

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 19.09.2024

Submitted date

Kabul tarihi 13.04.2026

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 02.10.2026

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kabaklı Çimen, L. (2026). Fransızların İskenderun Sancağı'nda Eğitim Yoluyla Kültür Sömürgeciliği Uygulamaları. *Journal of History School*, 83, 3831-3863.

FRANSIZLARIN İSKENDERUN SANCAĞI'NDA EĞİTİM YOLUYLA KÜLTÜR SÖMÜRGEÇİLİĞİ UYGULAMALARI

Latife KABAKLI ÇİMEN¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, 1920-1938 yılları arasında Fransız manda yönetiminde kalan İskenderun Sancağı'nda eğitim yoluyla yürütülen kültür sömürgeciliği politika ve uygulamalarını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma; dil, din ve eğitim vasıtasıyla geleneksel Fransız sömürgeciliği stratejilerinin bölgede sistematik bir biçimde uygulandığını ortaya koymaktadır. Fransızlar; eğitim politikaları, okullar, öğretmenler, müfredat, dersler, sınavlar ve ders kitapları aracılığıyla sömürgecilik hedeflerine ulaşmayı amaçlamışlardır. Manda yönetimi, bölgedeki toplumsal ve kültürel parçalanmışlığı destekleyip teşvik ederken Fransız dil ve kültürünün yaygınlaştırılması yönünde bir yaklaşım sergilemiştir. Okullarda Türk tarihi yerine Fransız tarihi okutulmuş ve Fransızca zorunlu dil haline getirilmiştir. Eğitim kadrosu, Fransız sömürgelerindeki asker ve memurlar ile Türkiye muhalifi gruplardan oluşturulmuştur. Bu şekilde; eğitim, kültür ve dil üzerinden yerli toplumun kendi değerlerinden ve milli kimliğinden yabancılaştırılması süreci başlatılmıştır. Uygulanan eğitim politikalarıyla toplumun doğrudan kültürel asimilasyona maruz bırakıldığı söylenebilir. Eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler nezdinde kültür sömürgeciliği mekanizmalarına dair bilinçli bir farkındalık oluşturulması büyük önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İskenderun Sancağı, Fransız Mandası, Kültür Sömürgeciliği, Eğitim Politikaları, Kültürel Yabancılaşma.

¹Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, latife.cimen@izu.edu.tr Orcid: 0000-0002-4973-3630.

French Cultural Colonialism Practices through Education in the Sanjak of Alexandretta

Abstract

The purpose of this research is to examine the policies and practices of cultural colonialism carried out through education in the Sanjak of Alexandretta, which remained under the French mandate between 1920 and 1938. Document analysis, one of the qualitative research methods, was employed in the study. The research reveals that traditional French cultural colonial strategies implemented through language, religion, and education were systematically applied in the region. The French aimed to achieve their colonial objectives through educational policies, schools, teachers, curricula, courses, exams, and textbooks. While the French Mandate administration supported and encouraged the maintenance of a fragmented social and cultural structure in the region, it simultaneously exhibited an approach toward the dissemination of French language and culture. In schools, French history was taught instead of Turkish history, and French was established as a compulsory language. The teaching staff was composed of soldiers and officials from French colonies, as well as groups opposing Türkiye. In this way, a process of alienating the local society from its own values and national identity was initiated through education, culture, and language. It can be stated that the society was subjected to cultural assimilation through the implemented educational policies. In order to eliminate the lasting effects of this assimilation, an academic and social awakening is required. In this context, it is of great importance to create a conscious awareness of the mechanisms of cultural colonialism at every level, from educational administrators to students, and indeed, across the entire society.

Keywords: Sanjak of Alexandretta, French Mandate, Cultural Colonialism, Educational Policies, Cultural Alienation.

GİRİŞ

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Fransa ve İngiltere, İskenderun ve Hatay bölgesini işgal etmiştir. İşgal sonrası Fransa'ya bırakılan bölgede, 28 Kasım 1918'de İskenderun Sancağı kurulmuştur. 20 Ekim 1921'de Fransa ile imzalanan Ankara Antlaşması'nın 7. maddesi uyarınca; Türkçenin resmi dil olması, Türk bayrağına benzer bir bayrağın kullanılması ve okullarda Türkçe eğitim verilmesi gibi özel statü şartlarıyla Sancak Bölgesi, Fransız manda yönetimi altındaki Suriye sınırlarına bırakılmıştır.

Kültür, genel anlamıyla bir toplumun hayat tarzını ifade etmektedir. Sosyologlar kültürü farklı boyutlarıyla tanımlamışlardır. Örneğin Giddens'a (2016, s. 1090) göre kültür; "birbiriyle uyumlu bir toplumsal grubun değerleri, kuralları,

alışkanlıkları ve yaşam karakteristiği biçimleri”dir. Gökalp’e göre ise kültür; bir milletin geleneklerini, örflerini, sözlü ve yazılı edebiyatını, dilini, dinini, musikisini, estetik duygusunu, ahlakını, ekonomisini, bilimini ve teknolojisini kapsayan ahenkli bir bütündür (Gökalp, 1975, s. 27). Bir millete ait kimliği oluşturan ve bireyleri bir araya getirerek toplumsal dayanışmayı kuvvetlendiren kültürün varlığını sürdürebilmesi, nesiller arası aktarıma bağlıdır. Çocuklar, çevreyi algılamaya başladıkları andan itibaren içinde yaşadıkları toplumun hayat tarzı ve kültürüyle ilgili donanımları edinmeye başlarlar. Büyüdükçe öncelikle aile, arkadaş, kitle iletişim araçları, dini kurumlar ve eğitim kurumları vasıtasıyla gerçekleştirilen kültür aktarımı, bireylerin toplumsallaşmasını sağlar. Bir millete ait kültürel değerlerin korunmasını ve aktarılmasını sağlayan aile, dil ve eğitim sistemi zarar gördüğünde, ilgili kültür ve toplumun varlığı ciddi bir tehdit altına girmektedir. Kültür emperyalizmi, bu tehdit ve tehlikelerin oluşmasında doğrudan sorumluluk sahibidir (Uğur ve Şimşek, 2008, s. 99).

Bazı durumlarda kültüre müdahale edilerek değerlerin yozlaştırılması veya bir sömürü aracına dönüştürülmesi söz konusu olabilmektedir. Bu durum "kültür sömürgeciliği" olarak adlandırılmaktadır. Kültür sömürgeciliği; “bir ya da daha fazla kültürün kendisini başka kültürlerle, az veya çok, bilinçli bir şekilde dayatmasıdır. Böylece yerel kültürler bir bütün olarak ya da çoğu kez kısmen tahrip olmaktadır” (Ritzer, 2020, s. 277). Diğer bir ifadeyle kültür sömürgeciliği; köklü tarihi geçmiş bulunan, milli kimliği oluşturan manevi ve kutsal öğelerin yok edilmesi; milli kimliğin yabancı kültürler tarafından baskılanması ve egemenlik altına alınmasıdır (Kabaklı, 2009, s. 19-20).

Kültür sömürgeciliği, "yumuşak güç" görünümlü bir emperyalizm biçimi olsa da emperyalist politikaların en başarılı uygulama biçimlerinden biri olarak kabul edilebilir. Buradaki temel amaç; “görünüşte ülkeyi işgal etmek, toprak kazanmak veya ekonomik hayatı kontrol altına almaktan ziyade, güç dengelerini değiştirmek amacıyla bir milletin zihin dünyasını fethetmek ve kontrol altına almaktır” (Arı, 1997, s. 247). Edward Said (2022, s. 39), emperyalist politikalar ile kültür arasında çarpıcı ve doğrudan bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda emperyalist güçler, sömürdükleri toprakları fiilen terk etseler bile dillerini, dinlerini, değerlerini, siyasi ve eğitim sistemlerini; özellikle de kültürel kodlarını bu coğrafyalarda kalıcı bir miras olarak bırakmışlardır (Adıgüzel, 2001, s. 113). Meriç (2015, s. 17-18) ise etik dışı bir olgu olan kültür sömürgeciliğinin, hedefindeki ülkeyi sadece dışarıdan bir müdahaleyle fethetmediğini; öncelikle o toplumu kendi köklerinden koparıp “kültürsüz olduğuna” inandırarak kimliğini yok ettiğini ifade etmektedir.

Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim İlişkisi

Eğitim; toplumun yapısında meydana gelen değişimleri aktarma, bu değişimlerin meydana getirdiği yeni durumlara uyumu kolaylaştırma ve dönemin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirme gibi hayati işlevlere sahiptir. Siyasi iktidarların değişmesiyle birlikte eğitimin içeriği, biçimi ve temelleri de kısmen ya da tamamen dönüşebilmektedir (Tezcan, 2020, s. 169). Tütengil'e (1966, s. 45) göre eğitim, toplumun istenilen yön, hız ve kapsamda dönüştürülmesinde kullanılan en güçlü araçtır. Bilgiseven (1987, s. 134) özellikle gelişmekte olan ülkelerde planlı bir dönüşümün sağlanabilmesi için eğitim kurumlarından stratejik bir biçimde yararlanıldığını ifade etmektedir. Apple (2017, s. 216), eğitimin büyük toplumsal dönüşümlerin hem başlangıç noktası hem de sürdürücüsü olduğunu vurgularken; Dewey (2019), okulun toplumsal değişimin bilinçli bir şekilde yönetilebileceği yegâne merkez olduğunu belirtmektedir. Rauter (2011, s. 14) ise eğitimin dönüşüm için etkili bir araç olduğunu kabul etmekle birlikte, bu dönüşümü kimin ve hangi amaçla gerçekleştirmek istediğinin sorgulanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Counts (1932), eğitimin gerektiğinde mevcut toplumsal düzeni kökten değiştirebilecek devrimsel bir güce sahip olduğunu iddia etmektedir.

Sömürgeci güçler, kendi ihtiyaçları ve stratejik hedefleri doğrultusunda toplumları dönüştürmek amacıyla eğitimi temel bir araç olarak kullanmış ve buna uygun modeller inşa etmişlerdir. Bu modelleri "modern ve yenilikçi" olarak takdim ederken, milli eğitim sistemlerini ve geleneksel birikimi itibarsızlaştırarak etkisiz hale getirmişlerdir. Sömürgecilik sonrası kuramın öncülerinden Ngũgĩ wa Thiong'o (2017, ss. 9–16), sömürgeciliğin yerel kültür ve kimliği tahrip eden en etkili silahının eğitim olduğunu belirtmekte; sömürge okullarının zihinleri denetim altına alan ve kültürel yabancılaştırma üreten temel mekanizmalar olarak işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Chinua Achebe (1960) ise sömürgeciliğin kalıcılık sağlayabilmek için kültürel sömürünün üç sacayağından biri olarak eğitim sistemini kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirdiğini savunmaktadır. Günümüzde Afrika'daki elli dört ülkenin çoğunda resmi dilin eski sömürgeci devletin dili olması, bu sistemli eğitimin kalıcı sonuçlarını açıkça ortaya koymaktadır. Benzer bir süreç, bu araştırmanın konusunu teşkil eden Fransızların İskenderun Sancağı'ndaki eğitim uygulamalarında da gözlemlenmektedir.

