



**TANZİMAT AYDINLARININ EĞİTİME DAİR FİKİRLERİ VE
BUNLARIN II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ EĞİTİM
POLİTİKALARINA TESİRLERİ**

İlayda Nur Kaya Baş

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İlayda Nur
Soyadı : KAYA BAŞ
Bölümü : Tarih Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Tanzimat Aydınlarının Eğitime Dair Fikirleri ve Bunların II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Politikalarına Tesirleri
İngilizce Adı : The Ideas of Tanzimat Intellectuals Concerning Education and Their Influence on the Educational Policies of Abdülhamit II

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İlayda Nur KAYA BAŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

İlayda Nur Kaya Baş tarafından hazırlanan “Tanzimat Aydınlarının Eğitime Dair Fikirleri ve Bunların II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Politikalarına Tesirleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Tarih Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necdet HAYTA

.....

(Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

.....

(Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Halim KILIÇ

.....

(Tarih, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 11/02/2025

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu tezin meydana gelmesinde yardımı, tavsiyesi ve desteğiyle her zaman yanımda olan ve öğrencisi olmaktan müteşekkir olduğum pek kıymetli danışmanım Prof. Dr. Necdet HAYTA'ya, bu tezin savunmasına katılan değerli jürilerim, Doç. Dr. Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN, Dr. Öğr. Üyesi Halim KILIÇ'a teşekkür etmeyi borç bilirim. Ayrıca tezimi hazırlarken ihmal ettiğim hayat neşem sevgili kızıma, vakit ayıramadığım hayat arkadaşım biricik eşime, eğitim hayatım boyunca beni her zaman motive ederek desteğini esirgemeyen ve başarılarımın arkasındaki değerli annem Zehra KAYA'ya, sabrıyla fedakarlığıyla ve desteğiyle hep yanımda olan değerli babam Hüseyin KAYA'ya, son olarak da yol göstericim küçük babam değerli ağabeyim Ahmet Can KAYA'ya teşekkürü borç bilirim. Hayatımdaki varlıklarından ötürü minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

**TANZİMAT AYDINLARININ EĞİTİME DAİR FİKİRLERİ VE
BUNLARIN II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ EĞİTİM
POLİTİKALARINA TESİRLERİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**İlayda Nur Kaya Baş
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mart 2025

ÖZ

Tanzimat dönemi tarih araştırmaları uzun zamandır önemli bir çalışma sahası olarak araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu çalışmaların ağırlığı genellikle kurumsal oluşum ve dönüşümlerden oluşmaktadır. Eğitime dair yenileşme sürecine ilgi görece daha zayıf kalmıştır. Ayrıca Osmanlı aydınlarının fikirleri de genellikle ya politik düzeyde ya da edebiyat düzleminde ele alınmıştır. Osmanlı son yüzyılının en uzun süre hükümdarlık yapan sultanı II. Abdülhamit de yine bu siyasi tartışmalardan payını almıştır. Bu çalışmada Osmanlı'daki eğitim reformlarını ve aydınların eğitimle ilgili görüşlerini anlamak için döneme ait arşiv belgeleri, resmi nizamnameler, gazeteler, layihalar ve anılar incelenmiş, bu alanda yazılmış çalışmalar taranmıştır. Ayrıca, II. Abdülhamit dönemi eğitim politikaları, Osmanlı'nın çağdaşları olan devletlerin eğitim sistemleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışma, Tanzimat aydınlarının eğitim hakkındaki görüşlerinin yalnızca teorik düzeyde değil, uygulamada nasıl bir karşılık bulduğunu anlamaya yönelik analitik bir çerçeve sunmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, Tanzimat reformları eğitim alanında önemli değişiklikler getirmiş, ancak bu reformlar daha çok pragmatik amaçlara hizmet etmiştir. II. Abdülhamit döneminde eğitim politikaları, Osmanlı toplumunu güçlendirmek, Müslüman tebaanın rekabet gücünü artırmak ve merkezi yönetimin taşradaki kontrolünü sağlamlaştırmak için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu süreçte,

modern eğitim kurumları kurulmuş, ancak müfredatta geleneksel ve İslami değerlere vurgu artmıştır. Osmanlı aydınlarının eğitim hakkındaki görüşleri teorik ve pratik düzeyde çeşitlilik göstermiş, ancak ortak paydaları eğitimin devletin bekası için kritik olduğu inancı olmuştur.



Anahtar Kelimeler : II. Abdülhamit, eğitim, reform, Osmanlı aydınları
Sayfa Adedi : xiv + 122
Danışman : Prof. Dr. Necdet HAYTA

**THE IDEAS OF TANZIMAT INTELLECTUALS CONCERNING
EDUCATION AND THEIR INFLUENCE ON THE EDUCATIONAL
POLICIES OF ABDULHAMIT II**

(M.S. Thesis)

İlayda Nur Kaya Baş

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2025

ABSTRACT

Historical research on the Tanzimat period has long attracted the attention of researchers as an important field of study. These studies have generally focused on institutional formations and transformations. Interest in the process of educational modernization has been relatively weaker. Moreover, the ideas of Ottoman intellectuals have generally been dealt with either at the political level or at the literary level. Abdülhamit II, the longest reigning sultan of the last century of the Ottoman Empire, also has his share of these political debates. In this study, in order to understand the educational reforms in the Ottoman Empire and the views of intellectuals on education, archival documents, official decrees, newspapers, layihas and memoirs of the period are analyzed and studies written in this field are reviewed. In addition, the educational policies of Abdülhamid II's period are evaluated by comparing them with the educational systems of the states that are contemporaries of the Ottoman Empire. The study provides an analytical framework to understand how the Tanzimat intellectuals' views on education are realized not only at the theoretical level but also in practice. According to the findings of the study, the Tanzimat reforms bring significant changes in the field of education, but these reforms serve mostly pragmatic purposes. During the reign of Abdülhamid II, education policies are used as a

tool to strengthen Ottoman society, increase the competitiveness of Muslim subjects and consolidate the central government's control over the provinces. In this process, modern educational institutions are established, but the emphasis on traditional and Islamic values increases in the curriculum. Ottoman intellectuals' views on education vary at the theoretical and practical levels, but their common denominator is the belief that education is critical for the survival of the state.



Key Words : Abdülhamid II, education, reform, Ottoman intellectuals

Page Number : xiv + 122

Supervisor : Prof. Necdet HAYTA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Önemi ve Amacı.....	2
1.3. Çalışmanın Soruları ve Varsayımları.....	3
1.4. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	8
YÖNTEM.....	8
2.1. Araştırmanın Modeli.....	8
2.2. Verilerin Toplanması	9
2.3. Verilerin Analizi	9
BÖLÜM III	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
BÖLÜM IV	15

TANZİMAT’IN ARİFESİNDE VE TANZİMAT DÖNEMİNDE EĞİTİME DAİR REFORMLAR	15
4.1. Tanzimat’ın Provası: II. Mahmut’un Eğitim Reformları	17
4.1.1. Sıbyan Mektepleri.....	20
4.1.2. Rüşdiye Mektepleri.....	21
4.1.3. Yükseköğretim Okulları	22
4.2. Tanzimat Döneminde Yapılan Eğitime Dair Reformlar	24
4.2.1. Muvakkat Meclis-i Maarif.....	26
4.2.2. Meclis-i Maarif-i Umumiye.....	27
4.2.3. Eğitime Destek Olan Kurum ve Cemiyetler.....	29
4.2.3.1. Darülfünun.....	29
4.2.3.2. Encümen-i Daniş	31
4.2.3.3. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye	32
4.2.3.4. Tercüme Cemiyeti	33
4.2.4. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi.....	34
4.2.5. Osmanlıcılık	37
4.2.6. İlköğretim	39
4.2.7. Ortaöğretim ve Meslek Okulları.....	42
4.2.7.1. Orta Öğretim Okulları	43
4.2.7.2. Meslek Okulları.....	45
BÖLÜM V	48
II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI: UYGULAMALAR, REFORMLAR VE POLİTİKALARIN ANALİZİ	48
5.1. II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Politikalarının Prensipleri	50
5.1.1. Merkezîyetçilik ve Otoriter Yapılanma.....	51
5.1.2. İslamcılık ve Pragmatizm	57
5.1.3. Yabancı Etkiler	64
5.2. II. Abdülhamit Döneminin Eğitime Dair İdari ve Kurumsal Reformları	68
BÖLÜM VI	77
TANZİMAT DÖNEMİ AYDINLARIN EĞİTİME DAİR FİKİR VE ÖNERİLERİ	77
6.1. Pratisyenler	80
6.1.1. Mehmed Tahir Münif Paşa.....	80

6.1.2. Mehmed Said Paşa.....	83
6.1.3. Ahmet Cevdet Paşa.....	85
6.1.4. Selim Sabit Efendi	87
6.2. Teorisyenler	88
6.2.1. Şinasi.....	90
6.2.2. Namık Kemal	91
6.2.3. Ziya Paşa	92
6.2.4. Ali Suavi	93
6.2.5. Ahmet Mithat Efendi.....	96
6.2.6. Ahmet Rıza Bey	97
BÖLÜM VII.....	101
TARTIŞMA: II. ABDÜLHAMİD DÖNEMİ EĞİTİM REFORMLARINDA TANZİMAT ETKİSİ	101
BÖLÜM VIII	110
SONUÇ, BULGULARIN ÖZETİ VE GENEL DEĞERLENDİRME	110
KAYNAKLAR.....	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Galatasaray Sultanisindeki müslim ve gayrimüslim öğrenci sayılarının değişimi .95



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

B. D. A. G. M.	Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü
bkz.	bakınız
c.	cilt
s.	sayfa
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
TTK	Türk Tarih Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Osmanlı Devleti'nin en uzun yüzyılı olan 19. Yüzyılda devlet adamlarının gündemindeki en önemli konu modernleşmedir. Çünkü Avrupalıların saldırıları ve savaşlarda alınan yenilgiler modernleşme konusundaki baskıları arttırmıştı. Öncelikle pratik sonuçların görüldüğü ve pratik çıktılarının kolayca alınabileceği askeri saha, modernleşmenin birincil ve en önemli kulvarı haline gelmişti. Fakat her ne kadar Tanzimat'ın ilanıyla beraber pek çok kurumsal yenilikler yapılmışsa ve 19. Yüzyıl çalışan tarihçiler modernleşmeyi daha çok bu kurumsal (meclisler, nezaretler vs.) dönüşüm ile ilişkilendirmişse de eğitim, bu kurumsal yeniliklerden çok daha önce modernleşmenin ana odak noktası haline gelmiştir. Tanzimat'tan ve hatta II. Mahmut'tan çok önceleri kurulan mühendishaneler her ne kadar askeri modernleşmenin işaretleri olsalar da bunların okul karakterleri eğitimle modernleşmenin daha en baştan kol kola ilerlediğini gösterir. Yine de literatürde eğitim konusu, kurumsal, askeri, diplomatik ve göçe dair konuların gölgesi altında yeterli ilgiyi görmemiştir.

