayışını bir çocuğun bedensel tasviriyle verir. “Şahin Efendi elinde cetvel ile donup kalmıştı. Bir ihtiyar imama, bir başına bir sarı sarar sarmaz vücudu küçülmüş yüzü ihtiyarlamış gibi görünen Bedri'ye hayretle bakıyor, söyleyecek söz bulamıyordu.” Reşat Nuri Güntekin, **Yeşil Gece**, İnkılap Kitabevi, 23. Baskı, İstanbul, 1990, s.103.

<sup>231</sup> Osmanlıca çocuk dergileri hakkında detaylı bilgi için bkz. Cüneyd Okay, **a.g.e.**, İsmet Kür, **Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1991. Bu bağlamda Yusuf Ziya Karabıçak'ın “Angelioforos Çocuklar İçin Ve Osmanlı Devleti'nde Yayınlanan Diğer Çocuk Gazeteleri: Modern Çocukluk Söyleminin Oluşumu”, başlıklı makalesi de önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Yazar, Osmanlıca dışında Amerikan Misyonerlerince Rumca ve Ermenice yayımlanmış iki dergiden bahsetmektedir. Karabıçak'a göre, bu iki dergiyi yayımlayan misyonerlerin amacı, bu toplulukların çocuklarını “aydınlatmaktan” ziyade, bekleneceği üzere, onlar arasında Protestanlığı yayabilmektir. Bkz. Yusuf Ziya Karabıçak'ın “Angelioforos Çocuklar İçin Ve Osmanlı Devleti'nde Yayınlanan Diğer Çocuk Gazeteleri: Modern Çocukluk Söyleminin Oluşumu”, **Toplumsal Tarih**, Sayı: 215, Kasım 2011.

<sup>232</sup> Öztan, **a.g.e.**, s. 37.

temizliğe, sağlıklı beslemeden icatlara, fenni bilimlere kadar her alanda çocukları bilgilendiren yayınlarda, kimi zaman resimler, illüstrasyonlar, fotoğraflar aracılığıyla görsel malzemeler de yer alıyordu. Bununla birlikte ilk çocuk dergilerinin neredeyse tamamında okur mektupları köşesinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Çocuklar tarafından yazılan mektuplar, dilek, istek ve şikâyetleri barındırmaları sebebiyle, çocukların kendilerini ifade edebilmelerine olanak sunar. Çocuklar, mektuplarda dergiye dair beğenilerini dile getirdikleri gibi kimi zaman merak ettikleri soruları da mektuplar aracılığıyla sorarlar. İlk çocuk dergilerinde yer alan edebi metinlerin ise ağırlıklı olarak çevirilerden oluştuğunu söylemek mümkündür.<sup>233</sup> Çeviri hikâyeler, haberler, yerli yabancı seyyahların gezi yazıları aracılığıyla çocukların diğer toplumlar, onların yaşayışları hakkında fikir sahibi olmaları hedeflenmiştir. Öte yandan hikâyeler, manzum hikâyeler ve şiirlerde büyüklere itaat ve saygı, tasarruf, doğruluk dürüstlük, yalan söylemenin kötülüğü, merhamet gibi erdemlerin sıklıkla konu edildiği görülmektedir. Bunun dışında doğrudan doğruya çocukların terbiyesine yönelik ahlak risalelerine de rastlamak mümkündür. Neredeyse tüm dergilerde “ahlak” başlığı adı altında sayısız makalenin tefrika edildiğini görebiliriz. Kurmaca metinlerin, telif ya da çeviri hikâyelerin de ekseriyetle “ahlaki hikâye” vb. başlıklar altında yayımlandığını görebiliriz. Bu sayede çocuklar iletiye ilişkin olarak yönlendirilmiş olmakla kalmıyor, ebeveynler de başlıklar aracılığıyla çocuklarının erişimine izin verdikleri bu yayınların terbiyevi ve ahlaki değerler içerdiğini görmüş oluyorlardı. Çocuklar ve aileler için yeni olan dergilerin, bir önceki bölümde batı tarzı tiyatronun Osmanlıda yerleşmesi sürecinde tartışıldığı gibi, toplum tarafından kabul görmesi için ahlak temasının mütemadiyen tekrarlandığını görürüz.

Kuşkusuz burada önemli bir soru akla gelmektedir: 19. yüzyılın ikinci yarısında sosyalleşen, farkına varılan ve farkındalığı ve terbiyesi modern araçlarla sağlanmaya çalışılan çocuğun sosyo-ekonomik koşulları nasıldır? Öztan bu dönem yayın hayatına başlayan çocuk dergilerinin “*daha çok yeni yeni palazlanan, alım gücü artan, ilgi yelpazesi genişleyen orta sınıfın çocuklarına hitap etmiş*

---

<sup>233</sup> a.e., s. 113.



olduğunu”,<sup>234</sup> belirtirken “*dergilerinde sıklıkla fakir çocuklara ayrımcılık yapılmaması gerekliliğinin işlendiğini bu durumun dergilerin orta sınıf çocukları tarafından erişilebilir olduğuna dair bir ipucu*”<sup>235</sup> olarak değerlendirir. Öztan’ın ifade ettiği gibi dergilerde yer alan manzum ya da nesir hikâyelerde ve ileride daha detaylı bir biçimde tartışacağımız ilk tiyatro oyunlarında da en revaçta konu “tok gözlülük”, “merhamet” ve “fakirlere yardım” etmektir. Kurmaca metinlerin yanı sıra ahlaki öğretiler içeren makalelerle aşılarmaya çalışılan erdemlerin özellikle yardımlaşma bahsinde pratiğe dönüştürüldüğü de görülmektedir. *Çocuklara Mahsus Gazete*’nin 13 Kanun-i Sani 1312 tarihli 46. sayısında “Ana babasız biçare yavrularımıza bayramda elbise imaline mahsus olan teşebbüsümüz.”<sup>236</sup> başlığıyla verilen kampanya bilgisi sınıflar arası yardımlaşmanın gerçekleşmesini sağlarken, gazetenin okur kitlesinin sosyo-ekonomik durumunun Öztan’ın işaret ettiği gibi orta sınıf olduğuna dair önemli bir veri sunmaktadır. Yanı sıra, tiyatronun yoğun sansüre maruz kaldığı ve ahlaki mi değil mi eksenindeki tartışmaların yetişkinler için bile sürdüğü bir dönemde çocuk tiyatrosu yayımlamak/sahnelemesine aracı olmak, gerek derginin yayıncılarının gerekse tüketicilerinin batılı kültürel değerlerin yerleşmesine/deneyimlenmesine ilişkin bir sakınca görmeyen orta sınıf aidiyetini göstermektedir.

Çocukların okul eğitimine destek olması, ahlaki öğretilerin yayılımını sağlaması bir tarafa, çocuk dergilerinin en belirgin başarısı, çocuk edebiyatının oluşumuna yapmış olduğu katkılardır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çıkmaya başlayan çocuk dergilerinin bu çalışma kapsamındaki önemi ise çocuklar için yazılmış ilk tiyatro<sup>237</sup> oyunun bu süreçte yayımlanmış olmasıdır.

---

<sup>234</sup> Öztan, a.g.e., s. 37.

<sup>235</sup> a.e., s. 37.

<sup>236</sup> **Çocuklara Mahsus Gazete**, 13 Kanun-i Sani 1312, Numara 46.

<sup>237</sup> Cüneyd Okay, çocuklar için yazılmış ilk “Türkçe” oyunun Fransızcadan çeviri/adaptasyon olan *Namus ve Zaruret* olduğunu söyler. Bkz. Okay, a.g.e, s. 100. Bu çalışma kapsamında yapılan araştırmalarda Okay gibi biz de daha önce Türkçe yazılmış bir oyuna rastlamadık. Fakat Osmanlı İmparatorluğu’nda gayrimüslimlerin, özellikle Ermenilerin batılı tiyatronun taşıyıcısı olduklarını ve cemaatin kendi okullarında gerçekleştirdikleri tiyatro faaliyetleri düşünüldüğünde daha eski bir tarihte, başka bir dilde ya da başka bir harf sisteminde Türkçe olarak, çocuk oyunu yazılmış olma ihtimalini de göz önünde bulundurmak gerekir.

*Namus ve Zaruret*'in başı çektiği çocuklar için tiyatro metinlerini incelemeye geçmeden evvel, bu koşulları ve gereksinimleri hazırlayan sürece ve okullarda tiyatro faaliyetlerinin tarihsel gelişimine bakmak gerekmektedir. Metin And, "tiyatro yazını faal bir tiyatro hayatının var olmasıyla doğru orantılıdır der". Gedikpaşa yönetimindeki Osmanlı Tiyatrosu'nun önemini vurgulayan bu ifade kuşkusuz okul tiyatroları ve okullar için yazılan çocuk oyunları arasındaki ilişki için de yerinde bir tespittir. Modern mekteplerin açılmasının, çocuklara yönelik dergilerin yayın hayatına başlamasının çocuklara yönelik tiyatro yazının ortaya çıkmasına zemin hazırladığı muhakkaktır. Çocukların izlediği ya da oynadığı batı tarzı tiyatro faaliyetlerinin izlerini sürdüğümüzde karşılaştığımız bulgular bizi batı tarzı tiyatronun Osmanlıdaki gelişim sürecinin kökenlerine kadar götürmektedir.

And, Osmanlıdaki batı tarzı tiyatro faaliyetleri kapsamında ilk örnekler arasında Osmanlı Ermenileri tarafından 1815'de Mihitaryan öğrencilerince sahneye konulan Pijikyan'ın yazdığı *Ardaşes*<sup>238</sup> adlı tragedyadan bahseder. Oyunun içeriği ya da sahneleyen öğrencilerin yaşları hakkında herhangi bir veri bulunmamaktadır. Ancak bu örnek Ermenilerin, İmparatorlukta batılı tiyatronun başlangıcı ve gelişimindeki tarihi önemleri kadar çocukların/gençlerin tiyatroyla okullarda tanışıklıklarını sağlaması ve giderek bir ihtiyaca dönüşmesi noktasındaki öncülüğü açısından önemli bir bilgi olarak karşımıza çıkar. Ermeni sanatçılardan oluşan profesyonel tiyatro topluluklarının cemaat okullarında, kiliselerde sıklıkla gösterimler verdiğini ve okullarda tiyatro faaliyetlerinin yavaş yavaş süreklilik kazandığını görmekteyiz. 1828'de Kumkapı'da Bezciyan İlkokulu'nda Harutyun

---

<sup>238</sup> Ardaşes: ışık saçan. Eski çağlarda yaklaşık M.S. 10 Doğu Anadolu'da Kars civarında yerleşik Eski Ermeni Krallıklarından/derebeyliklerinden birinin adı olan Ardaşes aynı zamanda bir kral ismidir. (Bkz. Mehmet Özmenli, Ortaçağ'da Şüregel (Şirak)'ın Tarihi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim dalı, Erzurum, 2008. (yayımlanmamış doktora tezi.) Dolayısıyla oyunun Ermeni tarihini konu alan bir tragedya olması kuvvetle muhtemeldir. Ermenice yazılan/sahnelenen oyunlar eski Ermeni krallıklarını ve kralların kahramanlıklarını anlatan tarihsel oyunlardan oluşuyordu. Edinebildiğimiz sınırlı veriler ışığında bu oyunlar mektepler ya da çocuklar için yazılmış oyunlar olmamasına karşın, sanatsal bir faaliyet olarak okul piyeslerinin yazılmasını ve sahnelenmesini hazırlayan bir süreci başlatmış olmaları sebebiyle oldukça önemli olduğunu kaydetmek gerekir. Ermeni tarihinden hikâyelerin konu edildiği bu oyunların özellikle 1890'lardan sonra tiyatroların devlet tarafından "fesad yuvası" olarak adlandırılmasında, Ermenilerin bağımsızlık mücadelelerinin propaganda mecraları olarak değerlendirilmesinde rol oynadığı düşünülmüştür. Bir sonraki bölümde bu konuya, tiyatro-mektep ve siyaset ilişkisine, devletin bakış açısı ve aldığı önemler ekseninde detaylı olarak değinilecektir.

Amira yardımıyla oyunlar sahnelenir. Ayrıca konusu İncil'den alınan oyunlar oynanır. 1836'da İzmir'de Meropyan Okulu öğrencileri öğretmen Rupen Andreqas Papazyan'ın önderliğinde Goldoni'nin *Otelci Kadın (La Locandiera)* adlı güldürüsünü İtalyanca oynamışlardır. Okullarda gerçekleştirilen tiyatro gösterimleri gayrimüslim Osmanlıların yabancı olduğu faaliyetler değildi. Sırabyan Hekimyan ve Mıgırdiç Beşiktaşlıyan gibi Osmanlı tiyatrosunun öncü profesyonel isimlerinin cemaat okullarında verdikleri gösterimlere kuşkusuz okulun öğrencilerinin ve öğretmenlerinin katıldığını düşünebiliriz. And'ın işaret ettiği üzere bu tiyatro faaliyetleri Osmanlı tiyatrosunun başlangıcı olarak kayda geçmiştir. Dolayısıyla Osmanlı İmparatorluğu'nda batı tarzı tiyatro ile okullarda tiyatro faaliyetlerinin aynı tarihsel sürecin parçasıdır. Tiyatronun okul bünyesinde öğrencilerin hayatına girmesi, yenileşme hareketlerinin Osmanlıdaki taşıyıcıları olan, özellikle kültürel bağlamda batı ile girdikleri ilişkiler nedeniyle gayrimüslimler tarafından gerçekleştirilmiştir. Gayrimüslim Osmanlıların özellikle orta sınıfa mensup varlıklı kesimi yabancı okullarda, batı dilleri ve kültürleri konusunda nitelikli bir eğitim alıyorlardı. Avrupa'ya yaptıkları seyahatler ya da oradan ekonomik ilişkileri bağlamında ağırladıkları konuklar vesilesiyle etkileşime açıldılar. Osmanlı İmparatorluğu'na turneye gelen yabancı toplulukları takip edebilecek kültürel ve ekonomik donanımına da sahip olmaları, sanatı ve özel olarak tiyatroyu gündelik hayatlarının bir parçası haline getirmiştir. Döneme ilişkin anılardan çocuklar tarafından evlerde de bir takım temsillerin verildiği öğrenmekteyiz. Bu oyunlar ağırlıklı olarak Fransız klasiklerinden oluşuyordu.<sup>239</sup> Varlıklı bir Osmanlı Rum ailenin çocuğu olan Yorgo L. Zarifi'nin evdeki tiyatro deneyimi üzerine aktardıkları bu bağlamda önem arz eder.

“Tiyatro oyunlarımıza mahallenin tüm çocukları katılıyordu. Fakat temsillerimizin başarılı olmasında iki başka etken daha vardı: dekor ve kostümler konusunda annemin eşsiz becerisi ve yaratıcılığıyla her iki evimizin de (Tarabya ve Pera) tiyatro için uygun bir şekilde düzenlenmiş olması. Annemin asla özel bir eğitim almamış olmasına rağmen bir bavul dolusu kumaşı kurdelesı elbisesi ve tüyüyle bizleri birer birer eski Yunanlılara Asurlulara Musevilere Rumlara Türklere veya markilere nasıl

<sup>239</sup> Yorgo L. Zarifi, **Hatıralarım Kaybolan Bir Dünya: İstanbul 1800-1920**, Çev. Karin Skotiniyadis, Literatür Yayınları, İstanbul 2005, s. 274-275.

dönüştürdüğüne bugün bile aklım ermiyor. (...) en iyi oynadığımız oyunlar şunlardı: Racine Athalie ve Les Plaideurs oyunları, Moliere'in Les Precieuses ve Le Malade Imaginaire oyunları.<sup>240</sup>

And, Rum cemaatinin kültür ve dini merkezlerinde geniş tiyatro salonlarının bulunduğundan bahseder.<sup>241</sup> Bu salonların varlığının ve buradaki yarı profesyonel hatta amatör etkinliklerin Osmanlı tiyatrosunun gelişimindeki öneminin yanı sıra, bir süre sonra tiyatronun rutin eğitim yılı ya da yardımlaşma faaliyetlerinin bir parçası olarak okullarda devam etmesinde de etkili olduğu söylenebilir. Yardım amaçlı gösterimlerin özellikle mekteplerde yapılıyor olması çok işlevsel bir nedenle, gayrimüslim okullarının bu tarz faaliyetler için salonlara sahip olmasıyla ilişkilidir. Ancak tamamen fiziksel zorunluklar nedeniyle okul sahneleri kullanılmış olsa da sonuç olarak buradaki gösterimler, cemaatin tüm üyelerinin katılımını sağladığı gibi tiyatroyu sadece eğlence aracı, hatta çoğu zaman zararlı bir eğlence aracı olarak gören düşünce biçiminin kırılmasında da etkili olduğu iddia edilebilir. Fener'deki Rum kız mektebinin oynayacağı Rumca piyese izin talebini konu alan 1885 tarihli arşiv belgesi<sup>242</sup> gayrimüslim cemaatin okullarında mektep temsillerinin izin almak koşuluyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Aynı kayıta, sahnelenecek oyunlara ruhsat verilmiş olsa da oyun esnasında uygunsuzluk vukuuna meydan verilmemesi için dil bilen memur bulundurulması hususunun mahalli polis komiserliğine tebliğ edilmesi gerektiği bilgisine rastlamaktayız. Bir başka mektep tiyatrosu örneğine Ermeni cemaat okulunda oynanacak tiyatro hakkında verilen karar aracılığıyla rastlamaktayız: Ortaköy Ermeni Sıbyan Mektebi akarında oynanacak tiyatro oyunu için yapılan yazışmada Maarif yetkilileri tiyatroya ruhsat verme işinin (icra/işletme ruhsatı) Marif'e ait olmadığını ancak oynatılacak oyun risalesinin (içeriğinin) maarifin izni olmadan sahneye konulamayacağı belirtilmektedir.<sup>243</sup> Bu kayıta tıpkı ilki gibi gayrimüslim mekteplerinde tiyatro faaliyetlerinin mektep tiyatrosunun öncülleri olduğuna işaret etmektedir.

---

<sup>240</sup> a.e., s. 274-275.

<sup>241</sup> And, *Tanzimat*, s. 48.

<sup>242</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi**, Tarih: 23/Ra/1303/1885/1886 (Hicrî) Dosya No: 3 Gömlek No: 34 Fon Kodu: Y.PRK. ZB.

<sup>243</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi**, Tarih: 02/M /1291 7 1874-1875(Hicrî) Dosya No: 17 Gömlek No: 12 Fon Kodu: MF. MKT.

Burada önemli bir nokta ilk temsilden itibaren çocukların yetişkinlerle birlikte gösterimleri seyrediyor olmalarıdır. Bu durum çocuklar için herhangi bir yasaklama olmadığını göstermektedir. Öte yandan sadece okullarda değil aynı zamanda profesyonel toplulukların gösterimlerine de çocukların katıldığını gözlemcilerin notlarından ve anı kitaplarından öğreniyoruz. Metin And, 19 Eylül 1882 tarihinde Bağlarbaşı'nda oynanacağı ilan olunan *Hokkabaz* adlı oyunda çocuklardan yarım fiyat alındığı erkek dairesinde ise 5-3 kuruş, kadın bölümünde ise 3-2 kuruş olduğunu aktarmıştır.<sup>244</sup> Çocukların tiyatroya gitmesiyle ilgili olarak bir başka örneğe Şair Nigar Hanım'ın *Hayatımın Hikâyesi* adlı anı kitabında rastlarız. Şair Nigar, Madam Garos'un Kadıköy'deki yatılı mektebine devam ederken, Madam'ın ne zaman bir müsamereye davet edilse ya da ne zaman bir tiyatroya gidecek olsa çocuklarını bile götürmediği halde kendisini mutlaka beraberinde götürdüğünü aktarır.<sup>245</sup>

Çocukların batılı ya da geleneksel formlarda tiyatro gösterimlerine izleyici olarak katılıyor olmaları beraberinde nasıl etkilenebilecekleri, seyrettikleri gösterimlerin niteliğinin ne olacağı yönünde bir takım soru işaretlerini de beraberinde getirmiştir. 1874-1875 yılında *Hayal* gazetesinde çıkan aşağıdaki yazıda seyirci olarak çocukların konumu ele alınmıştır. Yazıda, tiyatrolardaki gayri ahlaki muhavereler nedeniyle çocukların tiyatroya götürülmemesi telkin edilmez. Aksine oyunlara ahlaki anlamda çeki düzen verilmesi gerekliliğine ve ebeveynlerin çocukları için seçici davranmalarına vurgu yapılır:

“Böyle umuma açık olan tiyatro, ortaoyunu ve hayal misüllü eğlenme mahalleri zaten adab-ı umumiyeye hizmet maksadıyla tesis edilmiş oldukları ve bu mahallere büyük küçük bila istisna kaffe-i ahali gidebildikleri cihetlerle nevresidegan ve vatanın tebaanın ve halkının hazi oldukları mahasin-i ahlaki muhafazaten bu mahallerde icra edilen ahval ve lubiyat herşeyden ziyade nazar- şayandır. Çünkü Ramazan-ı Şerifte etfal-i millete sekiz on belki on iki yaşına kadar kızlar dâhil bulundukları halde ekseriya hayal ve ortaoyunları seyrinde görüyorlar. (...) acaba bunları seyr ve istimadan çocukların terbiye ve ahlaki islah mı yok ifsad mı oluyor? En ziyade şayan-ı teessüf şurasıdır ki kendi etvar ve hareketleriyle evlatlarına

<sup>244</sup> And, *Tanzimat*, s. 98.

<sup>245</sup> Nigar Binti Osman, *Hayatımın Hikâyesi*, İstanbul, Ekin Basımevi, 1959, s. 14. Şair Nigar Hanım okulun sahibi olan Madam Goros'un Müslüman bir çocuk olarak yaşı on üç on dördü bulunca bu tür eğlencelerden mahrum kalacağını bildiği için bu ayrıcalığı kendisine tanıdığını aktarır.

emsal ve intibah verecek babalar dahi o makule sözleri işitip ve öyle halleri görüp gülmekle de evlatlarına müsabakat ediyorlar. İşittikleri sözler ise en ziyade laubali iki ahababın mahfî bir yerde birbirlerine söylemeye hicab edecekleri sözlerdir.”<sup>246</sup>

Tanzimat’tan itibaren bir mektep telakki edilen tiyatrodan çocukların bilinçli olarak uzak tutulması beklenemezdi. Özellikle II. Meşrutiyet’in ilanını takiben tiyatronun özellikle politik mesaj verme kaygısıyla büyük ivme kazandığı, gösterimlerin arttığı yıllarda seyirci kitlesi, harbiye, tıbbiye talebelerinden müteşekkildi. Bunun yanı sıra kuşkusuz çocukların/gençlerin tiyatroya gitmelerinde sakınca görenlerin şikâyetlerine de rastlanmaktadır. Örneğin, tiyatroya gittikleri için talebenin ahlakının bozulduğu ve eğitimlerinin sekteye uğradığına dair bir muallim tarafından yapılan şikâyetle karşılık Manastır Valiliği’nden verilen cevap<sup>247</sup> bu bağlamda ilgi çekicidir. Valilik, tiyatroların toplum ahlakı üzerindeki kötü etkisi inkâr edilemez ise de birçok büyük vilayette icrası medeniyetin bir parçası olarak addolunan tiyatronun ya da tiyatroya gitmenin yasaklanmasının zamanın gereklerine aykırı olacağını ifade eder. Valilik bu kararıyla talebelerin tiyatroya gitmelerini yasaklamadığı gibi çocuğun ahlaki sorumluluğunun ebeveynlerde olduğuna da işaret eder. Yapılan benzer şikâyetlerde “tiyatro” olarak tanımlanan gösterilerin içeriği ve biçimi de tartışmalıdır. Tiyatro denilen şeyin ne olduğuna dair de 19. yüzyıl sonlarına gelindiğinde hala bir takım belirsizlikler vardı. Bu ve benzeri şikâyetlerde tiyatro ile kastedilenin ne olduğunu tam olarak anlamak güçtür. Halid Ziya’nın anılarından aktardığı aşağıdaki alıntı bu kafa karışıklığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

“Resmi Efendi, çocukları gidebilecekleri her eğlence yerine götürürdü. Bunlar arasında Galata’daki Alcazar d’Amerique ve Afrika, Yüksek Kaldırım’ın maymunlu ya da aynalı iyi hatırımda değil tiyatrolarına da giderdik. Bunlara tiyatro demek büyük bir aldırışsızlık olmakla beraber o neslin bütün gençleri Büyük Amelya’yı, Küçük Amelya’yı hatta Peruz

<sup>246</sup> And, **Tanzimat**, s. 101-102. Ortaoyunu ve Karagöz gösterimlerine katılan yabancı seyyahların gözlemleri de aslına bakılırsa biraz bu yöndedir. Seyahatnamelerinde gösterimlerde kadın ve çocukların bulunduğundan fakat temaşanın ihtiva ettiği meselelerin toplumsal ahlaka çok da uygun olmadığından bahsederler.

<sup>247</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi**, Tarih: 29/L /1320/1902/1903 (Hicrî) Dosya No: 3 Gömlek No: 300 Fon Kodu: TFR. I.ŞKT.

Hanım'ı buralarda sevmişler ve meşhur Palyaço Paskal'ı buralarda alkışlamışlardır.”<sup>248</sup>

Halid Ziya'nın işaret ettiği gibi gösterimler çok çeşitli türlerin bir araya gelmesiyle oluşmaktaydı. Burada kontrolün ebeveynler ya da onları temsil eden bir yetişkinin (Resmi Efendi) elinde olduğunu görmek mümkündür:

“Resmi Efendi bize kara, kırmızı bezden maşlahlar yapmış, maskeler almıştı; harap mahzenin yıkık duvarlarına mumlar dikilir, yer yer kırmızı ışıklar veren ışıktan duman savuran maytaplar çanaklar yerleştirilir; oyunun gerektirdiği yerde etraf ya koyu bir karanlıkta bırakılır ya birden bire yangın ışıklarına boğulurdu. Sonra tahtadan yapılmış tüfeklerimiz, üstüne yıldız kâğıtlar yapıştırılmış kılıçlarımız vardır; biz korkunç haydutlar olurduk, evler basardık kız kaçırdık. Korkunç patırtılar arasında Pascal'dan ders alarak ara sıra uşak ara sıra seyis rolünü üstüne alanın çılgınlıkları arasında Cemal İkbal'i, ben Nadire'yi kaçıır, sanki mağamıza çekilirdik.”<sup>249</sup>

Bu hatıralarda, izlenilen profesyonel sahnelemelerin etkilerini görmek mümkündür. Tüm bu örneklerde görüldüğü gibi çocuklar tiyatroyu yetişkinlere yönelik gösterimler üzerinden deneyimlemişlerdir. Çocuklar için yazılan tiyatro oyunlarının ilk örneklerinin 19. Yüzyılda yayın hayatına başlayan çocuk dergilerinde yayınlandığını daha önce ifade etmiştik.<sup>250</sup>

İlk oyun *Namus ve Zaruret*, “çocuklar için tiyatro” üst başlığıyla, *Çocuklara Mahsus Gazete*'nin 31. sayısında 17 Aralık 1896 yılında yayımlanır. Oyun Fransız yazar Charles Loren'e aittir ve çeviren Mekteb-i Terakki mezunlarından Selanikli İsmail Ata'dır. 1897'de *Çocuklara Rehber* dergisinde *Fazilet'i Say* adıyla yayımlanan bir başka oyuna rastlamaktayız. Tefrika altında yer alan nottan, oyunun sahnelendiğini anlamaktayız: “*Feyz-i sibyan mektebi küçük taleb ve talebatı tarafından mektebin inas kısmı menfaatine olarak mevki-i temaşaya vazı edilmiştir.*”<sup>251</sup> *Çocuklara Rehber* dergisinde aynı yıl yayınlanan diğer oyun 21. ve 22. sayılarda iki tefrika olarak yayımlanan *Ali Baba'nın Mirası*'dır. Oyun kişileri

<sup>248</sup> Halid Ziya Uşaklıgil, **Kırk Yıl: Anılar**, Düzenleyen: Şemsettin Kutlu, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1987, s. 47-48.

<sup>249</sup> a.e., s. 49.

<sup>250</sup> Çocuklar için yazılan ilk oyunların *Çocuklara Mahsus Gazete* ve *Çocuklara Rehber* adlı dergilerde yayınlanması tesadüf değildir. Bu dergiler Okay'ın altını çizdiği üzere dönem içinde çıkan diğer dergilere göre daha profesyonel hazırlanan ve çocukların ihtiyaçlarını, merak ve eğlence hislerini besleyen içerikleriyle nitelikli yayınlardır. Okay, a.g.e., s. 152-154.

<sup>251</sup> **Çocuklara Rehber**, No: 23, Sene: 1, 11 Eylül 1313/1897, s. 1-2.

arasında kadın ve erkek rollerini bir arada bulunduran ilk çocuk tiyatrosu örneğidir aynı zamanda. 1898’de aynı dergide Aliye imzasıyla *Küçük Valide* adlı mektep tiyatrosu yayınlanır. Yine oyunun ilk tefrikasının altına düşülen nottan Aliye’nin oyunun yazarı değil çevirmeni olduğu bilgisine ulaşmaktayız. Bu oyunu 1899 yılında *Çocuklara Rehber* dergisinde yayınlanan *Bir Haftada Üç Cumartesi* adlı oyun izler. İlk tefrikasına düşülen dipnotta Selanik Terakki Mektebi talebeleri tarafından sahnelendiği belirtilmektedir. Cüneyd Okay, Kemal Hasan Karnal’dan alıntılanarak bu oyunun 1896 yılında sahnelendiğini dolayısıyla ilk sahnelenen Türkçe oyun olduğunu aktarır.<sup>252</sup> Ancak *Bir Haftada Üç Cumartesi*, 24 Şubat 1899 yılında *Çocuklara Rehber* dergisinin 45.-52. sayıları arasında sekiz tefrika olarak yayımlanmıştır. Bu durumda ilk sahnelenen oyun olması mümkün görünmemektedir.

Bir sonraki bölümde, dergilerde yayınlanan ve Türkçe yazılmış çocuk tiyatrosu edebiyatının ilk örneklerini oluşturan bu oyunları 19. yüzyılın ideal çocuk tahayyülü etrafında değerlendirmeye ve tiyatronun “adam çocuklar” yetiştirilmesinde nasıl araçsallaştığı, metinlerin nasıl kurgulandığı, kimler tarafından sahnelendiği ve alınan tepkiler analiz edilmeye çalışılacaktır. İncelenecek metinler tefrika tarihine göre ilk beş oyunla sınırlandırılmıştır.

## 2.1 İLK ÖRNEKLER

### 2.1.1 NAMUS VE ZARURET

Ulaşabildiğimiz kaynaklara göre ilk Türkçe yayımlanan çocuk oyununun 1896 yılında *Çocuklara Mahsus Gazete*’de yayınlandığını görüyoruz. *Namus ve Zaruret*<sup>253</sup> adlı oyunun Charles Loren adlı Fransız yazarın oyunundan tercüme/adapte edilmiştir. Batı tarzı tiyatronun Osmanlı İmparatorluğu’na giriş evrensine benzer bir biçimde çocuk tiyatrosu alanındaki deneyimsizlik çeviri/adaptasyonu zorunlu kılmıştır. Tıpkı Tazimat’ın ilk yıllarında batılı tiyatronun yerleşme sürecinde olduğu

---

<sup>252</sup> Okay, a.g.e., s. 101.

<sup>253</sup> “Çocuklara Mahsus Tiyatro: Namus ve Zaruret”, *Çocuklara Mahsus Gazete*, Sayı: 31, 17 Aralık 1896, s. 3-7.



gibi çocuk tiyatrosunu hayata geçirmek için de öykünülen batıdaki öncüllerin varlığına referans vermek muhtemel itirazlara karşı da bir tedbir niteliğindedir.

Oyunun “eşhası”, (kişiler) Ali Bey (zengin bir zat), Şefik (oğlu 12-13 yaşında), Ahmed Baba (Salim’in büyük pederi), Salim, (Ahmed Babanın torunu 12 yaşında) ve bir dilenciden oluşmaktadır. Oyunun herhangi bir okulda sahnelendiğine ya da sahneleneceğine dair bilgi verilmemiştir. Oyunda sahne “Vaka bir kırdı cereyan eder. Sağda bir orman, solda mahsuldar bir tarla. Uzaklarda bir koca ahşap ev görünür” şeklinde tasvir edilir. Tek mekân kurgusu ve çok kalabalık olmayan şahıs kadrosu ile *Namus ve Zaruret*’in çocukların mekteplerde kolaylıkla oynayabilecekleri, hatta açık alanlarda da icra edilebilecek, sahnelemenin kolaylığı ekseninde doğru seçilmiş işlevsel bir adaptasyon olduğunun söyleyebiliriz.

Beş meclisten (sahne) oluşan oyunun birinci meclisinde Şefik’in ailesinin zenginliğini dayanak göstererek okumak istememesine karşı, babası Ali Bey’in, oğlunu, düşüncesinin yanlış olduğuna dair ikna etme süreci ortaya konur. Ali Bey bu süreçte oğluna, maddi zenginliğin gelip geçici ve ufak bir kaza ile dahi yok olabilecek bir durum olduğunu söyleyerek, okuyarak elde edilen bilgi birikiminin en büyük sermaye olduğunu öğütler. Sözlerini genellikle atasözleri ve deyimlerle destekleyen babanın ikna edici ve sakin tavrı Şefik’in bu fikirden vazgeçmesi için yeterli olur. İkinci mecliste babanın konuşmalarını örneklemek adına anlatılanları somutlayacak bir tesadüfle karşılaşırız. Bu sahnede baba oğul, Salim’le karşılaşır. Şefik ile aynı yaşlarda olan Salim, yorucu bir iş gününün ardından eve dönmek üzeredir. Bu yaşta bu yorgunluğun altına girmesinin sebebi ise oldukça trajiktir. Bir zamanlar çok zengin olan dedesi, yanında çalışan biri tarafından ihanete uğrayınca aile bütün mal varlığını yitirmiştir, anne-babası ölen Salim’in dedesi de tüm bu olanların üzerine hastalanarak çalışamaz hale gelmiştir. Salim bütün bu felaketler nedeniyle okulu bırakarak yaşının üzerinde bir sorumluluk almak ve hasta dedesine bakmak zorunda kalmıştır. Salim’in bu tavrı kuşkusuz Ali Bey tarafından övgüyle karşılanırken, Şefik’in okul ve ilim hakkında idrak ettiği gerçekleri bir kez daha somut örnekler aracılığıyla içselleştirmesine neden olur.

Üçüncü mecliste evvelkilere Ahmet Baba da dâhil olur, torunu Şefik'in gecikmesi nedeniyle merak içinde kalan Ahmet Baba yolda diğerleri ile karşılaşır. Hasta yatağından çıkmasına neden olan torununa duyduğu sevgidir. Ali Bey ve Şefik, Ahmet Baba'yı görünce daha da duygusal anlar yaşanır. Ali Bey, Salim'in çok sevdiği okuluna dönmesi için elinden geleni yapacağını söyler. Salim ve dedesinin sevinçle karşıladıkları bu haber herkesi gözyaşlarına boğar. Dördüncü mecliste bir başka tesadüf sahnelenir. Acınacak halde sahnedekilerin önüne doğru gelen ve ekmek isteyen dilenci, Ahmet Baba'nın bedbahtlığına sebep olan kişidir. Dilenci olarak karşılarına çıkan bu adam, çaldığı paralarla kaçmak üzere bindiği gemi batınca ailesini ve çalıntı servetini kaybetmiş sadece canını kurtarabilmiştir. Ahmet Baba ile yüzleşince pişmanlığını ve bedbahtlığını dile getirir ve af diler. Bu adamın yüzünden yaşadıkları tüm felaketlere karşın Ahmet Baba dilenciye yardım eder. Kuşkusuz bu erdemli davranış Ali Bey ve Şefik'in dede-toruna duydukları saygıyı bir kat daha arttırır. Beşinci meclis Ali Bey ve oğlu Şefik arasında geçer, tüm bu rastlantıların ardından oğlunun düşüncelerini soran Ali Bey beklediği cevabı alır. Şefik söylediklerine bin kere pişman olmuş, utanmaktadır. Ali Bey oğluna son nasihatini verir; "bir insan için üç şey lazımdır; namus, ilim ve marifet."

Sahnelerini bu şekilde özetleyebileceğimiz oyunun her meclisinde görüldüğü üzere farklı erdemler üzerinde durulmaktadır. Neredeyse her diyalogunda bir özlü söz, bir öğreti barındıran oyun dört sayfadan ibaret olmasına karşın mesajları oldukça yoğunudur. Diyaloglar adeta deyimler ve atasözleri sözlüğü gibi kurgulanmıştır: "Masumiyetin mükâfatını Allah-u Teâlâ verir", "Son pişmanlık fayda vermez", "Servet mahvolur fakat ilmin mahvolması kabil değildir", "İyiliğe karşı kötülük eden hiçbir zaman huzur bulmaz", oyundaki özlü sözlerden sadece bir kaçıdır. Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşanan toplumsal dönüşüm bağlamında oyunun vurucu iletisi, Ali Bey'in son sözlerinde söylediği gibi namus, marifet ve ilim sahibi olmanın faziletidir.

Oyunda Dilenci haricindeki herkes olumlu kişiler olarak çizilmiş olup bu üç niteliği de savunan ve en az birini kendi karakterinde barındıran kişilerdir. Salim ise bu üç özelliği de kendinde bulundurması ile merkezdeki karakter olarak karşımıza

çıkar. Ali Bey'in verdiği parayı almaması, zor şartlarda çalışacak ve geçimini sağlayacak kadar iş yapabilecek yeteneklere haiz olması ve içindeki bitmeyen okuma aşkıyla örnek çocuk olarak çizilir. Şefik'in oyunun başındaki şımarıklığı ise gerek oyun boyunca karşısına çıkan ibret dolu hayat hikâyeleri, gerekse babasının öğütleriyle daha ikinci sahne başlamadan ortadan kaybolur. İlim öğrenmek, maddi zenginliğe önem vermemek ve kendinden düşkün olanlara yardım elini uzatmak gibi erdemler Osmanlı modernleşme sürecinde yeni nesil tahayyülünü belirleyen temel vasıflar olarak sıklıkla vurgulanır. 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda aydınlar/bürokratlar yenileşmenin yeni neslin batılı araçlarla eğitilmesi ile mümkün olabileceğini düşündüler. Ancak yetişkinler yeni nesli oluşturacak çocukların batılı kültürel ve bilimsel gelişmelerin farkında olması ve bunları gündelik hayatına tatbik etmesi kadar, belki daha da fazla, geleneksel değerlerinden uzaklaşmamalarını da isterler. Söz konusu durum, Osmanlı-Türk modernleşmesinin en temel krizidir aynı zamanda: Batının ilmini almak ve fakat ahlakı değerlerinden mümkün olduğunca uzak durmak.<sup>254</sup> *Namus ve Zaruret*, aslına bakılırsa bir yanıyla bu sorunsalın çocuklar için tiyatro metninde gündeme getirilmesi gibidir. Oyunda ilim öğrenmek kadar geleneksel değerlerin korunmasının da altı çizilir.

Marifet, Müslüman Osmanlılarda eksik olan bir unsurdur. Klasik dönemden itibaren "marifet" gerektiren işlerde gayrimüslim tebaanın yetkinleşmesi, Osmanlı Müslüman erkeklerin daha çok askerlik ve memuriyet ile sınırlı kalan mesleki deneyimlerinin bir sonucudur. Müslümanların da ticarete ve diğer zanaatlarda gayrimüslimler gibi yetkinleşmesi gerektiği yönünde yapılan telkinlerin bu dönemde çoğaldığını görürüz.<sup>255</sup> Yetişkin Osmanlılar için bu şekilde bir mesleki dönüşümün çok da kolay olamayacağı açıktır. Yeni neslin ise doktor, eczacı, tüccar vb. gibi marifet gerektiren meslekler için farklı bir eğitimden geçmeleri gerekiyordu. Dolayısıyla marifet, ilim aracılığıyla kazanılabilecek bir şeydi ve bunun yolu da

---

<sup>254</sup> Bu temkinli ya da şartlı diyebileceğimiz batılılaşma arzusu, Osmanlı-Türk modernleşmesine damgasını vurmuş, adeta bir şiar haline gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu ideolojisini şekillendiren Ziya Gökalp'ten İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'na, Mehmet Akif Ersoy'a kadar birçok aydının benzer bir temkinlilik halini eserlerinde yansıttıklarını görürüz.

<sup>255</sup> Bkz. Charles Issawi, "Transformations of the Economic Positions of the Millets in the Nineteenth Century", **Christians and Jews in the Ottoman Empire: The Functioning of a Plural Society**, ed. Benjamin Braude and Bernard Lewis, (New York: Holmes & Meier Publishers, 1982), s. 263.

mektepten geçiyordu. Salim ve Şefik'in okula devam etmeleri yolunda harcanan çabalar bir anlamda Osmanlı çocuklarına batıyla rekabetin yolunu göstermekteydi. Devletin eğitim politikaları, aydınların eğitim konusundaki görüşleri ve çocuk süreli yayınlarının hedefi bu yöndeydi. Maarifte yapılan yeniliklerden dönemin gazetelerinde övgüyle bahsedilirken, devleti yüceltmenin biricik yolunun okumaktan geçeceği ifade ediliyordu.<sup>256</sup>

“Çocuklara Mahsus Tiyatro”ya bu aşamada düşen görevse bu değişimler ışığında metinler/sahnelemeler aracılığıyla çocukların yetişmesine katkıda bulunmaktır. Tüm bunlar uygulanmaya çalışılırken dikkat edilmesi gereken önemli nokta şeriat ve örfilere dayanan geleneksel ahlaki normların göz ardı edilmemesiydi. Bir anlamda batılı tiyatronun yaşadığı temkinlilik halinin bir benzeri şimdi çocuklara mahsus tiyatrodaki kendini gösteriyordu. *Namus ve Zaruret*'te eğitim kadar, adında da yer aldığı üzere, namus ve ahlaki değerlerin şekillenmesi de ön plandadır. Büyüklere hürmet, yardıma ihtiyacı olanlarla dayanışma, sorumluluk bilinci, her türlü kötülüğe karşı affetme erdemi, oyunda defaten tekrarlanan ideal Osmanlı çocuğunun sahip olması beklenen nitelikler olarak sergilenir. Oyunda çocuk terbiyesini konu alan dönemin eserlerinin etkilerini görmek mümkündür:

“Ey oğul bu dünyaya çalışmak, ürünüyle geçinmek ve erdemli olmak için gelinmiştir. Güzel huy kişinin kazancıdır, denilmiştir. Bu dünya ötekinin tarlasıdır. Diye buyrulmuştur. Okuyup yazmaya çalışan ve bilgi öğrenen iki dünyada beğeni kazanır.”<sup>257</sup>

Edhem İbrahim Paşa'nın yukarıdaki tavsiyeleri ile karşılaştırıldığında *Namus ve Zaruret* dönemin terbiye politikalarının tiyatral formda ifade edilmiş hali olarak karşımıza çıkar.

---

<sup>256</sup> Sakaoğlu, a.g.e., s. 86.

<sup>257</sup> Edhem İbrahim Paşa, a.g.e., s. 12.

### 2.1.2 KÜÇÜK VALİDE

1898 yılında *Çocuklara Rehber* dergisinde “Mektep Tiyatrosu” başlığı altında tefrika edilen bir diğer oyun *Küçük Valide*’dir.<sup>258</sup> Oyun son tefrikada Aliye imzasıyla son bulmuştur. İlk tefrikanın sonuna düşülen dipnottan eserin başarılı olan talebeler için yapılan ödül töreninde Fransızca olarak sahnelendiğini anlamaktayız.<sup>259</sup> Tefrika sonlarında yer alan Aliye imzasının bu durumda oyunun çevirmenine ait olduğunu söylenebilir. Daha önce incelediğimiz diğer iki oyunun aksine *Küçük Valide*’de oyun kişileri 4 kadından oluşur: Berat Hanım (Ganimet hanımın refikası), Ganimet Hanım, (hırçın bir kızcağız), Vesile Hanım (Ganimet Hanımın Validesi), Rabia Hanım (aşçı kadın). Yukarıda değinildiği üzere oyunun Terakki Mektebi’nin İnas (kız) kısmı talebeleri tarafından sahnelenmiş olması şahıs kadrosunun kız çocuklarının sahnedeki varlığını mümkün kılacak bir şekilde kurgulanmasını zorunlu kılmıştır.

Ele aldığımız oyunları sahneleme imkânı sunan Selanik Terakki Mektebi bünyesinde, farklı binalarda eğitim alan kız ve erkek çocukların tiyatro faaliyetleri de bu ayrışmaya göre şekilleniyordu. Oyuncuları talebeler olan bu oyunların şahıs kadroları gibi konularının da benzer bir biçimde toplumsal cinsiyet rollerine göre şekillendiğini görmekteyiz. Daha iyi anne olmak evlad-ı Osmaniye daha iyi yetiştirecek bir kadın nesli yaratmak üzere eğitime dâhil edilen kız çocuklarının sergilemelerine izin verilen *Küçük Valide*, valide olmanın inceliklerine ve kız çocuklarının terbiyesine ilişkin bir hikâyeye üzerine temellenmektedir. Oyun ilk örneklerin çoğunda gördüğümüz gibi tek mekânda, Ganimet Hanım’ın odasında geçer. “Hırçın” bir kız çocuğu olarak tasvir edilen Ganimet Hanım, dadısı Rabia Hanım ve validesi Vesile Hanım’ı türlü huysuzluklar ve şımarıklıklarla gücendirir ve “güzel havalarda iki gün gezmeye gitmeme cezası” ile cezalandırılır. Bunun üzerine Ganimet annesini değiştirme imkânı olsa diye düşünür ve bu düşüncesini dillendirir. Rabia ve Vesile Hanım onu yalnız bırakarak odayı terk ederler. Bu sırada Ganimet’ten 1-2 yaş büyük olan komşu kızları Berat Hanım Ganimet’le oynamak

<sup>258</sup> *Çocuklara Rehber*, İkinci Sene, Numara: 25, 24 Eylül 1314. Oyun derginin 25-29 sayıları arasında 5 tefrika olarak yayımlanmıştır.

<sup>259</sup> Son nottaki ibare şöyledir: “Mekteb-i Terakkinin İnas kısmı tevzi-i mükâfat resminde Fransızca olarak mevki-i temaşa olunmuş bir eserdir ki mealen tercüme edilmiştir”

üzere izin ister. Vesile ve Berat arasında geçen kısa konuşmada Berat, etrafı tarafından ne kadar disiplinli, terbiyeli, ciddi bir kız çocuğu olduğuna dair aldığı övgülerden bahseder. Hatta ona bu vakarlı davranışları nedeniyle “küçük valide” denildiğini söyler. Vesile Hanım, iltifat olarak alması gerektiğini, valideliğin deneyim ve sabır gerektiren bir şey olduğunu söylese de Berat Hanım’ın bu anlamdaki kendine güvenini kıramaz. Bu esnada Vesile Hanım’ın aklına kızının şımarıkça davranışlarına karşın bir fikir gelir: Ganimet’e anne olarak Berat’ı tayin edecektir. Bu sayede hem Berat’ın annelik konusundaki düşüncelerinin değişmesini sağlayacak hem de Ganimet’e bir ders verecektir. Nitekim işler Vesile Hanım’ın tahayyül ettiği üzere sonlanır. Berat Hanım şefkat ve sevgiden uzak tavırlarla Ganimet’e yaklaşır; saçını tararken canını acıtır, kendisi de bir çocuk olan Berat Ganimet ile oyuncak kavgasına tutuşur. İki küçük kızın kavgasına Rabia ve Vesile Hanım yetişirler. Her ikisi de derslerini almıştır. Ganimet validesinin kıymetini anlar, Berat ise valideliğin bir çocuk oyuncuğu olmadığını.

Bu şekilde özetleyebileceğimiz oyunun kurgusu görüldüğü üzere oldukça basittir. Olaylar hemen sonuca bağlanır. Diğer çocuk oyunlarında da sıkça rastladığımız gibi kıssadan hisse çıkarılması hedeflenmektedir. Vesile Hanım’ın *“kızım sana son kez validen gibi söylüyorum ki çocuklar büyüklerini hiçbir vakit bir şart altına alamazlar”* şeklindeki sözleri oyunun temel iletisini oluşturur. Metinde çocukların ebeveynlerine karşı itaatkâr ve terbiyeli davranması öğütlenirken cezanın terbiyedeki önemi de vurgulanır. Burada dikkate alınması gereken diğer bir detay ise Ganimet’in okula giden bir kız çocuğu olmasıdır. Okul tatil olduğu için evde olduğu bilgisinden hareketle Ganimet’in eğitim alan bir kız çocuğu olduğunu anlarız. Ganimet’in “hırçın” davranışlarıyla eğitim alması arasında olumlu ya da olumsuz herhangi bir ilişki doğrudan kurulmaz. Ancak Ganimet ile dadısı ve annesi arasında ortaya çıkan anlaşmazlığın çözümünün ve Ganimet’in “güzel ahlaka” kavuşmasının aile içinde verilen geleneksel terbiyeyle mümkün kılınması karakter gelişiminin ailede gerçekleşeceği imasını taşır. Öte yandan çocukların sahnelediği bu oyunlardan çıkarılacak kıssadan hisseyi sadece çocukların alması hedeflenmez. Bu aslına bakılırsa tüm çocuk oyunları için geçerlidir. Muhatap kitle çocuklar kadar onları izlemeye gelen- ya da metinleri okuyan- anne babalardır da. Geleneksel terbiyenin

önemine vurgu yapılarak batılılaşmanın taşıyıcı sınıfı olarak orta sınıf ailelerin özellikle aile içi eğitimde geleneksel yöntemlerden vaz geçmemeleri salık verilir. Çocuklar için mektep tiyatrosunun bir yandan modern eğitimin bir parçası olarak yavaş yavaş eğitim hayatına girmesine çalışılırken öte yandan bu oyunlar aracılığıyla mevcut toplumsal normların muhafaza edildiğini söylemek yanıltıcı olmaz. Kız çocuklarının okutulmasının önemi, Fransızca bilen anneler, ablalar, eşler olarak yetişmeleri çerçevesi içine sıkışır. Bir grup kız öğrenci tarafından Fransızca sahnelenen bu oyun aracılığıyla temsil edilen modern eğitim, muhtevası bakımından son derece geleneksel öğretileri barındırır.

### 2.1.3 FAZİLET-İ SAY

İlk örnekler arasında belki de en dikkat çekici çocuk oyunu metni *Fazilet-i Say*'dir.<sup>260</sup> *Fazilet-i Say*'ı farklı kılan ise oyunun ele aldığı konudan ziyade 1897 Çocuklara Rehber dergisinin 24. sayısında tefrika edilmeye başlanmadan evvel 23. sayıda oyuna ilişkin verilen bilgilerdir. Daha önce rastlamadığımız biçimde, oyun metninin tefrikası kadar yer verilen bu bilgiler, oyunun neden sahnelendiğinden, oyunda kimlerin oynadığına, oyunun konusundan, sahne programına değin ayrıntılı bir içeriğe sahiptir.

“Mahsusada tertib edilen manzara başlar. Vaka eşraftan bir zatın tedbil mahdumuyla iki muallimzade ve bir değirmenci oğlu beyinde cereyan eder. Bu vazife mektebin küçük şakirdanından 19 numaralı Ali Selim, 44 numaralı Şevket, 70 numaralı Fazıl ve 74 numaralı Naim Efendiler tarafından mükemmelen icra olunmuştur. O suretteki temaşakeranda vakayı sahney-i temaşada takliden değil onda gerçekten cereyan ediyormuş gibi zanlar tevlid edecek derecede ciddiyet tabilik göstermişlerdir. Fazilet-i Say bir perdede birkaç muhtelif temaşaya ayrılır. Arada (.....) kızlar tarafından bir eday-ı melekane ile şarkılar neşideler manzumeler okunur. Bunlar huzura tesirat-u ..... bahş eyliyor. Evvela küçük hanım kızlar tarafından teganni edilen bir şarkı kalpleri hissiyat-ı nevşin ile .....ettikten sonra tüccardan İpekçi Rafet Efendi'nin kerimesi Melek Hanım bir köylü kıyafeti ile çıkmış

<sup>260</sup> Çocuklara Rehber, Numara: 23, Sene: 1, 24 Eylül 1897. Oyun derginin 24-28 sayılarında 5 tefrika olarak yayımlanmıştır. Her tefrikanın altına oyunun “Feyz-i sibyan mektebi küçük taleb ve talebatı tarafından mektebin inas kısmı menfaatine olarak mevki-i temaşaya vuzuh edilmiştir.” notu yer almaktadır. Bu sayede her tefrikada sahnelemenin amacı yani inas (kız) mektebinin açılacak olduğu ve gösterimlerin bu mektebin yararına yapıldığı okurlara hatırlatılır.

bir köylü kızın validesi hakkındaki hissiyat-ı muhabbetinden bahis kıraat edildiği manzume fevkalade alkışlanmıştır.”<sup>261</sup>

Oyun hakkında verilen yukarıdaki bilgilerden anlaşıldığı üzere oyun, bir gösteri programının parçası olarak sahnelenmiştir. Oyunda “vazife” alan talebelerin adlarının da tefrikada yer aldığını görmekteyiz. Oyuna ilişkin verilen bilgilerden sahne aralarında, kız öğrenciler tarafından bir takım şarkı ve şiirlerin okunduğu bilgisine ulaşmaktayız. Bu durumda kız ve erkek öğrencilerin aynı oyun kurgusu içerisinde olmamakla birlikte aynı sahneyi paylaştıklarını görmekteyiz. Sahne aralarında şarkı, şiir okumak üzere sahneye çıkan kızlar için, yapılan “melekkane edalar”a sahip, “kalpleri nurlu ışıklı hislerle dolduran” gibi betimlemelere sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Bir tür manipölasyon olarak yorumlanabilecek bu tavır, kız çocuklarının sahnedeki varlıklarını ahlaki açıdan aileler ve toplum tarafından kabul edilebilir bir duruma dönüştürme çabasıdır. Sahneye çıkmak, kızların saflığından, namusundan bir şey kaybettirmez. Feyz-i Sıbyan Mektebi İnas Kısmı yararına sahnelenen *Fazilet-i Say’ın* oyuncularını erkek çocukların sadece isimleri ve numaraları verilirken, meclis aralarında sahne alan kızlar, babalarının adlarıyla birlikte tanıtılır. Tüccardan İpekçi Rafet Efendinin kerimesi, Tüccardan Fikri Efendinin kızı Edibe Hanım, İpekçi İhsan Efendinin kerimesi Didar Hanım, Tercümanı Hakikat ser muharriri izzetli Tefvîk Bey’in kerimesi Mevhibe Hanımlar gibi. Cemiyetin önemli isimlerinin kız çocuklarının sahne üzerinde yer almaları ve bu durumun dergide yayınlanıyor olması kız çocuklarının okula gönderilmesi ve bu tarz etkinliklerde yer almaları açısından teşvik edicidir. Öte yandan bahsi geçen isimlerin ağırlıklı olarak tüccar olması dikkat çekicidir. Varlıklı Müslüman Osmanlıların batılı tüketim alışkanlıklarının ve bu sayede batılı kültürel formların takipçisi oldukları yönünde bir genelleme yapmak mümkün değildir kuşkusuz. Ancak oyunun oynandığı ve yayımlandığı Selanik’te yerleşik Müslüman Osmanlı tüccar sınıf, alım gücü ve ticari ilişkileri sayesinde değişimin gereklerini yerine getirebiliyorlardı. Meropi Anastassiadou, Osmanlı İmparatorluğu’nda 1880’lerde varlıklı ailelerin çoğunun batı ile oldukça sıkı ilişkiler içinde olduklarından ve bu ilişkilerin gündelik yaşam pratiklerine yansıdığından bahseder. Anastassiadou, bu

<sup>261</sup> **Çocuklara Rehber**, Numara 23, 24 Eylül 1897, s. 1-2.



bağlamda ipekböcekçiliğiyle uğraşan Selanikli zengin Müslümanlardan Çolak Ali Ağa'yı ve Viyana'dan gelme salonunu örnek gösterir.<sup>262</sup>

*Fazilet-i Say*'ın konusu ve oyun kişilerinin kurulumunda da mekteplerde tiyatroyu mümkün kılan bu sosyo-ekonomik yapının izlerini sürmek mümkündür. Oyun kişilerinin Meropi Anastassiadou'nun işaret ettiği sınıfa benzerlikleri dikkati çeker: Bedi Bey: Esnafzadeden biri, Nuri Efendi: Esnaftan birinin oğlu, Hikmet ve Naim Efendiler: Bir hocanın mahdumları olarak tanıtılır.

Oyun, Bedi Bey'in odasında cereyan eder. Bedi Bey zengin bir ailenin çocuğudur, derslerden, ödevlerden sıkıldığı için okula devam etmemiştir. Herhangi bir işle meşgul değildir çünkü ailesi izin vermemiştir. Can sıkıntısından mustarip dolanırken, yanındaki arkadaşı, değirmencinin oğlu Nuri'den bu sıkıntısını gidermesi için çözümler üretmesini bekler. Nuri ise bu sırada- ve neredeyse oyunun sonuna kadar- yazı yazmakla meşguldür. Derslerini tekrar eder. Bedi Bey'e kütüphanesinde okuyabileceği çok fazla kitap olduğunu, bunları okuyarak sıkıntısını giderebileceğini önerir. Bedi Bey kitap okuma fikrine sıcak bakmaz. Havanın kötü olması sebebiyle dışarıya da çıkamayacağından sıkıntısı büsbütün artar. Bu esnada Hikmet Bey gelir. Hikmet Bey muallim efendinin oğludur. Hikmet Bey'in gelmesi Bedi Bey'i memnun eder. Hikmet, Bedi Bey'in sıkıntısını gidermek için soru cevap oyunları oynamak ister. Bedi Bey'e sorular sorar: Tatlı neden yapılır? Şeker neden elde edilir? Dünyaca ünlü bir yazar ismi söyleyiniz? vb. gibi. Bedi Bey, soruların hiç birini yanıtlayamaz. Bedi Bey'in en sathi bilgileri bile bilmiyor olması Nuri ve Hikmet'in kimi zaman onu alaya almalarına neden olur. Ancak aslında ikisi de ona yardım etmek için didinmektedirler. Hiçbir şekilde memnun edilemeyen ve sıkıntısı giderilemeyen Bedi Bey'in sıkıntısının kaynağı olarak "işsizlik" gösterilir. Nuri, "Okuryazarım, evimize lazım olan ufak tefek işleri yaparım, en güzel bir şey var ise o da para kazanmaya başlayışımdır" diyerek, can sıkıntısı illetini çekmemesi ve neşeli olmasının nedeninin çalışmak ve üretmek olduğunu ifade eder. Bedi'ye, jimnastik yapıp kısa süreli bir seyahate çıkan, kendi gibi sıkıntı illetine tutulmuş bir çocuğun nasıl kurtulduğu

---

<sup>262</sup> Bkz. Meropi Anastassiadou-Dupont, **Selanik: Tanzimat Çağında Bir Osmanlı Şehri**, İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2010, s. 243.

anlatılsa da Bedi Bey ne jimnastiğin ne seyahatin kendisine göre olmadığından yakındır. Naim Efendi'nin anlattığı Lafonten masalı *Köpek ve Merkep*'ten de bir şey anlamaz. Çabalar sonuç vermeyecek gibi görünürken son meclisten önce küçük hemşireler tekrar sahneye çağırılır. Hanım kızların, gayretin, terbiyenin, marifetin, mektep ve mektepliliğin faydalarından şeref ve meziyetlerinden bahseden manzumeleri okumalarının ardından Bedi Bey'de aniden bir heves uyanır. Hikmet Bey'in söylediği şiiri anlamlandırır. Bedi, Allah'ın bizi yaratmadaki amacının “*çalışmak, bütün hisleri terbiye etmek, tüm boşluklarımızı bilgi ile doldurmak, insaniyetimizle sevinebilmek*” olduğunu idrak eder. Hikmet'in okuduğu ve Bedi'de aydınlanma yaratan şiir gibi kızların okudukları şiir ve şarkı sözleri de tefrikalarda yer almaz. Aynı zamanda oyunu kesintiye uğratan bu şiir ve şarkı araları tefrika edilen metinde aşağıdaki gibi yer alır.

“(Bu sırada hikmet içeriye girer kızlar şarkı söyleyerek onu takip ederler. Şarkı hitama erdiği gibi) Hikmet- hanım hemşirelerimiz zaten beyinlerinde bir program yapmışlar her biri bir şiir okuyacak. Bedii ve Nuri- teşekkürler ederiz. Ne kadar lütufkârdırlar. Kızlar (....) ihtiram olarak her biri sa'y ve gayretin terbiye ve marifetin faziletinden kavaidinden mektebin mektepliliğin lüzumundan şeref ve meziyetinden vesaireden bahis birer manzume okurlar. Badeh selamlayarak çıkarlar. Bedi, Nuri ve hikmet teşekkürlerle onları tesbi ederler.”<sup>263</sup>

Oyun “*çalışmadan, ruha gıdasını vermeden müstefid olmanın imkânı yoktur*” tezi üzerine kuruludur. Meclislere bölünmüş olan oyunda meclis aralarında oyun kişilerinin sahneye davet ettiği kız öğrencilerin de bir takım sunumlar yaptığını oyunun metninden ve ilk tefrikadaki notlardan anlıyoruz. Seyir alışkanlığının 19. yüzyıl Osmanlı tiyatrosunda yetişkinler için sahnelenen oyunlarda perde aralarında kanto, gözbağcılık, pandomima gibi bir takım eğlendirici unsurlar yer almaktaydı.<sup>264</sup> Hatta kimi zaman tiyatroya, sadece bu ara gösterimlerim ve icracıları için gidenler bile vardı. Mektebin İnas Kısmı yararına sahnelenen bu mektep temsilinde de yerleşmiş bir yansıması diyebileceğimiz şekilde farklı türlerin bir arada yer alması söz konusudur. Küçük hanımların oyuna dâhil olması bir yandan okuyan kızların

<sup>263</sup> Çocuklara Rehber, Numara 25, 1897, s. 5.

<sup>264</sup> **Tiyatro** Dergisinde yer alan ilanlat bu şekilde yapılan programlara örnek olarak gösterilebilir: “Paris Fıkrası (dram 7 perde) gemicilerin Forası, Raks kanto 1 Perde” ,**Tiyatro**, No: 78, 19 Safer 1292.

meziyetlerini göstermesine olanak tanırken öte yandan oyunun Bedi Bey'in odasında geçtiği gerçeğini de sekteye uğratmaktadır. Mekân Bedi Bey'in odasından okulun sahnesine dönüşür. Oyunun ardından Hakkı Efendi kumpanyası tarafından “*İbişin Kocaya Varması*” ve “*Eskici Abdi*” adıyla iki “gülünçlü” oyunun da sahnelediğini yine oyunun tefrikası başlamadan önce verilen bilgi yazısından öğrenmekteyiz. Hakkı Efendi Kumpanyası'nın mektepteki bu gösterimiyle yardım amaçlı organizasyonun yetişkin seyircilerini memnun etmeyi amaçladıkları düşünülebilir. Öte yandan bu durum Hakkı Efendi Kumpanyası tarafından sahnelenen geleneksel tiyatro gösteriminde seyirciler arasında çocukların da yer aldığını örneklemesi bakımından dikkate değerdir.

Mektepli olmanın ruhen ve aklen insana sağladığı fayda oyunun aktarmak istediği temel düşüncedir. “İlim olmadan ve marifetsiz bugün yaşamak bile kabil değil” derken Hikmet'in temsil ettiği değerler, çalışmanın fazileti noktasında buluşur. Mekteplilere ve mektep yaşına gelmiş çocuk sahibi temaşageran/ seyirci kadınlara verilmek istenen mesaj mektebin kutsiyeti ve eğitimin her cinsiyet için önemli olduğudur.

*Fazilet-i Say*'ın oyun kişilerinin mektep tiyatrosunun sahnelenmesi ve yayımlanmasını mümkün kılan talebi oluşturan sosyo-ekonomik çevreyi yansıttığından bahsetmiştik. Özellikle kostüm tasvirleri bu bağlamda dikkat çekicidir. Bedi Bey'in üzerinde makbul bir elbise olduğu belirtilirken, Nuri'de ise esnaf çocuğu kıyafeti olduğu belirtilir. Kıyafetin renk, biçim vb. gibi diğer detaylarına ilişkin başkaca bilgi verilmez. Sadece bu şekilde kıyafetlerin tasvir edilmesi, seyirci/okur kitlesinin yaşadıkları toplumsal çevrede, sınıfsal ayrımların bilincinde olduğu ve bu göstergeleri okuyabildiği fikrini uyandırır. Oyun kişilerinin tanıtımında olduğu gibi oyun içerisinde de Bedi karakterine “Bey”, Nuri, Hikmet ve Naim'e ise “efendi” olarak hitap edilir. Bu tercih bize Ahmet Mithat'ın *Felatun Bey ve Rakım Efendi* romanının aynı adlı karakterlerini hatırlatır. Fransızca bilen, cariyesine piyano dersi aldırان, İngiliz ahbablarıyla sohbetler eden Rakım Efendi yaşam tarzındaki bu değişimleri Felatun Bey'in aksine geleneksel kültürden uzaklaşmadan gerçekleştirebilmiştir. Aynı anda birkaç işte çalışan Rakım Efendi bu

haliyle Ahmet Mithat'ın batılılaşmayı doğru anlamış birey örneğidir. Dolayısıyla sıkılgan, bilgisiz, kitapları dekor olarak kullanan Bedii Bey'in karşısına çalışkan, bilgili ve terbiyeli Hikmet ve Nuri Efendilerin çıkartılmış olması tesadüf değildir.

Bedi'nin sıkıntısını gidermek üzere seferber olan üç çocuktan belki de en bedbahtı para kazanmak durumunda kalmış olması itibariyle Nuri'dir. Nuri bir esnafın oğlu olarak diğerlerine göre daha çok çalışır. Oyunun başından sonuna kadar yazı yazmakla meşgul olması diğerleriyle arasında bir eşitsizliğin olduğunu gösterir. 1883 yılında yine Selanik'te “gençlerin girdiği maarif yolunda onlara yardım etmek üzere” çıkarılan *Gonca-i Edep* dergisindeki *Semere-i Say* hikâyesi, Nuri gibi bir esnaf çocuğunun türlü imkânsızlıklar içinde babası tarafından mektebe gönderilmesi, çalışkanlığı ve zekâsı sayesinde tanınmış bir yazar olmasını anlatır. Yazar hikâyeyi aşağıdaki öğütle bitirir.

“Bazılarını görürüz ki pederleri birçok paralar sarf ile mükemmel muntazam mekteplere göndererek tahsillerine say oldukları halde ömürlerini lehv-ü lübiyyat ile geçiriyorlar. Bilmelidir ki vakit nakittir. Huşuyla gençlik zamanı pek kıymetlidir. Bu zaman ilm ve edep tahsiline sarf olunmalıdır! Zira cehalet mucib-i hacalettir.”<sup>265</sup>

Bedi Bey'in “mamur kütüphanesi” ve diğer imkânlarına karşı Nuri'nin içinde bulunduğu duruma benzer bir karşılaştırmamızın, 4 yıl evvel aynı muhitte, Selanik'te bir yayında yer aldığını görürüz. Bu kıssadan hisselerle özellikle orta ve orta alt sınıfa mensup çocuklara/ailelere, refah bir gelecek hayaline, okumakla ve sürekli çalışmakla ulaşılabileceği düşüncesi aktarılır. Okumak ve ilim sahibi olmanın önemi öylesine yüceltilir ki bir takım geleneksel değerlerin bile üzerine çıkılmasında sakınca görülmez. Nuri'nin “*keşke Hikmet gibi bir babayığit pederim olsaydı*” şeklindeki sözleri, ebeveynin değerinin sahip olduğu bilgiyle ölçüldüğü sonucunu çıkarmamıza neden olur. *Küçük Valide* oyununda cezaya çarptırılan Ganimet'in suçu, annesini değiştirmek istemesiydi. Nuri'nin, esnaf/değirmenci babasından ilim anlamında alabileceği hiç bir şey olmadığını düşünerek içlenmesi ile Ganimet'in serzenişi arasında nasıl bir fark vardır? İlki cezaya maruz kalan ikincisi övgüyle

<sup>265</sup> **Selanik'te Osmanlı Matbuatı: Gonca-i Edep**, Hazırlayanlar: Seyda Aysun Oğuz, Sevgül Korkmaz, Turkuaz, İstanbul, 2009, s. 87-88.

seyredilen bu iki davranış arasındaki belki de tek fark birinde öğrenme arzusunun diğerinde hırçınlığın sebep olduğu “keşkelerin” dile getirilmesidir. Bir anlamda ebeveynler için de mesaj açıktır: Çocukların bilgili ve ilgili hayata dair onları eğitebilecek babalar/anneler arzu edebilecekleri gösterilirken, kendilerini yetiştirmeleri telkin edilir. Son kertede “yeni usul” eğitim kurumlarında çocuklara ve ebeveynlere aktarılmaya çalışılan, çocukların hangi mesleği yaparlarsa yapsınlar, bunu okuyarak ve yeniliklere ayak uydurarak yapmalarıdır.<sup>266</sup>

Oyunun izleyici üzerindeki tesiri ise daha çok duygular düzeyinde aktarılır. Seyircilerin oyunu ve kızlar tarafından yapılan diğer gösterileri beğendiklerini, “mütemadiyen devam eden alkışlar”, “tatlı tatlı ağlamalar”, “gülmeler” aracılığıyla dışa vurdukları belirtilmiştir. Oyun ile izleyenler arasında düşünsel anlamda amaca yönelik bir ortaklığın kurulabildiğine dair bir detay veya seyirci yorumuna rastlamıyoruz. Aksine tefrikada aktarıldığına göre seyirci sahnede olup biteni “adeta gerçekmiş gibi bir ciddiyetle” takip etmiştir. Bu aktarımın doğru olduğunu kabul edersek seyircide ortaya çıkan, taklitten ziyade gerçekten cereyan ediyormuş algısının düşünsel ortaklığı yaratmanın önünde bir engel olup olmadığı sorusu sorulabilir. Aslına bakılırsa dönemin izleyici profili eğitim düzeyleri dikkate alındığında oyunculukta yaratıldığı söylenen gerçekliğin engel olmaktan ziyade harekete geçirici bir yanı olduğunu söylemek gerekir. Düşünsellikten ziyade duygusal ilişkiler kuran dönem izleyicisi için duygular tarafından tetiklenen bir alımlama söz konusu olur. Oyun içerisinde bazı durumların abartılı olarak anlatılması izleyicinin duygularının hedef alındığının göstergesidir. Okuma eyleminin Bedi Bey’de yarattığı “acılı kıvranımlar” tam da bu noktada yerinde bir örnek olarak verilebilir:

Bedi Bey- Hayatım zamanım esneyerek sıkılarak geçiyor kimseye bir fenalık etmediğim halde kalbim helecan-ı mütemadi içindedir. Vücudumda daima bir noksan hissediyorum. Bütün hislerim kusurlarımı arkadaşlarıma kardeşlerime söylüyorum inkâr etmem. Çalışmaktan haz etmiyorum. Elime

<sup>266</sup> Bu öğretilere/telkinlere Gonca-i Edep Dergisi’ne gönderilen bir mektupta rastlamaktayız: “Gerek esnaf ve tüccardan olsun gerek erbaba-yı hükümetten bulunsun bir insanı havaic-i zaruriye, esbab-ı refah ve saadet-i atiyesi için mutlaka yukarıdan beri tafsil ve beyan eylediğimiz veçhile zamanın ilkaat ve ihtiyacatına göre her ferdin tahsili ilim ve marifet eylemesi behemehâl lazım ve labüddür” a.e., s. 117.

bir kitap aldığım gibi gözlerim kapanıyor. Kendimi cebr edecek olsam kalbimin kanı beynime hücum ediyor. Gün geçtikçe bedbaht oluyorum. Evet, pek bir bedbaht.

Hikmet- Kardeşim! Ruhunuz hasta! İlet bir nevi meskenet(miskinlik) tevlid (doğurmak) etmiş! Meskenet sizi harap etmiş<sup>267</sup>

Bedi'nin adeta amansız bir hastalığın pençesine düşmüş gibi içinde bulunduğu durumu ifade etmesi seyirci koltuğundaki anne-babayı derhal bir şeyler yapmaya sevk edecek itici güç haline gelir. Dolayısıyla duygusal bir ortaklık üzerinden hedefe yöneltme söz konusudur. Burada mevzu bahis olan temaşageranın/seyircinin kadınlardan/annelerden oluştuğunu göz önüne alırsak sergilenen “kıvranırların” etkisi de artacaktır. Şeker pancarının kaynağının bir bitki olduğu, Lafonten isimli yazarın *Köpek ve Merkep* hikâyesini, tatlının nasıl yapıldığı, mastar çekimlerini bilen çocukların bunları bilmeyen bir çoğunluğu etkileyerek mektebe yöneltmesi mümkündür. Fakat asıl vurucu etki seyircide mektepliliğin çocuğun ruhunu hastalıktan kurtaracağına dair inancın beslenmesiyle gerçekleştirilir. Bedi'nin “en sathi” bilgileri bile öğrenmemiş olması ve zaman zaman alaya alınması muhatap kitle tarafından dikkate alınacaktır. Ancak bilgiler hayatı kolaylaştırması ve yaşamayı mümkün kılması bağlamında verilmez. Bilginin niteliğinden ziyade bilmeme halinin yarattığı utanma ve hor görülme halidir aslında vurgulanan. Ve bu şekilde bir vurgulama yine mahcubiyeti, utanmak gibi hisleri harekete geçirerek sahnede olup bitenle duygusal bir etkileşimi meydana çıkarır.

Çocuk tiyatrosunun ilk örneklerine baktığımızda bu oyunların sadece çocukların eğitime katkı boyutunu görmek yanıltıcı olacaktır. Bu oyunlar aynı zamanda ailelerin de kendileri hakkında düşüncelerini toplumsal değişime bilginin ve eğitimin kutsiyetine inanmalarını hedefler. *Küçük Valide'de, Bir Haftada Üç Cumartesi'de, Namus ve Zaruret ve Fazilet-i Say'da* sadece çocukların değil büyüklerin de alması gereken öğütler yer aldığını görmek mümkündür. Ailelerin çocuklara verebileceği en büyük mirasın namus ve ahlak olduğu, çocukların hiçbir vakit anne ve babalarına kural koyamayacakları, çalışmanın kutsiyetinin ve mektebin öneminin bilinmesi ve bu önemin çocuklara aktarılmasının gerekliliği, bu öğütlere

---

<sup>267</sup> **Çocuklara Rehber**, Numara: 27, 9 Teşrinievvel 1313/ 22 Ekim 1897, s. 6.

örnek olarak sayılabilir. Bu öğretilerin idrak edilmesiyle çocuğu modern anlamda terbiye etmeyi amaçlayan mekteplerin hedeflerine evde aileler de iştirak edebileceklerdir: Ebeveynler, *Fazilet-i Say*’da olduđu gibi, mektebe devam etmeyen bir çocuğun “miskinlik” gibi ruha azap veren bir hastalıđa yakalanacağını öngörebileceklerdir. Dolayısıyla mektep temsilleri hem çocukların hem de çocukların yetişmesinden sorumlu aile bireylerinin terbiye ve ilim hakkında yeni mekteplerle paralel hareket etmesinin bir aracı olarak kendini inşa edecektir.

#### 2.1.4 ALİ BABANIN MİRASI

1898 yılında *Çocuklara Rehber* dergisinin 21. ve 22. sayılarında “mektepe tiyatrosu” üst başlığıyla *Ali Babanın Mirası*<sup>268</sup> adlı oyun tefrika edilir. Oyunun yazarı hakkında herhangi bir bilgi yoktur. Genel olarak “meclis” olarak adlandırılan sahneler bu oyunda “manzara” şeklinde bölümlenmiştir. Oyun iki açıdan diğerlerinden farklılaşır. Birincisi bir köylü ailesinin yaşamından kesit sunmasıdır. Diğer oyunlarda çocuklar ve ailelerin şehirli sınıfa mensup olmalarına karşın bu kez köyden bir manzara sunulur.<sup>269</sup> Vaka, Ali Baba’nın köydeki hanesinde cereyan eder. Oyun kişilerinin kısaca tanıtımının ardından “köylü elbiseleri” giydikleri belirtilir. Oyunun diğer oyunlardan farklı kılan ikinci özelliđi ise oyun kişileridir. Ali Baba (çiftçi ve değirmenci), Salih, Beşir, Şakir (Ali Babanın oğulları,) Emine (kızı). Buraya kadar ele alınan mektep temsillerinde görmediğimiz biçimde kadın ve erkek oyun kişilerinin aynı oyun içerisinde yer aldığını görürüz. Oyunun oynandığına ya da oynanacağına dair herhangi bir bilgiye tefrika boyunca rastlamayız. Şayet sahnelenmemişse bunun sebebinin olarak oyun kişilerinin kadın ve erkeklerden kurulu olmasından kaynaklandığı tahmin edilebilir.

Oyunda altı yaşından itibaren çalışan altmış yaşındaki Ali Baba’nın çiftlik işlerinden elini çekmek istemesi sonrasında yaşanan miras hikâyesi konu edilir. Ali Baba, dur durak bilmeden kazandığı paraları ve imar ettiđi çiftlik ve değirmeni, 3

<sup>268</sup> “Mektepe Tiyatrosu Ali Babanın Mirası”, *Çocuklara Rehber*, Numara: 21-22, Sene: 2,

<sup>269</sup> Namus ve Zaruret’te bir tarla ve orada çalışan çocuk vardır ancak onların da hayatlarındaki değişim kırsala yerleşmelerine neden olmuştur. Eğitimin ve çalışmanın önemini vurgulayan oyunda ebeveynler şehir kültürü almış tipler olarak çizilir.

çocuğu arasında paylaştıracak istirahate çekilmeyi düşünür. Değirmenini, tarlalarını ve sahip olduđu inek sürüsünü çocuklarının yaşam tarzlarına ve en iyi oldukları alana göre bölüştürür. Çocuklar bu paylaşımdan gayet memnun kalırlar ve babalarına minnetlerini sunarlar. Ancak Emine bu duruma itiraz eder. Bu itirazın nedeni kendisine verilen paydan duyduđu hoşnutsuzluk değil, mirasta adı geçmeyen kardeşleri Şakir’dir. Salih ve Beşir de Emine’ye hak vererek, geçmişte yaptığı kabahatler ve aileye çektiirdiği sıkıntılar için babalarından onu affetmelerini ve yeniden eski günlerdeki gibi bir arada yaşamalarını ister. Duygu dolu konuşmalardan ve evlatlarının tok gözlü tavırlarından etkilenen ve içten içe kendisi de Şakir’i özlemiş olan Ali Baba, oyun boyunca suçunun ne olduđu okur ile paylaşılmayan Şakir’i affeder. Emine’nin gizliden gizliye irtibatla olduđu Şakir zaten kapıdadır ve babanın kabul etmesiyle içeriye, babasının kollarına koşar. Ali Baba’nın son sözleriyle oyun biter: *“hepsi unutulmuştur çocuğum şimdi ben pederlerin en mesuduyum.”* Oyun çağdaşı diğer oyunlarda da gördüğümüz üzere çalışmak, ana-babaya saygılı olmak, affetmek gibi erdemleri ele almaktadır.

“altı yaşında olunca işte çalışmaya başladım. On yaşında iken artık tarla çapalıyordum, o vakitten beri boş durmadım, dinlenmedim. Her gün güneş doğmazdan evvel kalkardım bütün gün sabanın arkasında ayakta tarla sürdüm... Biraz oturup rehavet itmeye istihkak kazandım... Eğer kazanmamış olaydım çalışmak pek tatsız olacaktı.”<sup>270</sup>

Ali Baba’nın ciddi mal varlığını bu derece yoğun çalışmaya ve altmış yaşında elde ettiği “rehavet” hakkını da bu mal varlığına borçlu olduđu vurgulanır. Bu daha önce *Namus ve Zaruret ve Fazilet-i Say*’da rastladığımız üzere tedbirli olmanın ve çalışmanın insanın geleceğini güvence altına alabileceği yönündeki düşüncenin tekrarı niteliğindedir. Ali Baba yıllarca dinlenmeden çalışırken çocuklarını da yetiştirmeyi becerebilmiştir: Mülk hırsına kapılmayan çocuklar mirastan kendilerine düşen payın azalacağını bilmelerine rağmen, aileyi nedeni bilinmeyen sıkıntılara sokan Şakir’in dönmesine “kısmen” ses çıkarmamışlardır. Bu noktada Emine’nin itirazına kadar kendilerine düşen malların heyecanını yaşayan erkekler Salih ve Beşir’in akıllarına küçük kardeşleri Şakir’in gelmemesi dikkat çekicidir. Emine ölen

<sup>270</sup> **Çocuklara Rehber**, Numara: 21, 27 Ağustos 1314, s.4



annesinin vasiyeti olarak küçük kardeş Şakir’e kol kanat germiştir, bir nevi annelik yaptığı kardeşinin bu şekilde dışlanmasına göz yumması normaldir.