Fransızların Hatay'ı işgali, manda yönetimi ve İskenderun Sancağı konusunda yapılan araştırmalar genellikle tarih ve siyaset alanlarında yoğunlaşmaktadır. Söz konusu döneme ait eğitimle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlar arasında; Can ve Duman'ın (2022) "Fransız Manda Dönemini İçeriden Hatırlamak: Hatay'da Bir Sözlü Tarih Çalışması"; Duran'ın (2007) yüksek lisans tezi "İskenderun Sancağı'nda Fransız Mandası (1920-1936)"; Galioğlu'nun (2004) yüksek lisans tezi "Hatay Kültür Tarihinde 1921-1939 Dönemi ve Bu

Dönemin En Önemli Eğitim Kurumu Antakya Lisesi"; Payaslı'nın (2009) yüksek lisans tezi "Atatürk Dönemi Eğitim Kültür Politikalarının Hatay'a Yansımaları" ile (2013) doktora tezi "Siyasal, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Sancaktan Vilayete Hatay: 1921-1960"; Soyer'in (1998) "Hatay İli Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Eğitim"; Tekin'in (1984) "Geçmişte ve Günümüzde Hatay'da Eğitim, Hatay'da Eğitim ve Kültür" ve Yorulmaz'ın (1998) "Fransız Manda Yönetimi Döneminde İskenderun Sancağı'nın Sosyo-Ekonomik ve Siyasal Durumuna İlişkin Bazı Kayıtlar 1918-1939" adlı çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışma; Fransa'nın diğer sömürge coğrafyalarında başarıyla uyguladığı eğitim yoluyla kültür sömürgeciliği stratejisinin, İskenderun Sancağı özelindeki yansımalarını antropolojik bir bakış açısıyla incelemesi bakımından özgün bir değer taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel problemini "Fransızlar manda döneminde İskenderun Sancağı'nda kültür sömürgeciliği için eğitimi bir vasıta olarak nasıl kullanmışlardır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem, aşağıdaki alt problem başlıkları altında irdelenmiş ve cevap aranmıştır:

- 1.Fransa, sömürge ülkelerinde kültür sömürgeciliği ve eğitimi bir vasıta olarak kullanmış mıdır?
- 2.Manda yönetimi, kültür sömürgeciliği için eğitim politikalarını nasıl oluşturmuştur?
- 3.Fransa; İskenderun Sancağı'nda okullardan, öğretmenlerden, ders müfredatlarından, ders kitaplarından, dersler ve sınavlardan kültür sömürgeciliği amacıyla nasıl faydalanmıştır?

YÖNTEM

Bu araştırma, Fransız Manda idaresi döneminde İskenderun Sancağı'nda eğitimin bir kültür sömürgeciliği aracı olarak nasıl uygulandığını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir tarihi-sosyolojik vaka çalışmasıdır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntem; araştırma konusuna ilişkin yazılı, basılı ve görsel materyallerin toplanması, incelenmesi, çapraz doğrulamaya tabi tutulması ve belirli analitik temalar altında çözümlenmesi sürecini kapsamaktadır (Bowen, 2009; Sak vd., 2021). Bu doğrultuda çalışmada kullanılan veri kaynakları ve kapsam sınırları aşağıda sunulmuştur:

1. Veri Kaynakları ve Sınıflandırılması: Araştırmada kullanılan veriler, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla birincil ve ikincil kaynaklar olarak sınıflandırılmış, birbirleriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir:

Birincil Kaynaklar:

Arşiv Belgeleri: Çalışmada, Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA) fonlarında (özellikle 30-10-0-0 Başbakanlık Muamalat Genel Müdürlüğü kataloğunda) yer alan Sancak maarif teşkilatı, müfettişlik raporları ve diplomatik yazışmalara ait resmi vesikalardan (Kutu: 65, Dosya: 4, Fihrist: 4-4 ve 4-5; Kutu: 74, Dosya: 1, Fihrist: 21-27) yararlanılmıştır.

Dönemin Resmî ve Kurum Raporları: Sancak Maarif Müfettişi Pierre Bazantay tarafından Fransız Yüksek Komiserliği'ne sunulan resmî teftiş raporları ve istatistik cetvelleri (ör. Bazantay, 1935).

Sürelî Yayınlar ve Gazete Koleksiyonları: Millî Kütüphane sürelî yayınlar arşivi, Hakkı Tarık Us Koleksiyonu ve yerel dijital arşivlerden taranan dönemin ulusal ve yerel gazeteleri (*Yenigün, Yeni Mersin, Cumhuriyet, Son Posta, Atayolu*).

Tanıklıklar, Hatıratlar ve Şahsi Belgeler: Dönemi bizzat yaşayan Cemil Meriç, Mesut Fani Bilgili, Reşit Kuseyri, Reşit Gali ve Pol Kayuka'nın hatıratları, tanıklıkları ile 1931-1932 dönemi Antakya Lisesi öğrenci karne kayıtları.

İkincil Kaynaklar: Fransız sömürgecilik teorisi, eğitim tarihi ve Hatay/İskenderun meselesi üzerine yazılmış akademik telif eserler, makaleler ve lisansüstü tezler (Duran, 2007; Galioğlu, 2004; Payaslı, 2009, 2013, 2018; Tekin, 1984; Soyer, 1998; Kallaway, 2020; Matasci vd., 2020).

2. Tarihi Sınırlar, Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Araştırma 1920–1938 yılları arasını kapsamaktadır. 1920, Fransız fiilî işgal ve mandater teşkilatlanmasının başladığı tarihtir. 1936 yılında Suriye-Fransa antlaşması ile Hatay Meselesi'nin Milletler Cemiyeti gündemine taşınmasını takiben, 1938'de Hatay Devleti'nin ilanı ile manda yönetiminin eğitim üzerindeki kontrolü sona ermiştir.

Dahil Etme Ölçütleri: 1920-1938 arasında yayımlanmış, doğrudan İskenderun Sancağı'ndaki eğitim kurumları, müfredat, öğretmen atamaları ve dil politikalarını konu alan arşiv vesikaları ve gazete haberleri, Fransız manda yönetiminin resmi eğitim yetkilileri (Bazantay, Marten vb.) veya dönemin doğrudan tanıdığı olan öğrenci/öğretmenlerin hatıratları ve Fransa'nın Afrika kolonilerindeki eğitim politikaları ile doğrudan karşılaştırma yapmaya imkân tanıyan kuramsal ve ampirik literatür.

Dışlama Ölçütleri: 1938 sonrasındaki bağımsız Hatay Devleti süreci ve anavatana katılma dönemine ait doğrudan diplomatik yazışmalar (eğitim politikasını yansıtmayan yazışmalar).

Etik Kurul İzni: Bu çalışma arşiv ve dokümantasyon incelemesine dayandığından etik kurul onay belgesi gerektirmemektedir.

3. Veri Toplama, Doğrulama ve Analiz Süreci

Araştırma kapsamında toplam 14 arşiv belgesi, dönemin basınından seçilen 36 gazete nüshası/haberi, 3 resmi teftiş raporu, 5 hatırat metni ile konuyla ilgili 28 akademik çalışma (ikincil kaynak) incelenmiştir. Dönemin politik yapısından kaynaklanabilecek taraflılık riskini ortadan kaldırmak amacıyla “veri çeşitlemesi” uygulanmıştır. Örneğin yerel basında (Yenigün, Yeni Mersin) yer alan bir şikâyet haberi; resmi manda raporları (Pierre Bazantay raporları) ve devlet arşivlerindeki istihbarat/teftiş kayıtlarıyla (BCA) karşılaştırılmış, dönemin tanıklarının (Cemil Meriç, Mesut Fani) ifadeleriyle teyit edildikten sonra olgusal veri olarak kabul edilmiştir. Fransızca ve Türkçe metinlerdeki çelişkili ifadeler tarihi bağlamı içinde eleştirilerek çözümlenmiştir. Toplanan nitel veriler içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiş ve tümevarım yaklaşımı ile beş temel analitik tema altında kodlanmıştır. Bu kapsamda ulaşılan temalar; manda idaresinin okullar ve mali kaynaklar üzerindeki denetimini kapsayan idari ve kurumsal yapılanma, eğitim kadrolarının şekillendirilmesine odaklanan öğretmen kadroları ve ideolojik kuşatma, tarih, coğrafya ve Türkçe aleyhine yürütülen müfredat ve program müdahaleleri, ders kitaplarının tahrifatı ve ikonografik unsurları içeren ders araç-gereçleri ve sansür ile son olarak Sinyal Sistemi ve yabancı dil mecburiyeti gibi uygulamaları ele alan pedagojik baskı mekanizmaları ve sınavlardan oluşmaktadır.

BULGULAR

Fransa'nın Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim Politikası

Fransız sömürgeciliğinin temel resmi politikalarından biri asimilasyon olmuştur. Fransız kültürünü yaymak ve tek tip bir sömürge yönetimi inşa etmek amacıyla asimilasyon yöntemleri kolonilerde sistematik bir biçimde uygulanmıştır (Easton, 1960, s. 314). Fransa, eğitim alanında düzenlediği uluslararası kolonyal kongrelerde; kendi eğitim sisteminin sömürge coğrafyalarına taşınması ve yerli halkları asimile edecek bir yapının kurulması yönünde kararlar almıştır. Vali Roume'un (1903) ifadesiyle; "Sömürgecilik artık sömürülen halkların medeniyete dönüşümü haline gelmelidir. Fransız kolonilerindeki okullarda Fransa'nın müfredat ve kuralları uygulanmalı, Fransız personel görev yapmalı ve eğitim dili mutlaka Fransızca olmalıdır." Bu yaklaşım, sömürge yönetiminin eğitimi stratejik bir araç olarak gördüğünü kanıtlamaktadır (Barry, 2020, s. 43).

Literatürde bu süreç, genel olarak bir "sömürge eğitimi" ve "sömürge eğitiminin pedagojisi" kavramlarıyla açıklanmaktadır. Fransız sömürge eğitimcisi Jules Harmard (1910), bir sömürgeyi kalıcı olarak elde tutmak için uygulanması gereken yöntemleri ele aldığı *Domination et Colonisation* adlı eserinde şu çarpıcı tespitlerde bulunmaktadır (aktaran, Bayur, 1987, ss. 371-378).

"Sömürge eğitiminde görev alacak öğretmenler, alanında uzman ve üst düzey yetiştirilmiş elemanlar olmamalıdır. Asla birinci sınıf bilim ve teknik insanları yetiştirilmemeli; yerli halk büyük hedefler ve projeler için hazırlanmamalıdır. Milli ve geleneksel eğitim kurumlarının iyileştirilmesi önlenmeli; bu kurumların hem gelişmesine hem de tamamen kapanmasına engel olunarak bir atalet hali meydana getirilmelidir. Orta ve yükseköğretimde sadece kısa vadeli faydalar gözetilmeli, aktüalite ile yetinilmelidir. Sömürge çocukları ne kadar zeki olurlarsa olsunlar sömürgecilerle iş birliği yapan yönetici sınıfların çocukları hariç hiçbirisi yükseköğrenim için Avrupa'ya gönderilmemelidir."

Hamard'ın (1910) bu düşünceleri, sömürgeci yönetimin duyduğu endişe ve korkuları da açıkça yansıtmaktadır. Nitekim "Bu eğitimle yetiştirilmiş yerliler, bilhassa Asyalılar, medeniyetimizin en barışmaz ve egemenliğimizin en tehlikeli düşmanları olur" (aktaran, Bayur, 1987) diyerek, milli kimliğini koruyan aydınların sömürgeci politikalar için teşkil ettiği riskin farkında olduklarını göstermektedir.

Fransız sömürgeci eğitim politikası; Fransız dilini ve kültürünü yerleştirmeye, sömürge idaresine sadakatle hizmet edecek itaatkâr yerli kadrolar yetiştirmeye ve özenle seçilmiş bir elit tabakanın yükselişini sağlamaya dayanmaktadır. Ayrıca kitlelerin eğitilerek sömürgecilere yaklaştırılması, yaşam biçimlerinin dönüştürülmesi (Balde, 2004) ve nihayetinde "*Siyah Fransızlar*" oluşturulması hedeflenmiştir (Clignet ve Foster, 1964). Fransızlar, sömürge ülkelerindeki halklar arasındaki farklılıkları körükleyerek toplumsal bütünlüğü bozmayı ve

“böl-yönet” taktiğiyle hakimiyet kurmayı planlamış; bu amaçla eğitimden ve kendi projelerine hizmet eden misyonerlik faaliyetlerinden yoğun şekilde yararlanmışlardır (Riyâd, 1965, s. 369; Gerente, 2003).

Fransız asimilasyon müfredatı, “medeniyetsiz ve kültürsüz” olarak yaftalanan toplumları “medenileştirme misyonuna” dayandırılmıştır. Bu sistem; sömürülen halkı zihinsel olarak geliştirmemek ve yerli yönetici sınıfın çocuklarını kendi toplumuna yabancılaştırarak “soysuzlaştırmak” fikri üzerine inşa edilmiştir (Bayur, 1987, ss. 371-378). Öğrencilere kendi kültürleri “geri” olarak sunulmuş ve bu değerleri göz ardı etmeleri öğretilmiştir (Bolt ve Bezemer, 2009). Georges Hardy, *Ahlaki Bir Fetih* adlı eserinde bu süreci şöyle özetler: **“Yerlileri çocukken okula almak ve onları birkaç yıl boyunca entelektüel ve ahlaki alışkanlıklarımıza maruz bırakmak, onları amacımıza hizmet ettirmenin en etkili yoludur”** (Hardy, 2005, s. 65) demekte ve son aşamada kendi kültürü ile irtibatı koparılan yerel toplumun asimilasyonun mümkün hâle geleceği vurgulanmaktadır. Gamble (2002) **“birçoğu verilen eğitimle ‘kendi kültüründen arındırılan’ Afrikalılar, Fransız toplumu ve kültürüne tam olarak asimile edilmeye çalışıldı”** ifadesiyle de yapılanları doğrulamaktadır.