II. Mahmut döneminde ayanlarla mücadele ve bunların ortadan kaldırılarak merkezi otoritenin taşrada tekrar kurulması Tanzimat dönemi devlet ideolojisinin en önemli gündemini oluşturmaktadır. Bu dönüşümün siyasi ayaktaki boyutu pek çok kez vurgulanmışsa da bu politikanın eğitim üzerindeki etkileri pek dile getirilmemiştir. Bu bakımdan bu çalışmanın en önemli varsayımlarından biri Tanzimat'tan sonra devletin eğitim konusundaki en önemli beklentisinin bir vatandaş ve aidiyet duygusu yaratmak, kalifiye memur ve eleman sayısını arttırmak gibi pratik faydaların olduğu gibi özellikle de II. Abdülhamit döneminde eğitim yoluyla merkezileştirmeyi ve devletin etkisini taşraya kadar yaymayı, gayrimüslim unsurları da denetlenebilir hale getirmeyi hedeflediğidir.

Son olarak Osmanlı tarihi çalışmaları çok uzun bir süre boyunca kendine has bir olgu olarak ele alınmış ve çağdaşı olan devletlerle olan benzerlikleri göz ardı edilmiştir. Bu bakımdan Osmanlı Devleti'nin yaptığı, yapmaya çalıştığı eğitim reformlarını, basit bir modernleşme çabası olarak değerlendirmektense örnek aldığı devletlerin, rekabet içerisinde olduğu diğer devletlerin eğitim tecrübeleri ile kıyaslayarak değerlendirmek gerekir. Böylelikle Osmanlı devlet adamlarının ve aydınlarının eğitime dair fikir ve hamlelerini bugünün değerleri ile değil o dönemin çağdaşlarıyla değerlendirmek mümkün hale gelir.

1.2. Çalışmanın Önemi ve Amacı

Kuramsal Çerçeve başlığında değinilen alanla ilgili çalışmaların katkılarına ve eksikliklerine daha detaylı bir şekilde değinilecektir. Fakat bu eserlerin pek çoğu ya ilk örneklerinde olduğu gibi eğitim modernleşmesini arşiv malzemesi ve dönemin şahitlerinin anılarıyla zenginleştirdikleri metinsel bir anlatı olarak ele almışlar ya da yine arşivden çıkan malzemelerden – ki bunların büyük bir kısmını salnameler oluşturur – elde edilen güvenilirliği sorgulanabilir istatistiksel verilerin tablollaştırılmasından ibarettir. Elbette bunlar da fazlasıyla emek isteyen önemli çabalardır ve alana katkısı su götürmez bir gerçektir. Bu verilerin sağladığı betimleme aşamasından analiz aşamasına geçilmesi için bu verilere ihtiyaç vardır. Tanzimat ve sonrasındaki dönem pek çok Osmanlı aydınının ve reformcu devlet adamlarının görüşlerini yayınladığı, layihalar yazdıkları bir dönemdir. Her ne kadar devlet adamları eğitim konusunda belli politikalar geliştirseler de döneme ait aydınların ve bu konuda fikir ileri süren reformcuların bu politikaları ne kadar etkilediğini tespit etmek faydalı olacaktır. Bu aynı zamanda literatürde var olan ve genellikle bu dönemde ne kadar okul kurulduğunu, hangi türden okulların açıldığını ve öğrenci sayılarının yıllara göre nasıl arttığını gösteren çalışmaları daha da anlamlandıracaktır.

Ayrıca Abdülhamit dönemindeki eğitim reformlarını konu edinen çalışmaların bir kısmı daha çok bu dönemin siyasi atmosferine hapsolmuşlar, eğitim konusuna da sadece bu baskıcı ve ideolojik siyaset bağlamında değinmişlerdir. Bu nedenle bu dönemdeki eğitim reformları birkaç istisnası hariç hala daha çok nitelikli bir şekilde incelenmiş değildir. Son dönem Osmanlı tarihinin en fazla siyasallaşmış padişahlarından biri olarak II. Abdülhamit ya kimileri tarafından zorba bir hükümdar kimileri tarafından ise aydınlanmış bir sultan olarak görülmüştür. Dolayısıyla bu dönemin bu tür ideolojik kamplaşmalardan bağımsız

bir şekilde ele alınmasıyla aslında ne olduğu ve bu dönemi tarihin neresine konabileceği daha net anlaşılabilir. Bu çalışmanın önem verdiği hususların başında da bu gelmektedir.

Son olarak, modernleşme tarihi içerisinde Osmanlı aydınlarının fikirleri ve eserleri ya edebiyat çevrelerince ya da sadece siyasi mücadeleleri bağlamında tarihçilerin ilgisini çekmiş görünmektedir. Hilmi Ziya Ülken ve Şerif Mardin gibi felsefeci ve sosyologlar bu bağlamda tamamen istisnayı teşkil ederler. Fakat teori ile pratik arasında bir köprü kurulmasına dair bir ihtiyaç bu zamana kadar hissedilmemiş görünmektedir. Halbuki fikirlerin ayrı uygulamaların ayrı tartışıldığı pek çok çalışmanın yanında her ikisini bir arada incelemeye çalışması bakımından bu tez kendi orijinalliğini iddia etmektedir.

1.3. Çalışmanın Soruları ve Varsayımları

Çalışmanın üzerinde durduğu sorular şunlardır:

1. II. Mahmut döneminde taşrada merkezi otoriteyi kurmak için ayanlarla giriştiği mücadelenin Osmanlı eğitim sistemine ne gibi etkileri olmuştur?
2. Tanzimat dönemi ve II. Abdülhamit iktidarı boyunca devlet adamlarının eğitimden beklentileri nedir ve zaman içerisinde bu beklentiler nasıl değişmiştir?
3. Osmanlı eğitim modernleşmesinin iç dinamikleri nelerdir?
4. Osmanlı eğitim modernleşmesinin o dönem dünyasındaki modern eğitim pratikleriyle benzer ve farklı yanları nelerdir?
5. Osmanlı aydınlarının eğitime dair fikirleri nelerdir ve bunların Abdülhamit dönemindeki eğitim politikalarına etkisi nasıl olmuştur?

Bu çalışmanın bu soruların cevapları üzerine kurgulanmış ve bunlara cevap bulmak amaçlanmıştır. Böylelikle Osmanlı modernleşme tarihinin aşamalarının daha iyi bir şekilde anlaşılması umulmaktadır.

Yapılan araştırmalar ve incelemelerden sonra bu soruların cevapları hakkındaki varsayımlar şöyledir:

1. II. Mahmut döneminde girişilen modernleştirme faaliyetlerinin en önemli ayağını merkezi otoritenin taşrada tesis edilmesidir. Bunun için çok uzunca bir süredir taşrada güçlenmiş ve hatta Tirsiniklioğlu İsmail, Yanyalı Ali Paşa, Pazvantoglu Osman gibi örneklerde görüldüğü gibi devlete karşı isyan dahi etmişler ve merkezi otoriteyi sarsıntıya uğratan ayanların ortadan kaldırılması gerekmiştir. Bunun

bedeli ağır olmuş ve kendisinde çok daha önce modernleşme kulvarına girmiş Mısır Valisi Kavalalı Ali Paşa'nın ordularına karşı alınan yenilgiler II. Mahmut'u birtakım reformlar yapmaya sevk etmiştir. Bu reformların temel ayaklarından biri de eğitimde reformdur. Bu dönemde hem modern devlet haline geldiği için merkezi bürokraside hem de taşradaki ayanların yerlerine merkezi otoriteye bağlı taşra bürokrasisinde nitelikli memur ihtiyacı hissedilmiştir. Bu bakımdan da askeri modernleşmenin yanında sivil bürokrasinin gelişmesi için de okullar kurulmuştur. Dolayısıyla, II. Mahmut döneminin politik atmosferi Tanzimat'a eğitimin taşrada merkezi otoritenin sağlanması konusunda bir araç olmasını ve hem merkezde hem de taşrada nitelikli memurların yetiştirilmesi ihtiyacını miras bıraktığı varsayılmaktadır.

2. Tanzimat döneminin eğitimden en büyük beklentisi modern bir ordu, nitelikli bir memur kitlesinin yaratılması olmuştur. Islahat Fermanının ilanından sonra Batılı güçlerin gayrimüslimlerin haklarının korunması adına ve dolayısıyla iç işlerine müdahale etmelerinin bir aracı da Osmanlı hükümetine verdikleri raporlardır. Bunlardan Fransız eğitim bakanının vermiş olduğu rapor Osmanlılar tarafından kabul edilmiş ve böylece hem gayrimüslimlerin hem de Müslümanların beraber okuyacaklar sultani seviyesinde bir okulun Galatasaray'da açılmasına girişilecektir. İşte bundan sonra bu okul Osmanlı Devlet adamlarının devletin milliyetçi isyanlarla parçalanmasının önünü almak için bir Osmanlı vatandaşlığı idealini gerçekleştirmelerinin aracı haline geldi. Bu nedenle Tanzimatçıların eğitimden beklentileri bir yandan çağdaş ve bilinçli bir halk kitlesi yaratmak diğer yandan da bir Osmanlı vatandaşlığı ideali yaratmak olduğu varsayılmaktadır. Abdülhamit dönemine gelindiğinde ise eğitimden beklenti artık daha da özelleşmiştir. Osmanlılık idealinin pek de işlemediği görüldüğünden İslami, ahlaki ve geleneksel değerlere vurgu yapılmıştır. Bu değerlerin eğitim sisteminin içine dahil edilmesinden beklenti mutlak monarşiye olan eleştirilerin bertaraf edilmesi ve tebaanın bu ideal etrafında birleştirilmesi olmuştur. Aynı zamanda cehaleti yüzünden gittikçe gayrimüslimlerle olan rekabette geriye düşen Müslümanların eğitilerek bilgi ve kültür ve daha sonrasında da ekonomik olarak gayrimüslimlerle aynı seviyeye çıkarılması beklenmektedir. Ayrıca, misyoner okulların Osmanlı taşrasında hızla yayılması ve taşra bürokrasisinden merkezi otoritenin müdahale etmesine dair gelen talepleri de II. Mahmut döneminde taşranın idari olarak

merkeze bağlanması bu dönemde eğitimle halkın merkeze bağlanması fikrine evrilmiş olduğu düşünülmektedir.