Miras dağılımında adalet Emine (anne-kadın-abla) müdahalesiyle gerçekleşir. Ali Baba ve erkek kardeşlerin desteğini de alarak arzu ettiği adaleti gerçekleştirir. Burada Emine’nin adalet sağlayıcı bakış açısının duygular tarafından şekillenerek anne kalbi, acıma, şefkat gibi anneliğe ve kadınlığa hasredilen duyguların ve dolayısıyla toplumsal cinsiyet normlarının yeniden üretildiğini görürüz. Emine’nin çabalarına mazhar olan ise bir erkektir.

Emine’nin Ali Baba’nın servetinden diğer erkek kardeşleriyle aynı oranda hak alması ilk bakışta erkek-kız kardeşler arasında bir nevi eşitliği simgeler görünmektedir. Osmanlı toplumsal yapısına dair yapılan araştırmalar, aynı yüzyıllarda Avrupa’daki çağdaşlarına göre Osmanlı İmparatorluğu’nda kız çocuklarının lehine miras dağılımı pratiğinin söz konusu olduğunu ortaya koyar. Fakat genellikle günümüzde dahi miras paylaşımında erkek çocuk lehine kararların verildiğine sıklıkla rastlanılır. Dolayısıyla Emine’nin aldığı eşit hak dikkat çekicidir.<sup>271</sup> Bununla birlikte yapılan paylaşımda sadece Emine’nin aldığı pay bir koşula bağlanır:

Ali Baba: bundan sonra ihtiyar pederini beslemek sana kalıyor zira benim artık bir şeyim kalmıyor, kocaya varıncaya kadar beni sen bakıp besleyeceksin.

Emine: Niçin kocaya varıncaya kadar, sen daima yanımda kalacaksın sana daima bakacağım.

Ali Baba: Ya bu zevcinin hoşuna gitmezse?

Emine: (kızarak) Ben öyle zevci istemem. Bunu şart koyacağım. Kızla pederini almalı... Yahut hepsini terk etmeli<sup>272</sup>

Miras dağıtımındaki eşitsizlik bu noktada kendini ifşa eder. Emine kız çocuk/kadın olarak yaşlı babanın sorumluluğunu almalıdır. Bunu kendi geleceğini

---

<sup>271</sup> Fatma Müge Göçek, Marc David Baer, “18. Yüzyıl Galata Kadı Sicillerinde Osmanlı Kadınlarının Toplumsal Sınırları”, **Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları**, Ed. Madeline C. Zilfi, Çev. Necmiye Alpay, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, Şubat 2010, s. 58.

<sup>272</sup> **Çocuklara Rehber**, Numara: 22, 3 Eylül 1314, s. 3.

ipoteke altına almak pahasına yapmayı taahhüt eder. Oyun bir taraftan kız çocuğunu aile meclisinde söz sahibi kılarak ve mirastan eşit pay almasını sağlayarak kız evlatlara karşı olumlu bir tavrı ortaya koyarken öte yandan aynı oranda erkeğin bakımı ve kollanmasının bir görev olarak üstlenilmesi ekseninde normları yeniden inşa eder. Verilen miras hakkının aile içi görevlerini yerine getiren ve getirmeye devam edecek ideal kız çocuğunun hakkı olduğu düşüncesini pekiştirir. Kaldı ki oyunun sonunda Şakir'in aile birliğine yeniden dâhil edilmesi sonucunda mirasın nasıl paylaşılacağı da bir soru işareti olarak kalır.

### 2.1.5 BİR HAFTADA ÜÇ CUMARTESİ

1899 yılında *Çocuklara Rehber* dergisinde *Bir Haftada Üç Cumartesi*<sup>273</sup> adlı oyun tefrika edilir. *Bir Haftada Üç Cumartesi*'nin sahnelendiğini oyunun ilk tefrikasının altına düşülen nottan anlamaktayız. Oyunun Terakki Mektebi talebeleri tarafından sahnelendiği bilgisini veren bu notta, Terakki Mektebi Müdürü'nün oyun hakkındaki görüşlerine kısaca yer verilmiş, oyunun gençler için ne kadar önemli olduğundan bahsedilmiş, temsili sonrasında aldığı alkışların ne denli çok olduğuna değinilmiştir.

“Mekteb-i Terakkinin geçen tevzi-i mükâfat resminde mevki-i temaşaya vuzu olunarak bir çok tahsin ve takdirlere mazhar olmuş bir musahabe-yi fenniyedir ki müdür-i mekteb izzetli Besim Efendi tarafından (?) buyrulmuştur.”<sup>274</sup>

<sup>273</sup> *Çocuklara Rehber*, İkinci Sene, Numara 45, 11 Şubat 1314. Oyun 45 ve 52. Sayılarda 8 tefrika olarak yayınlanır.

<sup>274</sup> Mektebi Terakki yalnızca Selanik'in değil Osmanlı İmparatorluğu'nda kurulan ilk modern Özel İslam okuludur. Dolayısıyla *Çocuklara Rehber* gibi bir derginin de burada yayınlanması ve ilk örneklerin hem bu okullarda sahnelenmiş hem de bu dergilerde basılmış olması tesadüf değildir. Selanik'in 19. Yüzyıl Osmanlı imparatorluğundaki sosyo-kültürel ve politik önemi hakkında Osmanlı tarihçisi François Geogon'un söylemleri bu bağlamda dikkat çekicidir. “Selanik: modern kent Selanik imparatorluğun belli başlı düşünce odaklarından biri haline gelmişti. Abdülhamid döneminde, sansürün imparatorlukta kendisini ağır bir biçimde hissettirdiği koşullarda Avrupa gazeteleri Colombo Otelinde olduğu gibi Selanik'in büyük otellerinin çoğunda bulunabiliyordu. Padişaha ve çevresine sert bir biçimde saldıran gazeteler hatta sürgündeki Jön Türklerin yayın organları, kentteki yabancı postalar aracılığıyla halka ulaşabiliyordu. Daha güvenilir ve daha ayrıntılı haberler sunan Selanik basını İstanbul'da bile aranılıyordu. İstanbul'da şiirlerinin yayımı fiilen yasak olan Tefik Fikret'in şiirleri edebiyat dergilerinde bulunabiliyordu. Bütün tanıklıklar şu noktada örtüşüyor: Abdülhamid'in otokratik rejimi Selanik'te kendini başka yerlere göre daha az hissettiriyordu. (...) Selanik muhalif öğrencilerin, içerdeki sürgünlerin ve liberallerin akın ettiği özgürlüğün Kâbe'si (Kâbe-i Hürriyet) haline geldi. (...) Risal'in deyişiyle Selanik'te “özgürlüğün diriltici havası doya doya (...)”

İki meclisten oluşan oyun *Namus ve Zaruret*'in aksine “çocuklara mahsus tiyatro”, “mektep tiyatrosu” gibi bir açıklayıcı alt başlığa ihtiyaç duymaması oyuna ilişkin yine bu dipnotta geçen “fenni musahabe” ifadesiyle açıklanabilir. “Fenni Konuşma” ya da “Fenni Görüşme” olarak sadeleştirebileceğimiz ifade, oyunun mekteplerde sahnelenecek vasıflara sahip olduğunu imlemeye yetecek bir veridir.

Oyun kişileri Kaptan Musa Efendi, Gemiciler: İsmail Recep ve Neşat Efendi ile Aşçı İsmet Efendi'den oluşan dört kişiden ibarettir. Oyun kişilerinin yaşları hakkında bilgi verilmemiştir. *Bir Haftada...* oyununun “Fenni Musahabe” olarak nitelendirilmeyi hak edecek kadar kozmografya ve coğrafya bilgisi içermesi, doğal olarak uzun konuşmalara ve karşılıklı akıcı diyalogların oldukça az yer almasına neden olmuştur. Buna rağmen oyunda, gerek sürekli yeni bilgiler vermesi ve olay örgüsünün yarattığı merak gerekse ara ara yapılan esprili konuşmalarla bu uzun anlatımların dezavantaja dönüşmesinin engellediği söylenebilir. Bu dönem yazılan ilk örneklerde sahneleme olanaklarının mekân kurgusunu ve kişi sayısını belirlediğini söylemek gerekir. *Namus ve Zaruret*'de olduğu gibi bu oyunda da kişiler 4 erkekle sınırlandırılmıştır. İki meclisten oluşan oyunda mekân, her iki meclisinde de aynı lokantadır. Kuşkusuz oyunun hikâyesinin de bu tek mekân seçiminde etkisi söz konusudur. Oyunda iki gemicinin devri âlemlerini sahneye taşımaları, değil mektep tiyatrosu için dönemin profesyonel toplulukları tarafından bile mümkün olduğunu söylemek olanaksızdır. Dolayısıyla bu devri âlemlerin seyircilerin gözünde anlatı yoluyla canlandırılmasını uzun konuşmaları da beraberinde getirmiştir.

Oyun, bir emekli kaptan ve iki gemicinin müdavimleri oldukları lokantada, sefere çıkmak üzere aşçıdan hesabı istemeleriyle başlar. Aynı zamanda lokanta sahibi olan aşçı İsmet Efendi ve emekli Kaptan Musa Efendi gemicileri uğurlarken nereye gideceklerini sorarlar. İsmail Recep Efendi garba, Neşat Efendi ise şarka giderek devri âlem yapacaklarını söyler ve seyir haritalarını detaylı bir şekilde açıklarlar. Açıklamalarına göre her iki gemicinin de dönüş noktası yine Selanik olacaktır.

---

solunuyordu.” Bkz. François Georgeon, “Müslüman ve Dönme Selanik”, **Selanik 1850-1918 Yahudilerin Kenti ve Balkanların Uyanışı**, Haz. Gilles Veinstein, Çev. Cüneyt Akalın, İstanbul, İletişim Yayınları, 1999, s. 116-117.

Ancak ayrı ayrı yönlerle doğru sefere çıkan bu iki gemicinin devri âlemin sonunda aynı yerde Selanik'te buluşacak olmaları Aşçı İsmet Efendi'nin aklına yatmaz. Emekli kaptan ve iki gemici İsmet Efendi'ye bunun nasıl mümkün olabileceğini anlatmaya koyulurlar. Dünyanın yuvarlak olduğu bilgisi üzerine şekillenen aktarımlarda, Kutup Daireleri, Cebeli Tarık, Süveyş ve yapılmakta olan Panama Kanalı, okyanus ve deniz adları, uzak ülkelerin ve adaların isimleri geçer. Biri garba diğeri şarka doğru yola çıkan iki denizcinin aynı yerde Selanik'te buluşacak, hatta bir süre sonra denizde karşı karşıya gelerek selamlaşabilecek olmaları fikri aşçıya akla yatkın görünmez. Bu tavrıyla gemiciler tarafından cahil olduğu ima edilerek alaya alınır. İkna olmayan aşçı, bunun üzerine “bu kabilse ben de 3 cumartesinin bir araya geldiği haftada efendilere öyle alelade iki limonata değil makbul dondurmalar takdim edeceğim” diyerek kendince kaptan ve gemicileri alaya alır. Gemiciler, Kaptan ve Aşçı'yla vedalaşarak yola çıkarlar. İkinci meclis “avdet” (dönüş) alt başlığı ile açılır. Başlıktan da anlaşılacağı gibi gemiciler Selanik'e dönmüşlerdir. İlk meclisteki kişiler yine aynı lokantada bir araya gelirler. Kaptan ve Aşçı tarafından karşılanan gemiciler yolculuklarına dair bir takım bilgiler verdikten sonra konu devr-i âlemin kaç gün sürdüğüne gelir. Aşçı İsmet'in hesabına göre 186, sürekli garba giden İsmail Recep Efendi'ye göre 185, sürekli şarka doğru yol alarak devri âlemini tamamlayan Neşet Efendi'ye göre ise yola çıkışlarından itibaren 187 gün geçmiştir. Üç farklı sayı kafaları karıştırınca haftanın hangi günü içinde olduklarını bilirlerse doğruya ulaşacaklarını düşünürler. Ancak hesaba göre günleri de farklıdır. Selanikli Aşçı'ya göre içinde bulundukları gün cumartesidir. İsmail Recep'e göre ertesi gün, Neşet Efendi için ise dündür. Üç cumartesi bir haftaya toplanmıştır. Ama nasıl? Bu sefer üçünün de akılları karışır. Ancak Kaptan Musa Efendi her üçünün de haklı olduğunu, gemicilerin geçtikleri meridyen dairelerinin (“nısf'el nehar”) tarih üzerinde bu anlaşmazlığa nasıl neden olduğunu, yine uzun detaylı bir biçimde anlatarak gemicileri aydınlatır. Aşçı anlatılanlara hala inanmamıştır. Bir haftada üç cumartesinin bir araya bu şekilde gelmesinin, dondurma yemek niyetinde olan gemiciler ve kaptanın bir oyunu olduğunu dahi düşünür. Oyun “müştehime” (dinleyicilere) başlığıyla ilmin fennin ne kadar önemli olduğuna dair kısa bir nutuk ve sonunda eğitim alanındaki terakkinin sebebi olan padişaha teşekkürle son bulur.

Ağırlıklı olarak ahlak ve erdemlerin işlendiği ilk örnekler arasında *Bir Haftada Üç Cumartesi* ele aldığı bilimsel konu itibariyle farklı bir yere sahiptir. Diyaloglar ve karşılıklı konuşmalar zaman zaman ansiklopedi maddesi kuruluşunda geçse de kurgunun içerisine konulan komik unsurlarla olabildiğince eğlenceli hale getirilmiştir. Daha önce bahsettiğimiz üzere eğitimde modernleşmenin batılı eğitim sisteminin yavaş yavaş geleneksel modelle yer değiştirmesi sürecinde bilimsel bilginin önemi, eksikliğinin yol açtığı karmaşa üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Oyunda dünyanın yuvarlak olması, kutup daireleri, vb. gibi tanımlardan bahsedilirken, oyun kişilerinin “bunu kim bilmez”, “bu bilinmez mi?” şeklindeki yorumları oyunun muhatap kitlesinin bilmeye, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmayı hedefler niteliktedir. Aşçı’nın, “cahilliği” ile yer yer alaya alınması yine bu ekseninde cahillikğin utanç verici olduğu izlenimini edinmelerine yönelik bilinçli bir kurgunun parçası olarak okunabilir. Bilimsel bilgileri verenlerin ve tartışmaya dâhil olanların erkekler olması ve erkeklerin egemen olduğu denizcilik mesleği üzerinden bu aktarımın yapılması bilgiye erişebilirlik ve onu geliştirme bağlamında erkeği yetkin kılan düşünce biçimin bir tezahürüdür. *Namus ve Zaruret*’te nasıl ki erdemli davranışlar ve başarının erkek aile büyüklerinden erkek çocuklara/torunlara aktarımı söz konusuysa bu oyunda da bilimsel bilginin yeni keşiflerin, erkekler arasında tartışılan bir konu olarak yansıtıldığını görürüz.

3 gemici ve bir aşçı, 4 yetişkin erkek arasında geçen oyunda kaçınılmaz olarak yetişkin dili hâkimdir. Bu durum özel olarak tiyatrodaki genel olarak da çocuk yazınında muhatapın hayal dünyasına, yaşına, algı boyutuna, dikkatine yönelik farklı bir dil arayışının olmadığını göstermektedir. Çocuklara mahsus metinleri ortaya çıkaran itici güç “nasıl anlatacağız” sorusundan ziyade “neyi anlatacağız” sorusudur. Dolayısıyla ideal çocuk kurgusunda çocuğun neleri bilmesi, nelere öykünmesi gerektiği, aktarım dilinin nasıl olması gerektiğinden daha çok kafa yorulan bir mesele haline gelmiştir. Çocuklara uygun bir dilin inşa edilmesi, değişimin hızını sekteye uğratabilecek bir arayış olacağından, bilginin aktarımını öncelikli kılmıştır.

Dünyanın yuvarlak olduğu ve meridyenlerle saatler arasındaki ilişkinin anlatıldığı *Bir Haftada Üç Cumartesi*’de anlatıyı daha da güçlendirmek üzere seyircilere

yönelik bir son konuşma yer aldığından söz etmiştik. Oyun sonunda yer alan bu nutuk, oyunun iletisinin doğru algılanmasını amaçladığı gibi bu bilimsel gelişmelerden haberdar olmamıza olanak sunan padişaha da teşekkür mahiyetindedir.

“Tul dairleriyle saatlerin yekdiğerinden ayırt edilemez olduğunu aklımızın yettiği dilimizin döndüğü kadar ispat eyledik. Mesele pek basit olmakla beraber her zaman varid-i hatır olur keyfiyetlerden olmadığından acayip görünür. Jul Vern’in eser-izeka ve irfan olan Seksen Günde Devri Âlem kitabı Türkçeye tercüme edildiği zaman herkesin ne kadar hayretlere müstegrif olduğunu işitmiştim. Bu mesele Jul Vern’in eser-i keşfi değil üç buçuk asırdan beri erbabı ilmin malumudur. Birinci defa devr-i âlem seyahatini icra eden Macellan yolda vefat edip arkadaşları seyahate devam etmişlerdi. Bu seyahat esnasında San Lokar limanına muvvaselat eylediler ki yerliler onların yevm-i vürudunu 1511 senesi miladiyesi Eylülünün 21. günü hâlbuki gemidekiler 20. günü olmak üzere kayd etmişlerdi. Gayet acayip ve gayet garip olan bu hadiseyi bugün bir yaşında olan küçük çocuklarda anlayabilirler. Bu da saye-i şahanede iktisab ettiğimiz ilim ve fûnun ile hasıl oluyor şehir yarı ali itibar şehinşah maarifet-i asar efendimiz hazretlerinin asr-ı dılayı hümayunlarında her cihette sarıh olan feyz-i terakki şu küçücük dimağlarda bu gördüğünüz veçhile tenvir eyliyor. O hakan (.....) Her dem sadık ve (...) Arz, dua vacib aladay musadetiyle tertil-i ziyân iderek mukabele eylemek isteriz. Lakin kabil mi? Mükerrerem-i şamile-i hümayuna karşı ... ifayı şakıran nasıl kabildir? Bizim yalnız nevai vicdanımızı ezhar ider. Ayam-ı semid ve Necdet şehriyarının müebbed olmasını dua eyleriz”<sup>275</sup>

Bu son hitap Osmanlı modernleşmesinin edebiyatla/tiyatroyla kurduğu ilişkinin niteliğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. “Üç buçuk asırdan beri bilinen bilimsel bir gerçeği” Jul Vern’in eserleri üzerinden öğrenen Osmanlı toplumunun okuryazar aydın sınıfı için edebiyatın bir aktarım aracı olması tabidir. Edebiyat sadece sanatsal bir zevk kaynağı değil aynı zamanda öğretici bir hocadır da. Dolayısıyla bu dönem yazarlarının edebiyatı eğitimin önemli bir parçası olarak görmeleri daha önce bahsettiğimiz üzere kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu düşünce biçimi, edebiyatın bir mürebbi olarak görülmesi, elbette ki çocuk yazınında ve özellikle ilk dönem mektep temsillerinde daha baskın bir biçimde kendini ifşa etmiştir. “Müstemimine” (dinleyicilere) yönlendirmesiyle başlayan bu son bölümün başlığı da aslına bakılırsa bu paralelde seyredenlere değil dinleyenlere, öğrenmeye gelenlere kısacası sınıfta yapılan bir derse işaret etmektedir. Bu “ders” verme amacı, ilk örneklerin çocuklar ve gençler için sahne pratiğinden ziyade anlatımın baskın

<sup>275</sup> **Çocuklara Rehber**, Sene 2, Numara 52, 1 Nisan 1315, s. 7-8.

olduğu bir canlandırma olarak şekillenmesi, görselliğin ve sahne üzerinde devinimin yok denecek kadar az olmasını da beraberinde getirmiştir. Metnin sonunda yer alan ve padişaha hürmetin, saygının, şükranın dile getirildiği, bahsi geçen bilgilere “sayesinde” vakıf olunduğunu vurgulayan sözlere de dikkat çekmek gerekir. Fenni gelişmelerin ve yeni bilgilerin Osmanlıda sultanın sayesinde konuşulduğunu kabul eden ve bu vesileyle duaya davet edilen dinleyenlerin her nefeslerini olduğu gibi edindikleri bilgileri de borçlu oldukları sultan için “baş mürebbi” imgesinin yaratıldığını görürüz. Padişahın “saye”si olmaksızın dünyanın yuvarlaklığının dile getirilemeyecek olmasını ima eden bu sözler aslına bakılırsa coğrafi ve kozmografik keşiflerin batıda sağladığı sınıfsal, yönetsel ve kültürel değişimlerin aksine var olan durum korunarak baba otoritesinin yeniden tasdik edilmesi anlamına gelir. Tanzimat batılılaşmasının toplumsal boyutta yarattığı “gâvurlaşmak”, “garplı gibi olmak”, “gelenekten kopmak” korkusu yeni olanın, babanın/sultanın kontrolünde, onun onayıyla gerçekleştiği düşüncesiyle bertaraf edilmeye çalışılır. Öte yandan gerek yeni usul eğitim kurumlarında tiyatronun varlığı, gerekse ailelerin bu kurumlara çocuklarını göndermeleri otorite tarafından alınan bu ve benzeri onaylar sayesinde güvence altına alınmış olur.

#### **2.1.6 İLK ÖRNEKLERİN ORTAK ÖZELLİKLERİ:**

1896-1900 yılları arasında süreli çocuk yayınlarında yayımlanan ve yukarıda incelediğimiz ilk çocuk tiyatrosu örnekleri, dönemin yenilikçi eğitim seferberliği ve Osmanlı toplumsal yapısındaki batılılaşma temelli dönüşüm çabaları kapsamında değerlendirildiğinde önemli denemelerdir. Osmanlı toplumunda çocukluğun keşfiyle paralel seyreden bu yazınsal ve sahneleme denemelerinin aslına bakılırsa “çocukluğa ve çocuğa” dair bir dünya sunduğunu söylemek zordur. Oyun kişileri arasında çocukların yer alması ya da oyunların eğitici bilgiler içermesi bu oyunları çocuk yazının birer parçaları olarak tanımlamamız için yeterli olmayacaktır. İlk örnekler yayımlandıkları mecralardan kurgularına, konularına, sahnelenenler için seyircilerine, sahneleme amaçlarına kadar bir projenin aracı olmuştur. Oyunlar, “Usul-u Cedit” eğitim veren mekteplerin kabul görmelerini kolaylaştırmış, bilen ile bilmeyenin farkını, kimi zaman alaycı bir biçimde ortaya koyarken bu mekteplerin

önemine vurgu yapmıştır. Oyunlarda karşılaştığımız bilimsel ya da “entelektüel bilgiler” yeni usul mektep müfredatlarının bir parçasıdır. Eski usul dini eğitim veren sıbyan mekteplerinin ve temsil ettiği değerlerin de bu şekilde “olumsuzlandığını” görürüz, oyun metinlerinde bir iki söz dışında İslam dinine ya da tanrıya neredeyse hiç referans verilmemiştir. Coğrafya, kozmografya, cebir, felsefe, jimnastik derslerinin müfredata alındığı yeni usul mekteplerde sahnelenen ya da bu mektep öğrencilerine yönelik dergilerde basılan oyunların konuları bir tarafa, bizatihi kendileri geleneksel olana alttan alta bir reddiye simgeler. Çocuklar, *Küçük Valide*’de ya da *Namus ve Zaruret*’te olduğu gibi anne babalarıyla tartışabilen kişiler olarak resmedilir. Çocuklar tartışma sonucunda büyüklerin ya da büyüklerin tedrisatından başarıyla geçmiş yaşlılarının (*Fazilet-i Say*’da Hikmet örneğinde olduğu gibi) gösterdikleri yola girerek “mutlu” sona ulaşırlar. Öte yandan metinlerde yazarların ele aldığı çocukların ortak noktası ilgi çekicidir: *Küçük Valide*’de Ganimet, *Fazilet-i Say*’da Bedii, *Namus ve Zaruret*’te Ahmet, sıkılgan, şımarık çocuklardır. Yeni usul mektep, çocukların eğitimleri için önemli bir aşama olmakla beraber, ders programının görece yoğunluğu, oyun zamanlarının ödevlerle geçiyor olması bu mektepleri bazı çocuklar için sıkıcı bir yer haline getirmiştir.

Daha esnek zamanlarda eve gelen özel hocalarla eğitim gören orta sınıf ailelerin çocukları için teneffüs saatleriyle sınırlanan oyunlar, ertesi günün ev ödevleri, gündelik hayat pratiklerinde çok da dolaşımda olmayan bilgilerin öğrenilmeye çalışılması, geçiş sürecini çocuklar için sıkıcı kılmış olabilir. Her üç oyunda da yapacak bir şey bulamamaktan ya da mektep derslerinden sıkılan çocuklara mektebi yeniden sevdirecek bir takım aktarımlar yapıldığını görürüz. Bu aktarımların Hikmet ve Nuri gibi ya da hayat hikâyesi ve okula dönmedeki aşırı istekliliğiyle Salim gibi çocuklar tarafından yapılıyor olması sıkılganlıkla ailenin sosyo-ekonomik durumu arasında bir bağ kurmamıza da yol açar. Evde hırçınlık ve şımarıklık yapan dadısının “ahlak derslerinden” sıkılan Ganimet’in oynamaktan sıkıldığı oyuncaklarının yanı sıra evin çalışanı dadı ve annesi arasında geçen konuşmalar, ait oldukları sosyo-kültürel ve ekonomik sınıfın orta üst sınıf olduğu izlenimini yaratır. Keza, babasının tarlalarına ve çiftliğine güvenerek okumanın gereksizliğini düşünen Ahmet, makbul kıyafetleriyle odasında arkadaşlarını



ağırlayan, her türlü hizmeti görülen ve hatta yanında Nuri gibi onu eğlendirmek, isteklerini yerine getirmek üzere adeta görevlendirilmiş bir akranı da bulunan Bedi Bey de aynı sınıfa mensup çocuklardır. Üç çocuk da ailelerinin sunduğu zenginliğe güvenerek çalışmaktan ve okumaktan sıkılma hastalığına yakalanır. Kuşkusuz burada suçlu olan yeni usul mektepler değil ailelerin çocuklarına eksik verdikleri terbiye ya da mektebin fazileti bilgisidir. Bu nedenledir ki mektep temsilcileri mektepli çocuğu olan ebeveynleri de eğitmeyi amaçlar. Nihayetinde Nuri, Hikmet ya da dedesine bakmak için çalışan Ahmet okumak, ilerlemek için var güçleriyle çalışırlar. Bu çocukların sınıfsal aidiyetlerinin belirtilmesiyle (esnaf, memur ve yetim) onların daha çok çalışmak zorunda oldukları düşüncesi alttan alta verilmiş olur. Öte yandan Osmanlı toplumsal yapısındaki dönüşümün özellikle varlıklı ailelerin çocukları için sunduğu göz kamaştırıcı hayatın (tiyatrolar, operetler, balolar, eğlenceler, vb. gibi) tehlikelerine karşı da “çalışmak” bir kalkan haline getirilmiştir. Bu durumun Osmanlı aydın sınıfın ve yazarlarının endişelendiği genel bir tehlike olduğunu biliyoruz.

“Tanzimat romanında mirasyedi tipi tekrar tekrar alınır ele. Ahmet Mithat yalnız Felatun Bey ve Rakım Efendi’de değil Müşahedat’da ve diğer bazı hikâyelerinde de okuru uyarmak için mirasyedi tipini kullanır. Namık Kemal’in İntibah’ında babasından kalan mirası yiyip yoksulluğa düşen Ali Bey vardır. Nabizade Nazım’ın Zehra’sında servetini Beyoğlu’nda bir kadına yedirip parasız kalan Suphi’yi buluruz. Recaizade Ekrem’in Araba Sevdası’nda babasının bıraktığı mirası yiyip bitiren, alafrangalığa düşkün Bihruz’dur romanın kahramanı.”<sup>276</sup>

İlk çocuk tiyatrosu örneklerindeki ilim ve terbiyevi destekli çalışma vurgusunun edebi kökenlerini Berna Moran’ın yukarıda işaret ettiği romanlarda/hikâyelerde bulmak mümkündür. Oyunlarda da karşılaştığımız bu durum Osmanlı Müslüman-Türk tebaanın evlatlarını, batılılaşmayla birlikte renklenmiş eğlence hayatının pençesine düşmeden korumanın, boş vakit bırakmaksızın çalışmakla mümkün olacağı kanısının bir tezahürüdür.

Ele alınan bu oyunlarda çalışmak ve başarılı olmak tezinin sıklıkla yer almasının altında, 19. yüzyılın sonunda imparatorluğun gayrimüslim cemaatlerinin eğitimden, ticarete sanata kadar sağladığı ilerlemenin yarattığı bir endişe de yer alır. Örneğin,

---

<sup>276</sup> Berna Moran, **Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış**, 16. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004, s. 48.

oyunların sahnelendiği ve yayınlandığı Osmanlı'nın modern şehirlerinden Selanik'te gayrimüslimlerin, ağırlıklı olarak Yahudi cemaatinin kaydettiği ilerlemeler Türkleri de bir takım adımlar atmaya sevk etmiştir. Georgeon bu adımları “*meydan okumaya karşı verilen cevaplar*” olarak yorumlar:

“Kentin Türk seçkinleri açısından 19. Yüzyılın ikinci yarısında kentin gayrimüslim cemaatleri ve özellikle Yahudi cemaati tarafından sağlanan göz alıcı ilerlemeler, cevap verilmesi gereken meydan okumalar anlamına geliyordu. Nitekim Türkler, eğitim alanında Alliance İsrailite tarafından yerel planda girilen eğitim çabalarına karşılık vermek üzere özellikle Mithat Paşa döneminde yeni eğitim yöntemlerinin (yeni usul) kullanıldığı okullar açıldılar; bu yeni yöntemleri İstanbul'a sokan Selanikli öğretmenler oldu.”<sup>277</sup>

Selanikli Müslüman Osmanlı eğitimcilerin açtıkları okullar ve müfredatlarındaki yenilikler aracılığıyla gayrimüslimlerle bu yarışa girebilecek yeni Osmanlıları yetiştirmeyi hedefledikleri de ileri sürülebilir. Ulaşılmak istenen Batı, bir bakıma Osmanlı coğrafyasında gayrimüslim tebaada somut bir hale bürünüyordu.

Dolayısıyla eğitim kurumlarında sahnelenen ve eğitici çocuk dergilerinde yayınlanan çocuk tiyatrosu örneklerinin mektepte ilimle donanmak ve marifet sahibi olmak, para kazanmak şeklinde kendini gösteren “çalışmanın faziletlerini” ısrarla salık vermeleri sadece olumlu davranış biçimlerinin çocuklarda yerleşmesini hedeflemekle sınırlı değildir. Aynı zamanda bu ısrarlı telkinler Osmanlı Türk-Müslüman tebaanın sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan geri kalmışlık endişesini ve Osmanlı yenileşme yanlısı aydın eğitimcilerin bu endişenin yetiştirilecek yeni kuşakla bertaraf edileceğine duyduğu inancın bir yansıması olarak bilinçli bir yönelimdir. Dünyada olup bitenlerden, bilimden habersiz, sanatla edebiyatla ilişkisi sınırlı ebeveynlerinden farklılaşmak ve bitmiş bir imparatorluğu yeniden filizlendirmek gibi bir sorumlulukla donatılan bir çocuk olma durumudur söz konusu olan. Ve bu görev müfredata alınan, jimnastik gibi derslerle, yılsonu ya da yıl içinde yapılan tiyatro temsilleriyle kısmen eğlenceli, çocuklar için çekici hale getirilmiştir.

Mektep tiyatrosunun gelişimine zemin hazırlayan bir diğer unsur da terbiyecilerin eğitimin, özellikle ahlaki eğitimin, daha çok anlatı yoluyla hedeflerine

---

<sup>277</sup> François Georgeon, **a.g.e.**, s. 116-117.

ulaşılabileceğine dair görüşleridir. Mehmet Nadir'in, *Terbiye ve Talim-i Etfal* adlı eserinde yer alan aşağıdaki sözleri bu bağlamda dikkate değerdir.

“(…)Kısacası çocuklarda iki önemli manzara oluşturmaya çalışınız: biri ahlak güzellikleri ile vasıflanmış olanların daima mutlu olacağı; diğeri de kötü ahlaka sahip olanların hiçbir zaman sefillik girdabından kurtulamayıp pişmanlık ve felakete maruz olduklarını onlara açık bir şekilde gösteren olaylar ve hikâyeler tertip ederek genel eğitim sırasında uygun düştükçe küçük öğrencilerinize anlatınız. Şunu da biliniz ki insanlar özellikle küçük çocuklar taklide pek eğilimlidirler. Bunların nezdinde vatansever, cömert ve soylu, yüce ahlaklı, doğru, erdemli ve bilgili olan kişilerin herkesçe makbul ve itibarlı, saygı ve sevgiye layık olduklarını gösteren güzel manzaraları sunmaya çalışınız. Sözün kısası: ilkokul çağındaki bulunan çocuklara düzenli tertipli şekilde ahlak dersi verilmeyip, yukarıda anlatageldiğimiz şekilde genel eğitim sırasında ahlakla ilgili ibret verici fıkralar hikâyeler, menkıbeler hazırlanarak anlatılmalıdır.”<sup>278</sup>

Mehmet Nadir'in saydığı anlatı türlerinin yanı sıra, “taklide eğilimli” çocuklar için idealize edilen davranış biçimlerini öğretebilecek en işlevsel araç tiyatrodur. Bakılan/seyredilen şey olarak ahlaki terbiyeye yönelik “manzara” oluşturma fikri yeni usul eğitimin yürütücülerinin hemen benimseyecekleri bir araç olmuştur. Kimi zaman çocuk dergilerinde sahne ya da perde gibi bölümlmelerin manzara olarak adlandırıldığını da burada hatırlamak gerekir. “Bakılan şey” olarak manzara çocuğun doğru-yanlış- kötü-iyi, güzel-çirkin karşıtlıklarını görerek ve özdeşim kurarak verilen dersi daha net ve kolay bir şekilde almalarına olanak tanır. *Küçük Valide*'de Ganimet Hanım'ın “sizin ahlak derslerinizden bıktım” diyerek dadısına çıkışmasını hatırlayalım. Ganimeti sıkan kuru ahlak derslerinin karşısına bizzat kendisinin de içinde olduğu bir oyun, bir “manzara” kurulur. Bu oyundan sonra kendi yaptıklarını sorgular hale gelir ve itaatkâr, uyumlu bir küçük hanım olacağına söz verir. Kimi zaman ise oyun içerisinde oyunun yanı sıra oyun içerisinde anlatının da kullanılması durumu söz konusu olmuştur. *Fazilet-i Say*'da Lafonten'den aktarılan masal aracılığıyla okuma eyleminin kendisi olumlanırken herkesin kendi sınırlarını bilmesi gerektiği mesajı izleyiciye/okuyucuya verilir. Anlatı içinde yinelenen anlatılarla iletinin pekişmesi sağlanır.

---

<sup>278</sup> Mehmet Nadir, *a.g.e.*, s. 157.

Ele aldığımız tüm örnekler, tam da Mehmet Nadir'in söylediği gibi olumlu olumsuz davranışları ve bunları temsil eden tipleri seyircinin/okuyucunun karşısına çıkarır. Eğitimcilerin manzaraları sadece ahlaki öğreti oyunları ile sınırlamadıklarını görürüz. Ahlaken bir öğretim aracı olabilen tiyatro pekâlâ bilimsel bilginin aktarılmasında da kullanılabilir bir araç olabilirdi. Ve nitekim *Bir Haftada Üç Cumartesi* oyununda olduğu gibi bilginin manzaralar aracılığıyla daha iyi öğretilebileceği düşüncesi dikkate alınmış ve teatral ifadenin olanak sağladığı biçimde bu bilgilerin aktarımını sağlamışlardır.

19. yüzyılın son çeyreği de bitmek üzereyken artık Osmanlı Müslüman tebaanın tiyatroya karşı ilgisinin artması ve ön yargıların kısmen azalmasıyla birlikte profesyonel toplulukların özellikle kurumlar yararına oyunlar sergilediklerini biliyoruz.<sup>279</sup> Bu dönem adeta bir “moda”ya dönüşen “Yararına oynama” faaliyetlerine<sup>280</sup> mekteplerde de sıklıkla rastlamaktayız. Örneğin ele aldığımız oyunlardan *Fazilet-i Say Mektebi Terakki*’nin açılması planlanan kız bölümünün ihtiyaçlarına kaynak sağlamak adına sahnelenmiştir. Bu faaliyetlerin yoğunluğunu yine arşivlerde rastladığımız bir takım kayıtlardan anlamaktayız. Özellikle ilk örneklerin sahnelendiği ve yayımlandığı Osmanlı kenti Selanik’te gerçekleşen mektep tiyatrolarına ilişkin bir arşiv kaydı bu bağlamda dikkat çekicidir. “*Mektepler menfaatine, şakirdan tarafından tiyatrohanelerde ve muhtelif yerlerde oynatılmak istenilen oyunlar için oyun metinlerinin Dâhiliye Matbuat İdaresi'ne gönderilerek tasdiki ve gerekli izin alındıktan sonra oynatılmasının Selanik Valiliği'ne bildirildiği*”<sup>281</sup> şeklindeki arşiv kaydından da anlaşılacağı üzere resmi idarenin bu oyunları denetime tabi tutma isteği mekteplerde tiyatro faaliyetlerinin giderek

<sup>279</sup> And, **Tanzimat**, s. 99.

<sup>280</sup> Nadir Özbek’in ifadesiyle “(...) Bu dönemde Osmanlı toplumunu oluşturan kesimlerin neredeyse tamamının, örneğin mahalle sakinleri, taşrada bir vilayetin ileri gelenleri, gayrimüslim cemaat mensupları ve bir takım sosyal yardım ve hayır derneklerinin çeşitli vesilelerle iane kampanyası düzenlemiş olduklarını görüyoruz. Abdülhamid dönemine ilişkin arşiv kaynaklarının incelenmesi, kamusal alanda iane kampanyası kapsamında son derece dinamik bir yardım ve bağış faaliyeti alanının oluşmuş olduğuna işaret etmektedir. Bu dönemde piyangolar, konserler ve balolar, hayır amaçlı yardım ve bağış kampanyalarının en yaygın biçimini oluşturmuştu.” Nadir Özbek, **Osmanlı İmparatorluğu’nda Sosyal Devlet: Siyaset, İktidar ve Meşruiyet (1876-1914)**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 257-258. Özbek’in saydığı popüler yardım etkinliklerinin yanı sıra tiyatroların da yardım kampanyaları kapsamında önemli katkıları olduğunu belirtmek gerekir.

<sup>281</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi**, Tarih: 26/M /1320/1902-1903(Hicrî) Dosya No: 495 Gömlek No: 66 Fon Kodu: DH. MKT.

yaygınlaştığını göstermektedir. Yardımlaşma amaçlı gösterimler bir yandan mektep ve tiyatro birlikteliğinin ahlaki açıdan uygun olup olmadığına dair akıllarda kalan soru işaretlerini bertaraf ediyor, tutucu yaklaşımları esnetiyordu. Öte yandan bu tarz yardım faaliyetleri okulların araç gereçlerinin teminine, yeni dersliklerin yapılmasına kaynak sağlıyor ve çoğunluğu özel olan bu okulların reklamını yapıyordu.

İlk örneklerde, ağırlıklı olarak oyun kişilerinin erkeklerden oluştuğunu görmekteyiz. Özellikle erdem, iyi ahlak, çalışkanlık ve okumanın telkin edildiği oyunlarda erkek oyun kişileri yer almaktadır. Kızlardan ya da nadir de olsa kız-erkek karma oyun kişilerinden kurulu oyunlardaysa toplumsal cinsiyet normlarına göre şekillenen bir rol dağılımının söz konusu olduğu, kendini göstermektedir. Soyun/ulusun/milletin devamını erkek çocuklarla mümkün olacağı kabulüyle, öncelikli olarak onların erdemlerini ve bilgisini arttırarak yükselmesini isteyen ataerkil düşünce biçimi *Namus ve Zaruret*'te dede-torun, baba-oğul arasında geçen erdem/fazilet aktarımı seremonisi olarak okunabilecek sahneler aracılığıyla sergilenir. İlim, namus ve marifete sahip olması gereken nesillerin ilerlemesi bağlamında sorumluluğu “ağır” olan erkek çocuklarıdır. *Fazilet-i Say*'da bilgi sahibi olmak ve okumak oyun kişisi erkek çocukları üzerinden dolayımlanır. *Bir Hafta Üç Cumartesi* oyununda da benzer bir biçimde kozmografik ve coğrafi bilgiler bir erkek mesleği, denizcilik, üzerinden örneklendirilerek, erkeklikle özdeşleştirilir.

Dolayısıyla bu noktada Osmanlı imparatorluğu'nda bir çocukluk inşası ya da 19. yüzyılda çocukluğun keşfedilmesinden bahsedeceksek bu keşfin ya da yenileşmenin kuşkusuz Osmanlı-Türk modernleşmesindeki birçok alan gibi eksiltili olduğunu söylemek gerekir. Toplumsal fayda için terbiye edilmesi gereken ve ilimle donatılması zaruri olan çocukların erkek evlatlar olduğunu dönemin öncüleri olarak adları zikredilen terbiye kitaplarında da açıkça görebiliriz. Örneğin Ethem İbrahim Paşa'nın *Terbiye ve Talim-i Adab ve Nesayihül Etfal (Davranış Kurallarının Eğitim ve Öğretimi ve Çocuklara Öğütler)* risalesi bu açıdan yerinde bir örnek olarak verilebilir. İbrahim Paşa'nın daha sonra genişletilerek Maarif Nezareti tarafından yayınlanan kitabın ilk hali olan bu risale, Paşa'nın oğluna okuması için yazdığı bir risaledir. 30 dersten oluşan kitapta hemen hemen her ders “ey oğul” hitabıyla başlar.

Rüzgârdan, göz hastalıklarına, yalan söylemenin sakıncalarından ders çalışmaya zihin geliştirmeden demiryolları ve endüstriyel gelişmelere, yeme içmeye, frengiye kadar çeşitlenen 30 dersin muhatabı oğuldur. Son derste ise Paşa oğlunun da kendisi gibi mühendislik mesleğini seçmesi ve o alanda yükselmesini ister ve bu doğrultuda öğütler verir.<sup>282</sup> Çocuğun yetiştirilmesi hususunda, erkek çocuklarını merkeze alan bir yaklaşım hâkimdir. Buradan hareketle kızların eğitimi için hiçbir şey yapılmadığı düşünmemelidir. Çocuk dergilerinde “hanım kızlara mahsus” köşelere, “kızlarımızın terbiyesi” gibi makale serilerine de rastlanmaktadır. Örneğin matematikçi Mehmet Nadir’in 1895 yılında *Sabah* gazetesinde tefrika edilen “Kızıma Bilgiler” adlı yazıları çocuk dergisinde yayımlanmış olmamakla birlikte bu dergiyi hazırlayan eğitimcileri etkileyeceği düşünüldüğünde dikkat çekicidir. Mehmet Nadir gibi bir bilim insanı için dahi ataerkil normların belirleyici olduğu pedagojik yaklaşımın ya da terbiyenin dışına çıkmak, pek de mümkün görünmemektedir:

“Kızıma Bilgiler başlığıyla adlandırılmış, fizik, astronomi, kimya sanayi ve tabii ilimlere ait makaleler yazacağım. En basit lakin pek çok kimselerin emek verip öğretmediği şeylerden, mesela her zaman kullandığımız kurşun kalemin ne olduğundan nasıl ve neyden yapıldığından tutunuz da herkesin hatta 11 yaşında bulunan kız çocuklarının bile anlayacakları bir şekilde araştırma, söyleşi ve makaleler yazmaya gayret edeceğim.”<sup>283</sup>

“Kız çocuklarının bile” anlayacağı şekilde yazmak ifadesi, yazarın kızlarla erkekler arasında öğrenme yeteneği açısından erkekler lehine bir kıyas yapmış olduğunu açıkça ortaya koyar. Kız çocukları bilimsel bilginin sınırları dışında tutularak, anlamaları gerektiği kadar anlatılan çocuklar kümesini oluşturur. Kız çocuklarının eğitiminde amaç, geleneksel rollerini sekteye uğratmadan “malumat sahibi olma”nın ötesine geçemez. Dolayısıyla okula devam ederek topluma yararlı bir birey olma ve eğitimin önemine ilişkin mesajlar içeren oyun metninin

<sup>282</sup> Edhem İbrahim Paşa, **Davranış Kurallarının Eğitim Ve Öğretimi ve Çocuklara Öğütler (Terbiye ve Talim-İ Âdab ve Nesayihü'l-Etfâl)**, Hazırlayan: Hıfzırrahman Raşit Öymen, Ankara, Kültür Bakanlığı, 1979, s. 99-100.

<sup>283</sup> Mehmet Nadir, **Terbiye Ve Talim-İ Etfal: Çocukların Eğitim Ve Öğretimi, Bir Eğitim Öncüsünün Yazıları(1895)**, Hazırlayanlar: M. Sabri Koz, Enfel Doğan, İstanbul, İstanbul Erkek Liseliler Vakfı, 2005, s. 167.

muhatapları erkek çocukları olduğundan muhatap kitlenin özdeşim kurabileceği sahne üzerindeki karakterlerin de erkeklerden kurulu olması kaçınılmazdır.

İlk örneklerde oyun kişilerinin kurulumuna ilişkin bir başka dikkat çekici nokta kız-erkek karışık şahıs kadrolarının pek tercih edilmemiş olmasıdır. Kız ve erkek öğrencilerin bir arada öğrenim görmesiyle ilgili olarak sıkıntıların yaşandığı dönemde kızlı erkekli faaliyetlerin halkın ve de muhafazakâr aydınların tepkisini toplayacağını öngörmek hiç de zor değildir. Necdet Sakaoğlu, 1858’de açılan ilk İnas Rüşdiyesi’nin, kızların erkeklerle birlikte okumalarının sakıncalarını önlemek için olduğunu ifade eder.<sup>284</sup> 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi’nde kızların 6-10 erkeklerin 7-11 yaş arasında devamı zorunlu kılınırken bir yerde iki okul varsa birinin kızlara ötekinin erkeklere mahsus olması koşulu konulur.<sup>285</sup> Kızların 12 yaşından sonra okula ve dolayısıyla toplumsal yaşama devam etmeleri ise istisna olmaktan öteye gidememiştir. 11-12 yaşından sonra kapanarak oyundan ve okuldan uzaklaşan ve dolayısıyla çocukluğu bitirilen kızların oğlanlarla aynı sahnede olmaları, aynı alanda bulunmalarının İslami örflere aykırılığı ortadadır. Bu nedenle çocuk eğitiminde yapılan “yenileşme” hareketlerinin özellikle toplumsal cinsiyet bağlamında İslam epistemolojisinin değerler sistemiyle kesinlikle ters düşmemesine önem verildiği söylenebilir.<sup>286</sup>

Tanzimat Dönemi batı tarzı tiyatro formunun salt varlığının imlediği gibi mektepte tiyatro oynamak, modernliği ve kültürel dönüşümü simgelemesiyle içeriğine bakılmaksızın ideolojiktir. Oyunlar aracılığıyla kız ve erkek çocukların farklı bir sosyalleşme tecrübesi kazanmaları sağlanmıştır. Mektep tiyatrosu “Yeni

---

<sup>284</sup> Necdet Sakaoğlu, **Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003, s. 86.

<sup>285</sup> **a.e.**, s. 87.

<sup>286</sup> Bu tavrın sadece Osmanlı İmparatorluğu’nda ve İslam dini üzerine temelleri atılmış olan geleneksel değerler sistemiyle ilintili bu dinamiklerin bir sonucu olarak ortaya çıktığını düşünmemek gerekir. İsmail Kaplan, Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleşme yanlısı aydınları düşünceleriyle etkileyen Fransız düşünür Rousseau’nun tüm özgürlükçü eşitlikçi tutumunu tutarsızlığa uğratanın toplumsal cinsiyetçi yaklaşımı olduğunu aktarır. “Rousseau ya göre kadınlar ve erkeklerin doğası ve görevleri farklı olduğu için eğitimleri de farklı olmalıdır. Erkeğin gözüne hoş görünmek onun saygısını kazanmak onu çocuklukta eğitmek yetişkin döneminde ona bakmak akıl vermek teselli etmek yaşamını hoş ve mutlu kılmak bunlar kadınların sürekli görevleridir ve kadına henüz gençken öğretilmelidir.” Bkz. İsmail Kaplan, **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi**, İletişim yayınları, İstanbul, 2005, s. 76-86.

usul mektebi” sadece ders müfredatıyla değil aynı zamanda tiyatro gibi etkinliklerle de bir cazibe merkezi haline getirir. Kabul etmek gerekir ki Abdülhamid rejimi boyunca çeşitli sansür uygulamalarına maruz kalan tiyatronun faaliyet alanının tüm bu yasaklamalarla eş zamanlı olarak 1880’lerden itibaren mekteplere kadar genişlemesi oldukça cüretkâr hamlelerin sonucudur. Yeni usul eğitimcilerin karşısında, Kuran’ın diz çöküp hasır veya minder üzerinde okunmayıp, sırada bacak sallayarak okunmasının günah olduğuna, Frenkçenin konulup Kuran’ın mektep müfredatından kaldırılacağına, Kuran harflerinin kara tahtaya yazılıp silinmesinin dine saygısızlık olduğuna inanan<sup>287</sup> ve kitleleri de inandırabilecek insanların olduğunu unutmamak gerekir. Eğitimde yenileşmeyi dinden çıkmakla eş tutan bir grubun karşısında mekteplerde tiyatro oyunları sahnelemek, hatta bu sahneler kız çocuklarını çıkartmak, sahnelenmek üzere dergilerde tiyatro oyunları yayımlamak özverili çabalaradır.

## 2.2 MEKTEP TEMSİLLERİNE DAİR RESMİ DÜZENLEMELER

Batı tarzı tiyatronun kendine yer edinme çabalarının en önemli dayanağı Tanzimat’tan itibaren sosyal fayda prensibi olmuştur. Kuşkusuz bu batılı sanatın sağlayacağına inanılan sosyal faydanın da ağırlıklı olarak batılı değerleri kapsadığını söylemek gerekir. Her şeyden önce batılı tiyatroya seyirci yetiştirmek ilerlemeci modernleşme yanlısı Osmanlı aydınları için aynı zamanda batıyla kültürel anlamda temas kurabilecek “bireyler” yetiştirmek anlamına gelmiştir. Seyretme deneyiminin kendisi başlı başına bu yolda bir fayda olmakla birlikte ağırlıklı çeviri metinler aracılığıyla batılı kültürel ve gündelik yaşam pratiklerine dair aktarım da gerçekleşmekteydi. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte tiyatro sosyal fayda misyonunun yanına politik özneler yaratma misyonunu da eklemişti. Artık sadece batılılaşmanın değil meşrutiyetçi politik öznelerin oluşmasında da sahnenin ve metnin imkânları sonuna kadar kullanılmaktaydı. Yetişkinlerin sosyo-kültürel ve politik olarak “eğitiminde” etkin görünen tiyatronun modern çocukluk algısının Osmanlı

---

<sup>287</sup> Bkz. Sakaoğlu, a.g.e., Yahya Akyüz, a.g.e.



İmparatorluğu'nda gelişmesiyle birlikte çocuklar için de benzer amaçlarla kullanıldığını görmek mümkündür. Yeni usul mekteplerin yıl içi ya da yılsonu programlarının bir parçası haline gelen okul tiyatrolarının sadece eğitimde teatral anlatımın olanaklarını kullanmak, yeni neslin görerek ve kıssadan hisse çıkararak ahlaki değerler ya da bilimsel bilgiler edinmelerini sağlamakla kalmamıştır. Tiyatroda muhatap kitle bağlamında çocuk ve yetişkin arasında ayrımın mektep temsilleriyle başladığını, “çocuklara mahsus tiyatro”nun nasıl olması gerektiği yönündeki tartışmaların bu temsiller aracılığıyla şekillendiğini de söylemek mümkündür.

Mektep tiyatroları 1880'lerden itibaren süreli yayınlarda yayımlanmaya ve okullarda sahnelenmeye devam etmiştir. Kimi zaman yılsonu törenlerinin bir parçası olarak kimi zaman ise çeşitli kurumlara yardım toplamak amacıyla yapılan sahnelemelerle çocuklara mahsus tiyatro kavramı okullardan ayrı düşünülemez bir noktaya gelmiştir. Hem fiziksel olarak hem de okulların amaçlarıyla paralel olarak çocuk tiyatrosunun “yeni usul” okullarla birlikte var olması kuşkusuz yetkili merciler tarafından yapılan bir takım düzenlemeleri, denetimleri de beraberinde getirmiştir. Tanzimat'tan itibaren tiyatro ve etki alanları bağlamında yapılan tartışmaların ahlak-edep ve kültürel kimlik kaybı ekseninde ya da siyasal anlamda “fesad yuvası” algısıyla şekillenmiş olması, sarayın ve yerel idari amirlerin okul tiyatrolarına da şüpheyile bakmasına neden olmuştur. Söz konusu etkilenmeye açık çocuklar olduğundan denetimlerin odak noktasında mekteplerde oynanan tiyatro oyunlarının toplumsal ahlaka uygun olması, mevcut siyasal düzene eleştirel bir tavır barındırmamaları hususu yer almıştır. Denetimler imparatorluk genelinde tüm basılı malzemeyi kontrol eden matbuat idaresi tarafından yapılmaktaydı. Dolayısıyla topluluklar da oyunları sahnelemeden önce matbuat idaresine başvurarak izin almak durumundaydılar. Server İskit bu prosedür ve sansür komisyonları hakkında aşağıdaki bilgileri verir:

“Yerli kitaplarla diğer matbuaların sansürü de Maarif Nezaretine merbut (bağlı) “encümeni teftiş ve muayene” ile tetkik-i müellefat” komisyonlarına aitti. Piyeslerin “encümeni teftiş ve muayene” ile “tetkiki müellefat” komisyonlarında evvelce tetkik edilmelerine rağmen hiçbir tiyatro idaresi İstanbul'da matbuat müdürlüğü ve vilayetlerde maarif müdürlükleri izin

vermedikçe temsil yapamazdı. Her piyes evvelce sansür tarafından okunur ve bunlardan gelişi güzel bazı sözler hatta sahneler çıkarılırdı”<sup>288</sup>

1885 tarihli bir arşiv kaydında Güllü Agop ve emsali kişiler tarafından sahnelenecek oyunların genel ahlakı bozmadığına ilişkin olarak Matbuat İdaresi'nce tasdik edilmesi ve tasdik olunan oyunların icrasının da Şehremanet-i Celilesi memurları tarafından teftiş edilmesinin gerekliliğinin altı çizilmektedir.<sup>289</sup> Bir başka kayıta “*Selanik Maarif müfettişinin şahsi mührüyle onaylı olup Beyoğlu'nda Rum tiyatrosunca oynanan piyeslerin Dersaadet'ce yasaklanan piyeslerden olduğu anlaşıldığından bu gibi eserlerin Dersaadet'ce ya da mahalli maarif meclislerinin onayı olmadan oynanmasına izin verilmemesi*”<sup>290</sup> konu edilmektedir.

Matbuat İdaresi'nin teftiş kurulları, Abdülhamid ve bürokratlarının devletin bekasını tehlikeye sokacağına inandıkları hürriyet, vatan, meşrutiyet gibi kavramların basın yoluyla yayılımını engellemeyi amaçlıyordu. Şaşırtıcı olarak matbuat idaresi sadece Abdülhamid Dönemi devlet bürokrasisi tarafından değil dönemin aydın yazarları tarafında da gerekli görülüyordu. Hatta zaman zaman Matbuat İdaresi'nin görevini yapmamakla suçlandığı da oluyordu. Örneğin *Diyojen* mizah gazetesinin 1288 tarihli 161. sayısında yer alan makale toplumsal ahlakın tesisi için komisyonların varlığını olumlayan bir bakış açısı sunmaktadır:

“Cümlelerin malumu olduğu bizim de defaatle söylediğimiz üzere tiyatro denilen şey adeta bir mektebi ahlaktır ve oynatılan oyunlar ise tezhip-i ahlak için verilen derslerden ki Fransız ahlakını tahsis için yapılmış bir oyun ise hiçbir zaman Türk ahlak ve etvarını tashihe nedar olamaz. Daha tuhafı ifsad eder. Daha tuhafı neresi bizim Osmanlı Tiyatrosunda oynanan oyunlar ne Maarif Nezaret-i Celilesine ne de tiyatroya mahsus bir komiteye gösterilmeksizin Agop Efendi tarafından Fransız müellefatından bil intihap oynanıyor. Acaba Agop Efendi Osmanlı milletinin ahlakını o kadar iyi anlamış mıdır ki bu gibi vasıtalarla müracaat etmiyor”<sup>291</sup>

<sup>288</sup> Server İskit, **Türkiye’de Matbuat Rejimleri**, İstanbul, Matbuat Umum Müdürlüğü, 1939, s. 128-129.

<sup>289</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi**, Tarih: 02/S /1302 (Hicrî) Dosya No: 4 Gömlek No: 2 Fon Kodu: Y.PRK. A.

<sup>290</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 14/M /1303 (Hicrî) Dosya No: 88 Gömlek No: 24 Fon Kodu: MF. MKT.

<sup>291</sup> Belkıs Yaman, **1869-1876 Yılları Arasında Yayınlanan Mizah Gazetelerinde Tiyatro**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 1994, s. 61,62.

*Tiyatro* dergisinde 1875 yılında yayınlanan “Nemize Gerek” başlıklı yazıda “*Madam Agnot’un Kızı milletimiz aleyhinde yazılmış imiş de niçin Osmanlı tiyatrosunda oynanılıyormuş? Nemize gerek. Elhamdülillah matbuat idaresi var o baksın*”<sup>292</sup> denilerek sansür mekanizmalarının işleyişinin içselleştirildiği, batılılaşma, tiyatro ve toplumsal ahlak arasında krizli bir ilişki kuran aydınların idareyi zaman zaman bu krizden çıkmak için kullandıkları görülmektedir.

Kuşkusuz imparatorluk sınırları içerisinde her türlü yayını denetleyen bu mekanizma okul piyeslerine de gereken “özeni” göstermekten geri durmamıştır. Okullarda sahnelenmesi planlanan oyunlar için de profesyonel topluluklarınkine benzer idari süreçlerin takip edildiğini görmek mümkündür. Özellikle 19. yüzyılın son çeyreğinde başlayan okullarda tiyatro faaliyetlerinin muhtevası ya da düzenlenmesine ilişkin bu yıllarda farklı bir kurumsal denetim olmadığını görmekteyiz. Oyunların kapsamını belirleyen ya da sahnelemeye dair teknik kuralları içeren bir yönetmelik hazırlanmamıştır. Münferit şikâyetler ve onlara karşı ilgili merci tarafından verilen cevaplar bu bağlamda devletin oyunlara ilişkin genel tavrını anlamak adına bir takım fikirler edinmemize yol açmaktadır. Örneğin 1889/1890 tarihli bir arşiv kaydında Dersaadet’te bulunan bazı hususi mekteplerin müdür ve muallimleri tarafından tiyatro ve iane biletleri bastırılarak ve şuna buna dağıtılarak akçe toplanmakta ve vükela ve rical-i devlete tezkirelerle gönderilmekte olup hayır kurumları için iane talebi bir emr-i meşru ise de bu gibi şeylerin aslı hakikati resmi mercii olan maarif nezaretince tahkik ve tedkik ile resmi müsaadesi alınması<sup>293</sup> tebliğ edilmektedir. Burada ise denetim altına alınmak istenilen nokta bastırılan ve dağıtılan biletlerden elde edilen gelirin devletçe onay görmeyecek mecralarda kullanılması ya da olası adi dolandırıcılık tehlikesidir.

Bir başka kayıta Boyacı Karyesi’ndeki Rum erkek ve kız mektebinin menfaatine balo tertibi için Maarif Nezareti’nden ruhsat alındığına ve icranın günü ve yerinin mahalli belediye zabıtasına bildirilmesi hususunda gerekenin yapılmasının

---

<sup>292</sup> a.g.e., s. 339.

<sup>293</sup> Başbakanlık Osmanlı Arşivi Tarih: 22/Ca/1307 (Hicrî) Dosya No: 6 Gömlek No: 25 Fon Kodu: Y.PRK. PT.

tebliğ edildiğine rastlamaktayız.<sup>294</sup> Bilindiği üzere profesyonel topluluklarda sadece tiyatro metinlerinin sansürden geçerek izin alması yeterli değildi. Aynı zamanda tiyatro müfettişleri oyunun oynanacağı tarih ve saatte salonda bulunarak sahnelemenin toplumsal ahlaka uygunluğunu ve daha da önemlisi oyunlarda devlet aleyhtarlığının söz konusu olup olmadığını denetlemekteydiler. Dolayısıyla okul piyeslerinde de usul olarak benzer bir denetimin yapıldığını anlamaktayız.

Maarif Nezareti'nin denetimine karşı çıkan okullara da rastlanmaktadır. Örneğin *“Halep Vilayetindeki Fransız mekteplerinde sahnelenen piyeslerin vilayet mektupçusu ile tercümanı tarafından denetlenmesine itiraz edildiğinden sefaretlere tebligatta bulunulması”*<sup>295</sup> istenmiştir. İmparatorluktaki yabancı okulların hukuki durumunun farklı olması az da olsa bu tarz restleşmeleri mümkün kılabilmektedir.

Oysaki imparatorluktaki gayrimüslim cemaat okullarının izin konusunda sıkça maarife başvurdukları ortadadır. Mekteplerde oynanan piyeslerin belli bir denetim altında tutulmaya çalışılmasının nedeni okul ve tiyatro birlikteliğinin doğuracağı politik tehlikeye karşı duyulan endişedir. Özellikle 19. yüzyılda hız kazanan, İmparatorluktaki farklı etnik unsurların bağımsızlık mücadeleleri ve Yunanistan ve Arnavutluk gibi başarılı örnekler devletin gayrimüslim cemaatlerin faaliyetlerine karşı şüpheli yaklaşımlarını da arttırmıştır. 19. yüzyılın son çeyreğinde artış gösteren gönüllü yardım faaliyetlerine ilişkin Nadir Özbek şunları söylemektedir:

“Piyangolar, konserler ve balolar hayır amaçlı yardım ve bağış kampanyalarının en yaygın biçimini oluşturuyordu. Bu tür gönüllü faaliyetlerin yaygınlaşması siyasi rejim açısından söz konusu faaliyetlerin denetim altında tutulması ihtiyacını arttırmıştır. Söz konusu faaliyetlerin tamamen yasaklanması yerine yakından takip edilip kontrol altında tutulması tercih edilmiştir.”<sup>296</sup>

<sup>294</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 08/S /1309 (Hicri) Dosya No: 1867 Gömlek No: 6 Fon Kodu: DH. MKT.

<sup>295</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 27/R /1318/1900(Hicri) Dosya No: 2394 Gömlek No: 50 Fon Kodu: DH. MKT

<sup>296</sup> Özbek, **a.g.e.**, s.258. Özbek, Musevi cemaatin artan sosyal ve muhtemelen de siyasi faaliyetlerinin Yıldız sarayını hayli endişelendirdiğini ifade etmektedir.

Nadir Özbek'in gönüllü yardım faaliyetlerine ilişkin yaptığı yukarıdaki saptamanın aynı dönemde artış gösteren mektep temsilleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Yabancı ve gayr-i müslim mekteplerde yapılan çeşitli tören ve toplantılarda tiyatro gibi oyunlarda okulların idare suretiyle, cari usullerinin tafsilatına dair müdür ve kurucu vesaire tarafından şifahen ve yazılı nutuklar okunmakta bulunulduğundan bunlar gibi törenlerde oynanılacak tiyatro oyunlarının ve okunacak nutukların evrakının evvel emirde maarif nezaretince tasdik ettirilmesine dair<sup>297</sup> yapılan yazışma bu bağlamda dikkat çekicidir. 1902 tarihli arşiv kaydında Beyoğlu Union Fransız Kulübü'nde Fransız Rum Mektebi talebelerinin sergiledikleri oyunun siyaseten muzır olmasa da oyun kişileri ve içeriğindeki bazı ibarelerle caiz olmayan mitolojik bir piyes olması sebebiyle bu gibi gösterimlere müdahale edilecek yetkinin verilmesi<sup>298</sup> dilekçe sahibi tarafından istenmiştir. Piyes siyaseten 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren ivme kazanan Ermeni bağımsızlık mücadelesi, özellikle bu cemaatin her türlü faaliyet alanlarının ve faaliyetlerinin takibinde devletin büyük hassasiyet göstermesine zemin hazırlamıştır. Devlet tarafından tiyatronun siyasi propaganda aracı olarak kabul edilmesini göstermesi bakımından 1905 tarihli kayıt dikkat çekicidir. *“Ermeni fesedesinin birinci derecede faaliyet alanı kilise, mektep, hayrathane, kıraat salonları, matbaa ve tiyatrolar olduğu haber alındığından ona göre dikkatli olunarak gerekli tedbirin alınması”*<sup>299</sup> istenmiştir. Öte yandan Mülkiye mektepleri talebesini dışarıda gözetlemek ve hal ve hareketlerinin Maarif Nezaretine bildirmek üzere görevlendirilen memurlardan Mustafa ve Tevfik efendilere, ücretsiz tiyatrolara girip çıkmaları için Zabtiye'den hususi varaka verilmesinin istenmesi<sup>300</sup> denetlenenlerin öğrenci ve denetletildikleri yerlerin de gittikleri tiyatrolar olması

<sup>297</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih:13/Z /1308 (Hicrî) Dosya No:2, Gömlek No: 17, Fon Kodu: Y.PRK. MF.

<sup>298</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 12/S /1320/1902 (Hicrî) Dosya No: 507 Gömlek No: 65 Fon Kodu: DH. MKT. Bahsi geçen evrakta ayrıca Fransız Union Klübün Fransa Sefareti'nin himayesinde olduğu ve sansür memurlarının içeriye sokulmadığı bu mitolojik oyuna tanık olan sansür memuru Nikolaki'nin orada görev dışı bulunduğu ve durumu bildirdiği belirtilmektedir. Yanı sıra bu tarz umuma açık ve ahaliye bilet satışı yapılan gösterimlerde sansür memurunun içeri alınmasına dair de gerekli düzenlemelerin yapılması istenmiştir.

<sup>299</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 09/Ma/1322 Dosya No: 589 Gömlek No: 26, Fon Kodu: ZB.

<sup>300</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 21/Ş /1309 (Hicrî) Dosya No: 137 Gömlek No: 58 Fon Kodu: MF. MKT.

sebebiyle dikkat çekicidir. Bu durum okul ve tiyatroyu rejimin kendine karşı politik tehlike üretebilecek alanlar olarak kabul ettiğini göstermektedir.

Dolayısıyla faaliyetlerin içeriği kadar sahnelemelerin gününde ya da saatinde yapılan değişikliklerin yetkili mercilere bildirilmesi hususunun da takip edilmesi söz konusu olmuştur. Örneğin 1895 tarihli bir arşiv kaydı bu açıdan oldukça dikkat çekicidir: Hasköy Alliance İsrailite Universal Mektebi'nde düzenlenecek representasyonda oynanacak piyesler tasdik edilmiş olsa da Dâhiliye ve Zaptiye Celilelerine oyunun hangi gün ve nerede icra edileceği bilgisinin verilmemiş olması hatta icardan bir gün sonra ilgili makamların bilgilendirildiği fakat bu durumun hükümsüz olduğu belirtilmiştir. Ücretli ya da ücretsiz olsun okullarda yapılacak tüm toplantılarda maarıftan bir memurun bulunması ve bunun için de icra tarih ve yerinin bildirilmesinin tebliği edildiğini görmekteyiz.<sup>301</sup> Bir başka kayıta ise Yanya'daki Rum mektepleri yararına oynatılmasına izin verilen tiyatronun gününde yapılan değişikliğin Şehremaneti ve Zaptiye Nezareti'ne bildirildiği aktarılmaktadır.<sup>302</sup> Bu durum yetkili mercilerin değişikliğin bilinçli olarak devletin katı sansür ve denetiminden sıyrılmak amacıyla yapılıyor olması ihtimalini de göz önünde bulundurduklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Okullarda talebeler tarafından sahnelenen oyunların ağırlıklı olarak yardım amaçlı olması bir başka denetimi daha beraberinde getiriyordu. Yangından depremden zarar görenlere, muhtaçlara, düşkünlere fakir fukaraya yardım için ya da okulun kendi gereksinimleri sağlamak adına sahnelenen oyunlardan elde edilen gelirler de önemli bir sorundu. Yardım oyunları söz konusu olduğunda elde edilen gelirin taahhüt edildiği gibi aktarımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol ediliyordu. Kuşkusuz imparatorluğun içinde bulunduğu siyasal ortam, kazanılan ya da yeni başlayan bağımsızlık mücadeleleri, bu gelirlerin nereye aktarıldığı konusuna devletin şüpheyile bakmasına neden olmaktaydı. Özellikle gayrimüslim cemaat okullarında eğer ki gösterim yardım amaçlı yapılıyorsa gelirin nereye aktarıldığının takibi çok

---

<sup>301</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 17/Ş /1312/1894/1895 (Hicrî) Dosya No: 250 Gömlek No: 7 Fon Kodu: MF. MKT.

<sup>302</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 05/Za/1317 (Hicrî) Dosya No: 490 Gömlek No: 46 Fon Kodu: MF. MKT.

önemliydi. 1909 tarihli bir arşiv kaydında, Kadıköy Rum Mekteplerinin borç açığını kapatmak üzere balo ve piyango tertibine ve bunlar için bilet basılmasında mahzur bulunmadığı bildirilmektedir. Aynı kayıta bununla birlikte mektebin ne kadar açığı olduğu, nerelere sarf edildiği, basılan biletlerin hakikaten o miktarda olup olmadığını gösteren bir defteri bulunmamasının gerekli denetimin yapılmasının önünde bir engel teşkil ettiği ve bu bilgilerin denetim mercilerine iletilmesi hususu dile getirilmektedir.<sup>303</sup> Devletin bu gelirlere ilişkin denetim mekanizmasını devreye sokmasının altında kuşkusuz toplanılan paraların cemaatlerin siyasal faaliyetlerinde kullanılmak üzere aktarılıp aktarılmadığı endişesi yatmaktadır.

Maarif tarafından yapılan denetimlere dair kayıtların ağırlıklı olarak gayrimüslim cemaat mekteplerinde yapılan tiyatro faaliyetleri hakkında olduğunu görmekteyiz. Bu durum kuşkusuz Müslüman öğrencilerin devam ettiği çok az sayıdaki özel okullarda bu tarz faaliyetlerin yeni yeni filizlenmeye başlamasıyla ilintilidir. Öte yandan sınırlı sayıda da olsa Müslüman Osmanlıların okullarda tiyatro faaliyetleriyle ilgili taleplerine bir takım müdahalelerde bulunulduğu görülmektedir. Örneğin Bahriye Çarkçı Mektebi talebeleri tarafından Tophane Talimhane meydanında verilecek olan konserde "Sultan Osman Gazi" adıyla tertip edilecek tiyatroda Mal Hatun'un tesettüre aykırı temsil edilmesi şer'i hükümlere karşı ve birçok dedikoduya sebep olacağından bu zatlara "benzeştirirken" şeriata uygun hareket edilmesi istenmiştir.<sup>304</sup> Burada dikkat edilmesi salık verilen husus profesyonel tiyatroların da dikkat etmesi gereken bir durumdu: Toplumsal ahlaka ve adaba mugayir, hükümet, milliyet ve mezhep aleyhine sözler içeren oyunların yanı sıra resmi ruhsat alsa bile dini semboller ve kıyafetleri sahnelemeye kullanan oyunlara sansür memurları tarafından müdahale edilebilecekti. Profesyonel toplulukların oynayacakları oyunların konularına ve sahnelemelerine ilişkin getirilen sınırlamalar ve yasaklı oyunlar listesinin<sup>305</sup> mekteplerdeki uygulamalarda da geçerli olduğunu söylemek

<sup>303</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 29/Za/1325 (Hicrî) Dosya No: 1033 Gömlek No: 46 Fon Kodu: MF. MKT.

<sup>304</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 06/Ey/1324/1906 Dosya No: 367 Gömlek No: 90 Fon Kodu: ZB.

<sup>305</sup> Sansür uygulaması ve denetime ilişkin örnek bir belge incelemesi için Bkz. Baha Dürder, "Tiyatroda Sansür", **Türk Dili**, Haziran 1963, Sayı: 141.

yanıltıcı olmaz. Bu bağlamda bir yasaklama örneğine Beyrut'taki bir mektep tiyatrosu faaliyetinde rastlamaktayız. *“Beyrut'taki Medresetü'l-Hikme adlı mekteplerinde Hz. Yusuf'un kıssasını tiyatro olarak oynayacakları bildirilmişse de bu gibi oyunların, tüm memlekette yasak olduğundan, oynanmasına mani olunması”*<sup>306</sup> istenmiştir.

### 2.3 “TARİHİ TEMSİLLER” ve “İBRET YERİ” OLARAK MEKTEPLERDE TİYATRO

Görüldüğü üzere mektep temsillerine ilişkin genel bir düzenleme yerine münferit örnekler üzerinden uyarı niteliğinde bir takım kararlar, tebliğler yayınlanmıştır. Mekteplerde sahnelenen oyunlarının niteliği ve önemine ilişkin ilk kapsamlı çalışma 1915 yılında İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu tarafından hazırlanan “Mektep Temsillerinin Usul-ü Tedrisi” başlıklı yönetmeliktir. Aynı zamanda ilk yasal düzenleme niteliğinde olan bu yönetmelikten önce 1913 yılında *Talebe Defteri* dergisinin 2. cilt 30. sayısında imzasız olarak yayımlanan “Mekteplerde Tarihi Temsiller ve Terbiye” başlıklı yazı, okullarda tiyatro faaliyetlerinin ve faydalarının gündeme getirmesi bakımından önem arz eder.

“Tiyatro yalnız tarihi duymak için değil, anlamak, öğrenmek için de lâzımdır. Bir de tarihî temsiller kahramanca savletlerin, âlicenâbâne hareketlerin sahnesidir. Bu cüretleri, bu hareketleri ..... yapan çocuklar, gençler bunlardan da bir duygu, bir emel kazanırlar. Taklid meyli, istidadı, çocukları o büyük kahramanların efâlini taklide ve temlike sevk eder. Mektep temsillerinden beklenen diğer bir menfaat de çocukları serbestçe, muntazam ve yüksek sesle söz söylemeğe alıştırmaktır. Mektebin dersane hayatında böyle bir idman için fırsat pek de zuhur etmez. Talim ve terbiye ile alakadar olanlar, bu temsillere diğer bir ehemmiyet daha atf ediyorlar ki o da terbiye-i ictimâiye noktasındandır. Sahne, arkadaşlar arasında toplanmak, anlaşmak ihtiyacını tesis ediyor. Birbiriyle uzlaşamayan, daima kavga eden çocukları muntazam ve ahenktar yaşamağa alıştırtıyor. Avrupa ve Amerika'nın, hatta pâyitahtta mevcut Rum ve Ermeni mekteplerinin, tesirât-ı hissiye ve ahlâkiyesinden bu derece istifade ettikleri temsiller şimdiye kadar ..... bizim mektep terbiyemizde yer bulamamıştır.”<sup>307</sup>

<sup>306</sup> **Başbakanlık Osmanlı Arşivi** Tarih: 23/M /1313 (Hicrî) Dosya No: 398 Gömlek No: 66 Fon Kodu: DH. MKT.

<sup>307</sup> “Mekteplerde Tarihi Temsiller ve Terbiye”, **Talebe Defteri**, C: II, Sayı: 30, 1913, s. 482.



Gerek sınırlı da olsa pedagojik açıdan temsillerin önemine yapılan vurgu gerekse Fındıklı Şemsülmekatip mektebinde yapılan tarihi temsillere dair uygulamalardan örnekler verilmesi, bu yazının, derginin sürekli yazarlarından olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'na ait olduğuna dair önemli ipuçları olarak karşımıza çıkar.<sup>308</sup> Dolayısıyla bu yazı ve iki yıl sonra Muallim İsmayıl Hakkı'dan istenilen yönetmeliğin yazarın mektep temsillerinin terbiyedeki önemine ilişkin ısrarlı teorik ve pratik çalışmalarının öncüsü olduğunu söyleyebiliriz.

Balatacıoğlu, Rum ve Ermeni mekteplerin istifade ettikleri temsillerin Müslüman Osmanların devam ettikleri mekteplerde uygulanamayışını bir eksiklik olarak değerlendirmektedir. Baltacıoğlu'nun bu yazısında ağırlıklı olarak temsillerin işlevselliğine dair vurgusunu “terbiye-yi askeriye” ve “terbiyeyi vatan” kavramları üzerine yapıyor olması ülkenin adım adım 1. Dünya savaşına doğru gittiği bir dönemde şaşırtıcı değildir. Mekteplerde tarihi temsillerin vatan duygusunu faaliyete geçirdiği, çocukların temsil ettikleri tarihi kişilerin ruhuyla, ahlakıyla yaşayarak bu büyük insanların şahsiyetini ve dolayısıyla kahramanlık, askerlik alicenaplık, vatanseverlik gibi hasletlerini taklit ederek birçok şey kazanacakları ifade edilir. Mekteplerde tarihi temsillerin uygulamaya konulmasıyla Balkan Savaşları'nın yarattığı kayıp duygusunun bertaraf edilmesi amaçlamaktadır.

Öztan, Balkan Savaşlarının “Türk milliyetçiliği bir dip akıntı olmaktan çıkardığını” ifade ederken yükselen milliyetçiliğin çocukluk kurgusundaki etkisi üzerine şunları söylemektedir:

“Balkan savaşları sonrasında milliyetçi söylem yalnızca siyasal alana değil; bilindiği üzere ekonomiden edebiyata kadar her alan süratle hâkim olmuştur. Bu çerçevede çocukluk tanımı, tıpkı yetişkinler içi olduğu gibi milliyetçi jargonun tesiri altında yeniden yapılmıştır. Yeni bir “milli pedagojinin” tesisi, “Türklüğün istikbali” ve “devletin bekası” için elzem görülmüş; çocuklardaki milli ruhun ve aralarındaki “tesanüdün” canlandırılması öncelikli hedef olarak ilan edilmiştir. 1913 sonrasında basılan çocuk kitaplarında ve dergilerinde, Türklüğün zenefobik kaygılar ile harmanlanarak vurgulanması sözü edilen hedefe uygundur.”<sup>309</sup>

<sup>308</sup> İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, **Hayatım**, Yayına Hazırlayan: Ali Y. Baltacıoğlu, İstanbul, Dünya Yayınları, 1998, s. 185-195.

<sup>309</sup> Öztan, **a.g.e.**, 50.

Tarihsel süreç ve imparatorluğun içinde bulunduğu savaş ortamı ve buradan sıyrılmak üzere Türklüğe ve milliyetçiliğe yapılan vurgular şaşırtıcı değildir. Ancak yazının ve aslına bakılırsa temsillerin yurttaş arayışındaki Osmanlı-Türk aydınları için bir başka önemi vardır. Cumhuriyet Dönemi tiyatro faaliyetlerinin vatandaşlık kurgusuna, vatandaş kimliğinin oluşumuna katkısı üzerine önceki bölümde ele aldığımız dinamikler ışığında tiyatro, seyircisi ya da oyuncusu aracılığıyla iyi yurttaşlığı tecrübe ettirir. Balatacioğlu söz konusu tecrübeyi “*Sahne; arkadaşlar arasında toplanmak, anlaşmak ihtiyacını tesis ediyor. Birbiriyle uzlaşamayan, daima kavga eden çocukları muntazam ve ahenktar yaşamağa alıştırıyor*”<sup>310</sup> şeklinde ifade eder. Balatacioğlu bu sözleriyle sınıfta ya da okulda kavga eden çocukların uzlaşmasından fazlasını işaret etmektedir. Birlikte aynı ülküler etrafında birleşen mekteplilerden yola çıkarak daha büyük bir toplumsal uzlaşmaya gönderme yapar. Yazarın, imparatorluğun içinde bulunduğu kaotik atmosferle birlikte yüzyılları aşkın biraradalığın çeşitli dinamiklerle yok olmaya hatta “öteki”ne karşı düşmanlığa evrildiği bu yıllarda, sahnenin kitlesel bütünlüğü yaratmadaki etkisini göz önünde tutmuş olması muhtemeldir. Ancak mektepte arzulanan uzlaşma artık bir Osmanlılık tahayyülüne değil Türklük ideali etrafında “öteki” olana, düşmana karşı biraradalığı referans alır. Yazının devamında Balatacioğlu’nun mektep temsillerinin gerekliliğini güncel politik gerçekliklere bağlayışı bu noktada dikkate değerdir.

“O derede ki ne zaman temsillerinin mektep terbiyesine idhaline teşebbüs edilmişse “Çocuklarımızı oyuncu mu yapacaksınız” diye aileler tarafından itiraz uğranmıştır. Bizim Rumeli’de uğradığımız müthiş hezimetin amillerini tetkik edenler, bunun kısmen terbiye-i vataniyemizin inhitatından (düşmesinden) tevliid ettiğini takdir ediyor. Ve yavaş yavaş tiyatrunun ve mekteplerde tarihi temsillerin de mevkii takdir olunmaya başlıyor.”<sup>311</sup>

Aynı yıl dönemin önde gelen eğitimcilerinden Ethem Nejat’ın beden terbiyesinin önemine yaptığı vurgu Baltacioğlu’nun tiyatro üzerine düşünceleri ile paralel okunduğunda dikkat çekicidir.