Kolonilerinde uyguladığı Fransız eğitim müfredatı doğrultusunda derslerde Fransız edebiyatı, Batı felsefesi ve Fransız tarihine ağırlık verilmiştir. Gine'nin ilk Cumhurbaşkanı Ahmed Sékou Touré'nin hatıraları bu zihinsel inşayı çarpıcı bir şekilde özetlemektedir: *“Biz Afrika'nın okumuşları, sömürge okullarında Gal savaşılarını ve Jan Dark'ın hayatını öğrendik; Moliere okuduk. Sanki kendi ülkemizde tarihsiz ve ahlaki değerden yoksunmuşuz gibi yetiştirildik. Sömürgeciler bize sadece kendi çıkarlarına hizmet edebileceğimiz kadar bilim ve kültür verdiler”* (aktaran, Aydın, 2013, s. 54).

Fransa, uyguladığı eğitim sistemi ile yerli halk arasında yaşadığı iletişim problemlerini çözmeyi, sömürgeleri idare edecek personeli yetiştirmeyi ve sömürülen halkları asimile etmeyi amaçlamıştır. Bu hedeflere ulaşmak için öncelikle okullarda yerlilere Fransızca ve Fransız kültürünü öğretmeye başlamıştır. Sonuç olarak; yatılı okul sistemi ve sadece Fransızca verilen eğitimle, öğrencilerin aileleri ve kökleri ile bağları kopararak asimilasyon süreci tamamlanmak istenmiştir (Balde, 2004).

Kültür Sömürgeciliğinde Eğitim Politikaları

Fransız manda yönetimi, diğer sömürgelerinde uyguladığı asimilasyon stratejilerine benzer şekilde, İskenderun Sancağı'nda da kültürel asimilasyon

hedefine ulaşmak için eğitimi bir araç olarak kullanmıştır. Bu amaçla öncelikle bölgedeki etnik unsurlar arasındaki farklılıklar belirginleştirilerek bir çatışma zemini oluşturulmuştur. Türk çocuklarının nitelikli eğitimden mahrum kalmasına yönelik politikalar izlenirken; Arapça ve Fransızca zorunlu diller haline getirilmiş, misyoner ve yabancı okullar ise idari olarak desteklenmiştir. Sancak'taki tanınmış ailelerin çocuklarının bu kurumlarda eğitilmesi için özel çaba sarf edilmiş; öğretmenlik yeterliliği olmasa dahi manda yönetiminin ideolojik amaçlarına hizmet edecek kişiler eğitim kadrolarına dahil edilmiştir.

Bu uygulamaların temelinde, Türkiye Cumhuriyeti ile olan bağların koparılması ve milli kimliğin unutturulması hedeflenmiştir. Fransızlar, Sancak'taki nüfuzlu ailelerin çocuklarını kendi eğitim kurumlarına çekerek “kültürel bir sadakat” oluşturmaya önem vermişlerdir. Dönemin Sancak Maliye Müfettişi Fuat Sahillioğlu'nun kızı Eliza, St. Joseph İskenderun Sörler Okulu'ndaki deneyimini şöyle aktarmaktadır:

“Eğitim dili Fransızca idi. Arapça ek derslerimiz de vardı. Rahibeler hocalarımızdı (...) Sancak'ta yabancı okullar çoktu. İskenderun ve Antakya'da İtalyan Kapusenler, Fransız, İngiliz ve Amerikan kolejleri vardı.” (Payaslı, 2013, s. 304).

Benzer şekilde, Sancak Maarif Müfettişi Mithat Kuseyri'nin kızı Semiramis Kuseyri de aynı okulda gördüğü eğitimi şu sözlerle betimlemektedir:

“Ders kitaplarımız Fransa'dan gelirdi. Arapça derslerimiz de vardı ve bu derslere Fransız hocalar girerdi. Zaten hocalarımızın bir kısmı Ermeni asıllı, bir kısmı ise Suriye ve Lübnan'dan gelen Arap kökenlilerden oluşmaktaydı.” (Payaslı, 2013, s. 298).

1924 yılında Fransız Yüksek Komiserliğini temsilen eğitim işlerini yürütmek üzere kurulan eğitim müdürlüğü, müfredatı tamamen Fransızcanın yaygınlaşması ve Fransız yanlısı propaganda amaçları doğrultusunda şekillendirilmiştir. Suriye Mandater Yönetimi Müfettişlerinden Pierre Bazantay, bu süreci raporunda açıkça ifade etmektedir:

“Fransız manda yönetimi, Türk kültürüne zarar verecek şekilde bazı kasaba okullarının kapatılmasına karar verdi. Antakya Lisesi'nin 150 öğretmenininin çalışmasına yasak getirdi. Bazı Türkçe eğitim kitaplarını yasakladı; Antakya Lisesi'nde bilim ve eğitim dili olarak kullanılan Türkçe yerine Fransızca'yı getirdi.” (Bazantay, 1935, s. 68-76).

Manda idaresi altında misyoner okulları, yabancı kolejler ve azınlık okulları maddi ve idari yönden imtiyazlı bir konuma getirilmiştir. Bu okullar arasında en fazla ilgi görenler Misyoner Katolik İskenderun Frerer Koleji ile İskenderun

Ecole des Sœurs St. Joseph'tir. 1925-1926'dan itibaren manda yönetiminin destek ve teşviki ile gayrimüslimlere ait birçok özel ve resmi okul açılmıştır. Bu kapsamda Antakya ve İskenderun'da 15'ten fazla Katolik, Ortodoks, İtalyan, Ermeni ve Alman, adlarıyla açılan bu okullarda Türklük aleyhinde bir müfredat izlenmiş ve yoğun misyonerlik faaliyetleri yürütülmüştür (Akpınar, 1944, s. 12; Bilgili, 1939, s. 19; Soyer vd, 1998, s. 31). Özellikle Fransız misyonerlerin, eğitim faaliyetlerinin yanı sıra manda idaresine kültürel konularda danışmanlık yapmaları, eğitimin siyasal bir araç olarak kurgulandığını doğrulamaktadır. Nitekim 1921'de Carmelitanlar'ın okul malzemelerine gümrük muafiyeti ve vergi indirimi sağlanması bu desteğin somut bir göstergesidir (Demir, 2012, s. 4). Yazganalp (1936), Sancak'ta Fransız misyoner okullarının sayı bakımından, diğer okullardan daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Manda yönetimi, öğrencilerin milli şuur kazanmasını engellemek amacıyla 1938 yılına kadar okullarda milli bayramların kutlanmasını yasaklamıştır. Ancak bu baskılara rağmen, 29 Ekim 1936'da bir grup öğrencinin kırmızı-beyaz kıyafetler ve milli marşlarla Cumhuriyet Bayramı'nı kutlaması, toplumsal direnişin eğitime yansıyan önemli bir örneğidir. Bu törenlere katılan öğrenciler “yok yazılmış” ve çeşitli cezalara çarptırılmıştır (Dağıstan ve Sofuoğlu, 2008, s. 47). Bazantay'ın raporunda belirttiği üzere, Türk lise öğrencileri bu baskılara ve kız okullarının kapatılmasına karşı protestolar düzenleyerek tepkilerini dile getirmişlerdir (aktaran, Payaslı, 2018, s. 454).

Kültür Sömürgeciliği ve Okullar

Fransız manda yönetimi kayıtlarına göre, 1921 yılında İskenderun Sancağı'nda 26 okul bulunmakta ve bu okullara 1.550 öğrenci devam etmektedir. Aynı dönemde Antakya'da üç ortaokul, 32 ilkokul ve bir lise mevcuttur (Bilgili, 1939, s. 19). 1933-1934 öğretim yılına gelindiğinde ise Sancak'ta resmi, özel ve yabancı okul sayısı 138'e; öğretmen sayısı 369'a ve öğrenci sayısı 11.016'ya yükselmiştir. Ancak bu eğitim imkânlarından yararlanma oranlarında topluluklar arasında derin bir eşitsizlik göze çarpmaktadır: Türk nüfusun sadece %4'ü eğitim alabilirken, Ermeni nüfusta bu oran %15'e ulaşmaktadır (Yenigün, 8 Ekim 1933; Tekin, 1984, s. 66-67). Eğitim imkânlarına erişimdeki bu ayrımcı pratik, manda yönetiminin şehir merkezlerindeki gayrimüslim unsurları önceleyen, Türk nüfusu ise sistematik olarak eğitim süreçlerinin dışına iten bilinçli bir politikasının sonucudur.

Manda yönetimi, tamamen dini eğitim veren sıbyan mekteplerine yarı resmi bir statü kazandırarak bu kurumları *Ecole Coranique* adı altında yeniden yapılandırmış ve yaygınlaştırmıştır. Özellikle kırsal kesimde Türklerin yaşadığı köylere okul açmayarak bu nüfusu eğitimsiz bırakmayı amaçlayan Fransızlar,

okul açılan kısıtlı bölgelerde ise eğitimi sadece Fransızca öğretme vasıtası görmüşlerdir. (Çelenk, 2017, s. 55). Okul açılmayan köylerde eğitim cami köşelerinde veya medrese kökenli hocalar vasıtasıyla sürdürülmüş; ancak manda idaresi bu geleneksel yapıdan da stratejik bir fayda sağlamıştır. Sancak Maarif İdaresi, mali zorluk çeken imamlara maaş bağlayarak onları Fransız menfaatleri doğrultusunda yönlendirmiştir. Bu kişiler aracılığıyla cami ve medreselerde Türkiye Cumhuriyeti ve Kemalist reformlar aleyhinde propaganda yapılmış; modernleşme adımları “dinden uzaklaşma” olarak sunulmuştur (Soyer vd., 1998, s. 31; Tekin, 1984, s. 62).

Manda yönetimi altındaki medreselerde, Cuma ve bayram hutbeleri aracılığıyla Türk kimliğine yönelik karşıt bir söylem oluşturulmaya çalışılmıştır (Konuralp, 1970). Bu ideolojik müdahale, çocuklarını söz konusu kurumlara göndermeyen muhafazakâr kesim ile Türkiye Cumhuriyeti taraftarları arasında toplumsal bir ayrışma ve çatışma zemini oluşturmuştur. Dinî hassasiyetlerin yönlendirmeye açık hale getirilmesiyle yürütülen bu politikalar, Kemalist reformlara mesafeli duran kitleleri Türk ülküsünden ve millî davadan uzaklaştırmayı hedeflemiştir (Yorulmaz, 1998). Bu durum, Fransa’nın bölgedeki stratejik amaçlarıyla örtüşen başarılı uygulamalarından biri olarak değerlendirilebilir.

Söz konusu bilinçli politikaların eğitim sahasındaki yansıması, 1936 yılına gelindiğinde Türk çocuklarının okuryazarlık oranlarındaki çarpıcı düşüklükle somut bir göstergeye dönüşmüştür. Kırsal bölgelerde eğitim çağında bulunan 21.000 Türk çocuğundan yalnızca 2.600’ünün okuryazar olması, bölgedeki eğitim mahrumiyetini gözler önüne sermektedir. Benzer bir tablo şehir merkezlerinde de gözlemlenmiş; şehirdeki 12.000 Türk çocuğundan sadece 1.500’ü eğitime erişim sağlayabilmiştir. Buna karşı, gayrimüslim tebaada okuryazarlık oranının %75-80 seviyelerine ulaşması, imkânların dağılımındaki derin uçurumu belgelemektedir (Bilgili, 1939). Bu süreçte, sağlanan maddi desteklere paralel olarak misyonerlik faaliyeti yürüten kurumların sayısında da hızlı bir artış kaydedilmiştir.

