

## Review article

# Sivil ve Etno-Kültürel Ulusalçılık Paradigmalarının Eğitim Sistemlerine Etkisi: Fransa, Almanya ve Türkiye Karşılaştırması

## The Impact of Civil and Ethno-Cultural Nationalism Paradigms on Education Systems: A Comparison of France, Germany, and Türkiye

Oya Güler  \*

Department of Sociology, Faculty of Human and Social Sciences, Bursa Technical University, Bursa, Türkiye

### Özet

Modern ulus-devletlerin inşası, yerel/etnik/dinî aidiyetleri merkezi otoriteye yönelten toplumsal dönüşümleri gerektirmiştir. Bu süreçte zorunlu ve standartlaştırılmış halk eğitimi, ortak bir ulusal kimliğin üretilmesinde temel araç olarak işlev görmüştür. Bu çalışma, sivil-siyasal ve etno-kültürel ulusalçılık ayrımı ekseninde, Fransa, Almanya ve Türkiye’de ulusalçılığın eğitim sistemlerinin kuruluş felsefesini ve kurumsal düzenini nasıl biçimlendirdiğini; ayrıca küreselleşme, göç, ulusüstü entegrasyon, dijitalleşme ve çokkültürlülük tartışmaları karşısında bu paradigmalarda gözlenen dönüşüm gerilimlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Yöntem, ulusalçılık kuramları, karşılaştırmalı eğitim, tarihsel sosyoloji ve siyaset bilimi literatürünü kapsayan disiplinlerarası bir alanyazın taraması ve eleştirel değerlendirmeye dayanmaktadır. Bulgular, Fransa’da cumhuriyetçi-sivil ulus anlayışının laik, parasız ve zorunlu okul üzerinden kültürel asimilasyonla tamamlandığını; 2004’te kamusal okullarda dinî sembol yasağı gibi düzenlemelerin göçmen entegrasyonu ve çokkültürlülükle gerilimi görünür kıldığını göstermektedir. Almanya’da ulusun Volk/Kulturnation olarak kavramsallaştırılması ve Bildung geleneği, eğitimi kültürel-dilsel sürekliliğin taşıyıcısı yaparken, üçlü okul yapısı ve tracking mekanizmaları göçmen kökenli çocukları sistematik olarak alt statülü hatlara yönlendirebilmekte; savaş sonrası yüzleşmeye karşın Leitkultur ve “çokkültürlülük krizi” tartışmaları politikaları etkilemektedir. Türkiye’de ise 1924 Tevhid-i Tedrisat ile Fransız tarzı merkeziyetçi-laik çerçeve benimsenmiş, ancak Türk Tarih Tezi/Güneş-Dil Teorisi ve ders kitabı söylemleriyle etno-kültürel dışlayıcılıklar içeren hibrit bir model oluşmuştur; 2005 müfredat reformu ve AB sürecine rağmen dar milliyetçilik ve homojenleştirme eğilimi sürmüş, popülist milliyetçilik son dönemde ulusalçı söylemi yeniden güçlendirmiştir. Sonuç olarak, eğitim müfredatı, ritüel ve öğretmen yetiştirme aracılığıyla “ideal vatandaş” ı üretirken, üç ülkede de ulusal birlik hedefi ile çoğulculuk/demokratik yurttaşlık gereksinimleri arasında kalıcı bir gerilim yaratmakta; bu gerilimi aşmaya dönük politikalar için karşılaştırmalı ve eleştirel bir çerçeve zorunlu görünmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ulus-Devlet İnşası, Ulusal Kimlik, Eğitim Sistemi, Sivil-Siyasal Ulusalçılık, Etno-Kültürel Ulusalçılık, Karşılaştırmalı Analiz

### Abstract

The construction of modern nation-states has required social transformations that channel local, ethnic, and religious affiliations toward a central authority. In this process, compulsory and standardized public education has served as a fundamental tool in the creation of a shared national identity. This study aims to analyze, within the framework of the distinction between civil-political

### \* Corresponding author:

Oya Güler is an assistant professor in the Department of Sociology at Bursa Technical University. Her research areas include Ethics and Philosophy of Education. She has lived, worked, and studied in Bursa.  
Email: oya.guler@btu.edu.tr

and ethno-cultural nationalism, how nationalism has shaped the founding philosophy and institutional structure of educational systems in France, Germany, and Turkey; and to comparatively analyze the tensions arising from the transformations observed in these paradigms in the face of debates on globalization, migration, supranational integration, digitalization, and multiculturalism. The methodology is based on an interdisciplinary literature review and critical evaluation encompassing theories of nationalism, comparative education, historical sociology, and political science. The findings show that in France, the republican-civil conception of the nation is complemented by cultural assimilation through a secular, tuition-free, and compulsory school system; regulations such as the 2004 ban on religious symbols in public schools have made the tension between immigrant integration and multiculturalism visible. In Germany, the conceptualization of the nation as Volk/Kulturnation and the tradition of Bildung position education as the bearer of cultural and linguistic continuity; however, the three-tiered school system and tracking mechanisms can systematically direct children of immigrant origin into lower-status tracks. Despite postwar reckoning, debates over Leitkultur and the “crisis of multiculturalism” continue to influence policies. In Turkey, on the other hand, the 1924 Unification of Education (Tevhid-i Tedrisat) adopted a French-style centralized, secular framework; however, a hybrid model emerged that incorporated ethno-cultural exclusions through the Turkish History Thesis, the Sun-Language Theory, and textbook narratives; despite the 2005 curriculum reform and the EU accession process, narrow nationalism and a tendency toward homogenization have persisted, and populist nationalism has recently reinvigorated nationalist discourse. Consequently, while the educational curriculum, through rituals and teacher training, produces the “ideal citizen,” it creates a persistent tension in all three countries between the goal of national unity and the requirements of pluralism and democratic citizenship; a comparative and critical framework appears essential for policies aimed at overcoming this tension.

**Keywords:** Nation-State Building, National Identity, Education System, Civil-Political Nationalism, Ethno-Cultural Nationalism, Comparative Analysis

Received: 29 April 2026 \* Accepted: 26 July 2026 \* Published: 25 August 2026

## GİRİŞ

Modern ulus-devletlerin inşası, toplumsal bağların radikal bir biçimde dönüştürülmesi ve sadakatin yerel, etnik veya dinî kimliklerden merkezi otoriteye doğru kaydırılması süreciyle şekillenmiştir. Bu süreç, yalnızca siyasi ve ekonomik yapıların merkezileştirilmesiyle sınırlı kalmayıp, ortak bir ulusal kimliğin yaratılmasını da zorunlu kılmıştır. Söz konusu dönüşümde zorunlu halk eğitimi, standartlaştırılmış pedagojik yaklaşımlar aracılığıyla ulusal aidiyetin oluşturulmasında temel bir araç olarak işlev görmüştür. Gellner'e (1983) göre milliyetçilik, ancak modern sanayi toplumlarında, merkezi ve standartlaştırılmış bir eğitim sistemi sayesinde mümkün hale gelmiştir; sanayileşmenin gerektirdiği homojen, okuryazar ve kültürel olarak standart bir işgücü, devlet tarafından yönetilen eğitim kurumları aracılığıyla üretilmektedir. Hobsbawm (1990) da benzer bir çerçevede, ulus-devletlerin meşruiyetlerini pekiştirmek ve toplumsal bütünlüğü sağlamak için eğitimi sistematik bir biçimde araçsallaştırdığını vurgulamıştır.

Bu süreçte devletler, okulları temel okuma-yazma becerilerinin aktarıldığı mekânlardan öte, resmî tarih anlatısının, ortak dilin ve ulusal kültürün yeni nesillere benimsetildiği ideolojik yeniden üretim alanları olarak tasarlamıştır. Anderson'ın (1983) *Hayali Cemaatler* kavramsallaştırmasında ulusun

"hayal edilmesi", matbaa kapitalizminin ve standart bir ulusal dilin yaygınlaşmasıyla mümkün olmuştur; bu standart dil ise büyük ölçüde okullarda öğretilerek toplumsal dolaşıma sokulmuştur. Dolayısıyla eğitim sistemi, ulusun üyelerinin birbirlerini tanımasalar dahi ortak bir cemaate ait olduklarını hissetmelerini sağlayan temel mekanizmalardan biri olarak konumlanmıştır.

Ulusalçılık kavramının sivil-siyasal ve etno-kültürel biçimleri, müfredat tasarımından ders kitaplarının içeriğine, okul ritüellerinden öğretmen yetiştirme politikalarına kadar eğitimin tüm katmanlarına nüfuz etmiştir. Ulus-devletlerin tarihsel gelişim süreçlerindeki farklılıklar, eğitim yoluyla inşa edilen "ideal vatandaş" profillerinin çeşitlenmesine yol açmıştır. Bu bağlamda Brubaker (1992), *Citizenship and Nationhood in France and Germany* adlı çalışmasında iki temel milliyetçilik modeli ortaya koymuştur: Fransa'da devrimci cumhuriyetçi ilkelere dayanan "sivil/cumhuriyetçi" milliyetçilik ile Almanya'da kan bağı, dil ve kültürel mirasa dayanan "etnik/kültürel" milliyetçilik. Bu ikili tipoloji, farklı ulus-devletlerin eğitim yoluyla inşa ettikleri vatandaşlık anlayışlarının çeşitlenmesini açıklamak için güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (T. W. Smith, 2005).

Fransa ve Almanya örnekleri, ulusal kimlik modellerinin sosyal ve politik yapıların farklılaşmasına paralel olarak çeşitlendiğini göstermektedir. Fransa'da ulusal kimliğin inşasında laiklik, evrensel vatandaşlık ilkeleri ve ortak dil ön plandayken; Almanya'da etno-kültürel ulus anlayışı ve güçlü tarih bilinci belirleyici olmuştur. Fransız ulus modeli, devrimci ve cumhuriyetçi ilkeler ekseninde siyasal bir irade topluluğu olarak tanımlanmakta; ulusal aidiyetin temelini kan bağı veya etnik köken değil, ortak siyasal değerlere ve cumhuriyetin kurumsal çerçevesine bağlılık oluşturmaktadır (Brubaker, 1992). Bu modelde eğitim, kültürel asimilasyonun ve ulusal homojenleşmenin en etkin aracı olarak konumlandırılmıştır (Bayar, 2009; Bertossi, 2012). Öte yandan, Alman ulus anlayışı, organik, etno-kültürel ve dilsel bir topluluk olarak ulusu kavramsallaştırmakta; eğitim, ulusal kimliğin korunması ve aktarılmasında kültürel ve dilsel sürekliliği sağlayan temel mekanizma olarak görülmektedir (Brubaker, 1992; Palmowski, 2011).

