

At üstündəki döyüşçünün vətəni necə xilas etməsinin hekayəsi: Azərbaycanın tarix dərsliklərində militarist maskulinliyin və milli kimliyin təhlili

written by BRI History Studies Group BAİ Tarix Araşdırmaları Qrupu

“Son iki əsr ərzində milyonlarla insanın tək-cə öldürməsinə deyil, həm də bu qədər məhdud təsəvvürlər uğrunda könüllü şəkildə ölməyə getməsinə mümkün edən, nəhayət, məhz bu qardaşlıq hissidir.”

– Benedikt Anderson, *Təsəvvür edilən İcmalar*

*“Necə də gözəldir bizim üçün ölmək
Əziz Ana Vətən uğrunda,
Ürək Vətən sevgisi ilə alışıb yanır
Daim, ən dərin qatlarında.”*

– Əsgər Marşı

GİRİŞ

Bu məqalə Azərbaycan tarix dərsliklərinin döyüşkən millətçiliyin və genderləşdirilmiş iyerarxiyaların eyni zamanda istehsal edildiyi və normallaşdırıldığı bir məkan kimi necə fəaliyyət göstərdiyini araşdırır. Məqalədə belə bir fikir irəli sürülür ki, məktəb dərslikləri sadəcə tarixi bilikləri ötürmür, həm də döyüşkən maskulinliyi və gender əsaslı rol bölgülərini həm vizual, həm də mətn narrativlərinə daxil etməklə milli subyektlərin formalaşdırılmasında fəal iştirak

edirlər. Bununla onlar millətin müdafiə edilməli, onun uğrunda qurban verilməli və intizamlı bədənlər vasitəsilə təcəssüm etdirilməli bir varlıq kimi “sağlam düşüncə” səviyyəsində qavranılmasının formalaşmasına töhfə verirlər.

Bu problemin aktuallığı təhsilin kollektiv kimliklərin və sosial normaların formalaşdırılmasındakı mərkəzi rolu ilə bağlıdır. Məktəb dərslikləri, xüsusilə Azərbaycan kimi yüksək dərəcədə standartlaşdırılmış təhsil sistemlərində, bilik istehsalının ən geniş yayılmış və institusional baxımdan ən nüfuzlu formalarından birini təmsil edir. Buna görə də onlar yalnız millətçilik və gender sahəsində çalışan tədqiqatçılar üçün deyil, həm də təhsil, ideologiya və subyektin formalaşması arasındakı əlaqə ilə maraqlanan müəllimlər, siyasət formalaşdırıcıları və araşdırmaçılar üçün əhəmiyyətlidir. Beləliklə, bu məqalənin nəzərdə tutulan oxucusu təhsil sosiologiyası, gender araşdırmaları, millətçilik tədqiqatları və siyasi antropologiya sahələrində fəaliyyət göstərən şəxslərdir.

Mövcud ədəbiyyatda təhsilin millət quruculuğundakı rolu və ideoloji narrativlərin təkrar istehsalı geniş şəkildə araşdırılmışdır. Benedikt Anderson millətləri ortaq narrativlər və mənsubiyyət formaları vasitəsilə yaşadılan “təsəvvür edilən icmalar” kimi konseptuallaşdırmışdır. Bu yanaşmanı inkişaf etdirən Raewyn Connell kimi alimlər göstərmişlər ki, təhsil institutları gender rejimlərinin istehsalında və tənzimlənməsində mərkəzi rol oynayır. Postsovet millət quruculuğu kontekstində aparılan tədqiqatlar həmçinin göstərmişdir ki, Cənubi Qafqazda tarix dərslikləri “öz” və “digər” haqqında seçici və qarşıdurma əsaslanan narrativlər formalaşdırır, bununla da çox vaxt etnomilli sərhədləri və münaqişə əsaslı kollektiv yaddaş rejimlərini möhkəmləndirirlər. Lakin bu tədqiqatlar təhsil məzmununun millətçi ölçüsünü vurğulasalar da, militarizasiyanın gündəlik pedaqoji materiallara daxil edilmiş genderləşdirilmiş məntiq kimi necə fəaliyyət göstərdiyinə daha az diqqət yetirmişlər.

Bu məqalə Azərbaycan təhsilində militarist millətçiliyin onun genderləşdirilmiş əsasları nəzərə alınmadan anlaşıla bilməyəcəyini irəli sürərək, mövcud tədqiqat boşluğunu doldurmağa çalışır. Məqalə tarix dərsliklərinin vizual və mətn analizini məktəbdənkənar və institusional praktikaların araşdırılması ilə birləşdirərək maskulinliyin döyüşçü, əsgər və intizamlı bədən obrazları vasitəsilə necə ardıcıl şəkildə qurulduğunu göstərir. Bundan əlavə, məqalə nümayiş etdirir ki, bu təsvirlər simvolik narrativlərlə məhdudlaşmır, əksinə, təhsil prosesindəki bədənləşdirilmiş praktikalar vasitəsilə möhkəmləndirilir və bununla da milli mənsubiyyəti bədən intizamı və affektiv bağlılıqla əlaqələndirir. Diskurs analizi, vizual araşdırmalar və millətçiliklə bədənləşmənin feminist nəzəriyyələrinə əsaslanaraq, məqalə təhsil narrativlərinin militarist və genderləşdirilmiş milli mənsubiyyət formalarını necə istehsal etdiyini təhlil edir.

Məqalə belə nəticəyə gəlir ki, Azərbaycan tarix dərslikləri və onlarla əlaqəli təhsil praktikaları millətçi ideologiyayı sadəcə əks etdirmir, əksinə, genderləşdirilmiş və militarist vətəndaşlıq rejimini fəal şəkildə istehsal edir. Bu rejim çərçivəsində ideal milli subyekt həm vətənpərvər, həm də intizamlı, fədakarlıq etməyə və özünü nəzarətdə saxlamağa qadir bir şəxs kimi təsəvvür olunur.

NİYƏ MƏHZ DƏRSLİKLƏR?

Raewyn Connell-in (2009, 13–16) fikrincə, gender rejimləri sosial institutların fəaliyyəti vasitəsilə formalaşır və davamlı şəkildə transformasiyaya uğrayır; bu institutlar arasında təhsil mərkəzi qüvvələrdən biridir. Connell əsasən gender konfiqurasiyalarını formalaşdıran müəllim və həmyaşıdlarla qarşılıqlı münasibətlərə diqqət yetirsə də (2009, 13–16, 95–99), bu qarşılıqlı münasibətlərin özü böyük ölçüdə strukturlaşdırılmış kurikulum materialları tərəfindən əvvəlcədən müəyyənləşdirilir. Bu baxımdan məktəb dərslikləri sosial norma və dəyərlərin institusionallaşdırılmış təmsilləri kimi fəaliyyət göstərir.

Azərbaycan kontekstində tədris materialları bütün fənləri əhatə edən vahid və standartlaşdırılmış dərsliklər sistemini təşkil edir. Tarix kurikulumu çərçivəsində əsas öyrənilən fənlər Azərbaycan tarixi, Dünya tarixi və Qarabağ tarixidir. Tarixin tədrisi orta təhsilin ilk sinfindən (Azərbaycan təhsil sistemində V sinifdən) başlayır və yuxarı siniflərə qədər davam edir; bu müddətdə əvvəlki materiallar əsasən yenidən təqdim edilir və daha geniş şəkildə izah olunur.