“Şimdi millet istemelidir ki, iptidai, rüşdi, idadi darümuallimin, darülfünun... Özel resmi her okulda terbiye-i bedeniyye ve aseriye talimi mecbur ve her dersten çok öneme sahip olsun. Güney Amerika’da bilmem

<sup>310</sup> “Mekteplerde Tarihi Temsiller ve Terbiye”, **Talebe Defteri**, C: II, Sayı: 30, 1913, s. 482.

<sup>311</sup> “Mekteplerde Tarihi Temsiller ve Terbiye”, **Talebe Defteri**, C: II, Sayı: 30, 1913, s. 482.

ne devletinin dağlarını sayamayan çocuk sınıfını geçmeli fakat terbiye-yi bedeniyeden altı numaradan aşağı alan bir çocuk sınıfını geçmemelidir çocuklarımız daha okuldayken asker olmalı. Askere elverişli eğitilmeli. Kin ve intikam duygularıyla beslenmelidir. Bütün millet kin ve intikam duygularıyla yaşayan bir millet olmalıdır”.<sup>312</sup>

Balatacioğlu’nun Erken Cumhuriyet Dönemi’nde kaleme alacağı *Toplu Tedris ve İctima-i Mektep* adlı çalışmalarında da vurguladığı üzere eğitimin amacı çocuğu hayata hazırlamak ona ezber bilgilerden ziyade sosyal hayat deneyimi edindirmektir. Ancak özellikle içinde bulunulan siyasi konjonktür bu deneyimi daha çok cepheye yönelik bir deneyim haline getirir. Bu bağlamda yine Baltacioğlu’nun mekteplerde tiyatronun girip yerleşmesinde öncü ismi<sup>313</sup> olarak zikrettiği Muammer Bey’in (Targaç) kurduğu özel okul izlenimleri dikkat çekicidir. 1913 yılında Muammer Bey’in kurucusu olduğu Karamürsel’de Numune-i İttifak-ı Osmani adlı özel okula yaptığı ziyaret ve gözlemleri müfredatta yapılan değişimlerin temel hedefini ortaya koyması ve değişimin vatan ve askerlik gibi özellikleri deneyimleyerek büyüyecek çocukları hedeflediğini gösteren bir başka örnek olarak karşımıza çıkar:

“Sahile çıkar çıkmaz iskele kenarında sıralanmış on iki kadar mektepli çocuğun tüfekleriyle selamladık bu çocuklarda aynı elbiseyi taşıyorlardı. Bizi muntazaman takip ettikleri (...) mektebin geniş kapılarında içeri girince bizi hem gür bir kahraman sesi hem de askeri bir manzara karşıladı. Bu sese müteallik yakınına dizilmiş sekiz on arkadaşına kumanda veren küçük zabitanın sesiydi. Manzara ise duvarlara direklerle asılmış tüfekleri trampetleriyle bir kışla halini alan avlunun manzarasıydı. Biz artık kendimizi mektepte değil mektep şeklini almış bir kışlada buluyorduk. Merdiven başına vardığımız zaman bizi karşılayan yine tüfekli küçük bir asker olmuştu. Bu çocuklarda öyle bir vakar tüfeklerini öyle bir benimseme vardı ki ben hiçbir kabahatim olmadığı halde onların karşısında küçüldüğümü hissediyordum. Ah burası hiçbir zaman bir mektep olamaz! Burası bir aile ocağı burası bir hayat sahnesi burada gayri tabilik gayri içtimailik cemiyetsizlik hareketsizlikten kalpsizlikten başka her şey var. İşte şurada Osmanlılığın mukaddes alameti olan kırmızı bayraklardan yapılmış bir arma

<sup>312</sup> Yiğit Akın, **Gürbüz ve Yavuz Evlatlar: Erken Cumhuriyet’te Beden Terbiyesi ve Spor**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004, s. 133. Yiğit Akın, Ethem Nejat’ın temsil ettiği anlayışa göre eğitim sistemindeki ezberden ve teorik yükten kaynaklanan tembelliğin okul gezileri, kamplar avlar bisiklet yarışları gibi organizasyonlara müfredatta daha fazla yer verilmesini önemsediklerini belirtir.

<sup>313</sup> İsmayıl Hakkı **Hayatım** adlı kitabında Şemsülmekatip’in 1908’de başlayan kültür devriminde yaptığı önemli hizmetlerden bahsederken tiyatroya ilişkin şunları aktarır. “Şemsül Mekaatip’in ülkede tiyatronun okula okul gelenekleri arasına girip yerleşmesine sebep olan ilk kurumdur. Bu denemeyi ilk defa ben yaptım dersem yalan söylemiş olurum. Zira ilk girişim bana değil Muammer Targaç’a aittir” Baltacioğlu, **Hayatım**, s.193. Bu noktada bir önceki bölümde aktardığımız üzere Selanik’teki modern eğitim hayatında tiyatronun çoktan yer aldığına ilişkin veriler, Baltacioğlu’nun “ilkler” listesinin eksik olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

var. Burada Bulgar milletinin vahşetine kurban olan vatandaşların felaketlerini tasvir eden levhalar asılı. Öte tarafta en sade bir şekilde vücuda getirilmiş bir mektep sahnesi! Duygu ile hayat ile vatan ile askerlik ile alakası olan her şey bu mektepte var! (...) Numune-i Etfal'in faal müdürü Mamur Bey'in bu gaye-i emele varmak için kullandığı silahlar basitliğine ve iptidailiğine rağmen büyük inkılapçıdır: Tüfek, oyun, inşad, temsil, gezinti... Hayat-ı içtimaiye...<sup>314</sup>

Sahne gerçekleşmiyor olsa da tüm bu tasvirler adeta bir temsile benzer: Kışla biçiminde okul, üniformalı kalpaklı öğrenciler, tüfekli inzibatlar/öğrenciler, emir komuta zinciri, nizam intizam. Temsil ve oyun, ironik bir biçimde, burada, bu şekil değiştirmiş okulun bütününde karşımıza çıkar. Okulun iptidai yani ilkokul seviyesinde eğitim verdiğini dikkate aldığımızda çizilen manzara koca bir “askercilik” oyununu yansılar.

Bu “askercilik” oyunu kuşkusuz dönemin politik atmosferinin bir sonucu olarak okunabilir. Osmanlı aydınları balkan hezimetinin nedeninin Osmanlı gençlerindeki maddi ve manevi kuvvetin yetersizliği olduğunu düşünüyorlardı. Bu yetersizliğin giderilmesi için bedenlen güçlü ve ruhen vatanperver duygularla donanmış bir gençlik yaratmanın çıkar yol olduğu noktasında birleşmişlerdir.<sup>315</sup> Savaş yıllarında ve sonrasında çocuk dergilerinde yayınlanan edebi türlerdeki ağır milliyetçi propaganda dozu gençleri ve çocukları ruhen hazırlarken, terbiyeyi bedeniye terbiyeyi askeriye gibi eğitimlerin iptidai mekteplere kadar girmesi ya da Türk gücü Türk izci örgütü gibi paramiliter örgütlerin kurulmasıyla bu vatanperver ruhu taşıyacak bedensel kontrol ve eğitimin temelleri atılmıştır.<sup>316</sup>

Balkan Savaşları'nda ağır kayıplara neden olan temel meseleyi vatanseverlik duygularının zayıflaması olarak gören Baltacıoğlu'na göre tarihi temsiller işte bu duyguları yeniden harekete geçirecek ve vatani savunacak yurttaşlık bilincini geliştirecektir. Bu bilinçlenme doğal olarak diğer etnik unsurları dışlayarak gelişen bir bilinçlenme halidir. Öte yandan çok net bir biçimde görülmektedir ki mekteplerde tiyatro, çocukların “terbiyeyi vataniye” ve “terbiyeyi askeriye” bilincini aşlamak ve

<sup>314</sup> “Çölde Bir Vaha”, **Talebe Defteri**, 10 Ağustos 1329, s. 102-103.

<sup>315</sup> Sanem Yamak Ateş, **Asker Evlatlar Yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde Beden Terbiyesi, Askerî Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2012, s. 211.

<sup>316</sup> a.g.e., s. 215.

konuşma ve hitap yeteneklerini geliştirmek dışında sanatsal bir faaliyet bağlamında kendinde bir şey olarak ele alınmaz. Yazarın ailelerin “çocuklarımızı oyuncu mu yapacaksınız” şeklindeki itirazlarına karşı yanıt niteliği taşıyan yukarıda alıntıladığımız ifadesi, tiyatronun sanatsal değil araçsal boyutuna vurgu niteliğindedir. Kuşkusuz burada tiyatroya karşı ailelerin ön yargılarının kırılmasının amaçlandığı iddia edilebilir. Rumeli’deki hezimetin müsebbibi olan, azalan vatanperverlik duygularının tiyatro ile yeniden kazanılacağı iddiası, aileler nezdinde okullarda tiyatroya bir meşruiyet zemini kazandıracaktır. Tiyatronun böyle uhrevi bir amaca yönelik işlevselliği onun mekteplerde “milli terbiye”yi tesis etmek üzere yer almasını ve dolayısıyla makbul görülmesini sağlamaya yetecektir.

Fakat bu noktada yeniden 1913 Osmanlı İmparatorluğu gerçeğini göz önüne getirdiğimizde pedagojide/terbiyede yenilikçi bir girişimden ziyade politik bir niyetin söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda Muallim İsmayıl Hakkı tarafından tefrika edileceği duyurulan ve aynı sayıda tefrika edilmeye başlanılan *Küçük Hüseyin’in Gazası* (1913) oyununa genel hatlarıyla bakmak önem arz eder. Aşağıda detaylandıracağımız üzere bu oyun Baltacıoğlu’nun hem 1913 tarihli “Mekteplerde Tarihi Temsiller” başlıklı yazısında hem de 1915 tarihli “Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi” başlıklı yönetmelikte dile getirdiği mektep ve tiyatro ilişkisini daha iyi kavramamız açısından oldukça önemlidir.

“Mekteplerde Tarihi Temsiller” adlı makale ile aynı sayıda ilk tefrikası yayınlanan ve daha sonra toplam 4 tefrika olarak imzasız<sup>317</sup> yayınlanan *Küçük Hüseyin’in Gazası* adlı oyun “Fındıklı Şemsülmekatip Tarihi Temsiller” şeklinde bir

---

<sup>317</sup> Oyun imzasız yayınlamıştır ancak İsmayıl Hakkı’nın anılarından aktardıklarına göre bu oyunun da kendisine ait olduğunu anlamaktayız. “Şemsülmekatip’de ders nazırlığını almıştım. Hemen tiyatro işine başlamıştım. Okulun bahçesinde bir sahne yaptık bu okulda oynamak üzere yazdığım çocuk oyunlarının adları şunlardır: İtalyan Çorbası, Köy Hocası, Edirne Muhasarası, Vatanperver Kalbi, Bayrak, Küçük Hüseyin’in Gazası, Murad-ı Hüdavendigâr, Yavuz Sultan Selim’in Şahadeti.” Bu oyunlar hakkında **Hayatım** kitabını yayına hazırlayan Ali Baltacıoğlu’nun düştüğü dipnotu da buraya almakta fayda var. “İtalya Çorbası Trablusgarp’ın işgali nedeniyle Fındıklı’da temsil ettirilmiştir. Vatanperver Kalbi, Plevne savunmasına ilişkindir. Murad Hüdavendigâr’ın Şahadeti adlı oyun Darülfünun konferans salonunda meydana 1329 (Mart 1913-Şubat 1914) yılında oynanmıştır. Yavuz adlı oyunun tam adı “Yavuz Sultan Selim’in Tahta Cülusu, Sultan Selim’in Şahadeti adlı oyunun tam adı da Selim Salisin Şahadetidir. Ayrıca anılarda belirtilmeyen “Fatih’in Nutku ve Selim (Yavuz) un Nutku adlı iki oyun oynanmıştır. Oyunlar bir kitapçı tarafından izinsiz olarak bastırılmış ise de okul yönetimince geri alınmıştır. Bkz. Baltacıoğlu, **Hayatım**, s. 194 ve 361-362.

üst başlık altında yer alır. Oyunda Balkan Harbi yenilgisinin yarattığı öfkeyi görmek mümkündür. Bu öfke, daha oyun başlamadan oyun kişilerinin tanıtımında karşımıza çıkar. Oyun kişileri, Çiftlik Müdürü, Onbaşı Suad, Nuri Efendi, Küçük Hüseyin ve Osmanlı askerleri ve Bulgar eşkıyalarından oluşmaktadır. Osmanlı askerleri, bozulmuş bir taburun silahsız efradı, Bulgar “Eşkiyası” ise üç beş gençten mürekkep elleri silahlı olarak çizilir. Askere karşı Eşkıya tanımlaması ve silahlı silahsız karşıtlıkları aracılığıyla bu savaşın haklı tarafına vurgu yapılır. Legal bir ordu ve devlet Osmanlı İmparatorluğu’nun karşısına illegal bir yapılanma olarak eşkıya ve Bulgarlar konulur. Muallim İsmayıl Hakkı’nın yazdığı oyunun konusuna da kişi kurgusunda karşımıza çıkan öfke hâkimdir. Küçük Hüseyin, Plevne muharebesine katılmış Suat onbaşının anlattığı, Plevne’de kendilerine yardım eden on yaşındaki küçük askerin kahramanlık hikâyesini dinler. Anlatılanların etkisiyle kendisine Suat onbaşı tarafından hediye edilen tüfek ile evden kaçır. Karanlıkta ilerlerken bozguna uğramış, bitap düşmüş Osmanlı askerlerini fark eder, uzaktan onları seyrederken Bulgar eşkıyalarının onlara yaklaştığını görür ve izlemeye devam eder. “Öküz gibi” Bulgar askerlerinin bu açlıktan ve yorgunluktan perişan silahsız Osmanlı askerlerini öldürecekleri anda Hüseyin eşkıyaların hepsini öldürür. Binbaşı ve askerlerinin hayatlarını kurtarır. Oyun, katıldığı “muharebe”den galip olarak eve dönen Hüseyin’e takılan nişan ve yağdırılan övgülerle son bulur.

Oyunda Bulgarlar, Türklere “ayaklarını öptürmek” isteyen, ormanda buldukları düşkün Osmanlı askerlerine “Türk leşleri” şeklinde hitap eden “deni” (aşağılık) tipler olarak çizilir. Tam da Balatacioğlu’nun ifade ettiği gibi bu tarihi temsil sayesinde imparatorluğun ihtiyacı olan, daha çok öfkenin biçimlendirdiği, vatanperverlik ve bunu takip eden bir terbiye-yi askeriye’nin oluşması beklenmektedir. Eve dönen küçük Hüseyin’in, nerede olduğuna dair kendisine sorulana sorulara “ah babacığım bilsen ne kadar Bulgar kestim” şeklinde cevap vermesi mekteplerde tarihi temsillerin amacını gösteren düşündürücü bir cevaptır. On iki yaşında bir çocuğun kendisine anlatılan hikâyeden etkilenecek Bulgarlarla çatışmak üzere silah kuşanması ile mektep temsilinin seyirci çocuklar üzerinde yaratması hedeflenen etki arasında bir koşutluk söz konusudur. Amaçlanan, tıpkı anlattığı hikâyelerle canlı manzaralar yaratan ve dinleyicilerini etki altına alabilen

Suad onbaşı işlevselliğinde bir anlatım aracı olarak tiyatroyu mekteplerde yaygın hale getirmektir. Bu sayede okulları, sınıfları dolduran daha fazla Hüseyinlere ulaşılacak daha çok asker yetişecektir.

Küçük Hüseyin'in Gazası, Öztan'ın ifade ettiği üzere “*yakın gelecekte yitirilen toprakların intikamını alacak, kan dökecek, gözünü kırpmadan ölüme gidecek müstakbel veya hâlihazırda askerler ve kahramanlar olarak tahayyül edilen*”<sup>318</sup> çocukların tipik bir örneğini sunar. Balatacioğlu'nun 1913'te çizdiği ideal çocuk profili aynı zamanda mekteplerde tiyatronun varlık nedenini de göstermesi bakımından önemlidir. Açıkça ortadadır ki mekteplerde tarihi temsiller çocuğun kişisel gelişiminden ziyade politik bir özne olarak şekillenmesini amaç edinmektedir.

Mektep temsillerine ilişkin ilk resmi düzenleme yine Balatacioğlu tarafından hazırlanan “Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi” başlıklı yönetmeliktir. Maarifi Umumiye Nezareti tarafından bastırılan bu yönetmelik<sup>319</sup> ilk olmasının yanı sıra aynı zamanda Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerinin biçimlenmesine etkisi bağlamında da ayrıca önem taşımaktadır. Baltacioğlu'nun *Talebe Defteri* dergisinde yayımlanan yazısından yaklaşık iki yıl sonra kendisi tarafından hazırlanan bu yönetmelik söz konusu yazının genişletilmiş bir halidir. İki bölüm halinde yayınlanan programın birinci bölümü, temsillerin eğitim ve öğretimle ilişkisi üzerinedir. Okul temsillerinin tanımıyla başlayan bölümde temsillerin türleri, eğitsel yararları, çocukların içgüdüsel davranışları ve temsillerle ilişkisi, beden gelişimi üzerine etkileri, dil ve konuşma üzerine etkileri, duygusal ve toplumsal işlevleri hakkında bilgiler verilir.

Tüm bu başlıkların ortak noktası ise kuşkusuz milliyet, vatan duygularını uyandırmakla birlikte, milli ahlak ve ulusal ülküler etrafında gelişmesi hedeflenen maarif politikalarına hizmet etmektir. Örneğin İsmayıl Hakkı'nın okul temsillerinin türleri başlığı altında sıraladığı “türler” bu bağlamda dikkat çekicidir.

---

<sup>318</sup> Öztan, **a.g.e.**, s. 51.

<sup>319</sup> İsmayıl Hakkı devletin ve milletin geleceğinin eğitimin iyileştirilmesi ile gerçekleşeceğine olan inançla birlikte yurtdışında edindiği bilgi ve deneyimleri her fırsatta uygulamaya çalışmıştır. Dolayısıyla sadece tiyatro ile ilgili değil resim ve coğrafya alanında da benzer programlar hazırlamıştır. Bkz. Baltacioğlu, **Hayatım**.

“1. Tarihi temsiller. Bunlar konusu Osmanlı tarihinden ünlü ve taşıdıkları ahlak duygusu ile vatan sevgisi bakımından oynattırılmaları ve tekrarlanmaları yararlı olan geçmiş olaylardır

2. Dramlar. Abdülhak Hamid Bey’in *Eşberi* Kemal Bey’in *Vatanı* Tevfik Fikret’in *Verin Zavallılara* şiiri gibi heyecan verici ve etkili olabilecek konusu olan çocuklara oynattırılmasında yüce vatani, edebi ulusal çıkarlar olduğu düşünülen parçalar.

3. kul bayramları, okul şenlikleri gibi uygulanması sevinç ve mutluluk, umut ve hedef milliyet ve vatan gibi duygular yaratacak ahlaki ve eğitsel tören ve ayinler.”<sup>320</sup>

Açıkça görüldüğü gibi yapılan kategorizasyon ne türsel ne de tematik bir temele dayanır. Daha ziyade vatan millet sevgisi ve ulusal çıkarların konu edilebileceği farklı bağlam önerileri niteliğini taşımaktadır. Nitekim mektep temsillerinin eğitsel ve öğretsel etkilerini konu alan bölümde Baltacıoğlu mektep temsillerinin unutulmuş tarihi olayları ve zatlari anımsatıcı işlevine vurgu yaparken “coğrafya ve tarih olaylarının daha açık ve ayrıntılı bir biçimde algılanmasında kışkırtıcı bir görev yüklendiklerini” ifade eder.<sup>321</sup> Duygusal etki başlığı altındaki değerlendirmede de hedef, öğrenilen tarihin ve hatırlanan kahramanlıkların duygusal bir dönüşümü tetiklemesini sağlamaktır. Bu dönüşüm elbette milli duyguların açığa çıktığı bir dönüşüm olacaktır. Burada *Küçük Hüseyin’in Gazası* oyununu hatırlayalım. Oyunun başında “çocuk” gibi hoplayıp zıplayan Hüseyin’in, onbaşının anlattığı hikâyeden sonra yaşadığı “değişim” ve insan öldürmek üzere yola çıkması burada işaret edilen “duygulanım ve heyecan eğitime” tekabül etmektedir. Kuşkusuz bu duygulanım ve heyecan eğitimi ancak kolektif bir yapı içerisinde kendine ifade alanı bulur. Dolayısıyla yine İsmayıl Hakkı’nın temsillerin işlevine yönelik çok önemseydiği bir diğer unsur karşımıza çıkar: Temsillerin aynı zamanda birlikte hareket etme ve birlikte çalışmayı mümkün kılan bir ortam yaratıyor olması.

“Çocuklar bu çerçeve içinde mutlaka görevler ve kurallar tanımlayacaklar kendilerine bir de başkan seçeceklerdir. Çünkü kargaşalığın ve başsızlığın kötülüğünü bizzat ve deneyimle anlayacaklardır. Hazırlıklar sırasında huysuz ve düzensiz davrananlar çalışmalara zarar vereceklerinden arkadaş topluluğunca azarlanıp paylanacaklardır. Bunun etkisiyle okulun toplumsal

<sup>320</sup> İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, **Tiyatro Nedir?**, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul, 2006, s. 99.

<sup>321</sup> a.e., s. 102.



düzeyi yükseleceği gibi kurullara ve usullere uyma düşüncesi de kök salar.”<sup>322</sup>

Programın ilk bölümünde daha çok kapsam ve amaç üzerine değinilmiştir. İkinci bölüm ise uygulamaya yönelik bir takım öneriler içermektedir. “Temsillerin Uygulama Yöntemleri” başlığı taşıyan bu bölümde, öncelikli vurgu konu seçimidir. Konu elbette ilk bölümde yer alan kapsam ve amaçlar doğrultusunda tarihsel olaylar ve kahramanlık konuları etrafında çeşitlendirilir. Tarih kitaplarından ve benzeri kaynaklardan yararlanılması gerektiği salık verilir. Ancak her tarihi olay, tarihi temsil olarak okutulamayacaktır. Tarihi olaylar arasında da bir seçme işleminin yapılmasına dikkat çekilmektedir:

“Tarihi temsiller için seçilecek tarihi olayların hem tarihsel değerleri, hem de ahlaki değerleri dikkate alınmalıdır. Çünkü ilkökulda verilen tarih öğreniminde her şeyden önce ve hatta bilimsel bir amaçtan çok ahlaki ulusal ve vatani bir amaç gözetilir. Ulusal tarihimizde de diğer birçok milletin tarihinde olduğu gibi iyi olayların yanında eleştirilebilecek olanları da vardır. Bunlar gibi eleştirilmeyi hak etmiş olayların seçilip oynatılması çocukların ruh eğitimleri için elbette tehlikelidir.”<sup>323</sup>

Babasına kestiği Bulgar kafasının fazlalığını ifade eden Küçük Hüseyin’i hatırlarsak buradaki ruh eğitimi ile kastedilenin farklı anlamlar taşıdığı ortadadır. Daha ziyade çocuğun vatanperverlik-askerlik ekseninde gelişmesi hedeflenen ruh eğitimleri için bir tehlike oluşturacak, kendi tarihine ilişkin olumsuz örneklerin sahneye taşınmaması salık verilir. Dolayısıyla bu durum maarifin ve mektep temsillerinin “terbiyeyi askeriye” ve “terbiyeyi vataniye”yi yeniden tesis etme amacı bağlamında dikkat edilmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkar.

Temsillerin konusuna dair olarak “Ahlaki ve Vatani Temsiller Nasıl Olmalıdır?” başlığı taşıyan bir sonraki bölümde konu seçiminde tarih kitaplarından ulusun büyüklerine ait hikâyelerden yararlanılabileceği ifade edildikten sonra çocuklara temsil ettirilecek ahlak olaylarının konularına örnek olarak “özveri, ödevine bağlılık, yardımlaşma, birlik beraberlik kurma, askeri hayat, çiftçi hayatı gibi şeyler” verilir.<sup>324</sup> Verilen konu örneklerine baktığımızda tamamının ulusal birlik

---

<sup>322</sup> a.e., s. 104.

<sup>323</sup> a.e., s. 105.

<sup>324</sup> a.e., s. 106.

inşası için anahtar kelimler olduğunu açıkça görürüz. Dolayısıyla tiyatro bu kez mekteplerde sadece bir anlatım ve aktarım aracı olarak yer almıştır. Ulusal bilinç ve milliyetçi söylemlerin taşıyıcısı ve yeniden üreticisi olarak mektep temsillerinin Erken Cumhuriyet Dönemindeki biçimlenmesine temel oluşturması bakımından da önem arz eder. İsmayıl Hakkı'nın okul temsillerini konu bağlamında değerlendirdiği üçüncü tür ise okul bayramları ve şenliklerdir. Yazar, "Ulusal ya da yerel ve okula ait bir günü kutlamak için yapılan tören merasim oyunlar ve eğlenceler" olarak tanımlanan bu tür altında üç örnek üzerinde durur: Buğday Bayramı, Ağaç Bayramı ve Okul Bayramı. Bu bayramların da yine ulusal hassasiyetler göz edilerek yapıldığını düşünmemiz mümkündür.

Meşrutiyet yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nda büyük bir buğday sıkıntısı çekilmiş ve buğdayın memleketi Anadolu, buğday ithalatçısı durumuna düşmüştür. Kuşkusuz bu bağlamda bir dışa bağımlılık hali yine bir "mağlubiyet" duygusunu tetiklemiş, bu sefer tarımsal ekonomi anlamında geri kalmışlığa çare arama yollarına gidilmiştir. Özellikle bu yönetmeliğin hazırlandığı 1. Dünya Savaşı yıllarında ekili arazilerin yarı yarıya düşmesi ve süpürge tohumu, palamut ve yabani otların yenmesi ve bu yüzden ölümlerin gerçekleşiyor olması<sup>325</sup> Muallim İsmayıl Hakkı'nın buğday bayramını gündeme getirmesine, temsilin anlatım olanaklarıyla bu önemli konuya dikkat çekmek istemesine neden olmuştur. İsmayıl Hakkı, okulda buğday bayramının adeta "tarım, ulus ve toplum bayramı" olarak yapılmasına işaret ederken "yurdun en değerli madenine" karşı bir bilinçlilik yaratmak ister. 1915 tarihli Mekatip-i iptidaiyeye mahsus talimatnamede yer alan vatan sevgisi anlayışını inceleyen Üstel'e göre "vatan" öncelikle maddi bir gerçeklik olarak, "temellük" duygusuyla bulunduğu oranda vatanseverliğe geçit verir."<sup>326</sup>

"Bizim ahalimizde madde, mal fikri, duygusu çok zayıflamış bunun neticesi olarak toprak, vatan muhabbeti de inhitat etmiştir. Ahali tarlasını kulübesini çok sevmez. Vatana muhabbeti de bu derecededir. Hâlbuki madde toprak

<sup>325</sup> **Türk Ziraat Tarihine Bir Bakış**, Birinci Köy ve Ziraat Kalkınma Kongresi Yayını İstanbul, Devlet Basımevi 1938, s. 243-246.

<sup>326</sup> Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde**, s. 107.

vatan terbiyesini vermek için evvela çocuklarda temellük duygusunu temin etmek lazımdır”<sup>327</sup>

Üstel’in altını çizdiği aidiyet meselesi Buğday Bayramı temsillerinin altında yatan düşünce biçimi ile paralellik arz eder. Buğday ve ağaç bayramı ve bu vesile ile yapılacak olan temsiller sayesinde “inhitat eden” (düşen) vatan muhabbeti yeniden canlanacak toprakla kurulan ilişki (ağaç dikme, sulama mevsimlik bakımını yapma, keza okul bahçesine buğday ekme ve en çok buğday biçene ödül verilmesi vb. gibi uygulamalarla) vatan kavramını daha somut bir zemine oturtacaktır.

Temsillerin sahnelenmesine ilişkin olarak Baltacıoğlu, bu sürecin de yine eğitimin bir parçası olarak ele alınması gerektiğini ve diğer derslerin hocalarıyla yapılacak işbirliği aracılığıyla kotarılması gerektiğini salık verir.

“1. Mobilya, elbise, alet, kavuk, taç...gibi eşya ve süsler olabildiğince okulda ya da çocukların evinde var olan eşyalar arasından seçilmelidir.

2. Tarihi kavukların, tarihi elbiselerin ulusal tarzda mobilyaların sağlanması mümkün olmadığı zaman bunlar eliş ve resim derslerinde çıtalar, ağaç dalları, resim kâğıdı, kutu mukavvaları ile öğretmenlerin gözetiminde bizzat öğrenciler tarafından araştırılmalı tasarlanmalı çizilmeli ve üretilmelidir.

3. Bütün bu işlerde kaynaklar yani kitaplar ve tarihi resim dergileri iyice incelenerek eşyanın olabildiğince gerçek ve tarihsel niteliklerine uygun biçimde ürettirilmesi gösterilmelidir.

4. Bu işler tarih aritmetik geometri eliş derslerinin adeta uygulanması gibi yapılmalıdır.”<sup>328</sup>

1915 yılında yayımlanan yönetmelik 1. Dünya Savaşı’nın gerçekliği içerisinde kaçınılmaz olarak milli ruhu yeniden inşa etme ve bu doğrultuda çocuklara telkinde bulunacak bir temsil dersinin kurgulanmasından ibarettir. Temsilin ilköğretim müfredatına girmesine yönelik çabaların, dönemin toplumsal gerçeklikleri, politik atmosferi, tiyatronun sadece mektepte gerçekleştirilenine değil genel itibarıyla tiyatroya karşı olan çevreler ve tepkileri göz önüne alındığında takdir edilmesi gerektiği düşünülebilir. Baltacıoğlu’nun bizzat kendisinin yıllar sonra yaptığı aşağıdaki açıklama yönetmelikte mütemadiyen yapılan tarih, vatan, askerlik

<sup>327</sup> a.e., s. 107.

<sup>328</sup> Baltacıoğlu, **Tiyatro Nedir?**, s. 108.

vurgusunun tiyatroyu mekteplere sokmak için bir paravandan ibaret olduğunu akla getirir.

“(…) yine o yıllarda üyesi bulunduğum ilköğretim müfredat programı komisyonunda bu davayı savunarak resmi ilkokulların programlarına şeyhülislamın öfkesine uğramaması için “tarihi temsiller diye adını değiştirip tiyatro dersi sokmuştum”<sup>329</sup>

Aslına bakılırsa mektep tiyatrolarının politik amacı tam da bu noktada kendini yeniden ifşa etmektedir. Muhafazakâr çevrelerin tepkisini çekmemek üzere yapılan bu değişiklik sanat olarak tiyatro lehine bir gelişmenin önünü açtığını söylemek zordur. Tarihi temsil adı altında Şemsülmekatip’te ve programın dağıtımının ardından diğer okullarda oynanan oyunların yukarıda zikrettiğimiz *Küçük Hüseyin’inin Gazası* ve çeşitlemeleri olduğunu/olacağını düşündüğümüzde “tiyatro” ya da “tarihi temsil” şeklindeki tanımların sadece deyiş farklılığı olmadığını söyleyebiliriz. Sonuçta “tarihi temsil” kavramın karşılığı olarak yapılan tanımlama, çocukta vatani hislerin gelişmesi gibi, anlatım dili farklı olan bir ders formuna tekabül eder.

Bir ders olarak “tiyatro/temsil”, çocuğa özgürlük alanı tanımayan, onun kişisel gelişiminden ziyade toplumsal yapıya uyumlu, milli kimlik bilinci yüksek yurttaşlar olarak gelişimini hedefler hale gelmiştir. Dolayısıyla bu haliyle ciddi amaçlar ancak bir ders ciddiyeti dâhilinde yapılacak konu seçimleri ve sahneleme biçimleri ile gerçekleştirilebilir.

Yönetmeliğe ilişkin yukarıda yaptığımız değerlendirmelerde milli ve vatani hislerin canlandırılması ve ağaç tarım çiftçilik gibi meseleler ışığında vatanla çocuklar arasında somut ilişkilerin kurulmasını amaçlayan temsil konularının bir ders ciddiyetinde ele alındığını görürüz. Temsil dersinin içeriğine ve üslubuna ilişkin bu bağlamda İsmayıl Hakkı şunları söyler:

---

<sup>329</sup> a.e., s. 135.

“Temsillerin içeriğini daha başka bir biçimde tanımlamak için temsiller canlı ve hareketli tarih, ahlak edebiyat derslerinden ibarettir denilebilir. Dolayısıyla entrikacılık, maskaralık, komiklik, hafifmeşreplik, hokkabazlık gibi okulda yer alması asla kabul edilemeyecek kötü örnekler temsillere temel olmaz. Temsil; ahlak dersi, terbiye dersi, ibret dersidir. Temsillere olabilecek en yanlış yaklaşım bunu çocukları güldürmek eğlendirmek için bir araç olarak düşünülmesidir. Her derste olduğu gibi temsilde de neşenin yer alması zararlı değildir, hatta belki de yararlıdır şu kadarla ki temsil doğası gereği mizahtan çok ciddiyete ve gerçeğe yakındır.”<sup>330</sup>

“Okul temsilleri ne anlama geliyor?” başlıklı bölümde de benzer bir biçimde temsillerin ders niteliğine vurgu yapılmaktadır.

“Tarihi temsil adıyla ilköğretim programlarına sokulan dersten amaç, tarihsel ve ahlaki olaylarla edebi ve vatani düşüncelerin çocuklara oynatılması ve izlettirilmesidir. Bu kapsam içerisinde “temsil” dersi”, bir tarih ve edebiyat eğitimi dersi demektir. Aşağıda ayrıntılarıyla açıklanacağı gibi, eğitim ve ahlak kapsamına giren her hareket her girişim temsillerde yer alabilir. Fakat sıradan tiyatro türünden, ciddiyetsizlik ve hafifmeşreplik eseri olan en ufak bir hareketin bile bu derste yeri yoktur.”<sup>331</sup>

Hazırlanan ve maarif nezaretince okullara dağıtımı yapılan<sup>332</sup> bu yönetmelik 1. Dünya Savaşı yıllarında muntazaman uygulanmamış olsa da mekteplerde tiyatro faaliyetlerinin devam ettiğini, dönemin dergilerinde yayınlanan kimi yazılardan ve temsillerden anlıyoruz. Bu yazılardan en dikkat çekici olanı 1920’lerde mektep piyesleri de kaleme alan ve maarif müfettişliği görevinde bulunan Reşat Nuri Güntekin’in 1918 tarihli yazısıdır. Reşat Nuri yazısında temsillerin ilköğretim müfredatına girmesini olumlu karşılarken bir yandan uygulamalara yönelik ciddi eleştirilerde bulunur.

“Bizim mekteplerimizde muallimlerden birinin birkaç saat içinde karalayiverdiği temsillerde tabi bu gibi şartlara riayet edilemiyor. Bu piyeslerin en çoğu çocukların papağan gibi anlamadan tekrar ettikleri büyük adam fikirleri ve çocuk ruhu için henüz doğma ve açılma zamanı gelmemiş ağır tahassüsler ve heyecanlarla dolu şeylerdir maziye hürmeti telkin için

<sup>330</sup> a.e., s. 105.

<sup>331</sup> a.e., s. 99.

<sup>332</sup> Reşat Nuri’nin 1918 tarihli yazısında yönetmeliğin konuyla alakadar aydınlar tarafından değerlendirilmiş olduğunu ve okullara uygulanmak üzere gönderildiğini anlıyoruz: “Tiyatro ve ahlak arasındaki sıkı alakanın umumiyetle takdir edilmeye başlandığına dair bir delil de birkaç sene evvel resmi mekatip programlarına idhal edilen “mektep temsilleri”dir. Maarif nezareti terbiye meselelerine hakkıyla vakıf bir zata “mektep temsillerinin usul-i tedrisi” isminde bir risale yazdırarak mekteplere tamim ettirmişti.” Reşat Nuri Güntekin, **Reşat Nuri Güntekin’in Tiyatro ile İlgili Makaleleri**, Haz. Kemal Yavuz, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1976, s. 274.

yazılan tarihi piyesler bilhassa şayan-ı tenkittir. (...) On yaşında bir mini miniye mukavvadan kavuk, atlas bir bayrak eskisinden cübbe giydirip mollaya Selim-i Saniyi temsil ettirmek kollarına gülünç tehdit işareti yaptırarak ince sesiyle “ittihat-ı İslam’a Şark’a doğru” politikasına dair hitabeler söyletmek vatani hissiyat uyandırmak bahanesiyle anlayıp duymadığı heyecanları tafsil ettirmek sahte nümayişçi ruhları hazırlamaktan başka netice vermez.”<sup>333</sup>

Yukarıdaki alıntıdan da açıkça anlaşılacağı üzere temsillerin mekteplere girmesi önemli bir yenilik olarak değerlendirilirken muhtevasının ve uygulamaya yönelik sıkıntıların altı çizilmektedir. Reşat Nuri’nin burada bahsettiği mektep temsillerine dair kusurlar aslına bakılırsa İsmayıl Hakkı’nın gerek teorik anlamda vurguladığı düşüncelerin gerekse uygulamada kullandığı ya da kullanılmasını önerdiği oyunların eleştirisi niteliğindedir.

Reşat Nuri’nin, “*çocuk ruhu için henüz doğma ve açılma zamanı gelmemiş ağır tahassüsler ve heyecanlarla dolu şeylerdir maziye hürmeti telkin için yazılan tarihi piyesler bilhassa şayan-ı tenkittir*” şeklindeki sözleri bir anlamda dönem içindeki uygulamaların ve bunlardan elde edilmek istenilen hissi faydaların ağırlığına işaret eder. Bu noktada *Küçük Hüseyin’in Gazası* oyununu yeniden hatırlamakta fayda vardır. Tam da Reşat Nuri’nin dikkat çektiği üzere oyunda çocuk ruhunun çok da kavramsallaştıramayacağı milliyetçilik, askerlik gibi “vatani hissiyatlar” uyandırılmak istenir. Ancak sonuçta düşünsel ya da duygusal düzeyde bir vatanperverlik inşa edilemez. Hüseyin’in Bulgar askerlerini öldürmesi fantastik bir anlatı olarak daha ziyade eyleme indirgenmiş bir vaka olarak okunur. Hüseyin’de düşünsel ve duygusal anlamda gelişimini göremediğimiz vatani hislerin eylem üzerinden aktarımı ve tanımlanması söz konusudur. Dolayısıyla Hüseyin’in tüfekte yola çıkmasındaki itici güç henüz doğmamış ve dolayısıyla içselleştirilmemiş milliyetçi hassasiyetler değildir. Onu eyleme iten güç psikolojik baskılarla dışarıdan oluşturulmuştur:

Suad Onbaşı- Bu senin çocuk değil mi? Çocuk diyorsun, bu çocuk değil koca asker! Kaç yaşında var bu?

Nuri Efendi- Tam on ikisinde.

---

<sup>333</sup> a.e., s. 273-274

Suad Onbaşı- Oooo... O zamanlar biz genç iken on on iki yaşındaki çocuklara cephaneye taşıyorduk cephaneye! On iki yaşında bir çocuk eğer adam akıllı yetiştirilirse koca bir orduya hizmet eder.

Nuri Efendi- Ne diyorsun Onbaşı? Sayıklıyor musun? Bu daha yalnız başına mektebe bile gidemiyor.

Suad Onbaşı- Böyle giderse odadan bile çıkamaz. Ver bakayım şu tüfeği onun omuzuna bir kere!(sopasına dayanarak duvarda asılı olan tüfeği alır Hüseyin'in omuzuna verir. Ve Hüseyin'e hitaben) Aferin! Yürü oğlum yürü, bak bu tüfek sana ne kadar yakışıyor.<sup>334</sup>

Bu sahneyi asıl çarpıcı kılan ise Küçük Hüseyin'in Plevne muharebesi konuşulduğu sırada odaya giriş amacı ve büyüklerle arasında geçen diyalogdur.

Küçük Hüseyin- Bakın size söyleyeyim ben bu akşam masal istiyorum!

Nuri Efendi-Ah oğlum söylenen şeyler masal değil tarih, tarih!

Küçük Hüseyin- Masal olmazsa tarih olsun ne çıkar bundan?

Nuri Efendi- (kendi kendine) çocuğa tarihle masalı ayırt ettirmek ne güç şey!<sup>335</sup>

Açıkça görüldüğü üzere Hüseyin bir masalın büyüsüne kapılarak evden kaçır. Çatışmaya katılmasının nedeni çocuk ruhu için ağır duyguları ya da muhakemesi zor düşünceleri kendi içinde büyütmesi, idrak etmesi değildir. Çocuk için tarihle masalı ayırt etmenin güçlüğüne farkında olan yazar, oyunun seyirci kitlesini oluşturan çocukların da temsil ve gerçek arasında yaşayacağı olası yanılsamayı hesaba katmış olmalıdır. Kısacası mektep sahneleri de Küçük Hüseyin'i harekete geçiren anlatının cazibesine benzer bir işlevsellikle var edilmeye çalışılmaktadır.

Öte yandan mektep temsillerinde sahnelemeye, özellikle dekor ve kostüm kullanımına yönelik Reşat Nuri'nin ciddi eleştirilerine rastlarız. İsmayıl Hakkı'nın tarihi kavukların, tarihi elbiselerin elışı ve resim derslerinde çıtalar, ağaç dalları, resim kâğıdı, kutu mukavvaları ile yapılması önerisine karşılık Reşat Nuri bu gibi detaylar ve hedeflenen vatani duygular arasındaki ilişkisizliğe dikkat çeker. Reşat Nuri, ne çocukta ne de izleyende herhangi bir duygulanım yaratmak bir yana

<sup>334</sup> “Küçük Hüseyin'in Gazası”, **Talebe Defteri**, Cilt: 1, Sayı: 8, 29 Ağustos, 1329, s. 127.

<sup>335</sup> **a.g.e.**, s. 127.

karikatürize edilmiş bir tarih anlatısı/temsili sunacağını ifade eder. Yazıda yer alan dikkat çekici bir diğer husus İsmayıl Hakkı'nın kendi tiyatro uygulamaları arasında zikrettiği Selim-i Salis'e Selim-i Sani ile yapılan göndermedir. Reşat Nuri, bu tarz oyunları gerek konuları itibarıyla uygun olmayışı, gerekse çocukların bu mühim şahısları taklidinde düştükleri gülünç durum üzerinden eleştirilerek uygulamadaki sıkıntılara dikkat çeker.

Mektep temsillerine dair aydın yazarların ve maarif bürokratlarının sınırlı çalışmalarının 1. Dünya Savaşı yıllarında giderek sönümlendiğini görmek mümkündür. 1913 yılında *Talebe Defteri* dergisinde *Küçük Hüseyin'in Gazası* adlı oyunla başlayan ve devam edeceği yazar tarafından duyurulan tarihi temsillerin 1917'ye kadar yayımlanmaması bu bağlamda bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>336</sup>

Savaş kadar önemli bir diğer engelleyici unsur ise hali hazırda, tiyatronun eğitici ya da eğlendirici olsun, her türlüsüne karşı, direnç gösteren bir kesimin olmasıydı. Dergilerde, eğitim bilimcilerin uygulamalarında ve yazılan mektep temsillerinde tiyatro ve eğitim arasında milli pedagojiyi tahsis edecek bir ilişki kurmak gibi uhrevi bir amaç olsa da neticede bir sahnelemeden, bir artistik eylemden, batılı bir araçtan, tiyatrodan söz ediliyor ve bu sanatın okullarda çocuklar tarafından uygulanmasına ilişkin Maarif Nezareti'nden izin çıkıyordu. Kuşkusuz vatanperverhane hislerin yeniden canlanmasında İsmayıl Hakkı gibi tiyatronun kullanılmasını telkin edecek aydınların tersine bu güçsüzlüğün kaynağı olarak toplumsal ve idari yapıdaki batı kaynaklı değişimleri gören bir kitlenin de var olduğunu unutmamak gerekir. Daha önce sözünü ettiğimiz gibi İsmayıl Hakkı'nın Şeyhülislam'ın tepkisine karşı mekteplerde tiyatro yerine tarihi temsiller şeklindeki temkinli yaklaşımı mektep tiyatrosuna karşı ciddi bir muhalefetin olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak modernleşme ve Cumhuriyet yanlısı aydın kadrolar tiyatronun muhafazakâr kitlelerle mücadele edecek kadar önemli bir araç olduğunu çoktan kabul etmişlerdir. Mütareke yıllarında bu muhalefeti- üstelik doğu vilayetlerinde-

---

<sup>336</sup> Hüseyin Küçük, *Talebe Defter Çocuk Dergisi (İndeks, Seçme Metinler, Değerlendirme ve Sözlük)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim dalı, 2008, s. 54-55.



karşısına alma riskine karşın yaptığı çocuk tiyatrosu uygulamalarıyla adından bahsetmemiz gereken bir diğer isim Kazım Karabekir'dir. I. Dünya Savaşı yıllarında Doğu Cephesi komutanı olan Kazım Karabekir, özellikle bu cephenin 1917 Bolşevik Devrimi'yle rahatlamasının ardından, daha genç bir subayken yaptığı gözlemlerden hareketle doğudaki yoksul ve bakımsız çocukların eğitimi ve durumlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verir. Bu bağlamda yaptıklarını kaleme aldığı *Çocuk Davamız* adlı kitabında yetim ve kimsesiz çocukların topluma kazandırılması adına özellikle Erzurum, Kars, Trabzon ve etrafında yani cephe komutanı olarak yakinen bildiği bu coğrafyada yaptığı çalışmaları ve temel motivasyonlarını anlatır.<sup>337</sup> Karabekir "Çocuk Davamız" terimiyle kastını şu şekilde tanımlar:

"Yoksul ve bakımsız çocukları devlet himayesine alarak memleketin diğer çocukları gibi başarılı ve hayat mücadelesine kudretli kılacak maddi ve fikri bir talim ve terbiye ile donatmak; benim öteden beri güttüğüm bir davadır. Ben buna "Çocuk Davamız" diyorum."<sup>338</sup>

Kazım Karabekir'in yukarıda tanımladığı şekliyle çocuk davasına kendini adanmasının temel itkisi çoğunluğu savaşımlara ve yıkımlara denk gelen askerlik hayatı boyunca Anadolu ve Balkanlar'da karşılaştığı yoksul bakımsız çocukların durumudur. "*Hayatımda duyduğum ızdıraplarım da vardır: en acısı bakımsız çocuk görmekliğim oluyor.*"<sup>339</sup> diyen Karabekir, bir taraftan çocuk baloları bir taraftan çocuk sefaleti okuyup işittikçe bu eşitsizliği gidermek üzere kendi rütbesini ve sağladığı imkânları kullanarak işe koyulur. Mütareke yıllarında Erzurum'da kurduğu eğitim kurumları ve hayal ettiği çocuk kasabasını Sarıkamış'ta<sup>340</sup> hayata geçirir. Yetim yurtlarına kumandasındaki ordulardan yaptığı yiyecek yardımına kadar bu meseleyle alakadar olan Kazım Karabekir, daha geniş kitlelere yaymak üzere çocuk edebiyatı alanında da eserler kaleme alır. *Öğütlerim* (1920) ve *Şarkılı İbret* (1922) adlı kitapları defalarca basılmıştır. Karabekir bu eserlerden bahsederken *Öğütlerim*'in memleketin her yerinde zevkle şevkle söylendiğini, *Şarkılı İbret*'in ise

<sup>337</sup> Kazım Karabekir, *Çocuk Davamız*, C:I, Haz. Prof. Dr. Faruk Özerengin, İstanbul, Emre Yayınları, 1995.

<sup>338</sup> a.e., s. 9.

<sup>339</sup> a.e., s. 9.

<sup>340</sup> a.e., s. 10.

özellikle doğu vilayetlerinde köy ve kasabalarda okullarda temsil edildiğini ifade eder.<sup>341</sup> “*Haksızlıkların en gaddarcası çocukların bakımsız kalması en haksız ölüm de yine bakımsız bir çocuğun ölümü*”<sup>342</sup> diyen Karabekir’in bu davadaki samimi duruşunu ve niyetini bir tarafa koyarsak bu çabanın evrildiği amaçların dönemin konjonktürüne özellikle militarist atmosfere ve gereksinimlere göre şekil almasının önüne geçemediğini gözlemleriz. Karabekir’in tıpkı çağdaşı pedagog muallim İsmayıl Hakkı gibi çocuk davasını vatandan ve vatan savunmasından ayrı bir mevhum olarak düşünmesi beklenemezdi. Özellikle asker kimliği de dikkate alındığında vatan sevgisi ve savunması ekseninde bir çocuk eğitimi düşüncesini İsmayıl Hakkı’dan bir adım daha ileriye taşıdığını söyleyebiliriz. Yardıma ihtiyacı olan çocuklara bakış açısını belirleyen 12 madde olarak kaydettiği duygularından kimi, bu bağlamdaki düşünce biçimini göstermesi bakımından önem arz eder.

“Bakımsız çocuk milli tehlikedir. Çünkü: her yıl maddi ve manevi bir sürü düşün halk arasında kaynaşacak ve ordu saflarına karışacaktır. Demek milletin ve ordusunun keyfiyet bakımından kıymeti her yıl bir derece daha aşağı düşecektir.” Bakımsız çocuk felaket kaynağıdır. Her türlü hastalıklar cürümler cinayetler onlardan daha kolay ve daha çok fişkirir.”<sup>343</sup>

Çocuğu “gelecek tahayyülünün” önemli bir aktörü olarak algılama ve bu doğrultuda biçimlendirme dönemin aydın bürokratlarının temel motivasyonunu oluşturduğunu daha önce ifade etmiştik. Karabekir’e göre de “vatanın geleceğinin sahipleri” bugünün çocuklarıdır. Şu halde bakımsız çocukların bu vatana nasıl sahip olacakları bugünden düşünülecek bir meseledir” diyerek aslına bakılırsa İsmayıl Hakkı’nın “terbiye-yi askeriye” hedefine benzer bir hedefi kendine koyar. Gerek mesleki olarak donanımı gerekse yetkileri bu hedefe ulaşmaya uygun zemini hazırlamıştır:

“Bir taraftan Erzurum kongresi ile milli hükûmet esasını kurmak ve korumak işleriyle siyasi diğer taraftan da mili hükümetimizin ilk muntazam ordusunu olacak olan kıtalarımı taaruze vazifeye hazırlamak gibi askeri vazifelerimle uğraşırken öteden beri idealim olan bir çocuklar ordusu esasını da kurmaya başladım. Şöyle ki: 24 mayıs 1919 da Erzurum darüleytamından (yetimler

<sup>341</sup> *Şarkılı İbret*’te yer alan metinler ve tiyatro oyunu *Makine Mikrop* bir sonraki bölümde detaylı bir biçimde incelenecektir.

<sup>342</sup> Karabekir, **Çocuk Davamız**, s. 13.

<sup>343</sup> **a.e.**, s. 13.

yurdu) ilk olarak yaşı on ikiden yukarı olan 33 çocuk olarak mevcut iki kolorduluk sanayi takımlarına verdim. Terhis dolayısıyla boşalan bu kadroları Bayburt'tan gelenlerle Erzurum'dan yeni aldıklarımızla doldurmaya başladım. Bunları kuvve-i umumiye içerisinde bir asker gibi giydirmeye yedirmeye ve beden terbiyesi yaptırmaya başlattım. Günün yarısında okuma yazmaya yarısında da ayrıldığı sanayi şubesine göre terzi, kunduracı, saraç çıraklığına başladılar.”<sup>344</sup>

Karabekir, Çocuklar Ordusu teşebbüsünün doğuda yüzlerce bakımsız çocuğun aç sefil ölüme mahkûm bir halde dolaşmasını<sup>345</sup> ortadan kaldıracak ve hayatlarını kurtaracak bir girişim olarak zikreder. Bu, açıdan bakıldığında çocuklar imalathanelerde çalışarak hem iş öğreniyor hem de karınlarını doyurabiliyorlardı. Bu kuşkusuz savaş yıllarında ülkenin içinde bulunduğu yoksulluk ve yokluk halinde azımsanmayacak bir çaba olarak düşünülebilir. Nitekim Mustafa İsmail Bağdatlı, “Kâzım Karabekir'in Uygulamalarında Yaşayarak Öğrenme ve Eğitici Drama” başlıklı makalesinde Karabekir'in çocuk eğitimindeki amaçlarını şu şekilde ifade eder:

“Karabekir, bu duygularla çocuklar için bir şeyler yapması gerektiğini düşünerek çalışmalara başlamıştır. Bu çalışmalarda özellikle çocukların iktisâdî manada gelişimini öncelemiştir. Dolayısıyla meslek kazandırma eğitimleri ön plana çıkmıştır. Bu gayreti temel görgü kuralları ve ahlâkî erdemleri kazandırma gayreti ile de destekleyerek iktisâdî açıdan kendi ayakları üzerinde durabilen ve ahlâkî erdemlere sahip birer ferd olarak yetim çocukları yetiştirmeyi hedeflemiştir.”<sup>346</sup>

Ancak “asker gibi beslenen”<sup>347</sup> çocukların aldıkları sorumlulukla artık çocuk olmakla bir ilgililerinin kalmadığını da ifade etmek gerekir. Kurulan okullarda verilen demircilik, sağlık saraçlık gibi zanaat dersleri bir nevi lojistik birimi hazırlamaya yönelik olduğu iddia edilebilir. Lojistik destek eğitimi alan bu çocukların yeri geldiğinde cephe çatışmalarının içinde kendilerini bulabilecekleri ihtimali de göz ardı edilemez. “İstiklal harbine başlarken memleket çocuklarıyla da yakından ilgili olmak” gereklidir diyen Karabekir'in bu çabalarını harp için bir hazırlık çalışması olarak da okuyabiliriz.

<sup>344</sup> a.e., s. 16.

<sup>345</sup> a.e., s. 16.

<sup>346</sup> Mustafa İsmail Bağdatlı, “Kâzım Karabekir'in Uygulamalarında Yaşayarak Öğrenme ve Eğitici Drama”, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010, Sayı: 23, s. 121-140.

<sup>347</sup> Karabekir, a.g.e, s. 17.

Karabekir'in çocuk davası bağlamında tiyatro belki de en önemli yeri tutar. *“Çocuklar vasıtası ile mümkün olduğu kadar her sahada ileri yürütmek sureti ile düşmanlarımızın hazırladıkları ihtilallerin önünde durabilirdim”*<sup>348</sup> diyen Karabekir bunun için kurulması gereken “irfan müesseselerinin” en başına “ibret yeri”ni koyar.<sup>349</sup> Karabekir tiyatro yerine “İbret yeri” ifadesini kullanırken İsmayıl Hakkı ile aynı çekinceyi paylaşır. Bu olası toplumsal tepkidir. Tiyatronun bir ilerleme müessesesi olarak kullanılması Anadolu'nun doğusunda kuşkusuz çok daha fazla dikkat çekecek ve tepki toplayacaktı. Karabekir'in 23 Ocak 1920'de İbret Yeri adını verdiği küçük tiyatronun açılış merasimi ile ilgili olarak aktardıkları bu bağlamda oldukça açıklayıcıdır.

“Doğu'da tiyatro adı çok çirkin sahneleri ile halkta bir tikslenme hâsıl ediyordu. İstiklal Harbi gibi mukaddes ve pek nazik bir zamanda tiyatro adı ile bir iş yapmaklığım hoş görülmecekti. Esasen hazırlattığım piyesler hep tarihi ve geçmekte olan hadiselerin resmi raporlardan çıkartılmış birer akisleriydi: İzmir Faciası, Maraş Faciası, Palikaryalar vesaire gibi memleketimizin dört tarafından başlayan istila ve katliamlarla bunların karşısındaki Türk kahramanlıkları, casusluk ve silah vermeyiz, Doktor-üfürük-makine, mikrop... gibi temsillerdi. Bunlara İbret ve Tiyatro ya da ibret yeri adını buldum. Bu adlar iyi karşılandı. Müsait birkaç subaydan da ibret grubu teşkil ettim.”<sup>350</sup>

Karabekir'in tiyatroyu “ibret yeri” olarak yeniden adlandırmasını sadece bir kamuflaj olarak değerlendirmek yeterli olmaz. Karabekir'in yukarıda isimlerini zikrettiği yazmış olduğu oyunlara baktığımızda ya da tiyatroyu halkı ileri taşıyacak bir “müessese olarak” kurguladığını düşündüğümüzde İbret Yeri tanımlamasına karşı düşünsel yakınlığını rahatlıkla görebiliriz. Paşa, *“Tiyatro adı çok çirkin sahneleriyle halkta bir tikslenme hasıl ediyordu”* derken aslında kendisinin de mevcut tiyatro yaşantısını eleştirdiğini bu ifadede seçtiği kelimelerden kolaylıkla anlayabiliriz. Öte yandan İbret Yeri tanımlamasının ve burada gerçekleştirilen ibretimiz temsillerin özellikle yerel din adamlarından nasıl tepkiler aldığını ise şu sözlerle aktarır:

---

<sup>348</sup> a.e., s. 36.

<sup>349</sup> a.e., s. 36. Birinci sırada yer alan “ibret yerini” müze, müzik mektebi, muhtelif kurslar, spor kulübü, okuma salonu, okuma bilmeyenlere mektup yazma merkezi, bir gazete, sinema ve film kütüphanesi (ilim ve fenne dair) takip eder.

<sup>350</sup> a.e., s. 41.

“Bir gün Erzurum’da tanınmış din âlimleri evime yemeğe davet ettim. Sonra da ibret yerine götürdüm. Yolda bir kaçı savuşmuş. Fakat yanımdakiler müftü de dâhil olduğu halde locamda yer aldık. Öğütlerim ve beden terbiyesini seyrettiler. Temsile sıra gelince canları sıkıldı ve sahneye bakmamayı tercih ettiler. Fakat işittikleri sözler gözlerini ara sıra sahneye çekti. Ve en sonra gözlerini oradan ayıramaz oldular. Bir aralı hüngür hüngür ağlamaya başladılar.... Temsil bittikten sonra ellerime sarılarak:

-Hakikaten ibret yeri imiş. Biz şimdiye kadar fena işittiğimiz tiyatro sandık idi. Çok teşekkür ederiz. Herkesin görüp ibret alması gerekir bir müessese açtınız, diye bana hayırlı dualar ettiler. Hakikaten günden güne rağbet arttı. O kadar ki sonraları ufak bir ücret koymak zarureti bile duyduk.”<sup>351</sup>

Onun “çocuklardan başlayarak halkı eğitmek” ideali için “tiyatro” araç olmazdı. Tiyatro en nihayetinde bir sanatsal tutkuyu kıskırtabilecek güce sahipti. Oysaki “ibret yeri” çocukları oyuncu olmak gibi bir hayale kapılmaktan alı koyan “görev bilincinin” hâkimiyeti altında bir mecraydı. Karabekir’in doğu vilayetlerinde ordu bünyesinde eğitim almalarına olanak sağladığı çocukların Şark Cephesi Yetimleri olarak ülkenin belli başlı şehirlerine yaptıkları seyahatler ve bu seyahatlere ilişkin notlar “ibret yeri” ve çocuk ilişkisini göstermesi bakımında önemlidir. Şark Cephesi yetimleri olarak Adana, İzmir, Bursa, Ankara, İstanbul gibi şehirleri görme fırsatı verilen çocuklar bu illerde müsamereler yapmışlar ve bu müsamere programları içerisinde temsiller vermişlerdir. Her gittikleri şehirde büyük coşkunlukla karşılandıkları gibi, verdikleri temsillerde salonların hınca hınç dolduğundan dönemin gazetelerinde sıklıkla bahsedilmiş ve çocuklara bu imkânları sunması nedeniyle de Karabekir’e minnettarlıklar sunulmuştur.<sup>352</sup> Şark Cephesi yetimlerinin İstanbul’u ziyaretiyle ilgili bir gazete haberinde yetimlerin İstanbul’da Ferah tiyatrosu, Kadıköy’de ve Tepebaşı Tiyatrosu’nda olmak üzere toplam altı temsil vereceklerinden bahsedilmektedir. Gezilerin adeta bir turneye dönüştüğünü söylemek mümkündür. Bu seyahatler ve gösterimler, politik ve propagandist yanını bir kenara bırakırsak, adeta bir turne gibi, çocukların farklı şehirlerde gösterim yapmalarının şimdilik bilinen ilk örneği diyebileceğimiz bir tarihsel veri olmasıyla da dikkat çekicidir. Çocukların bu şehirlerde verdikleri temsillere dair yazılan hiçbir yazıda olumsuz herhangi bir kelimeye rastlamak mümkün değildir. Her şeyden önce bunun

<sup>351</sup> a.e., s. 41.

<sup>352</sup> Bu haberler için bkz., Karabekir, **Çocuk Davamız**, s. 187-342.

nedeni çocuklara “Ermeni komitelerinin ve çarlık Rusya’nın cehennemi öldürmelerinden arta kalan masum yetimler”<sup>353</sup> olarak bakılıyor olmasıdır. Öte yandan bu “yavrular”, 10 yıl içinde Balkan Savaşları’nı, 1. Dünya Savaşı’nı ve Kurtuluş Savaşı’nı yaşamış bir halkın gözünde askeri ve medeni anlamda geleceğe ümitle ve korkusuzca bakmaları için çok önemli bir dayanak teşkil ediyorlardı. Dolayısıyla çocukların farklı illerde yaptıkları müsamere ve temsiller hakkında yazılan yazılar bir şekilde kahramanlığa, Türkün yılmaz gücüne, geleceğe dair umudu barındıran olumlu ve duygusal yazılardır diyebiliriz. Dolayısıyla “İrfan müessesesi olarak ibret yeri” ve çocukların buralardaki gösterimlerinin anlamı ve toplumsal hayatta yaratacağı beklenen dönüşüm çok da ufak tefek meseleler etrafında şekillenmez. Bu bağlamda Şark Cephesi Yetimleri’nden bir 6. sınıf talebesinin Bursa seyahatinde sahneledikleri *Makine Mikrop* temsiline dair izlenimleri dikkat çekicidir:

“Bursa bu kadar güzel ve payitahta yakın olduğu halde ahalisi o kadar ileri değildir. Hatta şunu ispat ederim ki: kadınlara müsamere verirken “makine mikrop piyesinde Hasan ağa bizi ecinni taifesinin şerrinden emin eyle” diye söyleyince âmin diye sedalar yükseldi. Fakat Bursa’da birkaç muhterem zatlar ahaliyi uyandırmaya çalışıyor. Bir taraftan camilerde hocalar medeniyet terakki hakkında malumat veriyor. Diğer taraftan da cehalete karşı ücretsiz gece dersleri okutturuyor. Ve bir taraftan da biz böyle gayretle falan yakın zamanda uyanacaktır.”<sup>354</sup>

Karabekir’e yazılan mektupta yer alan bu görüşler “ibret” oyunlarının yalnız çocuklar için değil yetişkinler için de bir fayda beklentisiyle yazıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Çocukların halkın ilerlemesi için kendilerini de görevli ve ilim sahibi addetmeleri kendilerine yönelik yapılan bu şekilde bir telkinin sonucu olduğu muhakkaktır. Kaldı ki yetim çocuklarla birlikte bu seyahatlerde bulunan öğretmen teğmen Lütfü Bey mekteplerinde sahnenin bir eğlence yeri olmaktan çok bir ibret yer olduğuna işaret ederken sadece çocukların değil halkın terbiyesinde de ibret yerlerinin önemli etkisi olduğunun altını çizer.<sup>355</sup> Teğmen Lütfü’ye göre “İbret Yeri” aslına bakılırsa bir hayat sahnesi olarak kurgulanır. Bu biçimde bir kurgu çocukların sahnedeki varlığını normalleştirme/meşrulaştırma görevi de görmektedir:

---

<sup>353</sup> a.y.

<sup>354</sup> a.e., s. 142.

<sup>355</sup> a.e., s. 251-252.

“Hiçbir yer de bir mektep görülmez ki kendisine layık bir sahnesi olmasın her çocuk mutlak o sahneye çıkar, yaşına başına göre ahlaki, ilmi tarihi, iktisadi rollerini yapar. Hayatı kısa bir bakışla tetkik edelim; acaba insanlar mütemadiyen hayat sahnesinde bir takım sürekli cereyanlarla sonsuz çırpınmalarla değişen rollerini oynayıp göçüp gitmiyor mu? Tarihin ibrete şayan parçaları, halin gözden irak yerlerde yarattığı vakalar istikbalin dürüstlük ve çalışkanlık yolları ya kulaktan ya da gözden geçerek aksedilebilir. (...)Maatteessüf gözümüzden ziyade kulaklarımız faaliyettedir.”<sup>356</sup>

İbret Yeri’nde sahne, çocukları hayatta oynayacakları rollere hazırlayan bir deneyim alanı, seyredenlere bir ibret yeri olarak düşünülmüştür. Burada sahnenin görsel ifade olanağına, ibret alma eyleminin görünen üzerinden gerçekleştirileceğine yapılan vurgu ise ayrıca önem arz eder. Karabekir’in şark yetimlerinin temsil etmeleri için yazdığı *Şarkılı İbret* kitabının aslında bu görsel deneyimi hedef alarak kaleme alındığını söyleyebiliriz. Kitabın içinde yer alan ve şarkılı ibret olarak tanımlanan anlatılar belli bir ritim eşliğinde ve önceden verili hareket dizgesi içerisinde söylenen şarkılardır. Bursa’da gerçekleştirdikleri bir müsamerede temsil edilen *Şarkılı İbret*’e dair bir gazete muhabirinin izlenimi bu bağlamda fikir açıcı bir örnek olarak aktarılabilir:

“Büyük salonun bir ucunda alelacele vücuda getirilen sahnenin perdesi açılınca hemen karşımıza iki levha görürsünüz. Sağdaki: sanat tükenmez bir hazinedir; soldaki: sanat altın bileziktir. Bu iki levhanın manası yardımıyla oyunun neden ibaret olacağını şüphesiz anladınız. Sahnenin önünde koca bir örs. Örsün başında, meşin önlükle, elinde çekiç, kolları sıvalı ve uzunca boylu bir Türk delikanlısı duruyor. Sahnenin sonunda sağa doğru yarım daire şeklinde önlerinde makineleri ile terziler, takımları ile kunduracılar sonra tezgâhları başında demirciler vesaire. Perde açılır açılmaz sahneden alınan ilk tesir yarım dakikalık mutlak bir sükûnun verdiği hayrettir. Bu da ihtimal biraz sonra başlayacak olan hummalı faaliyetin uyandıracığı sersemlik ile seyircileri şaşırtmamak onlara sahnedeki nadide vaziyeti dimağlarında iyice tespit için vakit bırakmak maksadına dayalıdır. Bu sükûttan sonra ancak gençlerde görünen bir çeviklikle bütün işçileri birden yerlerinden fırlatarak ortada topladılar. Ve hep bir ağızdan şöyle başlayan bir manzumeyi canlı ve keskin hareketler ve askeri bir intizamla söylemeye başladılar: Sanat aşkı küçücükten yüreğimizi yaktı, Her birimiz bileğine altın bilezik taktı.”<sup>357</sup>

“Sanayi” başlıklı bu şarkının, dekor, kostüm, hareket ve şarkı eşliğindeki sahnelemesinin, salt sahne üzerinde birkaç çocuk tarafından söylenmesinden

<sup>356</sup> a.e., s. 252.

<sup>357</sup> a.e., s. 261.

kuşkusuz çok daha çarpıcı bir biçimde akıllarda yer edeceği kesindir. Müsamerenin tanığı gazete muhabirinin sahnede olup biteni “askeri bir intizam” şeklinde nitelemesi ise bu şarkı sözlerinin her hecesinin bir hareket eşliğinde söylenmesi ve bu hareket direktiflerinin de yine *Şarkılı İbret*’de yer almasıyla ilintilidir. Örneğin burada bahsedilen “Sanayi” şarkılı ibreti için hareket dizgesinin bir kısmı şu şekildedir:

“alnımın” mısrasının

“al” hecesinde: El, yumruk yapılmış serçe parmak yukarı başparmak aşağı vaziyette ve yumruk içi dışardan görülecek veçhile sağ omuz hizasına kadar sertçe yukarı getirilir.

“nı” da: Başparmak sağ kaş hizasına gelecek surette yumruk daha yukarı getirilir.

“mın”da: El bu vaziyette sol kaşın soluna,

“te”de: tekrar sağ kaşın sağına,

“rıy”de: yumruk omuz hizasına,

“le”de: aşağıya indirilir.”<sup>358</sup>

Karabekir, Şark Yetimlerinin vatanın diğer şehirlerini görmeleri gerektiğini düşünür. Kendi deneyimlerinden hareketle bu gezilerin onlara çok fazla şey öğreteceğine değinir. Karabekir’e göre, Şark Yetimlerinin halen işgal kuvvetlerinin bulunduğu bölgelerde yapacakları gösterimler insanlara umut aşılayacaktır. Çocuklar adeta “moral takımı” olarak gittikleri yerlerde sayısız temsiller verirler. Kuşkusuz köyünden kasabasından daha önce hiç çıkmamış bu çocuklar için büyük şehirlere gelmek, İstanbul’un, İzmir’in en seçkin tiyatrolarında, en seçkin şahsiyetler karşısında temsiller vermek tahayyül etmesi zor mutluluklardır.

---

<sup>358</sup> Kazım Karabekir, *Şarkılı İbret*, ikinci Tab-ı, İstanbul Bahriye matbaası, 1340, s.20-21.



### 2.3.1 CUMHURİYET'İN İLANINI TAKİBEN YAPILAN ÇALIŞMALAR

Mektep tiyatrosunun işleyişi bağlamında eğitim bilimciler ve maarif nezareti yetkilileri ile çocukların aynı gayeler etrafında birleşip birleşmediği de ayrı bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna dair çok fazla veriye çocukların görüşleri ya da çocukların tepkilerinin bir dökümüne rastlamamış olsak da bir dönemin geriye dönük tarihsel analizini yapan dergi ya da gazete yazılarından bir takım bilgiler ediniyoruz. Mektep temsilleri uygulamalarının çocukların gündelik hayat pratiklerini, eğitimlerini nasıl etkilediği, çocukların temsil faaliyetlerine nasıl baktıkları, nasıl ilişki kurduklarına yönelik bu belgeler amaçlanan ve sonuçlanan arasındaki uyumsuzluğu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Eğitimcilerin bu faaliyetlere ilişkin görüşlerini içeren yayınları ise mütareke yıllarının ardından Cumhuriyetin ilanını takip eden görece durulmuş ve faaliyetlerin niteliğine ilişkin uzak açığı yakalayabildikleri yıllarda kaleme aldıklarını görmekteyiz.

Bu bağlamda Aralık 1925 tarihinde *Muallimler Birliği Dergisi*'nde yayınlanan “Mektep Müsamerelerine Dair Rapor” başlıklı yazı gerek mektep temsillerine ilişkin kısa fakat önemli bir tarihçe sunması, gerekse uygulamalar ve sorunlar hakkında ciddi veriler sunması bakımından önem arz eder.

“1- meşrutiyetin ilanından sonra tevzi-i mükâfat merasimi ortadan kalkınca mekteplerde umumi merasim ve bunlarla birlikte icra edilen müsamereler kalmamıştır. Sene sonlarında mekteplerde tertib edilen t\*\*\*\*[okunamayan sözcük] harb-ı umumide kendiliğinden sönmüş, zaman zaman spor bayramları yapılmış, kâh kurulup kâh bozulan izcilik müphem ve belirsiz bir mevcudiyet göstermiş, bundan sonra talebenin boş zamanlarında vücudunu, dimağını ve ruhunu eğlendirmeyen inkişaf ettirmeye yarar eğlencilerden eser kalmamıştır. Harb-ı umumi içinde bazı mektepler bir iki müsamere tertip eylemiş mektep hayatında şiddetle mahsus ve mühim bir ihtiyaca tekabül ettiği için bu müsamereler umumiyetleşmiş her mektebe geçmiştir. Mütareke senelerinde mekteplerin umumi faaliyet programlarında müsamereler mektep idaresiyle hocalarını fakat bilhassa talebesini hayli işgal etmiş ve bu esas bir adet olmuştur. Lakin usulsüz kaidesiz ve layıkıyla kavranmamış bir maksatla tertip edilen bu müsamerelerin az zamanda mahzurları, kusurları mazeretleri mekteplerle alakası olanları düşündürmeye başlamıştır.”<sup>359</sup>

<sup>359</sup> Hars Müfettişi Bilal, “Mektep Müsamerelerine Dair Rapor”, *Muallimler Birliği Dergisi*, Sayı: 6, Sene:1, Kanunievvel 1341/Aralık 1925, s. 267-272

Raporun detaylarına geçmeden evvel müsamere ile kastedilen faaliyet ve temsillerin bu faaliyet içerisindeki yerine değinmek gerekmektedir. Sözlük anlamı “Okullarda öğrencilerin sunduğu, programında koşuk, oyun vb. gösterilerinin yer aldığı eğlence, çoğunlukla akşam yapılan toplantı, akşam eğlencesi”<sup>360</sup> olan müsamerenin mektep faaliyetleri bağlamında kullanım anlamında da tanımın zamansal niteliği dışında bir fark yoktur. Mektep temsillerinin tarihine ilişkin süreci analiz ettiğimiz bir önceki bölümde *Fazilet-i Say*’ın sahnelenmesine dair verdiğimiz detayları bu noktada yeniden hatırlarsak aslında müsamerenin günümüzdeki yaygın kullanımında olduğu gibi sadece bir oyunun sahnelenmesini ifade etmediğini görürüz. Müsamere, mektep temsilini, şarkıları, şiirleri ve mütareke ve Cumhuriyet’in ilanını takip eden seneleri içine alan daha geç dönemde dansları da kapsayan bir programı ifade etmektedir. Kimi zaman müsamerelerde bunların hepsi yer alırken kimi zaman bir ya da bir kaçının yer almadığı programlar da söz konusudur. Programdaki çeşitlilikler aslına bakılırsa eğlence hedefinin ön planda olduğunu gösterirken çocukların, farklı görevler alarak programın bir parçası olma, kendini gösterme bir hüner sergileme bağlamında katılım isteğinin yoğun olmasıyla da ilintilidir. Özellikle savaşın çocuklar üzerindeki yıkıcı etkisi bu katılım arzusunu tetikleyen bir dinamik olarak ele alınabilir. Mektep temsillerinin adeta bir salgına dönüşmesi ve bu uğurda karşılaşılan düzensizliklere ilişkin Hars (Kültür) Müfettişi Bilal Bey’in kaleme aldığı raporun yukarıda alıntıladığımız giriş bölümünde de görüldüğü üzere mütareke, bir başka deyişle milli mücadele, döneminde faaliyetlerde “kontROLSÜZ” bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu aksaklıkların düzeltilmesine yönelik bir takım çalışmaların yapılması için Cumhuriyetin ilanını beklemek gerekecektir. Cumhuriyetin kurucu kadrolarının ulus inşasında en önemli araçlardan biri olarak gördükleri ve ihtimam gösterdikleri eğitim sistemi ve yapılanması yönündeki çalışmalar kapsamında mektep temsillerinin durumu sınırlı da olsa ele alınmıştır. *Muallimler Birliği Dergisi*’nde yayınlanan yazının bu bağlamda istek üzerine hazırlandığı gerek başlıkta yer alan “rapor “ ibaresinden gerekse metin de yer alan bir takım ifadelerden anlaşılmaktadır. Örneğin “*Vekâlet-i celileyi meselenin*

<sup>360</sup>[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.554f40b8575c89.62596308](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.554f40b8575c89.62596308) (çevrimiçi) 10.05.2015.

*tedkik-i haline sevk eden müsamerelerin hal-i hazırı hakkında söz söylemek fazladır”* şeklinde ki ifade bu raporun bir zorunluluk sonucu maarif nezareti tarafında talep edildiğini kanıtlar niteliktedir. Maarif Nezareti’ni temsilleri de kapsayan mektep müsamerelerini tetkik ettirmeye sevk eden “durumlar” nelerdir? Hars Müfettişi Bilal Bey’e göre mekteplerde yapılan müsamereler/temsillerdeki sorunlar iki eksenle ele alınır: Birincisi çocukların ahlaki terbiyesine uygun olmayan programların icra edilmesi, ikincisi ise eğitim-öğretimin işleminde yarattığı aksaklıklardır. Aslına bakılırsa mektep temsillerine ilişkin hazırlanan raporda belirtilen ve aşağıda sıralayacağımız bu kusurlar bir anlamda Cumhuriyet devriminin yaratmak istediği ulusal bilince aykırı olan, yeni nesilde ve dolayısıyla yeni yurttaşa görülmek istenmeyen niteliklere işaret eder.

Özellikle üzerinde durulan sorunların başında “israf” gelir. Mektep ihtiyaçlarını bir türlü temin edemeyen talebelerin buna karşın müsamereleri gerçekleştirmek üzere her türlü harcamayı yaptıkları hatta tiyatro binaları ve salonları kiraladıkları belirtilir. Çocukların müsamere hazırlama konusunda adeta bir yarışa girmeleri her gösterimde Tokatlıyan’dan pastalar, şekerlemeler satın almış olduklarını “hayatı-ı maaşeretin” en dar zamanlarında aileleri de zor durumda bırakan “sui-israfatta” bulunmaları eleştirilir. Tasarruf Erken Cumhuriyetin eğitim politikalarının merkezinde yer alan bir mesele olması itibarıyla müsamereler üzerine yazılan bu raporda israf değinilen ilk olumsuzluk olarak yerini alır. Dolaylı da olsa bu şekilde bir eleştiri tasarrufun bir davranış biçimi olarak çocuklarda gelişmesini imler.

Bir diğer önemli eleştiri ise kız çocuklarının müsamerelerdeki rolü ve müsamerelerin onlar üzerindeki etkisi üzerinedir. Müfettiş Bilal, temsillerin en elim şeklinin kız mekteplerinde gerçekleştiğini ifade ederken şunları aktarır:

“Modernizm ile muhafazakârlık arasında karmakarışık hareketlere şayan bazı müdürler mekteplerindeki müsamerelerde her arzuyu tatmin etmekten çekinmemişler, davetlilerin önünde genç kızlara göbek attırmış, kıvrıla

kıvrıla raks ettirmiş, misafirlerini işret âlemlerine mahsus gayri nezih bayağı bir ortama buyur etmişlerdir”<sup>361</sup>

Okullarda yapılan bir takım etkinliklerin -buradaki örnekte olduğu gibi kızların bir gösterimin parçası olmaları dans, oyunculuk vb. eylemlerde bulunmalarının- modernizmin bir gerekliliği olabileceği, ancak sınırlarının belirlenmesi gerektiğine vurgu yapılır. Nadiren de olsa yine kız mekteplerinde ortaya çıkan bir diğer sakıncalı durum, talebenin temaşaya heves etmesi ve tahsilini bırakarak sahnelere çıkmak istemesidir. Bilal Bey’in bu durumun geleneksel muhafazakâr toplumsal yankılarından ziyade sosyo-psikolojik etkisi üzerine durması dikkat çekicidir:

“Bir eseri takdir ve temeyyiz mevkiinde olmayan seyircilerin bir lüzümü nezaket ifa etmek mülâhazasıyla alkışlarını hiç esirgememesi genç ruhlarda harikulade bir istidadın vücudunu zan ettirerek mütemadiyen dimağları işgal etmiş ve nihayet bir sanatkârlık tasavvurlarını kuvveden faale geçmemiş ve bunları hazırlayacak vesait mevcut olmadığı için ekseriya cemiyet içine yeni bir Raté girmiştir.”<sup>362</sup>

Bilal Bey’e göre seyircinin nezaketen alkışları öğrencilerin yetenekli olduklarını zannetmelerine ve sanatçı olma hayallerine kapılmalarına neden olmaktadır. Yazar bu heveslileri hazırlayacak, eğitecek araçlar olmadığı için hayallerin başarısızlıkla sonuçlanmasını toplum adına olumsuz bir şey olarak değerlendirir. Kuşkusuz burada “vesait”i oyuncu-sanatçı yetiştirecek konservatuar olarak algılamak mümkündür.

Çocukların karakter özelliklerini “kötü” etkileyen meselelerin ardından yazar temsillerin tedrisata verdiği zararlara değinir. Bu ekseninde en önemli nokta müsamerelerin eğitim öğretimi sekteye uğratması “müsamere mevsiminde” öğrencilerin ve öğretmenlerin tüm zamanını müsamere programının hazırlanması için geçirmesidir. Öte yandan bunca zaman ve para harcanan müsamere programı içerisindeki piyeslerin temsilinin “maskaralığa pasaklılığa” dönüşerek terbiyevi gayelerden uzaklaştığından bahsedilir.

<sup>361</sup> Hars Müfettişi Bilal, **a.g.e.**, s. 267.

<sup>362</sup> Hars Müfettişi Bilal, **a.g.e.**, s. 267-268.

Tüm bu olumsuzluklara rağmen mekteplerde temsiller ve müsamerelerin tanzim ve idare ile ıslah edilmesi ve mekteplerde mevcudiyetinin muhafaza edilmesinin gerekli olduğu ortaya konulur. Talebenin lisanını ve zihnini açan, “münferit” iş gören talebenin “kolektiftik” bilinci çevresinde birlikte üretmesi, paylaşmasını sağlayan temsiller, çocukların toplumsal hayata alışmalarını sağlayarak terbiyevi açıdan işlevsel bir hale gelecektir.