Türkiye'de ulus inşası, Osmanlı İmparatorluğu'nun çok etnikli ve çok dinli yapısından devralınan toplumsal çeşitlilikle şekillenmiştir (Fortna, 2002). Kemalist reformlar aracılığıyla dil, tarih ve din gibi öğeler üzerinden kapsamlı bir standartlaştırma girişimi başlatılmıştır. Ancak bu süreçte Kürtler, Aleviler ve diğer azınlık grupları devletle gerilim içinde olmuş; ulusal kimlik hem sivil-siyasal hem de etno-kültürel unsurlarla harmanlanarak eğitim sistemine nüfuz etmiştir (Kuzu, 2019). Türkiye, Fransız cumhuriyetçi modelin merkeziyetçi ve laik eğitim yapısını benimserken, etno-kültürel unsurları da içeren özgün bir hibrit ulusal eğitim paradigması geliştirmiştir (Aktürk, 2012; Çayır & Gürkaynak, 2008). Devlet, eğitim yoluyla devletçi ulus anlayışını yaygınlaştırmış ve bu durum homojenleştirici bir eğitim politikasına yol açmıştır. 2005 müfredat reformu ve Avrupa Birliği üyelik sürecine paralel olarak yapılan yenilikler, eleştirel düşünce ve öğrenci merkezli eğitim iddialarına rağmen dar bir milliyetçilik ve etnik merkezlik anlayışıyla sınırlı kalmıştır (Şip, 2014). Bu bağlamda, Türkiye'de eğitim

politikalarının ulusalcılığa dair dar ve homojenleştirici perspektifleri koruduğu ve demokratik yurttaşlık için gerekli çeşitlilikten yoksun, çoğulculuktan uzak olduğu gözlemlenmektedir (Sen, 2020).

Müfredat tasarımı, ders materyalleri, okul ritüelleri ve öğretmen yetiştirme politikaları gibi eğitim sisteminin tüm öğeleri, ulusal ideolojilerin, ortak hafızanın ve vatandaşlık anlayışlarının yaratılması ve yeniden üretilmesinde kritik araçlar olarak işlev görmektedir. Bu süreçte devletin, eğitim vasıtasıyla kamusal alanda ulusal aidiyeti oluşturma ve pekiştirme çabaları ülkeden ülkeye değişmekle beraber, ulusal kimlik ve vatandaşlık anlayışlarının farklılaşmasına yol açmıştır (B. Smith, 2021).

Küreselleşme, ulusötesi göç hareketleri, ulusüstü entegrasyon süreçleri ve çokkültürlülük tartışmaları, bu klasik ulusalcı eğitim paradigmalarını ciddi krizlerle karşı karşıya bırakmıştır (Soysal & Schissler, 2005; Banks, 2017). Fransa'da cumhuriyetçi asimilasyon politikaları göçmen entegrasyonunda gerilimler yaratırken; 2004 yılında kamusal okullarda dinî sembollerin yasaklanması bu tikanıklığın en görünür tezahürlerinden biri olmuştur (Lorcerie, 2003; Joppke, 2007). Almanya'da İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde etno-kültürel ulusalcılıkla radikal bir yüzleşme gerçekleşmiş olmakla birlikte, *Leitkultur* tartışmaları ve göçmen entegrasyonu sorunları eğitim politikalarını yeniden şekillendirmektedir (Faas, 2011; Kastoryano, 2002). Türkiye'de ise 2000'li yıllardan itibaren müfredat reformları, ders kitaplarında kimlik temsiliinin yeniden tartışılması ve demokratikleşme süreçleri, ulusalcı eğitim paradigmasının hem süregelen etkisini hem de dönüşüm gerilimlerini gözler önüne sermektedir (Çayır, 2014; Kancı & Altınay, 2007). Bununla birlikte, son yıllarda yükselen popülist milliyetçi hareketler eğitim alanında ulusalcı söylemin yeniden güçlenmesine zemin hazırlamakta ve doğrusal bir "post-ulusal dönüşüm" anlatısını sorunlu kılmaktadır (Kaya, 2012). Bu çelişkili dinamikler, ulusalcılık-eğitim ilişkisinin günümüzde hâlâ canlı ve tartışmalı bir araştırma alanı olduğunu ortaya koymaktadır (Billig, 2023; Piattoeva et al. 2023).

Literatür incelendiğinde; Fransa ve Almanya eğitim sistemlerindeki vatandaşlık kurgusunu ikili olarak kıyaslayan (Brubaker, 1992; Kastoryano, 2002), Türkiye ile bu ülkelerden birini karşılaştıran (Aktürk, 2012; Copeaux, 1998) veya Türkiye'deki ulusalcı eğitim mirasını bağımsız olarak ele alan (Üstel, 2004; Kaplan, 1999) değerli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak her üç ülkenin ulusalcılığa dayanan kurucu eğitim felsefelerini bir arada ele alan ve bu tarihsel bagajın günümüz eğitim politikalarına, entegrasyon krizlerine ve kimlik tartışmalarına yansımalarını bütüncül bir yaklaşımla inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Yaklaşımı

Çalışmada sosyal yapılandırmacı epistemolojik çerçevede yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma, eğitim sistemlerinin ideolojik işlevleri, ulus inşasının tarihsel boyutları ve 21. yüzyılın çokkültürlü gerçekliğiyle yaşanan gerilimler üzerine kurulu disiplinler arası bir çerçevede anlam ve bağlam üretimine odaklanmaktadır.

## Araştırma Deseni

Çalışmada temel desen olarak karşılaştırmalı alanyazın taraması (*comparative literature review*) kullanılmıştır. Bu desen, farklı ulusal bağlamlardaki eğitim sistemlerinin kuruluş felsefelerini, kurumsal yapılarını, müfredat içeriklerini ve güncel dönüşüm gerilimlerini ortak bir kuramsal çerçeve içinde ele almaya olanak tanımaktadır (Soysal & Schissler, 2005). Grant ve Booth'un (2009) derleme türleri tipolojisinde karşılaştırmalı alanyazın taraması; istatistiksel kanıt sentezini esas alan sistematik derlemelerden farklı olarak kavramsal ve yorumlayıcı sentezi esas almakta, keyfi anlatısal özetlerden ise açık kaynak seçim ölçütleri ve yapılandırılmış bir karşılaştırma mantığıyla ayrılmaktadır.

Analitik eksen olarak Brubaker'ın (1992) *Citizenship and Nationhood in France and Germany* adlı çalışmasında geliştirdiği sivil-siyasal/etno-kültürel milliyetçilik ikili tipolojisi benimsenmiştir. Türkiye'nin her iki modelin unsurlarını barındıran hibrit yapısı ise söz konusu ikili tipolojinin sınırlarını sorgulayan ve çalışmanın merkezî tartışma eksenini oluşturan üçüncü bir vaka olarak konumlandırılmıştır.

## Araştırma Soruları

Çalışma, mevcut literatürdeki boşluktan hareketle üç temel araştırma sorusu etrafında yapılandırılmıştır:

1. Fransa, Almanya ve Türkiye'de milliyetçiliğin farklı biçimleri, eğitim sistemlerinin kuruluş felsefesini ve kurumsal yapısını nasıl şekillendirmektedir?
2. Bu üç ülkedeki milliyetçi eğitim paradigmaları, yirmi birinci yüzyılın çokkültürlü, küreselleşmiş ve dijitalleşmiş toplumsal gerçekliği karşısında nasıl bir dönüşüm geçirmektedir?
3. Farklı milliyetçilik geleneklerinden kaynaklanan eğitim modelleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar, karşılaştırmalı bir perspektiften hangi kuramsal ve politika düzeyindeki çıkarımlara zemin hazırlamaktadır?

## Veri Kaynakları ve Alanyazın Taraması

Araştırmanın veri tabanını akademik alanyazın oluşturmaktadır. Tarama, Google Scholar, JSTOR, Scopus ve Web of Science veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Anahtar kavramlar Türkçe, İngilizce ve Fransızca olmak üzere üç dilde kullanılmıştır:

- *Türkçe*: "ulus-devlet inşası", "eğitim ve milliyetçilik", "vatandaşlık eğitimi", "sivil milliyetçilik", "etno-kültürel milliyetçilik", "müfredat ve kimlik", "Fransa/Almanya/Türkiye eğitim sistemi"

- İngilizce: "nation-state building", "education and nationalism", "citizenship education", "civic nationalism", "ethno-cultural nationalism", "curriculum and national identity", "French/German/Turkish education system"
- Fransızca: "construction de la nation", "éducation et nationalisme", "citoyenneté républicaine", "laïcité et école"

Tarama süreci üç aşamada yürütülmüştür. *Birinci aşamada* yukarıdaki anahtar kavramlarla veri tabanları taranmış; ulaşılan kaynaklar başlık ve özet düzeyinde değerlendirilmiştir. *İkinci aşamada* ön elemelerden geçen kaynaklar tam metin düzeyinde okunmuş; dâhil etme ve dışlama kriterleri uygulanmıştır. *Üçüncü aşamada* seçilen kaynakların atıf zincirleri taranmış (*citation tracking*); bu yöntemle Anderson (1983), Gellner (1983), Hobsbawm (1990) ve Brubaker (1992) gibi alana kurucu katkılar sağlayan klasik teorik metinler kapsama alınmıştır.

Kaynak seçiminde uygulanan dâhil etme ve dışlama ölçütleri **Tablo 1**'de; tarama kapsamındaki disiplinler ve temsil edici kaynaklar ise **Tablo 2**'de sistematik biçimde sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

| Kriter Boyutu           | Dâhil Etme                                                                                                                                                   | Dışlama                                                                                          |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yayın dönemi            | 1990–2025; Anderson (1983), Gellner (1983), Hobsbawm (1990) ve Brubaker (1992) gibi kurucu teorik metinler için bu sınır dışında istisna uygulanmıştır       | 1990 öncesi yayımlanmış ve doğrudan teorik katkısı bulunmayan çalışmalar                         |
| Yayın türü              | Hakemli dergilerde ve akademik yayınevlerinde yayımlanmış çalışmalar; resmî müfredat belgeleri                                                               | Ders notları, ansiklopedi maddeleri, gazetecilik metinleri ve hakemli süreçten geçmemiş raporlar |
| Tematik uygunluk        | Milliyetçilik kuramları, eğitim politikası, vatandaşlık eğitimi, müfredat analizi; Fransa, Almanya veya Türkiye eğitim sistemiyle doğrudan ilgili çalışmalar | Üç ülkenin eğitim sistemleriyle analitik bağ kurulamayan genel milliyetçilik tartışmaları        |
| Disiplinlerarası kapsam | Eğitim bilimleri, tarihsel sosyoloji, siyaset bilimi, karşılaştırmalı eğitim                                                                                 | Yalnızca ampirik bulgu aktaran ve özgün analiz içermeyen ikincil özetler                         |
| Dil                     | Türkçe, İngilizce, Fransızca                                                                                                                                 | Diğer dillerdeki kaynaklar                                                                       |