Kültür sömürgeciliğinin eğitim kurumları aracılığıyla kurumsallaşması, sadece müfredat içerikleriyle sınırlı kalmamış; aynı zamanda yerel kimliklerin aşındırılması ve egemen gücün ideolojik inşasının dayatılması şeklinde tezahür etmiştir. Bu sistematik yaklaşımın İskenderun Sancağı özelindeki en somut ve çarpıcı uygulama alanlarından birini kuşkusuz Antakya Lisesi oluşturmaktadır. Manda yönetiminin eğitim sahasındaki stratejik önceliklerini, dil politikalarını ve toplumsal ayrıştırma hamlelerini bir arada gözlemlemeye olanak tanıyan bu kurum, bir okulun ötesinde, bölgedeki kültürel dönüşümün ana merkezi olarak tasarlanmıştır.

Kültür Sömürgeciliğinin Bir Uygulama Alanı: Antakya Lisesi

Hatay'da 1913'te kurulan Antakya İdadisi, manda döneminde Fransız modeli bir liseye dönüştürülmeye çalışılmıştır. Cemil Meriç, *Bu Ülke* adlı eserinde “*lisem, üniversitemdi*” dediği Antakya Sultanisinin durumunu; “*Antakya Sultanisinin ismi 'Lycée d'Antioche' olarak değiştirildi. Türkçe, Tarih ve Arapça dışındaki bütün dersler Fransızca okutuluyordu*” (Meriç, 2005, s. 26) sözleriyle teyit etmektedir. 1919-1923 yılları arasında bu kurumda, öğrencileri Türk kültüründen koparmayı hedefleyen sistemli bir “Araplaştırma ve Fransızlaştırma” politikası izlenmiştir.

1925-1926 eğitim-öğretim döneminden itibaren, Sancak bölgesinde görevli Arap memurların çocuklarının mağduriyet yaşadığı iddiası gerekçe gösterilerek Antakya Lisesi; Türk ve Arap bölümleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ancak bu idari kararın arka planındaki temel saik; lisenin Türk kültürünü destekleyen ve millî bilinci güçlendiren faaliyetlerinin, İskenderun Sancağı'ndaki manda yönetiminin bekası açısından stratejik bir tehdit olarak algılanmasıdır (Konuralp, 1970). Doğrudan bir kapatma kararının meydana getireceği toplumsal tepkiyi bertaraf etmek amacıyla, Arap kültürünün baskın hale getirilmesi ve Türk kimliğinin asimilasyonunu kolaylaştıracak şartların oluşturulması hedeflenmiştir. Manda yönetiminin bu stratejik uygulaması, okul bünyesinde Türk ve Arap öğrenciler arasında gerginliklerin tırmanmasına ve neticede grevlerin yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Bu çatışma ortamı nedeniyle Türk öğrenciler eğitimlerini yarıda bırakmak veya Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmıştır. Bu sistematik tasfiye süreci sonucunda, Arap bölümündeki öğrenci sayısı Türk öğrenci sayısına ulaşmıştır (Payaslı, 2018).

Antakya Lisesi'ndeki dil politikaları da bu kültürel asimilasyon stratejilerini somutlaştıran bir araç olarak kullanılmıştır. Fransızca her iki bölüm için de zorunlu ders statüsüne getirilirken; Arap bölümünde Türkçe eğitimi müfredat dışı bırakılmış, Türk bölümünde ise Arapça zorunlu kılınmıştır. Arapça eğitimi üzerinden yürütülen bu baskıcı tutum, öğrencilere kurumun kapatılacağı tehdidiyle dayatılmıştır. Nihayetinde bu sistematik çabalarla; Türk öğrencilerin Türkiye ile olan kültürel bağlarını zayıflatmak, millî bilinçlerini aşındırmak ve kimliksizleşmiş, sadece kişisel menfaatleri doğrultusunda hareket eden kozmopolit bir gençlik inşa etmek amaçlanmıştır (Bilgili, 1939; Öcal, 1953). Bu süreçte, Türk ve Arap öğrenciler arasında bilinçli olarak oluşturulan ve desteklenen husumet, toplumsal bütünlüğünü tehdit eden bir çatışma ortamına dönüştürülmüştür.

Kültür Sömürgeciliğinde Öğretmenler

Fransız manda yönetimi, 1921 yılından itibaren Antakya Lisesi gibi stratejik kurumlarda asimilasyon politikalarını yürütecek kadroları titizlikle seçmiştir. Bu kadrolar; Suriye milliyetçileri, Fransız yanlıları ve açıkça Türkiye karşıtı olan isimlerden oluşturulmuştur (Yenigün, 24 Şubat 1938; Yenigün, 22 Temmuz 1938). Bu kapsamda, dini cemaatlere bağlı eğitim kurumlarının dahi yönetici ve öğretmen atamalarında manda yönetiminden onay alma zorunluluğu getirilmiştir. Bu idari denetimin bir sonucu olarak, Rahibe Marie De Chantal gibi isimler 19 yıl boyunca kadınlar arasında Fransızca ve Fransız kültürünün yaygınlaştırılması faaliyetlerini kesintisiz sürdürebilmiştir (Payaslı, 2018, s. 488).

1919-1923 yılları arasında eğitim kurumlarını Araplaştırma hedefi doğrultusunda okul yönetimlerine Arap milliyetçileri getirilmiştir. Manda idaresi; Kâmil Eşrefiye'yi Sancak Maarif Müfettişliğine, Mahmut Nedim'i ise Antakya Lisesi müdürlüğüne atamıştır. Okul yönetimi; Vahan, Misak ve İspir gibi Ermeni ve Rum asıllı öğretmenleri görevlendirerek, Türk kültürünü tasfiye etmek amacıyla eş güdümlü bir çalışma yürütmüştür (Bilgili, 1939, ss. 42-43).

1924'te Dr. Mithat Kuseyri'nin Maarif Müfettişliğine atanmasıyla birlikte, Türkiye'den sürgün edilen "Yüzellilikler" ve ayrılıkçı Hoybun Cemiyeti üyeleri Antakya Lisesi'nde öğretmen olarak istihdam edilmeye başlanmıştır. Reşit Kuseyri bu durumu; *"Türkiye'den sürülen Yüzellilikler aç ve parasızdı, babam bunları liseye yerleştirdi"* sözleriyle doğrulamaktadır. Pol Kayuka'nın tanıklığı ise bu kadrolaşmanın amacını net bir şekilde ortaya koyar: *"Lisede Yüzellilikler öğretmenlik yapmaktaydı ancak Türk kültürüne dair hiçbir şey işlenmemekteydi; derslerde Millî Mücadele dışlanarak Suriye tarihinden bahsedilirdi"* (Payaslı, 2013, s. 315). Antakya Lisesi eğitim kadrosuna atanan yüzellilikler arasında Refik Halit, Tarık Mümtaz, Fanizadelerden Ali İmi ve Mesut Fani bulunmaktadır. Aynı zamanda ayrılıkçı Hoybun Cemiyetinin ileri gelen üyeleri de liseye öğretmen olarak atanmıştır. Felsefe Öğretmeni Memduh Selim, Edebiyat Öğretmeni Ali İlmi, Felsefe Öğretmeni Mesut Fani, Tarih Öğretmeni Mahmut Ali bunlardan bazılarıdır (Payaslı, 2013, s. 37). Öğrenciler Türkiye'nin kurtuluş mücadelesinde ihanet eden, Türk vatanının yabancılar elinde esir olarak kalması için çalışmalara girişen kişilerden ders almak istememişlerdir (Cumhuriyet, 1936). Bu durum, Yeni Mersin Gazetesinde: *"Antakya'da bir Türk lisesi var. Bu lisenin adından başka Türklükle hiçbir bağlantısı bulunmamaktadır. Muallimler ya yüzelliliklerdendir veya Hoybon Cemiyeti üyeleridir. ..."* (Yeni Mersin, 9 Eylül 1936, s.1) şeklinde belirtilmektedir.

Eğitim kadrosunun şekillendirilmesi, manda yönetiminin kültürel dönüşüm stratejisinin bir diğer stratejik boyutunu oluşturmuştur. Fransız yönetimiyle iş birliği içinde olan ve Türk milliyetçiliği akımına muhalif tutum sergileyen

öğretmenlerin göreve getirilmesi, dönemin basınında da geniş yankı bulmuştur. Nitekim Tarık Mümtaz, *"Türk Antakya'da Dört Baykuş Ötüyor"* başlıklı makalesiyle bu kadrolaşma hareketini sert bir dille eleştirmiştir. Konuralp (1970) ise söz konusu süreci, kurumsal yapının nasıl bir ideolojik araca dönüştürüldüğünü şu ifadelerle aktarmaktadır:

"Şamlı, Lübnanlı, Arap ve Hristiyan öğretmenler getirilerek; Suriye ve Hatay genelindeki "Yüzellilikler" olarak bilinen, Türk kültürüne ve devrimlerine karşıt isimler lisenin Türk bölümüne atanmıştır. Bu isimler, Türkiye aleyhindeki söylemleriyle Türk öğrenciler üzerinde ideolojik bir baskı kurmaya çalışmışlardır."

Cemil Meriç, *Yıldız* gazetesinde yayımlanan "Unutma ve Affetme Türk Genci" başlıklı yazısında, lise kadrolarındaki bu isimleri şu ağır sözlerle hedef almıştır:

"İrfan kalelerimize çöreklenen engereklerin kırk başını birden ezmek, milli savaşın baş borcudur, siz ki Anavatandan bile kovulmuşsunuz, habasetle kaynaşmış, şerle yoğrulmuşsunuz, insanlığın, tarihin lanetlerle andığı, ufkumuzda tüneyen bir alay baykuşsunuz." ifadeleriyle lise öğretmenlerini ağır bir dille eleştirmiştir (Yıldız, 13 Nisan 1936'dan aktaran Payaslı, 2013, s. 405). Meriç, tarih öğretmeninden şöyle bahsetmektedir *"...şahsiyetimin teşekkülünde etkisi olan hoca Mahmud Ali Bey, manda döneminin politikalarına uygun hareket ederek fikirlerini okula ve basına yansıtarak kültür sömürgeciliğinin bir parçası olmuştur."* (2005, s. 26). Nitekim Meriç, mezuniyet aşamasına gelmiş olmasına rağmen, okul yönetiminin ve öğretmen kadrosunun sistematik baskılarına dayanamayarak eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmıştır.

Bu kurumsal kuşatma, dönemin entelektüel tartışmalarına da konu olmuştur. Ata Derviş, *"Hatay'da Türk Kültürünün İç Yüzü"* başlıklı makalesinde, eğitim kadrolarının Fransız ve Suriye yanlısı isimlerce doldurulduğuna dikkat çekmiştir. Derviş'e göre, bu tür bir kadrolaşmanın mevcut olduğu bir ortamda dil ve eğitim reformlarının hayata geçirilmesi imkânsız hale gelmektedir (Yenigün, 31 Mart 1938). Bu durum, manda idaresinin sadece müfredatı değil, bu müfredatı uygulayacak insan kaynağını da birer sömürge aracı olarak kurguladığını teyit etmektedir.

Antakya Lisesi, Fransız kültürel sömürgeciliğinin en yoğun ve doğrudan uygulandığı kurumsal merkez haline gelmiştir. Eğitim sürecinin temel aktörü olan öğretmen kadrosuna yönelik müdahaleler, pedagojik formasyondan uzak, askerî figürlerin sisteme dahil edilmesiyle somutlaşmıştır. Nitekim pedagojik yetkinliği bulunmayan Battandiye, Kanyon, Benedetti Barlo ve Bruker gibi

Fransız askerlerinin öğretmen olarak atanması, eğitimin askerî bir propaganda aracına dönüştürüldüğünün açık bir göstergesidir (Bilgili, 1939).

İdari baskılar, bölge kumandanı Kapiten Marten'in Türk öğretmenleri asılsız bahanelerle görevden uzaklaştırması ve millî bilinci besleyen tarih ile coğrafya derslerini müfredattan kaldırmasıyla sistematik bir boyuta ulaşmıştır. Kurumsal temsil düzeyindeki sömürgeci dayatmalar, okul yönetiminin bir Türk öğrenciden General Gouraud'yu Suriye ve Fransa bayraklarıyla karşılamayı reddeden bir Türk öğrencinin okuldan atılması üzerine tüm Türk öğrencilerin protesto amacıyla okulu terk etmesi, bu zihnin işgaline karşı gösterilen sivil direnişin en bariz örneğidir (Bilgili, 1939, ss. 45-46).