Hars Müfettişi Bilal Bey’in bu bağlamda faydalarını ortaya koyarak mekteplerde bu terbiye aracının istifadeleri ise şunlardır:

1. Eserin intihabı vesilesiyle talebenin zevk ve vukuf-u ihtisasının tezahürü bu eseri ettirmek için yapılacak müdafaa.
2. Vesaitin tedariki (başarıcılık)
3. Terbiyevi saik olması insiyakları daima inkişaf ettirmesi, temsil ve taklit istidadını inkişaf ettirmesi.
4. Dersleri hazm ettirmesi.
5. Mektepte içtimai hayatı temine hizmet etmesi.
6. Kuru derslerin ve somut dersanelerin ibas intibalarını tadile yaraması.<sup>363</sup>

Altı sayfalık raporun kuşkusuz önemli noktası tüm olumsuzluklara rağmen temsillerin devamını sağlayacak pedagojik açıklamalarda bulunmasıdır. John Dewey’in de aralarında bulunduğu Harriet-Finlay Johnson, Le Play gibi eğitim bilimcilere yaptığı referanslarla Müfettiş Bilal Bey, temsillerin “terbiye-yi ilmiye” ekseninde tedrisatın en önemli “muavini” olarak tanımlar. Gözlemlenen tüm olumsuzluklara karşın bu yapıcı eleştirilerle hazırlanan rapor kuşkusuz toplumsal dinamikler düşünüldüğünde “ilerici” bir adım olarak yorumlanabilir. Ancak tiyatronun mekteplerde, sanatsal niteliklerinden soyutlandığı ve Cumhuriyetin vatandaş yetiştirme politikalarına hizmet ettiği oranda kendine yer bulacağı da muhakkaktır. Nitekim raporun sonunda yazar tarafından önerilen müsamerelerin

---

<sup>363</sup> a.e., s. 268-269.

ıslahına yönelik uygulanabilecek kurallar arasında yer alan temsillere ilişkin 7. ve 9. maddeler bu bağlamda önem arz eder:

7. Mekteplerde tiyatrocu yetiştirmek isteniyormuş gibi külfetlere katlanmak memnudur.

[...]

9. İntihab edilecek piyesler:

a. Sade olmalı

b. Tertibe hadım olmalı

c. Mefkûremize (ülkümüze) muvaffak olmalı. Muvasat-ı içtimaiyeyi (toplumsal yardımlaşma) demokrasiyi tezyif (alaya alan ) ve istihfaf iden (küçümseyen) piyesler olmamalı. Mesela mahkeme ile intihab (seçme/seçim) ile eğlenmemeli.

d. Tercihen Vefik Paşa'nın, Ali Bey'in klasiklerden tatbikken tercüme ettikleri piyeslerin bazı perdeleri oynanmalı. Reşat Nuri, Süleyman Şevket Beyler'in de piyesleri oynanmalı.<sup>364</sup>

Hars Müfettişi'nin önerilerinin kuşkusuz Erken Cumhuriyet Dönemi mekteplerde tiyatro faaliyetlerinden halkevleri sahnelemelerine kadar temsillerin karakterini belirleyici bir role sahip olduğu iddia edilebilir. Özellikle bu raporun hazırlanmış olması ve Muallimler Birliği gibi eğitimcilere yönelik bir dergide yayımlanması temsillerin mekteplerdeki öneminin idrak edilmiş olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Hars Müfettişi Bilal Bey'in ve Maarif Nezareti'nin müsamereleri/temsilleri ıslah çalışmasına iten önemli bir unsur da gayet etkili kamuoyuna sahip bir takım dergilerde çıkan eleştirel yazılardır. Yazılar arasında belki de en mühimi İslamcılık düşüncesi çerçevesinde yayınlar yapan *Sebilürreşad* dergisinde 18 Aralık 1919 yılında "Ahlaksızlık Propagandası"<sup>365</sup> başlığıyla yayımlanan yazıdır. Yazı, Türk Dünyası gazetesinde Yusuf Ziya imzasıyla çıkan ve kız çocuklarının mekteplerde müsamere programlarında sahneye çıkmasını olumlayan bir başka yazıya karşı

<sup>364</sup> a.e., s. 271-272.

<sup>365</sup> "Ahlaksızlık Propagandası (Türk-İslam Kızlarının Aktrist Teşviki Hakkında)", *Sebilürreşad (Sırat-ı Mustakim)*, C:18, Sayı: 452, 18 Kânunuevvel 1335/14 Ağustos 1924, s. 119-120.

kaleme alınmıştır. Yusuf Ziya'nın bir müsamerenin ardından kaleme aldığı yazısının tartışma konusu olan kısmı aşağıdaki gibidir:

“ Gelelim Reyhan Hanım'a Neziye rolünü temsil eden bu küçük Türk yavrusu ..... alkış evvel zaman içinde zihnini taşıyanlarda da küfür ve isyan yerine sukut görürse sahnenin bir dehası olacaktır. Evladını yüksek bir düşünce ile sanatın samimi ve munis harimine teslim eden böyle kıymetli anneler ve babaların isimleri irfan tarihinde hayır ve hürmet ile yâd edilmeye layıktır”<sup>366</sup>

Sebilürreşat'da bir okuyucu şikâyeti üzerine yazılan makalede, Yusuf Ziya'nın yukarıdaki yorumlarını Türk kadınına “sahne-i sefahat ve musibet”e itmek için yapılan bir propaganda olarak değerlendirilir. “Türk kızlarını sahnelerde aktrisliğe ocaklarda icra-i ahenge teşvike devam edecek olurlarsa artık bu memlekette ne hayâdan bahis edilir ne de faziletten” denilerek *Türk Dünyası* gazetesi adeta ihtar edilir. Yazı “Bakara Suresi”nin 11. ayetiyle sonlandırılır.

“Ve izâ kîle lehum lâ tufsidû fil ardı, kâlû innemâ nahnu muslihûn (muslihûne). Onlara (Allah'a ulaşmayı dilemedikleri için, kalpleri engelli ve başkalarını hidayetten men ettikleri için Allah'ın hastalıklarını artırdığı insanlara): “Yeryüzünde fesat çıkarmayın (başkalarını Allah'ın yolundan men etmeyin)!” denildiği zaman: “Biz sadece ıslâh ediciyiz.” dediler.”<sup>367</sup>

Dolayısıyla İslamcı muhafazakâr bir kitleye hitap eden derginin bu ayetle verdiği mesaj tiyatro ve sahnenin genç kızları Allah'ın yolundan uzaklaştıran unsurlar olduğudur. Aslına bakılırsa Yusuf Ziya'nın arzu ettiği gibi “evvel zaman zihninde yaşayanlar” sukut etmemişler ve aksine bu faaliyetlerin olumlanmasının önüne toplumun kutsal değerlerine referans vererek karşı durmuşlardır. Aynı derginin 14 Ağustos 1340 tarihli sayısında yer alan “Mekteplerde İlim İrfan Yerine Tiyatro Çalgı Oyun” başlıklı makalede tiyatro batılılaştırmanın yüzeysel bir göstergesi olarak ele alınırken mekteplerde yapılan tiyatro faaliyetlerinin de bu bağlamda gerçekleştiği, bir gösteriştense öteye geçemediği üzerine durulmaktadır. Yazıda bu husus aşağıdaki gibi aktarılmaktadır:

“Şimdi artık mekteplerin gösterdikleri en mühim hüneler bunlar oldu. Ehemmiyetli ehemmiyetsiz herhangi bir vesileyle falan mektebin bir

---

<sup>366</sup> a.e., s. 120.

<sup>367</sup> a.e., s. 120.

müsamere tertib ettiği müsamerede çalgılar çalındığı şarkılar söylendiği oyunlar oynandığı piyesler vazı-ı sahne edildiği kemal-i iftiharla gazetelerle ilan ediliyor. Hele Avrupalı veya Amerikalı bir misafir geldi mi derhal tiyatro sahneleri kurulur, fasıllar tertip olunur erkekli kadınlı içtimailer hazırlanır, en mühim hünelerimiz Frenklere gösterilir. Bu suretle de medeniyet yolunu garplılaşma yolunu tuttuğumuz anlatılmak istenir. Zavallı gençler terakki ve t... yerine oyundan çalgıdan tiyatrodan başka bir şey görmüyorlar. Zannediyorlar ki medeniyet demek garplılaşmak demek oyun çalgı ve tiyatrodan ibarettir ve orada herkes bunlarla meşguldür.”<sup>368</sup>

*Sebilürreşad* dergisinin bu yaklaşımı ile Hars Müfettişi Bilal Bey tarafından hazırlanan rapor temelde mektep temsillerine ilişkin benzer sorunlar üzerine eğilirler. Müsamere ve temsillerin sıklığı, mekteplerdeki eğitim faaliyetlerine olumsuz etkisi kısacası bir moda olma haline değinirler. Kuşkusuz ilki bu faaliyetlerin tamamen ortadan kalkması ve özellikle Türk kızlarının bu yoldan uzaklaştırılmasını İslami değerleri kaynak göstererek talep ederken ikincisi, bu müsamere çılgınlığının “Cumhuriyet mefkûresine” hizmet edecek şekilde yeniden formüle edilmesini salık verir. Kuşkusuz çoğu alanda olduğu üzere temsiller bahsinde de devlet politikasının öngördüğü düzenlemelerin muhalif yayınlara karşın gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Daha önce bahsedildiği üzere Halkevleri’nin temsil kolları faaliyetlerinin teşvik edilmesi, Maarif Vekâleti ya da ulusal arttırma kurumu gibi kamu kuruluşları tarafından bastırılan mektep temsilleri ve dahası mekteplerde tiyatro fikrinden öte 1930’ların sonuna doğru “tiyatro mektebi” kurulmasına yönelik yasal düzenlemelerin gündeme gelmesi, bu çatışmanın Cumhuriyet’in kurucu ideologlarının ve eğitimcilerinin lehine sonuçlandığının görünür örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mektep temsillerinin amacı ve kapsamı hakkında Erken Cumhuriyet Dönemi’nde yapılan çalışmaların en önemlisi ise *Toplu Tedris*’te yine İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu imzasıyla karşımıza çıkmaktadır. Kuşkusuz Cumhuriyet’in ilanı ile durulan askeri anlamdaki çatışma ortamı ve Cumhuriyet’in yeni yurttaşını yetiştirme gayreti Baltacıoğlu’nun mektep temsillerine bakış açısında değişimi de beraberinde getirmiştir. 1930’lardaki bu yazılarında, 1910’lardaki militarist tonu yumuşatan Baltacıoğlu, Duygu Köksal’ın ifade ettiği gibi “bir hayat inkılabı olan Türk

<sup>368</sup> “Mekteplerde İlim İrfan Yerine Tiyatro Çalgı Oyun”, *Sebilürreşad (Sırat-ı Mustakim)*, C: 24, Sayı: 612, 14 Ağustos 1340/14 Ağustos 1924, s. 221-222.



inkılabının bir pedagoji inkılabı üzerine yükselebileceğini düşünüyordu.”<sup>369</sup> Ve çocuğun cemiyet hayatına alışması geniş anlamıyla Cumhuriyetin yeni toplum idealinin bir parçası olması yolunda okul tiyatrosu, bir uygulama birimi olarak fazlasıyla önemsenmekteydi.

İçtimai mektep anlayışını oluşturan pedagojik ilkeler okul tiyatrosunun araçsal niteliğini belirlemeleri bağlamında önemlidir. Beş temel ilkeyi Baltacıoğlu şöyle sıralar:

1. Eğitimin amacı toplumsal kişiliğin oluşturulmasıdır. Buna “kişilik ilkesi” diyorum.
2. Eğitimin çevresi gerçek dünyadır (doğa toplum) . Buna “çevre ilkesi” diyorum.
3. Eğitimin aracı toplumsal çalışmadır. Buna “çalışma ilkesi” diyorum.
4. Eğitimin eseri toplumsal verimdir. Buna “verim ilkesi” diyorum.
5. Eğitim bir alıştırmadır. Buna “alıştırma” ilkesi diyorum.

Açıkça görülmektedir ki bu ilkeler Cumhuriyetin yeni insan tahayyülünü gerçekleştirecek ülkülerle paralellik taşır. Bu noktada Duygu Köksal’ın “Cumhuriyetin kurucu ideolojisinin çocuğa bakışındaki faydacılık” üzerine yaptığı tespitleri dikkate değerdir:

“Yeni ulus devlet hummalı bir kalkınma seferberliğine gitmektedir. Burada anahtar kelime üretim, anahtar kavram ise faydadır. Üretim ise ancak yetişkine mahsustur, çocuğun üretime katkısı yoktur. Onun üretken bir yetişkin olacak ve ulusal kalkınmaya katkısı bulunacak şekilde eğitilmesi gerekmektedir.”<sup>370</sup>

“Toplumsal ve milliği kişiliği yetiştirmeyi” hedefleyen eğitim anlayışı ekseninde okul nasıl ki cemiyetin mikro ölçekte bir versiyonuysa tiyatro da bu mikro cemiyette ulus birliğini yaratacak bir araç olarak vardır. *Toplu Tedris*’in Tiyatro bölümünde her ne kadar “terbiye-yi vataniye”, “terbiye-yi askeriye”, tarih,

<sup>369</sup> Duygu Köksal, “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu İnkılap ve Terbiye: Ulusun “Çocukluğu”, **Toplumsal Tarih**, Sayı: 40, Nisan 1997, s. 9.

<sup>370</sup> Köksal, **a.g.m.**, s. 8.

kahramanlık, vatanperverlik vb. gibi kavramlar yer almasa da pedagojik ve sosyolojik bir takım kavramlar ile ulusal birliğin inşasında önemli rolü olan bir okul tiyatrosunun çerçevesi çizilir. Baltacıoğlu *Toplu Tedris*'de şahsiyet, çevre, çalışma ve alıştıırma prensiplerine göre okul tiyatrosunu değerlendirirken bu ilkeler doğrultusunda yapılacak faaliyetleri “terbiye tiyatrosu” yahut “okul tiyatrosu” olarak adlandırır.

Baltacıoğlu'na göre okullarda tiyatro, sosyal muhiti/çevreyi inşa eden aktörlerle seyirciler arasında kurulan “ruh birliğidir”, aktör ve seyirci topluluğunu bir araya getirmediğçe tiyatro terbiyesi için en önemli koşul yerine getirilemez. Çalışma ilkesine göre tiyatro terbiyesi bir kolektivizmi amaçlar. “*Hep birden piyes mevzusu aramak, hep birden dekor monte etmek, hep birden anladıkları gibi temsil etsinler, hep birden tenkit etsinler*”<sup>371</sup> diyerek Baltacıoğlu üretim sürecindeki kolektivizme ve birlikte çalışmaya vurgu yapmaktadır. Öte yandan Baltacıoğlu okul tiyatrosunun gayesinin doğrudan doğruya aktör yetiştirmek olabileceğini (kişilik ilkesi) ifade ederken, meslek şahsiyeti kazanması istenen insanlar (alıştırma ilkesi) yani talebeler tarafından bu temsillerin gerçekleştirilmesinin ilkeler doğrultusunda gerekliliğine vurgu yapar. Kuşkusuz yazarın 1913-1915 yıllarında kaleme aldığı yazılarıyla karşılaştırıldığında *Toplu Tedris*'deki okul tiyatrosu kavramı farklılık gösterir: Tarihi öğretmek ya da askerlik terbiyesi kazandırmaktan aktör yetiştirmeye doğru bir değişim söz konusudur.

Ancak bu değişimin altında da bir arayışın ulusal bir kültür inşasının izlerini görmek mümkündür. Baltacıoğlu'nun *Toplu Tedris* kitabı ilkokul müfredatına içtimai mektep prensiplerini uygulamak adına öğretmenlere yönelik olarak hazırlamıştır. Okul tiyatrosu bahsinde kitabın muhatap kitlesi olan ilkokul öğretmenlerine telkin edilen düşünce, yazarın 1941'de kaleme alacağı *Tiyatro Nedir?* kitabına kaynaklık edecek millî bir tiyatro estetiği etrafında gelişir. Dolayısıyla asker yetiştirmeden aktör yetiştirmeye giden süreçte Baltacıoğlu millî bir pedagoji tesisi gibi milli/öz tiyatronun da inşa edilerek ulusun kültürel anlamda birliğine katkı sunmayı amaçlar.

---

<sup>371</sup> İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, **Toplu Tedris**, İstanbul, Sebat Basımevi, 1938, s. 98-99.

Okul tiyatrosu bu kez müfredat derslerin anlatım aracı olmaktan çıkıp, biçimsel anlamda öz/milli bir tiyatro kurma gayesinin parçası olarak ele alınır. Ülkedeki mevcut tiyatroya cephe alan ve onun alternatifini mürebbilerle okullarda yaratmayı arzulayan Baltacıoğlu, tiyatroya uyguladığı içtimai mektep prensiplerinin ardından “*görüyorsunuz ya, bu prensipler yahut kurallar şehir tiyatrosu gibi akademik temayülleri en müfrit (ferdiyetçi) ve en hasta şekillerine kadar sürükleyen bir tiyatro heyetinin prensipleri değildir*”<sup>372</sup> diyerek okul tiyatrosuna örnek olamayacak tiyatroyu, Şehir Tiyatrosu’nu, adres gösterir. Kitapta, dekordan makyaja, sese, tiyatro türlerine, piyes yazmaya, seçmeye kadar geniş ve hiç olmadığı kadar fazla detaylandırılan okul tiyatrosu ilk bakışta sanatsal yanının ağırlık kazandığı düşüncesini uyandırır. Ancak Baltacıoğlu’nun Minakyan ve melodram türleri hakkındaki aşağıdaki görüşleri milliyetçi/ulusçu söylemlerin bu sefer taşınan içerikte değil tahayyül edilen “öz tiyatro” biçiminde kendini gösterir.

“Çocukların çoğu okula gelinceye kadar yalnız iki türlü tiyatro görmüşlerdir. Biri Melodram, öteki tuluat tiyatrosudur. Melodram bizde Manakyan Kumpanyası aktörleri tarafından yayılmıştır. Bu anane Türkiye’de asıl tiyatro kültürünün doğmasına engel olmuştur. Melodram aktörleri tabi olmayan süslü bir dille konuşurlar. Manakyan’ın *Az Kaza Çok Bela Defeder* diye bir melodramı vardır. Gerçekte sadakayla bela arasında böyle bir azlık çokluk ve sebep-netice münasebeti yoktur. Bu iddia yanlıştır. Bütün melodramlar bunun gibi yanlışlarla doludur; insana ne ferdin ne de sosyetenin hayatı, gerçek âlemi hakkında bilgi vermez. Melodram gerçek, realite duygusunu bozan bir şeydir. Anlatın ki 19. uncu asırda Avrupa’da olduğu gibi memleketimizde de melodram tiyatrosunun zevkimizi kaplamış olması bir felaketti. Anlatın ki melodramın ve -Türkçeyi eyi konuşamayan- Ermeni aktörlerin sahnemizi kaplamış olması bir felakettir. “Öz tiyatro hakkındaki bilgilerini artırın; anlatın ki öz tiyatro yapmacık uydurma sanatı değil gerçek insan bütün insan sanatındır.”<sup>373</sup>

Baltacıoğlu’nun bu “haykırışı” ulus inşa süreçlerinin kurgusal boyutuna emsalsiz bir örnek teşkil eder. Minakyan’ı Türkiye’de asıl tiyatro kültürünün doğması önünde engel gören düşünce biçimi Türkiye’de batılı tiyatro deneyiminin yaklaşık yüz yıllık tarihini tüm aktörleriyle dışlarken “asıl” yani “Türk” tiyatro kültürünün oluşmasını salık verir. Baltacıoğlu’nun sahneleri kaplayan “felaket Ermeni aktörleri” tanımlaması “ötekileştirici” milliyetçi tonu bağlamında tartışma gerektirmezken

<sup>372</sup> a.e., s. 99.

<sup>373</sup> a.e., s. 111.

ulusal kimlik inşasının tek tipleştiriciliğine benzer bir biçimde homojen bir seyirci ve oyuncu yaratma arzusunu da açığa çıkarır.

Mektep temsillerine dair devletin kurumsal anlamda bir düzenlemesine Maarif Vekâleti orta öğretim programında “Mektep Temsilleri Hakkında Alınacak Tedbirlere Dair Talimatname”<sup>374</sup> adıyla rastlamaktayız. 28 Teşrinievvel 1330 tarihinde yayınlanan 11 maddelik talimatname birçok açıdan Müfettiş Bilal Bey’in yukarıda incelediğimiz 1925 tarihli raporuyla benzerlikler taşımaktadır. Temsillerin hazırlığında israftan kaçınılması, provalarda ve hazırlık aşamasında görevli bir muallimin bulunması, rollerin aynı öğrencilere oynatılmaması muhtelif talebe arasında sık sık değiştirilmesi, Maarif tarafından onaylanmış piyeslerin temsil edilmesi ve Ali Bey ve Ahmet Vefik Paşa’nın eserlerinin öncelikli tercih edilmeleri konusunda ortak fikirler barındırması 1925 tarihli rapora göre bu talimatnamenin düzenlenmiş olacağı fikrini aklımıza getirmektedir.

1930 talimatnamesinin de önceliğini temsillerin içeriği oluşturmaktadır. Temsil edilecek piyeslerin milli vatani ve ahlaki ve son olarak “bedii bir kıymete haiz olması” gerektiği belirtildikten sonra “*talebeye nikbinlik telkin edecek kudrette olması*” gerektiği vurgulanır. “*Milli ve vatani gayelere, Cumhuriyet mefkûrelerine mugayir olmaması, örf ve ahlak ile zıt these ihtiva etmemesi*” gerektiğinin altı çizilir. Talimatnamenin 3. maddesi temsillerde kullanılan dile ilişkindir. “*Numune olacak derecede temiz ve sahnede temsile elverişli bir Türkçe ile yazılmış olmalıdır*” şeklindeki bu madde daha önce bahsettiğimiz üzere temsillerin öz Türkçe kullanımı için bir temrin alanı olarak kabul edildiğini gösterir. Talimatnamenin mektep temsillerinin gayesi konusunda da beş yıl önce hazırlanan raporla aynı amacı taşıdığını görmek mümkündür.

“5. Sırf mektepler için yazılmış bir veya iki perdelik küçük piyesler aynen temsil edilebilirse de üç, dört veya beş perdeli piyeslerin en dikkate şayan olan bir perdesinin ve ya muhtelif perdelerindeki en mühim bir iki sahnenin temsili kâfidir. Maksat talebeyi aktör yetiştirmek değil temsilin terbiyevi kıymetinden talebeyi istifade ettirmek olduğuna göre kıymetli bir eserin en canlı perdesinin ve ya bir iki sahnenin temsili maksadı temine kifayet eder.

---

<sup>374</sup> Hasan-Âli Yücel, **Türkiye’de Orta Öğretim**, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1994.

Mesela Zor Nikâh eserinde evlenmek isteyen adamın iki filozofla mülakatı Zoraki Tabip'te zoraki doktorun hastayı muayenesi. Ayyar Hamza'da Hamza Ağa'nın Zuhuri ve Muhterem Efendilerden para koparma sahnelerinin temsili kâfidir. Bu suretle talebe hem temsile hazırlanmak için lüzumundan fazla vakit sarf etmemiş hem de temsilin terbiyevi kıymetinden istifade etmiş olur.”<sup>375</sup>

Bu madde bir sonraki bölümlerde inceleyeceğimiz mektep temsilleri metinlerinin neden olabildiğince kısa yazıldığını açıklaması bakımından önemlidir. Temsillerin kısa olması müsamere programının süre olarak çok fazla uzamasının önüne geçebilecektir. Oyunların, kısa olması, kuru didaktik dili, tek mekân olarak kurgulanması ve oyun kişilerinin çoğunlukla tek boyutlu çizilmesi sayesinde mektep temsilleri “terbiyevi maksadının” dışına istese de çıkamayacak, talebede aktör olma hevesini kışkırtamayacaktır. Kaldı ki aynı tarihte yayınlanan “Mekteplerde Verilecek Müsamere Hakkında Talimatname”de de bu şekilde hevesler barındıran talebe için gereken uyarı yapılmış görünmektedir. Talimatnamenin 2. maddesinde talebelerin mektep haricindeki tiyatro veya müsamerelerde rol almalarının caiz olmayacağı ifade edilmektedir.

Mektep temsillerine ilişkin Cumhuriyet'in ilanının ardından yapılan düzenlemelerin ya da bu bağlamda yapılan çalışmaların genel olarak II. Meşrutiyet'le başladığı iddia edilen mevcut kötü uygulamaları eleştirirken bir yandan da Cumhuriyet'in eğitim politikalarının paralelinde ve çoğunlukla “milli terbiye” hedefi ekseninde tasarlandığını söylemek yanıltıcı olmayacaktır.

Cumhuriyet'in maarif yetkilileri için mektep temsillerinin önemli bir propaganda alanı olarak algılandığını bu konu üzerine hazırlatılan raporlardan, kitaplardan ve talimatnamelerden açıkça görmekteyiz. Sayıca az gibi görünse de temsiller üzerine yapılan bu çalışmalar yeni kurulan Cumhuriyet rejiminin, tartışması, düzenlemesi gereken yüzlerce mesele içerisinde kendine yer bulmuş olmasıyla bile dikkat çekmektedir. Halkevleri konferans serileri arasında yer alan Nurettin Sevin tarafından verilen *Pedagojik Temsiller*<sup>376</sup> başlıklı konferans bu açıdan

<sup>375</sup> Hasan-Âli Yücel, **a.g.e.**, s. 361.

<sup>376</sup> Nurettin Sevin, **Pedagojik Temsiller**, Konferanslar Seri: 1, Kitap: 23, Cumhuriyet Halk Partisi Yayını, Ankara, 1938.

bakıldığında temsillere verilen önemi göstermesi bakımından yerinde bir örnektir. *Pedagojik Temsiller* genellikle halkın Cumhuriyet devrimleri ekseninde eğitimi amaç edinen Halkevleri'nin medeni hukuktan spora, sanattan sağlığa dünya edebiyatından ekonomiye birçok alanda düzenlediği konferanslara konu olarak seçilmiş ya da ısmarlanmıştır.

Konferans metni Hars Müfettişi Bilal Bey'in hazırladığı raporda olduğu gibi uzun bir Meşrutiyet Dönemi'nde sahnelenen mektep temsilleri eleştirisiyle başlar. Çocukların mektep sahnelerinde ahlakla ve terbiyeyle alakası olmayan temsillerde yer almalarını büyük bir düzensizlik olarak gören Sevin'e göre Cumhuriyet maarifi bu düzensizliğe dur demiştir. Cumhuriyet maarifinin yapmış olduğu temel düzenlemeyi ise şöyle dile getirir: "*Mekteplerde her türlü eser oynanmaz; mekteplerde oynanacak eserler Talim ve Terbiyeden geçmelidir*".<sup>377</sup> Sevin mektep temsillerinin müzikli olmasını salık verir. Sevin'in altı maddede topladığı müzikli oyunların maksadının neler olması gerektiğine dair düşünceleri Baltacıoğlu'nun düşünceleriyle paralellik arz eder. Çocukta, beraber bir faaliyette bulunma, kolektif hareket edebilme yetisinin, disiplin ve sorumluluk duygularının gelişmesi, çocuğun jest mimik ve konuşmasının düzeltilmesi, ifade ve topluluk önünde konuşma yeteneğinin güçlenmesi, en önemli telkinlerin musikinin yardımıyla çocuklara verilebilmesi<sup>378</sup> şeklinde özetleyebileceğimiz beş maddenin dışında Sevin'in yaklaşımını biraz olsun farklı kılan, 6. maddede dile getirdikleridir. Sevin, temsillerin amacının özellikle "*bizde pek ihmal edilmiş olan musiki ve sanat zevkinin ta küçükten çocuklara aşılmasını temin etmektir*" diyerek temsillerin "milli terbiye" dışında önemli bir işlevine değinmiştir. Yazarın bu düşüncesinin *Pedagojik Temsiller*'de okul tiyatrosuna bakış açısına yansımış olduğunu görebiliriz. Örneğin Sevin, talebenin seviyesine göre temsillerin maksadının, içeriğinin ve uygulama biçiminin farklılık göstermesi gerektiğinin altını çizer. Ona göre ana sınıfı ve ilk mekteplerin ilk sınıflarında tiyatro, "*küçük çocukların kendi iç dünyalarını açmalarına*" yardımcı olacak bir araç olmalıdır. Ancak bu asla piyes yazıp ezberletmekle olmamalı, onların kendi dünyalarını açmalarına izin verecek bir ortam oluşturmalıdır. Bu da her hangi bir

---

<sup>377</sup> a.e., s. 12.

<sup>378</sup> a.e., s. 14.

hikâyenin çocuklara anlatılıp sonra canlandırmalarını beklemek, bu esnada onları olabildiğince serbest bırakmakla mümkün olabilecektir. Bir doğaçlama pratiği önerisi olan bu yöntemle çocuk kendi yaratıcılığını devreye sokacak ve ezberin otomatikleştirici etkisinden kurtulacaktır. Sevin’e göre ilk mekteplerin bu sınıflarında tiyatro ile amaçlanan çocukların “*sıkılmadan tabi hareketlerde tabi ve düzgün konuşabilmeleri olmalıdır.*”<sup>379</sup> Bu şekilde pratik kazanmış çocukların ilk mektebin son senelerine geldiklerinde kıyafetli, makyajlı olarak basit birkaç dekor içinde öteki sınıflar önünde oynayabilmeleri mümkündür.

Sevin’e göre ilkokulda bu şekilde tiyatro eğitimi almış, doğaçlama olarak sahnede kendilerini ifade edebilen çocuklar ortaokulda artık “yazı ile meramlarını dile getirebilecek” aşamaya gelirler. Beşer altışar kişilik gruplara ayrılan çocuklardan bir yazı bir de temsil heyeti meydana getirilip, yazı heyetinin temsil heyetinin kolaylıkla temsil edebilecekleri karakterleri kullanarak bir konu etrafında piyes yazabilirler. Sevin piyeslerin tek perde komedi olarak yazılmasının hem temsil hem yazım kolaylığı sağlayacağını vurgularken mektep rejisörünün de gerekli kısaltmaları, eklemeleri “çocukların hissiyatını kollayarak” yapması gerektiğini ifade eder. Rejisörün bu teknik müdahaleler dışında en önemli görevi ise eserin Türkçesidir.<sup>380</sup> Burada “Türkçe” ile işaret edilenin, maarif talimatnamesinin ya da Baltacıoğlu’nun Mınakyan Türkçesini dışlayan öz Türkçe hassasiyetinden başka bir şeyi ifade ediyor olmasıyla farklılık taşır. Sevin’in Türkçe ile kurduğu ilişki kelimeler ve karakterle arasındaki ilişkinin mantıki boyutlarının gözetilmesidir. *Pedagojik Temsiller*’in bayağılıktan, anlamsızlıktan uzak, karaktere uygun bir dil arayışını önemseniyor olması dikkat çekicidir. Sevin, ortaokul çağında çocukların bu çalışmalarla kazanacakları yetenekleri aktarırken doğrudan tiyatro ve tiyatro tekniğine ilişkin kazanımlara değinir:

“Çocukların bu çağda elde etmeleri arzu edilen melekeler bir tiyatro eserinin evsafını, yazmak suretiyle öğrenmek, (çünkü kendi yaptığımız şeyleri daha iyi öğreniriz) ve aynı zamanda yazı yazma kabiliyeti kazanmak, bilhassa karakterleri ve tipleri iyi tetkik etmektir. Çocuk tiyatro tekniğinde birçok kusurlar yapabilir, bu büyük bir mahzur değildir. Ancak tipleri tetkik edip

---

<sup>379</sup> a.e., s. 16.

<sup>380</sup> a.e., s. 17.

yaşatmayı bilmelidir. Mektepteki bu faaliyetlerin başlıca gayesi insanları tanıtmak ve her insana göre edilecek muameleyi kavramak, iyiyi kötüden ayırmak, kötüye benzemeyip iyi kalmayı çalışmaktır.”<sup>381</sup>

Başta söylediğimiz üzere Sevin’in okul tiyatrosuna yaklaşımını farklı kılan bu faaliyetlerin bir sanatsal etkinlik gözüyle bakıyor olması ve daha önemlisi çocukların sanatsal melekeler kazanacak şekilde bu çalışmaların organize edilmesidir. Sevin’in zaman zaman talebelerden “genç amatörler” olarak bahsetmesi yine aynı şekilde okul tiyatrosunun profesyonel tiyatro yaşantısı için yeni tiyatro insanları yetiştirebileceği düşüncesinin bir tezahürü olarak okunabilir. Sevin’in liseler için öngördüğü okul tiyatrosu faaliyetleri arasında saydığı “rejisöre muavinlik edecek çocukları yetiştirmek”, “eser yazarları teşvik etmek”, “bu eserleri kendilerine reji ettirmek” gibi hedeflerin<sup>382</sup> başta belirttiğimiz gibi sanatsal hassasiyeti ön plana alan bir yaklaşımın sonucu olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle “*reji eden çocuk sahneye güç gelen kısımları görür ve kendi tekniğine kendi içinden bir yol bulur.*” şeklindeki sözleriyle Sevin okul tiyatrosu, yazar ve reji ilişkisi, tiyatro tekniği üzerine düşünülmesi gibi dönemin profesyonel topluluklarında bile çok önemli meseleler olarak yer almayan sorulara tartışma alanı yaratmasını salık verir.

Ancak *Pedagojik Temsiller* başlıklı bu konferansın Halkevi’nde verilmesi ve Cumhuriyet Halk Partisi yayınları tarafından basılması son kertede ideolojinin Sevin’in okul tiyatrosu düşüncelerinin ideolojiden bağımsızlaşamayacağını bir göstergesidir. Niketim Sevin, konferansın “yüksek mekteplerde tiyatro” bahsinde, bu mekteplerin temsil kadrosunun faaliyet gösterebilecekleri “yegâne” yer olarak Halkevleri çatısını gösterir.<sup>383</sup> Mekteplerde tiyatro faaliyetlerinin nasıl olması gerektiği konusundaki “özgün” tavrına karşın Sevin de kaçınılmaz olarak tiyatroyu ideolojinin belirlediği bir alana yönlendirmiş olur.

Mekteplerde tiyatro faaliyetleri üzerine yapılan sınırlı da olsa önemli tartışmaların ya da düzenlemelerin okul-çocuk-tiyatro ilişkisini sanatsal beğeni ekseninde inşa etmeyi planlamadığı ya da bu niyetlerle başlanılsa bile konjonktürel

---

<sup>381</sup> a.e., s. 17-18.

<sup>382</sup> a.e., s. 19.

<sup>383</sup> a.g.e., s. 20-21.



olarak ideolojinin belirlenimlerinden sıyrılmadığı söyleyebiliriz. Ancak rejimin bu tartışmaları desteklediği ve okullarda tiyatroyu devrimlerin aktarıcısı olarak düşündüğü açıktır. Bunun bir diğer göstergesi ise Erken Cumhuriyet Dönemi yazılan mektep temsillerinde görülen artıştır. Cumhuriyet aydınlarının/ideologlarının mekteplerde tiyatroya ilişkin kurumsal ya da bağımsız eleştirileri/önerileri mektep tiyatroları için oyun yazımına da hareketlilik getirmiştir. Sadece Maarif Vekâleti tarafından değil özel yayın evleri de mekteplerde sahnelemek üzere temsiller yayınlamaya başlamışlardır. Mektep temsilleri özellikle eğitimcilere ve çocuklara yönelik dergilerde yayımlanmaya devam ederken bir yandan da “mektep temsilleri”, “ve aile temsilleri”, “mektep ve salon temsilleri” gibi başlıklar altında dönemin saygın yayınevleri tarafından seriler hazırlandığını görmekteyiz: “Maarif Vekâleti Mektep Temsilleri”, “Muallim Ahmet Halid Kitaphanesi Mektep Temsilleri Serisi” “Tefeyyüz Kitaphanesi Mektep Temsilleri”, “Resimli Ay Matbaası Mektep Temsilleri Serisi” “İkbal Kütüphanesi Mektep ve Aile Temsilleri”, “Kanaat Kütüphanesi Terbiye Kütüphanesi” gibi. Bunun yanı sıra dergi ilavesi olarak basılan eserlerin de olduğunu görüyoruz. Örneğin Reşat Nuri’nin *İstiklal* adlı mektep piyesinin ilk baskısı *Varlık* dergisinin ilavesidir.<sup>384</sup> Tüm bu yayımlanan seriler elbette Maarif Vekâleti’nin denetiminden geçmekteydi. Bu yayınlar arasında telif oyunları çoğunlukta olmakla birlikte zaman zaman batı edebiyatından yapılan adaptasyonlara da rastlamak mümkündür. Maarif Vekâleti de dâhil olmak üzere yayıncıların serilere isim verirken “tiyatro” kelimesini kullanmamış olmaları bu bölümde bahsettiğimiz “tiyatro”yu başka bir şey olarak gösterme, okullarda tiyatroyu kamufle etme çabasıyla ilintilidir. Eğitimcilerin, aydınların mekteplerde tiyatroyu “tarihi temsiller”, “şarkılı ibret”, “mektep temsili”, “müzikli oyunlar” gibi “tiyatro”yu dışlayan ifadelerle yerleştirmeye çalışmaları kitap serilerinin de adlandırılmasında belirleyici olmuştur. 1890’ların sonunda yazılan ilk çocuk/okul tiyatrosu örneklerinin “çocuklara mahsus tiyatro” başlığı ile yayınlanmış olduğunu gerçeği bu tanımlamaların ideolojik belirlenimler çerçevesinde yapıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Mektep temsilleri ve “tiyatro” biçimsel olarak benzerlik

---

<sup>384</sup> Türkan Poyraz, Muazzez Alpbek, **Reşat Nuri Güntekin Hayatı ve Eserlerinin Tam Listesi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1957, s. 16.

taşırsalar da kavramsal ve işlevsel olarak farklı şeylere işaret ettiklerinin belki de en çarpıcı örneği M. Cemal'in 1929-1930 Muallim Mektepleri ders kitabında ana ve ilk mekteplerin kurulacakları mevkilere ilişkin sözleridir:

“(...) Mektep ile çocuğun meskeni arasındaki mesafe çok olmamalıdır. Sokaklar temiz olmalı ve yaya kaldırımları bulunmalıdır. Elhasıl hayatları tehlikeye girmeden gidip gelebilmelidir. Kalabalık mahallerden yani fabrika kırsal hastane hapishane gibi yerlerden kahvehane meyhane, tiyatro ve istasyon civarlarından uzak olmalıdır.”<sup>385</sup>

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde bu araçsallığın ideolojinin toplumsallaşması bağlamında nasıl kullanıldığını, oyun metinlerini sosyo-politik ve sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik dönüşümler ışığında inceleyerek bulgulamaya çalışacağız. Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerinin Cumhuriyet'in eğitim politikalarına paralel olarak ve yeni yurttaş tahayyülünde nasıl rol oynadığının izlerini süreceğiz. Mektep temsillerinin Cumhuriyet devrimlerinin taşıyıcısı, adeta bir propaganda mecrası olarak nasıl kullanıldığı tartışılacaktır. Bu tartışma “toplumsal cinsiyet”, “ekonomi politik” ve “müfredat” şeklinde belirlenen üç ana başlık altında yapılacaktır. Başlıkların seçiminde ilk olarak bu dönem yazılan oyunlarda ağırlıklı olarak ele alınan meseleler belirleyici olmuştur diyebiliriz. Çoğu Tek Parti ideoloğu gibi çalışan yazarların mektep temsilleri için konu seçimleri, ulus devlet inşa sürecinde devletin propagandist söylemlerinin yükseldiği alanlardan bağımsız değildir. Toplumsal cinsiyet rollerinin benimsenmesi, kalkınmacı iktisat ve tasarruf politikalarına göre bir yaşam alışkanlığı edinilmesi, çok okuyarak, öğrenerek cehalete karşı savaşılmaması Erken Cumhuriyet Dönemi devlet politikalarının çocuklara yüklediği en yoğun sorumluluklar olarak mektep temsillerinde de karşımıza çıkmış olması çalışmanın bu paralelde biçimlenmesini gerekli kılmıştır.

---

<sup>385</sup> Sakaoğlu, a.g.e., s. 206.

### 3. ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ MEKTEP TEMSİLLERİNDE TOPLUMSAL CİNSİYET

Cumhuriyet ideolojisinin kendisini ileriye taşıyacak olan çocuk tasavvuru, toplumsal cinsiyet normlarından bağımsız değildir. Bu alanda yapılmış, sosyo-kültürel, sosyo-politik çalışmaların da gösterdiği üzere, Cumhuriyetin kurucu ideolojisi toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bir söylemden uzaktır. Arzulanan “Cumhuriyet Çocuğu” çoğu zaman kız çocuklarını dışlayan bir ideal içinde yer alır. Mektep temsillerinde yazarların kitap kapaklarında özellikle belirttiği “kız mektepleri için” ya da “erkek mektepleri için” ibaresi bu noktada dikkat çekicidir. Temsiller aracılığıyla, bir yandan modern Cumhuriyetin kazanımları aktarılırken bu yeni sistem içerisinde kadın ve erkek olarak ayrı ayrı ödevlerimiz ve sorumluluklarımız olduğunun altı çizilir. Özellikle 1933’e kadar yazılmış erken dönem çocuk oyunlarında/mektep temsillerinde kızlar için yazılan oyunlarda oyun kişileri/roller yalnızca kız çocuklarından/yetişkin kadınlardan erkekler için yazılanlar da aynı şekilde yalnızca erkek çocuklar/yetişkin erkeklerden oluşmaktadır. Bu tarz kurguların ilk akla gelen işlevsel nedeni erkeklerin ve kızların ayrı okullarda eğitim alıyor olması ve oyuncu-öğrenci seçiminin rahat yapılabilmesi olsa da ele alınan konuların cinsiyete göre farklılık arz etmesi bu tarzda kurgulanmış oyunlarda tartışılması gereken önemli bir noktadır. Çalışmanın bu bölümünde, tahayyül edilen Cumhuriyet kadınları olacak kız çocuklarını biçimlendirmeye yönelik, doğrudan ya da dolaylı bir takım tezler içeren çocuk oyunları ele alınacaktır.

Kız mektepleri için yazılmış ya da kızların/kadınların oyun kişisi olarak merkezde olduğu mektep temsillerini toplumsal cinsiyet bağlamında incelediğimizde milliyetçi edebiyatın sıklıkla kullandığı metaforik kurguları içerdiğini gözlemlemek mümkündür. Anne-sevgili-ana vatan sembolizasyonu ile kahraman erkeklerin arzu nesnesi kadın bedeni ve vatan toprağı arasında kurulan metaforik bağ ile kurtarılması kutsanması gereken namus, ulusun erkek evlatlarını yetiştirecek dolayısıyla ulusu biçimlendirecek anne modeli, ulusal birliğe ait olabilmek için giderek erkekleşen kadın figürleri milliyetçi anlatılarında kadın temsillerinin temel söylemlerini oluşturmaktadır.

Bu söylemlerin Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerine yansımaları kaçınılmazdır. Tematik olarak oyunlarda; kadınların kendilerine tanınan haklar doğrultusunda borçlandıkları bir ulusa karşı borçlarını ödemeleri, verili hakların değerini bilerek sorumluluk duygusuyla davranmaları, kadınların ulus inşa süreçlerinde vatanla özdeşleştirilmeleri ve kurtarıcı kahraman erkek miti etrafında kendilerini konumlandırmaları, yeni ulusun erkeklerini yetiştirecek ideal anne/öğretmen olmaları, temsillerin başlıca tezlerini oluşturur. Bu tezler kimi zaman aynı oyunda üst üste katmanlar halinde yer alırken kimi zaman tek başına anlatının merkezine konulur.

“Vatanın, hem erkek arzusunun yöneldiği, hem de erkeğin koruyup sahiplendiği bir kadın figürü olarak yazılması, kadınların yurttaşlığını çelişkili hale getiren bir söylemsel alan yarattı: Kadınlar, bir yandan eşitlik iddiasında bulunurken, diğer yandan da erkeğin korumasına tabiydiler”<sup>386</sup>

Afsane Najmabadi’nin yukarıdaki tespiti Erken Cumhuriyet Dönemi kadın politikaları ekseninde kadınların yurttaşlık statüsü bakımından da geçerlilik arz eder. Erken Cumhuriyet Dönemi’nde yazılmış mektep temsillerinde tam da bu ekseninde eril Cumhuriyet kadroları tarafından belirlenmiş eşitliğin sınırları, inşa edilir. Oyunlarda telkin edilen nihai düşünce bu “sınırlı eşitliğe” gönüllü bir boyun eğme, alınan bir haktan ziyade verilen haklara karşı sınırsız minnet duygusunun beslenmesidir. Yurttaşlık bağlamında ise yine erkek egemen devlet ideolojisinin belirlediği öğretmen-anne-eş gibi toplumsal kadın rollerinin Cumhuriyetin bekası için mükemmel bir biçimde benimsetilmesi düşüncesi ön plandadır.

### 3.1 KÖYDEN GELEN SES

Çocuklar ve gençler için yazılmış oyunlarda, toplumsal cinsiyet rolleri ve politikalarının nasıl tezahür ettiğini inceleyeceğimiz bu bölümde, ilk ele alacağımız oyun 1933 yılında yazılan Nimet-Rakım Çalapala’nın *Köyden Gelen Ses*<sup>387</sup> adlı

<sup>386</sup> Afsane Najmabadi, “Sevgili ve Ana Olarak Erotik Vatan: Sevmek, Sahiplenmek, Korumak”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011, s. 134.

<sup>387</sup> Nimet-Rakım Çalapala, **Köyden Gelen Ses**. İstanbul, Tefeyyüz Kitabhanesi, 1933.

oyundur. Oyunda, Avrupa'ya gönderilen kız ve erkek çocuklarının motivasyonları, niçin orada olmaları gerektiği vurgulanırken, bu yolculuğun temel hedefinin bireysel bir gelişimden ziyade vatan borcunu ödeme, millete karşı bir ödev olduğu yansıtılır. Oyun Avrupa'ya giden bir yolcu vapurunun 2. sınıf kamerasında geçer. Muallime Hanım, öğrencisi Zeynep'i vapura yerleştirmek ve yolcu etmek için gelmiştir. Zeynep'ten önce gemiye gelen Öğretmen, Zeynep'in kamerasında birlikte yolculuk edeceği Selamet Hanım ile tanışır. Selamet Hanım, Tayyare Piyangosu'ndan kazandığı para ile Paris'e gençlik aşısı olmaya gitmektedir. İki kadının, Selamet Hanım'ın sonradan görme cahil tavırları eşliğinde ilerleyen sohbetleri Zeynep'in geç kalmasının fark edilmesiyle kesintiye uğrar. Zeynep'in geç kalmasının nedeni köyündeki nişanlısından gelen mektuptur. Bu mektupta nişanlısı Ahmet, eğer yurtdışına giderse her şeyin biteceğini yazmıştır. Bu mektup Zeynep'in idealleri ile “köyden gelen ses” arasında kalmasına neden olur. Öğretmeni tarafından ikna edilen Zeynep yola çıkmak için tekrar motive olduğunda Ahmet'in güvertede olduğunu öğrenir. Gider ve döndüğünde bavulu geri toplamaya başlar, ancak Öğretmenin kendisine yönelik “vatana hayırlı bir evlat olması”, “milletin parası ile çıkacağı bu yolda üzerindeki emekleri boşa çıkarmaması gerektiği” şeklindeki telkinleriyle “Gazi babanın kurtardığı vatanın sesini” dinler ve köyden gelen sesi en azından üç yıl için (eğitim süresi 3 yıldır) bastırır.

Genel olarak olay örgüsünü bu şekilde özetleyebileceğimiz *Köyden Gelen Ses* oyununa toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında baktığımızda ulus devlet inşa sürecinin kız çocuklarına yüklemiş oldukları görevleri doğrudan ve dolaylı olarak görmek mümkündür. Öncelikle Zeynep'in okutulması yurtdışına kadar uzanan başarılı bir eğitim hayatında Zeynep'in başarıları kadar ve ondan daha fazlasıyla Gazi'nin onu bulması ve bu cevheri işlemiş olması asıl kırılma noktası olarak gösterilir. Zeynep anlatı zamanında o anda o vapurda imtihanı kazandığı için bulunmaktadır. Ancak imtihanı kazanması Gazi'nin bir tesadüf sonucu bu ışıltılı zekâyı yakalamasının bir sonucudur:

Muallim Hanım- Anlatayım size hanımcığım! Zeynep, Ankara'ya yakın köylerden birinde doğmuş, büyümüş bir kızdır. Göreceksin, ne kadar da güzeldir. Gazi, bir gezintisinde onu tarlada çift sürerken görmüş, birkaç şey sormuş. Zeki kız gayet güzel cevaplar vermiş. O zaman Zeynep daha mektep

yüzü görmemişti. Paşa ona “Kızım büyük mekteplerde okumak ister misin?” diye sormuş. O da “İstemez olur muyum Paşam, Dünyada okumaktan iyi ne var ki? diye cevap vermiş”<sup>388</sup>

Zeynep’in tek başına bir başarısı söz konusu değildir aslında. Ankara’nın köyünden merkezine oradan İstanbul’a ve Avrupa’ya giden bu eğitim serüveni üzerinden genel olarak tarihsel bir süreç imlenmektedir. Milli mücadele ile birlikte Anadolu’dan başlayan modernleşme hareketleri ile Avrupalı devletler seviyesine ulaşan modern Türkiye’yi yaratan değişimin/başarının, yeniden kuruluşun ve kurtuluşun kahramanının hikâyesidir. Zeynep, köylü bir kız olarak değişimi ve değişebilir olanı simgeler. Ayşe Durakbaşı’nın işaret ettiği gibi “*Toplumların bekası için yeni kuşakların yetiştirilmesinde toplumsal kodların iletilmesinde kadınlar annelik rolleri nedeniyle ulus devlet ideolojileri çerçevesinde tüm toplumsal projelerde merkezi öneme sahip oldukları*”<sup>389</sup> düşüncesi, oyunda Zeynep’in içinde bulunduğu durumda da kendini gösterir. Kemalist kurucu ideolojinin ulus devlet inşasında kadına bakış açısı, onu konumlandığı nokta hiç kuşkusuz milliyetçi ideolojilerin yaklaşımından farklı değildir. Dönemin okur ve izleyicisine kız çocuklarının eğitiminin önündeki feodal bağlardan kaynaklı engelleri yıkmak gerektiği mesajını veren bu oyunda metnin doğrudan söylemediklerine odaklanmak, oyunun, kurucu ideolojinin kız çocuklarına ilişkin projelerini açıklamak adına fikir açıcı olacaktır. Oyun ilk okumada kız çocuklarının tahsiline yeni rejimin verdiği önem ekseninde ilerler. Devlet bursuyla Avrupa’ya gidecek olan Zeynep’in bu seyahate tek başına çıkması bile başlı başına bir devrimdir. Fransız Kamarot’la Fransızca konuşabilen, tek başına uzun bir yolculuğa çıkabilen Zeynep, Cumhuriyet rejiminin kız çocukları için sağladığı imkânların bir sonucu olarak çizilir. Okumaya olan isteği keşfedilmiş, önüne devlet burslarıyla eğitim olanakları sunulmuş olan Zeynep’in tek başarısı bu fırsatları değerlendirebilmiş, kıymetini bilmiş olmasıdır. Zeynep’i “makbul bir Türk kızı” yapan, kendine sunulan bu fırsatları değerlendirmiş ve köyden gelen sese karşı durarak, kendisini yeniden yaratan devlete borcunu ödemek için bir adım daha atmış olmasıdır.

---

<sup>388</sup> Çalapala, a.g.e., s.11-12.

<sup>389</sup> Ayşe Durakbaşı, “Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliğinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve “Münevver Erkekler”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Ed.. Ayşe Berkay Hacimirzaoglu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998, s. 36.

Muallim Hanım- Hanımefendi, Zeynep milletin parasıyla ve milletin isteğiyle Avrupa'ya gidiyor! Bu muvaffakiyet onun kendi gücü ile elde edilmiştir.<sup>390</sup>

Zeynep ve onun gibi burslu öğrencilerin başarısı muhakkak onlara sağlanan imkânlarla birlikte anılır. Zeynep'in başarısını bireyselleştirmesinin her fırsatta önü kesilir, Zeynep ve o yıl yurtdışı eğitim bursu kazanan diğer kızlı erkekli 45 çocuğun başarısından ziyade at başı ve ondan da önde giden bu başarının Cumhuriyetin eğitim politikalarının kurucu ideolojinin genç kızlara ve erkeklere sağladığı fırsatların başarısı olarak sürekli olarak vurgulanır.

Muallim Hanım- Bu sene hükümet kızlı erkekli toplam 45 çocuğu Avrupa'ya okusun diye gönderiyor.<sup>391</sup>

Oyunda sadece Zeynep üzerinden kız ve erkek çocuklar arasındaki fırsat eşitliğine vurgu yapılmaz; aynı zamanda kız çocuklarının ait oldukları sınıfa göre de herhangi bir ayrıcalığa haiz olmadıklarının altı çizilir. Zeynep'in kamara arkadaşı Selamet Hanım'ın *"bunca şehrli kız duruyorken neden köylü kız Zeynep Avrupa'ya gönderiliyor"*<sup>392</sup> şeklindeki sorusuna Muallim Hanım'ın verdiği yanıt önemlidir. *"İmtihan! Hanım İmtihan! İmtihani kazananlar gönderiliyor."*<sup>393</sup> Bu şekilde eğitimde fırsat eşitliğine verilen önemin de altı çizilir.

Sağlanan bu fırsat eşitliğine Zeynep ve onun özelinde kız çocuklarının özgürleşmesi için bir süreç olarak bakabilir miyiz? Bu noktada Kate Millett'in *Cinsel Politika* adlı çalışmasında yapmış olduğu belirleme sorumuzun yanıtını bulmamızda yol gösterici olacaktır. Millett, *"uzun süre baskı altında tutulmuş her grupta olduğu gibi kadınların özgürlük savaşında da önceliğin eğitim alanında görüldüğüne"* vurgu yaparken amacın *"estetik bir yönü olan elverişli bir baş eğmeyi sağlaması"* olduğunu ileri sürer.<sup>394</sup> Zeynep sadece yeni Cumhuriyetin eğitim politikalarının bir tanıtım modeli haline getirilmemiştir. Bunun yanı sıra tıpkı Millett'nin vurguladığı gibi *"estetik bir baş eğmenin"* de modeli olmuştur. Kızlara verilen eğitim aracılığıyla

---

<sup>390</sup> Çalapala, a.g.e., s. 10.

<sup>391</sup> a.e., s. 11.

<sup>392</sup> a.e., s. 11.

<sup>393</sup> a..e.,s. 11.

<sup>394</sup> Kate Millet, *Cinsel Politika*, Çev. Seçkin Selvi, İstanbul, Payel Yayınevi, 1973, s. 124.

rejimin istekleri doğrultusunda görev ve sorumlulukları sorgulamadan yerine getirecek itaatkâr bir modeldir.

Bu noktada oyuna baktığımızda “estetik baş eğmenin”, Zeynep ve Selamet arasındaki dolaylı karşılaştırma üzerinden, nasıl sağlandığını görebiliriz.

Selamet Hanım oyunun başından itibaren oldukça görgüsüz ve bilgisiz biri olarak çizilmiştir. 50 yaşlarındaki bu kadın, tek kelime Fransızca bilmez ve gemi personeli ile anlaşılamaz, kendisini olduğundan farklı, zengin ve soylu göstermekle meşguldür. Bu geziye Tayyare Piyangosundan kazandığı büyük ikramiye ile çıkmış olduğunu öğrendiğimiz Selamet Hanımın seyahat amacı ise Fransız doktorların uyguladığı gençlik aşısını yaptırmaktır. Selamet’in yolculuğa çıkma motivasyonu söylem düzeyinde eleştirilmez fakat oyunda Zeynep’in varlığı ile bu iki model arasında karşılaştırma yapmaya itilir okuyucu. Eğitim, modernleşmenin akılcı bir yolu olarak çizilirken eğitimsiz kadın modeli olarak Selamet karikatürize edilir. Selamet’in yaşının “*ellisini geçkin*” olması da rastlantı sayılmaz. Bu sayede yazar eğitimsiz geleneksel kadın modelinin Osmanlı uzantılarına gönderme yapar. Selamet dışında oyunda yer alan diğer kızlar ve Muallim Hanım davranış kalıplarıyla Selamet’in gün görmemişliğine tezat oluştururlar ve dönemin okur/izleyicisi için kabul görebilecek ideal modeller olarak sunulurlar. Selamet yeni Cumhuriyet neslini yaratabilecek, onu bilgi, birikim, görgü açısından geliştirebilecek bir kadın değildir. Selamet’in çocuğunun olmaması, medeni haline ilişkin hiçbir bilginin şaşırtıcı biçimde verilmemesi bu durumla da ilintilidir. Kız çocuklarının okuması, ulus devlet ideolojisinin yeni nesillerinin tahayyül edilen hedefler doğrultusunda gelişmesi için elzemdir. Selamet’in değil Zeynep gibilerin ideolojinin taşıyıcısı analar olarak eğitim almaları gerekmektedir. Çünkü onlar geleceğin kurucularını, yeni nesilleri, yetiştireceklerdir. Oyun boyunca Zeynep’in ne okuyacağı, nasıl okuyacağı ve ideallerinin dile getirilmemesi manidardır. Oyunun hedef kitlesi çocuk ve gençlerin ayırdına varması gereken en önemli nokta “ne için” okuduklarıdır aslına bakılırsa. Bu paralelde oyuna baktığımızda Zeynep’i köyden gelen sese, nişanlısı Ahmet’e, en azından 3 yıl için kulağını tıkamasının telkin edilmesi dikkat çekicidir.



Muallim Hanım- 3 yıl için dayanmalı bu sesi yükseldikçe bastırmalısın. Döndüğünde köyünü geliştirecek Ahmet'i de kendi seviyene yükselteceksin çünkü”<sup>395</sup>

Zeynep, önce kendi nişanlısından başlayarak sonra köyü ve daha sonrasında kendi evlatlarını kendi seviyesine yükseltmekle görevlidir. Bu yükseltmenin biyoloji, tıp, eğitim, hukuk vb. gibi bilimsel bir biçimlenim bağlamında olamayacağı açıktır. Zeynep'in köyü, köylüler ve Ahmet'le arasındaki derin düşünce ve eğitim farkı değildir kapatılacak olan. Zeynep'in yükselerek geleceği seviye ve Ahmet'le aralarındaki düşünsel farklılıkla anlatılmak istenen tam da onun köyden, içinden, beyninden gelen tüm sesleri bastırarak yükselttiği vatan, millet aşkının sesidir. Adeta bir “mecburi hizmet” gibi önüne konulan ödev ise herkeste aynı sesi baskın kılmaktır.

Avrupa'ya devlet bursuyla tahsil almaya gidecek olan Zeynep'in köydeki nişanlısı ve idealleri arasında kalarak yaşadığı ufak çaplı çelişkisiyle başlayan oyunda bu çelişkiden ya da karar verme halinden ziyade tahsile gitme kararını aldırان ulvi değerler sergilenir. Avrupa'ya gitme eylemi, Zeynep'in bireysel iradesiyle değil vatanın ve devletin beklentisi ve ona biçilen rolün (devrimlerin yarattığı yeni kadın rolünü başarıyla oynamak) bir tezahürü olarak gerçekleşir. Ahmet'in kendisine hizmet edecek, kendisine çocuklar doğuracak “Zeynep” isteğine kulak vermemesi sonucunda Zeynep, özgürleştirici bir adım atmış olmaz. Devletin temsil ettiği ataerkiye hizmet edecek, devletin ideolojisine uygun nesiller doğurup yetiştirecek bir “Zeynep” olmak üzere Fransa'ya yola çıkar.

Dolayısıyla Zeynep'in “köyden gelen sesi” ya da “devletten yükselen sesi” dinlemesi arasında bir fark yoktur. Oyun içerisinde asri Türk kadını imajına, kadınların eğitime verilen önem konusuna, devrimle birlikte kat edilen değişim üzerine eğilir. Gazi'nin yarattığı değişimi anlamak ve bunlar üzerine bir hayat inşa etmek ve bu hayatın da vatana devlete ait bir hayat olarak kurgulanması gerektiğinin altı çizilir. Gazi ile doğan güneş arasında bir analogi kurulması söz konusudur. Nihayetinde geline nokta Zeynep ve diğer kızlar için bir erkek hamiliğinde ve onun

---

<sup>395</sup> Çalapa, a.g.e., s. 24.

direktifleriyle alınan ve amaçları belli olan bir eğitim ve bunun sonucunda yine bir erkek özelinde bir ulusu canlandırmak adına bir ömrün ipotek altına alınmasıdır.

### 3.2 PEMBE ŞAFAK

Oyun, yayın tarihi belli olmamakla birlikte Süleyman Şevket Tanlı'nın diğer eserlerine baktığımızda 1926-30 yılları arasına tarihlendirilebilir. Tanlı'nın *Pembe Şafak*'i<sup>396</sup> *Köyden Gelen Ses*'in misyonunu tamamlar adeta. Oyunda, Zeynep'e tahsis edilen mecburi hizmetin çerçevesini görmek mümkündür.

*Pembe Şafak*'ta Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte başlayan modernleşme çabalarının, sadece büyük kentlerle sınırlı bir değişimi içerdiği, köyün kendi gerçekliği yadsınarak onlara rağmen bir değişimin yapılmaya çalışıldığı yönündeki algıları kırmaya yönelik bir olay örgüsü karşımıza çıkar. Oyunda anlatılan köyde, herkesin birlik beraberlik içinde olduğu, yardımlaştığı, okulun ihtiyaçlarını bile köylülerin karşıladığı bir düzen hâkimdir. Köyün bu özelliği ise şehirden gelen idealist kadın öğretmeninin varlığıyla taçlanmıştır. Köyün doğal kolektif yapısı Cumhuriyet'in temsilcisi kadın öğretmeninin varlığıyla birlikte ideal Anadolu köyünün nasıl olması gerektiğine dair bir model sunar. Köye ilişkin tüm detaylar, Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte gerçekleşen değişim; özellikle köye dışarıdan gelen bir yabancının, İhtiyar Zaman'ın, gözlemleri ve anlatımı, rastladığı köylü kızlara ve öğretmenlere sorduğu sualler ve aldığı cevaplarla izleyici/okura sunulur. Bu sayede değişimin boyutları “nesnel” bir değerlendirme eşliğinde gözler önüne serilir.

İdealist kadın öğretmen İstanbul'daki hayatını bırakarak vatan aşkı için bu köye gelmiştir. Şehir hayatından özlemle bahsetse de buradaki ulvi görevi onu köye ait kılar. Köye gelmek bir fedakârlık olarak yansıtılır ve öğretmenin değerini bir kat daha arttırır. Oyundaki diğer tiplerin Çiftçi Kız, Demirci Kız olması ve kızların okul için bir takım üretimler içinde bulunması (okul için demir parmaklık yapımı, okula

---

<sup>396</sup> Süleyman Şevket Tanlı, “Pembe Şafak”, **Okul Tiyatrosu 1**, Haz. Ferit Ragıp Tuncor, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1990.

ait tarlada meyve sebze yetiřtirme gibi) kyn deęiřen yzn, kadınlar zerinden aktarmayı amalar. Kye gelen yabancı, gen kızların alıřkanlıęını takdir ederken “pembe řafaklar sizlerle yaratılacak” der. Bu noktada cinsiyeti bir sylem devreye girmektedir. Kadınlar řafakların doęuřunu deęil pembe řafakların doęuřunu yaratır. Asıl deęiřim erkekler tarafından saęlanmıřtır dřncesi bu řafak alegorisi zerinden irdelenebilir. Tanlı’nın “pembe řafak” alegorisinin neyi temsil ettięi Trk modernleřmesinin kadına ykledięi grev ve sorumluluklar, kadını kapsadıęı ve dıřladıęı alanlar ekseninde dřnlmelidir. Bu dřnce biimi, ulusun milli mcadele dneminde savařarak kurulması ve sonrasında politik olarak inřasının eril iktidar tarafından yapıldıęına olan sonsuz inancın bir tezahrdr. Tali rollerle ve grevlerle, manevi desteki ve inan ortaęı olmanın dıřında, mcadelenin asıl lokomotiflerinden biri olarak grlmeyen kadınlar, řafak sktrecek/yaratacak gte deęildirler. Oyunun adından ve ařaęıda vereceęimiz rneklerden de anlařılacaęı zere řafak zaten skmřtr. Yaratılması gereken ve kadınların ulus devlet inřası baęlamında grev tanımlarıyla da uyum saęlayan řey bu kurulu dzenin birlik beraberlik, dayanıřma ve vatan, millet, toprak sevgisiyle harmanlanarak bekasını saęlamaktır. Adeta Cumhuriyet’in erkek mhendislerinin inřa ettięi binaların i mimarları gibi řafakların deęil “pembe řafakların” yaratıcısı olarak tanımlanır kadınlar. Yabancınn, yeni nesilleri yaratacak olan ęretmeni tasvir ederken kullandıęı sıfatlar, bir ęretmenden ok bir anneyi tarif eder niteliktedir:

İhtiyar- (uzaklara bakarak) Gen, din bir kadın... Yanında birkaç gzel, řirin yavru. ok řefkatle bakıyor... Acaba anneleri mi? Hayır... ocukların sayısı fazla ...Kendi de yařlı deęil...Anneleri Olamaz!<sup>397</sup>

Kendini yz yıllar, savařlar, barıřlar, nice dnemler, devletler grmř geirmř biri olarak tanımlayan İhtiyar Zaman’ın, kuřkusuz zellikle İstanbullu bir ęretmeni, kyl, ocuklu bir kadınla karıřtırması ok inandırıcı deęildir. Yukarıdaki alıntıda grldę gibi bir muhakemeyi yapmasının altında yatan da kadının her řeyden nce analık kimlięinin, okumuř aydın ęretmen bile olsa, en ulvi kimlięi olduęunun altını izmektir. Baęlantılı bir biimde ęretmenin bařarısını, haiz olduęu annelik duyguları zerinden vurgular. Ve burada ocuk ile ęretmen arasındaki

---

<sup>397</sup> Tanlı, a.g.e., s. 184.

ilişkiyi anne ile çocuk ilişkisinden aşağıda tutan bir eğilim söz konusudur. Öğretmenlik ile kadın arasında kurulan ilişkinin bireysel/kişisel ideallerin bir sonucu değil, ideolojik yönlendirmelerin bir sonucu olarak geliştiğini, Serpil Sancar'ın bu bağlamdaki değerlendirmesinde de açıkça görebiliriz: “*Aile odaklı modernleşme, kadınların siyasetin alanından uzaklaştırılarak annelik ve ev kadınlığı ile bağdaşan mesleklere, daha “elit” sınıfın kermes, yardım dernekleri vb. gibi alanlarda etkin olmaya yöneltmiştir.*”<sup>398</sup> “Öğretmenlik” milleti yetiştirmek üzere “anneliğin” meslek formuna sokulmuş hali olarak karşımıza çıkar. Oyunda öğretmenin yayacağı ışığın kaynağı, mesleğinden ziyade cinsiyetiyle, yaradılıştan ona bahşedilen duygu durumları ve karakter özellikleridir: “(...) *hayatta en katı gönüller kadın şefkatiyle yumuşar; anne kucagında hissedilen duygular hangi nimetle ölçülür?*”<sup>399</sup>

Öğretmen ve köylü öğrenciler arasındaki ilişki daha çok yetim çocuklar ve onların bakımını üstlenmiş anne arasındaki ilişki gibidir. Yazar, öğretmene yüklediği annelik vasıflarıyla köylü çocukları adeta anne-babasız olarak algılamamızı sağlar. İdeal öğretmende olması gereken de ulusun devamını sağlayacak, kültürel ve ideolojik aktarımı gerçekleştirecek bir anne kimliğidir. Buradan hareketle baktığımızda metinde anlatının kurgulanmasında, köylü biyolojik anneler dışarıda tutulmuştur. Çocuklar da adeta öğretmen ve onun köydeki varlığının sebebi olan Cumhuriyet devriminden öncesinde yoklarmış gibi yansıtılırlar. Çocuklar annelerinin elinden zorla alınmış ve yeni ebeveynlerine (burada devlet-öğretmen) alışmış öksüz yavrucaklar olarak algılanır. Öğretmenin köy çocuklarına karşı anne/öğretmen tavrı üzerinden betimlenen “şefkat dolu” kadın kimliği onun kişisel geçmişine ilişkin sorulara verdiği cevaplarla perçinlenir:

Öğretmen- Çocukluğumun son günü... Sabah güneşini Anadolu'nun mübarek topraklarına, Boğaziçi'nin en güzel bir parçasına, Adalar'a bakan pencerelerden seyrettim. Gözleriniz şefkatle parlıyor, o zamandan beri içimde her gün biraz daha derinleşen hisleri kolay anlatabileceğim. Beni zayıf iradeli bulmayın... Gönلümü size olduğu gibi açacağım... (...) Annem o sevgili omuzlardan hiç ayrılmayan başımı yumuşak elleriyle kaldırdı. Eşya arabaya konulmuştu, bir defa bir defa daha sarmaş dolaş olduk, sonsuz bağlılık antlarıyla birlikte birbirimize allahımsarladık dedik. Ah babacığım,

<sup>398</sup> Serpil Sancar, **Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2012, s.193.

<sup>399</sup> Tanlı, **a.g.e.**, s. 187.

o son günün taşkınlığı ben de hiç dinmedi. Burada beş yıl, dile kolay tam beş yıl eski okulumun, sevgili arkadaşlarımın hasretiyle yaşadım.

İhtiyar- Başka nasıl olabilirdi kızım, pişman mısın?

Öğretmen- Yooo... Hiç pişman değilim, ben Türk kızına yakışan bir görev için buralara geldim. Vicdanımdan başka ödül beklemiyordum, güneş neden parlıyor? Kırlar baharda niçin taze ve yeşildir babacığım, bunlara şaşmıyoruz değil mi? Bir Türk gencinin vatan aşkı için doğru bildiği bir yolda heyecanla yürüdüğüne hayret edilir mi? Hem ben yalnız içimdeki vicdan rahatıyla kalmadım bu köyde çocuklar, ak saçlı, kınalı saçlı ihtiyarlar beni çok sevdiler.<sup>400</sup>

Öğretmenin İstanbul özlemi, aile özlemi üzerine değinilen bu diyalog, onun narin yapısına şehirli kimliğine vurgu yaparken, vatana olan borcu dolayısıyla burada görev yapmak zorunda kaldığı yönünde bir düşünceyi de içinde barındırır. Öğretmenin köydeki varlığını gerekçelendirmek için güneşin parlaması, kırların yeşermesi gibi bir takım doğa olaylarına referanslar vermesi önemlidir. Türk genci için vatana karşı görevini icra etmenin tabiliğini yansıtan bu referanslar, oyunda öğretmen özelinde, bu köye gelme ve kalma halini sorgulanamaz bir meşruiyete büründürme işlevini de gerçekleştirir. Öğretmen *“hem siz öyle inaniyorsunuz değil mi babacığım, vatan borcunu ödemekle geçen günler temiz yüreklerde silinmez anılarla yaşar”*<sup>401</sup> sözleriyle köydeki varlığını erkek/ihtiyar/baba otoritesine tasdik ettirir. Aslında burada karşımıza çıkan, ulusun inşasında kız çocuklarının eğitilmesinin gerekliliğine duyulan inanç kadar, aynı oranda onlara duyulan “güvensizliğin” de bir dışavurumudur. Nihayetinde Öğretmen’in kendini teyit ettirmesi, bu bilincin kadına erkek tarafından aktarıldığı yani onların “asıl şafakların” yaratıcılarının (erkeklerin) takipçisi oldukları yönündeki oyuna dair alt metin izleği hakkındaki düşüncemizi destekler. Güvensizlik, Öğretmen’in eski yaşantısını ailesi ve arkadaşlarını özlemiş olmasının ön kabulü ile sergilenir. “Vatani görev” olarak köyde bulunma durumunun bir kadın öğretmen için ne derece normal olduğu, buradaki mevcudiyetinin herhangi bir şeyle karşılaştırılamayacak kutsiyetinin yeniden ona idrak ettirilmesi bu “güvensizliğin” bir tezahürüdür. (Bu durum aynı

---

<sup>400</sup> a.e., s.186-187.

<sup>401</sup> a.e., s.187.

koşullarda bir erkek öğretmenin bu denli sorgulanması ne derece söz konusu olurdu sorusunu akla getirir. )

Oyun boyunca “vatani görev”, “vatan borcu”, “vatan aşkı” ifadelerinin tekrarlanarak oyunun muhatap kitlesinde öğretmenlik ile vatandaşlık dahası askerlik arasında nizami bir koşutluk inşa edildiği gözlemlenmektedir. Kuşkusuz özellikle Erken Cumhuriyet Dönemi’nde borçsuz bir vatandaşlık biçimi söz konusu değildir. Vatandaşlık bağı ile bağlanmak aynı zamanda maddi (vergi vs. ) manevi (tartışmasız sevgi, biat ve uğrunda ölmek gibi) borçların altına girmek demektir.

“Minnet altında olma, borçlu olma milli eğitim müfredatında sıkça vurgulanan konulardır: “Türk evladına”, bu vatan için canlarını feda eden atalarına; onları dünyaya getirdikleri için ailelerine; Kemalist ilkeler doğrultusunda aydınlattıkları için öğretmenlerine; iç ve dış tehditlere karşı canlarını korudukları için Mehmetçiklere ve düzenli bir yaşamın teminatı olduğu için devlete borçlu olduğu öğretilir.”<sup>402</sup>

Ancak oyunda bu sıkça tekrar edilen bu tür ifadelerin kız çocukları için imlediği bir başka meselenin altını çizmek gerekir. Kız çocukları, yukarıda işaret edildiği gibi kendi tabiatlarına uygun öğretmenlik mesleğine, kutsiyeti vurgulanarak yönlendirilirken, egemen ideolojiye göre eksik olan yanlarını büyüdükleri şehirlerden mecburi görev için ayrılarak bertaraf etmeye çalışırlar. Evlerinden uzak, yalnız, zor şartlarda gerçekleştirdikleri eğitim seferberliği, erkek yurttaşların vatani görevlerini ifa etmelerine benzetilir. Ayşe Gül Altınay’ın Erken Cumhuriyet Döneminde vatandaşlık ilişkisini belirleyen dinamiklere, askerlik-vatandaşlık ilişkisine bakış açısı ve bu bağlamdaki tespiti dikkat çekicidir:

“(…) askerlik yalnızca yurdun müdafaasına yönelik bir uygulama değil, aynı zamanda erkeklerin ve kadınların devletle aralarındaki vatandaşlık ilişkisini belirleyecek (ve kadınlar asker olmadıkları için farklılaştıracak) bir uygulamadır.”<sup>403</sup>

---

<sup>402</sup> Selda Şerifsoy, “Aile ve Kemalist Modernizasyon Projesi, 1928-1950”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011, s. 174.

<sup>403</sup> Ayşe Gül Altınay, “Ordu-Millet-Kadınlar: Dünyanın İlk Kadın savaş Pilotu Sabiha Gökçen”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011, s. 286.

*Pembe Şafak*'ta öğretmen genç kızın İstanbul'dan Anadolu'ya bakışı, yola çıkma kararını alırkenki ruh hali ve düşünceleri bu eksik kalmış vatandaşlığı tamamlama arzusunu içinde barındırır.

**Öğretmen-** (...) Anadolu'nun büyük zafer günlerindeki sevinci okulda hissetmiştim; sınıfta arkadaşlarla düşündük! Memleket bakımsızlıktan bitiyordu, yeni yetişen nesli kurtarmak lazımdı, suda büyümüş çelimsiz, narin çiçeklere benzeyen okul kızlarının Anadolu'ya gitmek kararını verdikleri gece bizi görmeli idiniz, Arkadaşlarımla güzel yüzleri nasıl tanrılaşıyordu; sözlerinde ne gür bir heyecan vardı.<sup>404</sup>

Kurtuluş Savaşı'na göndermelerle dolu bu coşku anı, (Anadolu'yu ve milleti kurtarmak düşüncesi) genç taze kız öğretmenlerin adeta ikinci bir kurtuluş savaşına hazırlanma arzusu gibidir. Milli Mücadelenin erkek aktörlerinin Anadolu'ya gitme kararını imleyen bu konuşma, İsmail Kaplan'ın eğitim politikaları ve militarizm arasındaki koşutluğu vurguladığı aşağıdaki belirlemesi ile paralel düşündüğümüzde dikkat çekicidir:

“Mustafa Kemal'e göre, öğretmenler “irfan (kültür) ordusu (na) mensuptur. ‘Asker ordusuyla irfan ordusu arasındaki benzeşme ve uyuşma’dan söz eden Mustafa Kemal'e göre, irfan ordusunun görevi ‘milletin istikbalini yoğur[maktır]’. Birinci ordu veya asker ordusu kadar hayati olan irfan ordusu, kutsal görevini ‘ölen ve öldüren birinci orduya niçin öldürüp niçin öldüğünü öğret[erek]’ yerine getirir.”<sup>405</sup>

Oyun ve kız çocukları özelinde Kaplan'ın bu tespitini yeniden düşündüğümüzde irfan ordusunun birincil neferlerinin kadınlar/genç kızlar olması onların, erkeklerle aralarındaki -erkekleri üstün kılan- farklılığı, yaratması gibi görünürken aslında kadınları erkekleştiren ya da cinsiyetsizleştiren bir söylemi barındırır. Askerlik ve öğretmenlik arasında kurulan bu bağ öğrencilik ve askerlik arasında da kendiliğinden kurulur. Öğretmenin “Anadolu'da inim inim inleyen çocuklardan, onların feryatları karşısında çıldıran analardan” bahsederken adeta onları “ışgalden kurtarmış asker edasıyla konuşması” tam da bu noktada kızların köye giderken taşıdıkları hislerin muharebe alanına giden bir askerinkinden farklı olmadığını gösterir.

---

<sup>404</sup> Tanlı, **a.g.e.**, s. 185.

<sup>405</sup> İsmail Kaplan, **a.g.e.**, s.141.

“Zaman ilerledikçe, ilim terakki ettikçe, medeniyet dev adımlarıyla yürüdükçe, hayatın, asrın bugünü icabatına göre evlat yetiştirmenin müşkülâtını biliyoruz. Anaların bugünkü evlatlarına vereceği terbiye eski devirdeki gibi basit değildir. Bugünün anaları için evsaf-ı lazimeyi haiz evlat yetiştirmek, evlatlarını bugünkü hayat için faal bir uzuv haline koymak pek çok yüksek evsafın hamili olmaya mütevakıftır. Binaenaleyh kadınlarımız hatta erkeklerden daha çok münevver, daha çok feyizli, daha fazla bilgili olmaya mecburdurlar. Eğer hakikaten “milletin anası” olmak istiyorlarsa böyle olmalıdırlar.”<sup>406</sup>

Atatürk’ün yukarıdaki sözleri, kız çocuklarının okutulmasına yönelik yoğun seferberliğin söz konusu olduğu Erken Cumhuriyet Dönemi’nde bu ihtiyacın kadın erkek eşitliği ekseninde duyulan bir ihtiyaç olmadığını ortaya koymaktadır. Kız çocuklarına, gerek “pembe şafak” alegorisinde karşılaştığımız gerekse Avrupa yolcusu Zeynep özelinde gördüğümüz gibi okumanın/okula gitmenin teşvik edilmesi, kişisel bir özgürleşme, bağımsızlaşma ve kadın olarak toplumsal yapı içerisinde varlığını yeniden ve eşit düzlemde inşa etme meselesini değil aksine varlığını, Türk erkeğine ve erkek çocuğuna armağan edecek eğitilmiş bir varlık yaratmayı amaç edinir. Eğitimin amacı, bizzat ulusun önderinin kendi sözlerinde kullandığı gibi, “milletin anası” olmaya layık olmak; ulusun bekasını sağlamak üzere erkek evlatlar yetiştirmektir.

Oyunun alımlayıcısı kız çocuklarının İstanbullu kız çocukları olduklarını düşündüğümüzde onlara telkin edilen, İstanbul dışındaki vatan toprağına gitmek ve orada görev yapmanın ulviliğidir. Pembe şafakları yaratması beklenen kız çocuklarına yapılan bu telkin, onlara olan ihtiyaca karşı bir o kadar da “tabiatlarındaki” narin ve hassas yaradılışlarına duyulan güvensizliği de barındırır. Bu sebeple Öğretmen’in, örneğin evini, memleketini özlemesi gibi kişisel olan ve “doğanın yeşermesi” gibi gayet tabi olan kendine dair çelişkilerini dile getirdiği her noktada İhtiyar Zaman hemen müdahale ederek, söyletmek istediklerini öğretmene söyler:

İhtiyar- tekrar oraya gitmek mi istiyorsunuz?

(...)

İhtiyar- Başka nasıl olabilirdi kızım, pişman mısınız?<sup>407</sup>

<sup>406</sup> Zehra F. Arat, “Kemalizm ve Türk Kadını”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Der. A. Berktaş Hacımiraçoğlu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998, s. 54.

<sup>407</sup> Tanlı, **a.g.e.**, s. 186.