3. Osmanlı eğitim modernleşmesinin iç dinamiklerinin birden fazla boyutu vardır. Bunlardan ilki savaşlarda artık sürekli yenilmeyen modern bir ordu ile devlet bürokrasisinde ihtiyaç duyulan nitelikli memurların yetiştirilmesi fazlasıyla belirleyici olmuştur. Ayrıca bir imparatorluk olarak bünyesinde birçok farklı din, dil ve millet barındıran Osmanlı Devleti'nin 19. Yüzyılda karşılaştığı milliyetçi isyanlarla mücadele edebilmesi için artık yeni bir kavram ortaya atmasının gerekliliği ortadaydı. O nedenle de bu yapıyı bir arada tutmak için Osmanlı vatandaşlığı adıyla bir üst kimlik yaratılmaya çalışılmıştır. Bunun için geç kalınmış olduğunu ve eşit şartlarda bulunmayan farklı milletleri bir ideoloji altında birleştirmenin zor olduğu anlaşılmış olacak ki Abdülhamit döneminde bunun yerine öncelik fazlasıyla geri kalmış ve fakirleşmiş Müslüman tebaanın eğitilmesine ağırlık verilmiştir. Ayrıca yine bahsedildiği gibi yabancıların Osmanlı topraklarında hızlı bir okullaşma programına girmiş olması ve bu okullarla Osmanlı vatandaşlarını devşirmeye çalışması da yine Osmanlı hükümetinin eğitim konusuna ağırlık vermesine neden olan içsel faktörlerdendir.
4. Gelişmişliğin rol modelini oluşturan Avrupa'da da halk eğitimi ve eğitimin kamusallaşması yaklaşık 19. Yüzyıllarda ortaya çıkmıştır. Bunun en önemli iki sebebinden biri sanayi devriminin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün yetiştirilmesi diğer ise ulus-devlet haline gelen devletlerin politikalarının halka empoze edilmesidir. Osmanlı Devleti de her ne kadar kendi ihtiyaçları dolayısıyla eğitimin yaygınlaştırılmasına girişmiş olsa da bunun uygulanması çok uzun bir zaman almıştır. Bu nedenle fikir olarak değilse de uygulama olarak kesinlikle Avrupa'daki gelişmelerin bir nebze gerisinde kalmış oldukları ilerisi sürülebilir. Abdülhamit dönemine gelindiğinde, dönemin Japonya ve Rusya'sına bakıldığında bir zamanlar Batının tekniği ile gelişmiş bir devlet haline gelen bu devletler, bunu sağlayan eğitim kurumlarını tersi bir şekilde Batıya karşı kullanmaya başlamışlardır. Bunun en önemli yolu da müfredatları fazlasıyla İslamileşmiş ve ahlaki eğitime ayrılmış devlet okullarının yaygınlaştırılmasıdır. Abdülhamit dönemindeki bu eğilimlerin bu dönemdeki diğer devletlerin eğilimlerinden muazzam da farklı bir yanları yoktur.
5. Osmanlı aydınlarının yek pare bir grup olarak ele almak mümkün değildir. Bunların bir kısmı devlet kademelerinde pozisyonları gereği olarak daha çok eğitim

konusunda yaptıklarıyla bilinirken diğerleri de devlet memuriyetinde görev almalarına rağmen faaliyetleri değil fikirleri daha ön plana çıkmıştır. Fakat her durumda ister memur ister aydın olsun ister batıcı ister muhafazakâr olsun hepsinin birleşmiş oldukları şey eğitimin imparatorluğun kurtuluşunun yegâne anahtarı olduğu inancıdır. Bunların ayrıldıkları noktaların çoğu ideal değil uygulamadadır. Kızların eğitimi konusunda da aydınlar ile hükümet arasında paralellik mevcuttur. Namık Kemal gibi kimi Osmanlı aydınlarının imparatorluğun bir arada tutulması için Osmanlıcılık ideolojisini benimsemiş ve vurgulamış olsalar da Abdülhamit döneminde devlet eğitiminin ağılığı Müslümanların lehine kaymış olduğundan pratikte Osmanlıcılıktan vazgeçildiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun dışında aydınlar ile devletin eğitim konusunda farklılaştıkları en önemli şeylerden bir diğeri ise odaklandıkları hedef kitledir. Devlet eğitime çok daha pratik bir açıdan yaklaşip okullar vasıtasıyla ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli kişiler ve nesillerin yetiştirilmesine çalışır. Aydınlar ise gazete, dergi, tiyatro gibi araçlarla kitlelerin eğitime ve bilinçlenmesine emek harcamaktadırlar. Onların amacı ise topyekûn halkın bilinçlendirilmesiyle meşrutiyet talebiyle harekete geçmelerini sağlamaktır. Fakat bunu yaparken bir yandan da Avrupa'daki bilimsel gelişmelerden halkı haberdar etmektedirler, böylelikle bilimi popülerleştiriyorlardır. Sonuçta bir taraftan nesillerin eğitilmesiyle devlet diğer taraftan halkın bilinçlendirilmesiyle aydınlar Osmanlı'da eğitimin iki ayağının gelişimini tamamlamış olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Tanımlar

Literatürde var olan terminoloji ile bu çalışmada kullanılan terminolojinin farkının belirtilmesi gerekir. Literatürde Osmanlı tebaası gayrimüslimlerin azınlık olarak nitelendirilmesi oldukça yaygındır (Zengin, 2007). Fakat çok milletli bir imparatorluk içerisinde azınlık ifadesinin kullanımı teknik olarak doğru değildir. Osmanlı coğrafyasında yaşayanların azınlık olarak nitelendirilmesi daha ziyade Türkiye Cumhuriyeti'nin bir imparatorluk olarak değil ulus-devlet olarak inşa edilmesi sırasında ifade edilen bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan Osmanlı sınırları içerisindeki okulları ifade ederken Osmanlı tebaası gayrimüslimler tarafından kurulan okullar için azınlık okulları değil gayrimüslim okulları, misyonerler ve yabancı devlet vatandaşları tarafından kurulan

okullar için ise yabancı okulları ifadesi kullanılacaktır. Azınlık ifadesinin kullanıldığı durumlar doğrudan alıntı yapılan yerlerdir.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışmanın dayandığı araştırma model ve yöntemlerine, verilerin toplanması sürecine ve nihayetinde bunların nasıl analiz edildiğine değinilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Tarihi bir çalışmada kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama süreci ve veri analizleri, tarihsel verilerin doğası ve hedeflenen araştırma sorularına göre şekillenir. Bu tür bir araştırma genellikle geçmişteki olayları, toplumları, bireyleri veya kültürleri anlamaya yönelik olur. Tarihi çalışmalarda yöntem, verilerin doğası ve sorulara göre farklılık gösterse de, tarihsel belgelerle dikkatli ve eleştirel bir şekilde çalışmak temel bir ilkedir. Verilerin güvenilirliği, bağlam içinde doğru bir şekilde yorumlanması ve olayların çok yönlü bir şekilde ele alınması, tarihsel araştırmanın kalitesini belirleyen faktörlerdir.

Tarihi araştırmalar genellikle nitel bir yaklaşımı benimser, çünkü tarihsel olayları anlamak için nicel verilerden çok, olayların bağlamını, nedenlerini ve sonuçlarını anlamak önemlidir. Tarih disiplininin inceleme ve araştırma sahasının doğasından dolayı genellikle bu alanda hâkim olan araştırma modeli belge taraması olarak da bilinen doküman analizidir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Tarih araştırmalarının temel yöntemi geçmişe ait yazılı kaynaklar, arşiv malzemeleri, gazete arşivleri, yasala ve yönetmelikleri incelemek olduğundan bu çalışma kapsamında nizamname, kanunname, gazete yazıları ve anılar gibi kaynakların incelenmesinde doküman analizinden faydalanılmıştır.

Daha önce de bahsedildiği gibi doküman analizi başka veri toplama yöntemleriyle de beraber kullanılabildiğinden ve bu çalışmanın soruları açısından bakıldığında başvurula bir diğer model ise karşılaştırmalı yöntemidir. Özellikle Abdülhamit dönemindeki eğitim politikalarını anlamlandırırken çağdaşı olan Japonya ve Rusya gibi devletlerin eğitim politikalarıyla da kıyaslanması önemli sonuçlar vermektedir. Böylelikle doküman analizinin barındırdığı kaynaklardaki olası yanlışlık, seçilmişlik, eksiklik, örneklem yanlışlığı gibi zayıflıkların giderilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 191-192).