**Tablo 2.** Alanyazın Taramasının Disiplinlerarası Kapsamı ve Temsil Edici Kaynaklar

| Disiplin / Tematik Alan                              | Kapsam                                                                                                        | Temsil Edici Kaynaklar                                                                              |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Milliyetçilik kuramları</b>                       | Milliyetçiliğin kökenleri, biçimleri ve toplumsal işlevlerine ilişkin temel kuramsal metinler                 | Anderson (1983/2006), Gellner (1983), Hobsbawm (1990), Smith (1991), Brubaker (1992)                |
| <b>Karşılaştırmalı eğitim ve vatandaşlık eğitimi</b> | Fransa, Almanya ve Türkiye eğitim sistemlerine ilişkin tarihsel ve güncel çalışmalar                          | Weber (1976), Bayar (2009), Bertossi (2012), Faas (2011), Banks (2017), Soysal & Schissler (2005)   |
| <b>Müfredat ve ideoloji çalışmaları</b>              | Müfredatın ideolojik yeniden üretim işlevini inceleyen araştırmalar                                           | Apple (2004), Carrier (2018)                                                                        |
| <b>Tarihsel sosyoloji ve ulus inşası</b>             | Ulus-devlet kuruluş süreçlerini ele alan tarihsel ve sosyolojik çalışmalar                                    | Copeaux (1998), Fortna (2002), Kaplan (1999), Üstel (2004)                                          |
| <b>Türkiye'ye özgü güncel eğitim araştırmaları</b>   | Vatandaşlık müfredatı incelemeleri, ders kitabı analizleri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmeleri | Şimşek & Karaduman (2023), Ozan & Kuş (2021), Yılar & Çam (2021), Öntaş et al. (2025), Zabun (2025) |

### Tematik Sınıflandırma ve Yorumlama Süreci

Seçilen kaynaklar, araştırma sorularıyla uyumlu üç tematik eksen altında sınıflandırılmıştır: (1) eğitim sistemlerinin milliyetçilik bağlamındaki kurucu felsefeleri, (2) güncel dönüşüm gerilimleri ve politika tepkileri, (3) üç ülke arasındaki karşılaştırmalı örüntüler.

Yorumlama sürecinde her ülke için önce tarihsel-yapısal çerçeve oluşturulmuş, ardından bu çerçeve güncel bulgularla karşılaştırılmıştır. Brubaker'ın (1992) ikili tipolojisi analitik bir başlangıç noktası olarak kullanılmış; ancak Türkiye vakasının bu tipolojiye tam oturmadığının farkında olunarak tipolojinin sınırları çalışma boyunca eleştirel bir perspektifle gözetilmiştir. Tek bir çerçeveye bağlı kalmanın yaratabileceği yorum yanlışlığını sınırlamak amacıyla Smith'in (1991) etno-sembolcü yaklaşımı, Apple'ın (2004) müfredat-ideoloji ilişkisi analizi ve Hobsbawm'ın (1990) icat edilmiş gelenekler kavramı tamamlayıcı teorik perspektifler olarak devreye alınmıştır.

Çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğünden kaynak seçimi ve yorumlama sürecinde bağımsız bir ikinci değerlendirici kullanılmamıştır. Bu sınırlılığı gidermek amacıyla her temel analitik iddia birden fazla bağımsız kaynakla desteklenmiş; tek bir çalışmaya dayanan önermeler sınırlılık olarak açıkça belirtilmiştir. Yorumlayıcı bir alanyazın taramasında güvenilirliğin temel dayanağı, kaynak seçim ölçütlerinin ve yorumlama mantığının şeffaf biçimde raporlanmasıdır (Tight, 2019).

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma kapsamlı bir alanyazın taraması ve eleştirel değerlendirmeye dayandığından, anket, gözlem, görüşme ve sistematik ders kitabı içerik analizi gibi doğrudan ampirik veri toplama süreçlerini içermemektedir. Bulgular, mevcut akademik literatürün sunduğu veriler ve yorumlarla sınırlı olup üç ülkenin eğitim sistemlerinin tüm boyutları sınıf içi uygulamalar ile öğretmen ve öğrenci perspektifleri bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır. Birincil dil kaynaklarının büyük ölçüde çeviri ya da ikincil

aktarımlar aracılığıyla değerlendirilmesi, dilsel ve kültürel nüansların tam olarak yansıtılmasında sınırlılıklar doğurabilir. Kaynak seçimi ve yorumlama sürecinin tek yazar tarafından yürütülmesi, bağımsız doğrulama eksikliği nedeniyle seçim yanlılığı riskini beraberinde getirmektedir. Son olarak, iki ülke üzerine geliştirilen Brubaker tipolojisinin Türkiye gibi hibrit bir modele uygulanması analitik gerilimler barındırmakta olup bu tipolojinin sınırları çalışma genelinde eleştirel bir farkındalıkla gözetilmiştir.

## BULGULAR

### Milliyetçilik Kavramının Kuramsal Temelleri

Milliyetçilik, bireylerin kimlik ve aidiyet duygularını şekillendiren önemli bir sosyal olgudur (Anderson, 1983). Modern dönemde milliyetçilik üzerine geliştirilen kuramlar, bu kavramın doğasını, kökenlerini ve toplumsal işlevlerini farklı açılardan ele almıştır. Anderson (1983), milliyetçiliği "hayali cemaatler" (*imagined communities*) kavramı üzerinden açıklarken, ulusun birbirini hiçbir zaman tanımayacak milyonlarca insanın zihinlerinde inşa ettikleri ortak bir aidiyet tasavvuru olduğunu ileri sürmüştür. Anderson (1983), ulusun sınırlı ve egemen olarak tasavvur edilen bir topluluk olduğunu belirtir. Bir ulusun bireyleri diğer üyelerin çoğunu tanımasa da zihinlerinde ortak bir aidiyet imgesi taşırlar. Bu tanım, milliyetçiliğin yalnızca siyasi bir ideoloji olmayıp aynı zamanda derin bir kültürel ve psikolojik süreç olduğuna dikkat çekmektedir.

Gellner (1983) ise milliyetçiliği modernleşme ve sanayileşme süreçleriyle doğrudan ilişkilendirmiştir. Ona göre milliyetçilik, temelde siyasi birim ile ulusal birimin örtüşmesi gerektiğini savunan bir ilkedir ve sanayi toplumunun gerektirdiği kültürel homojenlik ihtiyacından doğmuştur. Tarım toplumlarının aksine, sanayi toplumları standartlaştırılmış ve evrensel bir eğitim sistemi aracılığıyla ortak bir yüksek kültür üretmeyi zorunlu kılmakta; bu zorunluluk da milliyetçi ideolojinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Gellner, 1983). Gellner'in bu yaklaşımı, eğitimin milliyetçilik için neden vazgeçilmez olduğunu yapısal düzeyde açıklaması bakımından son derece önemlidir.

Smith (1991) ise milliyetçiliğin yalnızca modern bir inşa olmadığını, etnik köklere ve tarihsel sürekliliğe dayandığını vurgulayan etno-sembolcü yaklaşımı geliştirmiştir. Smith'e (1991) göre ulusal kimlik; tarihi bir toprak ya da yurt, ortak mitler ve tarihsel bellek, ortak bir kitle kamu kültürü, tüm üyeler için geçerli ortak yasal haklar ve görevler ile üyelerin hareket edebildiği ortak bir ekonomi gibi temel unsurlardan oluşmaktadır. Bu unsurlar, ulusun yalnızca siyasi bir yapı değil, aynı zamanda derin tarihsel ve kültürel köklerle beslenen organik bir bütün olduğuna işaret etmektedir (Smith, 1991). Etno-sembolcü yaklaşım, eğitim aracılığıyla aktarılan mitlerin, sembollerin ve tarihsel anlatıların ulusal kimliğin sürdürülmesindeki kritik rolünü anlamak için güçlü bir teorik çerçeve sunmaktadır.

### Eğitimin Milliyetçilik İnşasındaki Rolü

Eğitim, milliyetçi duyguların geliştirilmesinde ve pekiştirilmesinde kritik bir araç olarak görülür (Gellner, 1983). Bu bağlamda, milliyetçilik ve eğitim arasındaki ilişki, toplumsal bütünleşme ve ulusal

bilinç oluşturma süreçlerinde merkezi bir rol oynar (Smith, 1991). Gellner, modern devletin en temel işlevlerinden birinin, standartlaştırılmış bir eğitim sistemi aracılığıyla bireylere ortak bir dil, kültür ve değer seti kazandırmak olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşıma göre endüstriyel toplumda eğitim sistemi, bireyleri toplumun işlevsel üyeleri hâline getirirken aynı zamanda ulusal kimlik duygusunu da sistematik olarak inşa etmektedir (Gellner, 1983).

Eğitim kurumları, bireylere ortak değerler, tarih bilinci ve kültürel normlar kazandırarak milliyetçi duyguların gelişmesine katkıda bulunur (Hobsbawm, 1990). Hobsbawm (1990), devletlerin ulusçu bir bilinç yaratmak için kullandıkları en etkili araçların başında okulların geldiğini belirtmiştir. Hobsbawm'a (1990) göre devletler, özellikle 19. yüzyıldan itibaren zorunlu eğitim sistemleri aracılığıyla "icat edilmiş gelenekler" (*invented traditions*) üretmiş ve bu gelenekleri yeni nesillere aktararak ulusal birliği pekiştirmeye çalışmıştır. Bayrak törenleri, ulusal marşlar, tarihsel kahramanlık anlatıları ve resmi tatil kutlamaları gibi ritüeller, eğitim ortamında sistematik biçimde uygulanarak ulusal aidiyetin içselleştirilmesine hizmet etmiştir (Hobsbawm, 1990). Bu ritüeller, bireylerin ortak bir geçmiş ve kolektif bellek etrafında birleşmelerini sağlayarak ulusal kimliğin gündelik yaşamda yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır.

### **Müfredat, İdeoloji ve Ulusal Kimliğin Yeniden Üretimi**

Eğitim yoluyla aktarılan ideolojiler ve müfredatlar, ulusal kimliğin inşasında ve korunmasında etkili stratejiler olarak işlev görür (Apple, 2004). Apple (2004), müfredatın hiçbir zaman tarafsız bir bilgi aktarım aracı olmadığını, aksine belirli toplumsal grupların bilgilerini, değerlerini ve ideolojilerini meşrulaştıran bir iktidar aracı olduğunu vurgulamıştır. Apple'a (2004) göre eğitim, meşru kabul edilen bilginin (*legitimate knowledge*) seçimi, örgütlenmesi ve dağıtımı süreçlerinde toplumsal iktidar ilişkilerini yeniden üretmektedir. Bu çerçevede "kimin bilgisi en değerlidir?" sorusu, müfredat çalışmalarının merkezine oturmakta ve ulusal kimliğin hangi anlatılar üzerinden inşa edildiğini sorgulamayı gerektirmektedir (Apple, 2004).