Tədris materiallarının standartlaşdırılması vasitəsilə Azərbaycan tarix kurikulumunun müəllifləri milli tarixin vahid versiyasını formalaşdırırlar; burada bütün hadisələrə yalnız bir rəsmi interpretasiya verilir. Beləliklə, Azərbaycandakı standartlaşdırılmış tarix dərslikləri şagirdlərin tənqidi düşüncəsini minimuma endirməyə yönəlir və bununla da “doğru bilik”in mənimsənilməsini asanlaşdırır (Gamaghelyan və Romyantsev 2013, 168–192). Bu müşahidə Ghazaryan və Huseynli (2022, 58–64) tərəfindən də dəstəklənir. Onlar göstərir ki, həm Ermənistan, həm də Azərbaycan tarix dərslikləri tarixi hadisələrin seçici və birtərəfli təsvirlərinə əsaslanır və bu təsvirlər çox vaxt aydın şəkildə müəyyən edilmiş “düşmən digəri”nə qarşı milli narrativin qurulması və legitimləşdirilməsi üçün səfərbər edilir. Birlikdə götürüldükdə, bu yanaşmalar tarix kurikulumunun ideoloji formalaşma mexanizmi kimi fəaliyyət göstərdiyini göstərir. Bu mənada dərsliklər “öz” və “digər” anlayışlarının yenidən istehsal edildiyi və normallaşdırıldığı institusional mexanizmlər kimi çıxış edir və bununla da millətçi diskursu möhkəmləndirirlər.

Bu yanaşmanı Connell-in təhsilin əsas institutlardan biri kimi fəaliyyət göstərməsi haqqında tezisi ilə əlaqələndirdikdə, Azərbaycan tarix dərsliklərini həm milli kimliyin, həm də genderləşdirilmiş iyerarxiyaların eyni zamanda istehsal və təkrar istehsal olunduğu bir mexanizm kimi başa düşmək mümkündür. Buna görə də Azərbaycan tarix dərsliklərinin son nəşrləri gender və millət anlayışları ilə bağlı müasir dövlət diskurslarını təhlil etmək üçün tənqidi araşdırma obyektini kimi

nəzərdən keçirilə bilər.

Bu tədqiqat orta təhsilin V–IX siniflərində istifadə olunan beş müasir Azərbaycan tarix dərsliyinin keyfiyyət analizinə əsaslanır. Seçilmiş dərslilər 2023–2025-ci illər arasında nəşr edilmiş və Təhsil Nazirliyi tərəfindən təsdiqlənmiş standartlaşdırılmış milli kurikulumun bir hissəsini təşkil edir. Təhlil mətn diskursunun analizi ilə keyfiyyət xarakterli vizual analizi birləşdirir və təkrarlanan simvolik fiqurlara, gender rollarının təsvirlərinə və militarist obrazlara diqqət yetirir. Bundan əlavə, məktəbdaxili institusional praktikalar və vətənpərvərlik yönümlü məktəbdənkənar fəaliyyətlər millətçi mənalardan bədənləşdirilməsinin tamamlayıcı mexanizmləri kimi araşdırılır.

Təhsil narrativlərinin şagirdlər tərəfindən qavranılması fərqli ola bilsə də, aparılan təhlil göstərir ki, institusional təhsil diskursu milli mənsubiyyətin və genderləşdirilmiş vətəndaşlığın normativ çərçivələrini formalaşdırır.

AT ÜSTÜNDƏKİ ADAM: DÖYÜŞÇÜ İDEALININ QURULMASI

Dərslilərdə diqqət çəkən xüsusiyyətlərdən biri atlı döyüşçü obrazının təkrar-təkrar istifadə olunmasıdır. Təhlil edilən beş dərslidə “at üstündəki adam” təsviri ən çox rast gəlinən obrazlardan biridir və aparılmış hesablamalara görə ümumilikdə 63 vizual təqdimatla təmsil olunur (Hüseynov və b. 2025; Mahmudlu və b. 2023; Şükürov və b. 2024a, 2024b; Xubyarov və b. 2024). Bu obrazın davamlı şəkildə təkrarlanması George L. Mosse-nin modernləşmiş maskulinliyin standartlaşdırılmış zehni təsvirə çevrilməsi üçün ardıcillıq və daxilləşdirilmiş vizual formaya ehtiyac duyduğu barədə arqumentini xatırladır (Mosse 1996, 5). Eyni obrazların təkrarlanması yalnız normativ standartlar yaratmır, həm də onların institusional şəkildə istehsalında iştirak edir. Michel Foucault-nun (1975) qeyd etdiyi kimi, institutlar tənzimləmə və nəzarət mexanizmləri vasitəsilə “itaətkar bədənələr” yaradırlar. Tədris

materiallarının əsas qəbulediciləri olan məktəblilərin bədənləri də standartlaşdırılmış təsvirlərin bədənləşdirildiyi və daxilləşdirildiyi intizam rejimlərinə daxil edilir. Bu yanaşmadan çıxış edərək, dərsliklərdə atlı döyüşçü fiqurunun davamlı təkrarlanması şagirdlər arasında müəyyən maskulinlik formalarını formalaşdırmağa yönəlmiş intizam mexanizmi kimi şərh oluna bilər; bu mexanizm həm özünə, həm də başqalarına hakim olmağa qadir olan nəzarət olunan subyekt yaradır.

Bütün dərsliklərdəki atlı təsvirləri zaman baxımından axıcı fiqurlar kimi çıxış edir və erkən orta əsrlərdən XIX əsrə qədər uzanan bir dövrü əhatə edir. Onlar tarixi baxımdan konkret obrazlar kimi fəaliyyət göstərməkdənsə, xronoloji sərhədləri aşan davamlı döyüşçü maskulinliyi modelini yaradırlar. Bu zaman sıxlaşması özlüyündə əhəmiyyətlidir, çünki o, vahid maskulin idealın zaman boyunca davamlılığını göstərir.

Bu təsvirlərdə atlı nadir hallarda fərdi tarixi şəxsiyyət kimi təqdim olunur; əksinə, o, təkrarlanan vizual kodlar sistemi vasitəsilə qurulur. Müxtəlif dövrlərdən götürülmüş hərbi geyimlər tarixi dəqiqliyin göstəricisindən daha çox hərbi hakimiyyətin vizual işarəsi kimi çıxış edir. Hökmdarlar təsvir edildikdə belə, onların mərasim geyimləri və atların bəzədilməsi ucalıq və hökmranlıq təsəvvürü yaradır, fiquru konkret tarixi kontekstdən daha çox hakimiyyət iyerarxiyası daxilində yerləşdirir.

Eyni şəkildə, döyüş səhnələrinin təsviri ilk növbədə hadisələri nəql etmir; əksinə, maskulinliyi performativ vəziyyət kimi səhnələşdirir. Qaşqabaqlı baxış, diqqət və qətiyyət kimi təkrarlanan üz ifadələri yalnız döyüşlə əlaqəli emosional vəziyyətləri göstərmir, həm də nəzarət və qətiyyətə əsaslanan vizual qrammatikanı sabitləşdirir. Atlılar tək halda təsvir olunduqda isə kompozisiya bu məntiqi daha da gücləndirir. Qaldırılmış silah və şahə qalxmış at təsviri sadəcə təsviri elementlər deyil, əmrvermə və hakimiyyətin məxsusi jestləri kimi çıxış edir və idarə olunan, lakin

potensial güc hissi yaradır.