2.2. Verilerin Toplanması

Tarih araştırmalarında sıklıkla başvuru alan veri toplama yöntemlerinin başında arşiv araştırması gelir. Neyse ki Kuramsal Çerçeve başlığında bahsedilen yazarların çalışmaları böyle bir külfeti ortadan kaldırmıştır. Bu arşive dayalı çalışmaların içerisinde yer alan istatistiksel olarak işlenebilecek sayısal verilere de ulaşılabilmektedir. Bundan ziyade kütüphane araştırması bu tez çalışması kapsamında daha çok kullanılan yöntem olmuştur. Bu bakımdan Gazi Üniversitesinin Kütüphanesinin zenginliği ve kütüphaneler arası iş birliği protokollerinin sağlamış olduğu kaynaklara erişim kolaylığı bu çalışmanın bu kısmını hızlandırmıştır. Ayrıca YÖKTEZ ve JSTOR gibi online erişilebilir veri tabanları da veri toplama sürecini kolaylaştırmıştır. Çalışmanın dönemine ait kişilerin anıları, mektupları gibi kendi düşüncelerini ifade ettikleri eserlerden bütün yanlışlık tehlikesine rağmen o döneme dair daha net bir görüntü oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Nitel analiz üç aşamada incelenebilir: “betimleme”, “sınıflandırma” ve “ilişkilendirme” (Dey, 2005, s. 31-32). Bu bakımdan okuyucunun araştırmanın konusun olan kişilerin görüşlerine doğrudan erişebilmelerini sağlamak adına padişahların konuşmalarına, layihalara, aydınların köşe yazılarına ve nizamname ile kanunname gibi ilk elden kaynaklardaki ibarelere doğrudan alıntı şeklinde bu çalışmaya eklenmiştir. Bilimsel metodun en önemi prensiplerinden birini sınıflandırma oluşturmaktadır. Bu bakımdan yukarıda bahsedilen yöntemlerle toplanan veri yığınlarının belli bir örüntü ve kurgu şeklinde okuyucuya aktarılması gerekmektedir. Dolayısıyla toplanan veriler içerik

analizine tabi tutularak tematik olarak gruplandırılmış ve tezin kurgusu içerisinde ait olduğu yerlerde sınıflandırılmıştır. Güvenilirlik bütün sosyal bilimlerde olduğu gibi tarih disiplininde de önemli bir sorundur. Özellikle devlet belgelerine, kişilerin kayıtlarına ve hafızalarına dayanan fazlasıyla öznel kaynaklar üzerine yapılan çalışmalarda bu çok daha ciddi bir problem haline gelmektedir. Bu bakımdan verilerin güvenilirliği hem yazarının içinde bulunduğu hem de dönemin ruhu ve şartları dikkate alınarak süzgeçten geçirilmiştir. Ayrıca çapraz okumalarla farklı kaynaklarla karşılaştırarak mümkün olduğunca bu verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

Osmanlı'daki eğitim reformlarına dair ilgi Cumhuriyet tarihinin görece erken bir döneminde başlamış olduğu ileri sürülebilir. Her ne kadar bu dönemin yoğun iç ve dış gündemin gölgesinde kalmış olsa da eğitim konusu modernleşme tarihinin en önemli ayağını oluşturmaktadır. Bu bakımdan her eğitim tarihine dair çalışmada kendisine referans verilen Osman Ergin'in 1977'de yayınlanan üç kitaptan oluşan beş ciltlik *Türk Maarif Tarihi*'ni anmak gerekir. Pek çok arşiv malzemesi ve kişilerin anılarıyla zenginleştirilmiş fazlasıyla detaylı bir çalışmanın sonucu olan bu eser haklı bir şekilde bu alanda yapılan çalışmalarda en temel başvuru kaynağı haline gelmiştir. Ayrıca açılan okulların kronolojik bir şekilde detaylı bir biçimde sınıflandırılması da eğitim politikalarının nasıl zaman içerisinde şekillendiğini ve değiştiğini göstermesi açısından önemlidir. Çok doyurucu bir şekilde genel ve anekdot bilgi ile doldurulmuş bu kapsamlı çalışmanın tek eksik yanı bu kadar bilgi yığının içerisinde analizlerin fazlasıyla az ve sık olmasıdır. Fakat bu tarz çok kapsamlı ve detaylı çalışmaların gerektirdiği muazzam iş yükü nedeniyle bu duruma bunun gibi çalışmalarda sık sık rastlanır ve doğaldır. Aynı zamanda bir konudaki öncü çalışmaların en büyük dezavantajı budur; analiz bu çalışmaların çıkardıkları verilerden sonra zamanla gelir. Tıpkı Osman Ergin gibi Faik Reşit Unat da Osmanlı'nın son döneminde eğitim faaliyetlerinde bulunmuş olduğundan (Ata, 2009b) kaleme almış olduğu *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış* başlıklı kitabı da her ne kadar Osman Ergin'deki gibi birtakım öznellikler barındırsa da döneme şahitlikleri dolayısıyla canlı bir resim sunarlar. Yahya Akyüz'ün *Türk Eğitim Tarihi* adlı eseri de sürekli güncellenerek bu alandaki bütünlüğü ve sürekliliği gösteren en önemi başvuru eserlerindendir. Arşivlerin henüz pek de düzene girmediği bir dönemde bu

alışmalar konunun çerçevesini belirlemişler ve genel olarak da İstanbul'daki gelişmelere ağırlık vermişlerdir (Somel, 2015, s. 12).

Pek çok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da pek çok kez referans verilen ve bu çalışmanın konusuyla birebir keşişen en önemli başıyapıt Bayram Kodaman'ın 1991'de yayınlanan *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* adlı eseridir. Kodaman, "Modern Maarif Teşkilatı", "İlköğretim", "Ortaöğretim" ve "Öğretmen Meselesi ve Mali Kaynaklar" başlıkları üzerine kurduğu çalışmasında spesifik olarak Abdülhamit dönemindeki eğitim sistemini ele almıştır. Yoğun miktarda kullanılan arşiv kaynaklarından elde ettiği verileri sık sık tabloladıştırarak okuyucunun konuyu daha iyi kavramasına imkan sağlamıştır. Bu çalışmanın en önemli eksikliği ise genel olarak tarih alanıyla ilgili bir çalışma olup konunun pedagojik boyutunun zayıf kalmasıdır. Ayrıca konuyu Osmanlı Devletini tamamen münferit ve kendine has bir olgu olarak ele alması ve dönemin ağdaş devletleriyle herhangi bir kıyaslama içerisine girmemesi de bu çalışmaya getirilebilecek en önemli eleştirilerden biridir. Yine de Abdülhamit dönemi eğitim sistemi ve politikalarıyla ilgilenen bir kimsenin ilk başvuracağı kaynaklardan biridir.

Pedagojik bağlam ve Batıdaki akımlarla beraber Osmanlı Devletindeki eğitimin modernleştirilmesini ele alan çalışma ise Osman Kafadar'ın *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma* adlı eseridir. Gerçekten de eğitim konusunda yapılan tarihsel bir çalışmanın en önemli ayağını pedagoji oluşturmaktadır. Fakat tarihçilerin domine ettiği bu çalışmalarda tarihin tozlu sayfalarından ayıklanan bilgi yığınlarının arasında konuyu pedagojik olarak ele alan neredeyse hiçbir çalışma yoktur. Bu alandaki en önemli boşluğu Kafadar doldurmuştur. Genel olarak kitabın her yerinde eğitime dair açıklamalarda bulunurken 1908'e kadar ki Abdülhamit dönemine dair sadece Jön Türkler ve batılılaşmaya dair açıklamalarda bulunmuş, eğitim çok tali bir konumda kalmıştır. Bu Osmanlı eğitimde modernleşmeyi konu edinen çalışmaların neredeyse hepsinde ortak görölen bir eksikliktir. Daha öncesinde ve sonrasındaki eğitime dair reformlar anlatılırken Abdülhamit dönemine geldiğinde genellikle bu dönemdeki okullaşmadan bahsedildikten hemen sonra bu dönemin baskıcılığı uzun uzun anlatılmıştır. Fakat yine de esasen tarihsel bilgi ve dönem açısından Kodaman, pedagojik yaklaşım ve eğitim ekollerinin Batıdaki gelişimi açısından Kafadar bu çalışmanın omurgasını oluşturmaktadır.

Necdet Sakaoğlu'nun *Osmanlı Eğitim Tarihi* eseri de bu konuda çalışma yapacak olanların sıklıkla başvurduğu kaynaklardandır. Fakat bu eser her ne kadar çok faydalı bir kaynak

olsa da kitabın içerisinde verilen fikir ve bilgiler dipnotlarla gösterilmemiştir. Sadece kaynakçada listelenen eserlerden hangilerinden nerede ne kadar faydalanılmıştır anlaşılamamaktadır. Ayrıca diğerlerinde pek sık görülmeyen bir şekilde Sakaoğlu, eğitim reformları konusunda sıklıkla kendi keyfi hüküm ve düşüncelerine yer vermiştir.

Son olarak bu çalışmanın üzerinde en büyük etkilerden birini yapan bir diğer önemli eser ise Benjamin Fortna'nın *Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim* isimli başyapıtıdır. literatürde var olan eserlerin önemli bir kısmı ya arşiv belgelerine dayanarak durumu olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışmakta ya da bunlara dayanarak yapılan analizler mevcut şartları ve idarecilerin amaç ve niyetlerini görmezden gelerek bugünden anakronik bir yargılama şeklinde eleştirilmektedir. Bu bakımdan Fortna'nın amaç ve icraat ilişkisi içerisinde değerlendirme yöntemi bu tezin bakış açısını da etkilemiştir. Osmanlı tarihi çalışanlar genel olarak Osmanlı Devletini dünyadaki akım ve gelişmelerden kopuk, bunlardan etkilenmeyen bir yapı olarak ele alma eğilimleri vardır. Bu açıdan, Fortna'nın en önemli katkısı aslında Abdülhamit dönemindeki gelişmeleri kendi dönemindeki dünya ile ilişkili bir şekilde ele almasıdır. Ayrıca arşiv malzemelerine boğulmuş eserlerdekinden çok daha analitik ve eleştirel bir şekilde konuya yaklaşan Fortna, Abdülhamit dönemindeki eğitim politikalarına hakim olan “gericilikle” itham edilen bakış açılarını eleştirmiştir. Ek olarak literatürde sıklıkla zikredilen medrese ve ulema ile modern devlet okulları arasındaki ayrışmanın toplumsal bir yarılma yarattığına dair düşünceleri de ters yüz etmektedir. Bir de bunları yaparken dönemin şartlarını ve benzerliklerini o dönemin diğer devletlerindeki politikalarla da kıyaslamıştır. Böylelikle Abdülhamit dönemindeki eğitim politikaları çok daha ikna edici bir şekilde okuyucuya anlatılmaktadır. Son olarak Fortna'nın kitabının ana tezi Abdülhamit döneminde eğitim, Batının eğitim sisteminin Osmanlının ihtiyaçlarına uyarlanarak Batının istilasını savuşturmaya yarayan elindeki çok sınırlı silahtan biri olduğudur (Fortna, 2005, s. 32).