1928 yılında Sancak Maarif Müfettişliği'ne atanan Bazantay, Fransız kültürünü sistematik bir program dahilinde yerleştirmek amacıyla Türkçe eğitimi üzerinde yoğun bir baskı kurmuştur. Fizik, kimya ve matematik gibi temel bilim derslerinin Fransızca okutulması talimatını veren Bazantay, eğitim bütçesinin denetimini de Türk okulları ve öğretmenleri aleyhine bir stratejik silah olarak kullanmıştır. Siliöz (1937), bu süreci “*Galatasaray Lisesi müfredatını uygulama*” bahanesiyle meşrulaştırılan bir Fransızca dayatması olarak nitelendirmiş; nitelikli kadroların tasfiye edilerek yerlerine manda yönetimine sadık isimlerin ikame edildiğine dikkat çekmiştir. 1933 yılında yetki alanı genişletilen Bazantay, sömürgeci eğitim politikalarını kırsal bölgelere kadar yaymıştır. Bu dönemde mesleki terfi veya akademik başarı, Türk kimliğine karşıt bir tutum sergilemek ve manda ideolojisini benimsemek şartına bağlanarak bir 'sadakat testi'ne dönüştürülmüştür.

Manda yönetimi, eğitim kadrosunu şekillendirmek adına pedagojik yetkinliği bulunmayan ancak Fransız çıkarlarına hizmet eden isimleri yüksek ücretlerle istihdam etmiştir. Bu doğrultuda; ilkokul mezunu Gomber, onbaşı rütbeli nalbant Movati ve bir Fransız subayının eşi olan Vieux gibi isimler, maaşları Sancak bütçesinden karşılanmak üzere Antakya Lisesi'ne atanmıştır (Yenigün, 1938). Kurumsal yapıdaki bu “askerileşme”, jimnastik derslerine Fransız subayı Lakros'un atanmasıyla spor alanına dayanmıştır. Fransız eğitimci sayısının yapay şekilde artırıldığı bu süreçte, millî bilinci korumaya çalışan Türk öğretmenler sistematik olarak cezalandırılmıştır. 1937 yılında köylerde okuma-yazma seferberliği başlatan 141 Türk öğretmenin jandarma baskısıyla engellenmesi ve yargılanması, bu baskı politikasının somut bir yansımasıdır (Payaslı, 2013). Buna karşı, Arap nüfusun yoğun olduğu köylere gönderilen din görevlileri aracılığıyla, Türk okuryazarlığına hizmet edenlerin cezalandırılmasını dini bir meşruiyet olarak gösteren kışkırtıcı hutbeler verilmiştir (Tekin, 1984).

Fransız manda idaresi, egemenliğini tahkim etmek amacıyla yaklaşık 66 köy okulu inşa ederek Fransız dili, tarihi ve kültürünü merkeze alan bir müfredat uygulamıştır. Eğitim yoluyla yürütülen bu asimilasyon politikaları, İskenderun'da öğretmen Şemse Hanım örneğinde olduğu gibi, Türk öğrencilere Suriye bayrağı ve millî marşının zorla benimsetilmesi çabalarıyla sembolik bir boyuta taşınmıştır (Atayolu, 1938). Bu uygulamaların nihai hedefi, bölgedeki Türk varlığını kültürel ve kurumsal mekanizmalarla etkisiz hale getirerek manda yönetiminin devamlılığını sağlamaktır.

Kültür Sömürgeciliğinde Ders Müfredatları

Fransız manda yönetiminde eğitim programları, tamamen sömürgeci idarenin menfaatleri doğrultusunda şekillendirilmiş; müfredatın uygulayıcıları olan eğitim kadroları da bu amaca hizmet eden isimlerden seçilmiştir. Güçlü (2001, s. 70), okul programlarının Türk kültürünü yansıtmadığını, ders kitaplarının ise Türk gençliğinin milli bilincini yok etmeye yönelik bir içerikle hazırlandığını ifade etmektedir. 1932 yılı itibarıyla Sancak'ta Türk eğitim programı uygulaması tamamen kaldırılmış; buna paralel olarak Türk Tarihi, Coğrafya ve Hayat Bilgisi gibi milli kimliği inşa eden dersler müfredattan çıkarılmıştır.

Bu durum, *Yenigün* gazetesinde yayımlanan “Mektepler ve Müfredat Programımız” başlıklı yazıda şu çarpıcı ifadelerle dile getirilmiştir:

“Bugün okullarımızda uygulanan müfredat programları, öğrencilerin kültürel gelişimine katkı sağlamaktan uzaktır. Zira bu programlarda Şam Hükümeti'nin baskısı, uygulamada ise yabancı emellerin etkisi apaçık görülmektedir. Öğretmenin ağzından 'Türk' kelimesini duymayan, kitaplarda 'Türk' ismine rastlamayan bir öğrencinin kendi kültürünün farkına varmasını beklemek mümkün değildir.” (Yenigün, 8 Ağustos 1932).

Öğrencilerin kendi tarih ve kültürlerine dair bilgi edinebileceği derslerin müfredattan çıkarılması, bireylerin kimlik aidiyetlerini kasıtlı olarak yok sayan ve toplumsal yabancılaşmayı derinleştiren sistemli bir kültür sömürgeciliği uygulamasıdır.

1933 yılında, Suriye Devleti'nin ders programı basit bir çeviri ve düzenleme ile Antakya Lisesi Türk Bölümü'ne dayatılmıştır. Türk karşıtı bu programın uygulanması, eğitim süreçlerinde ciddi aksamalara ve öğrenci başarılarının düşmesine neden olmuştur (Bazantay, 1935, s. 69). 1938 yılına kadar devam eden bu “Şam eğitim programı” kapsamında; Suriye genelinde Fransızca dersleri dördüncü sınıftan itibaren başlarken, Sancak bölgesinde bu eğitim ana sınıfına kadar indirilmiştir. Buradaki temel amaç, bireyi henüz anaokulu seviyesindeyken

Fransız ve Suriye idari kültürüne maruz bırakarak; anavatandan koparılmış Sancak topraklarında yeni bir zihniyet inşa etmektir (Yenigün, 31 Mart 1938).

Yürütülen bu kültürel dönüştürme faaliyetleri, halk arasında ciddi bir dirençle karşılanmıştır Ahmet Mecit, *Yenigün* gazetesinde kaleme aldığı “Lisemiz ve Ana Programı” başlıklı yazısında; Sancak’ta Türk kültürünün korunabilmesi için Şam çıkışlı müfredat yerine, Türkiye’deki liselerde uygulanan çağdaş müfredatın ve Türk ders kitaplarının okutulması gerektiğini dile getirmiştir (Yenigün, 9 Ağustos 1932; Galioğlu, 2004, s. 71).

Müfredat üzerindeki bu ideolojik tahakküm, sadece ders programlarının içeriğiyle sınırlı kalmamış; bu programların temel taşıyıcısı ve zihinsel dönüşümün en somut aracı olan ders kitapları üzerinden de derinleştirilmiştir.

Kültür Sömürgeciliğinde Ders Kitapları

1925 yılına kadar İskenderun Sancağı’ndaki okullarda Türkiye’deki müfredat uygulanıyor ve ders kitapları anavatandan geliyordu. Bu kitaplar; Türk milliyetçiliğini, Milli Mücadele’nin esaslarını ve Kurtuluş Savaşı kahramanlarını içeren, Cumhuriyet rejiminin değerlerini aşıl原因an şiir, hikâye ve metinlerle doluydu. Ancak manda yönetimi, 1925’ten itibaren bu kitaplar "*Cumhuriyet rejimini övücü nitelikte olması*" gerekçesiyle yasaklamıştır.

Bu ideolojik tasfiye süreci o kadar ileri gitmiştir ki; 1933-1934 eğitim yılı başında dağıtılan kitaplarda Atatürk, İsmet İnönü ve Fevzi Çakmak gibi isimlerin fotoğrafları bulunduğu fark edilince, kitaplar toplanmış ve bu sayfalar yırtıldıktan sonra öğrencilere geri verilmiştir (Çelenk, 2017, s. 52; Tekin, 1984, s. 146-147). Milli duyguları uyandıracak her türlü içerik kitaplardan ayıklanırken, Türk inkılâplarından söz etmek dahi suç sayılmıştır (Bilgili, 1939, s. 59). Köprü Mektebi’nde bir öğretmenin unutulmuş bir sayfayı öğrencilerin önünde yırtması üzerine patlak veren protestolar, Cumhuriyet’in onuncu yılına denk gelmesiyle toplumsal bir direnişe dönüşmüştür. Yüzlerce öğrencinin yakalarına Atatürk resmi takarak okula gitmesi, bu zihinsel kuşatmaya karşı halkın ve gençliğin gösterdiği en somut tepkidir (Bilgili, 1939, s. 51-52). Bütün bu uygulamalar Fransız manda yönetiminin öğrencilere Türklüklerini unutturma ve asimilasyon politikalarına hizmet etmektedir.

Sancak Maarif Müfettişi Bazantay, Türkiye’den gelen kitaplara artık gerek kalmadığını öğretmenlerin ders kitaplarını kendilerinin hazırlamasını istemiştir. Hoybun Cemiyeti Umumi Kâtibi ve Antakya Lisesi öğretmenlerinden Kürt milliyetçisi Memduh Selim ve Çerkez firarisi olarak bilinen Lami Cankat’ın yazdığı kitaplar Halep’te basılmıştır. Lami Cankat’ın “Benim Kitabım”, Ata Derviş’in “Küçük Suriye Tarihi” ve “Küçük Coğrafya”, Selim Memduh’un ve

Ali İlmî Fani'nin ortaklaşa hazırladıkları “Kıraat Parçaları” bu kitaplardan bazılarıdır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [BCA], 1933, Belge No: A-IV-16-4, A-II; Bilgili, 1939, s. 39-59; Melek, 1991, s. 17; Galioğlu, 2004, s. 49; Çelenk, 2017, s. 50-51). Ayrıca, Fransızca ders kitapları da Fransa'dan getirilerek öğrencilere satılmıştır (Bilgili, 1939, s. 60). Suriye’de uygulanan müfredat programına göre hazırlanan bu kitaplarda Türk kültürü ve tarihi, Fransız kültür sömürgeciliği ve Suriye milliyetçiliği çerçevesinde anlatılmaktadır.

Fransız yöneticiler Sancak'ta uyguladıkları eğitim politikaları ve yazdırdıkları bu kitaplar ile öğrencilere yeni bir aidiyet duygusu oluşturmaya çalışmışlardır. Kitaplarda neredeyse Türk isminin geçmesine bile tahammül edememişlerdir. Türk tarihi ve coğrafyası derslerinde Türk Kurtuluş Savaşı yer almazken, Fransız tarihine yer verilmiştir. Osmanlı ve İslam Tarihi'nde, Türklük aleyhinde ve Türklüğü olumsuz yönde gösteren konulara, anlatımlara yer verilmiştir. Derslerde Atatürk'ten bahsedilmezken öğrenciler Napolyon'u Atatürk'ten daha fazla öğrenmişlerdir (Payaslı, 2009, s. 30).

Özellikle misyonerler tarafından hazırlanan tarih kitaplarında, İslam ve Osmanlı tarihine yönelik sistemli bir itibarsızlaştırma ve tahrifat yapıldığı görülmektedir. *Yeniğün* gazetesi, bu durumu şu satırlarla eleştirmiştir: “... *Talebeye gösterilen İslam ve Osmanlı Tarihinin bazı konuları o kadar tuhaftır ki insan kendini tarih dersinde değil, komedyâ sahnesinde sanır. Mesela... Fatih İkinci Mehmet, Mahamet le Conquerant, Yavuz Selim, Selim le Feroce, Kanuni Süleyman, Solima le Magnifique diye gösterilir ki yavuz, burada vahşi ve yırtıcı kelimelerinin karşılığıdır. İslam Tarihi en mutaassıp Katolik kitaplarında bile bu derece tahrif edilmemiştir. Hz. Muhammed'in vefatını tarif ederken sıtmalar içinde ve birçok eza cefa çekerek öldüğünü anlatmak gibi İslam hissiyatına dokunacak yalan yanlış bilgilerle, öğrencilere İslam tarihi öğretilirdi*” (Yeniğün, 31 Mart 1938).