Birlikdə götürüldükdə, bu vizual nümunələr maskulinliyin xüsusi bir formasını – militarist maskulinliyi – təmsil edir. Hərbi geyimlər və bədən duruşları maskulinliklə nəzarət olunan zorakılıq arasında vizual davamlılıq yaradır; burada maskulinlik həm xaricə, düşməne yönəlmiş, həm də daxilə, insanın öz bədəninə yönəlmiş gücü idarə etmək qabiliyyəti ilə müəyyən edilir. Bu mənada həmin təsvirlər militarizmin maskulin ideal kimi normallaşdırılmasında iştirak edir.

Bu vizual rejim maskulinliyin getdikcə daha çox militarizmlə əlaqələndirildiyi daha geniş tarixi proseslərlə səsleşir. George L. Mosse-nin göstərdiyi kimi, xüsusilə Birinci Dünya Müharibəsindən əvvəlki dövrdə maskulinlik iradə gücü, sərtlik və özünənəzarət idealları ətrafında formalaşmışdır (Mosse 1996, 115). Bu çərçivədə kişi bədəni zəif, yetkinləşməmiş və ya feminin kimi kodlaşdırılmış fiqurlara qarşı güclü, nəzarətli və yetkin bir bədən kimi qurulurdu (Mosse 1996, 109). Oxşar məntiq sionizm kimi millətçi layihələrdə də müşahidə olunur; burada “Yeni Yəhudi” əvvəlki damğalanmış təsvirləri aşan intizamlı bədən kimi təsəvvür edilirdi (Mayer 2000). Bu baxımdan atlı obrazları psixoanalitik prizmadan da oxuna bilər. Freydin eqonu atı idarə etməyə çalışan süvari kimi təsvir etməsi (Freud 1923, 28) bədən və onun impulsları üzərində hakimiyyətin mərkəzi yer tutduğu simvolik strukturu təqdim edir. Beləliklə, dərsliklərdəki atlı fiquru nəzarətin müxtəlif səviyyələrini – tarix üzərində, təbiət üzərində və özü üzərində hakimiyyəti – özündə cəmləşdirir. O, sadəcə döyüşçü obrazı deyil, intizamlı maskulinliyin anlaşılan və arzuolunan hala gətirildiyi vizual texnologiyadır.

Maskulinliyin militarizasiyası xüsusilə vizual təsvirləri müşayiət edən başlıqlar və mətnlərə diqqət yetirildikdə daha aydın görünür. Məsələn, V sinif dərsliyində qədim döyüşçülərin təsviri aşağıdakı mətnlə müşayiət olunur: “İnsanlar yaşadıkları əraziləri çiyin-çiyinə qoruyurdular. Bu torpaqlar uğrunda aparılan müharibələrdə ata-babaların canı və qanı

bahasına qorunan ərazilər xalq tərəfindən müqəddəsləşdirilmişdir. Beləliklə, Vətən anlayışı yaranmışdır” (Şükürov 2024a, 11). Bu mətn yalnız tarixi hadisələri təsvir etmir, həm də maskulinliyin müharibə vasitəsilə müəyyən olunduğu çərçivə yaradır. “Ata-babalar” fiquru kişi əcdadları təmsil edir və narrativi maskulinlik kontekstində yerləşdirir. Qan və həyatla bağlı istinadlar bədənin mərkəzi rolunu vurğulayır. Müharibə və mübarizə Vətənin meydana gəlməsi üçün zəruri şərtlər kimi təqdim edilir və bununla da maskulinlik zorakılıq və fədakarlıqla əlaqələndirilir. “Qan tökməyə hazır olmaq” həm bədənin, həm də ərazinin nəzarət və güc vasitəsilə qorunmalı olan varlıqlar kimi başa düşülməsini formalaşdırır.

Ümumilikdə, vizual təsvirlərlə onları müşayiət edən mətnlərin birgə təhlili göstərir ki, militarist maskulinlik vahid və ardıcıl nəzarət məntiqi kimi fəaliyyət göstərir. Bu çərçivə yalnız tarixi narrativlərlə məhdudlaşmır, həm də növbəti bölmədə müzakirə ediləcək bədən tərbiyəsi və təşkilatlanmış məktəb fəaliyyətləri də daxil olmaqla daha geniş təhsil praktikalarına sirayət edir.

MİLLƏTİN BƏDƏNLƏRİ: SƏDAQƏTİN TƏRBIYƏ EDİLMƏSİ

Dərsliklərdə militarist maskulinlik normalarının formalaşdırılması ilə yanaşı, bu ideyalar təhsil prosesinin digər aspektlərində də özünü göstərir. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanununda açıq şəkildə qeyd olunur ki, şagirdlər arasında “vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ideyalarına sədaqət” hissini aşılamaq təhsilin əsas məqsədlərindən biridir (Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu 2009, maddə 4). Praktikada bu məqsəd orta məktəbin yuxarı siniflərində Təlimataqədər Hərbi Hazırlıq fənninin tədrisi vasitəsilə həyata keçirilir. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin məlumatına görə, ibtidai hərbi hazırlıq fənni “gənclərin mənəvi, fiziki və psixoloji hazırlığını təmin etməyə, habelə onlarda Vətənə məhəbbət hissini artırmağa” yönəlmişdir (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi 2015).

“Mənəvi tərbiyə” adlandırılan bu proses yalnız yuxarı sinif şagirdlərini əhatə etmir. Məktəbəqədər hazırlıq mərhələsindən başlayaraq orta təhsilin son siniflərinə qədər demək olar ki, bütün şagirdlər hərbi mövzulu müsabiqələr, anım tədbirləri və məktəbdaxili vətənpərvərlik mərasimləri kimi militarist milli xarakter daşıyan məktəbdənkənar fəaliyyətlərə müntəzəm şəkildə cəlb olunurlar. Təhsil Nazirliyinin bildirdiyinə görə, bu təşəbbüslər açıq şəkildə “hərbi-vətənpərvərlik dəyərlərinin aşılmasına və orta məktəblərdə hərbi-idman oyunlarının populyarlığının artırılmasına” xidmət edir (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi 2015).

Məktəbdənkənar fəaliyyətlər arasında xüsusilə 10 Noyabr Zəfər Gününün qeyd olunmasına diqqət yetirilir; bu bayram Azərbaycanın İkinci Qarabağ müharibəsindəki qələbəsindən sonra təsis edilmişdir. Belə tədbirlər adətən hərbi mövzulu paradlar və ya valideynlər və məktəb rəhbərliyi üçün təşkil olunan teatral çıxışlar formasında keçirilir. Uşaqlar çox vaxt hərbi forma geyinir, tədbirlərdə isə bayraqlar və gerblər kimi çoxsaylı milli simvoldan istifadə olunur. Bu praktikalar çərçivəsində istifadə edilən simvollar millətçiliyi möhkəmləndirən sosial vərdişlərin formalaşmasına kömək edir (Batuman 2010).

Bununla belə, Azərbaycanda təhsilin militarizasiyası yalnız müharibənin nəticələri ilə əlaqəli yeni bir fenomen deyil. Cəfər Axundovun qeyd etdiyi kimi, oxşar praktikalar daha əvvəl də təhsil prosesinin tərkib hissəsi olmuşdur. Lakin 2016-cı ilin aprel ayınadək, yəni Azərbaycanın Qarabağ ərazilərinin bir hissəsi üzərində nəzarəti bərpa etməsi ilə nəticələnən döyüşlərə qədər, bu tədbirlər əsasən şəhidlərin və həlak olanların anılmasına yönəlirdi. 2016-cı ildən sonra isə həmin praktikalar daha çox bayram xarakteri və zəfər ruhu qazanmağa başlamışdır (Axundov 2017).