Müfredatlarda yer alan tarih anlatıları, edebiyat seçimleri ve toplumsal değer vurguları, belirli bir ulusal kimlik tasavvurunu yeniden üretirken aynı zamanda bu tasavvurun dışında kalan unsurları dışlamakta ya da marjinalleştirmektedir (Apple, 2004). Anderson (1983) da bu noktada, matbaa kapitalizminin ve standartlaştırılmış dillerin ulusal bilincin oluşmasında oynadığı role dikkat çekmiştir. Ortak bir dilde yazılmış ders kitapları, gazete ve romanlar aracılığıyla bireyler, hiç karşılaşmadıkları diğer yurttaşlarla aynı topluluğun üyesi olduklarını hissetmeye başlamıştır (Anderson, 1983). Eğitim sistemi, bu dil birliğini kurumsal düzeyde pekiştirerek ulusal kimliğin yeniden üretimini sürdürmektedir.

Smith (1991) de tarih eğitiminin ulusal kimlik üzerindeki etkisine özellikle dikkat çekerek, ulusal mitlerin ve sembollerin kuşaklar arası aktarımında eğitimin oynadığı rolü vurgulamıştır. Smith'e (1991) göre bir ulusun kolektif belleği, ortak mitler, anılar ve semboller aracılığıyla sürdürülmekte; bu unsurların eğitim yoluyla sistematik biçimde aktarılması, ulusal kimliğin nesiller boyunca canlı

kalmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim müfredatı, yalnızca bilgi aktaran bir araç değil, aynı zamanda toplumsal hafızayı şekillendiren ve ulusal anlatıyı kuşaktan kuşağa taşıyan ideolojik bir yapı olarak işlev görmektedir.

### **Eğitim, Sosyal Dayanışma ve Ulusal Süreklilik**

Bu süreç, bireylerin kendilerini toplumun bir parçası olarak görmelerini sağlayarak sosyal dayanışmayı güçlendirir ve ulusun sürekliliğine katkıda bulunur. Eğitim kurumları, bireylere yalnızca bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onları belirli bir ulusal topluluğun üyeleri olarak sosyalleştirerek toplumsal bütünleşmeyi sağlar (Gellner, 1983). Gellner'in (1983) ifade ettiği gibi, modern devletin meşruiyetinin temel dayanaklarından biri, vatandaşlarına ortak bir kültürel çerçeve sunma kapasitesidir ve bu kapasitenin en somut tezahürü eğitim sistemidir.

Hobsbawm (1990), devletlerin zorunlu eğitim aracılığıyla sadakat, vatanseverlik ve ulusal bilinç gibi duyguları kuşaklar boyunca yeniden üretebildiğini göstermiştir. Özellikle toplumsal kriz dönemlerinde eğitimin birleştirici işlevi daha belirgin hâle gelmekte, ortak değerlere ve tarihsel anlatılara yapılan vurgular toplumsal dayanışmayı güçlendirmektedir (Hobsbawm, 1990). Anderson (1983) da ulusun sürekliliğinin, bireylerin bu hayali cemaate duydukları bağlılığın kuşaklar arası aktarımına bağlı olduğunu belirterek, eğitimin bu aktarımdaki vazgeçilmez rolünü teyit etmiştir.

Apple (2004) ise bu birleştirici işlevin eleştirel boyutuna dikkat çekerek, eğitim yoluyla sağlanan toplumsal bütünleşmenin aynı zamanda belirli grupların sesini bastırma ve hegemonik bir ulusal anlatıyı meşrulaştırma riski taşıdığını hatırlatmıştır. Bu nedenle eğitim ve milliyetçilik ilişkisi incelenirken, eğitimin hem toplumsal bütünleşmeye hem de toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet edebilen çift yönlü bir araç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Apple, 2004). Sonuç olarak milliyetçilik ve eğitim arasındaki ilişki, ulusal kimliğin inşası, sürdürülmesi ve dönüştürülmesinde merkezi bir konum işgal etmekte; bu ilişkinin doğru anlaşılması hem tarihsel süreçlerin hem de güncel eğitim politikalarının derinlemesine çözümlenmesini gerektirmektedir.

### **Fransa Literatürü: Devlet Merkezli, Asimilasyoncu, Sivil Eğitim**

Fransız geleneğinde ulus, devrimci cumhuriyetçi ilkeler etrafında şekillenen siyasal bir irade topluluğu olarak tanımlanmıştır; ulusal aidiyetin temeli kan bağı ya da etnik köken değil, ortak siyasal değerlere ve cumhuriyetin kurumsal çerçevesine bağlılıktır (Brubaker, 1992). Bu yaklaşım, ulus kimliğini siyasi-sivil nitelikte kavrarken, kültürel boyutun tamamen ihmal edildiği anlamına gelmemektedir. Aksine, Fransız modeli siyasal katılımın ön koşulu olarak kültürel asimilasyonu zorunlu kılmış ve bu asimilasyonun en etkin aracı olarak kamusal eğitimi konumlandırmıştır (Bayar, 2009; Bertossi, 2012).

Weber'in (1976) klasik çalışmasına paralel olarak, on dokuzuncu yüzyıl sonlarında, bölgesel dilleri konuşan, yerel kimliklere bağlı kırsal nüfusun "Fransız" vatandaşlara dönüştürülmesi sürecinde Jules Ferry'nin zorunlu, laik ve parasız okul reformları belirleyici rol oynamıştır. Bu reformlar, kültürel

asimilasyon siyaseti bağlamında bir ulusal homojenleşme aracına dönüşmüş ve yerel kimliklerin ulusal kimlikle yer değiştirmesini sağlamıştır (Déloye, 1994; Chabal, 2015).

Bu bağlamda, Fransız ulusalcılığı ilkesel düzeyde sivil-siyasal olmasına rağmen, pratikte okulu asimilasyoncu ve kültürel homojenleştirme politikalarının merkezine yerleştiren güçlü bir kültürel ulus inşa projesi taşımıştır (Weber, 1976; Bayar, 2009). Bu süreçte eğitim kurumları, ulusal aidiyet duygusunun ve vatandaşlık bilincinin topluma nüfuz ettirilmesinde temel işlevi görmüştür. Eğitim yoluyla devlet, vatandaşları ortak tarih, dil ve değerler etrafında şekillendirirken, farklılıkların giderilmesi ve tek tip bir ulusal kimliğin tesis edilmesi amaçlanmıştır (Bayar, 2009; Bertossi, 2012; Troyansky & Hunt, 1986). Bu bakımdan Fransız ulus modeli, sadece siyasi bağlamda değil, aynı zamanda kültürel düzeyde de vatandaşlığı yeniden üretmeyi hedefleyen bir bütünleşme stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Bu siyasi ve kültürel birlik projesi, yeni ulus devletin kurulması ve meşruiyetinin sağlanması aşamasında vatandaşların ortak bir kimlik etrafında tutulması için hayati önem taşımıştır. Yerel ve bölgesel kimliklerin zayıflatılması sürecinde okullarda benimsenen laiklik ve milliyetçilik gibi değerler, ırk ya da etnik köken esasına dayanmayan sivil birliktelik inşasının ana araçları olmuştur. Dolayısıyla, Fransız ulus inşası hem siyasi meşruiyet hem de sosyal bütünleşmenin kültürel temellerini atmıştır (Safran, 1991; Soysal & Szakács, 2010). Ayrıca, kültürel asimilasyon ve sivil vatandaşlık arasındaki etkileşim, özellikle göçmen entegrasyonu ve ulusal aidiyet tartışmalarında günümüzde de önemini korumaktadır.

Fransız ulus modelindeki bu karmaşıklık, ulusal kimliğin sadece politik yükümlülükler değil, aynı zamanda paylaşılan duygular, değerler ve sembollerle şekillendirildiğini göstermektedir. Bu durum, ulus içindeki farklı kültürel kimliklerin sürdürülmesi konusunda sınırlamalar ve tartışmalar yaratmakla birlikte, ulusal birliğin sürekliliği için bir önkoşul olarak görülmektedir. Aynı zamanda, bu model, liberal ve cumhuriyetçi ulus anlayışlarının etkileşimini, asimilasyoncu politikalar eşliğinde kamusal değerlere bağlılığa dayanan bir vatandaşlık anlayışı doğrultusunda pekiştirmektedir (Bayar, 2009; Bertossi, 2012; Chabal, 2015).

Sonuç olarak, Fransız ulus inşası devrimci cumhuriyetçi ilkelerle tanımlanan siyasi bir topluluğu ifade etmekle birlikte, bu siyasi vurgu, kültürel asimilasyon ve eğitim yoluyla gerçekleştirilen homojenleştirme projeleriyle tamamlanmaktadır. Böylece, Fransız ulusal kimliği hem siyasi bir bağlılık hem de kültürel bir bütünleşme çerçevesinde yeniden üretilebilmiş ve bu süreç ulusal egemenliğin ve vatandaşlık anlayışının temel taşlarından biri olmuştur. Bu dinamik hem tarihsel süreçte hem de günümüzde Fransa'nın çokkültürlü yapısı ve vatandaşlık politikaları bağlamında tartışılmaya devam etmektedir (Bayar, 2009; Bertossi, 2012; Safran, 1991; Soysal & Szakács, 2010; Troyansky & Hunt, 1986).

## **Güncel Yansımalar: Göçmen Entegrasyonu, Laiklik ve Çokkültürlülük Gerilimi**

Günümüzde Fransız eğitim sistemi, kültürel asimilasyon sürecinde tarihsel olarak oynadığı merkezi rolü sürdürmekle birlikte, bu sürecin dinamikleri giderek daha karmaşık ve çok boyutlu bir hal almaktadır. Fransa'nın cumhuriyetçi entegrasyon modeli, vatandaşlık inşasında siyasal bağlılık ve ortak değerlerin yanı sıra kültürel homojenlik vurgusuyla karakterize edilmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemi göçmenlerin topluma uyum sağlamasında asimilasyonun başlıca aracı olarak görülmekte ve zorunlu, laik, parasız eğitimin dil ve kültürel normları benimsemede kritik bir işlevi olduğu kabul edilmektedir (Brubaker, 1992; Bayar, 2009; Bertossi, 2012). 2004 yılında kamusal okullarda dinî sembollerin yasaklanması, cumhuriyetçi asimilasyonculuğun artan göçmen nüfus karşısında yaşadığı gerilimin en görünür tezahürlerinden biri olmuştur (Lorcerie, 2003; Joppke, 2007).