Son olarak, yine tam olarak bu çalışmanın dönemini kapsayan en önemli yeni çalışmaların başında Selçuk Akşin Somel'in *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin* adlı çalışması gelmektedir. Hem kitabın kurgusu hem konuya yaklaşım tarzı hem de olayları eleştirel ve analitik yöntemi bu çalışmanın hem seçilmesinde hem de kurgulanmasında Benjamin Fortna ile beraber fazlasıyla etkili olmuştur. Somel, 1908'e kadarki halk eğitiminin ve taşradaki devlet okullarının gelişimini

belirleyen kurumsal ve ideolojik koşullar üzerine yoğunlaşarak aslında Fortna'nın da fikirlerinin temelini atmıştır. Ayrıca bu konudaki ilk çalışmaların ağırlık verdiği İstanbul dışında ve Müslüman tebaanın haricinde taşraya ve cemaatlerin okullarına yoğunlaşması da yine bu konudaki en önemli katkıları yapmış metinlerin başında sayılabilir (Sobel, 2015, s. 13).

Ek olarak konu ile ilgili olarak hazırlanmış yüksek lisans ve doktora düzeyindeki çalışmalar da konunun belli boyutlarını çeşitli perspektiflerden ele almışlardır. Bunlar da yer geldikçe kullanılmış olmakla beraber bu çalışma kapsamındaki en büyük katkıları konuyla ilgili temel ve güncel çalışmaların derli toplu bir şekilde gösterilmesi ve belli bir şablon oluşturulmasında yardımcı olmalarıdır.



BÖLÜM IV

TANZİMAT'IN ARİFESİNDE VE TANZİMAT DÖNEMİNDE EĞİTİME DAİR REFORMLAR

Osmanlı Devleti'ndeki eğitim reformlarının gidişatı ihtiyaçlarıyla belirlenmiş ve şekillenmiş, en nihayetinde genel çaplı bir eğitim hamlesinin yapılmasının elzem olduğu anlaşılmıştır. Bu bakımdan fazlasıyla pratik ve pragmatik bir yöntemi vardır. Osmanlı donanmasının yanması Mühedishane-i Bahr-i Hümayun'un kurulmasına, orduların savaşlardaki kronik yenilgileri Mühendishane-i Berr-i Hümayun'un kurulması bu bakımdan askeri okulların kurulmasına neden olmuştur. Osmanlı Devleti'nin modernleşme macerasının kökeni savaş sahalarındaki yenilgilerden doğan askeri gereksinimler olarak nitelendirilse ve modernleşmenin amacı ilk başta böyle bir ihtiyaçtan kaynaklanmış olsa da bu modernleşmenin yine eğitimden geçtiği Osmanlı idarecilerinden kaçmış değildir. Sırf bu yüzden ki Osmanlılar her ne kadar orduyu modernleştirmeyi amaçlasalar da bunu kurdukları mühendishaneler ile yapmaya çalışmaktaydılar. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nde eğitimdeki modernleşmenin kökenlerini ordunun modernleşmesine kadar geriye götürülebilir. Çünkü sadece askeri yenilgilerden doğarak girilen reformlardan sonra bunun sadece ordunun yapısını, silahlarını modernize etmekle yetinilemeyeceği, değişen savaş koşullarının yeni tür bir yapılanmayı ve bunun idare, maliye, hukuk gibi başka alanlarda da belli reformların yapılması gerektiğini göstermiştir. Ve bu değişimi en derinden hisseden ilk Ortadoğulu devlet ise, bu Batı tehdidini en yakından hisseden Osmanlı İmparatorluğu olmuştur (Ortaylı, 2008, s. 20).

Eğitimde modernleşme konusunda sıklıkla bunun askeri motivasyonları vurgulanmışsa da modern devletin doğası ve II. Mahmut döneminde ayanlarla yapılan mücadelelerin yarattığı duruma pek değinilmemiştir. II. Mahmut döneminde sonra Osmanlı Devleti'nin

edinmiş olduğu en önemli reflekslerden biri merkezi otoritenin önünde merkezde Yeniçeriler ve taşrada ayanlar gibi güç odaklarının ortadan kaldırılmasıdır. Taşra idaresinin sağlam bir şekilde merkeze bağlanması gerekliliği reformların sadece ordu ile sınırlı tutulmaması anlamına gelmişti. Bu defa mülki mekteplerin kurulmasını gerektirmiş ve bu yönde okullar kurulmuştur. Dolayısıyla Osmanlı idaresi için eğitim, bir yandan devletin gerek ortak bir tebaa birliği ve bağı gerekse de mülki idarenin merkeze bağlanmasıyla siyasi bütünlüğünün sağlanması diğer yandan da askeri modernizasyonla bağımsızlığın temin edilmesi konusunda önemli bir araçtı. Bu önemli görevleri yerine getirmek için devlet bu aracı elinde bulundurmak zorunda kalacaktır (Kodaman, 1991, s. XII). Bu nedenledir ki Tanzimat döneminde kamunun eğitimi fikri ve bu sorumluluğu devletin kendi üzerine alması önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir (Georgeon, 2006, s. 290). Bundaki amaç hem Tanzimat fikirlerinin yetişmiş bürokrasi ile taşraya yayılması hem de tebaanın cahillikten kurtarılması ve Osmanlılık fikri etrafında tebaanın birleştirilmesi ve dolayısıyla da devleti parçalanmanın eşiğine getiren milliyetçi isyanların önünün alınmasıydı (Ortaylı, 2018b, s. 190, 192).

Fakat bu süreç içerisindeki en dikkate değer konu eski ile yeni kurumların ve uygulamaların yan yana varlıklarını imparatorluğun sonuna kadar devam ettirmeleridir. Diğer bir ifadeyle yeni ihtiyaçlar yeni kurumları gerektirirken eski kurumlar bu yeni gereksinimlere uydurulmamış, eskilerin yanında yenileri kurulmuştur. Bu da Osmanlı modernleşme macerasının en önemli paradokslarından birini, eski ile yeninin yan yana, çoğu zaman birbirine karşıt fakat aynı zamanda da eskinin yeniyi beslediği bir durumu doğurmuştur. Osmanlı'nın imparatorluğun sonuna kadar muzdarip olduğu en önemli nokta yetişmiş eleman eksikliği olması nedeniyle yeni okullar kurulup yaygınlaştırıldığında yeni okullar için yeni eğitimden geçmiş öğretmenler yeterli olmadığından buralarda genellikle eski okulların mezunları istihdam edilmiştir.

Elbette bu modernleşme çabalarının pragmatik sebeplerden kaynaklandığı aşıkardır. Bunun en önemli göstergesi Batıdan alınan askeri ve teknik bilgilerden doğan tıp ve mühendislik gibi pratik bilgilerin gelişme çizgisinin felsefe ve sosyoloji gibi teorik bilgilerin gelişme çizgisinin çok daha üstüne çıkmış olmasıdır (Ortaylı, 2008, s. 21). Diğer bir ifadeyle, mühendislik ve tıp okullarının eğitim kalitesi diğer okulların verip yetiştirebileceği öğrencilerin kalitesinden çok daha iyiydi. Mehmet Fuat Köprülü'ye kadar modern ve batılı

anlamda bir tarihçinin çıkmamış olması ve hatta kendisine herhangi bir şey katmadığını düşündüğü için Dârülfünun'nun hukuk bölümünden ayrılmıştı (Akün, 2003, s. 472).

4.1. Tanzimat'ın Provası: II. Mahmut'un Eğitim Reformları

Osmanlı İmparatorluğu, eğitimde reform baskısını dışarıda askeri yenilgiler, içeride ise milliyetçi isyanlarla ve taşra ayanlarıyla mücadeleler nedeniyle daha yoğun bir şekilde hissetmiştir. Fakat bir yandan kendinden önce reformist III. Selim'in başına gelenler ve kendisinin tahta çıkış şekli, diğer taraftan Rusçuk Ayanı Alemdar Mustafa Paşa, Yanyalı Ali Paşa, Kavalalı Mehmet Ali Paşa gibi merkezi otoriteden kopuk ayanların itaat altına alınması ve bütün Batının desteğini arkasına almış Yunan İsyanının bastırılmaya çalışılması bu konudaki reformların gecikmesine neden olmaktaydı. Diğer bir ifadeyle, Osmanlı idaresinin çok yoğun ve acil gündemi arasında eğitim ile hakkıyla ilgilenebilecek ne maddi imkânı ne de zamanı vardı. Bu da Osmanlı eğitim modernleşmesinin gecikmesiyle sonuçlanmıştır. “Gecikmeyi” belirleyen ise Batılıların gelmiş oldukları merhale değil yine bir Osmanlı tebaası olan Mısır'daki Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın yapmış oldukları reformlardır. Kendisinin okuması ve yazması dahi olmayan Kavalalı, Osmanlı hükümetinden önce Batı'ya öğrenciler göndermiş, Harbiye, Tıbbiye, Baytarlık ve yabancı dil okulları açtırmış, Batı'daki eserleri çevirtirip bastırmasının yanı sıra Osmanlı'dan önce bir gazete çıkarmıştır. Modern okullarının sayısı bakımından da Osmanlı'dan çok daha ileri bir seviyede bulunduğu aşıkardı (Sakaoğlu, 1991, s. 64; Hayta & Ünal, 2012).

Bu icraatları ile Mısır'daki siyasi, askeri ve ekonomik konumunu güçlendiren Kavalalı'nın bu faaliyetlerinin semeresi Osmanlı tarafından acı tecrübelerle anlaşılmıştır. 1826'da Yeniçeri ordusunun kaldırılmasından sonra daha yeni kurulan Asakir-i Mansure ordusunun Mısır'ın modern ordularının karşısında ardı ardına almış olduğu yenilgiler ve asi Mısır valisinin ordularının Kütahya'ya kadar gelmiş olması Osmanlılar için büyük bir şaşkınlık unsuru olmuştur. Çünkü Osmanlı ordularını mağlup eden, gelişmişliği zaten kabul edilmiş Batılı bir devlet değil, Osmanlı'nın kendisinin bir taşra valisiydi. Esasında bu Osmanlı için bir endişe verici olduğu kadar umut verici de bir gelişme olmuş olmalıdır. Çünkü ücra ve gelişmemiş bir Osmanlı eyaletinde gerçekleştirilen reformların kısa sürede kat etmiş oldukları yol ve sonuçları, Osmanlı'yı da benzer süreçleri takip etmeye teşvik etmiştir.