Beləliklə, bu kontekstdə vətənpərvərliyin təşviqi aydın şəkildə millətçiliyin bir forması kimi başa düşülə bilər. Məktəblərdəki militarist praktikalar vasitəsilə milli

mənsubiyyət vətənpərvərlik mahnılarının oxunması, yürüşlər, şeir söylənməsi və fiziki hazırlıq fəaliyyətləri vasitəsilə bədənləşdirilir. XX əsrin əvvəllərində Avropada sionizm haqqında aparılmış tədqiqatlara qayıtdıqda oxşar bir mənzərə ilə qarşılaşırıq: gənclər meşələrdə yerləşən düşərgələrə qatılır, fiziki məşqlər edir və öz irslərini və bədənlərini tərənnüm edən mahnılar oxuyurdular ki, “azad olsunlar və millətin maskulin keçmişini geri qazansınlar” (Mayer 2000, 285). Beləliklə, kişiliyin tərbiyəsi oğlanların sərtləşdirilməsinə, bədənlərinin formalaşdırılmasına və onlara uyğun mənəvi duruş qazandırılmasına yönəlirdi; burada “oğlanları necə kişi etmək” məsələsi ilə bağlı daimi narahatlıq şəraitində yetkinləşməmək qorxusundan daha çox qadınsayağı görünmək qorxusu ön plana çıxırdı və məqsəd müəyyən fiziki və mənəvi uyğunluq standartına nail olmaq idi (Mosse 1996, 109).

Bu nümunələr millət quruculuğu proseslərində bədənin əhəmiyyətini təsdiqləyir. Bədənə əsaslanan millətçilik çoxsaylı feminist alimlər tərəfindən araşdırılmışdır. Onlar iddia edirlər ki, gündəlik həyatda təcəssüm olunan gender performansları milli mənsubiyyətin qurulmasının əsasını təşkil edir. Bu hallarda bədənləşmə emosiyalarla, başqa sözlə desək, affektlə davamlı əlaqəni nəzərdə tutur. Sara Ahmedin (2004, 171) vurğuladığı kimi, insanları bir-birinə bağlayan və ya bir-birindən ayıran məhz emosiyaların siyasiləşdirilməsidir. Emosiyaların millət quruculuğunun alətinə çevrilməsi Azərbaycanda Novruz bayramı və 20 Yanvar anım mərasimləri ilə bağlı aparılmış etnoqrafik tədqiqatda da müşahidə olunur. Müəlliflər Azərbaycan millətçiliyinin affektiv ölçüsünü vurğulayırlar; xüsusilə anım günündə bu, musiqi müşayiəti ilə həyata keçirilən kollektiv yürüşlər vasitəsilə ifadə olunur. Tədqiqatçının Qanlı Yanvarla bağlı kədər hiss edib-etmədiyi sualına cavab verən Samira belə deyir:

“Bəs mən? Mən azərbaycanlıyam, qanımda var. Mən bunu qanımda hiss edirəm. Musiqi qanımdadır. Musiqini eşidən kimi onu ürəyimdə hiss edirəm və ürəyim parçalanır. Bəli. Mən burada

çox insan itirmişəm. Uşaqlar, gənclər, böyüklər... Elə bil musiqi ağlayır” (Militz və Schurr 2016, 58).

Onun bədənləşdirilmiş hisslərlə bağlı təsviri milli mənsubiyyət hissini bədən vasitəsilə necə yaşadığını nümayiş etdirir.

Militarist məktəb praktikaları və dərsliklərdəki vizual təsvirlərdən əlavə nümunələr nəzərə alındıqda, iddia etmək olar ki, Azərbaycanda təhsil institutu militarist millətçiliyin xüsusi bir formasını yetişdirməyə yönəlmişdir. Aydın olur ki, hərbi dəyərlər gündəlik həyatda normal və arzuolunan hesab edilməyə başlayır (Enloe 2000) və bu proses nəticəsində vətənpərvərliklə, dolayısı ilə isə millətçiliklə ayrılmaz şəkildə əlaqələndirilir. Həm kurikulum məzmunu, həm də vətənpərvərlik dəyərlərinin məktəbdənkənar fəaliyyətlər vasitəsilə bədənləşdirilməsi sayəsində şagirdlər yalnız milləti tanımağa deyil, onu yaşamağa da yönləndirilirlər. Beləliklə, millət bədən təcrübəsinə hopmuş, yaşanan və affektiv bir reallığa çevrilir.

ANA, BACI VƏ ƏSGƏR

Lakin burada mühüm bir sual ortaya çıxır: əgər militarist praktikalar genderindən asılı olmayaraq bütün uşaqlara təsir göstərsə, onda gender həqiqətənmi əhəmiyyətli rol oynayır? İlk baxışdan belə görünə bilər ki, bu cür praktikalar vahid vətənpərvərlik hissi formalaşdırır. Lakin daha yaxından təhlil göstərir ki, məktəb tədbirlərindəki rollar, gözləntilər və iştirak formaları heç də neytral deyil. Oğlanlar və qızlar fərqli mövqelər tuturlar və bu mövqelər daha geniş ictimai normaları təkrar istehsal edir və möhkəmləndirir. Connell-in qeyd etdiyi kimi, gender kodlaşdırılması kollektiv praktikalar daxilində rolların bölüşdürülməsi vasitəsilə həyata keçirilir və bu, şagirdlərin sosial iyerarxiyaları necə qavradığını və özünü küləşdirdiyini formalaşdırır (Connell 2009, 14–17).

Bundan əlavə, tarix boyu dünyanın heç bir millətçiliyi kişi və qadınlara milli dövlətin resurslarına bərabər çıxış imkanı

verməmişdir. Əksinə, McClintock-un vurğuladığı kimi, bütün millətçilik formaları gender fərqliliyinin güclü konstruksiyalarına əsaslanmağa davam edir (McClintock 1993). Bu, xüsusilə militarist məktəb fəaliyyətləri kontekstində aydın görünür: qızlar adətən tibb bacısı, ana, uşaq və ya əsgərin bacısı rollarını oynayırlar, lakin əsgər rolunu deyil. Beləliklə, diqqət uşaqlardan millətin fəal agentləri kimi deyil, qızlardan əsgəri əhatə edən simvolik mühitin və ailə strukturunun bir hissəsi kimi bəhs etməyə yönəlir. Rolların bu şəkildə bölüşdürülməsi ailənin əsas simvol kimi çıxış etdiyi daha geniş millətçilik təsəvvürləri ilə birbaşa bağlıdır.

Millətin ailə obrazları vasitəsilə təqdim olunması onu təbii, "bioloji" və öz-özünə aydın görünən bir varlıq kimi qurmağa imkan verir (McClintock 1993). Bu çərçivədə, nüvə ailəsində olduğu kimi, qadınlar millətçi diskursda qorunmalı olanı təcəssüm etdirirlər: onlar millətin simvolik daşıyıcıları kimi çıxış edir, lakin siyasi fəaliyyət və icraçılıqla birbaşa əlaqədən məhrum edilirlər (McClintock 1993, 63). Eyni zamanda, kişilər "millətlə eyni simvolik münasibətdə dayanırlar ki, kişilər qadınlarla dayanır"; beləliklə, siyasi hakimiyyət gender iyerarxiyasının əvvəlcədən qurulmasına əsaslanır (McClintock 1993, 62).