Ancak son dönem araştırmalar, Fransız eğitim sisteminin ve dolayısıyla devlet politikalarının bu asimilasyon çalışma biçimine rağmen hem ulusal hem de yerel düzeylerde çokkültürlülük politikaları ile var olan karma uygulamalar içerdiğini göstermektedir. Özellikle yerel yönetimlerde ve kamusal pratiklerde, çokkültürlülükle uyumlu entegre politikalar hala önemli bir yer tutmakta, göçmenlerin sosyal ve kültürel entegrasyonunu teşvik etmektedir. Bu durum, devletin merkezi asimilasyon stratejileriyle yerel çokkültürcü uygulamalar arasında bir denge arayışına işaret etmektedir.

Öte yandan, Fransız eğitim sisteminin asimilasyon odaklı yaklaşımı, göçmenlerin kimliklerinin erozyona uğratılması ve yerel diller ile kültürel farklılıkların bastırılması konusunda eleştirilere de konu olmaktadır. Bu durum, devletin laiklik ve vatandaşlık normlarıyla biçimlendirdiği ulusal kimlik inşası ile göçmenlerin çoğulcu kimlikleri arasında bir gerilim yaratmakta; kamuoyunda ve akademik alanda bu ikilem güncel tartışmaların odağı olmaya devam etmektedir. Özellikle zorunlu eğitim ve doğal vatandaşlık politikalarının, göçmenlerin Fransız dilini edinmesi, kimlik benzeşmesi ve toplumsal katılım açısından olumlu etkiler sağladığı; buna karşın tek taraflı asimilasyon koşullarının göçmenlerin çok yönlü kimliklerini tam olarak koruyamamalarına yol açtığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Fransız eğitim sistemi kültürel asimilasyon politikalarının ana aracı olma vasfını halen korumakla birlikte, günümüzde kamu politikalarının, toplumsal pratiklerin ve kamuoyunun etkisiyle çokkültürlülük ve asimilasyonun karmaşık bir etkileşim içinde bulunduğu bir sürece işaret etmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemi hem ortak cumhuriyetçi değerlerin aktarımında hem de kültürel farklılıkların yönetilmesinde merkezi bir rol oynamaya devam etmekte, ancak uygulamada tek boyutlu asimilasyon modelinden daha esnek ve çok katmanlı yaklaşımlar gözlenmektedir. Bu durum, göçmenlerin toplumsal katılımı ve vatandaşlık bilincinin inşasında eğitim sisteminin hâlâ temel bir araç olduğunu ve politikalar ile toplum arasındaki dinamik süreçlerin belirleyici olduğunu göstermektedir (Joppke, 2017; Ersanilli & Koopmans, 2010; Hooghe & Vroome, 2015; Ambrosini & Boccagni, 2015; Reitz et al., 2017).

## Almanya Literatürü: Halk Merkezli, Etno-kültürel, Ayrıştırıcı Eğitim

Alman ulusalcılık geleneği, Fransız modelinden farklı olarak ulusu siyasal bir tercih ya da kurumsal bir çatıdan ziyade organik, etno-kültürel ve dilsel bir topluluk (*Volk*) olarak kavramsallaştırır. Bu anlayış, Johann Gottfried Herder'in filozofik perspektifinden beslenmekte olup, ulusal aidiyeti bireysel iradeye bırakılmayacak kadar derin ve varoluşsal bir bağlılık biçimi olarak görür (Brubaker, 1992). Herder'in düşünce dünyasında kültür ve dil, ulusal kimliğin temel yapıtaşlarıdır; ulus, evrensel aydınlanma değerleri temelinde değil, kendi tarihsel ve kültürel mirası üzerinden şekillenen özgün bir kültürel öz (*Kulturnation*) olarak tanımlanır. Bu doğrultuda, Alman ulus fikri devletin kuruluşundan önce var olan ulusal duyguları kabul eder ve eğitimi, mevcut organik ulusal ruhu (*Volksgeist*) koruma ve yeni kuşaklara aktarma göreviyle donatır.

Wilhelm von Humboldt'un eğitim felsefesinde öne çıkan *Bildung* kavramı, bireyin içsel gelişimini ulusal kültürün yaşatılması ile sıkı sıkıya ilişkilendirir. Humboldt, üniversitelerin yalnızca bilgi aktaran kurumlar olmayıp aynı zamanda özgür düşünce ve araştırmanın merkezi olduğunu vurgulamış; dolayısıyla eğitim yoluyla kültürel ve dilsel geleneklerin korunmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda eğitim, ulusun tarihsel sürekliliğini sağlayan ve kimliğin aktarıldığı temel bir mekanizma işlevi görür.

Dil ise Alman ulusal kimliği içerisinde sadece iletişim aracı olmaktan öte, ulusun dünya algısını ve aidiyet duygusunu şekillendiren yaşamsal bir bağdır. Herder ve Humboldt'un görüşlerinde dil, ulusun kendine özgü düşünce biçimini, kültürel deneyimini ve kimlik algısını besleyen temel unsur olarak kabul edilir. Bu etno-lingüistik yaklaşım, dilsel çeşitliliği ulusal zenginliğin parçası olarak görürken, ulusal bütünlüğün sürdürülmesinde dilin merkezi rolünü de vurgular.

## Eğitimde Ayrıştırıcı Yapı ve Güncel Yansımalar

Almanya'da 'Volk' kavramı tarihsel olarak kan bağına dayandığı için, eğitim sistemi uzun süre göçmen kökenli çocukları ayrı eğitim hatlarına veya mesleki eğitime yönlendirmiştir (Faas, 2011). Alman eğitim sistemindeki üçlü yapı — *Hauptschule* (temel okul), *Realschule* (orta okul) ve *Gymnasium* (lise) — göçmen kökenli çocukların büyük ölçüde düşük statülü okullara yönlendirilmesine ve dolayısıyla toplumsal tabakalaşmanın eğitim üzerinden yeniden üretilmesine yol açmıştır. Alman okullarındaki "kurumsal ırkçılık" ve "gizli müfredat" (*hidden curriculum*) çalışmaları, bu yapısal ayrıştırmanın eleştirel analizlerini sunmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde etno-kültürel ulusalcılıkla radikal bir yüzleşme gerçekleşmiş olmakla birlikte, *Leitkultur* (öncü kültür) tartışmaları ve göçmen entegrasyonu sorunları eğitim politikalarını yeniden şekillendirmektedir (Faas, 2011; Kastoryano, 2002). Almanya'da "çokkültürlülük krizi" söylemi, göçmen kökenli çocukların eğitim başarısızlıklarıyla doğrudan ilişkilendirilmekte ve eğitim sisteminin entegrasyon kapasitesi sorgulanmaktadır.

Sonuç olarak, Alman ulusalcılığı Herder ve Humboldt'un felsefi mirası ışığında, ulusal aidiyeti siyasal bir seçimden çok, kültürel ve dilsel bir varoluş bağı olarak anlar. Eğitim sistemi, bu bağlamda bireyin içsel gelişimini desteklemekle birlikte, ulusal kimliğin korunması ve genç nesillere aktarılması için vazgeçilmez bir araçtır. Bu iki düşünürün perspektifinde eğitim, ulusun sürekliliği ve kimlik inşasında temel kurum olma özelliğini korur; dil, kültür ve bireysel gelişim iç içe geçen unsurlar olarak değerlendirilir. Dolayısıyla, Alman ulus modeli organik bir kültürel bütünlük ve aidiyet inşasında eğitimi birincil ve zorunlu bir mekanizma olarak benimser (Palmowski, 2011; Wegner, 2002; Brose, 1986; Fishman, 1982).

### **Türkiye Literatürü: Sentez veya İkilem — Söylemde Fransız, Pratikte Alman**

Fransa ve Almanya'nın bu kurucu modelleri, geç Osmanlı'dan erken Cumhuriyet'e uzanan süreçte Türk ulus-devlet inşasını da derinden etkilemiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun çok-etnili ve çok-dinli yapısından doğan Türk Cumhuriyeti, 1923'ten itibaren kapsamlı bir ulus inşası projesine girişmiş ve bu projenin merkezine eğitimi yerleştirmiştir (Fortna, 2002; Kaplan, 1999). Kemalist modernleşme paradigması, bir yandan Fransız cumhuriyetçi modelinden esinlenerek laik, merkeziyetçi ve asimilasyoncu bir eğitim sistemi kurgulamış 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu bu merkeziyetçi yapının en somut ifadesidir; öte yandan Türk Tarih Tezi ve Güneş-Dil Teorisi gibi girişimlerle etno-kültürel bir ulusal kimlik inşasını da eğitim aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışmıştır (Copeaux, 1998; Üstel, 2004).

Bu bakımdan Türk milli eğitim sistemi, hem siyasal sınırları belirleyen devlet merkezli bir yurttaşlık bilinci aşılama hem de kültürel ve tarihsel kodları standardize etmeye yönelik ikili bir işlev üstlenmiş; Brubaker'ın ikili tipolojisinin sınırlarını zorlayan, sivil-siyasal ve etno-kültürel unsurları bünyesinde barındıran özgün bir hibrit model ortaya çıkarmıştır (Aktürk, 2012; Çayır & Gürkaynak, 2008).

Kenan Çayır'ın (2014) ders kitapları üzerine yaptığı sosyolojik analizler, Türkiye'de "biz" ve "ötekiler" temsiline eğitim materyallerinde nasıl kurgulandığını ortaya koyması bakımından bu hibrit modelin somut tezahürlerini gözler önüne sermektedir. Çayır'ın çalışmaları, ders kitaplarında ulusal kimliğin inşasında kullanılan anlatıların hem cumhuriyetçi vatandaşlık ideallerini hem de etno-kültürel dışlama mekanizmalarını barındırdığını göstermektedir (Çayır, 2014). Benzer şekilde, Ayşe Gül Altınay'ın "Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek" çalışması, Türkiye'de eğitimin nasıl militarize edildiğini ve ulus-inşasının askerî söylemle iç içe geçtiğini analiz etmektedir (Kancı & Altınay, 2007). Füsun Üstel'in (2004) "*Makbul Vatandaş'ın Peşinde*" adlı eseri ise II. Meşrutiyet'ten günümüze vatandaşlık eğitimi yoluyla yaratılmak istenen vatandaş profilini kapsamlı bir şekilde incelemekte ve devletin "makbul vatandaş" tanımının tarihsel dönüşümlerini gözler önüne sermektedir.