Bunun en önemli delili, II. Mahmut'un kurduğu okullar ve çıkardığı resmî gazete gibi reformlar fazlasıyla Kavalalı'nın reformlarına benzemektedir.

II. Mahmut'un eğitime dair ilgisi bu yoğun gündemine rağmen görece erken başlamış sayılabilir. Fakat henüz daha Yeniçeri ordusunun kaldırılmadığı bir dönemde ciddi reformları yapması pek mümkün görünmediğinden 1824 yılında ilan ettiği fermanla dikkate değer bir yenilik getirmez. Sadece dinlerini daha iyi öğrenmeleri için Müslüman çocukların sıbyan mekteplerine gönderilmesini zorunlu kıldığı ferman aslında ne Osmanlı'nın ihtiyaç duyduğu eğitimli ordu ne de yetenekli memurları yetiştirmeyi sağlayabilirdi. Fakat Yeniçeri Ocağının kaldırılmasının arifesinde ulema gibi ciddi bir sınıfın desteğinin sağlanması, en azından onların muhalif grupta kalmalarının önüne geçilmesi gerekiyordu (Kodaman, 1991, s. 3). Bu haliyle eğitim politik amaçların aracı haline gelmiş görünür.

1826'da Vaka-i Hayriye ile Yeniçeri Ocağının kaldırılmasından sonra II. Mahmut'un reformları görece çok daha ciddi ve sistemattiktir. Artık 1830'dan itibaren Mısır'dan benimsenmiş bir usule benzer şekilde Fransa'ya öğrenci gönderilmeye başlanmıştır. Bu yöntem gönderilen öğrencilerin icraat ve ilerlemeleri takip etmek için 1857'de Paris'te Mekteb-i Osmani'nin kurulmasıyla daha da resmiyet kazanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü [B. D. A. G. M.], 2014, s. 39; Şişman, 1986, s. 86-87). Muhtemelen Yunan İsyanının yaratmış olduğu gayrimüslimlere karşı güvensizlik, Tanzimat'ın ilanına kadar Avrupa'ya gönderilen öğrencilerin tamamının Müslümanlardan oluşmasına sebep olmuş olmalıdır (Şişman, 1994, s. 2115). Öte yandan gayrimüslimlere karşı çok bariz bir tutumun olmadığı Tanzimat'ın ilanından sonra 1840 yılında Avrupa'ya gönderilen 11 öğrencinin 9'unun gayrimüslim olmasından anlaşılmaktadır (İhsanoğlu, 1992, s. 372). Bu aslında Batıya gönderilecek nitelikte öğrencinin Müslümanlar arasında bulunamamasından kaynaklanmaktaydı. Fakat Tanzimat ile Islahat fermanlarının arasındaki dönemde Batıya gönderilen 43 öğrencinin bu defa sadece 17'sinin gayrimüslim olması (Şişman, 1994, s. 2115) devletin eğitim için büyük masraflara yapacağı kitle konusunda belli bir tercih ortaya koyduğu anlamına gelmektedir.

II. Mahmut'un eğitime dair girişmiş olduğu en önemli faaliyet 1838'de kurulan Meclis-i Umur-ı Nafia'dır. "Faydalı İşler Meclisi" anlamına gelen bu kurumun görevinin memleketin imar ve kalkınması olması ve eğitimin de bu meclisin sorumluluğuna verilmesi, idarenin eğitimden beklentilerinin açık bir göstergesidir. Fakat aynı zamanda da

eğitimin ayrı bir iş olarak organize edilmesi gerekecek kadar önemli olduğuna dair bir fikrin olmadığına da işareti gibi görünmektedir. Buna karşın eğitime dair işlerin organizasyon ve planlamasının, geleneksel eğitimin temsilcisi olan medrese ve ulemanın dışında bir kuruma havale edilmiş olması, dolayısıyla da devletin doğrudan eğitimle ilgilenme sorumluluğunu hissetmeye başlaması açısından önemlidir (Kodaman, 1991, s. 3). Ziraat, ticaret ve sanayii ile ilgili her türlü faydalı işlerin görüşüldüğü bu meclis, 21 Zilkade 1254 (6 Şubat 1839) tarihli Takvim-i Vekayi’de eğitim işlerini de planlayan bir layiha hazırlar.

Bu layihada askeri amaçlarla da olsa, ilk defa ilk ve ortaöğretimle, yükseköğretim arasındaki bağlantının lüzumu üzerinde durulur. Layihaya göre, mevcut olan sanayi ve zanaat hep ilim ile meydana geldiği bir gerçek olduğundan Osmanlı Devleti’nde ziraat, ticaret ve sanayiın yeni baştan diriltilmesi, ancak ve her şeyden evvel ilim ve maârifin tahsiline önem ve hız vermekle mümkündür. Bunun için de mevcut mekteplere yeni bir düzen getirilmesi gerekmektedir (Kafadar, 1997, s. 83).

Dini bilginin insanın ahiretini kurtardığı gibi dünyevi bilginin de insanın bu dünyadaki refah ve mutluluğunu temin ettiği ve halkı cahil olan bir memleketin sanayisinin gelişmesinin ve zenginleşmesinin mümkün olmadığına dile getirilmesi devlet nezdinde eğitimin hangi amaçlar için kullanılacağına açık bir ifadesidir. Ayrıca okuma-yazmayı yaygınlaştırmayı devletin kendi sorumluluk ve yükümlülüğü olduğunu belirtmesi (Sakaoğlu, 1991, s. 68-69; Kodaman, 1991, s. 59) aslında devletin temel görevleri arasında eğitim-öğretim olması gerektiğini söyleyen Pestalozzi’nin fikirlerinden çok da ayrı bir şey değildir. Her ne kadar layiha medrese eğitim anlayışının pek dışına çıkamamış olsa da devletin ayakta kalmasının en önemli ayağının eğitim olduğunun anlaşılması bakımından önemli sayılabilir (Kodaman, 1991, s. 6). Çünkü layihayı hazırlayanlar Avrupa’daki ilerlemenin temelini eğitim olduğunun farkında ve bilincindeydiler (Kodaman, 1991, s. 59). Layihanın sıbyan ve mahalle mekteplerinin yeniden düzenlenmesi ve çocukların mutlaka okula yazdırılmalarının gerekliliği eğitim-öğretimde ilk basamağa ağırlık verdiğini gösterir (Kafadar, 1997, s. 83). Fakat sadece bununla da yetinilmemiş ve sıbyan mekteplerinin üzerinde de yeni okulların açılması önerilerek ilk ve yükseköğretim arasındaki zincirin tesis edilmesi hususu gündeme getirilmiştir (Kafadar, 1997, s. 84). Dolayısıyla eğitim sisteminin bir bütün olduğu, ilk, orta ve yüksek eğitim arasında bir uyum sağlanması gerekliliği ortaya konmuştur (Kodaman, 1991, s. 59). Dahası öğrencilerin eğitim ve meslek yönlendirilmelerinde öğrencinin kişisel özellik ve yeteneklerinin dikkate alınmasının tavsiye edilmesi konuya pedagojik olarak yaklaşıldığının da en önemli göstergesidir (Kafadar, 1997, s. 84). Bu yaklaşım, henüz daha

Osmanlı topraklarında bir tercümesi yapılmamış olmasına rağmen Jean-Jacques Rousseau'nun *Emile* adlı eserinden fazlasıyla esinlenilmiş olduğunu gösterir. Layihadaki bu ima *Emile*'deki "Çocuklar doğuştan farklı olduklarına göre, eğitimde çocuğun bireysel özelliklerine saygı gösterilmesi önemlidir" ifadelerini anımsatır (Türkoğlu, 1980, s. 180). Bu açılardan bakıldığında Osmanlı hükümetinin eğitime çok da acemice olmayan bir bilinçle yaklaşıldığı anlaşılrsa da bu tavsiye ve planlamaların ne derecede gerçekleştiği ise bambaşka bir sorudur.

4.1.1. Sıbyan Mektepleri

Eğitim ve öğretimin yaygınlaştırılması ve zorunlu hale getirilmesi Batı'da bile henüz daha yeni uygulanmaya başladığı bir dönemde Osmanlı idaresinin ilköğretimi yayma düşüncesi ve mecburi hale getirmeye en azından çalışması Osmanlı'nın bu çabalarının çağının çok fazla gerisinde kalmadığının gösterir. Sosyal ve yaygın cehaletin en önemli sorun olduğu bir dönemde devletin bununla mücadele etmek için bir gündem yaratması da ayrıca dikkate değer başka bir noktadır. Gerçi Avrupa'da ünlü pedagog Pestalozzi'nin iş eğitimi odaklı okulların kurulmasına dair fikirlerinin egemen olmaya başladığı bir dönemde Osmanlı idaresinin dini eğitimin verildiği sıbyan okullarına çocukların gönderilmesini mecburi tutması Avrupa'daki gelişmelerle eş zamanlı ayak uyduramadığının da açık bir işaretidir. Hatta öyle ki, 1824 fermanında çocukların sıbyan mekteplerinde dini bilgileri öğrenmeden çırak olarak bir zanaata verilmelerinin dahi yasaklandığı ifade ediliyordu. Ancak bundan sonra ergenliğe ulaştıktan sonra hocasından alacağı bir belge ile çıraklığa başlayabilecekti (Kafadar, 1997, s. 81). Her ne kadar bu fermanla sıbyan okullarına devam edilmesi mecburiyeti konmuşsa da bunun taşraya da yayılan genel bir kural olmadığı dikkate alındığında ilköğretimde zorunlu eğitimin bu tarihte başladığını ileri sürmek pek mümkün görünmemektedir. Daha çok bu yönde yapılmış önemli bir adım olarak değerlendirilmesi daha uygun olur (Kodaman, 1991, s. 58). Öte yandan, bir taraftan devletin dünyevi bilimlerin öğretilmesi ile gelişmişlik arasında ilişki kurması diğer taraftan da herhangi bir içerik müdahalesinde bulunmadan dini eğitimin verildiği sıbyan okullarına çocukların gönderilmesinin teşvik edilmesi bir zıtlıktan çok devletin bu konuda ağır ağır, çok fazla da muhalif grupları korkutmadan hareket edeceği şeklinde de değerlendirilebilir.