Bu sayede oyunun muhatap kitlesine “milletin anası” olması telkin edilirken bu rolün askeri bir disipline *uymak* ve kendi hayatını *unutmak* üzerine kurulması salık verilir.

Öte yandan Öğretmen, elinde çapa ile köylü kızı gördüğünde Çapa’daki öğretmen okulunu anımsayacak kadar tuhaf fakat bir o kadar trajik bir özlem içindedir:

İhtiyar- Ne düşünüyorsunuz?

Öğretmen- Bakın demirci kızın elinde bir çapa!...Çapa...Çapa!...Bu söz bana çok dokunur; gözlerimin önünde acı tatlı bir çok anı canlandı.

İhtiyar- Tekrar oraya gitmek mi istiyorsunuz?

Öğretmen- Gerçekten en huzurlu günlerim bu köy okulunda geçiyor, çocuklarımla çok mutluyum. Fakat Çapa’daki şefkatli yuvaya da gökteki bulutlarla, uçan kuşlarla selam yolluyorum... Oraya karşı duyduğum hicranı hasreti size nasıl anlatayım?<sup>408</sup>

Öğretmen içinde yaşadığı çelişkiler ile *Köyden Gelen Ses*’in Zeynep’ini hatırlatır. İki genç kadın için de kendi yaşantılarını unutmak vatana karşı sorumluluklarını yerine getirmenin bir ön koşulu haline gelir. Zeynep’in köyden gelen mektubu ve sonrasında nişanlısı ile karşılaşmasının yarattığı gitmek ve kalmak arasındaki çelişki benzer bir biçimde köy öğretmenin köyde kalmak ve İstanbul’da hayalleri olan genç kızı hatırlamak arasındaki metinde verili olmayan ancak alt metinde açıkça görülen çelişkiyle bir koşutluk arz eder. Bu koşutluğun ortak noktası ise kendini unutturulanlara duyulan özlemdir. Beş yıldır hayatını bu köye vakfeden öğretmenin gelecekteki hayatına, buradaki görev süresinin sınırına oyun içinde muğlak da olsa herhangi bir gönderme yapılmaması onu, sınırsız bir vatana hizmet görevinin beklediğine işaret eder.

Şehirde bir öğretmen okulundan mezun olmuş ve hayatını Anadolu köylerinin eğitim yoluyla kalkınmasına vakfetmiş olumlu genç kadın öğretmen tipinin oldukça sık formüle edildiğine işaret eden Barak A. Salmoni, asıl önemli olanın bu tipe atfedilen nitelikler olduğunun altını çizer:

---

<sup>408</sup> a.e., s. 186.

“Fiziksel olarak Cumhuriyet kadını, genç, uzun, zayıftır. Köyün güzelleştirilmesi uğruna yaptığı açık alan işleri sebebiyle teni kararmıştır. Mütevazı bir biçimde giyinir, hızlı ve çevik hareket eder. Kendi öz ailesinden ve doğup büyüdüğü şehirden uzak olmasına karşın bu kadın öğretmen- Mediha ya da “övülmüş”- köyde ve orada başardıklarıyla tamamıyla mutludur. Türkiye Cumhuriyeti ve onun sayesinde çiçeklenmiş ve nurlanmış köydeki misyonu ile evli olduğundan evlenmeye vakti yoktur. Köyüm benim her şeyimdir”<sup>409</sup>

Salmoni, köy öğretmeni profilini Mükerrerem Kâmil Su’nun *Bu Bir Öğretmen Masalıdır* adlı kitabından yola çıkarak ortaya koyar. M. Kamil Su tıpkı “pembe şafakların” yaratıcısı köy öğretmeni gibi Çapa Kız Öğretmen Okulu mezunu öğretmen-yazardır. Genç kadın öğretmenlere atfedilen bu niteliklerin imlediği ise kayıtsız şartsız bir bağlılık halidir:

“Yazar[Mükerrerem Kamil Su] tıpkı hayatlarını tanrıya vakfeden, kiliseye bağlandıkları için de evlenmeyen rahibeler gibi kimliği ve eylemleri Kemalist Türkiye’ye özverili bir adanmışlığa dayanan genç kadın portresi inşa eder.”<sup>410</sup>

Salmoni’nin rahibeler ve Türkiye Cumhuriyeti’nin genç kadın öğretmenleri arasında kurduğu analogi iddialı olduğu kadar belli bir ideolojik gerçekliği de yansıtır. Buradan hareketle yukarıda incelediğimiz iki oyunun kadın/genç kız karakterlerine baktığımızda benzer bir adanma/vakfetme/özveri içerisinde yeni Cumhuriyet’te görevlerini ifa ettiklerini ya da buna hazırlandıklarını görmek mümkündür. Okumuş ya da okumaya devam eden şehirli Cumhuriyet kızlarının köylere gitmesi ve Cumhuriyet’in ideal köylülerini yaratma misyonunu yüklenmesi, elbette kamusal alanda seslerini ve varlıklarını tanıyan Cumhuriyet rejimine karşı vefa duygularının bir sonucudur. Ancak ele aldığımız oyun metinlerine baktığımızda, Salmoni’nin yukarıda söylediği gibi öğretmenlerin salt olumlu modeller olarak çizildiğini söyleyemeyiz. Metnin gizil anlamı içerisinde kadın öğretmenler ya da öğretmen adaylarının irfan ordusunun kutsal amaçlarından kendilerini alı koyacak zaafllara sahip olarak temsil edildiklerini gözlemlemek mümkündür. Zeynep için köy ve nişanlısı, Öğretmen için İstanbul ve İstanbul hayatı zaaf olarak yansıtılır. Zeynep

<sup>409</sup> Barak A. Salmoni, “Women in the Nationalist-Educational Prism: Turkish and Egyptian Pedagogues and their Gendered Agenda, 1920-1952”, **History of Education Quarterly**, Winter 2003, s.499-500.

<sup>410</sup> **a.g.m.**, s. 500.

kendisini yolcu eden öğretmeninin, köy öğretmeni ise İhtiyar Zaman'ın telkinleri ile görev ve sorumluluklarının bilincine varırlar.

Olumlu bir öğretmen tipolojisi değil rejim tarafından olması gerekenin/beklenenin “nasıl olacağı” çizilir. Mektep temsillerinin hedef kitlesinin şehirli kızlar olduğunu düşündüğümüzde oyunların, şehirli kızların uzak kasabalara ve dahi köylere muallim olarak gitmeleri için yüreklendirici bir amacı bulunmaktadır. Bu oyunların tematik öncülleri Milli Mücadele Dönemi'nde *best-seller* olmuş ve hala günümüzde müfredatlarda yer alan Güntekin'in 1922'de tefrika edilen romanı *Çalıkuşu* ve Halide Edip'in 1923 yılında yayınlanan *Vurun Kahpeye* adlı romanlarıdır. Romanların ortak özelliği gittikleri Anadolu köy ve kasabalarında aslında en önemli savaşı, cehaletle savaşı, vermeye çalışan bu uğurda canını dahi (*Vurun kahpeye*) hiçe sayan idealist kadın öğretmenlerin merkezde olmasıdır. Özellikle Güntekin'in *Çalıkuşu* romanı sadece Türk romanında değil Türk eğitim tarihinde de önemli rol oynamıştır. Cevdet Kudret romanın bu bağlamda etkisini şu sözlerle ifade eder:

“Türk devrimlerinin ertesinde yurdun tüm çevrelerine yayılan kız öğretmenler gittikleri uzak kasabalarda köylerde Feride'nin başından geçenleri okuyarak onda bir alın yazısı ortağı görüyorlardı. Çalıkuşu onların dayanma gücünü arttırıyordu. Onun etkisi bu kadarla da kalmamış, biz de kadın özgürlüğünün bir çeşit öncüsü de olmuştu. Birçok kızlarımız karşılaştıkları zorlukları bir iş tutarak yenmeyi Feride'den almışlar, kendilerine güveni ondan öğrenmişlerdir.”<sup>411</sup>

Benzer bir biçimde Cavit Kavcar da, dönem okurunun *Çalıkuşu*'nda genç bir kızın duygusal savrulmasından ziyade “milli uyanış” ve “milli mücadele” ruhunun coşkusu alımladığını ifade eder:

“Özellikle roman kahramanı Çalıkuşu Feride'nin asıl sebebi ne olursa olsun İstanbul'dan Anadolu'ya kaçması, bir milli uyanış ve şahlanış duygusu içinde olan kurtuluş savaşı okuyucusunu daha da fazla etkilemiştir.”<sup>412</sup>

*Çalıkuşu*'nun Feride'si ile *Pembe Şafak*'ın Öğretmen'i arasında önemli bir fark söz konusudur: Feride aşkta yaşadığı bir hayal kırıklığı nedeniyle İstanbul'u terk

<sup>411</sup> Cevdet Kudret, **Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman**, Bilgi yayınevi, Ankara, 1971, C:2, s. 271

<sup>412</sup> Cavit Kavcar, “Çalıkuşu ve Türk Eğitimindeki Yeri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1969, C:2, Sayı 1-4, s. 172.

ederek köy muallimliğine sığınır, idealize ettiği köy ile karşılaştıkları arasındaki uçurum onu daha çok ve özveriyle çalışmaya sevk eder. Fakat Tanlı'nın *Pembe Şafak*'ında köy öğretmeninin yola çıkış amacını görev ve sorumluluk bilinci şekillendirir. Köy muallimi köydeki yaşantısını her ne kadar sever görünse de yukarıda bahsi geçen özlem duygusunu bastıramaması ikisi arasındaki işte bu yola çıkış farkı ile ilintilidir. *Çalikuşu* hakkındaki yorumların ortak noktası birçok Türk kızının Feride'yi kendilerine örnek alarak köylere kasabalar gitme arzusu ve hevesi ile okumaları, öğretmen olmalarına neden olması, bu yolu açmasıdır.<sup>413</sup> Gidenler içinse Cevdet Kudret'in dediği gibi “*Çalikuşu* onların dayanma gücünü arttırıyordu”. Burada “dayanılacak olan”la kastedilen ise köyün kasabanın cahilliği, dini taassup, kaçgöç, köydeki öğretmenin yabancı olarak dışlanması, fakirlik, hastalık vb. gibi birçok zorluktur. Oysa *Pembe Şafak*'ta köy mualliminin görev yaptığı köy, öğretmeni içine alan onu bağrına basan bir yer olarak yansıtılır:

Muallim-Hem ben yalnız içimdeki vicdan rahatıyla kalmadım bu köyde  
çocuklar, ak saçlı, kınalı saçlı ihtiyarlar beni çok sevdiler.

Köyde herkes yaşama sevinciyle doludur, olumsuz hiçbir şey yoktur, hastalıklar bitmiştir, temizlik alışkanlıkları kazandırılmış olan çocuklar hastalıktan kurtulmuştur, köylü okulu inşa etmiş hatta okula ait bağ ve bahçede gönüllü olarak üretim işlerinde çalışmaktadır. Cumhuriyet'in ilanını takiben 5 yıl içinde meydana gelen bu değişim bir gerçeklikten ziyade bir hayali andırır. Bu hayal çocukların özellikle kız çocuklarının öğretmen olmak için heveslendirilerek her köyü böyle güzelleştirecekleri inancını büyütmelemleri, bir ülkü haline getirmelerini sağlar. Hedef kitle şehirli kız öğrenciler içinde kendileri bulabilecekleri gitmekten çekinmeyecekleri masal köyü yaratır.

Köyün/köylülerin ısrarla olumlu yanlarına vurgu yapılması, yaratılan yapay masalsı hava, metnin neyi söylemediğini/söylemek istemediğini merak etmemize neden olur. Gerek Reşat Nuri'nin *Çalikuşu*'nda gerekse Tanlı'nın *Pembe Şafak*'ta, birincisinin tüm edebi ustalığıyla, ikincisinin tüm politik ajitasyon manevralarıyla yapmaya çalıştığı, cehaletle girilen savaşı kazanmak adına irfan ordusuna nefer

---

<sup>413</sup> Bkz. Cavit Kavcar, **a.g.m.**

toplamaktır. Fakat dönemin yukarıda ismi geçen popüler romanları ulvi bir mesleği, ulvi amaçları, vatan borcunu yüceltse de, kaçınılmaz olarak yobazlığın, cehaletin, kabalığın kol gezdiği bir Anadolu köyü panoramasını da beraberinde sunar. *Çalığışu*’nda Feride’nin görev yaptığı Zeyniler Köyü’ne uzak açıyla baktığında gördükleri ve tasvir etme biçimi bahsettiğimiz manzarayı somutlaması bakımından önemlidir:

“Bu köyün evleri, sokakları, mezarları gibi çocuklarında da siyah bir neşesizlik var. Renksiz dudakları gülmenin ne olduğunu bilmiyor, durgun gözleri ağır bir melal içinde ölümü düşünüyor gibi. Ben bile yavaş yavaş onlara benzemeye başlamıyor muyum?”<sup>414</sup>

Dediğim gibi, bu memleketin havasında insan, ölümü adeta kokluyor. Hele geceler... Onların vehimlerine korkularına dayanmak daha müşkül!<sup>415</sup>

Feride’nin öğretmenlik yaptığı köy okulunda çocukların eğlence vakitlerinde okudukları “tüyler ürperten” ilahi aynı şekilde “siyah neşesizliğin” bir göstergesidir:

“Haramiler gibi soyarlar seni,  
Bir kuru tabuta koyarlar seni,  
Zalim ölüm sana çare bulunmaz”<sup>416</sup>

Sadrettin Celal Antel’in, 1939 yılında yayınlanan *Maarifimiz ve Meseleleri* adlı kitabında köy muallim mektepleri meselesine değinirken söyledikleri, karamsar köy manzarasının kurgusal bir gerçeklikten ziyade güncel bir problem olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir:

“Büyük şehirlerdeki muallim mekteplerinde yetişen muallimlerin, içinde yaşamağa alıştıkları az çok rahat ve konforlu hayat şartlarının bulunmadığı köylerde barınamadıkları, oraya yerleşemediklerini ve bağlanamadıklarını, muhitleri üzerine müessir olamadıklarını ve ilk fırsatta buradan kurtulmağa çalıştıklarını da göz önünde bulundurmak icap eder.”<sup>417</sup>

<sup>414</sup> Reşat Nuri Güntekin, *Çalığışu*, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 45. Baskı, s. 187.

<sup>415</sup> a.e., s. 189.

<sup>416</sup> a.e., s. 189.

<sup>417</sup> Sadrettin Celal Antel, *Maarifimiz ve Meseleleri*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1939, s. 73.

Antel'in dönemin eğitim politikaları ve köylerde öğretmen istihdamı bağlamında güncel gerçekliklere dayanan bu tespiti *Pembe Şafak*'taki sorunsuz köy tasvirinin ısrarlı vurgusunu, politik bir manipölasyon olarak anlamlı kılmaktadır.

Bu panoramanın öğretmen lisesinden yeni mezun olmuş genç kızlar için ürkütücü olmadığını söylemek yanıltıcı olacaktır. Bunun içindir ki Tanlı'nın *Pembe Şafak*'ta “*en taş gibi yürekler kadın şefkatiyle yumuşar*” sözleri, Anadolu köylerinin zor şartlarına ve daha ziyade zor insanlarını işaret ederken, öğretmenin muhtaç olduğu kuvvetin kadınlığın doğasında var olan şefkatte olduğu yönünde dolaylı bir gönderme de barındırır. Metin, doğrudan söylenmeyen, fakat ısrarla vurgulanan o masalsı dünyanın arkasında yer alan, karamsar gerçekliği sızdırır. Cumhuriyet kızları, fakirlikten, yalnızlıktan, cehaletten “ruhunu, aidiyetini kaybetmiş” bu köylülere/köylere, ulus-devlet, birlik-beraberlik ve Cumhuriyet devrimlerinin propagandasını yapmaları salık verilmektedir.

### 3.3 YAMAN

1933 yılında Vasfi Mahir Kocatürk tarafından yazılan *Yaman*'da<sup>418</sup> ise farklı bir genç kız tipolojisi ile karşılaşırız. Oyun Kurtuluş Savaşı zamanında ve sonrasında İstanbul'da geçer. Paşa olan amcası ve aynı zamanda nişanlısı olan kuzeni Pervin ile birlikte yaşayan Yaman, Paşa amcasının tersine anti-empyrist kurtuluş mücadelesinin içinde yer almaktadır. Mustafa Kemal'den etkilenerek milli mücadele saflarına katılmıştır. Ancak amcası ve konak çevresi Yaman'ın padişah aleyhtarı söylemlerine karşı onu eleştirirken, boşu boşuna yapıldığını düşündükleri bu mücadeleye inanmamaktadırlar. Bunun da ötesinde Paşa amca, işgal kuvvetlerinin generalini evinde ağırlar, partiler düzenleyerek Yaman'ı ve içinde bulunduğu mücadeleyi delilik olarak addeder. Tüm bunlar Yaman'ın evden ayrılarak fiilen kurtuluş mücadelesine katılmasını hızlandırırken, nişanlısı Pervin ile aralarına mesafe koyar. Babası ve sevdiği adam arasında kalan Pervin, Yaman'ın Mustafa Kemal ve Milli Mücadele hakkında anlattıklarından etkilenmiş olsa da öte yandan

---

<sup>418</sup> Vasfi Mahir Kocatürk, *Yaman*, 4 perdelik Mektep Temsili, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.

evliliklerinin bu mücadelenin kazanılmasına bağlı olması fikri onda umutsuzluğa yol açar. Çünkü içinde yaşadığı çevrenin ve babasının ortak görüşü “bağımsızlığın” bir hayal olduğu yönündedir. Kurtuluş Savaşı sona erer, Yaman konağa döner, konakta sadece Pervin ve dadısını bulur. Paşa, etrafındaki padişah yanlıları ve işgalci subaylar ile yurtdışına kaçmıştır. Pervin kendisini de beraberinde götürmek isteyen babasını dadısı ile kurduğu bir planla kandırmış ve İstanbul’da kalarak Yaman’ı beklemiştir. Oyun Yaman ve Pervin’in düşmandan arınmış topraklarda gelecek planları yapmaları ile son bulur.

Genel hatlarıyla bu şekilde özetleyebileceğimiz bu mektep temsili iki eksen üzerinden ilerler: Birincisi Yaman ile işgalciler ve onun destekçisi Osmanlı paşası arasındaki çatışmadır, ikincisi ise Pervin ve Yaman arasındaki duygusal ilişkinin biçimlenmesidir. Vatanın içinde bulunduğu durumun oyun içerisindeki ilerlemesi Yaman’ın eylem ve söylemleri üzerinden akar. Oyundaki aşk ilişkisinin taşıyıcısı ise Pervin’dir. Yazar Pervin’i insani bir aşkın, Yaman’ı ise daha ulvi olarak gördüğü vatan aşkının temsilcisi kılar. Yaman, Pervin ve ona karşı olan hislerini ikinci plana hiç düşünmeden itecek bir yurtsever, Pervin akıllı fikri sevdiği adamla evlenmek olan bir genç kız olarak çizilir:

Pervin- Yaman düşün yapılısın avuturum ben seni.

Yaman- Öyle mi sanıyorsun, Pervin? Yavrum, yanıldın:

Anadan dert çeken avutamaz bir kadın.

Karşımızda anayurt can verirken ecelsiz

Bir perde arkasında biz nasıl evleniriz?

Pencerenin önüne gelince sabahları

Boğazın sularında şu kara timsahları

Görürsem benim beynim dağılır, sersem olur,

Korkarım yavrumuzda bunlara bir yem olur...

Pervin- Onların gitmesine imkân var mı ki Yaman?

Yaman- Elbette var

Pervin- Demek ki biz de ancak o zaman evlenebileceğiz?

Yaman- Evet

Pervin- (ağlar)<sup>419</sup>

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Pervin'in, Yaman'ın vatanperver kaygılarıyla sorduğu sorulara karşı verdiği yanıtlar temsilin alımlayıcıları için dönemin koşulları da hesaba katıldığında düşündürücüdür. Bir evliliğin bu kederi dağıtacağı yönündeki önerisine karşı Yaman'dan gelen yanıt aslında oyun boyunca çizilen Pervin/genç kız profili ile tutarlılık arz eder. Asaneh Najmabadi'nin “ (...) özellikle ulusal cemaatin bir erkek kardeşler birliği (fraternity) olarak inşa edilmesi, milliyetçilik ruhunun yaratılmasında erkek bağlarının merkeziliğine ve kadınların toplumsal sözleşmeden dışlanmasına işaret etmektedir”<sup>420</sup> şeklindeki tespitin bu noktada üzerinde durulması gerekmektedir. Gerek Yaman gerekse oyun yazarı için kadın, ulusun bir “erkek kardeşler birliği” olduğu düşüncesinin uzantısı olarak mücadelenin dışında tutulmakla kalmaz, bu mücadelenin ruhunu da kavramamış olarak yansıtılır. Dolayısıyla Yaman'ın “Anadan (vatandan) dert çekenı avutamaz bir kadın” diyerek verdiği cevap bu noktada önem arz eder. Yaman'ın derdinin, vatanın korunması meselesinin çaresi olarak işaret ettiği “erkek” dayanışmasıdır.

Bu bağlamda, bir yandan işgalcilerle mücadele bir yandan Pervin'in duygusal beklentilerinin teskini derken yazar tarafından Yaman, iki cephede savaş veren bir kahramana dönüşür.

Pervin'i onu sevdiğine, ancak ulvi bir amaç doğrultusunda bu sevgisini ikinci plana atması gerektiğine ikna etmek için Yaman alegorik bir masal anlatır. Masalda ormanların içinde yaşayan Mavi Kurt, tanrı tarafından atılan kılıcı almayı başarmıştır. Bu başarıyı kıskanan ve kılıcı ele geçirmek isteyenler tarafından tuzağa düşürülerek zincire vurulur ve yaralanır. Tüm bunlara karşın Mavi Kurt tanrısal kılıcı ile bir efsane yaratır ve düşmanlarının esaretinden kurtulur. Yaman, Pervin'e içinde bu Kurt'un sesini duyduğunu, bu masalı kendi ruhunda yaşadığını anlatarak, halini ve ona karşı tavrını mazur görmesini ister. Alegorik masalın çözümlemesi çok açıktır: Mustafa Kemal'i ve işgal devletleri arasındaki çatışmayı temsil eden masal

---

<sup>419</sup> Kocatürk, a.g.e., s. 6-7.

<sup>420</sup> Selda Şerifsoy, “Aile ve Kemalist Modernizasyon Projesi, 1928-1950”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011, s. 170.



Yaman'ın Mustafa Kemal'e ve onun mücadelesine adanmışlığını anlatır. Fakat asıl çarpıcı olan bu masalı dinleyen Pervin'in hangi tepkilerle donatılarak temsil edildiğidir:

Pervin- Halinden korkuyorum Yaman ne oldu sana?

Yaman- Hani hasta idim ya ben? İstersen git babana

Sor da bak: “gene nöbet gelmiş ona” diyecek.

Pervin- Bu nöbet nöbet değil bir parça düşünürsek.

Ben senin gözlerine artık inanıyorum...

Fakat senin karnın aç değil mi?

Yaman- Öyle yavrum.

Pervin- Sana biraz kahvaltı getireyim... (Pervin çıkar)<sup>421</sup>

Pervin neye inanmıştır? Anlattığı alegorik masal üzerinden temsil edilen mücadeleye ve onun kutsiyetine mi, yoksa Yaman'ın aç olduğuna mı? Pervin tüm anlatılanların ardından “karnın aç mı? diye sorarak o kahramanlık efsanesinin bütün kutsiyetini bozar. Pervin'in bu sorusuyla neyi anladığı, nasıl anladığından da öte oradaki varlığının bizatihi kendisinin de önem arz etmediği açığa çıkar. Yazar için önemli olan Yaman'ın karşısında, etkileyici/esrik konuşmasını yönlendirebileceği bir figürün olmasıdır. Anlayıp anlamamasının önemi de yoktur aslında, çünkü içinde bulunulan durum “kadınların” müdahil olabileceği bir mücadele olarak yansıtılmaz.

Bu bağlamda Rubina Saigol'un Pakistan-Hindistan savaşı sırasında milliyetçi duyguları yüceltmek için kullanılan şarkı sözlerine yönelik yaptığı tespit, Pervin'in oyun ve dolayısıyla Kurtuluş Savaşı içerisindeki konumunu anlamamız açısından fikir açıdır:

“Milletin kadınları, savaşan genç erkeklere övgüler düzen, alkış tutan kimseler olarak çiziliyor. Şan şeref, büyüklük ve ebedi hayat erkeklere aittir; kadınlar, yüreklendiren, öven ve destekleyen rolünde arka planda yer alır. Kadınlara, erkeklerin savaşta gösterdikleri kahramanlıklara imgelem düzeyinde, dolaylı olarak katılmalarına olanak tanıyan, esas itibarıyla pasif bir rol biçilmiştir.”<sup>422</sup>

<sup>421</sup> Kocatürk, **Yaman**, s.8.

<sup>422</sup> Rubina Saigol, “Militarizasyon, Ulus ve Toplumsal Cinsiyet: Şiddetli Çatışma Alanları Olarak Kadın Bedenleri”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İletişim Yayınları, 2011, s. 238.

Pervin’e, vatanın için de bulunduđu kederli haline ilişkin kısmi de olsa bir aydınlanma yaşatmayarak, Kurtuluş Savaşı’nı gerçekleştiren erkeklere ağıtlar yakan, onları ve görevlerini kutsallaştıran edilgen rolün dahi çok görüldüğünü söylemek mümkündür.

Yaman’ın kurtuluş ordusu ile Anadolu’ya giderek ortadan kaybolduđu aylar boyunca Pervin’in Yaman’ı beklemesini sağlayan ona duyduđu aşktır. Bir devrimciyi değil nerede olduđu meçhul sevdiğini bekler. Bu bekleme sırasında Yaman’ın yaptıkları, yapıyor olabileceklerine dair herhangi bir yüceltici yorumda bulunmaz. Piyanoya elini süremeyen, davetlerde yüzü gülmeyen, aşk acısı çeken Pervin’in, Yaman ve vatanın içinde bulunduđu tehlikeli durumun idrakine varmamış olması Paşa babasına karşı tavırlarında da açığa çıkar:

Paşa-(...) suratına bakınız hiç arkası gelmeyen bir fırtına

Pervin- Ne yapayım içimden geliyor babacığım,

Ne size ne kimseye yok benim dargınlığım

Fakat içim ağlıyor ne yapayım?<sup>423</sup>

Pervin’in vatan/hürriyet düşüncesi bağlamında hiçbir uzlaşmaz karşıtlığı bulunmayan babası ile yurtdışına kaçmamasının nedeni, “vatan sevgisi” değildir. Pervin’i ülkesine bağlayan tek şey Yaman’dır. İşgalci generalin ve paşa babasının arzusuna rağmen generalle yakınlık göstermemesinin altında da Yaman’a duyduđu aşk vardır.

Anadolu’dan zaferle dönen Yaman’ın, yaşanan mücadeleyi, kazanılan zaferi anlatımı kadınların ulusun kurtuluşundaki yerlerini ve vatan mevhumuna karşı mesafelerini, ideallere uzaklıklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Yaman- yaklaş biraz! Pencereden dışarıyı gösterir)

Şu gördüğün bayrağın rengi nedir?

Pervin- Al-Beyaz

Yaman- Bir yıl evvel ne renkti?

Pervin- Mavi-beyaz

Yaman-Şöyle gel, şu karşıya biraz bak ne var ne yok?

Pervin- Çok güzel, boğazın sularına mehtap vurmuş...

---

<sup>423</sup> Kocatürk, a.g.e., s. 34.

Yaman- Geçen yıl aynı sulara mehtap yüzerken ıslıl ıslıl

Aynı sulara gölge veren siyah uzun timsahlar vardı... Bunu sen hatırlıyor musun?

Pervin- Elbette.

Yaman- Neydi onlar

Pervin- Hep yabancı gemiler...

Yaman- Şimdi neredeler?

Pervin- nerde olacaklar gittiler...<sup>424</sup>

Oyundan yapılan bu alıntıda da açıkça görüldüğü üzere Pervin âdeta ders öğretilen, sınava tabi tutulan, ulusal bilinç aktarılan aktarılması gereken bir çocuk gibi sorgulanır. Pervin, Yaman’la muradına ermeden önce yine “onun istediği kadar” bu kurtuluş mücadelesinin mantığını ve önemini anlamak durumundadır.

Kuşkusuz bu sınav sahnesi, Pervin’i ve onun özelinde kadınları, farkındalığı olmayan kişiler olarak görmenin bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Bu temsil, milliyetçi anlatıların vazgeçilmezi olan anavatan-kadın sembolizasyonun bir sonucudur. Pervin “anadan derdi” olan bir “erkek kardeşler birliğinde”, derdin bizatihi kendisi olduğundan kaçınılmaz olarak edilgendir.

“Toprak ile anne arasında adeta ilksel bir bağ vardır. İkisi de korunmaya muhtaç sayılır; ikisi de sevilir, sayılır; ikisine de hayranlık duyulur; ikisinin de namusları için can vermeye hazır olmak gerekir.”<sup>425</sup>

Pervin ve Yaman arasında geçen yukarıdaki konuşma, vatanın kurtarıcıları tarafından aktarılan milliyetçi bir anlatıdır. Kurtuluş Savaşı’nın kazanıldığına ilişkin haberin, işgalcilerle parti düzenleyen Paşa’nın evine yıldırım gibi düştüğü sahne, millet-ana, oyundaki ifadesi ile “anadan derdi olma” mecazına iyi bir örnek oluşturması açısından önemlidir:

(Matmazel çalmağa başlar. Herkes dansa kalkar. Jeneral, müteessir bir halde oturan Pervin’in yanına gelir)

Jeneral- Pervin Hanım lütfen...

(Pervin kalkmak istemez)

Paşa- (bağırarak) kalk kalk kızım Pervin haydi!

---

<sup>424</sup> a.e., s. 43.

<sup>425</sup> Saigol, a.g.m., s. 234.

(Pervin zorla kalkar bu sırada İkbâl bir gazete getirerek paşaya verir)

Paşa- gazeteden okur (...)

Bir Türk gencinin zaferi... İstanbul içinde uzun zamandır “balıkçılar birliği” adıyla bir cemiyet

Kurarak ordumuza gizli bir muavenet meydanı açan Ahmet Yaman Bey son günlerde ordumuza iltihak etmişti. Bu zaferde çok büyük yararlılıklar göstermiş bir bölükle düşmanın en kuvvetli fırkalarını ele geçirerek mahvetmiş binbaşı rütbesini kazanmıştır. (çığılıklar, herkes birbirine karışır. Beri tarafta Jeneralle karşı karşıya duran Pervin jenerali göğsünden iter)<sup>426</sup>

Yaman sadece vatani düşmandan temizlemekle kalmaz; aynı zamanda Pervin’i de Jeneral’in kollarından kurtarmış olur. Pervin’in Jeneral’den kurtulması ile vatanın düşmandan kurtulması arasındaki koşutluğun sahnelenmesi, toplumsal cinsiyet bağlamında okuduğumuz diğer oyunlarda olduğu gibi kızların/kadınların varlıklarını borçlu oldukları, erkeklerden müteşekkil bir kurtarıcı/kurucu kadro fikrinin benimsenmesinde, onlara karşı minnet duygusunun beslenmesinde kolaylık sağlar.

Pervin, irfan ordusunun vazgeçilmez neferleri, köylerin geleceği, cumhuriyet devrimlerinin sembolü kızların temsil edildiği *Pembe Şafak*, *Köyden Gelen Ses* gibi oyunlardaki genç kız profillerinden farklı bir genç kız tipi ortaya koyar. Pervin, Cumhuriyetçi tedrisattan geçmemiş bir genç kız olarak vatan-hürriyet-ulus-Cumhuriyet gibi kavramları anlayabilmiş ya da bu uğurda verilen mücadelelerin kutsiyetini kavrayabilmiş değildir. Tek arzusu Yaman’a kavuşmak olan Pervin için Kurtuluş Savaşı evliliğinin önünde bir engel, harp sonrası kazanılan zafer ise evlilik yolunu açan bir olgudur sadece. *Yaman*, temsil edilen genç kız tipolojisi açısından diğer oyunlardan farklı olsa da erkeğe atfedilen değer noktasında adı geçen diğer oyunlarla aynılaşır. Türk kadınının, ulusal bağımsızlık, eğitimde fırsat eşitliği, medeni ve siyasi haklar bağlamındaki kazanımları konusunda olduğu gibi lekesiz bir namusa/iffete/şerefe sahip olmalarını da asker/kahraman/erkeklere borçlu oldukları fikrini iletmesi bakımından diğer oyunlarla ortaklaştığını söyleyebiliriz.

Öte yandan Pervin’in oyunda vatan gerçeğine karşı takındığı kayıtsız, ya da Yaman üzerinden güdümlü kayıtlı, durumu metnin üretim sürecinin bir

---

<sup>426</sup> Kocatürk, a.g.e., s. 38-39

zorunluluğudur. Cumhuriyetin 10. yıl kutlamaları için Kurtuluş Savaşı'nı konu alan oyunlar yazılmasının devlet tarafından telkin edilmesi ile yazılan diğer 25 oyunda<sup>427</sup> olduğu gibi *Yaman*'da da Kurtuluş Savaşı'nın merkezindeki kahramanlar/erkekler, oyunların da merkezine taşınmıştır. Daha önce incelediğimiz oyunlar yazıldıkları tarihlerde güncel politik gerçekliklerden yola çıkıyor ve kızların okuyup ulusun eğitici anneleri olmaları gerektiğini salık veriyordu. 1933 yılında Cumhuriyet'in onuncu yıl dönümü kutlamaları için yazılmış *Yaman* ve benzeri oyunlarda ise istiklal harbinin kahramanlarını ve dolayısıyla Cumhuriyetin gerçek sahiplerinin merkeze taşındığını görebiliriz.

10. yıl kutlamalarının gerçek sahipleri “kutlananları” erkekler, “kutlayanları” olarak da kadınlardır. Genç kızların asker olamamanın/vatan için çarpışamamalarının yarattığı kendini eksik hissetme halini irfan ordusunun neferi olarak bertaraf etmeye çalıştıklarından bahsedilmişti. Dönemin hatta daha da daraltarak 1933 yılı üretimi eserlerin genelinde bu eksikliğin yeniden üretildiğini görmek mümkündür. *Yaman* ve benzeri oyunlar, izleyici/okuyucu genç erkekler üzerinde, özdeşim duygusu ile birlikte, bir gün gerekirse *Yaman* olabilecekleri etkisini yaratır. Genç kızlarda ise “ben vatan için nasıl bir fedakârlıkta bulunabilirim” sorusunu akla getirmesi muhtemeldir. İşte bu noktada devlet ne beklerse onu yapmak durumunda kalmak, bu eksiltili hali tamamlayıcı görevlere atanmak sorgulanamaz bir boyut kazanır. Bu yüzden genç kızlar, kendi hayatını yok sayarak, hiç bilmediği köylerde mecburi hizmete ya da devletin idealleri için yurtdışına giderler. Pervin dönemin genç kızları/çocukları için olumsuz bir modeldir. Genç kızlar için de olumlu model olarak sunulan yine *Yaman* ve onun idealist/kararlı/vatanperver faaliyetleridir.

Pervin için tek yol Saigol'un ifadesiyle “erkek bir vatandaşla evli olması ve bu şekilde millete aidiyetini gerçekleştirmesidir.”<sup>428</sup> Oyun boyunca, kurtuluş mücadelesine evlenmek için geçmesi gereken bir süreç olarak bakan Pervin, oyunun sonunda muradına erer. *Yaman*'dan evlenme sözü almıştır. *Yaman*'ın uzun uzun

---

<sup>427</sup> Bu oyunlarla ilgili detaylı bilgi için bkz. Selçuk Çıkla, “Cumhuriyetin Onuncu Yıl Dönümü Anısına Yapılan Edebî Yayınlar”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 1/1, Summer 2006.

<sup>428</sup> Saigol, **a.g.m.**, s. 234

milli mücadeleyi, Mustafa Kemal'i anlatan tiratlarının hemen ardından Pervin'den gelen soru artık şaşırtıcı değildir.

Pervin- Yaman? Yuva kurmaya o halde geldi sıra...

Yaman- Şüphe yok, Pervin, artık kurulacak yuvamız,

Bu toprak ve bu gökle arasında pervasız

Bir yavru yetişecek, dünyanın en gürbüzü,

Biz güleceğiz ona bağlayıp ömrümüzü

Ve onun ayağıyla gidecek ebediyet.

Ona güzel bir ad buldum.

Pervin- Ne...

Yaman- Cumhuriyet<sup>429</sup>

Oyun Yaman ile Pervin evlenmeden, bu son sözle biter. Evliliğin gerçekleşmemiş olması ve oyunun bu şekilde sonlanmasıyla millete aidiyet meselesi Pervin için çözülmemiş olur. Cumhuriyet doğacak ama doğmamış bir çocuktur, ancak simgesel/düşünsel olarak onu doğuran, ona adını koyan onu biçimlendiren yeni devleti inşa edenlerden farksız olarak yine bir erkek yani Yaman'dır.

Saigol, *“İronik bir şekilde millet-ana mecazının milliyetçi düşüncede bu kadar güçlü olmasına karşılık, gerçek anneler ve kadınlar milletin eşitsizliğe uğrayan mensuplarıdır, ulus devletin iktidar yapısında daha az hakları bulunan ikinci sınıf vatandaşlardır”* der.<sup>430</sup> *“Savaşı kazandık şimdi kurmak gerekir ulusu”* diyen Yaman için Pervin, ulusu kuracak/doğuracak “biyolojik üretici” olarak ulusun düşünsel olarak inşasının, tamamen dışında tutulur. Pervin kurtuluş mücadelesinden fiilen ve fikren uzak, edilgen, korunmaya muhtaç olarak çizilmesi tam da Saigol'un yukarıda işaret ettiği düşünce biçiminin, kadınları “ikinci sınıf yurttaş” olarak görmenin, yarattığı bir temsil biçimidir.

---

<sup>429</sup> Kocatürk, **a.g.e.**, s. 48.

<sup>430</sup> Saigol, **a.g.m.**, s. 235.

### 3.4 BURLA

Yukarıda ele aldığımız mektep temsillerinde ulusun evlatlarını yetiştirmek için uzak köylere giden, okumak için bin bir güçlüğe katlanan, devleti ve milleti için var olan ya da kurtuluşun erkek kahramanlarının eve dönmelerini bekleyen genç kızların temsil edildiğini gördük. Mektep temsillerinde resmedilen Cumhuriyet'in gerek kamusal alanda gerekse özel alanda tahayyül ettiği genç kız tipinin toplumsal anlamda kabul görmesi için muhakkak ki tarihsel bir öncülü olması gerekmektedir. Milli eğitim müfredatından ayrı düşünemeyeceğimiz mektep temsillerinde Türk kızının muhtaç olduğu bu öncül modelin yer almaması neredeyse imkânsızdır. Nitekim 1933 yılında basılan İffet Halim Oruz'un 3 perdelik oyunu *Burla*<sup>431</sup>, mektep temsillerinin bu anlamdaki açığını kapatır. Oyun, Orta Asya Türk topluluklarındaki görece kadın-erkek eşitliğini, modernleşmeye karşı duran yerleşmiş geleneksel ataerkil ve feodal temayüllere karşı koyacak destek niteliğinde, bir meşrulaştırma zemini, bir “ kanıt” olarak sunmaktadır.

*Burla* bir Dede Korkut efsanesini konu alır. Manzum olarak yazılmış oyunda Oğuz Beylerinden Salur Kazan, otağına yapılacak olan düşman saldırısını öğrenerek engellemek üzere yola çıkar. Bu esnada Salur Kazan'ın karısı Burla ve genç oğlu Oruz otağda kalır. Ancak düşmanın otağı kuşattığı haberi gelince Burla oğlunun düşmanın üzerine gitmesi ve annesinin namusunu ve otağı kurtarması gerektiği söyleyerek uzun ve hamasi tiratlar eşliğinde yiğit oğlunu düşmana sunar. Otağda kalan diğer kızlar tarafından gelen tüm eleştirilere karşın Burla, düşmanın kucağında olmaktansa Oruz'u, yani oğlunu, onlara vermenin Türk'e yakışan tavır olacağını söyleyerek kızları ikna etmeye çalışır. Otağda olup biteni duyan Salur Kazan geri döner ancak otağ sarılmış Oruz ise rehin alınmıştır. On bin kişilik orduya karşı tek çare kadın, erkek, hakan, hatun savaşımdır artık. Son perdede oyun kişileri kanlı ve yırtık elbiselerle sahnede görünürler. Burla, Salur Kazan, Oruz savaştan galip çıkmış ve otağ kurtarılmıştır.

---

<sup>431</sup> İffet Halim, **Burla**, Mektep Temsilleri No. 8, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.

*Burla*'nın yazıldığı tarih Cumhuriyetin onuncu yılı olmasının dışında kadınlara siyasi haklarının tanınması konusunda yapılan önemli düzenlemelerin yapıldığı bir döneme rastlar. 3 Nisan 1930'da Türk kadınlarına belediye seçimlerinde seçme ve seçilme hakkını tanıyan yeni belediye kanunu kabul edilmiş, Türk kadınları bu haklarını ilk kez 1933'te kullanmışlardır.<sup>432</sup> Ancak hem kadınların hem de Cumhuriyetin kurucu kadrolarının ideali belediyeler kanunundaki bu değişiklikten fazlasıydı. Milletvekili seçimlerinde de kadınlara seçme ve seçilme hakkının tanınmasına ilişkin kanun üzerinde tartışmaların devam ettiği bu dönemde kuşkusuz kadınlar aleyhine ciddi bir muhalefet de söz konusu idi.

“Osmanlı devlet ve toplum yapısına ilişkin konularda son derece tutucu dinci ve hilafetçi bir çoğunluk vardır. Bu tutucu çoğunluk hele kadınların statüsünde herhangi bir değişiklik yapılması söz konusu olduğunda son derece tepkisel davranmaktaydı.”<sup>433</sup>

Kadınların hak taleplerine karşı bu tepkisel davranış ağırlıklı olarak Leyla Kırkpınar'ın bahsettiği gibi hilafetçi ve tutucu dinci çoğunluktan gelse de Cumhuriyet Türkiye'sinin meclisinde yapılan tartışmalardan anlaşıldığı üzere bu taleplerin Cumhuriyetçi mebuslar, Cumhuriyet aydını gazeteciler tarafından da eleştirildiğini gözlemlemek mümkündür. 1927'de Türk Kadınlar Birliğinin seçme ve seçilme hakkı için yürüttüğü çalışmalara ilişkin mecliste yapılan tartışmalarda kurucu ideologlardan ve Atatürk'ün sağ kolu olan Recep Peker'in yaklaşımları bu noktada önemli bir örnek olarak verilebilir.

“Mademki Türk vatanyla ve mukadderatı ile filen meşgul olmak arzusundasınız, o halde bu meşguliyet-i filiyenin diğer şerefli bir cephesi vardır ki sizi oraya da davet ederim”<sup>434</sup>

Peker'in kadınların askerlik yapmaları, vatanın kaderine ortak olmak istiyorlarsa önce cepheye gitmeleri gerektiğini salık verdiği yukarıdaki sözleri kadın-erkek eşitliği düşüncesinin önüne konulan bir engel olarak düşünülebilir.

<sup>432</sup> Leyla Kırkpınar, “Türkiye’de Toplumsal Değişme Sürecinde Kadın”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Ed. Ayşe Berktaş Hacımirzaoglu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998, s. 22.

<sup>433</sup> Kırkpınar, **a.g.m.**, s. 17.

<sup>434</sup> Yaprak Zihnioğlu, **Kadınsız İnkılap Nezihe Muhiddin, Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği**, İstanbul, Metis Yayınları, 2003, s. 215-216.



Halk Fırkası 13. Mıntıka müfettişi Refik İsmail Bey ise bu tartışmalar ekseninde kadınlara geleneksel rollerini hatırlatırken siyasal olanın içerisinde bu roller üzerinden görev almalarını telkin eder:

“Ben şahsen kadınların fırka işleriyle uğraşmalarını hiç temenni etmem. Bir ihtimal ki fırkada çocuklarla ilgili ya da Hilal-i Ahmer işlerinde çalışarak faideli olabilirler (...)“evvela içtimai sahada lazım gelen muvaffakiyet elde edilsin; o meseleler sonra...”<sup>435</sup>

Dolayısıyla, irfan ordusunda Anadolu’nun en ücra cephelerinde sınavlarını vermiş, cumhuriyet devrimlerinin kendilerine tanıdığı hakları idrak etmiş ve minnetle dolmuş kadınların sadece meclise girebilmeleri değil kamusal alandaki tüm mevcudiyetlerinin erkekler tarafından kabul görebilmesi için çok daha etkili ve reddedilemeyecek bir dayanağın ortaya konması gerekmektedir.

Kadınların toplumsal hayatta erkekleri ikna edecek denli başarılı olmadıkları düşüncesini daha önce değindiğimiz güven paradoksu üzerinden hatırlayabiliriz: Rejim bir yandan ulusun inşa sürecinde kızların okumalarını ister ve modernleşmenin vitrini ve kültürün aktarımı için onlara ihtiyaç duyar ve “güvenir” görünürken bir yandan da sınamaya devam eder. Fırka müfettişinin toplumsal hayatta kadınlardan başarı –ki bu başarı ile kastedilenin muğlaklığı aşikârdır- beklentisi kadınların ataerkil toplumsal yapı içerisinde hiçbir zaman geçemeyecekleri bir sınava tabi tutuldukları izlenimi yaratmaktadır. Kumari Jayawardena’nın söylediği gibi, “(...)modernleşmekte olan bir toplumun gereksinmelerinden temellenen kadın hakları ve katılım talepleri, dini ve milliyetçi geleneklere atıfla meşrulaştırılmaktaydı.”<sup>436</sup> Kadınların kat ettiği yolu görmezden gelerek onları siyasal hayatın dışında tutan, hak taleplerini alaya alan kesime karşı en etkili argüman kuşkusuz milliyetçi temelleri olan bir argüman olacaktı. İşte bu noktada Türk kadınının kamusal hayattaki varlık alanını genişletilmesi ve siyasete katılımını destekleyen Cumhuriyetçi kadroların ve görevli tarihçilerin yardımına resmi tarih

---

<sup>435</sup> a.e., s. 179.

<sup>436</sup> Ayşe Kadioğlu, “Cinselliğin İnkârı: Büyük Toplumsal Projelerin Nesnesi olarak Türk Kadınları”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Ed. Ayşe Berkay Hacımırzaoglu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998, s. 93.

tezinin de üzerine inşa edildiği Orta Asya Türkleri, göçer eski Türk boylarındaki kadının toplumsal ve siyasal yaşamda özgür olduğu yönündeki tezler yetiştirdi.

Cumhuriyet'in kadın konusundaki "ilerici" atılımlarına bu şekilde bir temel atfetme kuşkusuz ilk olarak 1930'larda tartışmalar sürerken gündeme getirilmemişti. Türk milliyetçiliğinin önde gelen kuramcısı sosyolog Ziya Gökalp'in çeşitli makalelerinden oluşan ve Cumhuriyet Türkiye'sinin milliyetçi ruhunu besleyen ve öte yandan resmi tarih tezini temellendiren önemli eseri *Türkçülüğün Esasları* 1923 yılında yayımlanmıştı. Eser Türkçülüğün tarihi ve kökenlerinden başka, dilde, ekonomide, sanatta, siyasette, felsefede Türkçülüğün nasıl vücut bulacağını tartışıyordu. Bu tartışmalar genellikle Osmanlı ve Eski Türkler karşılaştırmalarıyla ilerlerken, karşılaştırmalarda Osmanlı menfi, Eski Türkler müspet tarafta yer alıyordu.

Eserin "Ahlaki Türkçülük" bölümünde yer alan beşinci kısım ise Türk Feminizmini anlatır.

"Eski Türkler hem demokrat hem feministtiler. Zaten demokrat olan cemiyetler umumiyetle feminist olurlar. Türklerin feminist olmasına bir başka sebep de eski Türklerce Şamanizmin kadındaki kutsi kuvvete dayanması idi.(...) Şölenlerde, kenkeşlerde, kurultaylarda ibadetlerde ve ayinlerde, harp ve sulh meclislerinde hatun da mutlaka hakan ile birlikte bulunurdu. Kadınlar örtünmeğe ait hiçbir kayıtlı bağlı değillerdi. (...) eski Türklerde kadınlar umumiyetle amazon idiler. Binicilik, silahşorluk, kahramanlık, Türk erkekleri kadar, Türk kadınlarında da vardı. Kadınlar doğrudan doğruya hükümdar, kale muhafızı ve sefir olabiliyorlardı."<sup>437</sup>

Ziya Gökalp'in Türk feminizmi bahsinde değindiği eski Türklerde kadının statüsüne ait bu bilgiler "Yeni Türkler"i yapacakları/yaptıkları devrimlere düşünsel anlamda önemli bir dayanak oluşturduğu açıktır.

Dolayısıyla Cumhuriyet'in onuncu yıldönümünde ve kadınların seçmen ve seçilen olarak katıldığı ilk belediye seçimlerinin yapıldığı yılda İffet Halim tarafından yazılan mektep temsili *Burla* önemli bir misyon oyunu olarak karşımıza çıkar. Bu misyon 1930 yılında Atatürk'ün isteği ile hazırlanan Türk tarihinin ana hatları adlı

<sup>437</sup> Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul, Devlet Kitapları, 1970. s. 166

kitap ve 1932 yılında yapılan birinci Türk tarih kongresinde sunulan bildiriler ışığında şekillenen orta ve lise tarih ders kitaplarını sahneye taşımaktır. İffet Halim kadın hakları çalışmalarındaki aktif rolü münasebetiyle tarih müfredatını sahneye taşıırken ulusun coğrafi ve kültürel kökeni olarak orta Asya'yı göstermekle kalmaz bu coğrafya ve kültürde kadının etkin varlığını merkeze koyar. Böylece yeni Cumhuriyetin kadın hakları konusunda yapmış olduğu çalışmalarda ihtiyacı olan dayanağı sağlamasıyla misyonunu fazlasıyla yerine getirir.

İffet Halim'in Cumhuriyet Dönemi kadın hareketine dâhil olması 1927'de kocasının tayini nedeniyle bulunduğu Diyarbakır'da Türk Kadınlar Birliği'nin şubesini açarak başlar. Ancak yazar kadın hakları konusuna düşünsel desteğinin kökeninin daha eskilere dayandığını şu sözleriyle ifade eder: *“Ben annemin Hukuk-u Nisvan Cemiyeti'nde bulunmasından dolayı dokuz yaşından itibaren kadın hakları davasını benimsemişimdir. Ve bir ömrü bu davaya adanmış bulunuyorum.”*<sup>438</sup>

Seçme seçilme hakkı ve Kadınlar Birliği'nin faaliyetleri hakkında Mustafa Kemal ile görüşmeler yapmış olan İffet Halim Halkevleri'nde de çeşitli görevler almıştır. Kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmesi nedeniyle Kadınlar Birliği tarafından düzenlenen mitingde “ey tarihin en mutlu kadını” diye başlayan heyecanlı konuşmalardan birini yapanlar arasında İffet Halim'de yer almıştır.<sup>439</sup> Kadınlar Birliği genel sekreterliğinde bulunan İffet Halim, birlik kapatıldıktan sonra Yardımsevenler Derneği adı altında kurulan yine kadınların çeşitli çalışmalar yürüttüğü derneğin kurucuları arasında yer alır.

Yazar, Diyarbakır'da kadınlar Birliği'nin şubesinin açılış konuşmasında 1933 yılında yazdığı bu mektep temsiline zemin oluşturan hikâyeyi anlatır:

“Saygıdeğer H. lar, Ef. ler,

Sanat tarihimizin çok kıymetli vesikalarından biri olan su parçayı inceden inceye tahlil edecek olursak, Türk ruhunun bu efsanelere karışmış varlığından, kendimize bin bir şekilde bir şeref hissesi çıkarabiliriz.

<sup>438</sup> Erdal Köse, **“İffet Halim Oruz, Hayatı, Eserleri”**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, 2006, s. 17.

<sup>439</sup> Leyla Kırkpınar, **a.g.m.** s. 22.

Mevzuumuzu alakadar etmesi dolayısıyla en çok şu noktaya dikkatlerinizi çekerim. Düşmana şarap sunmamak için çocuğunun etini bile yemeğe boyun eğen ana, yalnız bir asker anası değil, başlı başına asker ruhu taşıyan bir varlıktır!”<sup>440</sup>

Cumhuriyet Dönemi kadın hareketi içerisinde böylesine aktif rol oynayan İffet Halim yazdığı mektep temsili aracılığıyla sunduğu dünyada kadının siyasi ve sosyal alanda özgürleşmesi ve hak talepleri için nasıl bir meşrulaştırma zemini hazırlıyordu.

*Burla*’nın ilk perdesi açıldığında mekân ve kişilerin mekân içinde konumlanışı karşımıza çıkar.

“Sahne, Salur Kazan’ın otağıdır. Orta yerde bir kapı, iki tarafında, iki pencere vardır. Basbuğ köşesine oturmuş, sağ tarafına karısı *Burla*’yı almıştır. Karşısında Oğuz Beyleri Deli Dünder ile Kara Budağ oturmaktadır. Beylerin solunda oğlu Oruz ayakta durur; beş kara gözlü, göğsü kızıl düğmeli, elleri bileğinden kınalı kız Oğuz Beylerine (Tarasun) sunmak için dururlar. Kapının yanında Karaçuk Çoban ayakta durur. Duvarlarda değerli silahlar - ok, yay, kalkan ve saire- asılıdır. Bir kösede kopuzlar ve ozanlara mahsus asalar durur. Perde açılır ve kapıdan içeri ozanlar ve kopuzcular girerler, kösede duran çalgıları alıp ava çıkmak üzere şenlik yapmağa başlanır.”<sup>441</sup>

*Burla*’nın kocası Salur Kazan’ın yani Basbuğ’un sağında yer alması ve tüm diğer savaşırlar birliktelikte oğulları Oruz’un karşılarında konumlanması dikkat çekicidir. *Burla*’nın, basbuğunun sağında yer alması ile onun kocasının sağ kolu ve iktidar ortağı olması durumu temsil edilmeye çalışılır.

İlk sahnedeki bu yerleşim düzeniyle tarihte Türk kadının erkekle eşit statüde yer aldığı imlenir. Oyunda kadın-erkek eşitliği bir oturma düzeni ekseninde sağlamaya çalışırken, kadınlar arası eşitsizlik çarpıcı bir biçimde aynı tabloda yer alır. “Beş kara gözlü, göğsü kızıl düğmeli, elleri bileğinden kınalı” kızın oğuz beylerine tarasun sunmak üzere hazırolda beklemeleri ve buna mukabil *Burla*’nın iktidarın yanı başında av için yapılan bu hazırlıkların seyircisi olması yazarın ve onun temsil ettiği kadının statüsüne yönelik resmi tarih tezinin arazını ortaya koyar.

---

<sup>440</sup> Köse, **a.g.e.**, s. 228.

<sup>441</sup> Oruz, **a.g.e.**, s. 4.

Burada yazar, Türk tarihinde kadın-erkek eşitliğinin ilksel köklerine referans verirken bu eşitliğin yine erkek egemen düşünce biçimi üzerinden dolayımlandığını görürüz. Ava gidecek olan oğuzlara, kahraman erkeklere, içki sunmak üzere hazır olan ve tasvire göre güzellikleri vurgulanan bu kızlar yazarın ve yansıtmaya çalıştığı düşünce biçiminin açıklarını ele verir. Kahraman erkekleri avlanmaya giderken onları eğlendirmek üzere hizmet eden güzel kızlar, gündelik hayat pratiği içerisinde ve toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü çerçevesinde sahnede temsil edilirler. Bu sahne aracılığı ile oyunun muhatap kitlesi çocuk ve gençler için geleneksel kadın-erkek rolleri yeniden canlandırılmaktadır. Kadın-erkek eşitliği kadının içinde bulunduğu toplumsal sınıfa bağlı olarak değişir. Burla, Hakan'ın eşi olarak soyluluğun kendisine verdiği bir takım nitelikler/önceliklerle iktidarın "sağ kolu"yken sınıfsal olarak daha altta olan kadınların çizilen mizansende de görüldüğü üzere herhangi bir ayrıcalığı ya da erkeklerle eşitliği söz konusu değildir. *"Yüzyıllar öncesindeki Amazon Kadınları, Türk boylarında büyük bir güç yaratmıştır. Devlet idaresindeki Hatun-Hakan eşitliği ise tarihimizin unutulmayacak özelliklerinden biridir."*<sup>442</sup> diyen İffet Halim'in Amazon kadınlarını ava gidenler arasında değil ava gideceklerle şarap sunan, gönüllerini hoş tutan bir bağlamda yansıtmayı düşündürücüdür. Bu tutum, içselleştirilmemiş, andan ve gündelik yaşam pratiğinden kopuk bir kadın tahayyülünün yarattığı bir çelişkidir. Bu çelişki kuşkusuz ki oyun boyunca defaten karşımıza çıkar.

Amazon Türk kadınlarının, oyuna ismini veren tipik örneği Burla, metnin birçok yerinde savaşçı, erkeklerle eşit, onurlu bir kadın olarak çizilir. Başbuğ'un saldırı haberini aldıktan sonra otağdan ayrılmadan önce Burla ile yaptığı konuşma metin içinde yer alan bu tarz tasvirlerden sadece biridir;

Salur Kazan- Burla, yurttan kalanlar kanadın altındadır,  
Eğer düşman göçerse, ilk önce var sen saldır  
Eller görsün bu öz yurt nasıl kucaklanırmış!  
Burla- (...) Kanadım Kırılsa da, göğsüm parçalansa da,  
Ben bu canı çoktandır bırakmışım bu yurda,

---

<sup>442</sup> Köse, a.g.e., s. 19.

Korkma, ona kim varsa, ben yere sereceğim,  
Mademki seviyorum, elbet can vereceğim!<sup>443</sup>

Ancak düşman güçlerinin pusu kurarak Başbuğ gittikten sonra otağa baskın düzenlemesiyle başlayan tedirgin edici ortam Burla üzerinden temsil edilen vatanperver ve savaşçı model kadında bir takım değişimlerin başlamasına yol açar. Bu değişim erkek-kadın herkesin otağın selameti ve ırkın devamlılığı için eşit sorumlulukları olduğu düşüncesinin söylem düzeyinde kalarak fiiliyata geçirilememesinde kendini gösterir.

Burla, içinde bulunduğu durumdan kurtulmak/kurtarılmak için Başbuğ'un gelmesini bekler:

Burla- Başbuğ bu çetinliği düşünmedi değil ki,  
Böyle bir iş belirse ulaşır belki,...  
Ta batıdan doğuya biraz geç varılsa da  
O gelinceye kadar ön boğaz alınsa da  
Ovada kılıcından geçirmeği o bilir  
Başbuğun kılıcından dağlar bile irkilir!  
Diğer Kız- Burlam, biz de burada hazırlıklı duralım  
Bu kadar insan varız...  
Burla- elbette hazırlanalım  
Türkte yiğit denince ayrılmaz erkek, kadın,  
Her varlık başkaldırır, çevresinde tek adın,  
Türk demek erlik demek, koçyiğitlik demektir,  
Kadın erkek olsa da Türk adı gene tektir!<sup>444</sup>

Yine söylem düzeyinde bir eşitlikten bahsedilir. Erlik ve kahramanlık üzerinden erkeğe atfedilen yiğitlik/erlik değerleri içeren erkek gibi olan bir Türk kadını tanımı yapılır. Ancak Burla, alttan alta Başbuğ'un bu saldırıyı tahmin etmiş olması, otağa dönme hızı, ovada denk gelirse orada düşmanın işini bitirebileceğini anlatan dizelerle, içindeki korkuyu açığa vurur. Yazar Burla'yı söylem ve eylem düzleminde bir birinden bambaşka iki kadın gibi çizer: Savaşçı fakat savaşamayan,

---

<sup>443</sup> Oruz, **a.g.e.**, s. 11.

<sup>444</sup> **a.e.**, s. 18.

siyasi yetke sahibi fakat aldığı kararlar Başbuğ/Erkek onaylayana kadar herkesçe eleştirilen bir kadındır. Burla'nın "kahraman" beklentisi, Kurtuluş Savaşı'nın baş aktörlerinin erkekler olduğu ve onlar tarafından kurtarılan anavatan/kadın algısının değişmediğinin bir göstergesidir. Sonuç olarak kriz yönetiminde Burla'nın Amazon tavrından eser görülmez. Oyunun alt metni, yazılış amacının aksine -kadın-erkek eşitliğine zemin hazırlama- Cumhuriyet Türkiye'sinde kadınların namuslarını, kamusal alandaki varlıklarını ve iyileşen haklarını borçlu oldukları kurtarıcı kahraman erkek mitine bir kaynak teşkil ederek hâkim söylemi yeniden üretir.

Burla- Başbuğ şimdi ovaya ulaştı mı kim bilir?

İsterdim dönüversin, doludizgin otağa,

Kılıcını sıyırıp, sallasın dört bucağa!<sup>445</sup>

Otağı saran düşmanın iki isteği vardır, ya Burla ya da Oruz. Burla Başbuğ'un gelmesinden ümidi kestiği anda kararını verir: Türklüğü kurtaracak olan Oruz olacaktır. Ve oğlunu düşmana adeta teslim eden Burla'nın kendisi ve Oruz arasındaki tercihini belirleyen ise yukarıda bahsettiğimiz gibi anavatanı simgeleyen annenin/kadının düşmanın eline geçmesinin vatanı kaybetmekle eş bir anlam taşıyor olmasıdır:

Burla- Yarın akşam ananı istiyorlar çadıra

Elinde tarasunla dolaşacakmış Burla,

Karşımda yudum için tarasun sunacaklar

Kanımı içer gibi içecek alçaklar!

Ya bunu yapacağım, ya seni vereceğim,

İkimizden birini yerlere sereceğim.

(...)Bir elimde tarasun, birinde senin kanın,

Böyle mi varılacak karşısına düşmanın

Bunlardan hangisini yerlere çalacağım,

Oruzum ben ünsüz mü sensiz mi kalacağım?<sup>446</sup>

"Tarasun" sunmanın bir içecek ikramından fazlasını (bedenin sunulması) temsil ettiğini anlamamıza neden olan bu sahne, bizi oyunun ilk sahnesini yeniden

---

<sup>445</sup> a.e., s. 22.

<sup>446</sup> a.e., s. 25-26.

düşünmeye sevk eder. Tarasun eğer kendi topluluk sınırları ve birlik üyesi erkeklere sunuluyorsa bir sakınca arz etmezken düşmanın karşısında bu şekilde bulunmak zapt edilmişliğe/tecavüze uğramış olmaya işaret eder.

Oyunda kadına atfedilen değerin yine bir savaş ortamında ve onun tarafından temsil edilen vatan kavramı üzerinden nesne konumuna indirgenerek gerçekleştiğini görmek mümkündür. İlksel Türk toplulukları ve Cumhuriyet Türkiye’sinin söylemi arasında kurulmaya çalışılan ilişkide ilkinin ikincisine zemin hazırlamasının, onu ileriye taşımasının söz konusu olmadığı oyunun alt metnindeki düşünme biçiminden ortaya çıkar. Başta Mustafa Kemal olmak üzere kurtarıcı erkek kahramana dayanma, onu yaratma ve varlığının garantisi olarak onu görme halinin bir tezahürüdür Burla-Oruz ilişkisi. *Burla* her ne kadar “Türk kadının toplumsal hayattaki varlığına kanıt” olarak yazılmış bir oyun olsa da aslında toplumsal cinsiyet normları ekseninde Cumhuriyet’in erkek kurucularının söylemlerinden fazlasını vaat etmez. *Yaman* oyununun “anadan derdi olan” *Yaman*’ı gibi ananın/*Burla*’nın bizatihi kendisinin kendisinden dertli olup bu derdin çaresini yolunu gözlediği kocası Başbuğ’da ve kısa vadede oğlu Oruz’da bulması/araması hâkim bakış açısının metnin üretim sürecindeki rolünü ortaya koyar.

*Yaman*’da Pervin’in Jeneral’in kollarından kurtulması ile vatanın kurtuluş haberi eş zamanlı olarak temsil edilmişti. Vatanın kurtarılması hem somut anlamda hem de kadın bedeni üzerinden metaforik anlamda yansıtılmıştı. *Burla*’nın düşmana tarasun sunmak gibi aşağılayıcı bir duruma düşmesine- çünkü tarasun sunmak aynı zamanda kadının bedeninin de sunulması düşmanın kullanımına açık olması anlamına gelmektedir- Oruz’un da tahammülü olmaz. Otağın bekası ve savunmasından ziyade Oruz’u harekete geçiren ve *Burla*’yı oğlunu ölüme göndermeye sevk eden, tarasun sunma ihtimalidir. Bu bağlamda Saigol’un yorumları dikkate değerdir:

“Bir erkeğin kendi kadınları ve onların cinselliği, kültürünün, geleneğinin ve evinin simgesi olduğu gibi, ötekinin kültür ve erkekliğinin simgesi de kadınlar ve onların cinselliğidir. Kadınların namusuna helal gelmesi, büyük bir ulusal utançtır, kültürel/dinsel açıdan büyük bir yüz karasıdır ve intikamın alınması şarttır. (...)Kadınların namusunun lekelenmesi, ırkın,



ulusun ve vatanın namusunun lekelenmesidir. Bir insanın annesinin namusuna helal gelmesi, namusuna düşebilecek en büyük gölgedir.”<sup>447</sup>

Saigol’un yukarıdaki tespitlerinde hareketle Burla’nın “Oruzum ben ünsüz mü sensiz mi kalacağım?” sözlerine baktığımızda “ün” ile kastedilen namus/şeref/haysiyet kavramlarıdır ki oyunda sadece kadının canlı bedeni değil cansız/ölü bedeni bile aynı simgesel değerlerle yüklü olarak korunmak kollanmak zorundadır. Metinde Burla’nın, Oruz’u düşmana göndermek yerine kendini öldürmesinin daha makbul olacağını bu sayede her ikisinin de kurtulacağını söyleyen kıza verdiği cevap dikkate değerdir:

Burla- Bir tek ok, bir can gibi, bir şanı da devirir  
Böyle kancık eloğlu beni sürüyebilir;  
Dirisini satmayan, ölüsünü çiğnetmez,  
Türk denen bu varlığa bir damla erlik yetmez!  
Ben kendimin olsaydım, kendim için öldürdüm.<sup>448</sup>

Burla, varlığı kendisine ait olmayan bir bedenden bahseder, varlığı vatani simgelemenin de ötesinde, ırkın ve vatanın kendisine dönüşmüştür adeta. Bu nedenle yazarın tabiriyle Amazon Türk kadını bir değer nesnesi olarak yer alır oyun boyunca. Kadınlar ancak Başbuğ’un liderliğinde ve Oruz’un otağa dönüşüyle eyleme geçer ve onlarla savunma mücadelesine katılırlar. Devletin politikaları ile belirlenen toplumsal cinsiyet normlarını yeniden üreten metin aşağıdaki dizelerle son bulur:

Türkte yeri ayrılmaz bir kadınla erkeğin;  
Biz tarih yaprağını yan yana çevirmişiz  
Karşımıza çıkanı biz böyle devirmişiz!<sup>449</sup>

Oyunun birçok yerinde tekrar edilen kadın ve erkeğin yan yana olma hali Atatürk’ün ve Cumhuriyet ideolojisinin kadınların toplumsal hayattaki varlığını iyileştirmeye yönelik düşünceleriyle örtüşmektedir. Atatürk’ün, Afet İnan tarafından yayınlanan 1930 yılına ait el yazması metinlerinde yer alan aşağıdaki sözleri bu örtüşmeyi göstermesi bakımından önemlidir.

---

<sup>447</sup> Saigol, **a.g.m.**, s. 251.

<sup>448</sup> Oruz, **a.g.e.**, s. 37.

<sup>449</sup> **a.e.**, s. 48.

“Kadının en büyük vazifesi analıktır. İlk terbiye verilen yerin ana kucağı olduğu düşünülürse bu vazifenin ehemmiyeti layıkıyla anlaşılır. Milletimiz kuvvetli bir millet olmaya azmetmiştir. Bugünün levazımından biri de kadınlarımızın her hususta yükselmelerini temindir. Binaenaleyh kadınlarımız da âlim ve mütefennin olacaklar ve erkeklerin geçtikleri bütün deracatı tahsilden geçeceklerdir. Sonra kadınlar hayatı içtimaiyede erkeklerle beraber yürüyerek birbirinin muin ve muzahiri olacaklardır.”<sup>450</sup>

İffet Halim’in kadın-erkek eşitliğinin ilksel kökenlerine ilişkin yazdığı bu mektep temsilinde eşitlik vurgusu, hayırlı ve milli değerlerine sahip evlat yetiştiren Türk kadını vurgusunun bir hayli gerisinde kalır. Oyun boyunca Oruz’un nasıl bir ananın evladı olduğunun sıkça vurgulanması ve vatanı için ölüme gözü kapalı gitmesiyle, tıpkı Eski Türklerde olduğu gibi Yeni Türklerde de kadının sorumluluk alanları içerisinde en önemli görevinin evlat yetiştirmek olduğu telkin edilir.

Burla bedenini düşmandan koruyarak ve bunu yetiştirdiği vatanperver erkek evladının yardımıyla yaparak izleyici/okuyucu üzerinde, resmi ideolojinin kadının görev ve sorumlulukları konusundaki tavrını meşru bir zemine oturtur. Ona tarihsel bir nitelik atfeder. Burada önemli nokta dokuz yaşından itibaren Hürriyet-i Nisvan cemiyetinin ve kadın hareketinin içinde olan İffet Halim’in oyun aracılığı ile kadınların değil Cumhuriyetin eril kadrolarının söylemini tekrar etmesidir. İffet Halim’in bu yaklaşımı onun üyesi bulunduğu ve etkin görevler üstlendiği Türk Kadın Birliği hakkındaki görüşlerinin ve bu görüşlerini şekillendiren dönemin siyasi atmosferinin bir tezahürüdür.

“ (...) Teali-i Nisvan Cemiyeti’nde tomurcuğunu bulduğumuz bu akış, Asri Kadın, Müdafaa-i Hukuk\_i Nisvan ve saire gibi isimlerden geçerek Türk kadınlar Birliği’nde en tipik halini bulmuştur.. (...) Bu cemiyetin kurulduğundan bugüne kadar geçirdiği vaziyet hakkında toplu bir şey söylemek istersek şöyle demeliyiz: Kadın Birliği, bir Cumhuriyet çocuğudur, fakat Türkiye Cumhuriyeti çocuğu değildir.”<sup>451</sup>

Zehra Toska, neden değildir? sorusunun cevabını şu şekilde verir: “*Çünkü Kadın Birliği Cumhuriyet ideolojisinin içinden yükselen bir hareket olmaktan çok İngiltere, Almanya, ve Amerika Süfrajetlerinden etkilenen bir örgüt olarak*

<sup>450</sup> Arat, **a.g.m.**, s. 53.

<sup>451</sup> Zehra Toska, “Cumhuriyet’in Kadın İdeali: Eşiği Aşanlar ve Aşamayanlar”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Ed. Ayşe Berktaç Hacımiraçoğlu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998, s. 85.

*görülmüştür.*”<sup>452</sup> İffet Halim’in Kadın Birliği hakkındaki bu tespitini 1933 yılında yayınladığı *Yeni Türkiye’de Kadın* adlı kitabında yer almaktadır. İffet Halim’in aynı yıl yazdığı mektep temsili *Burla*’da Kadın hareketine milli bir kimlik kazandırma daha doğrusu Kemalist kadın tasarımına uygun faaliyetler ve düşünsel temeller inşa etme kaygısını taşıdığını söylemek yanıltıcı olmaz. Türkiye Cumhuriyeti çocuğu/Atatürk’ün çocuğu/ onun tasarımı olan bir kadın hareketine duyulan ihtiyacın kuşkusuz Burla gibi tarihsel öncüllere ve bu öncüllere belirleyen Cumhuriyetin eril kadrolarına inanması kaçınılmazdır. Kadın Hareketi içerisinde düşünsel ve fiili faaliyetlerini başta Atatürk olmak üzere Cumhuriyetin erkek ideologlarının fikirlerini referans almadan yürütmenin, buna karşı durmanın mümkün olmadığını Yaprak Zihnioğlu’nu *Kadınsız İnkılap: Nezihe Muhiddin, Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği*<sup>453</sup> başlıklı önemli çalışmasında etraflıca ortaya koyar. Zihnioğlu, Nezihe Muhittin’in 1927 yılında birlikten ihraç edilmesi hakkında ise şunları söyler: “*Hükümetin Nezihe Muhiddin muhalifleriyle birlikte yürüttüğü kadın Birliği’nden süfrajelerin uzaklaştırılması siyasası her yönüyle başarılı olmuştur.*”<sup>454</sup>

Mektep temsillerinin en önemli özelliği ele aldığı konuyu devlet politikaları ve milli eğitim müfredatıyla hemen hemen aynı paralelde işlemesidir. 1933 yılında Cumhuriyetin onuncu yıl kutlamaları için mekteplerde oynanmak üzere bir oyun siparişinin Nezihe Muhiddin’e değil İffet Halim’e verilmiş olması bu bağlamda kendi içinde tutarlılık arz eder. *Burla*’nın İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Genel Kitaplığı’nda bulunan nüshasında yazar tarafından yazılan ithaf ve atılan imza ise bu tutarlılığı İffet Halim cephesinde de gözlemlememizi sağlar. İmza-ithaf şöyledir:

Saygıdeğer Muallim Afet Hanımefendiye,

Dede Korkutun bu efsanesi, Türk Kadınının tarihçe varlığını sanat çerçevesi içinden gösteren önemli bir vesikadır. Bu kitap özlü çalışmalarınıza bir

---

<sup>452</sup> a.e., s. 85.

<sup>453</sup> Yaprak Zihnioğlu, *Kadınsız İnkılap Nezihe Muhiddin, Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği*, Metis yayınları, İstanbul, 2003.

<sup>454</sup> a.e., s. 244.

teşekkür olabilirse sevinirim.  
İffet Halim<sup>455</sup>

Oyunun, “Kemalistlerin “yeni kadın tasarımına uygun düşmeyen, Kemalist kadın hakları projesine kendisini uyarlamayan ve otoriter bir siyasal ortamda kadın hakları alanında devletten bağımsız bir güç oluşturmaya çalışan”<sup>456</sup> Nezihe Muhiddin yerine Afet İnan’a ithaf edilmesi dikkat çeker. Afet İnan tarafından Atatürk’ün emriyle hazırlanan *Türk Tarihinin Ana Hatları* kitabı bir giriş makalesi biçimine getirilerek devlet matbaası tarafından 30000 adet bastırılmış ve okullara yardımcı ders kitabı olarak gönderilmişti. 90 sayfalık kitabın bir iki sayfası dışında tamamı eski Türklere ayrılmıştı. Afet İnan’ın da etkin katılım gösterdiği 1932’de yapılan birinci tarih kongresindeki hemen hemen tüm bildirilerde yine ulusun Orta Asya kökenleri üzerine değiniliyordu.<sup>457</sup> Dolayısıyla Burla, “Türk kadının tarihçe varlığından” ziyade *Türk Tarihinin Ana Hatları* kitabının “sanatsal bir çerçevede” genç/çocuk muhatap kitle tarafından idrakini pekiştirme görevini üstlenmiştir. Bu ithafla birlikte, Afet İnan’ın, Zihnioğlu’nun işaret ettiği “Kemalist kadın hakları projesinin” modeli olarak kabul edildiğini gösterilirken, projenin bizatihi kendisi de onaylanmaktadır.

Mektepli genç/çocuk alımlayıcısı için oyun Türk kadının kadın-erkek eşitliği bağlamında tarihteki varlığının, Cumhuriyet Dönemi’ndeki varlığından farksız olduğunu yansılamaktadır: Erkeğin yanında birlikte yürüdüğü, onun, Atatürk’ün sözleriyle, “muin”i ( yardımcı) ve “muzahir”i olduğu (destekleyici) Türk kadını algısını destekler. Konjonktürel olarak baktığımızda ise Afet İnan gibi 1927’den sonra daha çok devlet feminizmi çizgisinde hareketi sürdüren Kadın Birliği üyesi İffet Halim’in bizatihi kendileri de erkeğin/babanın/ Atatürk’ün ideolojik anlamda destekçisi, yardımcısı olmuşlardır.

---

<sup>455</sup> A.e. (iç kapak sayfası)

<sup>456</sup> a.e., s. 258.

<sup>457</sup> Türk Tarihinin Ana Hatları kitabı ve birinci tarih kongresinin resmi tarih tezini oluşturma amacıyla Orta Asya Türk topluluklarına ve kültürlerine yaptıkları referanslarla ilgili detaylı bilgi için bkz. Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih: Türkiye’de “Resmi Tarih” Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003.

Sonuç olarak toplumsal cinsiyet bağlamında ele aldığımız Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsilleri örneklerinde Kemalist ideolojinin kız çocukları için ön gördüğü görev ve sorumlulukların/zorunlulukların “temsil” edildiğini söyleyebiliriz. Kız çocuklarının okutulmasıyla mühendis, doktor, öğretmen, sanatçı vb. meslek sahibi kadınlar yetiştirilmesinin önü açılarak Cumhuriyet’in modern batılı yüzü en iyi şekilde yansıtılacaktır. Erken Cumhuriyet Dönemi kadrolarının kızların eğitime gösterdikleri bu hassasiyeti besleyen her birinin kazanacakları mesleki kimlik kadar ve bunun da ötesinde anne/öğretmen/kız kardeş olarak ulusal birliğin temelini inşa edecek nitelikli anneleri, kültür ve ideoloji aktarıcılarını da yetiştirmek idealidir. Cumhuriyet ülkülerinin ve dolayısıyla ideolojisinin aktarımını sağlamanın kuşkusuz devrimleri özümsemiş ve Cumhuriyet maarifinin tedrisatından geçmiş kadınların varlığıyla mümkün görüldüğü Cumhuriyet’in kurucu kadroları tarafında önemle dikkate alınmıştır. Bu durumda Cumhuriyet’in okumuş kızları için yurttaş olarak sorumluluklar iki katına çıkmaktadır: iyi bir yurttaş olmak ve ulusun yeni nesillerini/yurttaşlarını yetiştirmek. Bu uğurda Cumhuriyet kızlarının köy kasaba demeden milletin evlatlarına ulaşmaları *Pembe Şafak* ya da *Köyden Gelen Ses* oyunlarında gördüğümüz üzere telkin edilmiştir. Kız çocuklarına eğitim eşitliği tanınması, kadınlara seçme ve seçilme hakkı “verilmesi” ve medeni kanunda yapılan değişikliklerin daimi bir surette Cumhuriyet’in eril kadroları tarafından bahsedilmiş düzenlemeler olarak yansıtılması bir yandan da Osmanlıdan Cumhuriyet’e kadın hakları mücadelesi tarihinin de belleklerden silinmesine neden olmuştur.<sup>458</sup>

---

<sup>458</sup> Kemalist ideolojinin bu bağlamda yaptığı propaganda çalışmalarının kadınlarda cumhuriyet devrimlerine ve Mustafa Kemal Atatürk’e minnettarlık ve borçlu olma duygusunu başarılı bir biçimde yerleşmesinde etkinliğini yine bir mektep temsili üzerinden ortaya koyabiliyoruz. Zeliha Osman tarafından 1924 yılında yazılan *Çalışan Kazanır* adlı oyunda bir lise talebesinin terzi atölyesi kurarak hem ailesini hem de çalışma arkadaşlarını refaha kavuşturması ve ileride milletine sağlayacağı fayda anlatılır. Nebahat’ın atölyeden kazandığı para ve elde ettiği başarı arkadaşları tarafından takdirle karşılanırken oyun İşçi kızlar Süreyya ve Belkıs’ın “Yaşasın bizim gayretli rehberimiz” sözleriyle son bulur. Tüm bu başarının sahibi Nebahat ve onun çalışkanlığıdır. Ancak oyunun 1933 yılında “bu defa bazı yerleri değişmiştir” ibaresiyle yapılan ikinci baskısında en büyük düzenleme başarının Nermin’in bireysel çalışmasından çok ona bu fırsatı sunan cumhuriyet ve Gazi’ye mal edilmesi şeklinde karşımıza çıkar. Bu defa oyun Belkıs ve Nezahat’ın “yaşasın bizim gayretli rehberimiz” şeklindeki övgülerine karşı Nebahat’ın oldukça çarpıcı sözleriyle son bulur:

*Nebahat- Öyle değil Arkadaşlar bizim çalışmamıza müsait bir zemin hazırlamış olan Cumhuriyet ve hepimizin rehberi büyük Gazi Yaşasın.  
Hepsi Birden- Yaşasın Cumhuriyet! Yaşasın Gazi!”*

Dolayısıyla tıpkı *Burla*'da olduđu gibi Cumhuriyet kadınının kendini toplumsal hayatta yeniden inşa etmesi için milliyetçi bir söylemle yakın geçmişteki mücadelenin yerine Orta Asya Türk boylarındaki kadınlar referans gösterilmiştir.