## **Güncel Yansımalar: Müfredat Reformları, Kimlik Tartışmaları ve Demokratikleşme Gerilimleri**

Türkiye özelinde ulus inşası, Osmanlı'nın çok etniklik ve çok dinlilik yapısından devraldığı karmaşık toplumsal dokuyla şekillenmiş ve Kemalist reformlar aracılığıyla dil, tarih ve din gibi öğeler üzerinden standartlaştırılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından itibaren vatandaşlık kavramı siyasal yapıya paralel biçimde bir dönüşüme uğrayarak bir "milli kimliği" ifade etmiş; Milli Eğitim, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni vatandaşının yetiştirilmesinde araç olarak görülmüş ve en kalıcı hedeflerden biri olmuştur (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). Nitekim Cumhuriyet'in erken dönemlerinde Türklük temelinde bir ulus inşa etmek ve türdeş bir toplum meydana getirmek resmî ideolojinin temel hedefi olmuş (Ozan & Kuş, 2021), bu süreçte eğitim politikaları homojenleştirici bir karakter taşımıştır. Ders kitapları, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren resmî ideoloji ve tarih anlayışı doğrultusunda şekillendirilerek "Türklük" merkezli bir "biz" bilinci yaratma ve bu bilinci yayma görevini üstlenmiştir (Yılar & Çam, 2021).

1923'ten günümüze vatandaşlık eğitimi, dönemin siyasi iktidarlarıyla doğrudan ilişkili olarak sürekli dönüşüme uğramıştır (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı kimliğini güçlendirmeye çalışan bir vatandaşlık anlayışı hâkimken, tek parti döneminde (1923-1945) rejimin korunması için bireylerde toplumsal bilincin geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). Meşrutiyet dönemi programlarında milli kimlik kategorisinde "Türk" kimliğinden ziyade "Osmanlı" kimliği vurgulanmış; ancak Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte bu vurgu "Türk" kimliğine doğru belirgin biçimde kaymıştır. Ozan ve Kuş (2021) bu dönüşümü, siyasal iktidarın ideolojik yansıması olarak nitelendirmekte ve yeni Türk devletinin militan bir yurttaş inşasını milli kimliğin temel bileşeni olarak öğretim programlarına açıkça yerleştirdiğini vurgulamaktadır. Erken Cumhuriyet dönemi vatandaşlık müfredatlarında dinî kimlik en az vurgulanan tema olmuş; siyasal iktidar laik, çağdaş ve modern birey inşasında dinî kimliğe sınırlı yer vermiştir (Ozan & Kuş, 2021).

Çok partili siyasal hayata geçişle birlikte (1945-1960) demokrasi kavramı ders kitaplarına girmeye başlamış, ancak eğitimin millileşme hedefleri korunmaya devam etmiştir (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). 1960 askeri müdahalesinden 1980 darbesine kadar olan dönemde ise demokratik yaşamın yüceltilmesinin yanı sıra askeri darbeleri olumlu karşılayan ifadeler de müfredatta yer almıştır. 1982 Anayasası'nın ardından vatandaşlık kimliğine din olgusu eklenmiş; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunlu olarak eğitim dizgesinde yer alması bunun en açık göstergesi olmuştur (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). Bu dönemde vatandaşlık anlayışı, Atatürk milliyetçiliği ekseninde ödev ve sorumluluğa dayalı edilgen bir karaktere bürünmüş; "bireyin devlet için var" olduğu bir yurttaş anlayışına doğru evrilmiştir (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023).

2000'li yıllardan itibaren Avrupa Birliği üyelik sürecine paralel olarak yapılan yenilikler, eleştirel düşünce ve öğrenci merkezli eğitim iddialarına rağmen, vatandaşlık eğitimi ulusal güvenlik kaygısıyla

politik ve milliyetçi bir söyleme de dönüşmüştür. Özellikle 2016 askeri darbe teşebbüsü sonrasında daha güvenlikçi politikaların tercih edilmesiyle vatandaşlık kavramı da etkilenmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında "15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü"nün bireysel özgürlük ve ülke bağımsızlığına katkısı üzerinde durulması, bu dönüşümün somut yansımalarından birini oluşturmaktadır (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). Ders kitaplarının yalnızca bilgi taşıyan metinler olmayıp aynı zamanda vatandaşlık ve kimlik biçimlerini yapılandıran ideolojik araçlar olduğu dikkate alındığında (Öntaş, Çarıkçı, & Çoban, 2025; Yılar & Çam, 2021), bu söylemsel kaymalar özel bir öneme sahiptir. Nitekim Yılar ve Çam (2021) ders kitaplarının toplumun resmi hikâyesini anlatmanın temel kaynaklarından biri olarak toplumun kim olduğunu, ne tür bir geçmişe sahip olduğunu ve geleceğe dair vizyonunun ne olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir. Ders kitapları, bu anlatı aracılığıyla devlet ve toplumu tarihsel bir bağlama yerleştirmekte ve ortak bir aidiyet duygusu, yani bir "biz" bilinci inşa etmektedir.

Ulusal kimliğin "biz" olarak inşası, çoğu durumda bir "öteki" tanımlamasını da beraberinde getirmektedir (Anderson, 1983; Smith, 1991). Yılar ve Çam'ın (2021) Kurtuluş Savaşı bağlamında ders kitaplarını incelediği çalışmada, erken Cumhuriyet dönemi kitaplarında "onlar" hakkında aşağılayıcı bir dilin kullanıldığı tespit edilmiştir. 2000'li yılların başından itibaren ders kitaplarında daha dikkatli bir dil kullanılmasına rağmen, tüm bir ulusu ötekileştiren yaklaşım tamamen terk edilmemiştir (Yılar & Çam, 2021). Bu durum, ulusal kimlik inşasında "biz" ve "onlar" ikiliğinin ders kitaplarında geçmişten günümüze süren yapısal bir özellik olarak varlığını koruduğunu göstermektedir.

Son müfredat değişikliği ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), kimlik tartışmalarını farklı bir boyuta taşımıştır. Zabun (2025), 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak analiz etmiş; 2024 TYMM programının öğrenme çıktısı sayısını azaltmasına rağmen millet, vatan ve kültür gibi kavramları koruduğunu göstermiştir. Bu bulgu, yeni modelin "az kazanım, öz öğrenme" felsefesini somutlaştırmakta ve nicel bir azalmanın niteliksel bir yoksullaşma anlamına gelmediğini göstermektedir. 2024 programının temel farkı, toplumsal kimlik inşasını daha niteliksel bir düzeye taşımasıdır: Kimlik, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri (SDB) ve okuryazarlıklar aracılığıyla sarmal ve beceri temelli bir yapıya kavuşmuştur. Ayrıca Erdem-Değer-Eylem (E-D-E) Çerçevesi ile millî kimlik, "yerli ve millî ürünleri kullanmayı tercih etmek" gibi somut eylem bileşenlerine dönüştürülmüş ve kimlik eylem odaklı hale getirilmiştir (Zabun, 2025).

Bununla birlikte, TYMM kapsayıcılık boyutunda bazı yenilikler içermektedir. Adalet değerinin eylem bileşenlerinde, bireylerin fiziksel özellik, sosyoekonomik düzey, etnik köken veya inancına göre ayırmadan değerlendirilmesi açıkça belirtilmiştir (Zabun, 2025). Ancak Öntaş, Çarıkçı ve Çoban'ın (2025) TYMM kapsamındaki 5. sınıf ders kitaplarını incelediği çalışma, kimlik temasının ağırlıklı olarak ulusal kimlik, tarihsel süreklilik ve kültürel miras etrafında inşa edildiğini; farklı kimliklerin temsilinin ise sınırlı kaldığını ve çoğulcu kimliklerin resmî söylem içinde kısıtlı bir çoğulculuğa işaret ettiğini ortaya koymaktadır (Öntaş et al. 2025). Çokkültürlü örneklerle yer verilse de bu örnekler çoğunlukla çevresel kalmakta ya da müfredatın bütünleştirici bir bileşeni olmaktan ziyade anekdot

düzeyinde sunulmaktadır. Bu durum, birleştirici bir ulusal kimliğe dayanan bir vatandaşlık modelini yansıtmakta olup Türk eğitimindeki tarihsel örüntülerle tutarlılık göstermektedir.

Demokrasi teması bağlamında ise müfredat ve ders kitapları eleştirel düşünme, hak ve sorumluluk bilinci, hukukun üstünlüğü ve çoğulculuğun değerine önemli ölçüde yer vermektedir. Ancak sivil katılım, siyasal temsil ve öğrenci eylemselliği gibi işlevsel demokratik unsurlar yeterince temsil edilmemektedir (Öntaş et al. 2025). Bu durum, demokrasi temasının kavramsal olarak bütünleştirilmiş olmasına rağmen, uygulamada kontrollü bağlamlarla sınırlandırıldığını ve öğrencilerin otantik demokratik katılıma hazırlığını potansiyel olarak kısıtladığını göstermektedir. Benzer şekilde, sosyal bilgiler eğitimi eğer tek bir kimlik anlayışını yücelten, farklılıkları görmezden gelen bir yaklaşım üzerine kuruluysa, vatandaşlık eğitimi eleştirel vatandaşlık yaklaşımı yerine itaatkâr vatandaşlık modelini besler (Gürel, 2024, aktaran Öntaş et al. 2025).

TYMM Ortak Metni'nde yer alan "Türk millî eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde..." ifadesi de kavramsal düzeyde derin bir çelişki barındırmaktadır. İdeoloji kavramının toplumsal kimliklerin inşasında belirleyici bir rol üstlendiği açık olup (Sancar, 2008, aktaran Öntaş et al. 2025), Van Dijk'ın (2019) vurguladığı üzere ideoloji esasen bir grup kimliğinin ifadesidir. Bu çerçevede, ideolojilerden bağımsızlık iddiasının kendisi de ideolojik bir konum olarak değerlendirilebilir (Heywood, 2014, aktaran Öntaş et al. 2025). Carrier (2018) ders kitaplarının ulusalcı ve homojen vatandaşlık anlayışlarını yeniden ürettiğini; Szakács (2018) ise küreselleşen dünyada evrensel değerlere dayalı, ulus-ötesi kimliklerin giderek daha fazla yer bulduğunu vurgulamaktadır (aktaran Öntaş et al. 2025).

Sonuç olarak, Türkiye'de vatandaşlık kavramı, siyasi bağlamda yaşanan değişim ve dönüşümlerden etkilenerek kimi dönemlerde geleneksel kimi dönemlerde modern bir karakter sergilemiştir (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). Günümüz vatandaşlık eğitimi, demokrasi ve aktif vatandaşlık kavramı üzerine beceri temelli olarak inşa edilmekte, ulusal kimliğin bir parçası olarak kamu güvenliğini ihtiva ederken, diğer yandan ulus ötesi, evrensel nitelikte insan haklarını ön plana çıkarmaktadır (Şimşek & Karaduman, 2023, 2023). TYMM ise toplumsal kimlik inşasını daha az içerik, daha çok beceri ve eylem temelli bir sürece taşımış olup (Zabun, 2025), bu yaklaşım öğrencilerin millî kimliği benimsemelerini, aynı zamanda modern sorunlar karşısında eleştirel ve sorumlu vatandaşlar olarak hareket etmelerini zorunlu kılmaktadır. Ancak sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık ve kimlik inşası süreçlerindeki rolünün hem pedagojik hem de ideolojik boyutlarıyla yeniden düşünülmesi ve çeşitliliği kucaklayan bir demokratik yurttaşlık eğitimi anlayışıyla yeniden yapılandırılması önemini korumaktadır (Öntaş et al. 2025). Bu bağlamda demokratik katılım ve temsiliyet gibi daha işlevsel vatandaşlık becerilerine öğretim içeriğinde daha çok yer verilmesi ve demokrasi perspektifinin içerikte daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

## SONUÇ ve TARIŞMA

Bu çalışma, Fransa, Almanya ve Türkiye'de ulus-devlet inşasında eğitimin rolünü, farklı ulusalcılık geleneklerinin eğitim sistemlerine yansımalarını ve günümüz çokkültürlü toplumlarındaki dönüşüm gerilimlerini karşılaştırmalı bir perspektifle incelemiştir.