Öte yandan, Türk çocuklarında kendi kimliklerine karşı bir utanç duygusu uyandırmak amacıyla eski Türk tarihi konuları bilinçli olarak çarpıtılmıştır. Öğretmenler derslerde Atilla “Allah'ın belası” bir katil olarak öğretilmiş, Türk Hunları Avrupa'yı yağma eden barbarlar ve Cengiz Han ise dünyayı kana boğmuş biri olarak anlatılmıştır (Yeniğün, 22 Temmuz 1932). Bu uygulamalar, eğitim kadrolarının Fransız manda yönetimiyle iş birliği içerisinde yürüttüğü kültürel asimilasyon sürecinin ne denli kapsamlı olduğunu teyit etmektedir.

Kültür Sömürgeciliğinde Dersler ve Sınavlar

İskenderun Sancağı'nda uygulanan eğitim ve sınav sistemleri, Türk kültürünü geliştirme hedefinden tamamen uzaklaştırılarak manda yönetiminin ideolojik aygıtına dönüştürülmüştür. 1 Ekim 1928'de Şam'da yapılan eğitim kongresinde Sancak Maarif Reisi Mithat Kuseyri, Antakya Lisesini bitirenlerin Suriye üniversitelerine girebilmeleri için sınavların Türkçe yapılmasını talep etmiştir (*Vahdet*, 1 Ekim 1928'den aktaran Payaslı, 2013, 295). Ancak 1930 yılından itibaren ders ve sınav programlarının Arapça olarak uygulanması, basında ve halk arasında büyük bir kültürel mücadeleyi başlatmıştır. Türk Lisesinde derslerin ve sınav işlemlerinin Türkçe yürütülmemesi üzerine öğrenciler bir araya gelerek bildiriler hazırlamışlardır. 6 Mayıs 1931'de Yenigün gazetesinde yayımlanan “*Antakya Türk Lisesinde Muamelat Arapça Yapılıyor!*” başlıklı haber ile daha sonraki tarihlerde çıkan “*Mektepler ve Müfredat Programımız*” (8 Ağustos 1932) ve “*Sancak Türk Mekteplerinde Hars Dersleri*” (15 Ekim 1933) başlıklı yazılar, Türkçe yerine önce Fransızcanın, ardından Arapçanın dayatılmasına yönelik sert eleştirileri ortaya koymaktadır.

1931-1932 Eğitim-Öğretim yılında birinci sınıf bir öğrenciye ait olan karne, Antakya Lisesi'ndeki eğitimin niteliği hakkında çarpıcı bilgiler sunmaktadır. Karnede; hesap ve cebir, felsefe, tarih, coğrafya, kimya ve metin tefsiri gibi derslerin yer aldığı, ancak bu derslerin bir kısmının Fransızca verildiği görülmektedir. Ayrıca ilkokulların ilk sınıflarına Arapça dil dersleri konulmuş; böylelikle Türk okullarındaki çocukların her gün iki saat Arapça dersi görmesi zorunlu hale getirilmiştir (Yenigün, 15 Ekim 1933). Türk okullarında zorla uygulanan Arapça eğitime tepki gösteren öğrenciler Reyhaniye'de durumu boykot etmişlerdir. Bu direniş üzerine Sancak Maarif Müdürü, Türk çocuklarının Arapça öğrenmek zorunda olduklarını, aksi takdirde okulu süresiz kapatacağı konusunda okul müdürüne baskı uygulamıştır (Son Posta, 2 Nisan 1937).

1933'ten sonra Antakya Lisesinde Türkçe okutulan tarih ve coğrafya dersleri de Fransızca okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca bir öğrenci ne kadar başarılı olursa olsun Fransızcaı öğrenmemişse bir üst sınıfa geçememiştir. Bu durumda öğrenciler derslerden geçebilmek için dolgun ücretler karşılığında Fransız hocalarından ders almak zorunda kalmıştır (Bilgili, 1939, s. 52-57). Osmanlı Tarihi ve Türk Tarihi derslerine ya Fransız hocalar ya da Türklükle alakası olmayan kişiler girmiştir (Bilgili, 1939, s. 48). Bu derslerin yanında fen ve matematik dersleri de Fransızca okutulmuştur (Galioğlu, 2004, s. 49). Türk öğrenciler bir yandan Suriye Hükümeti'nin etkisiyle Arapça öğrenmeye zorlanırken diğer yandan Fransız kültür sömürgeciliğinin kısıcında kalmıştır.

Mesud Fani anılarında o dönemle ilgili şu tespitleri yapmaktadır: “...*Lisede Türkçe ve Arapça sadece bir dil dersi derecesine indirilmiş ve eğitim tamamıyla*

Fransızca yapılmışa başlamıştır. Derslerin müfredatından Türk milletine ve Türk hatıralarına ait konular çıkarılmıştı. Buna karşılık öğrenciler Fransa tarihini ve Fransa coğrafyasını en küçük ayrıntısına kadar öğrenmek mecburiyetinde idi. Bunu öğrenmek için ne varsa hepsi hazırlanmış, fakat Asya veya Türkiye haritası lise binasına girmemiştir. ...” (Bilgili, 1939, s. 51-52).

Manda eğitim sorumlusu Bazantay'ın uygulamaları ile Türk öğrenciler kendi vatanlarının sınırlarını öğrenemeden, Fransız vatanını ve sömürgelerinin coğrafyasını öğrenmeye başlamışlardır. Tarih dersinde tamamen Fransız tarihi öğretiliyordu. “1938’e kadar lise öğrencileri Türklerin Anayurtlarının neresi olduğunu bilememektedir. Anayurt’u bırakın, öğrenci Ankara’yı harita üzerinde gösterememektedir” (Payaslı, 2013, s. 86). Ancak, kendi milli tarihine ilgi gösteren Türk öğrenciler çeşitli bahanelerle okuldan uzaklaştırılıyordu (Konuralp, 1970, s. 212).

Fransızcanın zorunlu kılınması ve gündelik hayata dayatılması amacıyla, ders dışı vakitlerde ve teneffüs aralarında 'sinyal sistemi' olarak adlandırılan sistematik bir cezalandırma yöntemi uygulanmıştır. Bu sistemde, “*sinyal*” adı verilen sembolik bir tahta parçası, gün sonunda elinde kalan öğrencinin 'Un petit pourboire' (küçük bir bahşiş/ceza) veya yerel telaffuzuyla 'Önpötü Barbut' adı altında bir tür 'Türkçe konuşma cezası' ödemesine dayanak teşkil etmiştir. Bu sistem 1938’de Hatay devleti kurulana kadar devam etmiştir (Galioğlu, 2004, s. 65). Söz konusu uygulama, Türk kültürünü Fransız kültürel hegemonyası altında baskılama stratejisinin bir parçası olup; öğrencilerin ana dillerini geliştirmelerini engellemenin ötesinde, Türkçe konuşmayı bir suç ve maddi bedel unsuru haline getirmiştir. Dönemin tanıklarından Sancak Dönemi Hatay Halkevi üyelerinden Edip Gali’nin Oğlu Reşit Gali, söz konusu dönemde öğrencilere Fransızca öğretmek için uygulanan yöntemleri şu şekilde anlatmaktadır:

“İlk mektebi Affan Erkek Okulunda okudum. Bu bir Müslüman mektebiydi. Eğitim dili Arapça ve Fransızcadı. Fransızca öğrenirken bize ceza belgesi olarak “Sinyal” denilen bir belge verilirdi. Eğer yanlışlıkla Fransızca yerine Arapça ya da Türkçe konuşursak hemen sinyal elimize uzatılırdı. Sobelenirdik yani bundan kurtulmak için bütün gün Fransızca konuşmalıydık.” (Payaslı, 2013, s. 301).

Döneme tanıklık edenler Fransız kültürünün gençlere nasıl aşılandığını şöyle anlatmaktadır: “Bizleri Fransızlaştırmaya çalışıyorlardı. Onun için gençleri de abluka altına almışlardı” (Bilgili, 1939, s. 51-52). Meriç, bu durumu: “Fransızca eğitimde zorunlu hale getirilerek, önemli okul ve memuriyet sınavlarında ön şart olarak dayatılmaya başlanmıştı” şeklinde ifade etmektedir (Meriç, 2005, s. 26).

1934 yılının mart ayında Maarif müdürlüğü görevine başlayan Hüsnü Barazi, Sancak okullarında Türkçe okutulmaması emri vermiştir (BCA, 1934, Belge No: A-IV-18-c). Cumhuriyet Gazetesi 10 Ekim 1936'da Sancak Türklerinden gelen bir mektup yayınlıyordu:

“Türklerin yegâne kültür yuvası olan lisede Türk genci Fransız edebiyatını okuyor, Fuzuli'yi, Nedim'i Yunus Emre'yi okuyacağına, Hugo'yu, Aleksandr Duma'yı okuyor. Türk Tarihi'ni okuyup Oğuz'u öğreneceğine Fransız ve Frank Tarihi'ni okuyor.” (Cumhuriyet, 10 Ekim 1936, s. 8).

Fransa Afrika'da kolonilerinde uyguladığı asimilasyon politikasını Sancak'ta eğitim sistemi yoluyla Türk çocuklarına da uygulamıştır. Baskı yoluyla milli kimliğine, diline ve kültürüne yabancılaştırabileceği gençler sayesinde asimilasyon hedefine ulaşmayı planlamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İskenderun Sancağı'nda 1920–1938 yılları arasında yürütülen eğitim uygulamaları Fransız manda idaresinin bölgedeki hâkimiyetini sürdürmek amacıyla eğitimi bir kültürel sömürgecilik vasıtası olarak kullandığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, araştırmanın temel soruları ve sömürge eğitimi kuramları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır:

Sömürge coğrafyalarında Fransız kültür sömürgeciliği ve eğitimin bir vasıta olarak kullanımı: Araştırma bulguları, Fransa'nın sömürge idaresi altındaki toplumlarda eğitimi doğrudan bir hegemonya ve asimilasyon vasıtası kıldığını ortaya koymaktadır. Sömürgeci güçler eğitimi, yerel toplumların zihinsel bağımsızlığını kırma ve onları sömürgeci merkeze bağımlı hale getirme aracı olarak işletmiştir. Ngũgĩ wa Thiong'o (2017, s. 93), ekonomik ve siyasi tahakkümün ancak kültürel kontrol meydana getirildiğinde kalıcı hale gelebileceğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Kolonyal eğitim modelinde tarih, coğrafya ve edebiyat müfredatının sömürge hedefleri doğrultusunda kurgulanması, öğrencinin kendi çevresine, anadiline ve kimliğine yabancılaşmasına yol açarak zihini bağımlılık üretmektedir (Carnoy, 1974)

İskenderun Sancağı'nda Türk tarihi yerine Fransa ve sömürgeler tarihinin okutulması, Türkiye haritalarının sınıflara asılmaması ve Türkçe konuşulmasının cezalandırılması sistemli bir asimilasyon politikasının uygulandığını göstermektedir. Bu pratikler, sömürgeleştirilen toplumun kendi gerçekliğini ancak sömürgeci idarenin eğitimle oluşturduğu müfredat ve öğretim programı

çerçevesinde kavramaya zorlandığı bir kimlik baskılama sürecine işaret etmektedir. Söz konusu süreç, Ngũgĩ wa Thiong'o'nun (2017) kavramsallaştırdığı “*zihnin sömürgeleştirilmesi*” ve “*zihinsel kuşatma*” stratejisinin göstergesidir.

İskenderun Sancağı'nda yapılanlar; Fransa'nın Batı ve Ekvatorial Afrika sömürgelerinde “medeniyet misyonu” iddiası ile gizlediği “Fransızlaştırma” politikalarıyla yapı olarak benzerlik göstermektedir (Barry, 2020; Gamble, 2002; Kallaway, 2020; Matasci vd., 2020). Her iki coğrafyada da eğitimin temel amacı; yerli dilleri ve kültürleri okuldan dışlamak, sömürge bürokrasisine hizmet edecek unsurlar devşirmek, yönetime sadık yeni aydınlar yetiştirmek (Balde, 2004; Bolt ve Bezemer, 2009; Clignet ve Foster, 1964; Gerente, 2003; Orakçı, 2018) ve himaye edilen misyonerlik faaliyetleri üzerinden kültürel bir dönüştürme meydana getirmek olmuştur (Ball, 1983; White, 1996).