4.1.2. Rüşdiye Mektepleri

II. Mahmut döneminin eğitim konusunda en önemli yeniliği aslında sıbyan okullarından çok bunun üzerinde açılan rüşdiye okullarıdır. İktidarının sonlarına doğru sıbyan okullarının devletin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmadığı daha aşikâr bir şekilde anlaşıncı (Ergin, 1977a, s. 383) sıbyan okullarının üzerinde “devletin ihtiyaçları” doğrultusunda “sınıf-ı sani” adında yeni bir okulun açılması gerekti. Fakat padişahın bu adı beğenmemesinden dolayı adı “rüşdiye” olarak belirlenen (Ergin, 1977a, s. 384) sıbyan okullarının üstünde bir okul açılmış oldu ve hemen akabinde bunların işleriyle sorumlu olan Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kuruldu (Kodaman, 1991, s. 91).

Geleneksel eğitim kurumlarından modern eğitime geçiş aşamasında ihtiyaçlara göre yeni kurulan okulların sıralama ve hiyerarşisini tespit etmek ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkar. Çünkü sıbyan okullarının üzerinde kurulması planlanan rüşdiyelerin 4+4+4 sisteminden önce ilkokullarla beraber var olan ortaokullarda olduğu gibi ilköğretime mi yoksa liselerde olduğu gibi ortaöğretime mi dahil edilmesi gerektiği eğitim tarihçilerinin üzerinde, en azından bu erken dönemlerinde, şüpheye kaldıkları bir konudur.¹ Bir kısım tarihçiler bunları ilköğretime diğerleri ise ortaöğretime dahil ederler. İlk zamanlarda sıbyan mektebini ihya etmek ihtiyacından doğmuş olduklarından ilkokul üstü, sonraları ise yükseköğretime hazırlık okulu olarak işlev gördüğünde ise ortaöğretim derecesinde değerlendirilebilir.

Rüşdiyelerin kurulmasına karar verilmiş ve Rüşdiye Nezareti kurulmuşsa da rüşdiyelerin isim babası II. Mahmut’un iktidarı boyunca sonraki süreçte bilinen anlamıyla rüşdiler kurulamamıştır (Akyıldız, 2003, s. 273). 1838’de açılan “Mekteb-i Maârif-i Adli” ile bir yıl sonra kurulan “Mekteb-i Ulûm-ı Edebiye” ilk rüşdiler olarak isimlendirilseler de devlete memur yetiştirme işlevlerine bakıldığında bunlar bir nevi meslek okuluydular. Çünkü Ulum-ı Edebiye’nin öğrencilere kazandırmak istediği yetenek akıcı yazma becerisiydi (İde, 2017, s. 21). Dolayısıyla daha sonra bu seviyede açılan okullara rüşdiye denilmesiyle bunları da rüşdiye olarak değil de rüşdiye seviyesinde memur yetiştiren okullar olarak değerlendirmek daha uygun görünür. Ayrıca bu okulların amaç ve müfredatlarına bakıldığında Müslümanlara yönelik olduğu ve gayrimüslimleri pek

¹ Bu sorun o kadar karışık ve karmaşıktır ki bundan sadece birkaç on yıl önce bir yandan ilköğretim okullarında hem ortaokullar hem de ilkokullar bir arada bulunurken diğer yandan Anadolu liselerinin de bünyelerinde kendi ortaokulları mevcuttu. Bu durumda ortaokulları ilköğretime mi yoksa ortaöğretime mi dahil edilmesi gerektiği sorusu rüşdiyelerin konumunun tespit edilmesinde karşılaşılan soruna fazlasıyla benzerlik gösterir.

kapsamadığı anlaşılır (Kodaman, 1991, s. 91-92). Bu bakımdan daha hala eğitim ile ortak bir vatandaş yaratma politikasından henüz söz edilemeyecektir, bunun için Galatasaray Sultanisi'nin açılması beklenecektir. Ancak 1845'e gelindiğinde Muvakkat Maarif Meclis açıldıktan sonra rüşdiyelerin yeri net olarak tespit edilmiş ve sıbyan okullarının üzerinde Darülfünun için öğrenci yetiştiren orta dereceli okullar olarak tanımlanmıştır (Kodaman, 1991, s. 92).

Rüşdiyelerin kurulması birkaç açıdan büyük önem arz eder. Bunlardan ilki devletin, kötü gidişata yönelik eğitim ile tedbirler almayı amaçladığı bir dönemde doğrudan devlet otoritesi ile kurulmasıdır. Bu bakımdan hem modernleşme yolundaki askeri amaçlar dışındaki ilk sivil okullar olması hem de medrese dışında doğrudan devlet kontrolünde ve denetiminde olan eğitim konusunda ulemanın kontrolü dışında kendisine yer açtığı ilk okullar olması dolayısıyla önemlidir (Sakaoğlu, 1991, s. 67). Bu da aslında rüşdiyelerin istenilen düzeyde yayılmasını veya fayda alınmasını engelleyen faktörlerden biriydi. Çünkü ulemanın müdahalesi dışında tutulmaya çalışılan bu okullarda hocalık yapacak yeterli sayıda elemanın bulunmamaktaydı. Rüşdiyelerin miras bıraktığı bir diğer husus bunların ilk kuruluş tarzlarından gelmekteydi. O da şu ki: her ne kadar sıbyan mekteplerinin yetersizliği ve ulemanın alanı içinde değerlendirilmesi nedeniyle sıbyan üstü okulların kurulması gerekmişse de en nihayetinde rüşdiye seviyesinde kurulan okulların devletin memur ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmasıdır (Kodaman, 1991, s. 8; İde, 2017, s. 11). Diğer bir ifadeyle, Osmanlı eğitim macerası halkı cehaletten kurtarmak olarak başlamışsa da zaman içerisinde yine pratik ihtiyaçlar eğitimin güzergahını belirlemiştir. Askeri yenilgilerin askeri reformlar ve askeri okulların kurulmasını gerektirdiği gibi modern devletin ihtiyaç duyduğu sadık ve liyakatli memurları yetiştirmek için de memur yetiştiren okullar kurulmasını gerektirmiştir (Fortna, 2005, s. 47). Asıl olarak rüşdiyelerin kurulması ve yaygınlaşması II. Mahmut'tan sonra, Tanzimat döneminde gerçekleşmiştir (Berkes, 2012, s. 184).

4.1.3. Yükseköğretim Okulları

II. Mahmut dönemi eğitimin modernleşmesi ve imparatorluk içerisindeki güç odaklarının etkisi bakımından ilginç bir örnektir. Daha önce de bahsedildiği gibi II. Mahmut ulemanın etkili olduğu sıbyan mekteplerine Müslüman çocuklarının gönderilmesini zorunlu tutmakla yetinmişti. Bunun yetersizliği durumunda devletin memur ihtiyacının karşılanması için dini

bilimler haricinde dil ve yazı gibi dünyevi bilgilerin verileceği ulemanın kontrolü dışında ve onların idaresindeki sıbyan mekteplerinin üzerinde ayrı rüşdiyeleri kurmuştu. Bu okullar her ne kadar ideal olarak modernleşmenin eğitim alanındaki ilk sivil tezahürleri olarak görülse de sonuçta tam da Batılı anlamda bir eğitim metodunun benimsendiği söylenemez. Öte yandan yükseköğretim söz konusu olduğunda II. Mahmut Batı tarzının dozunu daha da arttırır. Hatta öyle ki ilk tıp okulu olan Tıphane-i Amire'nin 1827'deki açılış nutkunda dile getirdiği hususlar önemlidir:

Bu okula, insan sağlığının korunması gibi kutsal bir ödev kendini verecek bir okul olacağı için öncelik verdim... Tıp öğretimi Fransızca olarak yapılacaktır. Bunun neden yabancı dille yapılacağını soracaksınız. Bunu zorunlu kılan güçlükleri bildireyim... Geçmişte bizde de tıp bilimleri üzerine birçok kitap yazılmıştır. Hattâ Avrupalılar bu kitapları kendi dillerine çevirerek onlardan çok şey öğrenmişlerdi. Fakat bu kitaplar Arapça yazılmıştır. Birçok yıldan beri İslâm okullarında bu kitaplar ilgi konusu olmaktan çıktıkları, bunları bilenlerin sayısı azaldığı için artık kullanılmaz olmuşlardır. Şimdi, tıbbi kendi dilimize çevirmek için yeniden bu kitaplara dönmek, yıllar alacak uzun bir iştir. Bu kitapları kendi dillerine çevirmekle Avrupalılar yüz yıldan fazla bir süreden beri bunlara birçok yeni katkılarda bulunmuşlardır. Bundan başka bu konuları öğretmenin yöntemlerinde büyük kolaylıklar geliştirmişlerdir. Bu yüzden tıp üzerine yazılmış Avrupa eserlerine kıyasla bu Arapça eserler artık yetersizdir. Bu eksikliklerin yeni eserlerden alınacak bilgilerle kaldırılabilmesi iddia edilse bile, bunlar çabucak Türkçe'ye çevrilemezler. Çünkü tıp öğrenimi için gerekli olan beş altı yıldan başka Arapça'yı iyice öğrenmek en aşağı on yıl ister. Halbuki, bir yandan ordumuz ve halkımız için iyi yetişmiş doktorlara, öte yandan tıp bilimlerinin kendi dilimize kazandırılmasına acele ihtiyacımız vardır. Bu yüzden Fransızca öğrenmenizi istemekten maksadım, onu sırf bu dilin hatırı için öğrenmeniz değil, tıbbi öğrenmeniz ve bu bilimi adım adım kendi dilimize kazandırmaktır... Ancak bu yapıldığı zaman kendi ülkemizde tıp kendi dilimizde okutulur hale gelecektir (Berkes, 2012, s. 185)

Padişahın bu sözlerinde birkaç nokta fazlasıyla önemlidir. Bunlardan ilki tıbbiyede eğitim dilinin Fransızca olması ve bu zorunluluğu açıklaması dikkat çekicidir. Çünkü daha öncesinde bunun gibi yabancı dilde eğitim girişimi tepki ile karşılanmıştı (Berkes, 2012, s. 186). Diğer önemli husus, Osmanlı'nın gelişmiş batı medeniyetinin rehberliğini "pragmatik" olarak benimsemiş olduğunun ilan edilmesidir. Diğer bir ifadeyle, Osmanlı idaresi her ne kadar kılık kıyafet konusundaki aksi bir durum yaşanmış olsa da modernleşme konusunu tam bir taklitçilik olarak değil, zamanla içselleştirilecek bir girişim olarak anlamış görünür. Daha da önemli sayılabilecek ve Osmanlı modernleşmesinin belki de en önemli özelliklerinden birini oluşturan başka bir noktayı da dile getirmiştir: o da "acelecilik"tir. Osmanlı idaresinin modernleşme konusundaki en önemli endişesi modernleşme hamlelerinin bir an önce yapılması ve böylece devletin geleceğinin güvence altına alınmasıdır.