Əgər bu bölgü məktəb tədbirlərində rolların paylanması vasitəsilə özünü göstərsə, tarix dərsliklərində daha sabit və institutionallaşdırılmış forma alır. Tarixi şəxsiyyətlərin təqdimatları çox vaxt gender fərqlərini möhkəmləndirir. Qadınlar hökmdar və ya hərbi lider kimi təsvir edildikdə belə, diqqət tez-tez onların kişi qohumları və ya tayfa üzvləri ilə əlaqələrinə yönəldilir və bununla da onların siyasi agentliyi kölgədə qalır.

Möminə Xatun bunun bariz nümunəsidir. Mətnə onun Atabəy Şəmsəddin Eldənizin yüksəlişində mühüm rol oynadığı və dövlət işlərində fəal iştirak etdiyi qeyd olunur (Şükürov 2024a, 65). Lakin onun siyasi təsirinin bu şəkildə tanınması qısamüddətlidir. Sonrakı narrativ əsasən ölümündən sonra

xatirəsinin əbədiləşdirilməsinə, xüsusilə də həyat yoldaşının onun şərəfinə türbə ucaltmasına fokuslanır. Beləliklə, fəal siyasi fiqur passiv xatirə obyektinə çevrilir.

Oxşar məntiq Tutu Bikənin təqdimatında da müşahidə olunur. O, əvvəlcə döyüş meydanında və at üstündə təsvir edilən militarist obraz kimi təqdim olunsada, narrative Əmir Həməzinin bacısı və Fətəli xanın həyat yoldaşı kimi daxil edilir. Hətta ərinin ölüm xəbəri ilə bağlı aldadıldıqdan sonra qardaşının qoşunlarının şəhərə daxil olmasına icazə verməməsi belə müstəqil siyasi qərar kimi deyil, ailəsinə və həyat yoldaşına sədaqətin ifadəsi kimi şərh edilir (Mahmudlu 2023, 99). Beləliklə, potensial olaraq siyasi agentliyin göstəricisi sayıla biləcək hərəkətlər belə ailə sədaqətinin sərhədləri daxilində çərçivələndirilir.

Gender kodlaşdırılmasının digər elementi ana fiqurudur ki, bu da xüsusilə Sara Xatunun təqdimatında özünü göstərir. Onun Şərqi ilk qadın diplomatı kimi statusu II Mehmedin ona "ana" deyərək müraciət etməsi vasitəsilə legitimləşdirilir. Nəticədə onun diplomatik nüfuzu yalnız ənənəvi ailə iyerarxiyası çərçivəsinə uyğun gələn dərəcədə qəbul edilir. Dərslərdə qadınların ailə əlaqələri vasitəsilə təqdim olunması qadınların millətin simvolik daşıyıcıları olması ideyası ilə birbaşa səsləşir (Yuval-Davis 1997, 21). Bu, xüsusilə Sara Xatun nümunəsində aydın görünür: II Mehmedin "anası" olmaqla o, "biz" anlayışının sərhədlərini simvolik şəkildə genişləndirir və bu sərhədlərə yalnız Ağqoyunluları deyil, Osmanlıları da daxil edir.

Eyni şəkildə, Tutu Bikənin motivasiyası ərinin ölüm xəbərini aldıqdan sonra ailə-milləti qorumaq kimi təqdim edilir. Bu halda "qardaş" fiquru mənfi mənə qazanır və millətçi düşüncədə nüvə ailəsinin (kişi-qadın münasibətinin) əhəmiyyətini vurğulayır, digər ailə formalarını isə arxa plana keçirir. Bu yanaşma qadınların sərhədlərin qoruyucuları olması ideyası ilə üst-üstə düşür; onlar milli icmanın davamlılığına töhfə verir, lakin onun hərbi müdafiəsində iştirak etməzlər (Yuval-Davis

1997, 94). Tutu Bikə nümunəsində olduğu kimi, onların maskulinləşdirilmiş mübarizə formalarına daxil edilməsi yalnız istisna hallarda, başqa alternativ olmadıqda mümkün sayılır.

Möminə Xatun fiquru isə millətçi gender düzəninin daha klassik modelini əks etdirir; burada qadın qorunmağa ehtiyacı olan bir fiqur kimi təqdim edilir. Bu yanaşma milləti ailə və qohumluq strukturlarının davamı kimi gören nəzəriyyələrlə səsləşir; həmin nəzəriyyələr “kişilərin qadınları və uşaqları qoruduğu” təbii gender əmək bölgüsünə əsaslanır (Enloe 1990). Bu kontekstdə kişi fədakarlığının motivasiyası daha anlaşılıqlı olur: öldürmək və öldürülmək kimi son qurbanı verməyə hazır olmaq (Yuval-Davis 1997, 15–16) yalnız abstrakt millət anlayışına deyil, həm də qorunmağa ehtiyacı olan qadınlar və uşaqlarda təcəssüm olunan Ana Vətən obrazına əsaslanır.

Bu məntiq travmanın vizual və mətn təqdimatlarında xüsusilə aydın görünür. Bunun ən diqqətçəkən nümunələrindən biri Xocalı soyqırımına həsr olunmuş bölmədə yer alan təsvirlərdir: iki yaralı qadın kişi əsgərlərin himayəsində göstərilir. Onlardan biri əsgərlərin qucağında daşınır, digəri isə emosional sarsıntı vəziyyətində onların yanında irəliləyir. Müşayiətedici mətn bu təəssüratı daha da gücləndirir:

“Xocalı soyqırımını zamanı 613 həmvətənimiz, o cümlədən 106 qadın, 63 uşaq və 70 qoca xüsusi amansızlıqla qətlə yetirilmişdir” (Şükürov 2024b, 156).

Qadınların uşaqlar və yaşlılarla birlikdə sadalanması onları özlərini müdafiə etmək iqtidarında olmayan və kişi müdafiəsinə ehtiyac duyan vətəndaşlar kateqoriyası kimi təqdim edir. Beləliklə, qadın-qurban fiquru kişi döyüşçü obrazının qurulmasında funksional baxımdan zəruri elementə çevrilir.

Nəticə etibarilə, bütün uşaqlar genderindən asılı olmayaraq təhsil institutları daxilində “vətənpərvərlik” ruhunda sosiallaşdırılıbsalar da, bu vətənpərvərlik müxtəlif formalarda təzahür edir. Mayerin qeyd etdiyi kimi, gender kimlikləri qarşılıqlı müxalifət əsasında qurulur və “maskulin”liyin

formalaşmasını “feminin”liyi təhlil etmədən başa düşmək mümkün deyil (Mayer 2000, 284). Bu kontekstdə həmin proses qadının millətin qoruyucusu və daşıyıcısı kimi, lakin onun müdafiəçisi olmayan fiqur kimi qurulması vasitəsilə özünü göstərir.

Beləliklə, gender sosiallaşması mimikriya forması kimi başa düşülə bilər – yeni şagirdlərin mövcud milli və hərbi idealları təqlid etməklə bədənləşdirilmiş normaları təkrar istehsal etdikləri bir proses kimi:

“Xüsusilə qadınlar millətin mimetik təcəssümü olduqda, onların bədənləri millətdə təcəssüm olunan femininlik idealına uyğunlaşdırılmaq üçün intizam altına alınır” (Martin 2000, 83).