Toplumsal cinsiyet politikalarında olduđu gibi Cumhuriyetin iktisat politikalarının da özellikle yeni nesil tarafından benimsenmesi ve ulusun ekonomik çıkarlar etrafında birleşmesini hedefleyen propaganda faaliyetleri de mektep temsillerinin konu dağarcığında yerini almıştır. Bir sonraki bölümde Cumhuriyet çocuğunun iktisadi anlamda vatana sağlayabileceği katkıların temsiller aracılığıyla nasıl aktarıldığını devletin politikaları ile temsiller arasındaki koşutluğu analiz etmeye çalışacağız.

---

Oyunda yapılan diğer belli başlı düzenlemeler ise şu şekildedir: Öncelikli olarak oyun “milli temsil” olarak tanılanırken ikinci baskıda “ahlaki ve vatani temsil” olarak nitelendirilir. Bu değışikliğin vatan ve vatandaşlık kavramları üzerinden doğrudan Türkiye Cumhuriyeti devletini imleyen bir bakış açısının gelişmeye başladığını gösterdiğini söyleyebiliriz. Öte yandan 1924 baskısında aldığı tahvile para kazanan Nebahat'ın ikinci baskıda tahvilin yerini tayyare piyangosu bileti alır. Tayyare Piyangosu Türk havacılığının gelişmesi için düzenlenen ve her alanda reklamı yapılarak halkın ilgisini toplamayı amaçlanan bir düzenleme olduğunu düşünürsek dönemin propaganda faaliyetlerine paralel olarak metne müdahale edildiğini görebiliriz. Bkz. Muallime Zeliha Osman, **Çalışan Kazanır, Üç perdelik milli temsil**, İstanbul, Tab'ı ve neşiri: İkbal Kütüphanesi Sahibi Hüseyin, 1924. Bkz. Zeliha Osman, **Çalışan Kazanır, Ahlaki ve vatani temsil 3 perde**, ikinci tabı, İstanbul, Basan: İkbal Kütüphanesi Hüseyin, Türkiye matbaası, 1933.

#### 4. ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİ MEKTEP TEMSİLLERİNDE EKONOMİ-POLİTİK

Özellikle II. Meşrutiyet'in ilanını takip eden yıllarda ağırlık kazanan milli iktisat alanındaki çalışmalarla milli burjuvazinin oluşturulması düşüncesi Erken Cumhuriyet Dönemi ekonomi politikalarına da kaynaklık etmiştir. Türk vatandaşları arasında şahsi teşebbüsü arttırmak sermaye birikimini sağlamak adına bir takım idari uygulamalar, yayınlar ve kampanyalar düzenlenirken, gayrimüslimlerin etkin olduğu iş alanlarından Müslüman Türklerin de pay alması sağlanmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet ilan edilmeden İzmir iktisat kongresinin toplanması<sup>459</sup> “milli” girişimci yetiştirme hedefinin aciliyetini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Girişimcilere sanayicilere ve madencilere kredi sağlamak ve sermaye birikimi sağlamak amacıyla 1924'te İş Bankası, 1925 Sanayi ve Maadin Bankası kurulmuş, 1927 de Teşviki Sanayi Kanunu çıkartılmıştır.<sup>460</sup> Ancak sermaye birikimi sağlamaya yönelik ve Türk vatandaşlarını müteşebbisliğe teşvik edici gayretli çalışmalar 1929 Krizi ile sekteye uğramıştır.<sup>461</sup> Ekonomik buhrana karşı önlem olarak yapılan ilk düzenleme 1929 yılının sonlarında Milli İktisat Ve Tasarruf Cemiyeti'nin kurulmasıdır.<sup>462</sup> İlhan Tekeli ve Selim İlkin'e göre Cemiyet'in kuruluşuyla “somut bir ekonomik kararı uygulamaktan çok geniş halk kitlelerini etkilemeye dönük sosyal hareket niteliğindeki bir kampanya başlatılmıştır.”<sup>463</sup> Bu “toplumsal tasarruf seferberliğinin” en değerli hedef kitlesi ise yine çocuklar olmuştur. Güven Gürkan

<sup>459</sup> Bkz. Gülten Kazgan, **Türkiye Ekonomisinde Krizler, 1929-2001 : "Ekonomi Politik" Açısından Bir İrdeleme**, İstanbul, Bilgi Üniversitesi, 2005, s. 54.; Ayrıca Bkz. Yahya Sezai Tezel, **Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi (1923-1950)**, İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 1994, s. 217.

<sup>460</sup> Kazgan, **a.g.e.**, s. 56.

<sup>461</sup> **a.e.**, s. 57.

<sup>462</sup> 1929 Ekonomik Buhranına karşı Türkiye Cumhuriyeti tarafından alınan önlemler kuşkusuz sadece tasarruf cemiyetinin kurulması ile sınırlı değildir. Ancak cemiyet, gündelik hayat pratikleri içerisine sirayet eden bir takım uygulamalar ve tasarruf yapma ve yerli malı kullanmayı toplumun yaşam biçimi haline dönüştürmek üzere kullandığı kültürel araçlarla konumuz bağlamında önem arz eder.

<sup>463</sup> Cemiyetin ana amaçları şöyledir: “Halkı israfla mücadeleyle, hesaplı, tutumlu yaşamaya ve tasarrufa alıştırmak. Yerli mallarımızı tanıtmak, sevdirmek ve kullanırmak. Yerli malların miktarını çoğaltmaya, cinslerini metanet, zarafet, nefaset ve sair evsafi itibarıyla yabancı mümasil mallar derecesine getirmeye ve fiyatlarını ucuzlatmaya çalışmak. Yerli mallarımızın sürümünü artırmak suretiyle milletin iyi yaşamasını temin etmek” İlhan Tekeli, Selim İlkin, **1929 Dünya Buhranında Türkiye'nin İktisadi Politika Arayışları**, İstanbul, Bilge Kültür Sanat, 2009, s. 98.

Öztan bu ekonomik konjonktürde çocukları hedefleyen çalışmalar hakkında şunları aktarmaktadır:

“Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti, çocuklara “doğru iktisadi alışkanlıklar” kazandırmak maksadı ile çeşitli yayınlar çıkarmış, afişler hazırlatmış ve okullarda oynanmak için piyesler ve dağıtılmak üzere çeşitli broşürler bastırmıştır. Tasarruf konusunda, özellikle çocuklarla her gün temas kuran öğretmenlere önemli bir ‘misyon’ yüklenmiştir. Öğretmenler çocuklara, daha ilkokuldan itibaren tasarrufun bir “medeniyet göstergesi” ve “milli ve içtimai bir vazife” olduğunu, paralarını yalnızca “lüzumlu ve faydalı” şeylere harcamaları gerektiğini öğretmiş; mekteplere tasarruf sandıklarının kurulması önerilmiş; kumbara kullanımı ve sınıf kumbarası defteri tutulması teşvik edilmiş; okullardaki ‘iktisat haftası heyecanı’, çocuk eserlerine konu olmuştur. Ayrıca özellikle tutum ve iktisat haftalarında, yurttaşların paralarını/birikimlerini bankaya yatırmalarının gerekliliği, çocuklara farklı örnekler ile öğretilmeye çalışılmıştır.”<sup>464</sup>

Çocuklara tasarrufu teşvik etmek için öncelikle kendi küçücük birikimlerinin değerini ülke ekonomisi içerisindeki yerini göstermek gerekiyordu. Kumbara birikimleri ve bankalarda açılan kumbara hesapları yalnızca kendi geleceğimiz için değil aynı zamanda çevremizdeki yoksulların ve her şeyden önemlisi ülkenin geleceği için de birikiyordu. Erken Cumhuriyet Dönemi ekonomi politikaları üzerine yapılan birçok çalışmada özellikle tasarruf ve yerli malı kullanma bağlamında devletin propagandist söyleminin hedef kitlesini kadınlar/anneler ve hanım öğretmenlerin oluşturduğunu ortaya koymaktadır.<sup>465</sup> Anneler/kadınların tasarruf konusunda bilinçlenmeleri hususunda gösterilen gayretin amacı yeni kuşağın milli iktisat terbiyesi alması için gereken bir alt yapıyı inşa etmektir. Nitekim 25 Aralık 1929 Tasarruf Günü kutlamalarında yapılan bir konuşmada “anneler, hemşireler, zevceler, muallimler, gazeteciler, halkı iktisat ve tasarrufa teşvik etmekle, çocuklarımıza tasarruf terbiyesini vermekle bu memlekette iktisadi refahın temelini kuracaksınız”<sup>466</sup> şeklinde seslenilmektedir. Milli iktisat bilincinin kitlesel olarak çocuklarda tesisi için mektep ve muallim yine görev başına çağrılır. Maarif Vekili Hikmet Bey 1933 Milli İktisat ve Tasarruf Haftası münasebetiyle radyoda verdiği nutukta şunları söyleyecektir:

<sup>464</sup> Öztan, **a.g.e.**, s. 97.

<sup>465</sup> Bu çerçevede fikir açıcı örnek bir çalışma için Bkz. Güven Gürkan Öztan, “1930’ların Türkiye’sinde Milli İktisat Düşüncesi ve Kadın Algısı”, **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt 3, Sayı 12, 2005.

<sup>466</sup> Gökhan Akçura, **Bir Kumbara Öyküsü**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2008, s.34.



“Bütün fikir ve terbiyeler gibi iktisadi fikir ve terbiye de aile ocaklarında ve aynı zamanda mekteplerde alınır. Bu hususta muallimlerin vazifesi ana babanın ki kadar belki de daha büyüktür. Şimdiye kadar olduğu gibi bu vazifeyi hakkıyla ifa edeceklerinde halk ve gençlik arasında milli iktisat duygularını gittikçe kuvvetlendireceklerine şüphe yoktur”<sup>467</sup>

Nutku okuyanın Maarif Vekili olması aslında bu politikaların eğitim öğretim kapsamında ele alınması ve yoğun bir propaganda faaliyeti olarak okullarda sürdürülmesi hususunu göstermesi bakımından dikkate değer. Bu hedef, 1930 tarihli ilk mektep müfredat programında da yurt bilgisi dersinin hedefleri arasına alınmıştır. Buna göre, “*Türk say ve teşebbüsü ile meydana gelen ve aynı say ve ikdam ile işletilen müesseselere (mesela: şimendiferlere, seyrüsefaine, bazı fabrikalara, milli bankalara, vatani ve hayırperver cemiyetlere ve ilah...) bilhassa dikkati celp suretiyle çocukta Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman tevhit etmek ve yaşatmak.*”<sup>468</sup> yurt bilgisi dersinin amaçlarından biri olmalıdır.

Mektep temsilleri bu bağlamda bir iktisadi terbiyenin geleceğin vatandaşları çocuklarda devletin politikalarıyla paralel olarak tekâmül etmesi için yine bulunmaz bir aracı olarak kullanılmıştır. Bu dönem kumbara ve yerli malları kullanma gibi milli iktisat politikalarını çocuklardan başlayarak yaygınlaştırmak ve gündelik hayatın bir parçası haline getirmek üzere milli iktisat cemiyeti tarafından özel olarak sipariş edilen mektep piyesleri kendisine geniş yer bulmuştur. 12- 18 Aralık tarihleri arasında kutlanan Yerli Malı ve Arttırma Haftası özellikle çocuklara yönelik etkinliklerle okullarda düzenli bir biçimde kutlanmaya başlamıştır. Genel olarak müsamereler ve özel olarak temsiller aracılığıyla çocukların tasarruf yapma ve yerli malı kullanma bilincinin artırılması hedeflenmiştir. 18 Kanunievvel 1932 tarihli *Vakit* gazetesinde yer alan “istiklal lisesinde bir talebe gecesi” başlıklı haber yerli malı ve arttırım haftasının okullarda nasıl kutlandığını göstermesi bakımından ilgi çekicidir.

“Çarşamba akşamı istiklal lisesinde tasarruf haftası münasebetiyle bir müsamere verilmiştir. Müsamerede mektebin bütün talebesi hazır bulunmuştur. Salon tasarruf ve iktisada ait güzel afişlerle süslenmişti. Evvela mektebin son sınıf talebesinden neşriyat grubu reisi Esat Bey tasarrufa ait

<sup>467</sup> “Maarif Vekilinin Nutku”, **Vakit**, 14 Birinci Kanun 1933, s. 11.

<sup>468</sup> Üstel, **Makbul Vatandaş**, s. 332.

çok güzel bir konferans vermiştir. Tasarrufu çok güzel bir şekilde anlatan umumi buhrandan bahis konferansı müteakip mektebin ilk kısım talebesinden iki küçük tasarrufa ait Aka Gündüz Bey'in bir diyalogunu oynamışlardır. (...)Bundan sonraki numarada mini mini bir talebe tasarruf isimli bir monolog söylemiş talebeye üzüm incir yemelerini tavsiye ederek herkese incir atmıştır.<sup>469</sup>

13 Aralık 1937 tarihli *Kurun* gazetesinde “Okullarda Tutum Haftası: Yedi Gün İçinde Neler Yapılacak” başlıklı haber ise devletin bu konudaki hassasiyetini ve hazırlıklarını göstermesi bakımından önemli veriler içermektedir:

“Ekonomi ve tutum yedi gününün dün ilk günü idi. Bu yılki tutum haftasının geçen yıllara göre daha ehemmiyetli geçmesi için birçok tedbirler alınmış ve geniş bir program vücuda getirilmiştir. Bu münasebetle şehrin muhtelif semtlerine bez üzerine yazılmış ekonomi ve tutum vecizeleri asılmıştır. Tutum cemiyeti hafta içinde yemiş ve vitrin müsabakaları yapacaktır. Bundan başka ekonomi ve tutumun ne olduğunu küçük yaştan herkesin bilmesi için okullarda ve bilhassa küçük sınıflarda fazla ehemmiyet verilmektedir. Cemiyet ekonomi ve tutuma ait birçok vecizeler hazırlayarak okullara dağıtmıştır. Bunlar sınıflara ve salonlara asılmıştır. Yine öğretmenler hafta içerisinde bütün derslerini hep bu mevzu üzerinde toplayacak ve talebeye sınıf vaziyetine göre haftanın ehemmiyetini anlatacaklardır. Bunlardan başka okullar haftanın günlerini ekonomi ve tutum işlerine göre de taksim etmişlerdir. Birinci günü konferans ikinci günü yemiş üçüncü günü okuma yarışı dördüncü günü güzel yazı yazma müsabakası beşinci günü geçit töreni altıncı günü müsamere yedinci günü ise kumbara müsabakası yapılacaktır. Ekonomi ve tutum cemiyeti müsamerelerde oynanacak piyesleri kararlaştırarak okullara göndermiştir. Talebe hafta içindeki vereceği müsamerelerde bu piyesleri temsil edeceklerdir.”<sup>470</sup>

Erken Cumhuriyet Dönemi ekonomi politikalarının gündelik hayatta dolaşımını sağlandığı ve iyi yurttaş olmakla bu politikalara uyum sağlamak arasında doğru bir orantının kurulduğu görülür. Bu dönem yazılan mektep temsillerinde paranın değerine, müsrifliğin kötü yanlarına, birikimin önemine bu ideolojik bakış açısıyla yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Osmanlı İmparatorluğu'nda uygulanan ekonomik sistemin gelişmeye ve kalkınmaya engel olduğu, Cumhuriyet'in iktisat politikalarıyla birlikte yurttaşların ekonomik açıdan da özgürlük kazandığı ortaya konularak geçmişin iktisadi anlamda olumsuzlandığını gösteren oyunlara rastlamaktayız. Öte yandan mektep temsillerinde sadece yerli malı kullanımı ve

<sup>469</sup> “İstiklal Lisesinde Talebe Gecesi”, *Vakit*, 18 Kânunuevvel 1932, s. 7.

<sup>470</sup> “Okullarda Tutum Haftası Yedi Gün İçinde Neler Yapılacak”, *Kurun*, 13 İlkânun 1937, s. 3.

tasarrufu teşvik politikaları ele alınmamıştır. Aynı zamanda ekonomik sınıflar arası uzlaşmanın yardımlaşmanın öneminin de altının çizildiği görülmektedir. Yurttaşlar arasında ekonomik anlamda dayanışma milli birlik ve beraberliğin önemli bir göstergesi olarak oyunlara konu edilmiştir. Tiyatro milli iktisadın gelişmesi, özel teşebbüsün ilerlemesi için bugünün medya dili ile ifade edecek olursak “kamu spotu” olarak kullanılmıştır.

Mektep temsillerinde ekonomi ve iktisat politikalarının yansıması bağlamında yapılan ender çalışmalardan biri Doğan Duman ve Özgür Şahap Varnalı’nın “1930’larda Çocuk Piyeslerinde Yerli Malı Kullanma ve Ulusal Ekonomi Bilincini Oluşturma Çabaları” başlıklı makaleleridir.<sup>471</sup> Bu bağlamda yedi oyunu ele alan yazarlar, oyunların analizinden ziyade metinden alıntıları ekonomi politikalarının örneklenmesi açısından kullanılmışlardır. Duman ve Varnalı’nın adı geçen makalesi fikir açıcı olmakla birlikte sadece devletin arttırma ve yerli malı kullanma politikaları ekseninde bir takım tespitlerle sınırlı kaldığını söylemek yanıltıcı olmayacaktır.

Çalışmanın bu bölümünde 1925 yılında Şukufe Sevinç tarafından yazılan *Suad’ın Altını*, Faruk Nafiz Çamlıbel’in *Küçük Çiftçiler* ve *Kumbara* piyesleri, Münir Hayri Egeli’nin *Küçük Paralar*, Aka Gündüz’ün *Mallar Meydanda* ve 1933 yılında Maarif Vekâleti tarafından sipariş edilen *Aşar Soyguncuları*, adlı oyunlar incelenecektir. Oyunların Cumhuriyetin iktisat politikaları bağlamında açık misyonları analiz edilerek idealize edilen iktisadi davranış modellerini gerekli kılan toplumsal hali görmeye, tiyatronun anlatım olanaklarının bu kez iktisadi kalkınma seferberliğinin bir vasıtası olarak nasıl işlerlik kazandığını ortaya koymaya çalışacağız.

---

<sup>471</sup> Doğan Duman, Özgür Şahap Varnalı, “1930’larda Çocuk Piyeslerinde Yerli Malı Kullanma ve Ulusal Ekonomi Bilincini Oluşturma Çabaları”, **The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science**, Volume: 6, Issue: 2, p. 1529-1547, February 2013.

#### 4.1 YOKSULLUK VE YARDIMLAŞMA

*Suad'ın Altını*<sup>472</sup> 1925 yılında “mektep ve aile temsilleri” serisi içerisinde kitap olarak basılmıştır. Oyununun alt başlığında “ahlaki temsil” ibaresi yer almaktadır. Oyun kişileri on yaşında bir kız Suad, sekiz yaşında bir kız Fikret ve Suad'ın büyükannesi olmak üzere üç kişiden oluşmaktadır. Daha önceki bölümlerde ifade edildiği üzere bu tercih kız ve erkek mekteplerinin çoğunlukla ayrı olması ve aynı sahnede bir arada bulunmalarının önündeki toplumsal önyargılardır.<sup>473</sup> Oyunda mekân tasvirleri yer almaz ancak oyunun Suad'ın evinde geçtiğini metnin içeriğinden anlarız. Kurgu açısından çağdaşı diğer mektep temsillerinde olduğu gibi oldukça zayıf olan oyunun konusu ise şöyledir:

Büyükannesinden bayram hediyesi olarak bir altın alan Suad çok sevinir. Büyükannesinin bu parayla istediğini yapabilecek olduğunu söylemesi ise Suad'ın mutluluğunu artırır. Büyükannenin tek isteği her ne şekilde harcarsa harcasın sadece kendisine ne yaptığına dair bilgi vermesidir. İkinci mecliste Suad yalnızdır. Hediye altını elinde renkli oyuncaklar bebekler, şekerlemeler, kıyafetlerin hayalini kurmaktadır. Parayla satın alabileceği şeyleri düşündükçe neşelenir. Üçüncü mecliste sahneye- nasıl ve nereden geldiği belli olmamakla birlikte- Fikret girer. Fikret'in elim hali Suad'ı meraklandırır. Fikret annesinin hastalıktan yataklara düştüğünü ona bakmak üzere okula gidemediğini küçük kardeşlerinin annesinin kazandıklarından yoksun kaldıkları için açlıktan ağladıklarını, ilaç ve doktor parası bulamadıkları için

<sup>472</sup> **Suad'ın Altını**, Mektep ve Aile Temsilleri Numara 4, Ahlaki Temsil 1 Perde, İstanbul Amedi Matbaası, 1925. Oyun İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Kütüphanesinde yer alan nüshası M. Raif'in *Büyük-Küçük* adlı mektep temsili ile aynı ciltte yer almaktadır. *Büyük-Küçük*'ün mektep ve aile temsillerinin üçüncüsü Suad'ın Altını ise dördüncüsü olduğunu bu baskıdan öğreniyoruz. Ancak Suad'ın Altını oyunun kimin tarafında yazıldığı bilgisi bu ciltte yer almamaktadır. Meral Harmanlı Turunçoğlu'nun **Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar Var Olan Kadın Oyun Yazarlarının Oyunlarında Toplumsal Cinsiyet** başlıklı yayımlanmamış doktora tezinde *Suad'ın Altını* oyununun 1924 yılında Maarif-i Umumiye Mecmuasında Şüküfe Sevinç imzasıyla yayımlandığını yazmaktadır. Bkz. Meral Harmanlı Turunçoğlu, **Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar Var Olan Kadın Oyun Yazarlarının Oyunlarında Toplumsal Cinsiyet**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2013, s. 204.

<sup>473</sup> 1936 yılında yayınlanan *Küçük Paralar* adlı oyunun “rol bölümü” başlığının altında “kız ve erkek talebesi olan okullarda (\*) işaretli bebeklerin kız olmaları daha iyidir” şeklinde bir ibare yer alır. Bununla birlikte Yesari Mahmut'un *Bir Sükût-u Hayal* (1928) ve Ahmet Edip'in *İmtihan* (1923) adlı piyeslerinin “kız mektepleri için” ibaresi ile yayımlandıklarını görmekteyiz.

annesinin günden güne kötüye gittiğini Suad'a anlatır. Suad'ın sorusu üzerine anlaşılır ki Fikret ve kardeşlerinin onlara yardım edecek kimseleri yoktur. Onun bu bedbaht halinden yeterince “mütessir” olan Suad üzerine hayaller kurduğu altınını Fikret'e verir. Fikret, Suad'ın bu hareketi karşısında gözyaşlarını tutamaz. Bu “melekane” davranışından dolayı Suad' teşekkür eder. Suad ise gereksiz bir sürü oyuncak vb. yerine bir çaresiz kızın gözyaşlarını sildiği için çok mesuttur. Son mecliste Suad altını ile ne yaptığını öğrenmek isteyen büyükannesinin yanına gelir. Olup biteni büyükannesine anlatmak üzereyken büyükannenin yanlarındaki odada bulunduğunu ve dolayısıyla her şeye tanık olduğunu öğrenir. Büyükanne Suad'a Fikret'e yaptığı iyilikten dolayı onunla gurur duyduğunu söyler. Oyun, büyükannenin bebek, oyuncak vb. gibi geçici zevk veren şeyler yerine Suad'ın altınını Fikret'e vermesiyle daha derin ve manevi hazlar kazandığını söylemesiyle son bulur.

Oyunun yazıldığı tarih ulusal kurtuluş mücadelesinin ve Cumhuriyet'in ilanının hemen sonrasına denk gelir. Döneme ilişkin siyasi ya da ekonomik arka plan doğrudan verilmemiş olsa da Fikret'in içinde bulunduğu sefalet bir takım izler sürmemize olanak sunar. Fikret'in babasından tek kelime dahi olsa bahsedilmemesi, onun savaşta yaşamını yitirdiğini akla getirir. Annenin çalışmasıyla geçimlerini sürdüren ailenin annenin hastalığı ile bu gelirden de mahrum kalması ve tüm akrabalarının da kendileri gibi yoksul durumda olması çaresizliklerini daha da arttırmıştır.

Kurtuluş Savaşı bağımsızlıkla sonuçlanmış olsa da manevi kayıpların yarattığı yaralar uzun süre sarılmaya çalışılmıştır. Savaşın yarattığı manevi hasarların yanı sıra ülkenin içinde bulunduğu maddi olanaksızlıklarla, sonrasında bir “maişet savaşının” başladığını söylemek gerekir. Bu durum en çok da savaştan kendisi kurtulmuş olsa da anne ya da babasını kaybetmiş çocuklar için elim sonuçlar doğurmaktadır. Ulus inşasının en önemli veçhesinin de kendini bu noktada ortaya çıkardığını söylemek yanıltıcı olmayacaktır. Bu, ulusun kendi içinde bir “sosyal yardımlaşma ağı” kurması ve bu doğrultuda ihtiyaç sahibi olmayanların düşkün durumda olanlara karşı imkânları doğrultusunda cömert ve paylaşımcı olmaları

halidir. Ulusun zengin fakir kenetlenmesi sınıfsal bir uzlaşmayı da beraberinde getirecektir.

Öztan, “*yeni rejimin zengin çocuk-fakir çocuk ayrımını silikleştirilme ve ‘Cumhuriyetçi öz’lü bir sosyal yardımlaşma tesis etme çabası*”<sup>474</sup> içerisinde olduğunu ifade eder. Ancak bu çaba devletin sosyal politikalarıyla değil “*kamusallaştırılmış merhamet hissi*”nin<sup>475</sup> inşa edilmesi ve bunun yurttaşlıkla bağlantısının sürekli vurgulanması aracılığıyla gerçekleşir. Ayşe Buğra ise Tek Parti Dönemi’nin çocuk yoksulluğuna bakış açısını incelediği kitabında devletin bu alandaki eksikliği şöyle ifade eder:

“(…) Yoksullukla mücadelenin siyasi yetkililere sorumluluk yükleyen bir politika konusu olduğu fikri erken Cumhuriyet döneminde önemli bir yer tutmuyor. Çok devletçi bir ülke olduğu söylenen Türkiye’de özellikle devletçi dönem olarak bilinen tek parti döneminde yoksullukla mücadele devletin sorumlulukları arasında sayılmıyor.”<sup>476</sup>

Buğra’nın ifade ettiği gibi yoksullukla mücadele devletin sorumlulukları arasında sayılmıyordu belki ama devlet bu mücadelenin toplum tarafından yürütülmesi için gereken tüm propaganda faaliyetlerini gerçekleştiriyordu.

*Suad’ın Altını* oyununda telkin edilen de aslında yurttaşlar arasında yardımlaşmanın öneminden başka bir şey değildir. Ancak bu erken örnekte dikkat çekici unsur “yardımlaşmanın” bir “kamusal vazife”, “yurttaşlık görevi” değil insani bir “erdem” olduğu noktasına vurgu yapılıyor olmasıdır. Aynı zamanda oyunda, yurttaşlık temelli değil daha ziyade dini bir takım dayanaklarla yardımda bulunmanın

---

<sup>474</sup> Öztan’ın zengin çocuk-fakir çocuk ayrımını silikleştirme çabalarına ilişkin verdiği örnekler bu bağlamda dikkat çekicidir: “Zengin ve fakir çocuklar arasındaki ‘farkı azaltmak’ için hem kurumsal hem de bireysel adımlar atılmıştır. Bahsi geçen teşebbüslerden bazıları, sadece ‘görüntüye ilişkin farklılıklar’ın aşılmasına yarayan şekilci uygulamalardır. Bu bağlamda en bilinen önlem, okullardaki üniforma zorunluluğudur. Okullar, yoksulluğun ve sınıf farkının en kolay gözlemlenebildiği mekânlardır. Okullaşmanın artması ile birlikte yoksulluk daha ‘görünür’/‘göze batar’ hale gelmiştir. Tam da bu noktada, farklı sınıflara mensup çocuklar arasında, üniforma aracılığı ile bir ‘eşitlik çizgisi’ tutturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca üniforma, çağrışımsal anlamına binaen, ulusal homojenliği de hatırlatmaktadır. Öğrencilerin ipek mendil, bilezik, küpe ve benzeri süs eşyaları takmasının ve kullanmasının yasaklanması yönündeki teklifler de bahsi geçen görüntüye ilişkin önlemler başlığı altında düşünülebilir.” Öztan, **a.g.e.**, s.119.

<sup>475</sup> **a.e.**, s. 117.

<sup>476</sup> Ayşe Buğra, **Kapitalizm, Yoksulluk Ve Türkiye’de Sosyal Politika**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2008, s. 98.

manevi hazzına vurgu yapıldığı da görülmektedir. Bu noktada Suad'ın Fikret'e, bir bedbahta, yardım ettiğini öğrenen büyükannenin sözleri örnek olarak verilebilir:

Büyükanne: (...) Cenab-ı Hak'ka hamd ve senadan başka yapacak bir şeyim kalmadı. Zira O, aziz kitabında, bize kardeşlerimizin felaketinden müteessir olmamızı ve bedbahtları teselli eylemekliğimizi gözyaşlarını men etmemizi emr ediyor. Sana verdiğim altunu, oyuncaklar, bebekler ve başka bir takım şeyler satın alarak sarf edecektin. Bütün bunlar, geçici bir merak ve zevktir. Lakin o altunu zavallı Fikret'e vermekle tabi, büsbütün başka, derin mütemadi bir haz-ı manevi istihsal ettik. Servet, müsaade ettiği iyiliklerin yapılması nispetinde bir kıymete malikdir. Bunu, aziz yavrum yaşadıkça asla unutmama ve hayatında zevkinin yegâne tatlı hazine bedbahtların sayende olan tesellileri ve tebessümler olsun!<sup>477</sup>

Burada yardımdan elde edilen manevi huzur ile görev bilincinin daha ziyade erdem ve iman temelli olduğunu görmekteyiz. Öte yandan “melek” benzetmesi de önemlidir; aynı şekilde yardımlaşmanın ilahi ve dinsel kazanımları ve yardım eli uzatanın melek olarak tasvir edilmesi söz konusudur. İyilik ve yardım, çocuktaki ulusal dayanışma bilincinden ziyade “melekâne” özelliklerin neden olduğu eylemler olarak yansıtılır.

Suad- (Fikret'in ellerini tutarak ve titreşen bir sesle) Fikret sana, annene bakmak için ve kardeşlerine yiyecek almak için para verilirse yine ağlayacak mısın?

Fikret- Ah Suad, bu bana semadan teselli vermek ve yardım etmek için inen bir melek tesiri yapacak!<sup>478</sup>

Oyunun yayınlandığı 1924-1925 yılları yardımlaşmanın yurttaşlık ve toplumsal eşitlik gibi görev üzerine kurulabilmesi için kuşkusuz oldukça erken bir tarihtir. Ulus bilincinin inşa sürecinin daha çok başında insanları birbirine yaklaştıran ve yardımlaşmalarına zemin hazırlayan geleneksel ve dini öğretiler olmuştur. Öte yandan “yardımlaşma” sadece alıp vermekle sınırlı bir maddi aktarım ve verenin manevi rahatlığı bu “verme” eylemiyle edinmesi ile sınırlı kalır. Daha açıkça ifade etmek gerekirse, Suad da Büyükanne de doğrudan eylemin kendisine, paranın verilmesi ve bu sayede kazandıkları “manevi huzur” ve “sevaba” yönelirler. Ne Suad'da ne de Büyükanne'de Fikret'le gitmek, Fikret'in içinde bulunduğu trajik

<sup>477</sup> Şüküfe Nihal, **a.g.e.**, s.14-15.

<sup>478</sup> **a.e.**, s.14.

durumda yanında olmak gibi bir düşünce görülmez. Oyunun sonunda adeta “*veren el alan elden üstündür*” hadisi yansılır. Fikret ve ailesine yapılabilecek sürdürülebilir farklı yardım biçimleri üzerine konuşulmaz. Suad’ın Ekonomik açıdan Fikret’e üstünlüğü oyunda altını verme eylem, kadar net bir biçimde kendini ifşa eder. Fikret kendisinden iki yaş büyük olan Suad’a “Suad Hanım” ya da “Suad Hanımcığım” şeklinde hitap ederken Suad hiçbir hitabında “Hanım” kelimesini kullanmaz. Bu durum Fikret ve Suad arasındaki sosyal ve ekonomik anlamdaki hiyerarşiyi göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Öte yandan Suad’ın verdiği altını alan Fikret’in sözlü müteşekkirliliğinin yanı sıra bu duygusunu bedensel olarak ifade edişine de değinmek gerekir.

Fikret- (bir sevinç dalgası içinde) Nasıl! Demek bu güzel altın benim için mi?..Oh! Ne kadar iyisin! Sana nasıl teşekkür etmeli (ellerini bağlayarak) Allah sizi daima mesud etsin!<sup>479</sup>

Parantez içi açıklamaların oldukça az kullanıldığı oyunda Fikret’in bedensel ifadesi minnettarlık ve teşekkür anlamının yanında sosyo-ekonomik olarak aşağıda olmakla da ilişkilendirilebilir. “Ellerini bağlayarak” teşekkür etmek akran bu iki kız çocuğu arasında yardım eylemi aracılığıyla Suad lehine yaratılan üstünlüğün bir göstergesidir. Aynı zamanda iyilik yapmak kadar iyiliğe karşı verilen cevabın, yardım karşısında gösterilecek tavrın da tasviri yapılmakta, Fikret “ellerini bağlayarak” bu “güzel altın” karşılığında duyduğu sevinç kadar minnetini ve hürmetini de yansıtmaktadır.

Çocuklar arası yardımlaşmada “düşkün çocuğun trajik anlatısı”nın yardıma sevk edici itici güç olarak yer aldığı bir başka örnek Faruk Nafiz Çamlıbel’in 1935 yılında yayınlanan *Küçük Çiftçiler*<sup>480</sup> adlı manzum piyesidir. “Oynayanlar” başlığı altında oyun kişileri “beş kız ve yetim çocuk” olarak belirtilmiştir. Oyun kişilerinin kostümleri “*kızlar zarif köy elbisesi giymişlerdir, yetim çocuğun giydikleri eski ve yırtıktır*” şeklinde tasvir edilir. Kızlar ve yetim çocuk şeklindeki rol dağılımı, “çocuk”la işaret edilenin erkek olduğunu akla getirmektedir. Sahne, ağaçlıklı bir

<sup>479</sup> a.e., s. 13.

<sup>480</sup> Faruk Nafiz, **Bir Demette Beş Çiçek**, Manzum Mektep Temsilleri, Semih Lütü Sühulet Kütüphanesi, 1933.



meydan olarak tasvir edilmiştir. Küçük çiftçi kızları ellerinde yumurta, yemiş sepetleri, başak, çiçek demetleri süt matarası şarkı söyler dolaşırken bir anda fakir, üstü başı hırpani bir “çocuk” karşılarına çıkar. Kızlar, elinde iğne iplik ağaçlara bakan bu çocuğun deli ya da dilenci olabileceğini düşünerek çocuğa sataşmaya, onu aşağılamaya başlarlar. Çocuğa, orada ne aradığını soran kızlar aldıkları cevap karşısında mahcubiyet, merhamet ve acıma duygularıyla dolarlar. Anne babası ölmüş olan yetim çocuğun kız kardeşi hastalanmıştır. Doktor çocuğa, yaprakların dökülmeye başlamasıyla birlikte kız kardeşinin öleceğini söylemiştir. Hasta küçük kızın bol gıda ve ilaç alması gerekmektedir. Ancak yetim çocuk ve kardeşinin ne bunları alacak paraları ne de yardım edecek kimseleri vardır. Kardeşinin yaklaşan ölümü karşısında çaresiz kalan yetim çocuk bu ölümü geciktirmek için elindeki iğne ile düşen yaprakları yerlerine dikme gayretindedir. Kızlar önce yanlarına yaklaştırmak istemedikleri fakir, perişan, kirli buldukları dilenci diye kovaladıkları bu çocuğun derdini dinledikten sonra ellerinde taşıdıkları ürünlerini ona vermeyi ve gıdasızlıktan hasta düşmüş kız kardeşine yardım etmeyi taahhüt ederler. Hatta içlerinden biri İş Bankası’ndan aldığı kumbarada biriktirdiği paraları da ilaç ve doktor parası olarak ona vereceğini söyler. Yetim çocuk kızların bu davranışı karşısında mutluluk duyar ve “nice kız kardeşleri kurtaracak melekler” olarak onları görür.

Gerek *Suad’ın Altını*’nda gerekse on yıl sonra yazılmış olan *Küçük Çiftçiler*’de değişmeyen en önemli nokta bedbaht çaresiz çocuğun trajik anlatısıdır. İki hikâyede de içinde bulunduğu hastalık ve açlık gibi ölümcül durumlarla mücadele bile edemeyen çocukların bu hali yardım etme isteğini tetiklemektedir. Her iki oyunda da merhamet duygusu yaratacak acıklı hikâyelerin yanı sıra bir başka önemli unsur düşkün çocuğun yardımı hak eden fakir sınıfına giriyor olmasıdır. Ayşe Buğra’nın ifadesiyle “*fakir ama onurlu yoksul yani asıl yardım edilmesi gereken yoksul*”<sup>481</sup> lar olarak Fikret ve Yetim Çocuk hiçbir talepte bulunmayan sadece içinde bulunduğu durumu anlatmak suretiyle karşındakilerin acıma duygularını harekete geçiren

---

<sup>481</sup> Buğra, a.g.e., s.134.

onurlu çocuklardır. Trajik hikâyenin anlatımı öncesinde zengin küçük çiftçi kızların fakire tahammülleri olmadığı gibi fakirle paylaşmak gibi bir fikirleri de yoktur.

BİRİNCİ KIZ

Durmayalım çocuklar hep kol kola verelim Kendimizi bu miskin çocuğa gösterelim

BEŞ KIZ, BİRDEN

(Çocuğun etrafında dönerek)

Burası Kibar yeri

Dilencinin işi ne?

Haydi gerisin geri

Var git kendi yerine...

Yamalat elbiseni

İstemeyiz biz seni!

BİRİNCİ KIZ

Fena çocuk Burada aradığın yok senin,

Sakın çiçeklerini ezme bizim bahçenin.

ÇOCUK

Kızmayın, güzel Hanım, zaten içim kederde;

Aradığım ağaçtır, o da çok var bu yerde..

İKİNCİ KIZ

Fakir çocuk bir daha sokulma bahçemize,

Bayramlık elbiseni giymeden gelme bize.<sup>482</sup>

Kızların ilk izlenimleri yetim çocuğun “katiyen yardım edilmemesi gereken dilenci” olduğu doğrultusundadır. *Suad’ın Altını*’nın da Fikret için bu söz konusu olmamıştır çünkü Fikret belli ki aile tarafından bilinen bir “fakirdir”. *Küçük Çiftçiler*’de kızların çocuğa karşı ön yargılı sözlerini belirleyen sadece çocuğun üzerindeki yırtık kıyafetlerdir. Bu yoksul çocuğu aralarında istememelerinin ardında kendi neşelerini ve hayattan aldıkları keyfi altüst eden bir “öteki” algısının izlerini sürmek mümkündür. Çocukların fakirlikle kurdukları ilişki ve fakir olana bakış açıları Cumhuriyet elitinin yoksula bakış açısına benzer. Ayşe Buğra, Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun *Yaban* romanından hareketle, Cumhuriyet elitinin bu bakış

---

<sup>482</sup> Faruk Nafiz, **a.g.e.**, s.31-32.

açısını “köylü yoksulluğu hastalıkla, sakatlıkla, pislikle duyarsız ve hayvani bir yaşamla özdeşleştiriyor ve yoksul insanlık dışı bir “öteki” olarak resmediliyor”<sup>483</sup> şeklinde ifade eder. Bu derece olmasa bile çiftçi kızların gördükleri yoksulluk karşısında ki tavırlarda da “yoksulu ötekileştirme” edimi açıkça görülmektedir. Yoksulla iki türlü ilişki kurma ihtimali söz konusudur: Ya Yetim çocuğu hakir görerek kendi neşeli, güzel temiz dünyalarından kovalamak kaçırmak ya da “bayramlık elbisesini” giymesi yani fakirliğinden sıyrılması koşuluyla içlerine almak. Yetim Çocuk’ un herhangi bir trajik hikâye anlatmama durumunda karşılaşacağı muamele açıktır: Fakir olduğu için kızların yaşam alanından uzaklaştırılacaktır. Bu noktada köy ve yoksulluk ve yoksullukla eş anlamlı bir hal alan hastalık, çirkinlik, kirlilik, kötülük algılarının oyunlarda kendini nasıl ifşa ettiğine bakmak gerekir.

Bir önceki bölümde incelediğimiz Süleyman Şevket Tanlı’nın *Pembe Şafak* adlı oyununu yeniden anımsayalım: Köye gelen ihtiyar yabancının “Çocukların saçları tertemiz ipek gibi” şeklindeki olumlu izlenimleriyle ya da “köyünüzde hasta var mı?” sorusuna aldığı “doktorlar sıtmal kimse bulamamışlar, iki kızan okudu hasta bakıcı oldu” gibi cevaplarla şehirli yurttaşlardaki yoksul, kirli, hasta köylü algısının kırılmaya çalışıldığını gözlemlemek mümkündür. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim bürokratlarından Mustafa Rahmi Balaban’ın kaleme aldığı *Ay*<sup>484</sup> adlı oyunda da benzer bir şekilde köy yaşamını özendirme çabasını görürüz. *Ay* adlı öğretmenin köye atanmasıyla “çocukların eli yüzü gülüverir ve şimdi hepsi tertemizdir.” *Ay* ve *Yıldız* adlı iki öğretmenin köye gelmeleri ve köy hakkındaki son sözleri bu çabanın köylüyü yoksul ve buna bağlı olarak kirli hasta olarak gören şehirli bakış açısını kırmaya yönelik romantik bir propaganda gibidir.

Bayan Ay- Bu Türk köylerine canım feda olsun. Ben tabiatın daima artan güzelliğini bu köyde buldum. Kayalar üstünden dala dala baktığım yıldızlı

<sup>483</sup> Ayşe Buğra “Tek parti dönemi yetkililerinin aklındaki gerçek yoksul tipinin köylü olduğunu ve yoksullukla mücadele yöntemlerinin köylüyü köyde mümkün olduğunca gözden uzak tutmak amacı biçimlendiğini” ifade etmektedir. Buğra’ya göre “Cumhuriyet elitinin köylü yoksulluğu karşısında duyduğu “dehşeti” anlamamıza yardım edecek belki de en önemli doküman Yakup Kadri’nin *Yaban* adlı meşhur romanıdır.” Buğra, *a.g.e.*, s.106.

<sup>484</sup> Mustafa Rahmi Balaban, “*Ay*”, Üç perdelik okul piyesi, **Okul Tiyatrosu 1**, Haz. Ferit Ragıp Tuncor, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1990.

geceler, bin bir türlü çiçeklerle süslenmiş çayırlar, sık ormanlar, ebediyet musikisi terennüm eden dereler karşısında hayran kalıyorum. Köye geldiğimize ne iyi ettik değil mi Yıldız?

Bayan Yıldız- Evet köye geldiğimizden ben de pek memnunum.

Bayan Ay- köylerin güzelliklerini göremeyen, daima şehirde kalmak isteyen arkadaşlara doğrusu acıyorum. Lalelikteki kayadan, bulutlarla saraşan çamlı ve kekikli dağları, bin bir renkli tüllerle örtülen gurupları seyretmek, bütün günün yorgunluklarını alıp götürüyor. Köyün kıyısındaki çamların koyu gölgeleri arasında yarım saat dolaşmak beni başka bulutlar arasından başka bir hayata götürüyor. Burada yıldızlı geceleri, kekikli tepeleri, çiçekli çayırları sevdikçe içim açıldı; içim açıldıkça daha ziyade sevdim. Geleceğin genç öğretmenleri köyleri seviniz. Oralarda sizin için füsunlu ve mutlu bir hayat saklıdır.<sup>485</sup>

Balaban'ın çizdiği manzara yoksulluk bir tarafa, yaşamsal bir zenginliği içerir. Çizilen bu manzarada fakirlikten, kirlilikten ve hastalıktan söz etmek mümkün değildir. Yeniden *Küçük Çiftçiler*'e dönüğümüzde ise çiftçi kızların güzel, çalışkan, neşeli ve “zarif köylü elbiseleri” içinde öteki olarak yoksula kuşkulu bakışlarıyla şehirlilerden farksız çizilirler. Yanı sıra köylü güzel kızların ellerinin çeşitli ürünlerle dolu olması maddi bir zenginliğe de işaret eder. Dolayısıyla kentli çocuklarda var olan yoksul köy hayatı ve köylü şeklindeki ön yargıyı yıkıcı bir durum temsil edilir. Unutulmamalıdır ki bu temsillerin muhatap kitlesi seyirci çocuklar mühendis, doktor, öğretmen vb. gibi meslek sahibi yurttaş olarak yetişmesi ve nihayetinde Anadolu'nun köylerinde görev alması beklenen geleceğin yetişkinleri olarak görülmektedir. Bu durum dönemin önemli çocuk dergilerinden biri olan *Gürbüz Türk Çocuğu* dergisinde de konu edilmiştir. “Garpta köy hayatını çocuklara nasıl sevdireyorlar? Başlıklı yazısında Emin Şükrü şunları söyler:

“(…) Musahabelerimde muhtelif meseleler hakkında numune olarak gösterdiğim İsveç çocuklarının hayatının en mühim kısımlarından biri de onlara köyü ve köylüleri sevdirmektir. Türkiye ihmal edilen bu noktanın acılarını çekmiştir. Senelerce İstanbul'da kalmış garbın en güzel şehirlerini dolaşmış birçok gençlerin bilahare Anadolu'da çalışmak istememelerine sebep sırf onların ruhunda köy hayatına karşı bir cazibe uyanmamış olmasıdır.”<sup>486</sup>

<sup>485</sup> Tuncor, **a.g.e.**, s.89.

<sup>486</sup> Emin Şükrü, “Garpta Köy Hayatını Çocuklara Nasıl Sevdireyorlar?”, **Gürbüz Türk Çocuğu**, Sayı: 19, Nisan 1928, s.35.

Dolayısıyla *Küçük Çiftçiler* sadece düşkün olana yardımı telkin etmekle kalmaz ulusun genç fertlerinin köye dair fikirlerini devletin ideolojik tavrı doğrultusunda biçimlendirecek mesajları da içerir.

Öte yandan oyunlarda görüldüğü gibi paylaşmanın sadece hayati durumlarda geçerli olabilecek bir erdem olarak yansıtılması ve paylaşılana para ya da benzeri zenginlik göstergesi metallerden oluşması yardımı “maddi” olanla sınırlamaktadır. İlk başta “acıklı anlatı” üzerinden duygusal bir yakınlık kuruluyor gibi görünse de para yardımı ile dertlerin ve acıların dinebileceği gibi bir mesajın da oyunun alt metninde oluşturulduğunu görmekteyiz. Bu yardımlaşma ya da zoraki paylaşma halinin kuşkusuz yeni rejimin içinde bulunduğu yoksunluk haliyle de doğrudan ilintisi olduğu söylenebilir. Devlet ekonomisinin yapılanmaya çalıştığı bu yıllarda devletin sağlık, eğitim gibi hizmetlerine ulaşamayan kitlenin yardımcısı etraflarındaki zengin sınıf olacaktır. Dayanışma bilincinin yaratılması söz konusudur bir başka deyişle. Burada dayanışmanın “acıma duygusu” üzerinden kurulmaya çalışılması oldukça sorunlu bir durum arz eder. Dolayısıyla bu “durum” yaratılmak istenilen eşit toplumsal yapıya aykırı bir durumdur: Acıma ile devreye giren eylemlilik hali doğasında bir eşitsizliği, acıyanın üstünlüğünü, ifade eder. Her iki oyunda da bir eşitliğin sağlanmadığı ortadadır. Üstünlüğün yeniden üretilmesi oyunların muhatap kitlesinde bir başka duyguyu, “suçluluk” duygusunu, tetikleyebilmesi de söz konusudur. Ayşe Buğra “*çocuk yoksulluğunun kabahatini çocuğun üzerine atmanın imkânsız olduğunu*”<sup>487</sup> ifade eder. Ancak böyle bir yaklaşımla yoksulluğun suçu çocuğun kendisi üzerine atılmasa da başka çocukların üzerine atılabilir. Orta gelirli ve zengin ailelerin çocuklarına yönelik bu oyunlarda, çocukların bir vicdan muhasebesi yapmaları, onların bedbahtlıklarına ortak olmaları fikriyatının yerleştirilmesi hedeflenir. Muhatap kitle seyirci/okuyucu çocukların yoksul çocuğun yoksulluğunda herhangi bir dâhili olmasa bile yaşadığı görece refah hayat, bir vicdan muhakemesine gitmelerine ve çocuk olarak yine ağır bir yükü omuzlamalarına neden olur. Unutulmamalıdır ki bu oyunları izleyen ya da mekteplerde bizatihi sahnelenmesinde rol alabilen çocuklar sosyo-ekonomik düzeyleri itibarıyla

---

<sup>487</sup> Buğra, a.g.e., s.141.

“ayrıcalıklı” bir sınıfa mensupturlar. Dolayısıyla bu sınıfa mensup çocukların, tüketim alışkanlıkları ve kendi yaşam biçimleri dışında bir hayat süren yoksul çocukların içinde bulunduğu durumdan sorumluluk hissetmeleri muhtemeldir. Diğer yandan çocuğun akranlarına yardım edebilmek gibi birikim için çok önemli bir nedeni daha ortaya çıkar. *Küçük Çiftçiler*’in sonunda yer alan birikim mesajı ya da kumbara reklamı bu açıdan bakıldığında anlamlı bir örnek olarak karşımıza çıkar:

#### BİRİNCİ KIZ

Babam İş bankasından almıştı bir kumbara,  
Yedi ayın her günü attım ona kırk para.  
Evini gösterirsen elimle getiririm.  
Kardeşine ilaç al diye sana veririm...<sup>488</sup>

Oyunun sonunda çiftçi kızın yetim çocuğa nakdi yardımı yapabilmesini sağlayan İş Bankası’ndan aldığı kumbara olmuştur. Bu sayede yazar biriktirmenin önemine birikimlerimizin nasıl önemli sorunlara çare olabileceğini göstererek vurgu yapar. Çocuklarda biriktirme alışkanlığı yaratmak üzere Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerinde kumbara *Küçük Çiftçiler*’deki bu kısa rolünden başka sıklıkla kullanılmıştır. Bir sonraki başlıkta kumbara üzerinden birikimi ve tasarrufun bir diğer ayağı olan yerli malı kullanımını konu alan oyunlar ele alınarak, bu oyunlar aracılığıyla Erken Cumhuriyet Dönemi tasarruf politikalarına çocuklara biçilen görevler tartışmaya açılacaktır.

## 4.2 TASARRUF VE YERLİ MALI KULLANIMINI ELE ALAN TEMSİLLER

Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerinde kumbara ve temsil ettiği tasarruf düşüncesi sıklıkla ele alınan bir konu olarak karşımıza çıkar. Fakat tasarruf sadece biriktirme ile ilişkilendirilmez aynı zamanda tüketim alışkanlıkları ile de bağlantısı kurulur. Tüketimde yerli malı kullanmanın da biriktirmek kadar önemli bir tasarruf hamlesi olduğu yine sıklıkla oyunlar aracılığıyla telkin edilir.

---

<sup>488</sup> Faruk Nafiz, **a.g.e.**, s. 36.

Kumbara,<sup>489</sup> daha önce bahsedildiği üzere 1920 krizi ve ardından hız kazanan milli tasarruf propagandasının en önemli simgelerinden biridir. Öztan'ın ifade ettiği gibi 1930'ların süreli çocuk yayınlarında reklamlar, yazılar aracılığıyla sık sık yer alan kumbara “çocuk olmanın göstergesi haline gelmiştir.”<sup>490</sup> *Küçük Çiftçiler*'de oyunun sonunda da özellikle İş Bankası'ndan alınan kumbara reklamı yapılır. Fakat kumbaranın *Küçük Çiftçiler*'in yayımlanmasından çok önce mektep temsillerine girdiğini görürüz. Çamlıbel, tarafından kaleme alınan İş Bankası tarafından yayınlanan *Kumbara*<sup>491</sup> piyesi Milli Ekonomi ve Tasarruf Cemiyeti'nin kurulmasının hemen ardından 1930 yılında yayınlanmıştır. Oyun “bir perdelik manzum mektep ve aile temsili” alt başlığı ile Resimli Ay Matbaası'nda İş Bankası'nın desteğiyle basılmıştır. Yedi küçük meclise bölünmüş olan oyun toplam 22 sayfadan ibarettir. Kitapta bazı sahnelerle ait illüstrasyonlarda yer almaktadır. Dört kardeşin tasarruf yapma çabalarını konu alan oyunda eğlence ve yemek için yapılan gereksiz harcamalar eleştirilir. Tasarruf için öğretmenlerinin verdiği öğütleri dinleyen İkinci ve Üçüncü Çocuk kumbara edinerek tasarrufa başlarlar ve kendilerinden küçük olan kardeşleri Birinci Çocuk'a da para biriktirmesi gerektiğini öğütlerler. Kumbara sahibi çocukların birinin kumbarası topraktan bir testi diğerininki ise tahtadan anahtarlı bir kutudur. Her iki çocuk da para biriktirmenin öneminden bahsetmeye devam ederken sokaktan oyuncakçının sesi duyulur. Tahta kumbaraya sahip olan çocuk oyunağın cazibesine dayanamaz satın almak üzere anahtarla kumbarasını açar. Bu esnada topraktan kumbaraya sahip olan çocuğun parayı kumbarasından çıkarma çabaları ise başarısızlıkla sonuçlanır. Oyuncakçının ardından kirazcının sesi işitilir. Oyuncak alamayan İkinci Çocuk kiraz almayı kafasına koyar, iğne ile parasını kumbaradan çıkarmaya çalışır ancak yine başaramaz. Sonunda masaya vurarak testi kumbarayı kırar ve on kuruşla kirazı alır. Bu sahneden sonra oyuna dâhil olan Dördüncü Çocuk'un, yani ağabeyin eleştirileri

<sup>489</sup> Erken Cumhuriyet Dönemi milli iktisat ve tasarruf politikaları kapsamında kumbaranın önemi ile ilgili olarak bkz. Gökhan Akçura, **Bir Kumbara Öyküsü**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2008.

<sup>490</sup> Öztan, **a.g.e.**, s.97.

<sup>491</sup> Faruk Nafiz, **Kumbara**, Neşreden: Türkiye İş Bankası, İstanbul, Resimli Ay Matbaası, 1930.( Bu oyundan yapılan alıntılarda Gökhan Akçura'nın **Bir Kumbara Öyküsü** adlı kitabında yer olan oyunun tıpkıbasımı kullanılmıştır.)

karşısında İkinci ve Üçüncü Çocuk yaptıklarından utanırlar ancak bu halin sorumlusu olarak “gülünç” kumbaralarını suçlarlar. Parayı nasıl biriktirebilecekleri sorusuna karşı ağabey İş Bankası kumbarasını gösterir. “Sağlam bir kasa” olarak tasvir edilen İş Bankası kumbarasının anahtarının bankada olması ve ancak dolunca açılıyor olması birikimi kolaylaştırmakta, üstelik de “para toplamaya söz veren” herkese bedava olarak İş Bankası tarafından verilmektedir. Oyun “parasız insanların dünya başına zindan” cümlesiyle ve İş Bankası idaresinin yolunun tutulmasıyla son bulur.

1930’da sipariş edilen bu ilk örnekte her hangi bir birikimin değil İş Bankası’na aktarımı yapılacak olan kumbara hesabını oluşturacak bir birikimin önemine vurgu yapılır. Oyunda para, harcanması çocuğun tasarrufunda olan ya da onun en azından çocuksu ihtiyaçlarını karşılaması için biriktirilen bir şey olarak yer almaz. Çünkü hedeflenen birikimler yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin iktisadi kalkınma politikaları kapsamında ihtiyaç duyduğu sermayeyi oluşturacaktır:

“Bırakın şu kumbaralar nerde, bakın bu nerde!  
Bir kasa doğuracak bu kumbara ilerde.  
Bu kasa ağız ağıza liralarla dolacak,  
Ya fabrika olacak yahut gemi olacak...  
Dümanlar kaplıyacak kara gibi Ummanı!  
Saadet dümanıdır bacaların dümanı!  
Tüten ocaklarını, gösterecek bu hava...”<sup>492</sup>

Biriktirmeye sevk etmek çocuğu sadece ülkenin ekonomik kalkınması ve iktisadi politikalarının bir parçası yapmakla kalmaz; çocuğun ekonomik ortak çıkarlar ve ülküler etrafında milli kimlik bilincinin oluşmasında da önemli bir rol oynar. Kumbaranın içindeki para ülkenin geleceğini kuracak maddi kaynakları arttırırken toplumsal bir seferberlik halinde biriktirme milli kalkınmada önemli bir rol oynayacaktır.

1930’larda İş Bankası kumbaralarının dağıtılmasıyla eş zamanlı olarak yazılan *Kumbara* olağanüstü basit kurgusuyla adeta bankanın reklamına dönüşür.

---

<sup>492</sup>Faruk Nafiz, **Kumbara**, s. 21.



Faruk Nafiz'in *Kumbara* oyununun diğer mektep temsillerinde olduğu gibi çocuklarda sanatsal estetik gelişimin değil ideolojik bir araç hatta bir reklam olduğunun göstergesi olarak İş Bankası Kayseri Şubesi'nin 22 Aralık 1930 tarihinde genel müdürlüğe yolladığı yazı dikkat çekicidir. Gökhan Akçura, şubenin Tasarruf Haftasında yaptıkları etkinlikleri bizzat kendilerinin “reklamlar” olarak ifade ettiklerini aktarmaktadır.<sup>493</sup>

Aşağıdaki alıntıda “reklam” olarak adlandırılan etkinlikler sıralanmıştır. Bu etkinliklerin 1. ve 4. sırasında yer alanlar ise *Kumbara* piyesinin sahnelenmesine yönelik gayreti göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

“1. Bilumum mekteplerde kumbara el ilanları ve kartpostallarla birer tablo vücuda getirildi ve talebelere kartpostallar, el ilanları ve Faruk Nafiz beyin Kumbara piyesinden tevzi edildi.

4. Yine Türk ocağı salonunda Faruk Nafiz Beyin yazdığı kumbara piyesi talebe ve umuma olmak üzere tasarrufa ait konferanslardan sonra ve bir müsamere şeklinde üç kere gazi paşa mektebi talebesi tarafından temsil edildi badema mekteplerde verilecek müsamereelerde kumbara piyesimiz temsil edileceği mektep müdürleri tarafından beyan edilmektedir.”<sup>494</sup>

Son maddede yer alan “kumbara piyesimiz” ifadesi piyesin, asıl muhatapları mektepli çocuklar tarafından değil banka tarafından sahiplenildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Evet, oyunu İş Bankası sipariş etmiştir ve bu sahiplenici söylemi açıklayabilir. Fakat burada önemli olan nokta, mekteplerde oynan temsillerin bir kez daha aslında çocuklara ait estetik/eğitsel/bilimsel bir alan yaratmaya yönelik olarak tasarlanmamış olduğunun açığa çıkıyor olmasıdır. *Kumbara* piyesi propagandanın da ötesine geçerek bir reklam malzemesi olarak tasarlanmıştır. Piyes, ulusal ekonominin kalkınmasına yönelik “yüce” niyetlerin ürettiği bir “reklam” piyesi olarak sonrasında yazılan temsillerin de benzer reklam unsurlarını tekrar etmelerine öncülük etmiştir.

Bu bağlamda tamamıyla kumbara ve paralar üzerine kurulu olarak 1936 yılında kaleme alınan *Küçük Paralar*<sup>495</sup>, *Kumbara* piyesinde zayıf kalan ulusal

<sup>493</sup> Akçura, **a.g.e.**, s.90.

<sup>494</sup> Akçura, **a.g.e.**, s.90.

<sup>495</sup> Münir Hayri Egeli, **Küçük Paralar**, Ulusal Ekonomi ve Artırma Kurumu, Ankara, 1936.

kimlik ve tasarruf ilişkisini pekiştirmesiyle önemli bir örnek olarak karşımıza çıkar. Bu kez sadece İş Bankası'nı değil Ticaret Bankası ve Ziraat Bankasını temsil eden kumbaralar da oyunun sonunda sahnede yerlerini alacaktır. 1936 yılında, Ulusal Ekonomi ve Arttırma Kurumu'nun *Çocuk Piyesleri* serisinin birinci kitabı olarak "ısmarlanan" *Küçük Paralar* daha önce alıntıladığımız *Kurun* gazetesinin haberinde belirtildiği gibi Cemiyet tarafından okullara gönderilen oyunlar arasında yer alır. Gerek oyun metninde yer alan vecizeler gerek sahneleme önerileri gerekse hedef kitlesi olan küçük sınıflar devletin bu önemli haftasına uygun bir "tasarım" oluşturur. Mualla Senai ve Münir Hayri (Egeli) tarafından yazılan oyun ilk olarak Ankara'da 12 İllkânun 1935 tarihinde altıncı Artırım ve Yerli Mallar haftasının açılış töreninde Ankara ikinci ortaokul talebesi tarafından oynanmış ve İstanbul Ankara radyoları tarafından yayınlanmıştır.<sup>496</sup>

Oyunda, konuya her ne kadar güncel ekonomi politikaları kaynaklık etse de çocukların dünyalarına ulaşabilmek adına fantastik bir atmosfer yaratımına da gidilmiştir. Oyun çocuk odası olduğu anlaşılan bir odada geçer. Odanın sağında ve solunda gelişi güzel duran oyuncaklar gece yarısı yavaş yavaş canlanırlar. Taş Bebek, Tahta Bebek, Mavi Bebek, Kuş Bebek, Köpek Bebek ve Saatin Bebeklerinden oluşan oyuncaklar gece yarısı bir oyun oynamak isterler. Amaçları şöminenin üzerinde duran kumbaranın içindeki paraları alıp onlarla "şıkır şıkır" oynamaktır. Kumbarayı almak üzere birlikte hareket ettikleri sırada kumbaranın kapağı açılır ve paralar dışarı çıkar. Ancak paraların hiç keyifleri yoktur. Çünkü paralar, Küçük Bayan yani odanın ve dolayısıyla oyuncakların sahibinin kumbarayı yarın bankaya götüreceğini duymuştur. Paralar rahat kumbaralarından çıkmak hoyrat ellerde savrulmak istemediklerini, küçücük emeklerinin hiçbir işe yaramayacağını düşünerek yok olmaktan korkarlar. Bebekler önce paraların haline üzülürler fakat sonrasında onunla ülkenin gelişimi için yapılabilecek şeyleri anlatarak paranın "kendi değerini" yeniden fark etmesine vesile olurlar.

Oldukça basit bir öykü üzerine kurulan oyundaki basit dil kullanımı oyunun yazılmasındaki amaçla doğru orantılıdır. Oyunu farklı kılan ise sonunda yer alan

---

<sup>496</sup> a.e., s.2.

“Küçük Paralar nasıl Sahneye konulmalıdır” başlıklı öneri bölümüdür. Parantez içi direktiflere dahi çok az rastladığımız mektep temsillerinde bu bölümün yazılmış olması dikkat çekicidir. Bu ek oyun metninden bağımsız olarak ayrıca sayfa numaraları verilmiş olan altı sayfa ve üç başlıktan oluşmaktadır. İlk bölümde “genel öğütler” başlığı altında yukarıda bahsettiğimiz anlatının dilsel basitliğinin nedenine dikkat çekildiğini görmekteyiz. Yazarlar günün ve yarının ekonomi meselelerini çocukların anlayabilecekleri bir şekilde basitleştirerek ortaya konmuş olduğunu ifade ederler. Öte yandan muallimlerin talebelere ekonomi meselelerine ilişkin daha fazla bilgi vermeleri durumunda piyesin güttüğü tezin anlaşılmasının kolaylaşacağı belirtilir. “Küçük Paralar’da Sahne” başlığı altında ise üç öneri sunulur: 1.Sınıf eşyasında istifade edilerek sınıfın bir köşesinde sahne meydana getirilebilir. 2. Mektebin sahnesi olması halinde daha itinalı bir sahneleme yapılabilir. Çocuklar ve muallimler birlikte çalışarak mukavva üzerine fabrika şimendifer, saat resmederek basit dekor kurabilirler. 3. Büyük sahnesi olan mekteplerde ise dekorun nasıl kullanılacağı konusunda bilgi sahibi insanlar olduğundan detaylı öneri de bulunulmaz. Bu öneriler içerisinde dikkat çekici bir diğer ayrıntı oyunda müzik kullanımı hakkındadır. Oyunda bebeklerin sıklıkla dans ediyor olmaları yazarların müzik önerisinde bulunmalarını da gerekli kılar, piyes için önerilen eser ise Johann Strauss’un *Mavi Tuna Valsi*’dir. *Küçük Paralar*’ın sahnelenmesine ilişkin en fazla önemsenen nokta ise kostümlerdir. Yazarlarının ifadesiyle “*küçük paraların zevki onun güzel ve renk dolu kostümlerle oynandığı zaman yaşar. Bu kostümler mümkün olduğu kadar çocuk hayaline uygun yapılmazsa piyesin istediği fantezi havanın canlanması güçleşir.*”<sup>497</sup> Ancak kostümler aracılığıyla canlandırılmak istenilen “fantastik atmosfer”in önündeki en büyük engeli oyun metninin kendi içeriği yaratır. Bebeklerin okumaya başladıkları, kumbara ile birlikte verilen “Türk Çocuğunun Ekonomi Kitabı” içeriğindeki güncel iktisadi verilerle sahneyi bir propaganda alanına dönüştürür. Kitabın ilk sayfasında “TÜRK Çocuğu Para Biriktirir” yazılıdır. İlerleyen sayfalarda demiryolları ve fabrikaları gösteren harita resmedilmiştir. Haritanın altında “Senin her gün arttırdığı paralarla bunlar yapılıyor” cümlesi yer alır.

---

<sup>497</sup> a.e., s.5.

TAHTA BEBEK

Bunlar nedir böyle yol yol.

Bu koca resimler bol, bol

Ne gösterir?

MAVİ BEBEK

Bir dur ayol...

Ne sabırsız bir bebedirsin

Hepsini öğreneceksin

Bunlar tren yolları

Yurdun çelik kolları

Bunlar da fabrikalar..

Bu küçücük paralar

İle yeni yapıldı

Ve bu yurda katıldı.<sup>498</sup>

Oyunda çocukların tasarruf ederek yapabilecekleri yukarıda aktarıldığı şekilde tasvir edilirken, ilerlemenin iktisadi boyutunda da ciddi sorumluluklar almaları gerektiği açıkça ifade edilir. “12 İlkânun Ulusal Artırım ve Yerli Mallar haftasının ilk günüdür. Her Türk bugün ulusal ekonomiye yardıma borçludur” şeklinde yine kitapta yer alan ve bebekler tarafından sesli okunan “vecize” sorumluluk almanın gönüllü değil zorunlu bir eylem olduğunu göstermektedir. Sonuçta oyunda dekor ve kostümler ya da canlanan oyuncak kurgusuyla yaratılmaya çalışılan hayal atmosferi ile “bankada biriken para istatistiği” görüntüsü büyük bir tezat oluşturur. Dolayısıyla amaçlananın yaratılan renkli atmosferle çocukların dünyasına girmek değil devlet politikasının bu imgeler ve bebekler aracılığıyla çocukların dünyasına zerk edilmesi olduğunu söylemek mümkündür. *Küçük Paralar*’a “Ulusal Ekonomi ve Arttırma Kurumu” imzasıyla yazılan aşağıda alıntıladığımız önsöz de aynı şekilde temsillerin bir propaganda programının parçası olduğunu gösterir:

“Bu işlerde ihtisası olan muallim arkadaşlara yazdırılan bu piyeslerin mini minilerimizin seve seve okuyacaklarını, zevkle ve sevinçle oynayacaklarını umuyoruz. Bu piyeslerin memleketimizde, bilhassa çocuk sahne edebiyatında bir yenilik, sayılacağına imanımız vardır. Öğretmen arkadaşların bu piyesleri yalnız Tasarruf ve Yerli mallar Haftasında değil

---

<sup>498</sup> a.e., s.25.

fakat fırsat buldukça sınıfta okuma derslerinde sınıf temsillerinde de kullanmalarını diliyor ve istiyoruz. “Küçük Paralar” ulusal ekonomi ve arttırma kurulunun çocuklar için bu bakımdan yazdırdığı eserlerin sonuncusu değildir. Bu yıl neşredeceğimiz “Yeni Ağustos Böcekleri ile Karıncalar” ve “Haftamızı Oynuyoruz” piyeslerini önümüzdeki yıllarda daha başka piyesler de takip edecektir. Bu piyeslerin sahneye konmasından alınacak tecrübelerle bu yoldaki çalışmaların da gittikçe daha ilerleyecektir. “Ulusal Ekonomi ve Arttırma Kurumu” bu güzel eserlerin gerek öğretmenlerimiz ve gerek genç mekteplilerimiz arasında sevilleceğine şüphe etmemektedir.”<sup>499</sup>

Metnin tüm didaktik söylemine rağmen “önsöz” ve oyun sonunda yer alan “ek” vasıtasıyla yayının amacı yeniden vurgulanır. Kurum, “*Piyesi oynayan okulların, aldıkları resim ve temsile ait tafsilatın Ankara Ulusal Ekonomi ve Arttırma Kurumuna göndermelerini*” rica ederek bu etkinliğin amaca uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği hedeflenen faydanın sağlanıp sağlanmadığı noktasında bir istatistik toplamayı amaçlar. Salt bu “rica” bile kurum tarafından yazdırılan piyes serileriyle “çocuk sahne edebiyatında bir yenilik sağlayacağına” duyulan inancın ikincil hatta üçüncül bir hedefin parçası olduğunu gösterir niteliktedir.

Erken Cumhuriyet Dönemi iktisat politikaları kapsamında kumbara kadar önemli bir diğer tasarruf hamlesi de yerli mallarına halkın rağbetini artırmak adına yapılan kampanyalardır. Bu kampanyalar aracılığıyla yerli malların tüketimini artırmak yerli üretimin de artmasını sağlayarak ülke ekonomisinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Çağlar Keyder’in ifade ettiği gibi “milli iktisat ve tasarruf cemiyetinin amaçları tasarrufu teşvik etmek, yerli malların üretimini ve tüketimini özendirerek ithal malların tüketimini azaltmak ve genel olarak kendine yeterlilik ideolojisini yaymaktır.”<sup>500</sup>

Keyder’in ifade ettiği iktisadi ideolojinin yayılması meselesi için maarif ve dolayısıyla mektep sahneleri kesinlikle en önemli propaganda araçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Maarif Vekili Hikmet Bey, yerli malı ve tasarruf haftası bağlamında verdiği nutukta tasarrufun ve yerli malı tüketimin önemini aşağıdaki sözleriyle ifade eder:

---

<sup>499</sup> a.e., s.3

<sup>500</sup> Keyder, a.g.e., s. 125.

“Herkes daima Türk köylüsünü Türk işçisini Türk müesseselerini korumayı onları kuvvetlendirmeyi onları kazandırmayı göz önünde bulundurmalıdır. Türk malı almak için sarf edilen paranın er geç yine bin bir yoldan sarf edene avdet edeceği tabidir. Her yurttaş Türk malı ile ecnebi malı arasında bugün için Türk malı aleyhine bir fark olsa da gene onu tercih etmeyi gene onu kullanmayı milli ve insani bir borç olarak addetmelidir.”<sup>501</sup>

Bu hedef doğrultusunda *Mallar Meydanda*<sup>502</sup> (1933) Cemiyet tarafından 3. Tasarruf ve Yerli Malları Haftası kutlamaları için dönemin önemli yazarlarından Aka Gündüz’e yazdırılmıştır. *Mallar Meydanda* bir perde ve manzum olarak kaleme alınmıştır.

Yerli üretimi desteklemek ve tüketimini teşvik etmeyi amaç edinen dönemin ekonomi-politiğinin bir uzantısı olarak oyunda, rol kişileri fındıktan üzüme, potinden kumaşa yerli mallarıdır. Yerli mallarının yansıra oyunda Süslü ve Sade isimli iki çocuk da yer alır. Oyun bir hikâye üzerine kurulmamıştır. Kişileştirilmiş yerli malları ve Sade Çocuk Süslü Çocuk’u ikna etmek adına hem besinsel değerlerini hem de ulusal kalkınmadaki önemlerini dile getirirler. Oyun Yerli ve yabancı mallar arasındaki kıyaslamalarla ilerleyerek iletisini aktarır: Yerli malı kullanmak Türk olmanın bir koşuludur. Adından da anlaşılacağı üzere Avrupa malı tüketme hevesinde olan ve yerli mallarını aşağılayan Süslü Çocuk yerli mallarının kendilerini ve Sade Çocuk’un Türk malını öven telkinleri sonucunda bu “kötü” ve “düşmanca” davranışlarından kurtulur. Ancak yerli mallarına karşı düşmanca tavrından kurtulmasının eşzamanlı olarak yerli yani Türk olmayana karşı bir öfkenin de doğmasına neden olduğunu unutmamak gerekir. Özellikle okullarda birçok etkinlikle ve sahnelenen piyeslerle kutlanan yerli malı haftalarının “Ekonominin Türkleştirilmesi”ne yönelik milli iktisat çalışmalarının önemi bir ayağını oluşturduğunu söylemek mümkündür. Yerli malları kullanmanın Türklük bilinciyle, Türk olmakla doğrudan ilişkilendirilmiş olarak karşımıza çıktığı ısmarlama oyun *Mallar Meydanda* bir yandan “kendi kendine yeterlilik ideolojisi”nin yerleşmesini

<sup>501</sup> “Maarif Vekilin Nutku”, **Vakit**, 14 Aralık 1933, s.11.

<sup>502</sup> Aka Gündüz, *Mallar Meydanda*, **Okul Tiyatrosu 1**, Ferit Ragıp Tuncor, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1990.

sağlarken diğer taraftan ötekine karşı bir üstünlük kurgusunu inşa eder.<sup>503</sup> Bu bağlamda oyunda Süslü ve Sade çocuk arasında geçen konuşmaya bakmak fikir açıcı olacaktır:

Süslü Çocuk

(...)

Muz dururken kuru üzüm

Yenir mi hiç? İki gözüm!

Ananası alma unut,

Yerine al elma armut!

Çikolata bon bon nerde

Pestil nerde, limon nerde!

Avrupa'nın pastaları

Sağaltırken hastaları,

Sizin olsun bulgur kus kus!

Yeter artık, sus kızım sus!

Bulama ne? Erişte ne?

Bu laflar ne? Bu iş de ne?

Hiç anlatma neymiş pekmez,

Kırk yıl kalsam canım çekmez.

Vay ayran vay, vay hoşaf vay!

Güleyim bari hah hah hay!

Sade Çocuk

Her ne dersen haklısın sen, Bizlerden çok farklısın sen.

Çünkü duygu yok özünde,

Zevklenmek var her sözünde.

Sen kendini unutansın,

Öğretmeyenler utansın!

Sen paslanmış bir madensin,

Kimsin, nesin? Kimlerdensin?

Sil pasını! Parla, anla:

---

<sup>503</sup> Bu bağlamda daha detaylı bilgi için bkz. Murat Koraltürk, **Erken Cumhuriyet Döneminde Ekonominin Türkleştirilmesi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011.

Sen bir Türksün adla sanla!  
Bir türk böyle laf eder mi?  
Yurt malına kötü der mi?  
Göz çıkarır yabancı mal,  
Türk malı al, yurt malı al!  
Fındık, fıstık, incir üzüm  
Bilsen nedir iki gözüm?  
Yaban malın hepsi kazık  
Yerli kumaş yerli malı  
Başka bir şey almamalı<sup>504</sup>

Açıkça görüldüğü üzere çocuğun yerli malına sırt çevirmesi onu küçümsemesi ile milli değer yoksunluğu arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Bonbona karşı üzüm incir, yabancı etiketli elbiselere karşı yerli kumaş ve potin, fondana karşı fındık fıstık alternatifleri sadece yerli üretim ve tüketimin güçlenmesi gibi ekonomik bir bilinçlenmeyi hedef almaz. Antony D. Simith'in ifade ettiği gibi "ekonomik bakımdan teritoryal kaynaklar üzerinde denetim kurmak"<sup>505</sup> milli kimliğin oluşması için önemi bir dinamiktir. Vatan topraklarının verdiği ürünler aynı zamanda ulusun bireylerinin aidiyet ilişkisini güçlendirmelerine vatanın temsil ettiği toprakla somut bağlar kurmalarına zemin hazırlar. Ürünlerin biricikliğine yapılan vurgular aynı zamanda ülkenin, milletin biricikliğine inancı pekiştirirken Türk olmayı dışlayan bir düşünce biçimini şekillendirir.

Yerli malların her birinin kendini öven temsillerinin ardından Süslü Çocuk, yerli malının üstünlüğünü anlar. Bu bir nevi özüne/kimliğine dönmek anlamını taşıyan "aydınlanmaya" karşı Sade Çocuk tarafından verilen tepki oldukça manidardır:

Sade Çocuk  
Ha şöyle ha ! Gel imana (komiktir.)  
Öz özüne düş âmâna!  
Kafadaki çıbanıdeş

---

<sup>504</sup> Tuncor, **a.g.e.**, s.17

<sup>505</sup> Antony D. Simith, **Milli Kimlik**, Çev: Bahadır Sina Şener, İstanbul, İletişim Yayınları, 1994, s.34.



Ant iç ant iç süslü kardeş!  
Yolu birdir bu gidişin Sonu şudur her bir işin:  
El birliği, öz birliği! Ant içtin mi! yaşa Kardeş!  
Şimdi sen geç başa kardeş!  
Hep edelim şenlik birlik  
Birliktedir sağlık dirlik.  
(El ele tutuşurlar, süslü çocuk başa geçer, hep bir ağızdan şunu söyleyerek giderler)  
Türk Çocukları el ele verdi!  
İktisat, birlik yolu bizimdir.  
Türk, dileğine birlikle erdi;  
Bunda da dirlik yolu bizimdir.  
Türk ne demektir?  
Sonsuz emektir;  
Yerli malına  
Gönül vermektir.  
El birliğiyle  
Öz dilekli bir  
Söz birliğiyle  
Türk çocukları el ele verdi;  
İktisat, birlik yolu bizimdir!  
Türk dileğine birlikle erdi;  
Bunda da dirlik yolu bizimdir!<sup>506</sup>

Oyundan yapılan yukarıdaki alıntıda “birlik”, “öz birlik”, “kardeşlik”, “dirlik” , “el ele vermek” “söz vermek” , “ant içmek” “gibi kavram ya da eylemlerin tekrar edilmesi dikkat çekmektedir. Bahsi geçen vurgular muhatap kitle çocukları aynı ülküler etrafında bir araya getirmeyi hedeflerken daha önce söylediğimiz gibi Türklük ve yerli malları kullanımı arasında bir özdeşlik ilişkisi kurmalarına neden olur. Oyun, iktisadi birlikteliğin ya da milli iktisadın “öz” ve Türk” olan unsurların birlikteliğinden doğacağı mesajını vererek sona erer.

---

<sup>506</sup> Tuncor, a.g.e., s.27.

### 4.3 EKONOMİ POLİTİKALARIYLA İLİŞKİLİ YASAL DÜZENLEMELER

Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerinde fakir ve zengin arası yardımlaşma, tasarruf bilinci ve yerli malları tüketiminin önemi sıklıkla tekrarlanan ve devletin iktisadi politikaları kapsamında okullarda ağırlıklı olarak bu temsiller aracılığıyla dolaşıma sokulan meseleler olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak yeni Cumhuriyet eğitim, yönetim sanat, bilim gibi her alanda gerçekleştirdiği gelişmeyi Osmanlı imparatorluğu ile yapılan karşılaştırmalarla örnekleyerek halka anlatmayı tercih etmiştir. Kuşkusuz iktisadi gelişmelerde de benzer bir kıyaslama yapılarak yeni rejimin bu alandaki üstünlüğü ve halkçı tavrına vurgu yapılmıştır. İdeoloji her alanda olduğu gibi iki rejim arasındaki farkı göstermek ve cumhuriyet rejiminin üstünlüğü fikrinin halk katında yayılımı için de okulları birinci basamak olarak görmüş ve Erken Cumhuriyet Dönemi müfredatının belki de en önemli parçası olan yurt bilgisi ders kitaplarını da bu bakış açısıyla şekillendirmiştir. Fusun Üstel bu dönem yurt bilgisi kitaplarında eski devir-yeni rejim karşılaştırmasının nasıl ele alındığını şöyle ifade eder:

“Cumhuriyet öncesinin bir devr-i sabık” anlatısından hareketler aktarılması, özellikle köy ve köylülüğün mutlakıyet Cumhuriyet karşıtlığı içinde kurgulandığı üniteler için geçerlidir. Söz konusu ünitelerde yer alan “köyde Cumhuriyet” temsili, başka bir anlatımla rejimin köylüler açısından sağladığı kazanımların vurgulanması Osmanlı yakın geçmişinin, köylü için de bir devri-i sabık olarak algılanmasını sağlamaya yöneliktir. Geleneksel Osmanlı vergi sisteminin en önemli unsurlarından biri olan ve üretimin kimi zaman geçimlik düzeyde bile olmadığı tarımsal bir yapıda köylü için ağır bir yük oluşturan “aşar”ın ve iltizam sisteminin 1925’te kaldırılmasında bu kazanımların miladı olarak sunulur.”<sup>507</sup>

Okul kitaplarında yer alan ve Cumhuriyet ideolojisinin biricikliğini gösteren hemen her şeyde olduğu gibi “aşar” vergisinin kaldırılması ve köylü için yarattığı refah meselesi de mektep temsillerine konu edilmiştir. Bu dönem yazılan *Aşar Soyguncuları*<sup>508</sup> adlı oyun yazılış amacı, kurgusu ve ele aldığı hikâye itibarıyla Cumhuriyetin Türk köylüsüne bir armağanı olarak kaleme alınmıştır.