Sancak'taki bütün bu uygulamalar, Fransa'nın Afrika kolonilerinde edindiği tecrübeleri mandater rejime doğrudan aktardığını göstermektedir. Altbach ve Kelly'nin (1984) belirttiği üzere kolonyal eğitim asla tarafsız bir bilgi aktarım alanı değildir; sömürge yönetimi, yerel toplumu kendi geçmişine ve köklerine yabancılaştırarak kendine bağlı yeni bir aidiyet oluşturmayı hedefler. Dolayısıyla İskenderun Sancağı örneği, Fransa'nın Afrika'da uyguladığı kültürü ve dili dönüştürme modelini, Osmanlı mirası üzerinde kurulan mandater bir coğrafyaya da sistematik biçimde uyarladığını tarihi verilerle ortaya koymaktadır.

Manda Yönetiminin Kültür Sömürgeciliğine Dayalı Eğitim Politikaları:

Manda yönetimi, Betts'in (1961) Fransız sömürge kuramında tanımladığı doğrudan asimilasyon ile çıkara dayalı idareyi niteleyen birliktelik (*association*) ikiliğini uygulamıştır. Bu iki yaklaşım, İskenderun Sancağı'nda dönemin siyasi ve toplumsal dengelerine göre stratejik birer araç olarak kullanılmıştır. Yönetimin temel stratejisi, bölgedeki çok unsurlu demografik yapıyı ortak bir millî şuur etrafında birleştirmek yerine, etnik ve dinî farklılıkları derinleştirerek toplumsal çatışma ortamı meydana getirmek olmuştur. Bu doğrultuda Fransızca ve Arapçayı resmi/zorunlu dil statüsüne kavuşturarak milli diller arasındaki hiyerarşiyi derinleştirmiş ve etnik farklılıkları birer gerilim unsuruna dönüştürmüştür.

Söz konusu ayrıştırma politikası, doğrudan eğitim kurumlarının finans ve idari yapılanmasına yansıtılmıştır. Manda yönetimi; misyoner okullarını, yabancı kolejleri ve azınlık okullarını vergi muafiyetleri, yasal imtiyazlar ve mali

teşviklerle güçlendirmiştir. Buna karşılık bölgede çoğunluğu oluşturan Türk nüfusun okullarına bütçeden ayırmamış ve bürokratik engeller çıkararak eğitimi engellemiştir. Dahası, bölgenin nüfuzlu ailelerinin çocuklarının Fransız okullarında eğitilmesi toplumsal bir statü ve ayrıcalık olarak sunulmuş; böylelikle merkeze bağımlı sadık aydınlar devşirilmesi amaçlanmıştır. Bu uygulamalar, sömürge literatüründe yerleşik olan “*böl ve yönet*” politikasının eğitime yansımadır (Ball, 1983; Clignet ve Foster, 1964).

Sonuç olarak manda eğitimi, desteklenen misyonerlik faaliyetleri, imtiyazlı yabancı okullar ve ihmal edilen yerel kurumlar üzerinden toplumun iç dinamiklerini bilinçli bir biçimde karşı karşıya getirmiştir. Bu kutuplaştırma politikası muhalefetin ortak bir düşüncede birleşmesini engellemiştir. Böylece direnç odaklarının sömürgeci otoriteye yönelmesini önleyecek bir denetim mekanizması meydana getirmiştir.

İskenderun Sancağı’nda Eğitim Unsurlarının Kültür Sömürgeciliği Amacıyla Kullanılması: Bulgular, manda yönetiminin eğitim sisteminin bütün unsurlarını bir ideolojik sömürü aracına dönüştürdüğünü göstermektedir:

Okullar ve Kurumsal Hiyerarşi: Okullar, Althusser’in (2019) “Devletin İdeolojik Aygıtları” kavramı kapsamında belirttiği gibi, bireylere egemen ideolojiyi benimseten birincil alanlar olarak kullanılmıştır. Antakya Lisesi gibi önemli bir kurum, anavatan Türkiye ile bağları koparmak amacıyla kültürel asimilasyonda bir vasıta olarak kullanılmıştır.

Öğretmen Kadroları ve İdeolojik İşlev: Öğretmenlerde aranan mesleki yeterlilik ve liyakat yerine Fransız subayların, sömürge memurlarının ve Türk milli kimliğine muhalif unsurlara (Yüzellilikler, ayrılıkçı cemiyet üyeleri) görev ve yetki verilmesi, eğitimi ideolojik bir tahakküm alanı haline getirmiştir. Ball’ın (1983) belirttiği gibi kolonyal öğretmen, bilgi aktarıcısı değil, idarenin “*denetleyici ideolojik temsilcisi*” konumundadır.

Ders Müfredatları ve Hafıza Silinmesi: Türk tarihi ve coğrafyasının programdan çıkarılıp Fransız tarihi, Fransız coğrafyası ve sömürgelerin ikame edilmesi; Said’in (2022) Oryantalizm eleştirisinde ve “epistemisid” (bilgi/hafıza kırımı) literatüründe vurgulanan geçmişi silme uygulamasıdır. Türkiye haritasının sınıflara sokulmaması ve Ankara’nın öğretilmemesi, yeni kuşakların zihninde milli mekân algısını yok etmeyi amaçlamıştır.

Ders Kitapları ve Sembolik Şiddet: Türkiye'den gelen ders kitaplarının yasaklanması ve Atatürk portrelerinin kitaplardan yırtılarak imha edilmesi, sömürgeci yönetimin görsel ve yazılı hafızayı silme girişiminin somut bir göstergesidir.

Dersler, Sınavlar ve Dil Sömürgeciliği: Derslerde ve sınavlarda Fransızcanın tek meşru dil olarak kabul edilmesi, teneffüslerde dahi Türkçe konuşulmasının “Sinyal Sistemi” cezasıyla engellenmesi uygulamaları, Bourdieu'nün (1991) “sembolik şiddet” kavramı ve Phillipson'ın (1996) “dil emperyalizmi” kuramının yansımasıdır. Phillipson (1996), sömürgeci eğitimin milli dilleri okullardan ve toplum hayatından dışlayarak damgaladığını (stigmatization) ve kurulan hiyerarşik dil düzeniyle toplumu kendi kültürüne yabancılaştırdığını ortaya koymaktadır. Benzer biçimde Migge ve Léglise (2008), sömürgeci iktidarların dil politikalarını sadece teknik bir iletişim tercihi olarak değil, yerel dilleri hiyerarşik olarak ikincilleştiren, kolonyal dili ise üstün otorite ve medeniyetle özdeşleştiren kurumsal bir tahakküm mekanizması şeklinde kurguladıklarını vurgulamaktadır.

Sonuç olarak: Fransa'nın sömürge ülkelerinde uyguladığı topluma tamamen yabancı olan eğitim programları yoluyla yerel dil, din, edebiyat, felsefe ve kültürün tamamen yok edilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle zihniyeti ve düşünce yapısı değiştirilen toplum “*kültür ve kimlik ithal edilmiş*” yani asimile edilmiş bir topluma dönüşecektir. Bu araştırma Fransız Manda yönetiminin İskenderun Sancağında eğitimin bütün unsurlarını (öğretmen, müfredat, ders kitabı, dil ve sınav) bir baskı aracı olarak kullandığını göstermektedir. Böylece Türk çocuklarının kendi dillerine ve kültürlerine yabancılaşmaları istenmiş ve milli kimlikleri unutturmaya çalışmıştır. Anadili yasaklanan ve cezalandırılan bireylerde, Fanon'un (2020) kavramsallaştırdığı kültürel değersizleştirme ve kendi kimliğine yabancılaşma duygusu oluşturulmak istenmiştir. Ancak bütün baskı ve dayatmalara karşı; öğrenci, öğretmen ve topluma yayılan güçlü direniş asimilasyon hedefininin başarıya ulaşmasını engellemiştir. Daha da korunan millî kimlik bilinci bağımsızlık mücadelesinde 1938'de Hatay Devleti'nin kurulma sürecini hızlandıran iradeye dönüşmüştür.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Achebe, C. (1960). *No longer at ease*. Heinemann.

- Adıgüzel, Y. (2001). *Kitle toplumunun açmazları: Kültür endüstrisi*. Şehir Yayınları.
- Akpınar, Z. (1944). Hatay'da kültür. *Hatay Halk Evi*, 8, 12–15.
- Altbach, P. G. ve Kelly, G. P. (Ed.). (1984). *Education and the colonial experience* (2. bs.). Transaction Books.
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.; E. Sarıkartal, Haz.). İthaki Yayınları.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Ş. Çınkır, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Arı, T. (1997). *Uluslararası ilişkiler*. Alfa Basım Yayım.
- Ata Derviş. (1938, 31 Mart). Hatay'da Türk kültürünün iç yüzü. *Yenigün*, s.1.
- Atayolu. (1936–1938). [Antakya ve İskenderun maarif haberleri koleksiyonu].
- Aydın, T. (2013). Sömürgecilik ve dil: Batı sömürgesinin Arap diline yaklaşımına dil-kimlik ilişkisi penceresinden bakış. *Mukaddime*, (7), 47–68.
- Balde, A. (2004). *The schooling experiences of Fulani Muslim girls in the Fouta Djallon region of Guinea: Forces influencing their retention in a rural secondary school of Dalaba* [Doktora tezi, Ohio University]. OhioLINK.
- Ball, S. J. (1983). Imperialism, social control, and the colonial curriculum in Africa. *Journal of Curriculum Studies*, 15(3), 237–263. <https://doi.org/10.1080/0022027830150302>
- Barry, O. (2020). *Fransız sömürgelerinde eğitim politikaları: Fransız Arap Mağrip devletlerinin örneği* (Tez No. 643732) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayur, H. (1987). *Hindistan tarihi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Bazantay, P. (1935). *Les états du Levant sous mandat français: La pénétration de l'enseignement dans le Sandjak autonome d'Alexandrette*. Imprimerie Catholique.
- Betts, R. F. (1961). *Assimilation and association in French colonial theory, 1890-1914*. Columbia University Press.
- Bilgili, M. F. (1939). *Manda idaresinde Hatay kültür hayatı*. İktisat Matbaası.