Əgər militarist maskulinklik millətin ideal müdafiəçisini müəyyənləşdirirsə, o zaman millətin özünün necə simvolik şəkildə qurulduğunu araşdırmaq da eyni dərəcədə vacibdir. Azərbaycan təhsil diskursunda kollektiv “biz”in istehsalı yalnız gender fərqlərinə deyil, həm də tarixi davamlılığı, mənsubiyyəti və xarici təhlükəni müəyyən edən etnomillî narrativlərə əsaslanır.

TÜRK MİLLƏTÇİLİYİ VƏ “BİZ”İN QURULMASI

Millətçiliyin məntiqi “digərləşdirmə”ni və dünyanın “biz” və “onlar” kimi ikili bölgüsünü nəzərdə tutur. Bu bölgü ən çox dövlətin milli sərhədləri vasitəsilə təzahür edir: həmin sərhədlərin o tayında qalan hər şey “digər” hesab olunur və buna görə də bizim “qadınlarımız və uşaqlarımız” üçün təhlükəli və təhdidedici kimi təqdim edilir. Bir çox hallarda millətçi layihələr gender sərhədləri ilə yanaşı, etnikliyin qurulmasından da bir alət kimi istifadə edirlər. Smith-in fikrincə, millətlər çox vaxt etnik icmaları formalaşdıran əvvəlcədən mövcud olan qohumluq, dini və inanc sistemlərinə əsaslanırlar. O iddia edir ki, ortaq milli kimlik etnik icmaları öz hüquqlarını millət kimi irəli sürməyə səfərbər edir; bu millətlər ortaq keçmiş və taleyə malik mədəni və tarixi ərazi icmalarıdır (Smith 1991). Anderson isə fərqli

yanaşma təklif edir və millətlərin tarixi mahiyyəti olmayan, tamamilə sosial konstruksiyalar olduğunu iddia edir. Millətlər fenomen olaraq nisbətən yeni yaranmışdır və insanın milli mənsubiyyəti modern millətçiliyin bir çağırışıya çevirdiyi şərti amildir. Millətin üzvləri öz həmvətənlərinin əksəriyyətini heç vaxt tanımasalar da, onların hər birinin şüurunda birlik obrazı yaşayır; “biz” hissi müasir milli dövlətlərdə identifikasiyanın əsas elementlərindən biridir (Anderson 1983).

Etnikliyin “mənsəyi” ilə bağlı mübahisələrdən asılı olmayaraq, onun milli dövlətlərin qurulmasında simvolik və ya real rolunu inkar etmək çətindir. Azərbaycan nümunəsində postsovet keçid dövründə millət quruculuğu türk millətçiliyi ideologiyasını mənimsəmişdir. Tərif etibarilə türkçülük milli özünüdərkə istinad edir və türk xalqları ilə dövlətləri arasında yaxınlaşma və əməkdaşlığın əsası hesab olunurdu (Ergun 2021). Tarix dərsliklərində türkçülük və pantürkizm XX əsrin əvvəllərində Azərbaycan və Türkiyə ziyalıları arasında meydana çıxmış hərəkatlar kimi təqdim edilir (Şükürov 2024b, 50–112). Bu cür təqdimatlar tarixi və mədəni davamlılıq yaradır; həmin davamlılıq müasir türkçülükdə ifadə olunur və Sovet İttifaqının dağılmasından sonra Azərbaycanda millət quruculuğunun əsasını təşkil etmişdir. Bu proses Əbülfəz Elçibəydən başlayaraq Əliyevlər hakimiyyəti dövründə də davam etmişdir.

Bu gün türkçülük müxtəlif formalarda təzahür edir. Dərsliklərin son nəşrlərində səhifələr türk ornamentləri ilə çərçivələnir və bununla tarixi hadisələr vizual olaraq türk mədəni konteksti ilə əlaqələndirilir. Beləliklə, Vətəni müdafiə edən atlı döyüşçü türk kimi təqdim edilir və “Azərbaycanı vahid türk dünyasının bir hissəsi kimi müdafiə edən” obraz kimi qurulur (Gamaghelyan və Romyantsev 2013).

Tarixi qəhrəman fiqurları da türk “biz”inin qurulmasına xidmət edir. Bunun ən diqqətçəkən nümunələrindən biri Xürrəmilər hərəkatının lideri və Ərəb xilafətinə qarşı müqavimət

göstərmiş Babəkdir. V sinif dərsliyində Babəklə ərəb sərkərdəsi Afşin arasındakı mübarizə belə təsvir edilir:

“Böyük fayda əldə edən xəlifə Azərbaycandan əl çəkmək istəmirdi. O, Babəkin üzərinə özünə tabe olan, türk mənşəli məşhur sərkərdə Afşini göndərdi və ona böyük bir ordu verdi. (...) Afşin əvvəlki ərəb sərkərdələrindən fərqli olaraq Babəklə birbaşa döyüşə girmədi. O başa düşürdü ki, xürrəmilər öz güclərini xalqdan alırlar. Buna görə də müxtəlif üsullarla Babəki müdafiə edən qüvvələri zəiflətməyə çalışırdı” (Şükürov 2024a, 35).

Bu parçadan görünür ki, hətta “onların” sırasında da türk mənşəli şəxslər mövcud olmuş və onların “türklüyü” sülhün əldə olunmasına töhfə verən amil kimi təqdim edilmişdir. Bu isə “biz”in davamlılığını və türk kimliyinin əhəmiyyətini vurğulayır.

Digər nümunə dərsləkdə verilmiş aşağıdakı sualdır:

“Erkən orta əsrlərdə hunlar, basillər, bulqarlar, sabirlər, xəzərlər və digər türk tayfaları Dərbənd keçidini aşaraq cənuba doğru hərəkət etmiş və Azərbaycan torpaqlarında məskunlaşmışdılar. Sonrakı əsrlərdə onlar qədimdən ölkəmizdə yaşayan yerli türk tayfaları ilə qarışmışdılar. Sizcə, türk tayfalarının Azərbaycana köçməsinə və birləşməsinə nə səbəb olmuşdur?” (Xubyarov 2024, 10).

Bu sual yerli və gəlmə türk tayfalarının vahid bir bütövlükdə birləşməsinə dair cavabı əvvəlcədən ehtiva edir. Belə tarixi interpretasiyalar kollektivi zaman daxilində məntiqi və ardıcıl keçmiş narrativi çərçivəsində yerləşdirən əsas narrativlər yaradır və kollektiv kimliklərin mövcudluğunun qrupun fundamental kimliyinin ardıcıl təmsillərinin yayılmasından asılı olduğunu nümayiş etdirir (Humlebək 2018).

Keçmiş bu günlə əlaqələndirdikdə, Azərbaycanın dövlət diskursunda müasir milli dövlətlərin rolunu da təhlil etmək mümkündür. Ənənəvi olaraq “qardaş” adlandırılan dövlətlər və

xalqlar arasında əsas yeri regional qonşu Türkiyə tutur (Gamaghelyan və Romyantsev 2013). Türkiyə ilə ideoloji bağlılıq milli diskursun bütün səviyyələrində özünü göstərir və bunun ən parlaq nümunəsi həm cəmiyyətdə, həm də Azərbaycan və Türkiyə rəsmilərinin çıxışlarında geniş istifadə olunan “bir millət, iki dövlət” şüarıdır (Darıcı 2020; Ertekin 2012).