<sup>507</sup> Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde**, s. 210.

<sup>508</sup> M. Aşır, M. Ali, **Aşar Soyguncuları**, Mektep Temsilleri No. 9, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.

*Aşar Soyguncuları* Maarif Vekâleti tarafından devlet matbaasında 1933 yılında basılmıştır. Maarif Vekaleti “Mektep Temsilleri Serisi”nin 9. oyunu olarak yayınlanan oyunun alt başlığında “inkılap piyesi” ibaresi bulunmaktadır. Oyunun yazarları yine kitap kapağında belirtildiği şekliyle “Hukuk Fakültesi mezunlarından M. Aşir” ve “Yüksek Ticaret Mektebi mezunlarından M. Ali”dir. Aslında oyunun sadece kapağından ısmarlama bir oyun olduğu ve mektep temsili olarak tiyatro faaliyetinden ziyade bir yasal düzenlemeyi hedef kitlesine aktarmayı amaçladığını okumak mümkündür. Oyunun yazarları tarafından kaleme alınan önsözünü bu bağlamda daha doğrudan bilgileri içerdiği için buraya aynen almakta fayda görüyoruz.

“Eski idarelerdeki âşar usulü nüfusumuzun yüzde seksenini teşkil eden Türk köylüsünün verim kabiliyetini kısırlaştırmış ve onu çalışma hürriyetinden mahrum bırakmıştı. Âşar varidat bütçesinin mühim bir kısmını doldurduğundan o zamanlar tetkike değer bir mevzu olarak hatırlanmamıştı bile. Hâlbuki iktisadi sahada müstahsil Türk köylüsünün elini, kolunu bağlayan, içtimai sahada da tagallübün vücut bulmasına yardım eden bu iptidai ve köhne müesseseyi Cumhuriyet idaresi, Mustafa Kemal Türkiye’inde idame ettiremezdi. Cumhuriyet inkılap programının başında yazılı olan bu yıkıcı müesseseyi devirerek Türk köylüsüne mesai hürriyetini verdi. İşte biz bu ufacak kitabımızla dün bu hürriyetinden mahrum olan Türk köylüsünün halini tasvir etmeğe çalıştık. Bundan maksadımız da inkılabımızın bu vadideki rolünün büyüklüğünü göstermektir. Buna muvaffak olabilirsek bizim için en büyük şeref kazanılmıştır. Bu büyük inkılap dolayısıyla Cumhuriyetimizin banisi en büyüğümüz gazi Mustafa Kemal hazretlerine şükran ve tazimatımızı takdim eder, bu kitabımızı yazmağa bizi kıymettar mektuplar ile teşvik buyuran Maarif vekilimize de teşekkürlerimizi takdim etmeği borç biliriz.”<sup>509</sup>

Oyunun yazılış amacı açıkça önsözde dile getirilir. Cumhuriyetin tarım alanında yapmış olduğu reformun önemi ortaya konulur. Erken Cumhuriyet Dönemi’nde yazılan mektep temsillerinin önsözlerinde yapılan bu ve benzeri tarzdaki niyet odaklı açıklamalar yazarların metinle hedeflediklerini göstermekle beraber Cumhuriyet’in kurucu kadrolarına karşı hissettikleri minnet ve borç duygularının şekillendirdiği yurttaşlık görevi olarak da yorumlanabilir. Yurttaşlık sadece devrimlere inanmakla ülkü birliği ile sınırlı kalmamalıdır; her yurttaş kendi eğitim ve uzmanlığı doğrultusunda devrimlerin büyüklüğünü ve önemini her fırsatta

---

<sup>509</sup> a.e., s. 3.

dile getirmeli, bu fikri halk arasında dolaşıma sokmalı ve idrak edilmesini sağlamalıdır. Buradan bakıldığında yazarların eğitimlerinin kitap kapağında vurgulanması mektep temsili yazma konusunda bir engel değil aksine işin uzmanı bir hukukçu ve bir vergi uzmanı tarafından yazılmış olmasını gösteren olumlu bir manzara çizer.

1925 yılında yapılan düzenlemelerle kaldırılan Aşar Vergisi'nin 1933 yılında bir mektep piyesine konu olması ise kuşkusuz onuncu yılında Cumhuriyet kutlamalarıyla ilgilidir. Selçuk Çıkla "Cumhuriyetin Onuncu Yıl Anısına Yapılan Edebi Yayınlar" başlıklı makalesinde "Cumhuriyet'in onuncu yılını kutlama çalışmalarını yürütmek amacıyla 11 Haziran 1933'te 2305 sayılı "Cumhuriyet İlânının Onuncu Yıl Dönümü Kutlulama Kanunu" çıkarıldığını, bu kanun çerçevesinde yapılacak kutlama faaliyetlerini düzenlemek içinse "Kutlama Yüksek Komisyonun" kurulduğunu" dile getirir.<sup>510</sup> Bu doğrultuda 14 Eylül 1933 tarihli *Vakit* gazetesinde yayınlanan "Cumhuriyetin Onuncu Yılı Nasıl Kutlanacak?" başlıklı yazı Cumhuriyet ideologlarının düşünce biçimi ve uygulamalarını anlamak adına fikir açıcı olacaktır.

"Şehir ve kasabalara duvarlara asılmak üzere birçok afişler hazırlattırılmıştır. Bu afişlerde birçok müesseselerimizin Cumhuriyetten evvelki ve sonraki hali aradaki fark pek canlı olarak gösterilmektedir. Afişlerin basılması bitmek üzeredir. Tabı bittikten sonra bunlar her taraf dağıtılacaktır. Bez üstüne veya kâğıtlara yazdırılıp binalara sokaklara ve sair yerlere asılmak üzere birçok vecizeler hazırlanmıştır. Cumhuriyetin faziletini büyüklüğünü kıymetini gösteren bu vecizelerden bir kısmı küçük kâğıtlar üzerine tab olunup bütün inhisarına şekerçilere çikolata imalathanelerine ve emsali yerlere verilecek bu küçük matbu kâğıtlar paketler içine konulacaktır. Cumhuriyet bayramında her tarafta oynanacak temsillerde oynanmak üzere yazdırılmış piyesler de Ankara'da bastırılmaktadır. Bütün köylerde oynanmak üzere basit tertibatlı bir tek piyes yazdırılmıştır. Aka Gündüz Bey tarafından yazılmış oyunun adı Yarım Osman'dır bu da basılmaktadır."<sup>511</sup>

*Aşar Soyguncuları*'nın da işte bu "yazdırılmış" piyeslerden biri olduğu katidir. Cumhuriyetin onuncu yılında yapılan edebi ya da değil tüm yayınlar geçen on yılın

<sup>510</sup> Selçuk Çıkla, **a.g.m.**, s. 46. Cumhuriyetin Onuncu kutlamaları ile ilgili kanun ve komisyon faaliyetleri için bkz. Nezahat Demirhan, **Cumhuriyetin Onuncu Yılı'nın Türk İnkılâp Tarihinde Yeri ve Önemi**, Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 1999.

<sup>511</sup> "Cumhuriyetin Onuncu Yılı Nasıl Kutlanacak?", **Vakit**, 14 Eylül 1933, s. 6.

bir envanterini içermektedir.<sup>512</sup> Gazeteden alıntılanan yukarıdaki yazıda afişlerin etkisini anlatmak için kullanılan “*Bu afişlerde birçok müesseselerimizin Cumhuriyet’ten evvelki ve sonraki hali aradaki fark pek canlı olarak gösterilmektedir*” ifadesi fazlasıyla temsiller için de geçerlidir. Genel olarak tiyatro ve özel olarak mektep temsillerinin kitlesel bir katılım, duygusal ve düşünsel bir birlikteliğin inşasını canlı sahneler aracılığıyla gerçekleştirme gücüyle oldukça önemsendiğini görmekteyiz. Öte yandan ideolojinin belirlediği yazınsal süreç o denli baskındır ki hedef kitleye yani mekteplilere ilişkin herhangi bir özene ya da tertibe gerek duyulmamıştır. Oyunun mektep ve çocuklarla ilişkisinin ne yukarıda alıntıladığımız önsözde ne de oyun metninde bulgulamak oldukça zordur. Sadece mektep temsilleri serisi içerisinde basılması dışında yetişkin oyunlarıyla arasında herhangi bir farklılık yoktur.

Oyunda hikâye “on beş sene evvel” yani 1918 yılında Meşrutiyet Köyü’nde geçmektedir. 1. Dünya Savaşı’nın sonuna tekabül eden anlatı zamanı ve köyün adı olarak zikredilen “Meşrutiyet” eski rejime Osmanlı İmparatorluğu’na açık göndermeleri barındırır. Bu şekilde 1933 yılından geçmişe bakış ve beraberinde bir karşılaştırmaların gerçekleşeceğine dair ipucu verilir. Oyunun üç temel karakteri “rol bölümü” başlığı altında yazarlar tarafından şu şekilde tanıtılır: 45 yaşlarında kısa boylu avcı elbiseli aşar mültezimi Hamit Ağa, 35 yaşlarında köylüyü menfaati uğrunda ezdirmekten geri kalmayan mültezimin yordakçısı muhtar Memiş Ağa ve 25 yaşlarında haksızlığa karşı isyan eden yiğit bir köy delikanlısı Kahraman Çavuş.<sup>513</sup>

Oyun acımasız ve hilekâr bir mültezimin fazla kazanç uğruna köylülere çektiirdiği eziyetleri, onları açlığa ve sefalet mahkûm bırakacak gaddarca davranışlarını konu alır. Sadece mültezim değildir köylüyü korku ve zorla baskı altına alarak onlar üzerinden kazanç elde etmek isteyen. Köyün muhtarı da köylünün haklarını gözetmek yerine mültezimin hileli aşar vergisi hesaplarını mükemmelen uygulayabilmesi için ona her türlü imkânı sağlar. Mültezimin usulsüz emirlerini yerine getirmek için Katil Ahmet, Cebidelik Süleyman Muhacır Şaban gibi daha

---

<sup>512</sup> Bkz. Selçuk Cıkla, **a.g.m.**

<sup>513</sup> M. Aşir, M. Ali, **a.g.e.**, s. 4.

önce hapis yatmış adamları toplar ve köylüyle karşı karşıya getirir. Köylüler mültezime karşı koymaya kalksalar da başarılı olamazlar. Mültezim ve muhtar köylülerin kendilerine karşı tepkilerinin müsebbibi olarak kahraman çavuşu görürler. Köyün yiğit ve okumuş delikanlısı kahraman çavuş gerek hileli aşar toplama işlerini ifşa ederek gerekse hakkını savunamayanlara destek olarak mültezim ve adamlarının öfkesini iyiden iyiye üzerinde toplar. Son sahnede Mültezim ve Kahraman karşı karşıya gelir. Mültezim artık otoritesini hiçe sayan Kahraman’a tahammül edemez ve onu bıçaklamaya kalkışır. Kendini korumaya çalışan Kahraman Mültezim’in bileğini tutar ve kıvrır bu esnada bıçak Mültezim’in kalbine saplanır ve orada ölür. Köylülerin toplanmasıyla birlikte kahraman olup biteni ve cezası neyse çekmeye razı olduğunu söyler. Sonunda “*yaşasın Türk köylüleri*” diyerek sözlerini bitirir.

Oyun sadece aşar sistemini ve tarıma dayalı üretim yapan köylülerin bu vergi usulü yüzünden çektiği sıkıntıları anlatmakla kalmaz. Aynı zamanda mültezim ya da muhtar gibi devlet görevlileri üzerinden yozlaşmayı yolsuzluk ve rüşveti toplumsal düzensizliği ve köylünün devletin korumasından yoksun bırakılmasını da eleştirir. Muhtarın Kahraman’dan bahsederken anlattıkları idari yapıdaki denetimsizliği göstermesi bakımından dikkat çekicidir:

Muhtar- Sen tanımazsın ağa. Bu köyde çok bulunmadı. Babası iyi bir adamdı. Dört yıl evvel babasını dinlemeyerek dayısının yanına gitti orada okudu. Askere gitti. Bildir sözde çavuş olarak terhis olup geldi. Geldi amma köyün başına bela olarak geldi. Biz salgın salarız, karışır. Caminin tamiri için para toplamak istedik. Tabi herkes gönlünle para vermez. Biraz zor ettik. Bu sefer de gitmiş konağa haber vermiş. İhtiyar heyetini şehirde sorguya çektiler. Muhakememiz devam ediyor. Elhasıl köye geleli hiçbir iş yapamadığımız gibi başımız da beladan kurtulmuyor.<sup>514</sup>

Şehit karısını tokatlamaya kalkan, fakir köylülerin tek geçim kaynağı olan üretiminden hak ettiğiinden fazlasını almaya kalkarak onları sefalet mahkûm eden, katille hırsızla işbirliğine girmekten çekinmeyen muhtar ve mültezim aynı zamanda vatanperver ve milli duygulardan da yoksundur. Mültezimin köylüyle ilgili planlarını muhtara aktarırken “*esas bunlar öksüz oğlan, dul avrattan ibarettir akılları ermez*” şeklindeki söylemleri bu açıdan yerinde bir örnek olarak ele alınabilir. 1918 yılında

---

<sup>514</sup> a.e., s. 14-15.

yani birinci dünya savaşı sonrasında geçiyor olması meşrutiyet köyünün savaşta kayıplar verdiğini göstermektedir. Ancak mültezim ve muhtar için bu bir trajedi olarak değerlendirilmez. Aksine babasız kocasız “başsız” kalmış bir köyde savaşın yarattığı tahribatı lehlerine çevirme gayretindedirler. Öte yandan yazarlar köylünün mültezimin eline terk edilmişliğini yine eski rejimin bir kusuru olarak gösterirler. Mültezim’in “*bana hiç kimse karışamaz. Bir kere Hükümet bu köyü bana sattı. O ancak alacağı paraya bakar. Başka şeye karışmaz*” şeklindeki sözlerinde köyün ve köylünün sadece maddi bir değer taşıdığına gönderme yapılmaktadır. Eski rejim için köylü sadece para kaynağı olarak satışa çıkarılan bir şey olarak yansıtılır.

Değer yoksunu bu karakterlerin karşısında Kahraman, milli hassasiyete sahip bir karakter olarak konulur. Kahraman sürekli olarak “Türk köylüsü” ifadesini kullanması bahsi geçen milli hassasiyetlerinin farkında olduğunu gösterirken, oyunda milli hassasiyetlere sahip olmakla iyi ve doğru insan olmak arasında bir koşutluk da çizilir. Kahraman’ın köylüyü ve köylülerin haklarını korumaya iten en temel itki köyünü toprağını insanını ve nihayetinde vatanını seiyor olmasıdır. Unutulmamalıdır ki Kahraman’a dair verilen bilgiler içerisinde 1. Dünya Savaşı’na katılmış bir asker olduğu bilgisi yine bu bağlamda önemli bir göstergedir. Hamit Ağa’nın ölümünün aslında sadece kan emici bir varlığın değil işlemez bir sistemin de ortadan kalkmasını imlediği Kahraman’ın oyunu bitiren son sözlerinde açıkça görülür.

Kahraman- (...) Köylüler merak etmeyin kanunun icabatı ne ise o olur yalnız şuna sevinin ve benim gibi şuna inanın ki, bundan sonra Meşrutiyet köyü Hamit Ağa gibi aşar soyguncularını bir daha görmeyecektir... Yaşasın Türk köylüleri...<sup>515</sup>

Özetle mektep sahnelerinin yeni Cumhuriyeti’n iktisadi kalkınma seferberliğinin dinamiklerini vaaz eden bir kürsü haline geldiğini söylemek yanıltıcı olmayacaktır. Yerli malı kullanımından, tasarrufun önemine, yurttaşlar arası yardımlaşmadan kalkınmaya yön verecek yasal düzenlemelere kadar iktisat politikaları mektep temsillerine konu edilerek tiyatronun anlatım olanakları bir kez daha ideolojinin toplumsal hayatta dolaşımı için bir araç olarak kullanılmıştır. Aka Gündüz’ün *Oyun*

---

<sup>515</sup> a.e., s. 45.

*İçinde Oyun* (1933) adlı bir başka mektep temsilinde konferans veren profesörün çocuklara söylediği gibi iktisadi savaşın Lozan'ını Sakarya'sını gerçekleştirmek ise çocuklara biçilen bir görev haline gelmiştir. Dolayısıyla mektep sahnesi çocuklar için sanatsal bir beğeni, estetik duygusunu geliştirecek ya da en basit işleviyle eğlenmelerini sağlayacak bir alan olmaktan ziyade propaganda alanına dönüşmüştür.

Bir sonraki bölümde müfredata paralel konuları içeren oyunlarda propagandanın nasıl gerçekleştirildiğini, ideolojinin dolayımından geçen bilginin temsiller aracılığıyla çocuklara nasıl aktarıldığı tartışılırken sınıf ile sahne ile oyun metni ile ders kitabı arasında düşünsel anlamda kurulan benzerlikler ortaya konulmaya çalışılacaktır.



## 5. SAHNEDE DERSE DEVAM: MÜFREDATA PARALEL YAZILAN MEKTEP TEMSİLLERİ

Çalışma kapsamında buraya kadar Cumhuriyet rejiminin toplumsal cinsiyet normlarının yeniden inşası, iktisat politikalarının işlerlik kazanması, yardımlaşma, tasarruf gibi öncelikli meselelerine ilişkin düşünce biçiminin özellikle okullarda temsiller arayıcılığıyla nasıl pekiştirildiğini gördük. Kuşkusuz mektep temsillerinde ele alınan tüm bu konular genel bir bakış açısıyla ulus inşa projesine hizmet etmektedir. Genel olarak oyunların mektepli çocukların beğenileri, sanatsal ve estetik eğitimini göz ardı edilerek yazılmış olmaları mekteplerde tiyatroyu bir derse dönüştürmüştür. Eğlenmekten ziyade öğrenmenin temel alındığı bu ders-tiyatronun üretim sürecinde çocuğun bedenlen sahnedeki varlığı dışında düşünsel dahli olmadığını söyleyebiliriz.<sup>516</sup> Mektep sahneleri ve öğrenci ilişkisinde öğrenme motivasyonunun baskın olması ve sahneden verilmek istenen mesajın olduğu gibi herhangi bir tartışmaya sorgulamaya eleştiriye açılmadan çocuklar tarafından kanıksanması söz konusudur. Dolayısıyla Türkiye’de yerleşmiş olan genel olarak sanatın özel olarak tiyatronun ve uygulayıcı sanatçının topluma model olması, sanat yapıtının bir öğreti içermesi yönündeki düşüncenin tiyatro özelinde kökenlerini bu araçsallaştırma politikalarında aramak yanlış olmayacaktır. Erken Cumhuriyet dönemi mektep temsilleri daha çok rejimin ihtiyacı bir takım sosyal seferberlik hamlelerinin kolaylaştırıcısı olmakla birlikte ait olduğu mekânın, mekteplerin, ihtiyaçlarını müfredatta yer alan kimi derslerin önemini hatta zaman zaman içeriğini de sahneye taşımıştır. Kuşkusuz burada eğitimde tiyatronun çağdaş kullanımlarına benzer pedagojik ve bilimsel bir perspektifin gözetildiğini söylemek mümkün değildir. Müfredatta yer alan derslerin ya da konuların sahne metnine uyarlanmasında hedeflenenin bilimsel bilgiye ulaşmak ya da çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak olduğu söylenemez. Asıl hedef bu konuların ve derslerin ulus inşasındaki rolünün ön plana çıkartılması ve ulusun biricikliğinin

---

<sup>516</sup> Şişli Terakki Lisesi Talebe Temsil Heyeti tarafından yazılan *Sebze Bahçesinde İsyân* ve *Bahtiyar Amca* piyesleri bu noktada çocukların tiyatro etkinliğinin düşünsel bir parçası olarak konumlandıklarını gösteren nadir örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır. **Sebze Bahçesinde İsyân**, Yazan: Şişli Terakki Lisesi Temsil Heyeti, İstanbul, Resimli Ay matbaası, Mektep Temsilleri Serisi No: 2, 1931.

“bilgi”ler aracılığıyla aktarımıdır. Dolayısıyla mektep temsilleriyle amaçlananın Cumhuriyet rejiminin eğitim alanındaki üst yöneliminden ayrı düşünülemeyeceği açıktır. Bu üst yönelimi Üstel şöyle ifade eder:

“II. Meşrutiyet aydınlarının “yeni insan-yeni toplum” projesi çerçevesinde üzerinde hassasiyetle durdukları “okul”da vatandaş eğitimi, Cumhuriyet’in ilanını izleyen dönemde, kurucu önderlerin ulus inşa projesinin önemli bir boyutunu oluşturdu. Kurucu önderlerin yurttaşların ulusal toplulukla bütünleşmesinde özel bir yer tanıdıkları “okul” Cumhuriyetçi ideoloji ve özelde Fransız Cumhuriyetçilerinin bu kurumdan beklentileriyle büyük ölçüde örtüşüyordu. Cumhuriyet seçkinleri için “okul”, öncelikle bireylerin sosyalizasyonunda yeni toplum projesine eklenmelerinde, dolayısıyla da söz konusu projeyi tanımlayan norm ve değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde merkezi bir yere sahipti. Öte yandan “okul”, devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak bilginin, ulusal değerlerin ve özellikle de ulusal kimliğin belkemiği olan Türkçe’nin aktarımında temel bir öneme sahipti.”<sup>517</sup>

Üstel’in yukarıda ifade ettiği ulusal değerlerin aktarımı ve ulusal kimliğin oluşumu sürecinde özellikle ilkokul müfredat programlarında yer alan Türkçe, Türkiye tarihi, Türkiye coğrafyası ve yurt bilgisi derslerinin işlevi oldukça önemli hale gelmiştir.<sup>518</sup>

Ancak tahayyül edilen milli kimliğin oluşması Cumhuriyet ideologları için eğitimin birincil vazifesi olarak düşünülse de tek başına yeterli görülmez. Kazanılan/oluşum aşamasındaki milli kimlik “muasır medeniyet”e erişmenin yegâne yolu eyleme eşlik edecek nitelikte “çağdaş bilgi ve teknik” ile donandığı”<sup>519</sup> ölçüde işlevsellik kazanacaktır. Öztan’ın, Kazım Nami Duru’dan aktardığı aşağıdaki alıntı bu bağlamda önem arz eder:

“Türkiye bugün düşmanların en korkuncu, en azılısı olan cehaletle dövüşmek onu az zamanda mağlup etmek mevkiindedir... Cehaletle mücadele edecek kuvvet ilim ordusudur; ilim ordusunun neferlerin, zabitlerini kumandanlarını erkânı harbiyesini derece derece muallimler müderrisler teşkil eder.”<sup>520</sup>

Dolayısıyla milli kimlik bilincinin bir diğer veçhesini bu savaşın farkında olmak ve kazanmak üzere okumak ve yediden yetmişe eğitim seferberliğinin bir parçası haline

<sup>517</sup> Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde**, s. 127.

<sup>518</sup> **a.g.e.**, s. 128.

<sup>519</sup> Öztan, **a.g.e.**, s. 111.

<sup>520</sup> **a.e.**, s. 111.

gelmek oluřturur. Kazım Nami Duru’nun ifadesiyle “*cehaleti az zamanda mađlup etmek*” için kimi zaman derslerin ve sınıfların dıřında bařka aralarında devreye sokulması gerekli olmuřtur. Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsilleri bu bağlamda da Cumhuriyet ideologlarının yardımına yetiřmiř ve gerek bilgiye ulaşma süreci gerekse bilginin ta kendisi sahnede temsil edilerek cehalet savařında hız kazanmak arzulanmıřtır.

Bu bölümde, Kazım Karabekir’in bilimsel bilgi ve hurafenin çatıřmasını merkeze aldığı 1922 yılında yazdığı *Makine Mikrop*; cahilliğın insanı gülün duruma düşürmesini konu eden Faruk Nafiz Çamlıbel’in 1933 yılında yayımlanan *Dersler* adlı manzum mektep temsili; Urfa Mebusu Doktor Refet tarafından yazılan ve devlet matbaası tarafından yayınlanan 1931 tarihli mektep temsili *Nebatat Dersi*; yine Faruk Nafiz Çamlıbel’in 1933’te yazdığı *Numaralar* adlı manzum mektep temsili ele alınacaktır.

## 5.1 MAKİNA MİKROP

Kazım Karabekir’in ocuk eđitimi üzerine düşünceleri ve Anadolu’nun dođu vilayetlerinde yaptığı alıřmaları mektep temsillerinin kurumsal kimlik kazanma sürecinde ortaya koymuřtuk. Bu bağlamda ocuk davasının müesseseleri içinde tiyatronun önemli bir yer tutuđunu ve “ibret” yeri olarak tanımlandığına değinmiřtik. Karabekir bu düşüncelerine paralel olarak 1922 yılında *řarkılı İbret* adlı kitabı kaleme alır. Kitabın ikinci baskısı 1924 yılında yapılır.

“Memleketimin evlatlarına” üst bařlığı ile yayınlanan *řarkılı İbret* iki bölümden oluřmaktadır. İlk bölümde 10-11 yařlarına kadar ocuklara mahsus, *Küük Süvariler Marřı*, *ember Yarıřı*, *Birlik Kuvvettir* gibi oyunlar yer alır. İkinci bölümde ise her yařtakilerin iřtirak edebileceđi *Türk Yılmaz*, *Sanayi*, *Gemici (İstiklal Marřı Beraber)*, *Tayyareci*, *Cođrađya* ve *Makine ve Mikrop* adlı oyunlar bulunmaktadır. *Makine Mikrop* dıřındaki oyunlar kitabın adından da anlařılacağı üzere olduka kısa řarkı sözleri ve bu sözlere göre düzenlenmiř hareketlerden

oluşmaktadır.<sup>521</sup> Bu bölümde ele alacağımız *Makine Mikrop* gerek olaya örgüsü gerekse oyun kişilerinin kurgusu ile dramatik bir metin olarak farklıdır.

Karabekir *Şarkılı İbret*'i yazma sebebini “niçin yazdım” başlığı altında şu şekilde ifade eder:

“İstiklal muharebemiz esnasında şarktaki vazifesini bitiren ordumun kısm-ı küllisi garp cephesine nakilden sonra istirahat zamanlarımdan daha çok tasarruf edebildim ve mekteplerle daha çok meşgul olabildim. Çocuklarımızın ruh, dimağ ve vücutlarını bir arada terbiye etmek ihtiyacını yakından görerek ilk gençliğimin şiir ve musiki vadisinde hayatıma kazandırdığı basit malumatla birkaç “oyun” yazdım. Memleketin sevgili evlatlarına hediye ettim.”<sup>522</sup>

Kuşkusuz eserin sahibinin Kazım Karabekir olması ve Anadolu’nun doğusunda gerçekleştirdiği eğitim seferberliğinin ve Şark Cephesi Yetimlerinin Türkiye’nin birçok şehrinde yapmış oldukları gösterimlerin başarısı kitaba ilgiyi arttırmıştır. Ressam A. Hüsnü’nün ikinci baskıya yazdığı “tab’ın ifadesi” başlıklı önsözde eserin bu özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir:

“Geçen sene sevimli İstanbul’umuzu ziyaret ederek memleketimizin en uzak ve en yoksul diyarından irfan numuneleri getiren ve aramızda bulundukları kısa müddet zarfında ati-i maarif namına her birerlerimize büyük imanlar bahşeden Şark Cephesi şehit yavrularının temsilleri o zaman yavrular tarafından elden tevzi olunmuştu. Bilahare birçok taraflardan aranıldığı hâlde tedariki mümkün olamadığını düşünerek ikinci defa tab-u neşrine müsaade buyurmalarını muhterem mebusumuz Kâzım Karabekir Paşa Hazretlerinden istirham ettim. Müşarünileyh hazretleri istirhamımı lütfen kabul buyurdıklarından bu kıymettar ve terbiyevî eserin yeniden saha-i intişara vaz’ına muvaffakiyet hâsıl oldu. Kıymettar eserleriyle memleketimiz hayat-ı

<sup>521</sup> Yasin Mahmut Yakar, Kâzım Karabekir’in Çocuk Edebiyatındaki Yeri ve Şarkılı İbret Eseri Üzerine Bir İnceleme” başlıklı yüksek lisans tezinde “Şarkılı İbret’te yer alan eserlerin tamamı tiyatro metni olarak düzenlenmiştir. Bütün oyunlar müzikal niteliktedir. Oyun başlamadan önce, bir şiirden oluşan metin verilmekte, daha sonra bu metin müzik eşliğinde ve ritmik hareketlerle dramatize edilmektedir” der. Şiirlerin yazılan notalarla birlikte dramatize edildiği doğru olmakla birlikte eserlerin tamamının tiyatro formunda olduğunu söyleyemeyiz. Kitapta yer alan *Makine Mikrop* dışındaki “oyunlar” herhangi bir olay örgüsüne sahip olmamakla birlikte bir çatışmayı da içinde barındırmamaktadır. Örneğin bunlardan biri olan Gemicisi metni şöyledir:

Gemicilik pek kazançlı, pek şerefli sanattır/Gemileri çok olanlar çok kuvvetli millettir/ Sandal, yelken, vapur, motor denizleri doldursun/ Gayretimiz düşmanların ümidini soldursun/ Arkadaşlar sandal hazır haydi kürek başına/ Dalgaları köpürterek bir kuş gibi uçalım. Bkz. Yasin Mahmut Yakar, **Kâzım Karabekir’in Çocuk Edebiyatındaki Yeri ve Şarkılı İbret Eseri Üzerine Bir İnceleme**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum, 2007. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi).

<sup>522</sup> Karabekir, *Şarkılı İbret*, s. 5.

irfanında yeni çığırlar vücuda getiren maarifperver kumandan ve mebusumuz Kâzım Karabekir Paşa Hazretlerine bu vesileyle yeniden teşekkürü vecibe addederim.”<sup>523</sup>

Bu aranılan kitabın aranılan oyunu *Makine Mikrop*<sup>524</sup> Cumhuriyet’in kuruluş ilkelerinin dayandığı temel düstur olarak ilerlemecilik ve bilimsel bilgi ile hurafe çatışmasının bir örneğı olarak karşımıza çıkar. Oyun iki perdeden oluşmaktadır. İlk perde yerine “sıla” başlığı atılmıştır. İkinci perde de böyle bir başlık kullanılmamış “ikinci perde” olarak adlandırılmıştır. Oyun kişileri Köylü Hasan Ağa, Hasan Ağa’nın yeğeni mektep talebesi İsmail, beş altı tane köylü misafir ve hırsızlar Nuri, Yunus ve Hasan’dan oluşmaktadır.

Oyun, okumak için köyünden şehre giden İsmail’in yaz tatillerinde köye geldiğinde öğrendiklerini köylülerle paylaşması ve aldığı tepkiler etrafında gelişir. İsmail yine yaz tatilinde sılaya yani köyüne gelmiştir. Okuldan ayrılmak ne kadar üzücü olsa da burada da yapacak işleri olduğu için mutludur. İlk sahnede İsmail yalnızdır. Odasına yerleşirken geçen sene yaz tatilinde öğrendiklerinden yola çıkarak neler yaptığını hatırlar/anlatır. Köylüleri etrafına toplayan İsmail dünyanın yuvarlak olduğunu ay güneş tutulmasının nedenlerini, gece ve gündüzün oluşumunu anlatmıştır. Köylülerin itirazlarına anlatılanlara karşı durmalarına rağmen tatil süresince en azından bir kısmını ikna etmeyi başarmıştır. Hatta İsmail ziyaret ettiği kaymakamın odasındaki örümcekleri görüp kendisine temizlikle ilgili öğrendiğı öğütleri de korkmadan sıkılmadan aktarmıştır.

İsmail’in yalnızlığı ziyarete gelen Hasan Ağa ve köylülerle bozulur. Hasan Ağa bu sene neler öğrendiğini sorduğunda İsmail “*milletimizin uzun senelerden beri*

---

<sup>523</sup> Karabekir, **Şarklı İbret**, s.6.

<sup>524</sup> Halide Edip Adıvar, **Türkün Ateşle İmtihanı** adlı kitabında Kazım Karabekir tarafından yetiştirilen Şark Cephesi çocukları hakkında izlenimlerini aktarırken *Makine Mikrop*’tan da bahseder: “ (...) Çocukların bir kaç ı ile konuştuktan sonra onların üzerinde ne derece gayretli çalışıldığını anladım. Çocuklardan biri bana dedi ki: “Bizim köylülere mikrobun ne kadar tehlikeli bir şey olduğunu anlattım. Mikropların cin peri gibi bir şey olduğunu ve bunlardan korunmak için tek çarenin temizlik olduğunu söyledim. Her sene eski püskü ne varsa hepsini yakıyor, evleri badanalıyoruz. Yemeklerden önce Müslüman âdeti olduğu üzere ellerimizi yıkıyoruz.” Halide Edip Adıvar, **Türkün Ateşle İmtihanı: İstiklal Savaşı Hatıraları**, İstanbul, Can Yayınları, 2007, s. 307. Adıvar’ın aktardıkları ilk bakışta oyunun gerçek bir hikâyeden yola çıkarak yazılmış olacağını akla getirmektedir. Ancak çocukların ibret yeri aracılığıyla “makinenin yararları mikrobun zararları” gibi oyunun temel iletilerini yakın çevrelerine aktarmış olmaları da aynı şekilde mümkün görünmektedir.

*anlayamadığı iki varlık makine ve mikrop*” diyerek bu yaz tatilinin gündemini belirler. İsmail başında toplanan köylülere makinanın faydaları ve sularda yer alan gözle görülmeyen mikropların neden olduğu hastalıkları anlatmaya koyulur. İsmail yüzlerce insanın göreceği işi bir adama gördürmek demek olan makineyi ilerlemenin açlığın ve sefaletin en büyük düşmanı olarak tanımlar. Köylüler makinanın devlet işi olduğunu söylerler ve mikrobun anlatmasını isterler. İsmail, mikrobun gözle görülmeyecek kadar ince kurt olarak tanımlandıktan sonra, odaların havalandırılmasını, aynı kaptan yemek içmekten vaz geçilmesini, her suyun içilmemesi her yere oturulmamasını öğütler. Sonunda bir benzetme ile mikroplardan ve pis hava belasından çarpıldıklarını dile getirir. Mikrobun ne olduğunu adam akıllı anlamamış olan köylüler bu noktada itiraza başlarlar. Köylüler insanı çarpan tek şeyin cinler olduğunu ve bunları mezarlıklarda yaşadığını söylerler. İsmail bunların cin değil mikrop olduğunu söyleyerek köylülerin daha çok tepkisini çeker. Sonrasında Hasan Ağa’nın müdahalesiyle köylüler yoldan gelen İsmail’in evinden ayrılır. Amca Hasan Ağa cinlerle alay etmemesi gerektiğini birçok insanın köyde bu yüzden çarpıldığını söyler. Amca yeğen yatmaya koyuldukları sırada bir takım hayvan sesleri ve tıkırtılar işitilir. Ancak seslerin sahibi halkın bu korkularını fırsata dönüştüren hırsızlardır. Sesleri işiten Hasan Ağa dualar okuyarak yorganın içine saklanır. Ancak İsmail bu işin içinde bir iş olduğunu anlar sesleri dinler amcasının odasına girer ve derste yaptığı tahta revolver ile hırsızları korkutarak hizaya getirir. Amca Hasan Ağa olup biten karşısında şaşkındır. İsmail ise hırsızların elinden kurtardığı mallardan ziyade davasında haklılığını kanıtladığı cin peri gibi hurafe içi boş inançların sonuçlarını gösterebildiği için gururlanır.

Oyunun, dönemin ve öncelikli muhatap kitlesi olan doğunun köy ve kasabalarının hassasiyetleri göz edilerek kaleme alındığını söylemek gerekir. Bu hassasiyet kendini dinsel vurguların oyunda yer almasıyla gösterir. Genel olarak Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerinde rastlamadığımız din ve Allah gibi soyut kavramlar oyunda yer yer karşımıza çıkar.

“Sahne: Bir oda, talebenin amcasının evidir. Talebe İsmail Efendi [yalnız]  
(sevincinden iki elini bir birine vurarak ve gülerek ve ayakları üzerine

hafifçe inip kalkarak) Amcama hediye! der. Kâğıda sarılı levhayı (ve ce’alnâ mine’l- mâi külle şey in hayy) açar ve duvara asar.”<sup>525</sup>

Oyunun, İsmail’in “her şeyin hayatını sudan yaptık” yazılı levhayı asmasıyla başlaması bu açıdan bakıldığında önem taşır. “Modern” eğitim her ne kadar önemsense ve oyunun temel tezini oluştursa da meselenin dini motiflerle süslenmesi dinin bilimsel bilginin önünde bir engel taşımadığı savını desteklemeyi amaçlar. Teknolojik gelişmelerle din arasında birbirini tamamlayıcı ilişkiyi oyunda yine İsmail’in sözlerinde görürüz:

“Yok, makineyi de anlamadınız. Her şeyi hükümete bırakmayın zenginlerimiz bir araya gelince makine ve fabrikaların envaini birkaç senede yapabiliriz. Ziraatımız makine ile olur kunduramız, elbiselerimiz, şekerimiz, sabunumuz hepsi kolaylıkla makinenin içinden akar durur. Sekiz on senede memlekette fakir kalmaz. Makinesizlik yüzünden mideleri bozuldu. Açlık, çıplaklık her tarafı kavradı. Eliyle levhayı göstererek Cenab-ı Hak buyurmuş ki “ve ce’alna minel mai külle şey in hayy” “Yani her şeyin hayatını sudan yaptık.” Fabrikalar, vapurlar, şimendiferler ne ile işliyor? Büyük bir kazan dolusu kızgın su değil mi? Bu ayet-i kerimeyi çeşmelerin üstüne yazacağımıza makinelerin üstüne yazmalıyız.”<sup>526</sup>

Makine bahsinde olduğu gibi oyunda mikroplarla ilgili verilen öğütlerde de tanrı ya da peygamber buyrukları referans gösterilir:

“Peki, Cenab-ı Allah da buyurmuş, Peygamberimiz de buyurmuş: Hastalık olan yerlere girmeyiniz, yemekten evvel ellerinizi yıkayınız, birbirinizin artığını içmeyiniz, bunların sebebi ne? Beş vakit abdest almanın sebebi ne? Bunların hepsi bu kurtları dökmek için değil mi, işte milletimiz bu mikropları bilir ve bunlardan kaçınır ise her sene .... binlerce kimsemiz ölmez.”<sup>527</sup>

Yapılan bu referanslarla köylülerin eğitime ve eğitimle edinilen bilgiye karşı önyargıları ortadan kaldırılmaya çalışıldığı açıktır. Aslında daha önce bahsettiğimiz gibi tiyatroyu halkın tepkisini çekmemek adına “ibret” şeklinde tanımlamak gibi oyun metninin içeriğinde de benzer bir şekilde yaratıcıdan ve dinden bağımsızlaşan bir bilgi aktarımının çekeceği tepki hesaplanmış olmalıdır. Karabekir’in halkla kurmaya çalıştığı ilişki için bu uzlaşmacı ya da temkinli diyebileceğimiz yaklaşım çok da yersiz değildir. Mektepli İsmail, bulutların içerisinde atlar arabalar

<sup>525</sup> a.e., s. 46.

<sup>526</sup> a.e., s. 50.

<sup>527</sup> a.e., s. 51.

kurbağalar gezdiğine ve yağmurun bu şekilde yağdığına inanan bir kitle ile karşı karşıyadır. Köylülerini hurafeden uzaklaştırmak için dinsel dayanakları devreye sokar. Öte yandan eğitim İsmail'in köylülüğünü üzerinden atmasına neden olmuştur. Eğitim sayesinde kaymakamdan eşrafa ve kendi amcasına kadar herkese “kafa tutabilecek” bir özgüvenle donanmıştır. Mektepli olmanın İsmail'e saygınlık kazandırmış olmasının da altı çizilir. Köylülerin belki de yüzyıllardır inandığı hurafeleri alaya almasına kendinden yaşça büyük köylülere karşı “bilmiş” duruşuna rağmen gelen itirazların dozu herhangi bir taşkınlığa ulaşmaz. Kaymakamı sinirlendirecek kadar eleştirmesine rağmen gönlünü almasını da bilir. İsmail'in tüm olumlu davranış biçimlerine sahip olması mektepli olmakla doğru orantılı olarak oyunda verilir.

İsmail cinlere ve perilere inanan amcası üzerinden okuyucu/seyircilere son mesajını da yine dinle bağlantısını kurarak şu şekilde iletir:

“Bari şu gözünün önünde geçen vakadan ibret alarak bundan sonra olsun bu garip ecinni hayallerinden değil hakikaten mevcut olan ve bugün size anlatmaya çalıştığım Allah'ın gazaplarından korkunuz ve kendinizi muhafaza ediniz. Bugün hayatımızı kemiren ve yarın bizi kurtaracak olan bilgi veya mahvedecek olan cehl makine ve mikropdur.”<sup>528</sup>

Cumhuriyet'in kurucu kadrolarının başat isimlerinden Kazım Karabekir *Makine Ve Mikrop* üzerinden teknoloji ve bilimin geleceği kuracak iki önemli dinamik olduğunu ortaya koyar. Mikrop son kertede Allah'ın gazaplarından olarak tanımlanır. Makine ve teknoloji açlığı ve sefaleti yok edecek ve zenginliği getirecek olan gelişmelerdir. Doğrudan doğruya bilim ve teknoloji gibi terimler üzerinden açıklamak yerine yazar indirgemeci bir yaklaşımla ilerlemenin bu temel unsurlarını köylüler için anlaşılır ve kabul edilebilir kılar. Daha önce de mektep temsillerinin sadece mektepli çocukları hedef kitle olarak almadığını ifade etmiştik. Bu oyunda da benzer bir biçimde “mektebi temsili” seyretmeye gelecek köylü ahali de oyunun hedef kitlesinin bir parçasını oluşturur. Aynı zamanda oyunda mekteplilerin de hedef kitlesinin, hurafelerle hayatını idame ettiren ve fakat bundan kurtulması gereken “cahil” halk olduğu mesajı verilir. Okumak, bilgiye erişmek yeterli değildir; bu

---

<sup>528</sup> a.e., s. 58.



bilginin toplumsal hayatta dolaşıma sokulması ve bilmeyen ya da bilgiye ulaşamayan halka da ulaşmasını sağlamada talebeler bir aktarım aracı olmalıdır.

## 5.2 DERSLER

Çamlıbel'in 1933 yılında yazdığı mektep temsili *Dersler*<sup>529</sup> eğitimin önemine farklı bir vurguyla yaklaşır. Oyunda sadece okula gitmenin yeterli olmadığı bu bilgileri özümsemenin ve doğru anlamının da bir o kadar önemli olduğu fikri ön plandadır. Bu ise ancak talebenin kendisine sunulan imkânları layıkıyla değerlendirmesi ve “derse çalışması” ile mümkündür.

Tek perdelik oyun bir talebe ve alegorik olarak temsil edilen dersler arasında geçmektedir. Gül nebatat dersini, Güvercin hayvanat dersini, Ehram hendese dersini, Altın Külçe kimya dersini, Küre coğrafya, Terazi fizik, Şövalye tarih dersini temsil ederler. Oyunun başlangıcında dersleri canlandıracak olan talebelerin nasıl hazırlanacaklarına ilişkin bilgi verilmektedir. Sahne bir talebe odasıdır. Talebe üstü kitaplarla dolu bir masanın etrafında hangisinden başlayacağını düşünerek dolanır. Liseyi bitirmesine bir buçuk sene kalmıştır. Ailesi ve etrafındakiler hem kendi hem de yurdun geleceği için biran önce okulu bitirmesini salık veriler. Talebe mesul olduğu ders kitapları arasında dolanırken derslerin alegorik temsilleri sırasıyla gelmeye başlar. En basit ve güzel ders olduğu için nebatat dersinden çalışmaya başlamak ister Gül'ün “*tüveycim*”<sup>530</sup> nasıldır sorularına cevaben talebe gülün rengi şekli ve kokusunun dışında herhangi bir özelliğinin onu ilgilendirmediğini söyler. Hayvanat dersinin temsil eden güvercinin “*kuşların ben hangi cinsindenim bünyemin teşekkülü nasıldır*” şeklindeki sorusuna “*çekil git tüylerin mahvolmadan*” diyerek sinirini dile getirir. Talebe bu temsili derslerin sorduğu sorulara oldukça sathi cevaplar vererek gülünç duruma düşer. Kimya dersinin değeri, altın gümüş pırlantalarla alakalı olması lavanta esans hep onunla yapıldığı içindir. Kimyanın

<sup>529</sup> Faruk Nafiz, **Bir Demette Beş Çiçek**, Manzum Mektep Temsilleri, Semih Lütfi Sühulet Kütüphanesi, 1933.

<sup>530</sup> Tüveyç: isim, bitki bilimi, Çiçek tacı.

[[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&kelime=t%C3%BCvey%C3%A7&uid=52915&guid=TDK.GTS.55a63e16b42178.36271614](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=t%C3%BCvey%C3%A7&uid=52915&guid=TDK.GTS.55a63e16b42178.36271614)] Çevrimiçi: 16. 03.2015.

teorik sorularına cevap veremez. Fizik gibi hendese dersleri de talebenin zekâsını alaya alılar. Son olarak tarih dersini temsilen şövalye gelir. Şövalye tüm derslerin sözcüsü olarak talebeye üç gün mühlet verir. Şövalye'den korkan talebe tüm derslere çalışacağına söz verir. Talebe Şövalye'nin ters tutumu karşısında tek çarenin çalışmak olduğu sonuca varır ve dersleri daha iyi çalışacağına yemin eder.

Oldukça basit kurgusuyla oyun yüzeysel değil derinlikli bilgiye ulaşmanın önemine vurgu yapmaktadır. Genel olarak mektep temsillerinde göremediğimiz pedagojik niteliklere bu oyunda da rastlayamayız. Talebe dersler tarafından kısıkca alınarak adeta sorguya çekilirken maruz kaldığı hakaretler oyunun pedagojik kaygılarla yazılmadığını gösterir:

“Güvercin:

Yaşını bilmem ama aklından epey fazla”<sup>531</sup>

“Terazi:

Emin ol kızım! aklın tüyden hafiftir senin!

Ona tesir edemez cazibesi kürenin.

Boş kefedden birine koyarsam aklını ben,

Hafif gelir o kefe emin ol ötekenden.”<sup>532</sup>

“Küre:

Muhabbetin bir sözden ibaretmiş gördün ya!

Senin küçükbaşına sığmaz koca bir dünya

Hendese, kimya diye aklını sokma derde.”<sup>533</sup>

Güven Gürkan Öztan’a göre, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde çocuklar için hazırlanan eserlerde “okuyup aydınlanmamakta “direnenler”e yönelik geliştirilen üslup oldukça serttir. Cahil kalma konusunda ısrarlı olanların önce kendilerine sonra ailelerine ama en çok da Türk milletine zarar vereceği yazılmıştır.<sup>534</sup> Oyunda derslerin kendilerini hafife alan talebeyi aşağılayıcı bir biçimde yargılıyor olması bu bağlamda bakıldığında dikkat çekicidir. Yeni Cumhuriyet’in gelecek kurgusunun en önemli aktörleri olarak çocuklar ve gençlere bakışta alttan alta bir endişenin açığa

---

<sup>531</sup> Faruk Nafiz, **Bir Demette**, s. 43.

<sup>532</sup> **a.e.**, s. 48.

<sup>533</sup> **a.e.**, s. 47.

<sup>534</sup> Öztan, **a.g.e.**, s. 110.

çıktığını söylemek mümkündür. Talebenin derslerle kurduğu ilişki üzerinden oyunda tembellik gibi bir davranış eleştirisi yerine algısal ve anlama problemi olan bir zekânın eleştirisi ile karşı karşıya kalırız. Talebeyi oyunun sonunda çalışmaya sevk eden şeyin derslerin ona kazandıracağı bilgiler ya da bu bilgilerle edinebileceği sanat ve toplumsal mevki yerine “korku” olması ise bahsedilen temkinlilik halinin ve “güvensizlik” duygusunun tezahürüdür. Oyunun alt metnine bu duyguyu sızdıran ise 1930’lar Türkiye’sindeki sosyo-politik ve ekonomik atmosferdir. “*Cumhuriyetin ilanı ve devrim coşkusunun, bayramlar ve yıldönümlerini dışında, ekonomik, sosyal, kurumsal, bir takım temel sorunlarla yer değiştirmeye başladığı*”<sup>535</sup> bu yıllarda Cumhuriyet ideologlarının tasavvur ettikleri onuncu yılın biraz uzağında bir coşkunluğun hâkim olduğu iddia edilebilir. Onuncu yılı kutlamak üzere kurulan komisyonlar yapılan düzenlemeler, sipariş edilen temsiller, resimler, ücretsiz inkılap temsilleri gösterimleri, basılan broşürler, komisyon raporları vb. gibi büyük propaganda faaliyetleri bu bağlamda devrim düşüncesini yeniden canlandırma girişiminin tezahürüdür. 1933 yılında yazılan *Akın, Mete Özyurt, On Yılın Destanı* gibi piyeslerin sürekli olarak on yıl öncesine, kahramanlıklarla yazılmış bir tarihe projeksiyon tutmasını sadece bir kutlama/anma refleksi olarak okumak eksik olacaktır. Bu kendi geçmişine öykünme hali, içinde bulunulan durumun hayal edilenden farklı olduğu düşüncesini de akıllara getirir. Bu durumun sebebi ilk olarak “*Cumhuriyeti biz kurduk onu yaşatacak ve yükseltecek sizlersiniz*” sözlerinde işaret edilen çocuklardır. Dolayısıyla çalışmamak, iradi, kişisel bir eylem değil ulusal ve ülküsel hedeflerden uzaklaşma ile açıklanabilecek bir davranış biçimidir. Oyunda kullanılan otoriter dil tehdit ve emir içerikleriyle bu çalışmama/anlamama haline dur demek üzere kullanılır. Şövalye ve talebe arasında geçen aşağıdaki diyalog bu açıdan bakıldığında önemlidir:

Şövalye:

Ağzından çıkan sözü duymuyor mu kulağın?

Hayatın elindedir şu gördüğün mızrağın!

---

<sup>535</sup> Nilgün Firidinoğlu, “Faruk Nafiz Çamlıbel’in Kahraman Destanı ve Yazınsal Metnin Üretim Sürecinde İdeolojik Zorunluluğun Rolü”, *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi*, 2011, s. 87.

Ya cevap ver ya çalış; sana üç gün müsaade.

Bir günü fazla bile çalışırsan ziyade!

Talebe

Çalışırım şövalyem; sen çekil yalvarırım,

Üç gün sonra çalışır, huzuruna varırım.

Seni zırhlı görünce alıyor beni tasa,

Aklımda birbirine karışıyor ne varsa!<sup>536</sup>

Talebe'nin duyduğu korkunun harekete geçirici dinamik olması önemli bir noktadır. Derslerin her türlü aşğılamalarına karşın harekete geçmeyen, tüm bunları umursamayan Talebe'yi Şövalye'nin korkutucu sözleri harekete geçirir.

Öte yandan Talebe'nin karşı karşıya kaldığı dersler arasında yurt bilgisi dersinin olmaması ise dikkat çekicidir. Müfredatta yer alan neredeyse tüm dersler alegorik bir biçimde temsil edilmelerine karşın yurt bilgisi dersi oyunda temsil edilmez. Dersler hakkında malumatı oldukça sığ olan talebenin bu sığ düşüncelerinin alaya alındığını düşünürsek yazarın yurt bilgisi dersiyle talebe arasında bir diyalog kurgulaması ideolojik belirlenimler ve propaganda bağlamında sakınca doğuracağı için bilinçli bir tercih olarak ele alınabilir. Talebe tüm bu dersleri bilmemesinin yarattığı küçük düşürücü durumdan kurtulabilir ancak yurt bilgisi dersinin sorularına cevap verememekle, çalışmaya ne kadar söz verse de, yurttaşlık bilincinden yoksun oluşunu bir leke gibi üzerinden çıkaramayacaktır.

Nitekim devrimler konusunda küçük bir değinmede talebenin bu konuda da çok yeterli olmadığı göze çarpar:

EHRAM:

Muhabbet sözle olmaz, anlayım bakışından:

Sen ehramın hacmini ölç bir kere dışından!

Sakin bana mısırdan filan söz açma emi?

Bul da B S dıl'ımdan B D S zaviyemi!

TALEBE:

Haydi sen de oradan niçin çekeyim emek?

---

<sup>536</sup> Faruk Nafiz, **Bir Demette**, s.51.

Ağzını açma çünkü zaviye tekke demek,  
Dilerim tekkeleri kapatan cümhuriyet,  
Zaviyeyi atmağa etsin yakında niyet.”<sup>537</sup>

1925 yılında yürürlüğe giren tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması yasasına gönderme içeren bu mısralarda talebe “açı” anlamına gelen zaviye ile “tekke” anlamına gelen zaviyeyi karıştırır. Burada bir anlamda devrimleri de anlamamış içselleştirmemiş olmasına gönderme yapılmaktadır. Ancak yukarıda bahsettiğimiz hassasiyetlerin de etkisiyle oyun boyunca bu şekilde Cumhuriyet idaresi ve devrimleriyle ilgili başkaca bir şey gündeme gelmez.

1933 yılında yazılan oyun Cumhuriyetin onuncu yılında okumanın erdemlerini cehaletin insanı düşürdüğü komik durumu göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Dersleri idrak edememiş talebenin Cumhuriyetin ilkelerini ve devrimlerini idrak etmesinde de şüphesiz bir sorun olacağı endişesi hâkimdir. Altta yatan endişe çocukların tembelliklerinden ziyade çalışma amaçlarını unutmuş olmalarıdır. Dolayısıyla, çocukların eğitim görme, meslek edinme ve vatana karşı yükümlülüklerini yerine getirmeye yönelik motivasyonlarını yeniden arttırmak gayesinin oyunda hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Talebe ideal Cumhuriyet çocuğunda olması gereken neredeyse hiçbir özelliği kendinde barındırmaz: Derslerin sorduğu sorulara karşı alaycı ve umursamaz cevapları, tembelliği hatta zaman zaman saygısızlığıyla olumsuz bir örnek olarak çizilir. Cumhuriyet’in onuncu yılında bu olumsuz örneğin temsile taşınması Cumhuriyet’in ideal çocuğu ve elbette ideal vatandaşı yaratma sürecinde, arzu edilen üst hedeflere ulaşmada bir aksamaya işaret eder. Oyunda sorulan sorularla vatanseverlik ve yurttaşlık arasında herhangi bir ilişki kurulmaz ancak çalışmamanın ve tembelliğin ta kendisi “makbul vatandaş” olmanın önündeki en büyük engeldir. Yazar oyunda olumsuz talebe örneğini, talebenin Cumhuriyet ve devrim bilincini gerektiren bilgilerini sorgulamadan ortaya koyar. Buna karşılık yine Çamlıbel tarafından aynı yıl yazılan *Numaralar* adlı manzum mektep temsiliinde *Dersler*’deki korkunun aksine motivasyonu yurt ve Cumhuriyet sevgisi oluşturur.

---

<sup>537</sup> a.e., s. 44.

### 5.3 NUMARALAR

*Numaralar*, Faruk Nafiz'in 1933 yılında yayınlanan *Bir Demette Beş Çiçek* adlı kitabında yer alan bir diğer manzum temsilidir. 1928 yılında Akşam Matbaasında Maarif Cemiyeti tarafından basılan oyun<sup>538</sup> 1933 yılında Cumhuriyet'in onuncu yılındaki neşriyat seferliği kapsamında yeniden bu kez Suhulet Kitabevi tarafından diğer 4 oyun ile birlikte basılmıştır. 26 Şubat 1933 tarihli *Vakit* gazetesinde yer alan haberde oyunun oynandığına ilişkin aşağıdaki bilgiye rastlamaktayız:

“Çarşamba gecesi İstiklal lisesinde mutat talebe gecelerinden beşincisi yapılmıştır. Evvela talebeden Esat Bey şiir ve kafiye mevzuu bir hasbıhal yapmış mektebin ilk kısım talebesi Şair Faruk Nafiz Bey (numaralar) isimli manzum piyesini temsil etmişlerdir. Küçüklerin muvaffakiyetleri dakikalarca alkışlanmıştır”<sup>539</sup>

Manzum olarak yazılan bir perdelik piyes Talebe'nin odasında geçer. Talebe komşu ziyareti çay kahve derken ertesi günkü Coğrafya yoklamasına çalışmak için oldukça geç kalmış, bu durumdan şikâyet etmektedir. Anlayışsız komşularına kızan öğrenci odasına gidip çalışmaya başlar. Ancak çalışmaya başlar başlamaz uykusuna yenik düşer. Talebe uykuya daldığı sırada rüyasına Sıfır girer. Sıfır'ı gören öğrenci uyanır ve çalışmaya devam eder. Düşük numaraların yarattığı korku yeniden yeniden uyanmasına ve derse daha hırsla çalışmasına neden olur. Uykuya direnerek daha çok çalıştıkça numaralar artmaya ve olumsuz eleştiriler takdire dönüşmeye başlar. Sonunda çalışmasıyla Beş numaraya kadar yükselen öğrenci artık sınavına hazırdır.

Oyun aslına bakılırsa *Dersler*'le benzer bir kurguya sahiptir. Dersler yerine bu kez numaralar talebenin rüyasına girer. Ancak *Dersler*'deki talebenin aksine bu sefer sorumluluğunun bilincinde bir çocuk karşımızdadır. Çalışkan çocuk uykuya yenilmez ve dersi layıkıyla çalışır. Burada dikkat çekici olan her iki oyunun da benzer bir kurguyla yazıldığını söylesek de okulu ve derse çalışmayı ele aldıkları noktada ayrışıyor olmalarıdır. *Numaralar* da dersin konusu uykuya direnmek için yeterli motivasyonu oluşturur. Türkiye coğrafyasından sıfır almanın yetersiz bir

<sup>538</sup> Hakan Soydaş, “Faruk Nafiz Çamlıbel Bibliyografyası”, *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 50, Haziran 2013, s. 244.

<sup>539</sup> “İstiklal Lisesinde talebe gecesi”, *Vakit*, 26 Şubat 1933, s. 7.

yurttaşlığa işaret edeceği açıktır. Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti tarafından 1926 yılında yayınlanan ilk mektep müfredat programında ortaya konulan yurt bilgisi ve coğrafya dersi arasındaki ilişki bu açıdan bakıldığında önem arz eder:

“Yurt bilgisi dersi diğer bazı derslerle hususiyle Coğrafya, tarih, Türkçe dersiyle pek ziyade münasebetdardır. Bu münasebetlerden istifade edilerek mesela tahrir derslerinde talebeye yurt bilgisi mevzularından biri hakkında bir küçük tetkik vazifesi yaptırmak pek faydalı olur.”<sup>540</sup>

Oyunda ele alınan ders konuları tam da bu “münasebetdarlık” sebebiyle yalnız coğrafyanın değil yurt bilgisinin de kapsamına girdiği bağlamda karşımıza çıkar. Dünya coğrafyasından hemen hemen hiçbir detaya yer verilmezken çalışma konularının tamamıyla Türkiye coğrafyasından seçildiği görülmektedir. Oyunun 1926 ilk mektep coğrafya müfredatıyla aynı hedefleri paylaştığını söylemek yanıltıcı olmaz. Programa göre, “coğrafya tedrisinde en esaslı hedef çocuklarda vatan muhabbetini uyandırmak ve vatana ait bildiklerini arttırmak olduğuna nazaran dersleri hep vatan coğrafyası etrafında tevzi edilmelidir.”<sup>541</sup> Nitekim Talebe, coğrafya müfredatının “esaslı hedefinin” gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olarak şunları söyler:

(Kitabı açar)

“ İşte bizim dersimiz: Türkiye... Ala tamam!  
Ne kadar sevdiğimi bu bahsi anlatamam!  
Nüfusu on dört milyon... Epeyce kalabalık...  
Şüphesiz: kadın erkek genç ihtiyar babalık.

(Başını kitaptan kaldırır)

Bu nüfusun rub'unu şöyle bir silahlasak,  
Dünya hücum etse de giremez yurda, yasak!”<sup>542</sup>

Coğrafya dersinin işaret edilen “esaslı hedefi”nin oyunda daha açık bir şekilde ortaya konulduğunu görürüz. Aidiyet ve sevgi ile vatan savunması arasında bir neden sonuç ilişkisi görülür. Coğrafya dersi, sadece bilimsel bir bilgiye ulaşmak değil aynı zamanda vatanperverlik duygularının gelişmesi ve toprağa ve ülkeye aidiyetin

<sup>540</sup> İlk Mekteplerin Müfredat Programı, İstanbul, Devlet Matbaası, 1930, s. 84.

<sup>541</sup> a.e., s. 75.

<sup>542</sup> Faruk Nafiz, Bir Demette, s. 18.

perçinlenmesine hizmet edecektir. Yine aynı tarihli müfredat programında “Türkiye’nin komşuları” başlığı altında bir ders haftası yer alırken oyunda da Talebe komşu ülkeleri sayar. Talebe’nin çalıştığı kitaba göre Türkiye “*Şimalen Bulgaristan, Karadeniz, Kafkasya, demek şu halde kısmen Avrupa kısmen Asya, şarkan İran cenuben bizim dünkü diyarlar, garbını da Meriç’le Akdeniz kucaklar.*”<sup>543</sup>

“Türkiye, mevki ve hududu, sahilleri, iklimi, nehirleri ahali ve hükümet taksimiyeti, sanayi, tabi muntikalar, iktisadi muntikalar”<sup>544</sup> 1926 tarihli ilk mektep müfredatında bir başka haftanın konusu olarak yer alırken Faruk Nafiz’in neredeyse bu haftanın konularını da bire bir oyunun diyaloglarına taşıdığını görürüz:

“Yurdumuz ziraatçe pek ileri değildir,  
Arazisi dağlıktır, iklimi mutedildir.  
Kaplar Anadolu’yu sıra Toros dağları,  
Ne kadar şöretlidir hele İzmir bağları,  
Tütünü de meşhurdur, üzümü, inciri de...  
Nerede kalmıştım? Evet, Çalışkandır ahali,  
Günden güne artıyor Türklerin istihsali,  
Afyon, deri, pamuk, yün, yumurta, fındık, ipek...”<sup>545</sup>

Tüm bu ezberledikleri ancak iki almasına yarayacak olan talebe Türkiye madenleri manganez, bakır kömür kükürt altın krom kurşun kömür bahsini de ezberleyerek ancak üç alabilir. Talebe’nin derse çalışırken en çok keyiflendiği yer başta ifade ettiğimiz gibi öğrendikleriyle milliyetçi duyguların beslendiği bilginin zihinsel değil daha ziyade duygusal bir dolayım ile idrak edildiği yerlerdir. Örneğin, Kızılırmak, Yeşilırmak, Menderes, Fırat, Seyhan, Ceyhan gibi Türkiye’nin nehirlerini sayarken Sakarya’ya sıra geldiğinde söyledikleri tarih ve coğrafya derslerinin yurttaşlıkla “münasebetdarlığı”nı tekrar ortaya konulur:

“Sakarya şanlı ırmak, nasıl unutulmuş?  
Sakarya Türk Irmağı, Türkün gazi ırmağı...  
İstiyorum dört yana şanını haykırmayı.”<sup>546</sup>

---

<sup>543</sup> a.e., s. 18.

<sup>544</sup> İlk Mekteplerin Müfredat Programı, İstanbul, Devlet Matbaası, 1926, s. 79.

<sup>545</sup> a.e., s. 20.



Duygusal coşkunluk hali o derecedir ki talebe haykırışından uykuda olan ev halkını uyandıracağından korkar. Talebenin bu coşku dolu ezberi ev halkını uyandırmaz ama dört almasını garantiler. Fakat oyunda coğrafya yoklamasının en mühim kısmı, tıpkı müfredat programında yer aldığı gibi, “hükümet idaresi” bahsini de ezbere bilmek olacaktır:

“Türkiye devletinin şekli Cumhuriyettir,

Yani idare eden memleketi milettir.

Birer mebus seçince köylüsü şehirlisi,

Toplanır Ankara’da büyük millet meclisi,

İlk cumhur reisi de gazi Mustafa Kemal! (kitabı kapayarak)”<sup>547</sup>

Talebe’nin çalışması bu şekilde sonlandığında beşi ve beraberinde de uyumayı hak eder. Yazar bu bölümde ele aldığımız iki oyununda da tembelliği eleştirmiştir. Ancak *Dersler*’deki talebenin maruz kaldığı öfke ve aşağılamaya karşılık *Numaralar*’da talebenin aşağılamalara maruz kalmadan tatlı sert bir üslupla uyarıldığını görürüz. Hatta *Numaralar*’da sonunda uyuya kalan Talebe’nin sırtına palto örtülerek şefkat gösterilir:

“Beş:

(...) (Okşıyarak)

Uyu, çalışkan çocuk! Çalışkan çocuk uyu!

Yalnız açık yatanlar hasta çıkar yarına.

(paltosunu çıkarır.)

Örtüyorum paltomu senin omuzlarına!

(omuzlarına örterek çıkar)”<sup>548</sup>

İki talebeye karşı bu farklı yaklaşımın kaynağı çalışmama nedenleridir. *Dersler*’in talebesinin keyfiyete dayanan çalışmama hali ve üstelik alaycı yaklaşımına karşılık *Numaralar*’da talebe kendinden bağımsız koşullar yüzünden çalışmamıştır:

---

<sup>546</sup> a.e., s. 22.

<sup>547</sup> a.e., s. 23-24.

<sup>548</sup> a.e., s. 24.

“Misafirler geç gitti bu gece evimizden,  
Bilmem ki ne istiyor el âlem böyle bizden?  
Bir kere kalkmayalım sofra başından sakın  
Kapımıza doluyor komşular akın akın.  
Düşünmüyor hiç biri: bunları işi var mı?  
Kız derse çalışır mı? Hanım erken yatar mı?  
Nerde bunu anlayan! Düşünene bunu nerde!  
Gelsin hemen kahveler, gelsin yüzük oyunu...  
Kahve oyun hoş ama şu dersler olmasaydı!  
Sanki benim derslerim komşulara tasaydı!  
(...)  
Ben artık lüzumsuz sözü bırakmalıyım,  
Derse çalışmalıyım kitaba bakmalıyım!”<sup>549</sup>

Talebe’nin bu koşulları eleştiren tutumu ayrıca dile getirilerek ailelere de mesaj gönderilir. Dolayısıyla *Dersler*’de çalışmamak tembellik üzerinden eleştirilirken, daha doğru aşağılanırken, *Numaralar*’da çalışmak için uygun koşulların olmayışı eleştirilerek talebe dışarıda tutulur. *Dersler*’deki özellikli bilgi sorularının karşılığının alınmaması ya da daha sonra dramatik metin kurgusu içinde cevapların verilmemesi seyirciye/okuyucuya dramatik metin aracılığıyla bir bilgi aktarımının amaçlanmadığını gösterir. Amaç “çalışmamanın” insanı düşüreceği gülünç durumun sergilemesidir.

## 5.4 NEBATAT DERSLERİ

Erken Cumhuriyet Dönemi ilk-orta-lise müfredat programlarında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin çocuklarda yurttaşlık bilincini oluşturacak içerikleriyle önemli bir yere sahip olduğunu biliyoruz.<sup>550</sup> Çarpıcı olan bilimsel bilginin egemen ideoloji üzerinden dolayımınarak aktarılması eyleminin tarih, coğrafya yurt bilgisi gibi derslerle sınırlı kalmadığı, bu dönem mektep

---

<sup>549</sup> a.e., s. 2.

<sup>550</sup> Bkz. Üstel, **Makbul Vatandaşın Peşinde**, Hande Özkan, “Türkiye’de Tek Parti Dönemi Coğrafya ve Mekân Anlayışları: Yatay Bir Dönemlendirme Denemesi”, **Toplum Bilim**, no. 94, 2002, s. 143-174.

müfredatlarında yer alan diğer derslerde de benzer bir şekilde ideolojik üst yönelime hizmet etmesinin maarif vekâletince telkin edildiğidir. Cumhuriyet tarihinin önemli maarif bakanlarından Hasan Ali Yücel'in aşağıda alıntıladığımız sözleri derslerin öncelikli hedefinin bilimsel bilgiyi talebeye aktarmaktan ziyade ideolojinin belirlediği üst amaca hizmet etmek olduğunu göstermesi bakımından önemlidir:

“Mekteplerde bizzat yaptığım teftişler esnasında talebeden bazılarının okudukları derslerin hedefleri bilhassa bu derslerin milli ve vatani gayeleri hakkında daha ziyade tenvire muhtaç bulunduklarını görüyorum. Mektepte her ders muayyen bir takım gayeleri istihdaf ettiği ve bu gayelerin en mühimi talebeyi milli hayata intibak ettirmek onları Türk milletine ve Türkiye Cumhuriyetine azami derecede bağlı ve azami derecede faydalı birer vatandaş haline getirmek olduğu cihetle derslerin umumi ve bilhassa milli gayeleri etrafında talebenin esaslı bir surette tenvir edilmesi onların derslere karşı alakasını arttıracak, kendilerini derslere daha çok bağlayacak bir vasıta<sup>551</sup>dır”

Yücel, “her ders”in kendi bilimsel amacının dışında ortak bir gaye, milli ve vatani gayeler, etrafında kendini biçimlendirmesini salık verir. Derslerin dolayısıyla mektebin ve sonuçta Maarif’in temel meselesi bilimsel bilginin dolaşımını sağlamaktan ziyade ideoloji ile arasında nasıl ve ne kadar bağ kurabildiğidir. Bu endoktrinasyon süreci bağlantının “kurulabildiği” derslerle sınırlı kalmaz; tüm dersler vatanına bağlı bir nesil yetiştirmek üzere adeta içeriğini yeniden kurgulamalıdır. Dolayısıyla “her dersin” olduğu gibi “her muallimin” de görevi ve sorumluluğu Erken Cumhuriyet Dönemi endoktrinasyon politikalarıyla uyum içerisinde çalışmaktır:

“Türk mektebi eline teslim edilmiş olan her Türk çocuğunu Cumhuriyet rejiminin psikolojisi ve ideolojisini tamamıyla kavramış Türk milleti ve Türkiye Cumhuriyeti için azami derece faideli bir Türk vatandaşı haline getirmeye mecburdur. Muhtelif dereceli mekteplerimizde her muallim ve her mürebbi bu milli ve bizim için hayati gayeyi elde etmek için Türk çocuklarının karşısına çıktığını unutmamalıdır.”<sup>552</sup>

Yücel'in yukarıda ifade ettiği üzere her muallimin, her Türk çocuğundan faydalı bir Türk vatandaşı yaratma mecburiyeti derslerin kurgusunun da bu “gerekliklik” ekseninde şekillenmesine sebep olmuştur. Müfredatta yer alan her derse

<sup>551</sup> Hasan Ali Yücel, **a.g.e.**, s. 363.

<sup>552</sup> **a.e.**, s.364.

bu hassasiyetle yaklaşılması mektep hayatının ders kadar önemli bir parçası olan mektep temsillerinin de bu hassasiyetle kurgulanmalarını kaçınılmaz kılmıştır. İlk mekteplerden liselere kadar<sup>553</sup> ilm-i tabiat, hayat bilgisi, tabi ilimler, tabiiye gibi isimler altında ya da doğrudan nebatat adıyla okutulan nebatat dersleri bu bağlamda Cumhuriyet'in eğitimci aydın kadroları tarafından oldukça önemsenmiş ve bir mektep temsiline konu olmuştur. Nasıl olur da nebatat dersi üzerine bir mektep temsili bu endoktrinasyon sürecinin bir parçası olabilir? Ya da nebatatlarla “azami faydalı bir Türk vatandaşı” yaratma arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?

Bu soruların cevabını 1931 yılında yayınlanan ve Urfa Mebusu Dr. Refet tarafından çevrilmiş/adapte edilmiş olan *Nebatat Dersleri*<sup>554</sup> adlı mektep temsili üzerinden bulgulamaya çalışacağız.

*Nebatat Dersi* kız mektebi olduğu muhtemel bir mektep bahçesinde geçer. Bahçede kız öğrenciler bir de başlayacak nebatat dersi için hocaları Beydemir Bey'i beklerken bir yandan da oyun oynamaktadırlar. Bu sırada zil çalar. İçeriye eski püskü ihtiyar elbisesi içerisinde gizlenmiş, elindeki bastona dayanmış güçlkle yürüyen yaşlı bir kadın girer. Şımarık talebe kızlar bu düşkün haliyle onunla dalga geçerken kimileri de bu tuhaf kadına merakla yaklaşmak ister. Nihayetinde müdire hanımında müdahalesi ile kadın içeri alınır. Bu ihtiyar kadın kılığı içerisindeki kişi Mütalea'dır. Yani kelimenin tam karşılığı olarak, “*Bir mes'ele hakkında bilgi edinmek için tetkikatta bulunma, okuma, okuma ile meşguliyet*” anlamına gelen Mütalea olduğunu sadece müdire hanım anlar. Mütalea çocuklara kendisini hoş görmelerinin, el üstünde tutmalarının onlar için hayırlı olacağını söylerken Müdire Hanımın bana ihtiyacınız var mı sorusuna “*benim kimseye ihtiyacım yoktur fakat herkes bana muhtaçtır*” diyerek gizemli bir hava yaratır. Adını soranlara ise cevap vermez. Nebatat dersinin hocası Beydemir Bey'den gelen mektupla dersin yapılamayacağı anlaşılınca Mütalea devreye girer, dersi vermeye gönüllü olduğunu söyler. Talebelerin bir kısmı bu ihtiyar kadının çıldırmış olacağını düşünürken bir diğer kısmı ise merakla bu kendine güvenen gizemli ihtiyarın peşine takılır. Bahçede dolaşmaya başlayan Mütalea

<sup>553</sup> Bkz. Yahya Akyüz, a.g.e., Yücel, a.g.e.

<sup>554</sup> Dr. Refet, **Nebatat Dersi**, İstanbul Devlet Matbaası, 1931.

onunla gezmeyi tercih eden kızlara zambaktan nergise haşhaş çiçeğinden güle menekşeden karanfile bahçe de gördükleri çiçeklerin familyaları, dikim zamanları, varsa faydaları ve zararları hakkında bilgiler verir. Zaman zaman çiçekleri konu alan şiirler okuyarak anlatımını süsler. Setuvandan, kıryosere yeri geldikçe bitkilerle yaşayan böcekleri de anlatır. Başını Kutluca ve Nilüfer'in çektiği talebelerle gezintisinin sonunda kurtboğan adlı bir çiçeğe rast gelirler çiçeğin zehirli olduğu bilgisini veren Mütalea çocuklara bu bitkinin köklerinden uzak durmaları gerektiğini söyler. Bu sırada bir kalabalık görünür, derse katılmayan diğer talebeler yanlarına doğru gelmektedirler. Talebelerin etekleri bahçeden toplamış oldukları kurtboğan kökleriyle dolu olduğunu görürler. Çocukların eteklerindeki bu kökleri alıp ağızlarına götürmek istedikleri sırada Nilüfer ve Kutluca zehirli olan bu bitkileri atmaları gerektiğini söylerler. Yeni edindikleri bilgiyi arkadaşlarıyla paylaşarak onların zehirlenmelerini engellerler. Diğer çocuklar Mütalea'ya karşı tutumlarından dolayı mahcup olurlar. Mütalea okuldan ayrılmadan önce üstündeki kıyafetleri çıkartır, güzel bir elbise içerisinde arzı endam eder, oldukça genç ve güzeldir. Bu durum talebe arasında hayrete yol açar isminin Mütalea olduğunu söyler, kim olduğunu açıkladıktan sonra öğrenciler tarafından etrafı sarılır. Bu son sahne ile çocukların bilginin ve düşüncenin “mütalea”nın yolundan ayrılmayacakları düşüncesi sembolize edilir.

İlk bakışta oyunun alegorik karakter Mütalea ve öğrettiği bilginin sağladığı fayda aracılığıyla okumanın ve araştırmanın önemine vurgu yapıldığını söyleyebiliriz. Ancak metne daha detaylı baktığımızda meselenin sadece bitkilerin familyasından, menşeinden, faydasından zararından ibaret olmadığını söylemek yanlış olmaz. Oyun, “her dersin” olduğu gibi nebatat dersinin de Cumhuriyet devrimlerinin ve mefkûresinin hedef kitle tarafından idraki için başka anlam katmanlarını da içinde barındırır. Bu bağlamda oyunda, Nilüfer ve Kutluca arasında geçen konuşma başlangıç noktası olarak yerinde bir örnek olabilir. Birlikte gezdikleri diğer hanım kızların nereye kaybolduklarını soran Nilüfer'e Kutluca, bilmediğini ve nereye gittiklerinin onları ilgilendirmediklerini söyler. Buna karşılık Mütalea'nı verdiği nasihat dönemin eğitim politikalarının ve eğitimcilerinin “faydalı” ve “iyi” insan olma şeklindeki temel düsturunu ihtiva etmesi bakımından önemlidir:

“Evladım, sakın filan adamın filan hareketinden bize ne demeyin. Çünkü insanlar hep bir aile demektir. Bu ailenin azası arasında manevi bir mesuliyet vardır. Bu mesuliyeti hiçbir vakit göz önünden uzak tutmamak icap eder. Bilgi denilen şey bir arıza, tek başına ayrı gayrı bir hal bir hadise olamaz; biz gücümüzün yettiği derecede fazla malumat elde etmek için birbirimizi teşvik etmeğe mecburuz. Zira çok malumat edinmekledir ki biz pekleşiriz, nezahet peyda ederiz; hem faydalı, hem de daha iyi insanlar sırasına geçeriz.”<sup>555</sup>

Görüldüğü gibi sadece öğrenmek değil öğrenmenin kolektif bir boyut kazanması söz konusudur. Tıpkı bir “aile” de olduğu gibi birbirinden sorumlu birbirini teşvik eden aile fertleri olmak fikriyle kuşkusuz ulus birlikteliğine ve yurttaşlığa gönderme yapılmaktadır. Bilgi ve sorumluluk sahibi olmakla iyi insan/vatandaş olmak arasında kurulan doğru orantı nihayetinde toplumsal anlamda kabul görmeyi yani iyi insanlar arasında yer almayı sağlayacaktır.

Mütalea’nın yukarıda alıntılanan sözlerine karşılık Nilüfer’in cevabı da dikkate değerdir:

“Hakkınız var, hanımcığım. Bundan böyle minimini dostlarımdan birini işsiz güçsüz kendini tembelliğe bırakmış görürsem onu çalışmağa ve *mütalea* etmeğe teşvik ederim. Çünkü herkesten işitiyorum ki tembellik, gevşeklik, duygusuzluk, ahlaksızlık demektir. Tembellik ölümün küçük kardeşi, sefahatte hayatın büyük düşmanıdır.”<sup>556</sup>

Nilüfer’in bu söylemleri Çamlıbel’in *Dersler* oyununda talebeye duyulan öfkenin ve yapılan her türlü aşağılamanın nedenini de oraya koymaktadır: Tembellik yapmanın bütünün harmonisini bozacağı ve ona zarar vereceği düşüncesiyle bu denli eleştirilmiş ve tembel çocukların toplumun refahı adına dışlanacağını ipuçları verilmiştir. Ahlaksızlık ve duygusuzluk olarak tanımlanan tembel insanın bir ailenin/mektebin/ulusun içinde barınması oldukça tehliktir.

Oyunun alegorik karakteri Mütalea üzerinden bilgiye ulaşmanın gözlemin incelemenin düşünmenin önemi vurgulanırken nebatat dersinin konu olarak seçilmesi ilk bakışta tuhaf görünebilir. Daha öncede ifade edildiği üzere tarih coğrafya Türkçe yurt bilgisi gibi milli kimlik inşasıyla ilişkilendirilebilecek içerikleri bünyesinde barındıran bu dersler yerine nebatat dersi konu edinilmiştir. Erken Cumhuriyet ve

---

<sup>555</sup> Dr. Refet, **a.g.e.**, s.32.

<sup>556</sup> **a.e.**, s. 32-33 (vurgu bana ait)

ulus inşa sürecinde tıpkı baştan beri söyleyegeldiğimiz üzere hiçbir şey sadece kendisi olarak dolaşıma sokulmaz. Ne tiyatro, ne beden terbiyesi, ne sanat ne de bilimsel bilgi sadece kendisi değil aynı zamanda bu kimlik inşa sürecinin bir parçası olabildiği, ona hizmet edebildiği oranda teşvik ya da telkin edilir.