Brubaker'ın (1992) sivil-siyasal ve etno-kültürel ulusalcılık tipolojisi ekseninde yürütülen bu karşılaştırmalı analiz, eğitim sistemlerinin "ideal vatandaş" üretimindeki tarihsel köklerin ne denli kalıcı olduğunu, aynı zamanda küreselleşme, göç ve çokkültürlülük tartışmalarının bu paradigmaları nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymuştur.

### Üç Modelin Kuramsal ve Tarihsel Karşılaştırması

Fransa'da cumhuriyetçi-sivil ulus anlayışı, laik, parasız ve zorunlu okul üzerinden kültürel asimilasyonla tamamlanmıştır. Weber'in (1976) belgelediği üzere, bölgesel dilleri konuşan kırsal nüfusun "Fransız" vatandaşlara dönüştürülmesi sürecinde Jules Ferry'nin okul reformları belirleyici olmuştur. Ancak bu sivil-siyasal model, pratikte güçlü bir kültürel homojenleştirme projesi taşımaktadır (Bayar, 2009; Bertossi, 2012). Bu durum, sivil milliyetçiliğin kültürel açıdan nötr olduğuna dair literatürdeki varsayımı sorgulatmaktadır (Brubaker, 1992).

Almanya'da Herder ve Humboldt'un felsefi mirasıyla şekillenen organik-etno-kültürel ulus anlayışı, eğitimi kültürel ve dilsel sürekliliğin taşıyıcısı kılmıştır. Alman eğitim sistemindeki üçlü yapı (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), göçmen kökenli çocukların düşük statülü okullara yönlendirilmesine ve toplumsal tabakalaşmanın eğitim üzerinden yeniden üretilmesine yol açmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrasında etno-kültürel milliyetçilikle yüzleşme gerçekleşmiş olmakla birlikte, Leitkultur tartışmaları ve göçmen entegrasyonu sorunları eğitim politikalarını yeniden şekillendirmeye devam etmektedir (Faas, 2011; Kastoryano, 2002). Bu durum, tarihsel paradigmaların doğrusal bir biçimde aşılamadığını; aksine yeni bağlamlarda yeniden üretilebildiğini göstermektedir.

Türkiye örneği ise bu iki modelin sınırlarını zorlayan, sivil-siyasal ve etno-kültürel unsurları bünyesinde barındıran özgün bir hibrit model sunmaktadır (Aktürk, 2012; Çayır & Gürkaynak, 2008). 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Fransız tarzı merkezîyetçi-laik bir eğitim çerçevesi benimsenirken, Türk Tarih Tezi ve Güneş-Dil Teorisi gibi girişimlerle etno-kültürel dışlayıcılıklar içeren bir ulusal kimlik inşası da eğitim aracılığıyla hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Copeaux, 1998; Üstel, 2004). Bu ikililik, Türk milli eğitim sisteminin "söylemde Fransız, pratikte Alman" biçiminde nitelendirilebilecek yapısal bir gerilimi barındırdığını ortaya koymaktadır.

### Tarihsel Sürekliliklerin Günümüze Yansımaları

Araştırmanın öne çıkan bulgularından biri, her üç ülkede de kurucu dönemin eğitim kodlarının günümüze dek süren yapısal izler bırakmasıdır. Fransa'da asimilasyoncu cumhuriyetçilik göçmen entegrasyonunda belirleyici bir çerçeve sunmaya devam ederken, Almanya'da izleme (*tracking*)

mekanizmaları sosyal eşitsizliği yeniden üretmektedir. Türkiye'de ise milliyetçi eğitim paradigması farklı siyasi dönemlerde farklı biçimlere bürünmüş olsa da homojenleştirici niteliğini korumuştur. Şimşek & Karaduman, 2023'in (2023) ortaya koyduğu üzere, her siyasi dönem vatandaşlık kavramının içeriğini yeniden doldurmuş; ancak bu değişimler eğitimin devlet ideolojisini aktarma işlevini temelden sarsmamıştır.

Bu sürekliliğin somut göstergelerinden biri, ders kitaplarında "biz" ve "öteki" ikiliğinin yapısal bir özellik olarak varlığını sürdürmesidir. Yılar ve Çam (2021), Kurtuluş Savaşı bağlamındaki ders kitaplarını inceledikleri çalışmada erken Cumhuriyet dönemi kitaplarında aşağılayıcı bir dilin kullanıldığını saptamış; 2000'li yılların başından itibaren daha özenli bir dilin benimsenmesine karşın ötekileştirici yaklaşımın tamamen terk edilmediğini göstermiştir. Bu bulgu, Anderson'ın (1983) hayali cemaatler kavramsallaştırmasıyla uyumlu olarak, ulus inşasının zorunlu olarak bir "dışarıda bırakma" sürecini de içerdiğini teyit etmektedir.

Ozan ve Kuş'un (2021) Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e vatandaşlık öğretim programlarını incelediği çalışma da bu sürekliliği doğrulamaktadır. Cumhuriyet döneminde dinî kimliğin müfredatta en az vurgulanan tema olması, ardından 1982 Anayasası'nın ardından yeniden öne çıkması; kimlik inşasının dönemin siyasi iktidarıyla doğrudan ilişkili ve değişken bir süreç olduğunu gözler önüne sermektedir. Hobsbawm'ın (1990) "icat edilmiş gelenekler" kavramıyla örtüşen bu bulgu, eğitim müfredatlarının ulusal kimliğin "doğal" bir yansıması olmadığını, aksine bilinçli siyasal tercihlerle biçimlendirildiğini ortaya koymaktadır.

### **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Dönüşüm mü, Süreklilik mi?**

TYMM, toplumsal kimlik inşasını daha az içerik, daha çok beceri ve eylem temelli bir sürece taşımış olmakla birlikte (Zabun, 2025), programın normatif düzeydeki kapsayıcılık vaadinin ders kitapları düzeyinde yeterince somutlaşmadığı gözlemlenmektedir (Öntaş et al. 2025). Bu durum, Carrier'in (2018) ders kitaplarının milliyetçi ve homojen vatandaşlık anlayışlarını yeniden ürettiğine dair tespitini doğrulamaktadır. Fransız cumhuriyetçiliğinin "evrensellik" iddiası altında kültürel asimilasyonu gizlemesiyle yapısal bir benzerlik taşıyan bu örüntü, her üç ülkenin de eğitim sistemlerinde ideolojik nötrlük söyleminin bizzat ideolojik bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır.

### **Karşılaştırmalı Perspektiften Ortak Gerilimler ve Ayrışmalar**

Üç ülkenin karşılaştırmalı analizi, ulusal birlik hedefi ile çoğulculuk ve demokratik yurttaşlık gereksinimleri arasında kalıcı bir gerilimin varlığını ortaya koymaktadır. Fransa'da bu gerilim cumhuriyetçi evrenselcilik ile göçmen kimlik talepleri arasında; Almanya'da Leitkultur vurgusu ile çokkültürlülük politikaları arasında; Türkiye'de ise milliyetçi homojenleştirme ile etnik-kültürel çeşitlilik talepleri arasında tezahür etmektedir. Banks'ın (2017) küresel göç bağlamında vatandaşlık eğitiminin yeniden düşünülmesi gerektiğine dair çağrısı ve Soysal ile Schissler'in (2005) ulusötesi

perspektiften ders kitapları ile müfredatların dönüşümüne ilişkin tespitleri, bu üç ülkenin benzer yapısal zorluklarla karşı karşıya olduğunu doğrulamaktadır.

Ancak bu gerilimin yoğunluğu ve biçimi ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Fransa'da gerilim daha çok laiklik–din özgürlüğü ekseninde kamusal alanda görünürleşirken, Almanya'da eğitim sisteminin yapısal ayrıştırıcılığı üzerinden sınıfsal ve etnik boyutlarıyla kendini göstermektedir. Türkiye'de ise gerilim, eğitim müfredatının siyasi iktidarla olan organik ilişkisi nedeniyle daha yoğun biçimde yaşanmaktadır; 2016 darbe teşebbüsü sonrasında güvenlikçi politikaların vatandaşlık kavramını dönüştürmesi bu durumun güncel bir kanıtıdır (Şimşek & Karaduman, 2023).

Son olarak, yükselen popülist milliyetçi hareketler her üç ülkede de milliyetçi söylemin güçlenmesine zemin hazırlamakta ve doğrusal bir "post-ulusal dönüşüm" anlatısını sorunlu kılmaktadır (Kaya, 2012; Piattoeva et al. 2023; Billig, 2023). Bu bağlamda Türkiye'nin deneyiminin yalnızca kendi tarihsel bağlamıyla değil, küresel ölçekte yükselen milliyetçi-popülist dalganın bir parçası olarak da okunması gerekmektedir.

Karşılaştırmalı alanyazın taraması ve eleştirel değerlendirmeye dayanan çalışma, üç temel sonuca ulaşmıştır.

Birincisi, her üç ülkede de milliyetçiliğin farklı biçimleri eğitim sistemlerinin kuruluş felsefesini ve kurumsal yapısını derinden şekillendirmiştir. Fransa'da cumhuriyetçi-sivil ulus anlayışı, zorunlu, laik ve parasız okul aracılığıyla kültürel asimilasyonun temel mekanizması hâline gelmiştir. Almanya'da organik-etno-kültürel ulus kavrayışı, Bildung geleneği ve üçlü okul yapısıyla eğitimi kültürel sürekliliğin taşıyıcısı kılmıştır.