Türkiyə Osmanlı imperiyasının varisi kimi təqdim olunur və Osmanlı da “qardaş dövlət” kimi təsvir edilir. Rusiya imperiyası və ya İran imperiyası ilə aparılmış müharibələrdən bəhs edilərkən dərsliklərdə düşmənlər (Şükürov 2024b, 189) və işğalçılar (Hüseynov 2025, 92) kimi ifadələr işlədilir. Osmanlı ilə bağlı hadisələr isə “mənasız qardaş qırğını” kimi təqdim olunur (Hüseynov 2025, 91). Bu fərq göstərir ki, Türkiyə düşmən deyil, qardaş müttəfiq kimi təqdim olunur, “onlar” isə problemlili və aqressiv dövlətlər kimi təsvir edilir. Rusiya və İran imperiyalarına çoxsaylı istinadlara baxmayaraq, dərsliklərdə əsas “düşmən” kimi ardıcıl şəkildə Ermənistan təqdim olunur.

1980-ci illərin sonlarından etibarən Azərbaycanla uzunmüddətli münaqişə şəraitində olan Ermənistan dərsliklərdə, xüsusilə türklərlə müqayisədə, əsas “mənfi obraz” kimi təqdim edilir. Ghazaryan və Huseynliyə görə, “düşmən” obrazı həm Ermənistan, həm də Azərbaycan dərsliklərində “davamlı və üzvi milli tarix” qurulmasında əsas rol oynayır (Ghazaryan və Huseynli 2022, 58). Məsələn, Qarabağ tarixdən bəri türk tayfalarının yaşadığı ərazi kimi təqdim edilir və bununla Azərbaycan kimliyinin tarixi davamlılığı qurulur. Ermənistan dərsliklərində isə buna bənzər, lakin əks istiqamətli narrativlərdən istifadə olunur (Ghazaryan və Huseynli 2022, 67). Şagirdlər Qarabağdakı ermənilərlə bağlı “Qarabağda məskunlaşmış erməni quldur dəstələri” kimi ifadələrlə qarşılaşırlar (Ghazaryan və Huseynli 2022, 69). Azərbaycan Xalq Cümhuriyyətinin yaradılmasından bəhs edən dərsliklərdə isə Osmanlı qoşunları Bakını “erməni-bolşevik qüvvələrindən” azad edən qüvvə kimi təqdim edilir (Ghazaryan və Huseynli 2022, 72). Müstəqillikdən sonra Bakıda ucaldılmış Türk Əsgəri Abidəsi də Azərbaycan və

Türkiyə siyasətçilərinin ziyarət yerinə çevrilərək bu diskursu gücləndirmişdir.

Xüsusi diqqətəlayiq məqam Ermənistanın milli diskursda ikili şəkildə təqdim olunmasıdır: o, eyni zamanda həm feminizə edilmiş (“bacı”), həm də aqressiv və nəzarətsiz dövlət kimi təsvir olunur. Azərbaycan Müdafiə Nazirliyinin sənədlərində Ermənistan “təcavüzkar ölkə” adlandırılır (Ghazaryan və Huseynli 2022, 66). Ghazaryan və Huseynli bu ifadəni “aggressor country” kimi tərcümə etsələr də, “təcavüzkar” sözünün digər mənası “zorlayan” və ya “zorakılıq törədən” şəxsdir. Buna görə də “təcavüzkar ölkə” ifadəsi metaforik olaraq “zorlayıcı dövlət” mənasını da daşıya bilər. Bu semantik çoxmənalılıq milli təhlükə, zorakılıq və maskulin hökmranlıq arasında daha geniş simvolik əlaqələr yaradır. Bu cür metaforik təqdimatlar “digər”in barbar, nəzarətsiz və təhlükəli kimi qurulmasının geniş yayılmış praktikasını əks etdirir (Žarkov 2001).

İlham Əliyevin 2022-ci ildəki çıxışı da bunu nümayiş etdirir. O, Fransa ilə Ermənistan arasındakı münasibətlərə istehzalı şəkildə münasibət bildirərək demişdir:

“Fransa indi Ermənistana himayədarlıq edir. Onlar bir-birlərini bacı adlandırırlar, mən də bunu gördüm; bəzi dostlar buna xüsusi diqqət çəkdiilər. Mən demədim ki, onlar bir-birlərini qardaş da adlandıra bilərlər, amma nədənsə özlərini bacı adlandırırlar” (APA 2022).

Azərbaycan və Türkiyənin “qardaşlar” kimi təqdim olunması ilə müqayisədə belə nəticəyə gəlmək olar ki, Vətəni müdafiə edən türk-azərbaycanlı “qardaşlar” obrazı müsbət, maskulin və sivil hesab olunur, Ermənistan isə eyni zamanda həm feminizə edilir, həm də aqressiv və təhlükəli dövlət kimi təqdim olunur.

Beləliklə, milli tarixdə xəttilik və davamlılığın qurulması gender idealları ilə sıx bağlıdır. Türkçülüyün “biz”i yaradan əsas narrativləri tarixi hadisələr vasitəsilə yalnız kollektiv kimliyi deyil, həm də “millətin müdafiəçisi” obrazını –

ərəzini, şərəfi və icmanın dəyərlərini qorumağa qadir olan atlı döyüşçü fiqurunu formalaşdırır. Burada maskulinlik kollektiv "biz"ə güc verən narrativ mexanizmin mərkəzi elementi kimi çıxış edir. "Gəlmə" və "yerli" türkləri birləşdirən xətti tarix konstruksiyası mədəni və etnik davamlılığı təkrar istehsal edir və bununla da türk-milli kimliyini möhkəmləndirir.

NƏTİCƏ

Bu məqalədə Azərbaycan tarix dərslikləri militarist millətçiliyin və genderləşdirilmiş subyektivliklərin eyni zamanda istehsal edildiyi və möhkəmləndirildiyi bir məkan kimi təhlil edilmişdir. Məqalədə göstərilmişdir ki, təhsil materialları sadəcə tarixi bilikləri ötürmür, həm də həm vizual və mətn narrativləri, həm də daha geniş institusional məktəb praktikaları vasitəsilə millətin necə təsəvvür edildiyini, bədənləşdirildiyini və emosional olaraq yaşandığını fəal şəkildə formalaşdırır.

Dərsliklərdəki vizual materialların təhlili militarist maskulinliyin standartlaşdırılmış modeli kimi çıxış edən döyüşçü fiqurunun davamlı şəkildə təkrarlandığını nümayiş etdirmişdir. Təkrarlanma və vizual ardıcılıq vasitəsilə bu fiqur intizamın, nəzarətin və zorakılığa hazırlığın milli kimliyin əsas komponentləri kimi normalaşdırılmasına töhfə verir. Bundan əlavə, tədqiqat göstərmişdir ki, militarist dəyərlər yalnız dərsliklərlə məhdudlaşmır, məktəblərdə həyata keçirilən məktəbdənkənar və institusional praktikaları da əhatə edir. Mərasimlər, fiziki hazırlıq fəaliyyətləri və vətənpərvərlik tədbirləri milli mənsubiyyətin bədənləşdirilməsinə xidmət edir və abstrakt narrativləri yaşanan və affektiv təcrübələrə çevirir. Bu prosesdə şagirdlərə yalnız millət haqqında bilik verilməklə kifayətlənilmir, onlar eyni zamanda milləti öz bədənləri vasitəsilə hiss etməyə və performativ şəkildə ifadə etməyə təşviq olunurlar.