*Muallimler Mecmuası*’nda 1923 yılında yayımlanan Ahmet Refik Bey tarafından yazılan “Nebatat Dersleri” başlıklı yazı bu bağlamda dikkat çekici bir takım veriler içerir. Yazı Dr. Şerafettin Beyin *İlm-i Nebatat* adlı kitabının ders kitabı olarak niteliğini değerlendirmekte ve memleket mekteplerinin ihtiyacını karşılaması bakımından aynı alanda yazılan birçok kitaptan daha faydalı olduğu noktasında görüş belirtmektedir. Ahmet Refik’in ders kitabıyla tiyatro metni arasında kurduğu ilişki yazının belki de en ilgi çekici yanlarından biridir:

“Zahiren ve şeklen pek güzel yazılmış bir tiyatro sahneye vaazı olunca matlub vazifeyi ekseriya ifa etmeyebilir. Aynı suretle münderecatı itibariyle pek makbul görünen bir mektep kitabının da sınıfta vazifesini ifa etmediği çok defa görülmüştür.”<sup>557</sup>

Sahne ve sınıf arasında kurulan bu benzerlik bir açıdan temsiller ve dersler arasında kurulmaya çalışılan ilişkiyi de anlamamız açısından önemlidir. Sınıfa hizmet eden bir ders kitabından daha iyisi temsil edilen ve sahnede vazifesini layıkıyla yapabilen bir temsil/ders olacaktır. Ahmet Refik Bey, “*çocukları birer küçük ilm-i tabiyat lügatine sokacak bir vasıta olarak talim eden çocukları tabiattan uzak tutmak suretiyle ilmi tabiat tedrisinde “tanid” ve ısrar eylessek bu gün de yarında eski kitapların esiri olmaktan kurtulamayız. Bundan memleket zarar görür diyerek*” Dr. Şerafettin Bey’in ders kitabının en özgün yanının çocukları ezberden kurtarmak olduğunu belirtir. Oyunda Beydemir Bey ve Mütalea arasında yapılan karşılaştırma tıpkı Ahmet Refik’in eski ve yeni usul arasında yaptığı karşılaştırmaya benzer:

---

<sup>557</sup> Ahmet Refik, “Nebatat Dersleri”, **Muallimler Mecmuası**, Nebatat Dersleri, sayı, 11, 31 Temmuz 1923

Derse gelemeyen Beydemir Bey'in gelmem gerekçesini anlattığı mektup bu karışıklığı göstermek adına oyunun en önemli kırılma noktasından birini oluşturmaktadır:

“Bilirsiniz ki bahçemde kabbara familyasından bilaehdap, bir kabbar ağacı vardı. Vüreykatı tüveyciyesi vüreykatı keis ile müteakıbe halindedir. Haytlar tahtelmebyaz, dişicik dedikleri uzvu tenis destekli olup, beyzalar mûlasık olarak üç vüreykı semerinin içtimamdan müteşekkildir.”<sup>558</sup>

Beydemir Bey bu ve benzeri anlaşılması güç sözleri Müdire Hanım ve Müdür Muavini Sümbül Hanım tarafından bile anlaşılmadığı gibi aynı zamanda alay konusu da olur. Beydemir Bey'in bilgileri talebeler tarafından insanı ezip bitiren bir “cendere” olarak nitelendirilir. Beydemir Bey'in kullandığı fakat öğretmenlerin bile anlamadığı bu dil çocuklarla iletişim kurmasının önünde bir engel olarak ortaya koyulur. Söyleyegeldiğimiz gibi kurucu ideolojinin milli kimlik inşa sürecinde nasıl tiyatro sadece tiyatro olarak var olamıyorsa nebatat dersi de sadece bitki bilimin sınırları içinde dolaşmaz. Beydemir Bey'in konuştuğu dilin anlaşılmazlığı öz Türkçe olmayan kelimelerle konuşmasıyla ilintilendirilirken, oyunun yazıldığı dönemde ivme kazanan Türk dili üzerine yapılan çalışmaların gerekliliğine bir gönderme içerir. Oyunun yazıldığı 1931 yılının 5 Kasım tarihli *Hâkimiyeti Milliye* gazetesinde yer alan “Halkın Dili” başlıklı yazıda dile getirilen aşağıdaki düşünceler bu açıdan bakıldığında dikkat çekicidir:

“Malumdur ki bir takım genç edip ve şairlerimiz sevmedikleri tertipleri lûgatleri atarak büyük kabiliyetlerin istediği hayal ve mevhumları öz anne diliyle edaya muvaffak oldular ve lisanda yarı yarıya bir temizlik yaptılar. Bu lisanımıza gayri şüuri bir atlayış gibi oldu. Ediplerimizin şairlerimizin yaptıklarını tıp, teşrih, nebatat ve hayvanat hocalarının da imkân derecesinde yapsalardı netice bir kat daha büyüyecekti.”<sup>559</sup>

Oyunda Mütalea'nın kullandığı Türkçenin Arapça Farsça terkiplerden arındırılmış olması gazete makalesindeki geç kalmışlığa adeta bir cevap niteliğindedir. Kuşkusuz öz Türkçenin özellikle olması gereken yerde, mekteplerde, kullanılmasını resmetmesiyle sadece nebatat dersi değil temsilin kendisi de “milli gayelerin” en mühim olanını gerçekleştirmiştir.

<sup>558</sup> Dr.. Refet, **a.g.e.**, s. 27.

<sup>559</sup> “Halkın Dili”, **Hakimiyet-i Milliye**, 5 Kasım 1931, s. 2.



Beydemir Bey'in dersi iptal etme nedeni, bahçıvanı ve bir Rus âliminin bahçesindeki kabbara ağacının muhabbet çiçeği olduğu yönündeki iddialarını çürütmek istemesidir. Bu davranış biçimiyle bilgiyle kurduğu ilişkinin kişisel, “milli gayelerden” uzak bir ilişki olduğu ortaya koyulur. Beydemir Bey, ailenin/topluluğun birbirine karşı sorumlulukları ve birbirini bilgi edinme bağlamında teşvik etmesi gerektiği şeklindeki oyunun temel iletilerinin tam tersi bir davranış biçimi sergileyerek çocuklara vereceği dersi iptal eder ve dolayısıyla müdireye verdiği sözü de tutmamış olur. Yazarın Beydemir Bey'in yerine getirdiği Mütalea'nın dersi anlatımında daha sade bir dil kullanımı, çocuklara gündelik hayat pratikleri içerisinde kullanabilecekleri bilgiler vermesi, fenni bir dersin gerekleri içinde sıkışmayarak edebi alıntılarla dersini desteklemesi olumludur. Tüm bunların ötesinde nebatat dersini sınıfın dışına, olması gereken yere taşıyarak yeni usul “ilm-i tabiye” dersini olması gerektiği gibi yapmış olur. Mütalea, adeta ilm-i tabiye dersi mualliminin nasıl olması, derslerin nasıl işlenmesi gerektiği noktasında dönemin eğitimcilerin idealize ettiği bir tip olarak kurgulanmıştır.

Öyle ki Ahmet Refik Bey “*Şerafettin Bey'in kitabı çocuğu kara tahtadan levhalardan ziyade tabiata rapt etmek cihetiyle mütemayil olduğundan talebeyi ezberlemekten ziyade görmeye bellemekten ziyade düşünmeye ecbar ettiğini*”<sup>560</sup> ifade eder. Buradan hareketle baktığımızda oyun tam da nebatat dersinin usul-ü tedrisinin adeta sahnelemesi haline getirir. Dolayısıyla meseleye *Nebatat Dersi* özelinde bakarsak mektep temsilleri sadece mektepli talebelerin değil muallimlerin de yeni tedris usulleriyle ilgili birtakım şeyler öğrenebilecekleri bir “ders” haline gelir.<sup>561</sup> Tüm bunlar bizde aynı zamanda bir eğitimci olan<sup>562</sup> Dr. Refet'in Şerafettin Bey'in kitabını ya da Muallimler Birliği Mecmuasını takip ettiği duygusunu uyandırmak için yeterlidir.

---

<sup>560</sup> Ahmet Refik, **a.g.m.**

<sup>561</sup> Muallimler Mecmuası'nda bu dönem örnek derslerin basıldığını görmekteyiz. Bu haliyle *Nebatat Dersi* de adeta bir örnek ders metni olarak kurgulanmıştır diyebiliriz.

<sup>562</sup> T.B.M.M. tarafından yayınlanan Milletvekilleri albümündeki bilgilere göre Askeri Doktor Refet Bey İzmir Sınai Mektebi müdürlüğünde bulunmuştur. Bkz. [http://www.tbmm.gov.tr/TBMM\_Album/Cilt1/index.html] 16.04.2015.

*Nebatat Dersi*'nin müfredatla ilişkisi bunlarla sınırlı kalmaz. Nebatat dersinin mektep temsiline konu edilmesi Cumhuriyet çocuklarına vatan toprağının sunduğu güzellikleri, yakın çevrelerini öğretmek/anlatmak suretiyle memleket sevgisini pekiştirmeyi de hedeflemektedir. Nebatat dersi bitkilerin üremeleri, familyaları, nerede yetiştikleri, vb. gibi bitki bilim alanında çocukların yetkinlik kazanmalarından çok daha fazla, yurt topraklarıyla bir ilişki içinde olmalarını güzellikleri görmelerini ya da güzelleştirmeye çalışmalarını hedefler. Mütalea'nın çiçekleri böcekleri anlatırken bir takım erdemlerle kurduğu bağlantılar verdiği öğütler her dersin olduğu gibi nebatat dersinin de terbiyevi gayelerle birleştirilebileceğini gösterir. Mütalea, sabır, çalışkanlık, nankörlük, kibir gibi ahlaki değerleri dersin akışı içinde vermeyi ihmal etmez. Oyunda verilen *“Çocuklarım kıryoser denilen bu böceğe benzemekten sakının siz sakın nankör olmayınız”, “biraz sabrediniz yavrum, sabır ile koruk helva dut yaprağı kemha olur”* ya da *“İnsan bilmediği şeyleri öğrenmelidir”, “biz yükselelim bilginiz de yükselsin”, “Menekşe gibi alçak gönüllü olun. Kibir ve ceberutun zebunu olmayın”* gibi öğütlerle hem fenni hem terbiyevi amaçlar yerine getirilmiş olur. *Nebatat Dersi* Hasan Ali Yücel'in mektebin ve onun bileşenlerinin “Cumhuriyet ideolojisi ve psikolojisinin kavratılmasına yönelik” Cumhuriyet'in üst yönelimlerine hizmet edebileceği düşüncesinin kanlı canlı radikal bir örneğidir.

Erken Cumhuriyet Dönemi ilk-orta-liste müfredatlarında farklı isimler altında yer alan nebatat derslerinin mekteplerdeki varlığının bir yandan çocukların okul dışındaki vakitlerini de denetim altına almak olduğunu söyleyerek ileri gitmiş olmayız. Talebenin mektep dışı faaliyetlerini rejimin öngördüğü alanlarda yapmaları beklenir.

*Muallimler Mecmuası*'nda yayınlanan “Liselere Ait Rapor Hülasası”nda nebatat derslerinin mektep dışında okulun bulunduğu mıntikalarda yapılması ile birlikte seyyah gruplarının kurulabileceği ve bu seyyah gruplarının talebenin boş zamanlarında çevresini tanıyabileceği bir faaliyetlerde bulunabileceği konu edilir.<sup>563</sup> Öte yandan nebatat dersleriyle paralel hareket eden seyyah gruplarının kurulması ile birlikte talebelerin memleketin güzelliklerini tanıyacakları gibi büyüklerinin

---

<sup>563</sup> “Liselere ait rapor hülasası”, **Muallimler Mecmuası**, Sayı: 22, Sene: 2, Haziran 1924, s. 730-734.

sürdürdüğü kötü alışkanlıklardan da kurtulacakları düşünülür. “Tabiat Muhabbeti” başlığı altında Ali Haydar Bey tarafından *Muallimler Birliği* dergisinde yayınlanan makalede bu kötü alışkanlıklara şu şekilde değinilmektedir:

“Memleketimiz çok güzel olduğu halde maalesef bizim bu güzelliklerden haberimiz yoktur. İlkbaharın en güzel bir Cuma gününde halkın basık tavanlı ve sigara dumanlı pis kahvehanelerde pineklediği görülür. Bunların tabii güzelliklere karşı hisleri hiç uyanmamış veyahut körelmiştir. Hiç olmazsa gençleri bu ataletten kurtarmak lazımdır. Genç seyyahlar her Cuma ve tatil günleri civar köyleri gezmeli dağlara tırmanmalı ve ormanlarda dolaşmalıdır. Memlekette seyyah cemiyetleri teşkil edilecek olursa futbol iptilasının da önüne geçilebilir zannedirim.”<sup>564</sup>

Ali Haydar’a göre bu seyyah gruplarının kurulması ve çocukların etraflarını öğrenmeye yönelik çalışmalarda bulunmasında kuşkusuz özellikle nebatat tabii ilimler ve hayvanat derslerinden sorumlu muallimlere önemli roller düşmektedir. Talebenin çevresini müşahade etmesine imkân sağlamak sosyalleşmesinin de önünü açacaktır.<sup>565</sup> Güzelliklerin farkına varmak çocuğun sadece onları korumaya yönelik bilinç kazanmasına değil çorak ve kurak muhitleri güzelleştirmek istemelerine de neden olacaktır. Böylece yerel bir güzelleştirme koruma hareketi en nihayetinde memleketin yeşermesine/güzelleşmesine/korunmasına hizmet edecektir.

Sonuç olarak *Nebatat Dersi* sadece bitki bilim çerçevesinde temsil yoluyla çocuklara bazı çiçek ve böcekleri tanıtmak için kurgulanmaz. Beraberinde nebatat dersinin nasıl tedris edileceğinin bir uygulamasını gösterirken, çocukların teritoryal anlamda vatanla bir ilişki kurmaları, onu sahiplenmeleri ve aidiyet ilişkilerini güçlendirmeleri de telkin edilir. Tıpkı temsillerle bir sanatsal beğeni yaratma kaygısı güdülmediği gibi derslerin de bilimsel eleştirel bilgiye ulaşma hedefi gütmeyeceği, sadece halk terbiyesine “milli” hassasiyetler ekseninde katkısının önemslenmekte olduğunu görürüz.<sup>566</sup>

<sup>564</sup> Müderris Ali Haydar, “Tabiat Muhabbeti”, **Muallimler Birliği**, Sayı:8, Sene: 1 Şubat 1926, s. 341.

<sup>565</sup> “Liselere ait rapor hılasası”, **Muallimler Mecmuası**, Sayı: 22, Sene: 2, Haziran 1924, s. 730-734.

<sup>566</sup> Türkiye coğrafyası, nebatat, hayvanat vb. dersler aracılığıyla vatan biricikleştirilirken tabiatın düzeniyle ulus inşası arasında da bir benzerlik kurulduğunu görmekteyiz. Sebze Bahçesinde İsyân adlı mektep temsili bu özelliği ile değinmeğe değerlidir. 1929-1930 ders yılında Şişli Terakki Lisesi sahnesinde de temsil olunan ve Şişli Terakki Lisesi temsil heyeti tarafından yazılan Sebze Bahçesinde İsyân adlı kısa oyunda devlet düzeni ve tabiat kanunları arasındaki benzerlik son söz olarak yer alır.

Bu bölümde ele aldığımız oyunlar mektep temsillerinin müfredattan bağımsız olarak düşünülmediğini açıkça göstermektedir. Müfredatta yer alan derslerin bir destekçisi ya da bilginin tiyatro formunun olanaklarıyla aktarımından ziyade Cumhuriyet ideolojisinin derslerde nasıl tedris edileceği asıl hedeflenendir. Hemen hemen her oyunda iyi bir yurttaş olabilmenin yolunun çalışkan, çevresine merakla bakan bir öğrenci olmakla mümkün olacağı telkin edilir. Tembellik ve beraberinde cahillik tahayyül edilen ilerlemenin ve ulusal kalkınmanın önündeki en büyük engel olarak konulur. Cumhuriyet çocuğu *Makine Mirop*'ta olduğu gibi sadece ilerlemenin kodlarını çözmekle yetinmemeli, aynı zamanda edindiği bilgilerin bilmeyenlere aktarımını da sağlayabilmelidir. Çocuğa, çalışmak-aydınlanmak ve aktarmak-aydınlatmak gibi iki yönlü sorumluluk yüklenir.

---

Adından da anlaşılacağı gibi sebze bahçesinde geçen oyunda oyun kişileri beş ile on bir yaş arasında değişen çocuklar tarafından temsil edilen Kavun, Kahkahaçiçeği, Üç Arı, Düşen Elma, Kuzukulağı, Nohut Çiçeği, Beş Lahana, Üç Çilek Ve İki Çilek Çiçeği gibi kişileştirilmiş sebze ve meyvelerden oluşmaktadır. Kendisini habis ruhlu şeytanın torunu olarak addeden Kertenkele sebze bahçesinde bir isyan başlatmak ister. Bu isyanı çıkarmasında ona yardım etmesi için ise ağaçtan düşen kibirli elmayı kullanır. Elma ağaçtan düşmesinden dolayı bahçıvanı suçlamakta olduğundan kertenkelenin isyan çıkarma planına iştirak eder. Amaçları sebzeleri bahçıvanın diktiği yerde hareketsiz bulunmalarının hapis hayatı olduğuna inandırmak ve yer değiştirmelerini ve büyük bir kargaşa çıkmasını sağlamaktır. Özgürlüklerine kavuşacaklarını diledikleri yere gidebileceklerini düşünerek kandırılan sebzeler köklerini yukarıya doğru zıplatarak yer değiştirmeye başlarlar. Ancak çilekler, dolaşmaya başlayan koca lahanaların altında ezilir, yaprakların altından çıkarak özgürlüğünü ilan eden kavun arı saldırısına uğrar. Sonuçta ortalık karışır. Kahkahaçiçeği olayların sebebinin habis ruhlu kertenkele olduğunu ve düzeni onun bozduğunu söyler. Çiçeklerin ve sebzelerin yerli yerlerine dönmeleri ve bahçıvana olan sevgilerinin tazelenmesiyle oyun biter. Konusunu bu şekilde özetleyebileceğimiz oyunun en önemi doğanın düzeni ile memleketin düzeni arasında kurduğu koşutluktur. Kertenkele'nin ortalık karışınca kaçmasının ardından Kahkahaçiçeği'nin söyledikleri bu bağlamda dikkate değer: "Kahkahaçiçeği- Bu alçak bu münzevir hayvan yuvasına kaçtı bile. Arkadaşlar hayatta cemiyet içinde böyle zararlı mahluklar pek çoktur...onlardan sakının!... Size gelince sevgili dostlarım, tavsiye ederim ki tekrar eski yerlerinize geçiniz. Kendinizi gene bahçıvanın ihtimamlı ellerine tevdi ediniz, böyle yapmakla çok iyi çok doğru etmiş olacaksınız!... bahçe tıpkı bir memlekete bizler ahalisi bahçıvan da onun idare amiridir.!" Doğanın düzeni/ tabiat kanunları gibi memleketin de kati bir düzeni olduğu ve bu düzenin sağlayıcısına teslim olmanın hayatiliği kurulan metaforik ilişki aracılığıyla salık verilir.

## SONUÇ

Bu çalışmada tiyatro ve eğitim ilişkisi çerçevesinde okullarda tiyatro faaliyetlerinin 19. yüzyıl sonu Osmanlı İmparatorluğu'ndan Erken Cumhuriyet Dönemi'nin sonuna değin sosyo-kültürel, politik ve ekonomik dinamiklerle nasıl şekillendiğı üzerine odaklanılmıştır. Bu amaca yönelik olarak Batılı tiyatro tarzının Osmanlı İmparatorluğundaki ilk örneklerinden itibaren tiyatro ve toplumsal fayda arasındaki ilişkinin kurgulanma biçimlerine bakılarak, 1890'lardan 1930'ların sonuna kadar yetişkinler için tiyatro faaliyetlerinin fayda misyonu üzerine nasıl şekillendiğı incelenmiştir.

Bu bağlamda kitleleri tiyatro ile eğitmek ve egemen düşünce biçiminin tiyatro aracılığıyla dolaşımını sağlamak adına II. Meşrutiyet Dönemi ve Cumhuriyetin ilanından sonra tiyatronun ideolojik bir araç olarak kullanılması çok yönlü olarak ele alındı. Bu ideolojik aracın çocuk eğitiminde, mekteplerde kullanılabilirliğinin fark edilmesiyle çocuklar için tiyatro yazınındaki gelişmelerin izleri sürüldü. “Mektep temsili” ve “çocuklar için tiyatro” kavramlarının politik belirlenimler doğrultusunda nasıl ayrıştığı ve “çocuklar için tiyatro”nun yerine “mektep temsili”nin Cumhuriyetin maarif bürokratları ve aydın yazarları tarafından tercih edilmesinin nedenleri tartışıldı. Cumhuriyet'in kurucu kadrolarının ve eğitimci aydın sınıfın mekteplerde tiyatro faaliyetleri üzerine söylemleri eleştirel bir perspektiften değerlendirilerek bu söylemlerin Erken Cumhuriyet Dönemi'nde yazılan oyun metinlerinin içeriğini nasıl belirlediğı analiz edildi.

Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılda ivme kazanan batılılaşma hareketlerinin kültürel ve toplumsal yaşam pratiklerine yansımaları kaçınılmaz olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nda reformcu aydın bürokrat sınıf, gerek aldıkları eğitim gerekse Batılıyla kurdukları temaslar sonucunda sadece devletin idari olarak batılı örneklerle benzer bir biçimde yapılanmasının değil aynı zamanda toplumun kültürel anlamda da değişmesinin gerekliliğine inanmışlardır. Genel olarak yazın ve özel olarak tiyatro yazını bu dönüşümün belki de en rahat okunabildiğı deneyim alanı haline gelmiştir. Tanzimat Dönemi tiyatro yazarları için tiyatronun bizatihi kendisi batılılaşmanın taşıyıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yeni türde batılı klasik örnekler

ışığında yazma uğraşı veren Tanzimat Dönemi yazarları, uyarlama, çeviri, esinlenme hatta kimi zaman özetler eşliğinde türün kendisini kültürel yaşamın içerisinde var etme çabasında bulunmuşlardır. Tanzimat Dönemi tiyatrosunun öncü isimlerinin, türün halkın gündelik yaşamı içerisinde yerleşmesi adına yaptıkları “ahlak mektebi”, ”faydalı eğlence”, “yetişkin mektebi” gibi tanımlamalar yeni olana karşı gelebilecek muhafazakâr tepkiyi kontrol altına alma çabalarının bir tezahürüdür. Tiyatronun “ahlak mektebi” olarak tanımlanması dönemi içerisinde halkın rağbetini, beğenisini ve bazı kesimlerin olurluğunu kazanmayı sağlamakla kalmamıştır. Bu durum aynı zamanda batı tarzı tiyatroyla sonraki yıllarda kurulacak ilişkinin de seyrini belirlemiş, gerek aydın sınıfın gerekse halkın “toplumsal fayda” ekseninde bir beklenti ile bu sanata yaklaşımlarına neden olmuştur. Nitekim II. Meşrutiyet’i hazırlayan süreç ve sonrasında tiyatro, İttihat ve Terakki Cemiyeti sempatanları ve meşrutiyet yanlıları için bir kürsüye dönüşmüştür. Tiyatro yazını ya da sahnelemeler ideolojinin belirlediği ölçütlere göre değerlendirilmiştir. İdeoloji, yazın ya da gösterim, tiyatro sanatının “iyi-kötü” anlamında değerlendirilmesinde adeta bir ölçüt olmuştur. İdeoloji taşıyıcısı aydın yazarlar en nihayetinde bir eliti oluşturduğundan sanat eseri ağırlıklı olarak bu elitin beğenileri istekleri çerçevesinde şekillenmiştir. Dolayısıyla sanatın ve özelde tiyatronun bugün dahi “kültürlü” ve “entelektüel” olma göstergesi olarak kullanılıyor ya da kimi çevrelerce düşünülüyor olması ideolojik belirlenimlerin ve öğretici tavrın halkla sanat arasında açtığı mesafeyle ilintilidir.

Cumhuriyet’in ilanını takip eden yıllarda bu mesafenin daha da fazla açıldığı iddia edilebilir. Darülbeydi’nin kurumsallaşma süreci, halkevlerinde neredeyse ülkenin her ilinde yapılan tiyatro faaliyetleri, devlet konservatuarı açma girişimleri ilk bakışta tiyatronun gündelik hayatın kültürel bir parçası haline getirilme çabası olarak düşünülebilir. Ancak tüm bu girişimlerin ya da yapılan üretimlerin egemen politik düşünme biçiminin dolayımından geçerek yapılıyor olduğunu unutmamak gerekir. Bireylerin yapılan üretimlerle ilişkisinde kişisel beğenilerin ya da isteklerin değil tek parti yönetiminin estetik ve düşünsel doğrularının belirleyici olduğu muhakkaktır. Halkevleri’nin tiyatro şubelerinde sahnelenecek oyunların parti denetiminden geçiyor olması hatta parti tarafından yazdırılıyor olması,

Darülbedayi'nin halkın rağbet ettiği komedi, operet ve melodramlardan oluşan repertuara karşı ısrarla ve üstten bir bakış açısıyla kendi “yüksek” beğenisini zerk etmesi ya da mekteplerde sadece “vatani”, “milli”, “terbiyevi” eserlerin oynanmasının telkin edilmesi bu durumun somut örneklerindendir. Dolayısıyla Erken Cumhuriyet Dönemi tiyatro faaliyetlerine parti tarafından verilen önemin tiyatronun endoktrinasyon işleviyle doğru orantılı olması, bireylerin tiyatroyla birincil ve kişisel bir ilişki kurmasının önüne geçmiştir. Cumhuriyet elitlerinin tiyatro salonu içerisinde “beğenisi”, “düşüncesi”, “terbiyesi” aynı olan bir seyirci kitlesi yaratma arzusu ve bu bağlamda seyirciye getirilen kurallar, ulus devlet inşa sürecinin homojen bir millet yaratma tahayyülü ile benzerlik taşımaktadır.

19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'ndan Erken Cumhuriyet Dönemine okullarda çocuklar tarafından yapılan tiyatro faaliyetlerinin yetişkin tiyatrosu ile benzer bir süreçten geçtiği gözlemlenmiştir. 1890'larda yazılan ilk mektep temsilleri örnekleri de batılılaşma pratiklerinin çocuk hayatında bir takım yeniliklere zemin hazırlamasının sonucu ortaya çıkmıştır. 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimin modernleştirilmesinden, çocuk terbiyesine, oyuncak kıyafet gibi tüketim alışkanlıklarındaki değişimden, çocuklara yönelik yayınların başlamasına kadar çocuk hayatında gerçekleşen değişimin batılılaşma hareketinden bağımsız düşünülmesi neredeyse imkânsızdır. Özellikle modern mekteplerin açılması, çocuklara yönelik dergilerin yayın hayatına başlaması, çocuklar için tiyatro yazınının ortaya çıkmasına uygun bir zemini hazırlamıştır. 1890'ların sonunda yazılan ilk örnekler, “çocuklara mahsus tiyatro”, “mektepe tiyatrosu”, başlıklarıyla yayınlanırken I. Dünya Savaşı yıllarında “mekteplerde tarihi temsiller” Milli Mücadele Dönemi'nde “ibret yeri” ve nihayetinde “mektepe temsilleri” olarak yapılan tanımlamalar/adlandırmalar “tiyatro” kelimesinin ve çağrışımlarının giderek yapılan faaliyetlerin içerisinde çıkarıldığına işaret eder. Bu tanımlama değişikliklerine paralel olarak çocuklar için tiyatro oyunlarının içeriğinin de farklılaşması söz konusudur. İlk örnekler, çocuğun geleneksel ve toplumsal normlara göre iyi ahlaklı yetişmesini telkin eden iletilerle doludur ancak aynı oyunlarda ele alınan konular bir siyasi düşüncenin “doğrudan” dikte edilmesi amacını taşımaz. Fakat çalışmak, çalışkanlık, başarılı olmak, saygılı ve terbiyeli olmak gibi “yeni usul” eğitim

almanın çocuğun gelişimindeki önemine vurgu yapan iletiler elbette batılılaşma ideolojisiyle ilişkilendirilebilir. Benzer bir biçimde kız çocuklarının da yer aldığı sahnelemelerin, çocukların anne babaları ve okulun bulunduğu bölgenin eşrafi tarafından seyredilmesi, batılılaşma ideolojisinin yaşam pratiklerine nüfuz etmesi yönünde önemli bir takım girişimler olarak düşünülebilir.

Ancak Balkan Savaşları sonrasında yazılan mektep temsillerinde ilk örneklerin aksine daha politik bir içeriğin yer almaya başladığı görülür. Kuşkusuz yine iyi ahlak ve terbiyevi iletilere sahip olmakla birlikte eğitimciler, bu dönem yapılan sahnelerinde ya da yazılan metinlerde çocuklarda “milliyetçilik” duygularını beslemeyi hedeflemişlerdir. Oyunlarda iyi ve doğru bir çocuk olmakla vatan savunmasında yer almak arasında bir ilişki kurulur. Dönemin eğitimci kadrolarının, Balkan Savaşları yenilgisinin askerlik ve vatandaşlık eğitiminin eksikliğinden kaynakladığı yönündeki düşünceleri, gelecek kuşakta bu bilincin yükseltilmesini gündeme getirmiştir. Çocukların bu bağlamda bilinçlenmesi ise kahramanlıkların konu edildiği, “tarihi” ya da “kahraman küçük askerler”in hikâyelerinin anlatıldığı mektep temsillerinin sahnelenmesi ile mümkün olacaktır. Bu noktada “mekteplerde tarihi temsiller” şeklinde yeni bir tanımlamaya gidilmiştir. Kimi mekteplerde tiyatro sahnesi adeta bir “askeri tatbikat” sahnesi haline gelir. Adım adım 1. Dünya Savaşı’na giderken mektep tiyatrosuna zerk edilmeye çalışılan militarist milliyetçi ton, bu temsillerin muhatap kitlesinin birincil olarak erkek çocuklardan oluştuğunu da göstermektedir.

Tanıklıklar ve özellikle Cumhuriyet Maarifi tarafından hazırlanan raporlar, çocuklarda, millet, vatan, askerlik kavramlarının gelişmesine yönelik yazılan oyunların ve yapılan sahnelerinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bir salgın halinde modern mekteplerde yapılan tiyatro faaliyetleri daha çok eğlence amacı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Mekteplerde müsamere programlarının bir parçası olarak yürütülen tiyatro çalışmalarının daha çok eğlence amaçlı, vodvil tarzı oyunlardan oluştuğu özellikle Cumhuriyetin ilanını takiben hazırlanan raporlardan, yönetmelik ve talimatnamelerden ya da bu bağlamda yine bürokratlarca kaleme alınmış eleştirel yazılardan açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalara göre



mekteplerde yoğun bir tiyatro faaliyeti sürüp gitmektedir ancak bu faaliyetler Cumhuriyet elitinin arzu ettiği nitelikte değildir. Cumhuriyetin eğitimci kadroları, mekteplerde yapılan temsilleri, “kontROLSÜZ”, “savruk” ve “terbiyevi gayelerden uzak” bulurken bu durumu Meşrutiyet Maarifi’nin sistemsizliğine bağlarlar.

Mektep temsillerine ilişkin Cumhuriyet sonrası kaleme alınan tüm düzenlemeler, bu temsillere Cumhuriyet devrimleri referans alınarak bir çerçeve çizilmesi noktasında birleşir. Bu düzenlemelerde temsiller için yapılan harcamaların müsrifliğe dönüşmesi ya da uzun hazırlık sürelerinin derslerin aksamasına neden olması gibi anlaşılabilir eleştiriler ve bu doğrultuda kısıtlamalar yer alırken mekteplerde tiyatro yaşantısının devletin kendi politik hedefleri doğrultusunda şekillenmesini sağlayacak uygulama önerileri de görülür. Mekteplerde oynanacak tiyatronun “cumhuriyet mefkûresine” uyumlu, “dersleri hazm ettirecek”, “terbiyevi saik” içeren oyunlar olması salık verilir. Cumhuriyet maarifine göre mektep temsillerinin “artist yetiştirme” amacı olmamalı, hatta bu gibi hevesleri, özellikle kız çocuklarında, teşvik etmekten kaçınılmalıdır. Öte yandan mekteplerde sahnelenecek oyun seçimi maarif tarafından belirlenmiş olan seçki içerisinde yapılmalıdır. Bu şekilde, Cumhuriyet Maarifinin gözünde işlevsiz bir salgına dönüşmüş olan müsamereler ve tiyatro faaliyetlerinin koşullu olarak devamına izin verilir.

Yukarıda birkaç örneği verilen müdahalelerle şekillenen mektep temsilleri, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde tiyatrodan başka bir “şey” olmaya doğru yol almıştır. Kadınların sahneye çıkmasının önündeki engelleri kaldıran, temsil akademisi açan, konservatuar kurma girişimlerinde bulunan Cumhuriyet bürokratları mektepli çocukların “artist” olma hevesini besleyecek bir tiyatroyu mektebin sınırlarında görmek istememiştir. Böylesi hevesler Cumhuriyet çocuğunun kendisine belirlenen hedeflerden sapması anlamına gelecek, çocuğu asıl ve en büyük idealden- devletine layık iyi yurttaş olma- uzak tutacaktır. Dolayısıyla “mektep tiyatrosu”, yerine “mektep temsilleri” ifadesinin ağırlıklı olarak kullanımı çocuklarla tiyatro arasına kavramsal bir mesafenin kurulmasına neden olur. Artık sahne üzerinde icra edilen, bir tiyatro oyunundan ziyade bir görevdir. Sahne, çocukların toplumsal hayatı deneyimleme, kolektif bir üretim içerisinde bulunma, anlaşma, bir arada beraber bir

seyir eyleminde bulunma gibi sunduğu fırsatlarla ulusal birlikteliği imleyerek topluluk bilincinin oluşmasını perçinler.

Maarif bürokratlarının Türkçenin düzgün kullanılması için mektep sahnesinin bir temrin yeri olması yönündeki vurguları yine aynı biçimde ulusal kimlik inşasında temsillere yüklenen bir başka işlev olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla sahne üzerinde düzgün Türkçe kullanmak düzgün Türkçe konuşamayanı dışlayan ya da konuşmaya zorlayan bir alt anlamı da içinde barındırmaktadır. Bu sebeptendir ki mektep temsilleri, özellikle cumhuriyet ideolojisini ve ilkelerini benimsemiş, dönemin tanınmış edebiyatçıları ya da eğitimcileri tarafından yazılmış ya da onlara yazdırılmıştır. Bireyleri aynılaştırma ve ulusu inşa etme motivasyonunun geldiği son nokta ise - bu çalışma kapsamında incelenen oyunlarda- Türk dışında neredeyse hiç bir etnik aidiyetin oyun kişisi olarak temsillerde yer almamış olmasıdır.

1930’larda yazılan ve Maarif Vekâleti tarafından mekteplerde oynanması uygun görülen oyunların çoğunda tek parti politikalarının içeriğe taşınmış olduğu görülür. Modern cumhuriyetin kadın-erkek eşitliği ekseninde yaptığı devrimci düzenlemelerin aktarıldığı mektep temsillerinde, çocukların kadın ve erkek olarak ayrı ayrı ödevleri ve sorumlulukları olduğunun altı çizilir. Özellikle kızların okutulması ve okuyan kızların eriştikleri toplumsal statü üzerinden örneklenen toplumsal değişimler propaganda malzemesi yapılmıştır. Okuyan ya da okumuş kız çocuklarının genellikle öğretmen olma isteklerinin yansıtılması ya da öğretmen olarak çizilmeleri toplumsal normları yeniden üreten bir tercih olmuştur. Kadın/anne/öğretmen olma yolunda kız çocukları yeni nesiller ve özellikle bu nesillerin erkek üyelerini yetiştirecek yurttaşlar olarak temsil edilirler. Oyunlarda kendilerine medeni haklar “bahşeden” Cumhuriyet yönetimine borçlarını, okuyup başarılı olarak, köy kasaba demeden çalışarak ödemiş kızlarla sıklıkla karşılaşılmasını, Cumhuriyet rejiminin ideolojinin dolaşımı için öğretmenlere duyduğu ihtiyaçla ilişkilendirmek mümkündür. Cumhuriyet çocuğuna anne şefkatiyle yaklaşacak öğretmenlere özellikle köyün kasabanın sert yaşamı içerisinde daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu şekilde kurgulanan temsillerin, sınırlı alanlarda varlık gösterebilen kız çocuklarında “yurttaş olarak ben de bir şeyler yapabilirim”

duygusunu uyandıracakı açıktır. Seyirci konumundaki kız çocukları için temsil edilen bu durum vatana borcunu ödemek için bir fikir sunarken erkeklerle bu anlamda bir “eşitlik” kurma imkânı da yaratmış olur. Erken Cumhuriyet Dönemi mektep temsillerinde kız çocuklarının mühendis, bürokrat, hâkim, avukat vb. gibi rollerle değil öğretmen ya da öğretmen olma hayaliyle yansıtılması toplumsal cinsiyet normlarına göre bir meslek dağılımı yapıldığını da ortaya koyar. Öğretmenlik toplumsal statü olarak kızların ülke içinde dolaşımını kolaylaştırır. Asıl önemsenen ise yaradılıştan kız çocuklarına/kadınlara bahşedilen duygu durumları ve karakter özellikleridir. Öğretmen/anne/kız çocukları şefkat ve merhametle en katı yürekleri fethedecek ve cumhuriyet ülkülerinin yayılımını sağlayacaktır.

Bu düşünce biçiminin uzantısı olarak kimi oyunlarda kadınlar cumhuriyet idealinin düşünsel boyutunun dışında tutulan, sadece bu idealin taşıyıcısı, erkek çocukları yetiştirecek biyolojik anneler olarak çizilirler. Kadınlar bedenleri üzerinden “vatan alegorisi” yapılan, ulusal bilincin inşasında erkekle ortak olmayan fakat ona “yardımcı” tayin edilen yurttaşlar olarak resmedilmişlerdir. Toplumsal cinsiyetçi yaklaşımın milliyetçilikle buluşma noktasında ise resmi tarih tezinin üzerine inşa edildiği eski Orta Asya Türk boylarının toplumsal ve siyasal yaşamında kadın ve erkeğin eşit olduğu düşüncesi devreye girer. Toplumsal cinsiyet eşitliğine böylesine bir tarihsel köken tahsisi eşitlik yanılışmasını destekleyici bir işlev görür.

Meşrutiyet sonrasında mektep temsilleri aracılığıyla özel okulların kendi reklamını yaptığı ve terbiyevi bir işlevi olmadığını savunan cumhuriyetin maarif bürokratları, temsillerin parti propagandasına dönüşmesinden rahatsız olmamıştır. Tek parti iktidarının milli iktisat ve kalkınma programlarının neredeyse hemen hepsi mektep temsillerine konu olarak seçilmiş ve yazarlara bu içerikte oyun siparişleri verilmiştir. Dönemin bürokratları ülkenin içinde bulunduğu iktisadi savaşın çocukların özverileriyle ve milli iktisat bilincinin geliştirilmesiyle mümkün olacağını düşünmüşlerdir. Bu doğrultuda yeni cumhuriyetin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntıların üstesinden gelmek için çocuklardan başlayacak bir tasarruf hamlesinin önemi mektep sahnelerinde sıklıkla kendine yer bulmuştur. Çocuklar birikim yapmaya, birikimlerini devletin menfaati ve kalkınmanın gerçekleşmesi için Türk

bankalarına teslim etmeye özendirilmiştir. Çocuklar, “çocukça” harcamalarının yarattığı suçluluk duygusuna, devletin iktisadi kalkınmasında kendisine biçilen görevin yarattığı sorumluluk duygusunun eşlik ettiği bir motivasyonla para biriktirmeye adeta ant içmişlerdir. Yerli malı ve tasarruf haftası kutlamaları için devlet kurumları tarafından yazdırılan mektep temsillerinde, tutumluluk ve yerli malı kullanmakla iyi vatandaş olma arasında doğrudan bir ilişki kurulmuştur. Mektep temsillerinde ayrıca sosyal yardımlaşmanın önemi vurgulanarak fakirlere yardım etmenin erdemi üzerinde durulmuştur. Çocuklar arası yardımlaşmada “düşkün çocuğun trajik anlatısı” yardıma sevk edici itici güç olurken, “acıma”nın yardımın temel itkisini oluşturduğu görülmüştür. Yardımların maddi olarak yapılması aciz/fakir ve zengin/muktedir ikiliğini çocuksu niyetlerle de olsa yeniden üretmiştir. Oyunlarda birikim yapmanın ve kendinden düşkün olana yardım etmenin telkin ediliyor olması muhatap kitlenin orta sınıfa mensup ailelerin çocukları olduğu düşüncesini destekler. Ekonomik açıdan 1930’lar Türkiye’inde parayla bu şekilde ilişki kurabilmenin vatanın tüm çocukları için geçerli bir durum olmadığı muhakkaktır. Dolayısıyla temsillerin ideolojik içeriğini belirleyen bürokratların ve kaleme alan seçkin yazarların, orta sınıf çocukları hedef aldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Öte yandan vatana faydalı yurttaş yetiştirme misyonu etrafında şekillenen maarif politikaları ve bu doğrultuda hazırlanan müfredat programlarının amaçlarıyla hemen hemen aynı amaçların mektep temsillerinin ileti boyutuna taşındığını söyleyebiliriz. İlk ve ortaöğretim ders programlarında yer alan konuların “dramatik” kurgu içerisinde, bu sefer sahne üzerinden, çocuklar tarafından özümsemişi sağlanmıştır. Bu hassasiyetle yazılan oyunlarda çocuklara, Cumhuriyet devrimlerini ileri taşıyacak yeni neslin üyeleri olarak, en çok da “ders çalışmaları”, “cehaletle savaşmaları” ve “tembellik” gibi küçük düşürücü davranışlardan uzak durmaları yönünde telkinlerde bulunmuştur.

Müfredatta yer alan derslerin ya da konuların sahne metnine uyarlanması hedeflenenin teatral ifadenin olanaklarını kullanarak çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak olmadığı görülmüştür. Asıl hedef bu konuların ve derslerin ulus

inşasındaki rolünün ön plana çıkartılması ve ulusun biricikliğinin “bilgi”ler aracılığıyla çocuklara aktarımıdır.

Nehirlerinden dağlarına, bitki örtüsünden madenlerine kadar temsillerde dile getirilen vatana ilişkin her bilgi ideolojik bir bakış açısıyla aktarılır. Türkçe, tarih coğrafya, yurt bilgisi gibi milli kimlik inşasıyla ilişkilendirilebilecek içeriklere sahip derslerden ilk bakışta bu bağlamda işlevsel görülmeeyen nebatat dersine kadar her şeyin bir temsile konu olabildiği görülmüştür. Kimi zaman mektep temsili bir dersin nasıl tedris edileceği yönünde bir akışı içermesiyle de sadece çocukların değil eğitimcilerin de faydalanabileceği bir sahneleme haline gelir.

Sonuç olarak mektep temsilleri çocukta sanatsal estetik anlamında bir beğeni yaratma hedefinden oldukça uzak bir biçimde kurgulanmıştır. Çocukların sahnede ideolojinin kendileri için hazırladıkları rol modellerle özdeşim kurmaları sağlanırken, sahnede olup biteni eleştiren düşünsel bir sürece sokulmadan propagandanın öznesi olarak konumlandırılmışlardır. Çocuklar sahnede icra etmek ya da ufak tefek dekor, kostüm hazırlıklarına katkıda bulunmak dışında bu temsillerin sahnelenmesinde söz sahibi olamamışlar, istisnai örnekler dışında, adeta ideolog gibi çalışan yetişkin yazarların tahayyülündeki çocuğu sahnede temsil etmişlerdir.

“Mektep temsilleri” tanımlaması ve bu tanımlama altında okullarda tiyatrunun biçimlendirilmesi çocuk seyircinin/oyuncunun mekânsal açıdan tiyatroyu okulun sınırları içerisinde ve müfredatın bir parçası olarak algılamasına neden olmuştur. Erken Cumhuriyet Dönemi eğitimci kadrolarının, çocukları okulun dışındaki tiyatrodan uzak tutmaya yönelik söylemlerine karşın okul çatısı altında “temsil hayatı” inşa etmek ve sürdürülebilir kılmak için harcadıkları çabalar da ortadadır. Bu durum, ilk bakışta bir paradoks gibi görünse de mektep temsillerinin tiyatrodan başka bir şey, bir “ders”, bir “öğreti yeri” olarak düşünülmüş olmasıyla ilintisi göz önüne alındığında tutarlı görünmektedir.

Günümüzde hala devam eden sanat eserinin toplumsal fayda sağlaması yönündeki düşünce biçiminin kökenlerini genel olarak tiyatroyu özel olarak da mektep temsillerini bir endoktrinasyon aracına dönüştüren devlet politikalarına

dayandırmak tiyatro ve eğitim ilişkisini merkeze alan bu çalışmanın ortaya koyduğu veriler doğrultusunda çok da imkânsız görünmemektedir.

Bu çalışmada çocuklar için tiyatronun mekânsal bir ayrımla okullarda mektep temsilleriyle nasıl başladığı, sosyo-politik ve kültürel değişimlerin bu faaliyetlerin biçim ve içeriğini nasıl belirlediği üzerine yapılan tarihsel araştırmaların, Türkiye’de “çocuk tiyatrosu” ya da “okul tiyatrosu” alanında yapılacak araştırmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir. Aynı zamanda çalışma kapsamında tiyatro ve ideoloji bağlamında yapılan tartışmaların benzer tarihsel süreçlerde farklı sanat dallarının yeniden okunmasında bir model oluşturabileceği düşünülmektedir. Çalışma, akademik araştırmaların yanı sıra sanatçılar açısından da sanat yapıtının ideolojiden bağımsızlaştırılmasının ve sanatın kendi iç dinamikleriyle yol alınmasının önemini yeniden ifşa etmesiyle önemli bir yerde durmaktadır. Kuşkusuz her çalışma gibi bu çalışmanın da sınırlılıkları süreç içerisinde “doğal” olarak ortaya çıktı. Özellikle 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu’nda gayrimüslim Osmanlıların devam ettiği okullarda hangi oyunların oynandığı, nasıl tepkilerin alındığı, Müslüman Osmanlıların mekteplerindeki temsil uygulamalarıyla benzer ya da farklı yanları çalışmaya dâhil edilemedi. Çalışmanın bu yanıyla da farklı araştırmalara ilham verecek olması içtenlikle temenni edilmektedir.

## KAYNAKÇA

### KİTAPLAR:

- 1935 Halkevleri,** Ankara, Cumhuriyet Halk Partisi, Ankara, 1935.
- 1935 Halkevleri,** Cumhuriyet Halk Partisi, Ankara, 1935.
- Adıvar, H. N.: **Türkün Ateşle İmtihani: İstiklal Savaşı Hatıraları,** İstanbul, Can Yayınları, 2007.
- Ahmet Fehim Bey'in Hatıraları,** Haz. Hafi Kadri Alpman, Tercüman, İstanbul, 1977.
- Ahmet Mithat Efendi: **Menfa/Sürgün Hatıraları,** Haz. Handan İnci, İstanbul, Arma Yayınları, 2002.
- Akçura, G.: **Bir Kumbara Öyküsü,** İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2008.
- Akı, N.: **Türk Tiyatro Edebiyatı Tarihi I: Başlangıçtan Cumhuriyet Devrine Kadar,** İstanbul, Dergâh Yayınları, 1989.
- Akın, S.: **Gülbüz ve Yavuz Evlatlar: Erken Cumhuriyet'te Beden Terbiyesi ve Spor,** İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.
- Akşin, S.: **Jön Türkler ve İttihat ve Terakki,** Ankara, İmge Kitabevi, 2006.
- Akyüz, K.: **Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri,** İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1994.

- Akyüz, Y.: **Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 1997'ye**, İstanbul, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, 1997.
- Altınay, A. G.: “Ordu-Millet-Kadınlar: Dünyanın İlk Kadın savaş Pilotu Sabiha Gökçen”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011.
- Anastassiadou-Dupont, M.: **Selanik: Tanzimat Çağında Bir Osmanlı Şehri**, İstanbul, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2010.
- And, M.: **Meşrutiyet Döneminde Türk Tiyatrosu (1908-1923)**, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1971.
- And, M.: **Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu Tarihi**, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1983.
- And, M.: **Tanzimat ve İstibdat Dönemi Türk Tiyatrosu**, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1972.
- Antel, S. C.: **Maarifimiz ve Meseleleri**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1939.
- Arat, Z. F.: “Kemalizm ve Türk Kadını”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Der. A. Berktaş, Hacımırzaoglu, İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları, 1998.
- Araz, Y.: **Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak**, İstanbul, Kitap Yayınevi, 2013.



- Aşır, M., M. Ali: **Aşar Soyguncuları**, Mektep Temsilleri No.9, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.
- Aydın Halkevi Broşürü**, İzmir, Nefaset Matbaası, 29 Birinci Teşrin 1933.
- Azcan, İ.: **Türk Modernleşmesi Sürecinde Trabzon Halkevi (1932-1951)**, Trabzon, Serander Yayınları, 2003.
- Balaban, M. R.: **“Ay”**, Üç perdelik okul piyesi, Okul Tiyatrosu 1, Haz. Ferit Ragıp Tuncor, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1990.
- Balcı, A.: **“Çocuklara Rehber Dergisinin Çocuk Eğitimine Katkısı Açısından İncelenmesi”**, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay, Ocak 2002, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Baltacıoğlu, İ. H.: **Hayatım**, Yayına Hazırlayan: Ali Y. Baltacıoğlu, İstanbul, Dünya Yayınları, 1998.
- Baltacıoğlu, İ. H.: **Haklın Evi**, Ankara, Ulus Basımevi, 1950.
- Baltacıoğlu, İ. H.: **Tiyatro Nedir?**, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul, 2006.
- Baltacıoğlu, İ. H.: **Toplu Tedris**, İstanbul, Sebat Basımevi, 1938.
- Başbuğ, E. D.: **Resmi İdeoloji Sahnede: Kemalist İdeolojinin İnşasında Halkevleri Dönemi Tiyatro Oyunlarının Etkisi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2013

- Bilge, S.: **“Tiyatroda Yardımcı Elemanlar”**, Konuşmalar, CHP Halkevleri Neşriyatı, Ankara, Temmuz 1941.
- Birinci Köy ve Ziraat Kalkınma Kongresi Yayını, Türk Ziraat Tarihine Bir Bakış, Devlet Basımevi 1938.
- Buğra, A.: **Kapitalizm, Yoksulluk Ve Türkiye’de Sosyal Politika**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2008.
- Çalapala, N. ve R.: **Köyden Gelen Ses**, İstanbul, Tefeyyüz Kitabhanesi, 1933.
- Çamlıbel, F. N.: **Bir Demette Beş Çiçek**, Manzum Mektep Temsilleri, Semih Lütüf Suhulet Kütüphanesi, 1933.
- Çetinkaya Seçkin B.: **“Staging The Revolution: The Theatre Of The Revolution İn The Ottoman Empire 1908-1909”**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü, 2007.
- Çetinsaya, G.: **“Kalemiye’den Mülkiye’ye Tanzimat Zihniyeti”**, Ed. Mehmet Ö. Alkan, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası, Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009.
- Davison, R.: **Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West**, Texas, The University of Texas Press, 1990.

- Davison, R.: **Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform (1856-1876)**, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2005.
- Demir, F.: **Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet Dönemi Meclis-i Mebusan Seçimleri 1908-1914**, Ankara, İmge Kitabevi, 2007.
- Demircioğlu, C.: "Tuzaklar ve 'Kapılar' : Osmanlıda Çeviri Tarihini Araştırırken Nereden Başlamalı?" [Traps and 'Doors': Where to Start in Studying Ottoman Translation History,] **Uluslararası Çeviribilim Konferansı Bildirileri**, Çeviribilimde Yeni Ufuklar, 11-12 Mayıs 2006, Proceedings of The International Translation Studies Conference, Department of Translation & Interpreting, Hacettepe Üniversitesi, Yay. Haz. Doç. Dr. Asalet Erten, Ankara, Bizim Büro Yayıncılık, 2008, s. 237-249.
- Demirhan, N.: **Cumhuriyetin Onuncu Yılı'nın Türk İnkılâp Tarihinde Yeri ve Önemi**, Ankara, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 1999.
- Dewey, J.: **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor**, Türkiye Maarif Vekilliği Ana Programa Hazırlıklar Seri. B, No. 1, İstanbul, Devlet Matbaası, 1939.
- Dr. Refet: **Nebatat Dersi**, İstanbul Devlet Matbaası, 1931.
- Durakbaşı, A.: "Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliğinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve "Münevver Erkekler", **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Ed.. Ayşe Berkay

- Hacımırzaoglu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998.
- Edhem İbrahim Paşa: **Davranış Kurallarının Eğitim Ve Öğretimi ve Çocuklara Öğütler (Terbiye ve Talim-İ Âdab ve Nesayihü'l-Etfâl)**, Hazırlayan: Hıfzırrahman Raşit Öymen, Ankara, Kültür Bakanlığı, 1979.
- Egeli, M. H.: **Küçük Paralar**, Ulusal Ekonomi ve Artırma Kurumu, Ankara, 1936.
- Emil, B.: **Mizancı Murad Bey Hayatı ve Eserleri**, Kitabevi, İstanbul, 2009.
- Enginün, İ.: **Halide Edip Adivar'ın Eserlerinde Doğu ve Batı Meselesi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1995, s.151
- Ergin, O.: **İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi**, İstanbul, Eser Neşriyat ve Dağıtım, 1977.
- Ersanlı, B.: **İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2003.
- Ertuğrul, M.: **Gerçeklerin Düşleri: Tiyatro Düşünceleri**, Düzenleyen: Özdemir Nutku, İstanbul, Dr. Nejat F. Eczacıbaşı Vakfı Yayınları, 1993.
- Georgeon, F.: "Müslüman ve Dönme Selanik", **Selanik 1850-1918 Yahudilerin Kenti ve Balkanların**

- Uyanışı**, Haz. Gilles Veinstein, Çev. Cüneyt Akalın, İstanbul, İletişim Yayınları, 1999.
- Gezer, H.: **Cumhuriyet Dönemi Türk Heykeli**, İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1984.
- Göçek, F. M.; Baer, M. D.: “18. Yüzyıl Galata Kadı Sicillerinde Osmanlı kadınlarının Toplumsal Sınırları”,  
**Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları**, Ed. Madeline C. Zilfi, Çev. Necmiye Alpay, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, Şubat 2010.
- Gökalp, Z.: **Türkçülüğün Esasları**, İstanbul, Devlet Kitapları, 1970.
- Güllü, F.: **Vartovyan Kumpanyası Ve Yeni Osmanlılar: Osmanlıya Has Çok kültürlü Bir Politik Tiyatro Girişimi**, İstanbul, Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu Yayınları, 2008.
- Güntekin, R. N.: **Reşat Nuri Güntekin'in Tiyatro ile İlgili Makaleleri**, Haz. Kemal Yavuz, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1976.
- Güntekin, R. N.: **Yeşil Gece**, İnkılap Kitabevi, 23. Baskı, İstanbul, 1990.
- Güntekin, R. N.: **Ümit Mektebinde**, İstanbul, Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi, 1931.

Güntekin, R. N.: **“Halk Evlerinde Tiyatro”**, Konuşmalar, CHP Halk Evleri Neşriyatı Broşür 1, Ankara 1. Teşrin 1940.

Güntekin, R. N.: **Çalığışu**, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 45. Baskı.

Güntekin, R. N.: **Eski Borç**, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, İstanbul, 1931.

Gürbilek, N.: **Kötü Çocuk Türk**, İstanbul, Metis Yayınevi, 2001.

**Halkevlerinin 1934 Senesi Faaliyet Raporları Hılasası**, Ulus Basımevi, 1935.

**Halkevlerinin 1934 Senesi Faaliyet Raporları Hılasası**, Ulus Basımevi, 1935.

**Halkevlerinin 1935 Senesi Faaliyet Raporları Hılasası**, Ulus Basımevi, 1936.

**Halkevlerinin Bir Yılı, Halkevlerinin 1933 Yılı Faaliyet Raporları Hılasası**, Ülkünün Küçük Kitapları, Hâkimiyeti Milliye Matbaası, 1934.

**Halkevlerinin Bir Yılı, Halkevlerinin 1935 Yılı Faaliyet Raporları Hılasası**, Ülkünün Küçük Kitapları, Hâkimiyeti Milliye Matbaası, 1934.

Hall, R. C.: **Balkan Savaşları, 1912-1913 Birinci Dünya Savaşının Provası**, Çev. M Tanju Akad, Homer Kitabevi İstanbul, 2003.

**Hususi Mektuplarına Göre Namık Kemal ve Abdülhak Hamid**, Haz: Fevziye Abdullah Tansel, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005.

Isaawi, C.: “Transformations of the Economic Positions of the Millets in the Nineteenth. Century”,  
**Christians and Jews in the Ottoman Empire: The Functioning of a Plural Society**, edited by

- Benjamin Braude and Bernard Lewis, New York: Holmes & Meier Publishers, 1982.
- (Oruz) İffet Halim: **Burla**, Mektep Temsilleri No.8, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.
- İskit, S.: **Türkiye’de Matbuat Rejimleri**, İstanbul, Matbuat Umum Müdürlüğü, 1939.
- Kadioğlu, A.: “Cinselliğin İnkârı: Büyük Toplumsal Projelerin Nesnesi olarak Türk Kadınları”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Ed. Ayşe Berktaş Hacımırzaoğlu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998.
- Kandiyoti, D.: **Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar-Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler**, İstanbul, Metis Yayınları, 2007.
- Kaplan, İ.: **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi**, İletişim yayınları, İstanbul, 2005.
- Karabekir, K.: **Çocuk Davamız**, C:I, Haz. Prof. Dr. Faruk Özerengin, İstanbul, Emre Yayınları, 1995.
- Karabekir, K.: **Şarkılı İbret**, ikinci Tab-ı, İstanbul Bahriye matbaası, 1340.
- Karaboğa, K.: **Geleceğe Perde Açan Gelenek: Geçmişten Günümüze İstanbul Tiyatroları**, C:I, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011.
- Karadağ, N.: **Halkevleri Tiyatro Çalışmaları 1932-1951**, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı, 1988.

- Karaömerlioğlu, A.: **Orada Bir Köy var Uzakta, Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem,** İstanbul, İletişim Yayınları, 2006.
- Karpat, K. H.: **Osmanlı Modernleşmesi, Toplum Kuramsal Değişim ve Nüfus,** Çev. Akile Zorlu Durukan, Kaan Durukan, İmge Kitabevi, Ankara, 2002.
- Karpat, K. H.: **Studies On Ottoman Social And Political History: Selected Articles And Essays,** Leiden, Brill, 2002.
- Kate M.: **Cinsel Politika,** Çev. Seçkin Selvi, İstanbul, Payel Yayınevi, 1973.
- Kazgan, G.: **Türkiye Ekonomisinde Krizler, 1929-2001 : "Ekonomi Politik" Açısından Bir İrdeleme,** İstanbul, Bilgi Üniversitesi, 2005.
- Kemal, N.: **Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri, Bütün Makaleleri 1,** Hazırlayanlar: Nergiz Yılmaz Aydoğdu&İsmail Kara, İstanbul, Dergâh Yayınları, Ocak 2005.
- Kemal, N.: **Celeddin Harzemşah,** Haz. Hüseyin Ayan, İstanbul, Hareket Yayınları, 1969.
- Namık Kemal'in Hususi Mektupları,** Haz: Fevziye Abdullah Tansel, C:I, Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1967.
- Kırkpınar, L.: "Türkiye'de Toplumsal Değişme Sürecinde Kadın", **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler,** Ed. Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998.



- Kocatürk, V. M.: **Yaman**, 4 perdelik Mektep Temsili, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.
- Koraltürk, M.: **Erken Cumhuriyet Döneminde Ekonominin Türkleştirilmesi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011.
- Köse, E.: **“İffet Halim Oruz, Hayatı, Eserleri”**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum, 2006.
- Kudret, C.: **Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman**, Cilt:2, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1971,
- Küçük, H.: **Talebe Defter Çocuk Dergisi (İndeks, Seçme Metinler, Değerlendirme ve Sözlük)** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 2008.
- Kür, İ.: **Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1991.
- Mardin, Ş.: **Osmanlı Türk Modernleşmesi Makaleler 4**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2012.
- Mardin, Ş.: **Yeni Osmanlılar Düşüncesinin Doğuşu**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1996.
- Mehmet Nadir, **Terbiye Ve Talim-İ Etfal: Çocukların Eğitim Ve Öğretimi, Bir Eğitim Öncüsünün Yazıları(1895)**, Hazırlayanlar: M. Sabri Koz, Enfel Doğan, İstanbul, İstanbul Erkek Liseliler Vakfı, 2005.

- Mithat Cemal, **Kemal**, 4 perde, Sırat-Müstakim Matbaası, İstanbul, 1328.
- Moran, B.: **Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış**, 16. Baskı, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.
- Muallime Zeliha Osman, **Çalışan Kazanır**, Üç perdelik milli temsil, İstanbul, Tab'ı ve neşiri: İkbâl Kütüphanesi Sahibi Hüseyin, 1924.
- Najmabadi, A.: “Sevgili ve Ana Olarak Erotik Vatan: Sevmek, Sahiplenmek, Korumak”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011.
- Namık Kemal’in Mektupları C: II**, Haz. Fevziye Abdullah Tansel Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1967.
- Okay, C.: **Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler: 1850-1900**, Kırkambar yayınları, İstanbul, 1993.
- Okay, O.: **Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Midhat Efendi**, İstanbul, M.E.B., 1991.
- Özbek, N.: **Osmanlı İmparatorluğu’nda Sosyal Devlet: Siyaset, İktidar ve Meşruiyet (1876-1914)**, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.
- Özdemir N.: **Darülbeydi’nin Elli Yılı**, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1969.
- Özsezgin, K.: **Cumhuriyet’in 75. Yılında Türk Resmi**, Ankara, İş Bankası Kültür Yayınları, 1998.

- Özta, G. G.: **Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2012.
- Paker, S.: "Turkey: The Age of Translation and Adaptation," **Modern Literature in the Near and Middle East 1850-1970**, Ed. by Robin Ostle, London and New York: Routledge, 1991, ss. 18-27
- Parla, J.: **Babalar ve Oğullar: Tanzimat Romanının Epistemolojik Temelleri**, İstanbul, İletişim Yayınları, 1990.
- Pekman, Y.: **Geleceğe Perde Açan Gelenek: Geçmişten Günümüze İstanbul Tiyatroları, C: II**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2011.
- Poyraz, T., Muazzez, Alpbek: **Reşat Nuri Güntekin Hayatı ve Eserlerinin Tam Listesi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1957.
- Recaizade Mahmut Ekrem, **Bütün Eserleri I**, Haz. İsmail Parlatır, Nurullah Çetin, Hakan Sazyek, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997.
- Recaizade Mahmut Ekrem, **Çok Bilen Çok Yanılır**, Haz. Mustafa Nihat Özön, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970.
- Saigol, R.: "Militarizasyon, Ulus ve Toplumsal Cinsiyet: Şiddetli Çatışma Alanları Olarak Kadın Bedenleri", **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İletişim Yayınları, 2011.

- Sakaoğlu, N.: **Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.
- Sancar, S.: **Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2012.
- Sebze Bahçesinde İsyan**, Yazan: Şişli Terakki Lisesi Temsil Heyeti, İstanbul, Resimli Ay matbaası, Mektep Temsilleri Serisi No:2, 1931.
- Selanik'te Osmanlı Matbuatı: Gonca-i Edep**, Hazırlayanlar: Seyda Aysun Oğuz, Sevgül Korkmaz, Turkuaz, İstanbul, 2009.
- Sema, S.: **Eski İstanbul Hatıraları**, İstanbul, Kitabevi Yayınları, 2002.
- Sevengil, R. A.: **Saray Tiyatrosu**, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1962.
- Sevengil, R. A.: **Meşrutiyet Tiyatrosu**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1959.
- Sevin, N.: “Pedagojik Temsiller”, **Konferanslar Seri:1**, Kitap:23, Cumhuriyet Halk Partisi Yayını, Ankara,1938.
- Sevinçli, E. **Görüşleriyle Uygulamalarıyla Bir Tiyatro Adamı Olarak Muhsin Ertuğrul**, İstanbul, Arba Yayınları, 1990.
- Simith, A. D.: **Milli Kimlik**, Çev: Bahadır Sina Şener, İstanbul, İletişim Yayınları, 1994.
- Söylevler**, (1932-1941) Halkevleri ve Halkodalarının Yıldönümlerinde Verilmiştir, Ankara, Recep Ulusoğlu Basımevi, 1942.

- Şair Nigar: **Hayatımın Hikâyesi**, İstanbul, Ekin Basımevi, 1959.
- Şen, C.: “Fecr-i Ati Encümeni Edebiyatı”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 4/1-II Winter 2009, s.1334-1426.
- Şerifsoy, S.: “Aile ve Kemalist Modernizasyon Projesi, 1928-1950”, **Vatan Millet Kadınlar**, Der. Ayşe Gül Altınay, İstanbul, İletişim Yayınları, 2011.
- Şimşek, Sefa: **Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi: Halkevleri 1932-1951**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2002.
- Tahsin N., Ruhsar N.: **Jön Türk**, Üç perdelik Tiyatro, Yay. Haz. Sibel Ercan, İstanbul, Bordo Siyah Yayınları,
- Tahsin N., Şehabeddin S.: **Ben...Başka!**, Haz. Sibel Ercan, Bordo Siyah Yay. İstanbul, 2004.
- Taner, H.: **Halkevleri Bibliyografyası**, Recep Ulusoglu Matbaası, Ankara, 1944.
- Tanlı, S. Ş. : “Pembe Şafak”, **Okul Tiyatrosu 1**, Haz. Ferit Ragıp Tuncor, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1990.
- Tanlı, S. Ş.: “Kırık Dal”, **Okul Tiyatrosu 1**, Haz. Ferit Ragıp Tuncor, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1990.
- Tanpınar, A. H.: **19. Yüzyıl Türk Edebiyatı Tarihi**, Çağlayan Kitabevi, İstanbul, 1976.
- Tanzimat Edebiyatı**, Haz. Prof. Dr. İsmail Parlatır, Akçağ Yayınları, Ankara, 2011.

- Tarhan, A. H.: **Abdülhak Hamid Tarhan'ın Tiyatroları 3**, Haz. İnci Enginün, İstanbul, Dergâh Yayınları, 1998.
- Tekeli, İlhan, Selim İlkin: **1929 Dünya Buhranında Türkiye'nin İktisadi Politika Arayışları**, İstanbul, Bilge Kültür Sanat, 2009.
- Toska, Z.: “Cumhuriyet’in Kadın İdeali: Eşiği Aşanlar ve Aşamayanlar”, **75 Yılda Kadınlar ve Erkekler**, Ed. Ayşe Berkay Hacimirzaoglu, İstanbul, Türkiye İş Bankası, 1998.
- Töre, E.: **Fecr-i Atinin Kurucularından Müfit Ratip, Makaleleri**, İstanbul, MVT yayıncılık, Kasım 2005.
- Turunçoğlu Harmancı, M: **Tanzimat’tan Cumhuriyet’in İlk Yıllarına Kadar Var Olan Kadın Oyun Yazarlarının Oyunlarında Toplumsal Cinsiyet**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2013.
- Uşaklıgil, H. Z.: **Kırk Yıl: Anılar**, Düzenleyen: Şemsettin Kutlu, İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1987.
- Ülkü Seçmeler: (1933-1941)**, Yayına Hazırlayanlar: Zerrin Bayraktar-Cem Alpar, Ankara, Ankara İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi, 1982.
- Üstel, F.: **İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları, 1912-1931**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.

- Üstel, F.: **Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**, İstanbul, İletişim Yay., 2009.
- Yakar, Y. M.: **“Kâzım Karabekir’in Çocuk Edebiyatındaki Yeri ve Şarklı İbret Eseri Üzerine Bir İnceleme”**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum, 2007. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi).
- Karaosmanoğlu, Y. K.: **Yaban**, İstanbul, İletişim Yayınları,
- Yalçın, A.: **II. Meşrutiyette Tiyatro Edebiyatı Tarihi**, Ankara, Akçağ Yayınları, 2002.
- Yamak Ateş, S.: **Asker Evlatlar Yetiştirmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde Beden Terbiyesi, Askerî Talim ve Paramiliter Gençlik Örgütleri**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2012.
- Yücel, H. A.: **Türkiye’de Orta Öğretim**, Ankara, T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1994.
- Zarifi, Y. L.: **Hatıralarım Kaybolan Bir Dünya: İstanbul 1800-1920**, Çev. Karin Skotiniyadis, Literatür Yayınları, İstanbul 2005.
- Zeliha Osman, **Çalışan Kazanır**, Ahlaki ve vatani temsil 3 perde, ikinci tabı, İstanbul, Basan: İkbâl Kütüphanesi Hüseyin, Türkiye matbaası, 1933.
- Zihnioğlu, Y.: **Kadınsız İnkılap Nezihe Muhiddin, Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği**, İstanbul, Metis Yayınları, 2003.

Zürcher, E. J.:

**Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.

#### **MAKALELER:**

“1915-1985: 70 Yılda Oynadığımız Oyunlar”, Haz. Engin Gürmen, Nedret Denizhan, Radife Baltaoğlu, **Şehir Tiyatroları 70. Yıl Özel Sayısı**, İstanbul, sayı: 440, Mart 1985.

“1932-1933 mevsimi”, **Darülbedayi Dergisi**, Sayı: 1 Teşrinievvel 1932.

“Ahlaksızlık Propagandası (Türk-İslam Kızlarının Aktris Teşviki Hakkında)”, **Sebilürreşad (Sırat-ı Mustakim)**, Sayı: 452, Cilt:18, 18 Kânunuevvel 1335/14 Ağustos 1924, s. 119-120.

Ahmet Tevfik,

“Nebatat Dersleri”, **Muallimler Mecmuası**, Sayı: 11, Sene:1, 31 Temmuz 1923.

Bağdathı, M. İ.:

“Kâzım Karabekir'in Uygulamalarında Yaşayarak Öğrenme ve Eğitici Drama”, **İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2010, Sayı: 23, s.121-140.

Berezin, Mabel:

“**Cultural Form and Political Meaning: State-subsidized Theater, Ideology, and the Language of Style in Fascist Italy**”, **American Journal of Sociology**, University of Chicago Press, Vol. 99, No.5, 1994, s. 1237-1286.

“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:45, Sene:2, 11 Şubat, 1314.



“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:46, Sene:2, 18 Şubat, 1314.

“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:47, Sene:2, 25 Şubat, 1314.

“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:48, Sene:2, 4 Mart 1315.

“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:49, Sene:2, 11 Mart 1315.

“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:50, Sene:2, 18 Mart 1315.

“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:51, Sene:2, 25 Mart 1315.

“Bir Haftada Üç Cumartesi”, **Çocuklara Rehber**, Numara:52, Sene:2, 1315.

“Bizim de sizden istediklerimiz var”, **Darülbedayi**, Sayı:55, Sene: 6, 1935

“Cumhuriyetin Onuncu Yılı Nasıl Kutlanacak?”, **Vakit**, 14 Eylül 1933.

Çıkla, Selçuk: “Cumhuriyetin Onuncu Yıl Dönümü Anısına Yapılan Edebî Yayınlar”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 1/1, Summer 2006, s.45-67.

**Çocuklara Mahsus Gazete**, Numara: 46, 13 Kanun-i Sani 1312.

“Çocuklara Mahsus Tiyatro: Namus ve Zaruret”, **Çocuklara Mahsus Gazete**, Sayı:31, 17 Aralık 1896.

“Çölde Bir Vaha”, **Talebe Defteri**, 10 Ağustos 1329/1913, s.102-103.

Duman, D. ve Varnalı, Ö. Ş: “1930’larda Çocuk Piyeslerinde Yerli Malı Kullanma ve Ulusal Ekonomi Bilincini Oluşturma Çabaları”, **The Journal of Academic Social Science Studies International**

Journal of Social Science, Volume: 6, Issue: 2,  
p. 1529-1547, February 2013, ss.1529-1547.

Dürder, B.: “Tiyatroda Sansür”, **Türk Dili**, Sayı: 141,  
Haziran 1963, s.502-504.

Emin Şükrü, “Garpta Köy Hayatını Çocuklara Nasıl  
Sevdiriyorlar?”, **Gülbüz Türk Çocuğu**, Sayı:  
19, Cilt:2, Nisan 1928. s.25-26.

“Fazilet-i Say Mektep Tiyatrosu, **Çocuklara Rehber**, No:24, Sene:1, (kapak sayfası  
eksik) 1897.

“Fazilet-i Say, **Çocuklara Rehber**, Numara: 27, Sene:1, 9 teşrinievvel, 1313.

“Fazilet-i Say, **Çocuklara Rehber**, Numara: 28, Sene:1, 19 teşrinievvel, 1313.

“Fazilet-i Say” **Çocuklara Rehber**, Numara: 26, Sene: 1, 2 teşrinievvel, 1313.

“Fazilet-i Say” **Çocuklara Rehber**, Numara:25, Sene: 1, 25 Eylül 1313.

Güçbilmez, B.: “Türk Tiyatrosunun Huzursuz Rahmi yahut  
Namık Kemal Melodramında Histeri”, **Tiyatro  
Araştırmaları Dergisi**, 2009/28, s.41-60.

Öztan, G.G.: “1930'ların Türkiye'sinde Milli İktisat  
Düşüncesi ve Kadın Algısı”, **Eğitim Bilim  
Toplum**, Cilt 3, Sayı 12, 2005

Halkın Dili”, **Hâkimiyet-i Milliye**, 5 Kasım 1931, s.2.

Hars Müfettişi Bilal, “Mektep Müsamerelerine Dair Rapor”,  
**Muallimler Birliği Dergisi**, Sayı: 6, Sene:1,  
Kanunievvel 1341/Aralık 1925, s.267-272.

İstiklal Lisesinde Talebe Gecesi”, **Vakit**, 18 Kânunuevvel 1932

- Karabıçak, Y. Z.: “Angeliaforos Çocuklar İçin Ve Osmanlı Devleti’nde Yayınlanan Diğer Çocuk Gazeteleri: Modern Çocukluk Söyleminin Oluşumu”, **Toplumsal Tarih**, Sayı:215, Kasım 2011, s.2-11.
- Kavcar, C.: “Çalığışu ve Türk Eğitimindeki Yeri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1969, C:2, Sayı 1-4, s.165-176.
- Köksal, D.: “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu İnkılap ve Terbiye: Ulusun “Çocukluğu”, **Toplumsal Tarih**, Sayı: 40, Nisan 1997, s.7-12.
- Kutlay Baydar, E.: “Vive La Liberte! İkinci Meşrutiyet’in Müzikal Coşkusu”, **İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Akademik Bakış, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler e-dergisi**. Kırgızistan. ISSN. 1694-528X. Nisan 2010. s.1-16.
- “Liseler ait rapor hılasası”, **Muallimler Mecmuası**, sayı:22, sene:2, Haziran 1924, s.730-734.
- “Maarif Vekilinin Nutku”, **Vakit**, 14 Birinci Kanun 1933.
- “Mektep Tiyatrosu: Ali Babanın Mirası”, **Çocuklara Rehber**, Numara:21, Sene: 2, 27 Ağustos 1314.
- “Mektep Tiyatrosu: Ali Babanın Mirası”, **Çocuklara Rehber**, Numara:21, Sene:2, 27 Ağustos 1314.
- “Mektep Tiyatrosu: Küçük Valide”, **Çocuklara Rehber**, Numara:25, Sene:2, 25 Eylül 1314.

“Mektep Tiyatrosu: Küçük Valide”, **Çocuklara Rehber**, Numara:26, Sene:2, 1 Teşrinievvel, 1314.

“Mektep Tiyatrosu: Küçük Valide”, **Çocuklara Rehber**, Numara:27, Sene:2, 8 Teşrinievvel 1314.

“Mektep Tiyatrosu: Küçük Valide”, **Çocuklara Rehber**, Numara:28, Sene:2, 15 Teşrinievvel 1314.

“Mektep Tiyatrosu: Küçük Valide”, **Çocuklara Rehber**, Numara:29, Sene:2, 22 Teşrinievvel 1314.

“Mektep Tiyatrosu”, **Çocuklara Rehber**, No:23, Sene: 1, 11 Eylül 1313.

“Mekteplerde İlim İrfan Yerine Tiyatro Çalgı Oyun”, **Sebilürreşad (Sırat-ı Mustakim)**, Sayı:612, Cilt: 24, 14 Ağustos 1340/14 Ağustos 1924, s.221-222

“Mekteplerde Tarihi Temsiller ve Terbiye”, **Talebe Defteri**, Sayı: 30, Cilt: 30, 1913

Müderri Ali Haydar: “Tabiat Muhabbeti”, **Muallimler Birliği**, Sayı: 8, Sene: 1, Şubat 1926.

“Nemize Gerek”, **Tiyatro**, Sayı: 83, 2 Nisan 1875.

“Okullarda Tutum Haftası Yedi Gün İçinde Neler Yapılacak”, **Kurun**, 13 İlkânun 1937.

Özkan, H.: “Türkiye’de Tek Parti Dönemi Coğrafya ve Mekân Anlayışları: Yatay Bir Dönemlendirme Denemesi”, **Toplum Bilim**, no. 94, 2002, s. 143- 174.

Salmoni, B. A.: “Women in the Nationalist-Educational Prism: Turkish and Egyptian Pedagogues and their Gendered Agenda, 1920-1952”, **History of Education Quarterly**, Winter 2003, s.483-516.

- Sevinçli, E.: “İzmir’de Tiyatro”, (Çevrimiçi), 28.11.2014.  
[http://www.izmirkitap.com/eftal\\_sevinc.htm](http://www.izmirkitap.com/eftal_sevinc.htm),
- Soydaş, H.: “Faruk Nafiz Çamlıbel Bibliyografyası”,  
**Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 50, Haziran 2013, s.243-260.
- Şen, C.: “Fecr-i Ati Encümeni Edebiyatı”, **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 4/1-II Winter 2009, s.1333-1426.
- Yavuz Selim Karakışla ile Röportaj”, Röportajı Yapan: Y. Doğan Çetinkaya,  
**İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Sayı 38, 2008, s.7-30.
- Zafer Toprak’la Röportaj,” Röportajı Yapan: Sinan Yıldırım, **İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Sayı 38, Mart 2008, s. 43-58.

#### **BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVLERİ KAYITLARI:**

BOA, Tarih: 29/L /1320/1902/1903 (Hicrî) Dosya No: 3 Gömlek No: 300 Fon Kodu: TFR. I.ŞKT.

BOA, Tarih: 05/Za/1317 (Hicrî) Dosya No: 490 Gömlek No: 46 Fon Kodu: MF. MKT.

BOA, Tarih: 06/Ey/1324/1906 Dosya No: 367 Gömlek No: 90 Fon Kodu: ZB.

BOA, Tarih: 08/S /1309 (Hicrî) Dosya No: 1867 Gömlek No: 6 Fon Kodu: DH. MKT.

BOA, Tarih: 09/Ma/1322 Dosya No: 589 G mlek No: 26 Fon Kodu: ZB.

BOA, Tarih: 12/S /1320/1902 (Hicr ) Dosya No: 507 G mlek No: 65 Fon Kodu: DH.  
MKT.

BOA, Tarih: 13/Z /1308 (Hicr ) Dosya No: 2 G mlek No: 17 Fon Kodu: Y.PRK.  
MF.

BOA, Tarih: 14/M /1303 (Hicr ) Dosya No: 88 G mlek No: 24 Fon Kodu: MF.  
MKT.

BOA, Tarih: 17/\$ /1312/1894/1895 (Hicr ) Dosya No: 250 G mlek No: 7 Fon Kodu:  
MF. MKT.

BOA, Tarih: 21/\$ /1309 (Hicr ) Dosya No: 137 G mlek No: 58 Fon Kodu: MF.  
MKT.

BOA, Tarih: 22/Ca/1307 (Hicr ) Dosya No: 6 G mlek No: 25 Fon Kodu: Y.PRK.  
PT.

BOA, Tarih: 27/R /1318/1900(Hicr ) Dosya No: 2394 G mlek No: 50 Fon Kodu:  
DH. MKT

BOA, Tarih: 29/Za/1325 (Hicr ) Dosya No: 1033 G mlek No: 46 Fon Kodu: MF.  
MKT.

BOA, Tarih: 02/M /1291 7 1874-1875(Hicr ) Dosya No: 17 G mlek No: 12 Fon  
Kodu: MF. MKT.

BOA, Tarih: 23/Ra/1303/1885/1886 (Hicr ) Dosya No: 3 G mlek No: 34 Fon Kodu:  
Y.PRK. ZB.

BOA, Tarih: 26/M /1320/1902-1903(Hicr ) Dosya No: 495 G mlek No: 66 Fon  
Kodu: DH. MKT.

BOA, Tarih: 02/S /1302 (Hicr ) Dosya No: 4 G mlek No: 2 Fon Kodu: Y.PRK. A.

BOA, Tarih: 23/M /1313 (Hicrî) Dosya No: 398 Gömlek No: 66 Fon Kodu: DH.  
MKT.

## ÖZGEÇMİŞ

Nilgün Firidinoğlu 1978 yılında İstanbul’da doğdu. 2004 tarihinde İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü’nden, 2010 yılında aynı fakültenin Sanat Tarihi Bölümü çiftanadal programından mezun oldu. Yüksek Lisans derecesini, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda hazırlamış olduğu “**Modern Türk Tiyatro Edebiyatında Gayrimüslim Osmanlıların Temsili (1874-1912)**” başlıklı teziyle aldı. Firidinoğlu, 2006 yılından bu yana İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü’nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.