İkincisi, yirmi birinci yüzyılın çokkültürlü, küreselleşmiş ve dijitalleşmiş toplumsal gerçekliği karşısında bu milliyetçi eğitim paradigmaları ciddi dönüşüm gerilimleriyle yüz yüze gelmektedir. Fransa'da cumhuriyetçi asimilasyon modeli göçmen entegrasyonunda tikanıklıklar yaratırken, Almanya'da "çokkültürlülük krizi" söylemi eğitim politikalarını yeniden şekillendirmekte, Türkiye'de ise popülist milliyetçi hareketlerin yükselişi milliyetçi söylemi güçlendirmektedir. TYMM, toplumsal kimlik inşasını beceri temelli ve eylem odaklı bir sürece dönüştürerek (Zabun, 2025) klasik milliyetçi paradigmadan kısmi bir ayrışma sergilemiş olmakla birlikte, ders kitapları düzeyinde farklı kimliklerin temsilinin sınırlı kalması (Öntaş et al. 2025) ve işlevsel demokratik unsurların yeterince yer bulmaması bu dönüşümün henüz tamamlanmadığını göstermektedir.

Üçüncüsü, farklı milliyetçilik geleneklerinden kaynaklanan eğitim modelleri arasındaki benzerlikler, farklılıklardan daha yapısal ve kalıcıdır. Her üç ülkede de eğitim; müfredat, ritüel ve öğretmen yetiştirme aracılığıyla "ideal vatandaş"ı üretirken ulusal birlik hedefi ile çoğulculuk gereksinimleri arasında kalıcı bir gerilim yaratmaktadır. Apple'ın (2004) vurguladığı üzere, eğitim yoluyla sağlanan toplumsal bütünleşme aynı zamanda belirli grupların sesini bastırma ve hegemonik bir ulusal anlatıyı meşrulaştırma riski taşımaktadır.

Bu sonuçlar ışığında, ulusal birlik ile çoğul demokratik yurttaşlık arasındaki gerilimi aşmaya yönelik politikalar için karşılaştırmalı ve eleştirel bir çerçeve zorunlu görünmektedir. Eğitim politikası yapıcılarının ulusal kimlik inşasını tek boyutlu ve homojenleştirici bir süreç olarak değil; farklılıkların tanındığı, eleştirel düşüncenin desteklendiği ve demokratik katılımın işlevsel olarak pekiştirildiği çok katmanlı bir süreç olarak tasarlamaları gerekmektedir. Öntaş ve diğerlerinin (2025) önerdiği üzere, sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık ve kimlik inşası süreçlerindeki rolünün hem pedagojik hem de ideolojik boyutlarıyla yeniden değerlendirilmesi ve çeşitliliği kucaklayan demokratik bir yurttaşlık eğitimi anlayışıyla yeniden yapılandırılması önemini korumaktadır.

Sonuç olarak, Gellner'in (1983) eğitimi ulusal homojenliğin zorunlu aracı olarak konumlandırıran çerçevesinin günümüzün çoğulcu toplumlarında yeniden yorumlanması gerekmektedir. Eğitim, ulusal aidiyeti beslerken aynı zamanda farklılıklara saygıyı, eleştirel yurttaşlığı ve küresel sorumluluğu içselleştiren bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu dönüşüm, yalnızca müfredat tasarımıyla değil; öğretmen yetiştirme politikalarının, ders kitabı üretim süreçlerinin ve okul kültürünün de bu çoğulcu vizyon doğrultusunda düzenlenmesiyle mümkün olabilecektir.

### **Ek Beyan**

#### ***Yazar Katkıları***

Bu çalışma tamamen yazar tarafından yürütülmüştür. Yazar, teorik çerçevenin geliştirilmesi, veri toplama ve analizi, yazım ve makalenin son düzeltilmesi de dahil olmak üzere araştırmanın tüm aşamalarına katkıda bulunmuştur.

#### ***Finansman***

Bu çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından finanse edilmemiştir.

#### ***Sorumlu Yapay Zekâ Bildirisi***

Bu çalışmada yapay zekâ araçlarından (Gemini 3.1 Pro) kaynakçanın APA 7 standartlarına uygun olarak düzenlenmesi ve tartışma bölümünün metin akışının iyileştirilmesi aşamalarında yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları, araştırmanın temel argümanlarının oluşturulmasında veya bulguların yorumlanmasında kullanılmamış olup, tüm entelektüel içerik ve kuramsal çerçeve yazarın kendisine aittir. Yazar olarak, yapay zekâ desteğiyle üretilen veya düzenlenen içeriklerden doğabilecek her türlü sorumluluğu tamamen üstlendiğimi beyan ederim.

#### ***Çıkar Çatışmaları***

Yazarlar, bu çalışmanın yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

### **Etik Kurul Onayı**

Bu çalışma, insan veya hayvan denekleri üzerinde doğrudan bir uygulama içermediğinden etik kurul onayı gerektirmez.

### **KAYNAKÇA**

- Aktürk, Ş. (2012). *Regimes of ethnicity and nationhood in Germany, Russia, and Turkey*. Cambridge University Press.
- Ambrosini, M., & Boccagni, P. (2015). Urban multiculturalism beyond the "backlash." *Journal of Intercultural Studies*, 36(1), 35–53.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Banks, J. A. (Ed.). (2017). *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching*. American Educational Research Association.
- Bayar, M. (2009). Reconsidering primordialism: An alternative approach to the study of ethnicity. *Ethnic and Racial Studies*, 32(8), 1639–1657. <https://doi.org/10.1080/01419870902763878>
- Bertossi, C. (2012). French republicanism and the problem of normative density. *Comparative European Politics*, 10(3), 329–348.
- Billig, M. (2023). Concluding chapter. In *Banal nationalism* (pp. 249–263). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315988-12>
- Brose, E.-D. (1986). *The politics of technological change in Prussia*. Princeton University Press.
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Harvard University Press.
- Chabal, E. (2015). *A divided republic: Nation, state and citizenship in contemporary France*. Cambridge University Press.
- Copeaux, É. (1998). *Tarih ders kitaplarında (1931–1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çayır, K. (2014). *"Biz" kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çayır, K., & Gürkaynak, İ. (2008). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50–58.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté: L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy*. Presses de Sciences Po.
- Ersanilli, E., & Koopmans, R. (2010). Rewarding integration? Citizenship regulations and the socio-cultural integration of immigrants in the Netherlands, France and Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5), 773–791.
- Faas, D. (2011). The nation, Europe, and migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471–492.
- Fishman, J. A. (1982). Sociolinguistic foundations of bilingual education. *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 9(1), 1–35.

- Fortna, B. C. (2002). *Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late Ottoman Empire*. Oxford University Press.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Cornell University Press.
- Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- Hooghe, M., & de Vroome, T. (2015). The perception of ethnic diversity and anti-immigrant sentiments. *Social Indicators Research*, 121(2), 459–479.
- Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30(1), 1–22.
- Joppke, C. (2017). *Is multiculturalism dead? Crisis and persistence in the constitutional state*. Polity Press.
- Kancı, T., & Altınay, A. G. (2007). Educating little soldiers and little Ayşes: Militarised and gendered citizenship in Turkish textbooks. In M. Bentley & S. Oakley (Eds.), *Education in "multicultural" societies: Turkish and Swedish perspectives* (pp. 51–70). Tufnell Press.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerine*. İletişim Yayınları.
- Kastoryano, R. (2002). *Negotiating identities: States and immigrants in France and Germany*. Princeton University Press.
- Kaya, A. (2012). Backlash of multiculturalist and republicanist policies of integration in the age of securitization. *Philosophy & Social Criticism*, 38(4–5), 399–411.
- Kuzu, D. (2019). The politics of Turkish nationalism. In A. Özerdem & M. Whiting (Eds.), *The Routledge handbook of Turkish politics* (1st ed., pp. 69–80). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315143842-6>
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique: Éducation et intégration*. ESF/NRP.
- Öntaş, T., Çarıkçı, E., & Çoban, Ö. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve 5. sınıf ders kitaplarında vatandaşlık ve kimlik eğitiminin tematik örüntüleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(2), 1810–1835. <https://doi.org/10.37217/tebd.1691156>
- Ozan, H., & Kuş, Z. (2021). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşası. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – JRES*, 8(2), 237–257. <https://doi.org/10.51725/etad.954628>
- Palmowski, J. (2011). The Europeanization of the nation-state. *Journal of Contemporary History*, 46(3), 631–657. <https://doi.org/10.1177/0022009411403336>
- Piattoeva, N., Viseu, S., & Wirthová, J. (2023). Introduction to the special issue "Return of the nation: Education in an era of rising nationalism and populism." *European Educational Research Journal*, 22(5), 595–606. <https://doi.org/10.1177/14749041231188413>
- Reitz, J. G., Simon, P., & Laxer, E. (2017). Muslims' social inclusion and exclusion in France, Québec, and Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(15), 2473–2498.
- Safran, W. (1991). State, nation, national identity, and citizenship: France as a test case. *International Political Science Review*, 12(3), 219–238.
- Sen, A. (2020). Three evils of citizenship education in Turkey: Ethno-religious nationalism, statism and neoliberalism. *Critical Studies in Education*, 63(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1761849>
- Šíp, R. (2014). Globalization, nationalism and Europe: The need for trans-national perspectives in education. *Human Affairs*, 24(2), 248–257. <https://doi.org/10.2478/s13374-014-0223-z>

- Smith, B. (2021). The certainty of nationalism in uncertain times. In S. Riddle, A. Heffernan, & D. Bright (Eds.), *New perspectives on education for democracy: Creative responses to local and global challenges* (1st ed., pp. 167–179). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003145806-16>
- Smith, T. W. (2005). Civic nationalism and ethnocultural justice in Turkey. *Human Rights Quarterly*, 27(2), 436–470. <https://doi.org/10.1353/hrq.2005.0027>
- Soysal, Y. N., & Schissler, H. (2005). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. Berghahn Books.
- Soysal, Y. N., & Szakács, S. (2010). Reconceptualizing the republic: Diversity and education in France. *Journal of Education Policy*, 25(5), 633–648.
- Şimşek, A., & Karaduman, E. (2023). Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin yönü (II. Meşrutiyet döneminden günümüze 2022). *Selçuk Türkiyat, (Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı)*, 75–108. <https://doi.org/10.21563/sutad.1378237>
- Tight, M. (2019). *Documentary research in the social sciences*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716559>
- Troyansky, D. G., & Hunt, L. (1986). *Politics, culture, and class in the French Revolution*. University of California Press.
- Üstel, F. (2004). *"Makbul vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İletişim Yayınları.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The modernization of rural France, 1870–1914*. Stanford University Press.
- Wegner, G. (2002). *Anti-Semitism and schooling under the Third Reich*. Routledge.
- Yılar, M. B., & Çam, İ. D. (2021). Who are we? and Who are they? The construction of Turkish national identity in textbooks within the context of the Turkish War of Independence. *Middle Eastern Studies*, 57(6), 880–903. <https://doi.org/10.1080/00263206.2021.1885027>
- Zabun, E. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ışığında sosyal bilgiler öğretim programında toplumsal kimliğin inşası: 2018 ve 2024 programlarının karşılaştırmalı analizi. *Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 395–417. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18056397>