- Bilgiseven, A. K. (1987). *Eğitim sosyolojisi: Kavramlar-teoriler-eğitim yolu ile kalkınmanın esasları*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Bolt, J. ve Bezemer, D. (2009). Understanding long-run African growth: Colonial institutions or colonial education? *The Journal of Development Studies*, 45(1), 24–54. <https://doi.org/10.1080/00220380802468603>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Çev.; J. B. Thompson, Ed.). Polity Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/qj0902027>
- Can, Ş. ve Duman, L. (2022). Fransız manda dönemini 'içeriden' hatırlamak: Hatay'da bir sözlü tarih çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49, 505–517. <https://doi.org/10.30794/pausbed.996866>
- Clignet, R. P. ve Foster, P. J. (1964). French and British colonial education in Africa. *Comparative Education Review*, 8(2), 191-198.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* The John Day Company.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [BCA]. (1933). Muhtelif evrak ve yazışmalar (Fon Kodu: 30-10-0-0, Kutu: 65, Dosya: 4, Fihrist: 4-4, Belge No: A-IV-16-4; Kutu: 65, Dosya: 4, Fihrist: 4-5, Belge No: A-II). Ankara.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [BCA]. (1934). Sancak maarif müfettişliği yazışmaları (Fon Kodu: 30-10-0-0, Kutu: 74, Dosya: 1, Fihrist: 21-27, Belge No: A-IV-18-c). BCA, Ankara.
- Çelenk, S. (2017). *Hatay'ın kurtuluş mücadelesi anıları*. Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Dağıstan, A. ve Sofuoğlu, A. (2008). *İşgalden katılıma Hatay*. Phoenix Yayınevi.
- Demir, Y. (2012). Antakya'da misyon ve misyonerlik faaliyetleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-19.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum* (H. A. Başman, Çev.). Pegem Akademi.
- Duran, Y. (2007). *İskenderun Sancağı'nda Fransız mandası (1920-1936)* (Tez No. 191283) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Easton, S. C. (1960). *The twilight of European colonialism: A political analysis*. Holt, Rinehart and Winston.
- Fanon, F. (2020). *Siyah deri, beyaz maskeler* (O. Türkay, Çev.; S. Kılıç, Yay. Haz.). Metis Yayınları. (Orijinal çalışma 1952 yılında yayımlanmıştır)
- Galioglu, R. (2004). *Hatay kültür tarihinde 1921-1939 dönemi ve bu dönemin en önemli eğitim kurumu Antakya Lisesi* (Tez No. 161117) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gamble, H. Y. (2002). *Developing cultures: Debates over education in French West Africa, 1930–1950* [Doktora tezi, New York University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Gerente, F. (2003). *L'enseignement français en Syrie et au Liban sous le mandat (1920-1946)*. L'Harmattan.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün esasları*. Sebil Yayınevi.
- Güçlü, Y. (2001). *The question of the Sanjak of Alexandretta: A study in Turkish-French-Syrian relations*. Türk Tarih Kurumu.
- Hardy, G. (2005). *Une conquête morale: L'enseignement en A.O.F.* Éditions L'Harmattan. <https://www.perlego.com/book/3141632/une-conquete-morale-lenseignement-en-aof-pdf>
- Kabaklı, A. (2009). *Kültür emperyalizmi: Manevi sömürgecilik* (5. Baskı). Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kallaway, P. (2020). Welfare and education in British colonial Africa, 1918–1945. D. Matasci, M. B. Jerónimo ve H. G. Does (Ed.), *Education and development in colonial and postcolonial Africa* içinde (ss. 31-54). Palgrave Macmillan.
- Konuralp, N. A. (1970). *Hatay'ın kurtuluş ve kurtuluş mücadelesi tarihi*. Hatay Postası Gazete ve Basımevi.
- Matasci, D., Jerónimo, M. B. ve Does, H. G. (2020). *Education and development in colonial and postcolonial Africa: Policies, paradigms, and entanglements, 1890s–1980s*. Springer Nature.
- Mecit, A. (1932, 9 Ağustos). Lisemiz ve ana programı. *Yenigün*, s. 1.
- Melek, A. (1991). *Hatay nasıl kurtuldu?* Türk Tarih Kurumu.
- Meriç, C. (2005). *Bu ülke* (26. Bs.). İletişim Yayınları.

- Meriç, C. (2015). *Mağaradakiler*. İletişim Yayınları.
- Migge, B. ve Léglise, I. (2008). Language and colonialism: Applied linguistics in the context of Creole communities. M. Hellinger ve A. Pauwels (Ed.), *Handbook of language and communication: Diversity and change* içinde (ss. 297-338). Mouton de Gruyter.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (2017). *Zihni sömürgeden azâd: Afrika edebiyatında dil politikası* (Ş. Nantu, Çev.). Hece Yayınları. (Orijinal çalışma 1986 yılında yayımlanmıştır)
- Orakçı, S. (2018). *Sömürgecilikten kurtulamamış eğitim* (Araştırma Raporu No. 66). İNSAMER. <https://www.insamer.com/tr/uploads/pdf/rapor-somurgecilikten-kurtulamamis-egitim.pdf>
- Öcal, H. (1953). *Hatay savaşı*. Desen Matbaası.
- Payaslı, V. (2009). *Atatürk dönemi eğitim kültür politikalarının Hatay'a yansımaları* (Tez No. 239202) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Payaslı, V. (2013). *Siyasal, sosyal ve kültürel yönleriyle Sancaktan vilayete Hatay: 1921-1960* (Tez No. 350216) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Payaslı, V. (2018). Tarık Mümtaz Göztepe'nin çizgileriyle bir eğitim kadrosu ve kültürel emperyalizm üzerine notlar. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(35), 431-498. <https://doi.org/10.14225/Joh1253>
- Phillipson, R. (1996). Linguistic imperialism: African perspectives. *ELT Journal*, 50(2), 160-167. <https://doi.org/10.1093/elt/50.2.160>
- Rauter, E. A. (2011). *Düzene uygun kafalar nasıl oluşturulur* (2. Baskı, M. Ecer, Çev.). Kaldıraç Yayınevi.
- Ritzer, G. (2020). *Küresel dünya* (M. Pekdemir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Riyad, H. (1965). *Hukûmetü Cebel ed-Dürûz ve mülhakatuhâ ve Livâü İskenderun: Dirâse târîhiyye ve siyâsiyye*. Dârü'l-Meârif.
- Said, E. (2022). *Kültür ve emperyalizm* (2. bs, N. Alpay, Çev.). Metis Yayınları.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Siliöz, R. (1937). *Hatay ili ve Millî Mücadele yılları*. Emek Basımevi.

- Soyer, Ş., Ergün, M., Duman, H. ve Çelik, K. (1998). *Hatay ili Cumhuriyet öncesi ve sonrası eğitim*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tekin, M. (1984). *Hatay'da eğitim ve kültür*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tezcan, M. (2020). *Eğitim sosyolojisi* (20. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Türk mekteplerinde zorla Arapça okutmak istiyorlar. (1937, 2 Nisan). Son Posta, s. 1. Gaste Arşivi. https://www.gastearsivi.com/gazete/son_posta/1937-04-02/1
- Türkiye Fransa hükümetine bir nota verdi: İskenderun ve Antakya Türkleri imha mı edilmek isteniyor? (1936, 10 Birincitesrin [Ekim]). Cumhuriyet, s. 1. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi Dijital Koleksiyonu. https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/GAZETE/cumhuriyet//cumhuriyet_1936/cumhuriyet_1936_birincitesrin_/cumhuriyet_1936_birincitesrin_10_.pdf
- Tütengil, C. O. (1966). *Az gelişmiş ülkelerin toplumsal yapısı*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayınları.
- Uğur, İ. ve Şimşek, S. (2008). İletişim, küreselleşme, kültürel emperyalizm ve televizyon. C. Bilgili ve N. T. Akbulut (Ed.), *Medya eleştirileri 2008: Medya içinde* (ss. 95-111). Beta Yayınları.
- White, B. W. (1996). Talk about school: Education and the colonial project in French and British Africa (1860-1960). *Comparative Education*, 32(1), 9–26. <https://doi.org/10.1080/03050069628912>
- Yazganalp, T. M. (1936). *Çizgiler ve bilgiler*. Maarif Vekâleti.
- Yeni Mersin. (1936, 9 Eylül). [Antakya Türk Lisesi ve muallim kadrosu], s. 1.
- Yenigün [Antakya] (1930-1939). Taranan sayılar: 6 Mayıs 1931, s. 1; 22 Temmuz 1932, s. 1; 8 Ağustos 1932, s. 1; 9 Ağustos 1932, s. 1; 8 Ekim 1933, s. 1; 15 Ekim 1933, ss. 1–2; 24 Şubat 1938, s. 1; 31 Mart 1938, s. 1; 22 Temmuz 1938, s. 1.
- Yorulmaz, Ş. (1998). Fransız manda yönetimi döneminde İskenderun Sancağının sosyo-ekonomik ve siyasal durumuna ilişkin bazı kayıtlar 1918-1939. *Atatürk Yolu Dergisi*, 6(22), 231–259.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This research systematically investigates the cultural colonialism policies and practices implemented through educational mechanisms by the French mandate administration in the Autonomous Sanjak of Alexandretta between 1920 and 1938. The primary objective is to analyze how education was

transformed into a strategic instrument for linguistic assimilation, cognitive transformation, and the erosion of national identity among the Turkish population of the region.

Method: To achieve a comprehensive understanding of this historical and sociological phenomenon, document analysis, a prominent qualitative research method, was employed. This approach involved the systematic collection, categorization, and critical interrogation of primary and secondary sources, including official mandate reports (such as those by Pierre Bazantay), contemporary newspaper archives (*Yenigün, Yeni Mersin, Cumhuriyet*), personal memoirs of witnesses (e.g., Cemil Meriç), and academic theses. The data were evaluated through the lens of educational sociology and colonial theory.

Findings: The study reveals that the French mandate administration in the Sanjak of Alexandretta adopted a sophisticated “soft power” strategy, mirroring the assimilationist models previously executed in French African colonies. One of the fundamental findings is the deliberate instrumentalization of language. French and Arabic were established as compulsory languages in schools to diminish the influence of Turkish, thereby creating a linguistic barrier between the youth and their cultural roots. The curriculum was extensively redesigned; Turkish history, geography, and civic courses were abolished and replaced by French-centric content. For instance, students were compelled to learn the intricate details of French geography and Napoleonic history while being deprived of basic knowledge regarding Turkish national identity and the geography of the Republic of Türkiye.

The research also highlights the strategic manipulation of teaching staff. The mandate administration systematically replaced qualified Turkish educators with individuals from opposition groups, including the “Yüzellilikler” (the 150 *personae non gratae*) and members of the separatist Hoybun Society. This cadre served as the ideological vanguard of the colonial administration, aiming to alienate students from the Turkish national struggle. A particularly striking finding is the implementation of the “signaling system”, a punitive psychological tool used to suppress the mother tongue. Students caught speaking Turkish or Arabic during breaks were forced to carry a wooden “signal” and pay a financial penalty (*un peu de barbut*). This system effectively criminalized the students' native language, fostering a sense of cultural inferiority. Furthermore, the physical desecration of textbooks such as tearing out photographs of Mustafa Kemal Atatürk and other Turkish leaders serves as a clear indicator of the administration's attempt at “memory erasure.”

Discussion: The discussion section synthesizes these findings within the broader framework of French colonial pedagogy. It is evident that France viewed the Sanjak of Alexandretta not merely as a territorial mandate but as a laboratory for cultural engineering. By prioritizing missionary and foreign schools through tax exemptions and administrative support, the French sought to cultivate a “hybridized” or “cosmopolitan” local elite that would be loyal to French interests rather than their own national heritage. The research draws parallels between these practices and the “mission civilisatrice” (civilizing mission) used in Africa, where local cultures were labeled as “primitive” or “backward” to justify colonial intervention.

The support provided to traditionalist religious institutions (e.g., *Ecole Coranique*) while suppressing modern secular Turkish reforms indicates a “divide and rule” strategy designed to incite internal conflict within the Turkish community. This multifaceted approach aimed to create a cognitive blockade, preventing the younger generation from identifying with the burgeoning reforms and national identity of the Republic of Türkiye.

Conclusion: In conclusion, the French mandate administration in the Sanjak of Alexandretta strategically utilized education as a mechanism for cultural colonialism and cultural alienation. Although these intensive and repressive policies failed to achieve a total cultural shift due to the persistent resistance of the Turkish population and the eventual reunification with Türkiye, they left a profound sociological mark on the region’s educational history. This study underscores the critical importance of “cultural security” in educational planning and demonstrates how curriculum and language policies can be weaponized to reshape the collective memory and identity of a society.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Fransız manda idaresindeki İskenderun Sancağı’nda yürütülen kültürel sömürgecilik politikalarını eğitim boyutuyla değerlendirmekle birlikte birtakım metodolojik ve kurumsal sınırlılıklara sahiptir:

Arşiv Kapsamı: Araştırma; Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri (Cumhuriyet Arşivi), resmî teftiş raporları ve dönemin süreli yayınlarıyla sınırlıdır. Fransa Dışişleri Bakanlığı Diplomatik Arşivleri ile Beyrut merkezli Fransız Yüksek Komiserliği’nin dijital erişime kapalı yerel maarif zabıtları yerinde incelenememiştir. Bu nedenle Fransız bürokrasisinin kurum içi yazışmaları, resmî raporların yerel nüshaları ve dönemin basını üzerinden dolaylı olarak değerlendirilmiştir.

Tarihi ve Coğrafi Çerçeve: İnceleme 1920-1938 yıllarını kapsamaktadır. Coğrafi olarak da kültürel çatışmaların yoğunlaştığı Antakya ve İskenderun merkezli okullara odaklanılmış; kırsaldaki köy okullarının tamamına ait münferit belgelere ulaşılamamıştır.

Veri Niteliği: Çalışma nitel doküman analizine dayanmaktadır. Arşiv malzemelerinin dağınıklığı ve tahribatı nedeniyle öğrenci kütükleri, cinsiyet dağılımları ve bütçe harcama kalemleri gibi döneme ait tüm nicel verilere ulaşılamamıştır. Sayısal veriler, incelenen öğrenci karneleri ve yayımlanmış resmî istatistik cetvelleriyle sınırlı kalmıştır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.