Məqalə həmçinin göstərmişdir ki, bu proseslər mahiyyət etibarilə genderləşdirilmiş xarakter daşıyır. Militarist millətçilik universal bir fenomen kimi təqdim olursa da, o, maskulinliyi qoruma, zorakılıq və intizamla, femininliyi isə qayğı, simvoliklik və həssaslıqla əlaqələndirən diferensial rollar vasitəsilə strukturlaşdırılır. Buna görə də gender millətçi mənaların qurulması və davam etdirilməsi prosesinin ayrılmaz hissəsidir. Nəhayət, təhlil bu dinamikaları etnomilli narrativlər və tarixi davamlılıq da daxil olmaqla milli kimliyin formalaşmasının daha geniş prosesləri çərçivəsində yerləşdirmişdir. Birlikdə götürüldükdə, bu elementlər göstərir ki, təhsil diskursunda millətçilik eyni zamanda ideologiya, bədənləşdirilmiş praktika və genderləşdirilmiş sosial nizam kimi fəaliyyət göstərir.

Gələcək tədqiqatlar bu ölçülərin hər birini daha ətraflı şəkildə araşdırma bilər. Xüsusilə millətçiliyin bədənləşdirilmiş aspektləri, Azərbaycan təhsilində gender rollarının spesifik konfigurasiyaları və onların etnomilli mənsubiyyət konstruksiyaları ilə əlaqəsi daha dərin empirik və nəzəri araşdırmalar üçün açıq istiqamətlər olaraq qalır.

Bu mənada Azərbaycan tarix təhsili yalnız tarixi biliklərin ötürülməsi vasitəsi kimi deyil, həm də militarist vətəndaşlığın, gender iyerarxiyasının və milli mənsubiyyətin eyni zamanda təkrar istehsal olduğu intizamverici və affektiv aparat kimi fəaliyyət göstərir.

ƏDƏBİYYAT

Ahmed, Sara. 2004. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Akhundov, Jafar. 2017. "Conflicts and Militarization of Education. Part I. Azerbaijan." *P.S. Urban Landscapes* (CISR e.V.).

Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

APA. 2022. "France and Armenia Call Each Other Sisters, They Could Also Call Brothers – President Ilham Aliyev." APA News Agency, November 21, 2022. <https://en.apa.az/official-news/france-and-armenia-call-each-other-sisters-they-could-also-call-brothers-president-ilham-aliyev-390029>

Batuman, Bülent. 2010. "The Shape of the Nation: Visual Production of Nationalism through Maps in Turkey." *Political Geography* 29 (4): 220–234.

Connell, Raewyn. 2005. *Masculinities*. 2nd ed. Berkeley: University of California Press.

Connell, Raewyn. 2009. *Gender: In World Perspective*. 2nd ed. Cambridge: Polity Press.

Darıcı, Mehmet. 2020. "Türkiye Azerbaycan İlişkilerinin 'Bir Millet İki Devlet' Söylemi Üzerinden İncelenmesi / Investigation of Turkey-Azerbaijan Relations Through the 'One Nation Two States' Discourse." *Social Sciences Studies Journal* 6 (71): 4310–4318.

Enloe, Cynthia. 1990. *Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics*. Berkeley: University of California Press.

Enloe, Cynthia. 2000. *Maneuvers: The International Politics of Militarizing Women's Lives*. Berkeley: University of California Press.

Ergun, Ayça. 2021. "Citizenship, National Identity, and Nation-Building in Azerbaijan: Between the Legacy of the Past and the Spirit of Independence." *Nationalities Papers* 50 (4): 813–830.

Ertekin, Bülent. 2012. "Turkey and Azerbaijan: The Dream versus the Reality or the Reality versus the Dream for 'Two States and One Nation.'" *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* 9 (19): 159–176.

- Foucault, Michel. 1975. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books.
- Freud, Sigmund. 1923. *The Ego and the Id*. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. XIX. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Gamaghelyan, Philip, and Sergey Romyantsev. 2013. "Armenia and Azerbaijan: Conflict in Nagorno-Karabakh and New Interpretations of History Textbook Narratives." In *Myths and Conflicts in South Caucasus: Instrumentalization of Historical Narratives*, vol. 1, 168–192. London: International Alert.
- Ghazaryan, Flora, and Mirkamran Huseynli. 2022. "Armenian and Azerbaijani History Textbooks: Time for a Change." *Caucasus Edition*, May 20, 2022.
- Humblebæk, Carsten. 2018. "National Identities: Temporality and Narration." *Genealogy* 2 (4): 36.
- Kami, Əli. n.d. "Azərbaycanın Əsgər Marşı." Lyrics. Music by Cavanşir Quliyev. Accessed via e-Dərslik. <https://portal.azertag.az/az/node/10850>
- Law on Education of the Republic of Azerbaijan. 2009. Adopted June 19, 2009. Baku: Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan.
- Martin, Angela K. 2000. "Death of a Nation: Transnationalism, Bodies and Abortion in Late Twentieth-Century Ireland." In *Gender Ironies of Nationalism: Sexing the Nation*, edited by Tamar Mayer, 65–86. New York: Routledge.
- Mayer, Tamar. 2000. "From Zero to Hero: Masculinity in Jewish Nationalism." In *Gender Ironies of Nationalism: Sexing the Nation*, edited by Tamar Mayer, 283–307. New York: Routledge.
- McClintock, Anne. 1993. "Family Feuds: Gender, Nationalism and the Family." *Feminist Review* 44: 61–80.

Militz, Elisabeth, and Carolin Schurr. 2016. "Affective Nationalism: Banalities of Belonging in Azerbaijan." *Political Geography* 54: 54–63.

Mosse, George L. 1996. *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*. Oxford: Oxford University Press.

Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan. 2015. "Patriotism Education of the Young Generation Is One of the Main Directions of State Youth Policy." Official news release. <https://edu.gov.az/en/news-and-updates/8978>

Smith, Anthony D. 1991. *National Identity*. London: Penguin.

Yuval-Davis, Nira. 1997. *Gender and Nation*. London: Sage Publications.

Žarkov, Dubravka. 2001. "The Body of the Other Man: Sexual Violence and the Construction of Masculinity, Sexuality and Ethnicity in Croatian Media." In *Victims, Perpetrators or Actors? Gender, Armed Conflict and Political Violence*, edited by Caroline O. N. Moser and Fiona C. Clark, 69–82. London: Zed Books.

Dərsləklər

Hüseynov, E., et al. 2025. *Azərbaycan Tarixi 6*. Bakı: Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi.

Mahmudlu, Yaqub, et al. 2023. *Azərbaycan Tarixi 8*. Bakı: Təhsil Nəşriyyat-Poliqrafiya MMC.

Şükürov, Kərim, et al. 2024a. *Azərbaycan Tarixi 5*. Bakı: Şərq-Qərb ASC.

Şükürov, Kərim, et al. 2024b. *Azərbaycan Tarixi 9*. Bakı: Şərq-Qərb ASC.

Xubyarov, B., et al. 2024. *Azərbaycan Tarixi 7*. Bakı: Şərq-Qərb ASC.