Tıbbiye, II. Mahmut'un kendisinin de gerekçesini ifade ettiği gibi hem ordu hem de tebaa için önemli olması nedeniyle ilk olarak kurulmuştur. Bunu, özellikle Yeniçeri ordusunun kaldırılmasından ve özellikle de modernize edilmiş Kavalalı Mehmed Ali Paşa'nın

ordusunun Osmanlı ordusu karşısındaki ezici başarılarından sonra çok daha ciddi bir şekilde eksikliği hissedilen ordudaki yenileşme takip etmiştir. 1835 yılında yine II. Mahmut'un resmen açılışını yaptığı Harbiye, henüz bu aşamada tam anlamıyla kurumsallaşmış bir okul değildir (Berkes, 2012, s. 194). Fakat yine de Tıbbiye ve Harbiye'nin, sonraki süreçteki gelişimleriyle birlikte yetiştirmiş oldukları aydınları Osmanlı modernleşmesinin en önemli şahsiyetlerini oluşturacaklardır (Kafadar, 1997, s. 82).

Son olarak her ne kadar okul olarak tanımlanamasa da buradan çıkan kişilerin Osmanlı entelektüel hayatındaki katkıları dikkate alındığında bir okuldan farksız olan tercüme odasının da anmak gerekir. Tanzimat'ın pek çok büyük bürokrat ve aydınının buradan çıkması odanın önemini göstermesi açısından dikkate değerdir (Gündüz, 2010, s. 105-106).

Sonuç olarak, II. Mahmut Batı merkezli modern eğitimin temellerini atmıştır. O zamana kadar Yeniçeri-ulema muhalefetine maruz kalmış reform girişimlerinin, Yeniçeri ordusunu kaldırarak sonrasında bu destekten mahrum kalan ulemanın etkisini bir yandan belli bir dereceye kadar sınırlayarak diğer yandan da onları çok da kızdırmayarak önünü açmıştır. Onun döneminde girilen bu reformlar henüz kendi sağlığında istenilen düzeye gelmemiş olsa da bunların gelişebileceği ortamı yaratmış, sonraki süreçte eğitimde modernleşmenin amaç ve yöntemlerini miras bırakmıştır. Bunu yaparken aynı zamanda genel cehaletin ortadan kaldırılması ve sanayileşme gibi ideal amaçlardan çok sadık memur yetiştirme gibi endişelerini de sonrakilere aktarmış görünmektedir. Bu bakımdan Tanzimat dönemini, Tanzimat Fermanı ile değil II. Mahmut ile başlatmak mümkündür.

4.2. Tanzimat Döneminde Yapılan Eğitime Dair Reformlar

Tanzimat'ın mimarı olarak nitelendirilebilecek olan II. Mahmut'un ölümünden kısa bir süre sonra yeni padişah Abdülmecit zamanında, 3 Kasım 1839'da Koca Mustafa Reşit Paşa Gülhane Hatt-ı Hümayununu ilan ederken Osmanlı tarihinin önemli bir dönüm noktasını başlatıyordu. Bundan sonra Tanzimat dönemi olarak adlandırılacak süreç Osmanlı Devleti'nin batı tarzı reform programının devletin bütün kademelerinde ve toplumda uygulanacağını haber veriyordu. İşte bu kadar önemli ve belirleyici bir fermanda eğitime dair herhangi bir ifadenin yer almaması fazlasıyla ilginçtir. Hatta 1845'te padişahın doğrudan müdahil olmasına kadar herhangi bir faaliyetin gösterilmemesi kimileri tarafından "muhafazakarların tutumlarında ve siyasi olayların yoğunluk kazanmasında"

(Kodaman, 1991, s. 9) aransa da Yunan İsyanının ortasında Yeniçeri Ocağını kaldıran II. Mahmut'un ki kadar yoğun bir gündemin olmadığı ortadadır. Durum böyle iken Tanzimatçıların eğitime önem vermedikleri gibi bir sonuç da çıkarılamaz. Çünkü Avrupa'da bulunmuş ve oradaki gelişmenin temelinde eğitimin olduğu anlayan Mustafa Reşit Paşa bu reformların eğitim ile desteklenecek ve genişleyeceğini dolayısıyla da eğitimin hayati bir konu olduğunun farkındaydı (Kodaman, 1991, s. 9). Belki de Tanzimatçıların Osmanlı reform pratikçiliği içerisinde eğitim gibi sonuçlarının çok sonraları görülebileceği eğitimden çok daha hızlı sonuç alınabilecek askeri ve idari reformları öncelemiş olabilirler.

Halbuki Tanzimat Fermanı ilan edildiğinde Osmanlı eğitim sisteminin, ilkokuldan herhangi bir ara basamak olmaksızın yüksekokula geçilmesi gibi çok ciddi yapısal problemleri vardı. Böyle bir sorunu Balkanlardaki ne Rum ne de Bulgar tebaa yaşıyordu, çünkü onların eğitim sistemi muhtemelen Osmanlılardan çok daha fazla Batı'ya entegre olmuş olmaları nedeniyle eğitim sistemleri ilk, orta ve yükseköğretim düzenli bir şekilde oluşturulmuştu (Ortaylı, 2018b, s. 191). Asıl okullaşmanın başladığı 1860'larda dahi Osmanlı eğitim sistemi parçalı ve ilk ve yükseköğretim kurumları arasındaki eksiklikten dolayı boşluklu bir yapı olarak tanımlanıyordu (Georgeon, 1994, s. 16). Tanzimat'ın ilanından sonra eğitime dair pek bir şey yapılmadığını gören Abdülmecid "Gerek din gerekse dünya işleri olsun, her hususta cahilliği ortadan kaldırmak için gereken ilim, fen ve sanayiın elde edilmesinin yolu olan maarifi hasıl edecek mekteplerin açılması, en önemli faydalı işlerden biri olması itibarıyla gereken tedbirler alınsın ve mekteplerin düzenlenmesiyle halk eğitiminin çaresine bakılsın" ifadeleriyle özellikle de ilköğretim konusunda adımlar atılması emrini vermekteydi (Kafadar, 1997, s. 94).

Padişahın emrinden birkaç yıl sonra 1847'de "Etfalin Talim ve Tedrisi ve Terbiyelerini Ne Veçhile Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dâir Sıbyan Mekatibi Hâceleri Efendilere İtâ Olunacak Talimat" adıyla sıbyan mekteplerini ilgilendiren bir yönetmelik ilan olundu. "Bu yönetmelik, mektep hocalarının uygulayacakları metodları, çocukları nasıl eğiteceklerini, yazı ve okuma öğreteceklerini, hangi dersleri vereceklerini, günü nasıl planlayacaklarını vs. gösteriyordu" (Sakaoğlu, 1991, s. 76). Buna göre taş tahta ve divit kalem okullarda kullanılacak, falaka yasaklanacak, eğitim-öğretimin sonunda sınav yapılacaktı. Yedi yaşına gelen bütün çocukların okula gönderilmesi mecburiyeti getirildi ve hatta okula gitmeyenlerin muhtar ve imamlar tarafından yakalanıp okula teslim edilecekti. Disiplin

kuralları kapsamında falaka kaldırılmıştı fakat ince bir değnekle hafifçe dövülmesi ve ödüllendirme olarak da övülmek ve hocanın yanında oturmak gibi tavsiyelere de yer verilmişti. Bütün bunlara rağmen bunları uygulayacak öğretmen yoktu. Öğretmenlerin yapacaklarına dair yönetmeliğin içerisinde kimlerin öğretmenlik yapabileceğine dair bir ifadenin yer almaması yine bir başka ilginç noktadır (Sakaoğlu, 1991, s. 76-77). Ayrıca, 1824'te II. Mahmut'un sıbyan mekteplerine gitme zorunluluğu getirdiği yıldan bu zamana ilköğretimde zorunluluk konusunda pek de bir gelişmenin yaşanmadığı anlaşılmaktadır.

Padişahın da işaret ettiği yerden yapılan ilköğretim seferberliği ister istemez ortaöğretimde büyük bir boşluk oluşmasına neden oldu. Bu düşünülerek ve planlanarak yapılmış bir boşluk değildi. Daha II. Mahmut döneminde 1839'da yayınlanan Meclis-i Umur-ı Nafia layihasında ilk, orta ve yükseköğretim arasında bir uyumun tesis edilmesi zaten belirtilmişti. Zaten Tanzimat'ın eğitim alanında yaptığı şey, II. Mahmut döneminde başlanan yenilikleri devam ettirmek olmuştur (Berkes, 2012, s. 229). Fakat mali sıkıntılar ve yeni metotlara uygun öğretmenlerin istenilen sayıda yetiştirilememesinden kaynaklanan sorunlar eğitimin alt seviyelerinden yükseköğretime yeterli özellikte öğrencinin yetiştirilmesini engelledi. Bu eksikliği gidermek için rüşdiye okullarının ilköğretimin bir kademe ilerisi olarak yeniden düzenlenmesi gerekti. Sonuçta rüşdiyeler ile sultaniler arasındaki boşluğu giderecek yeni bir okulun kurulmasına ihtiyaç duyuldu (Fortna, 2005, s. 149-150).

Tanzimat döneminde eğitimde alanında yapılan reformları içerik ve teşkilat olarak iki grupta toplamak mümkündür. Eğitim ve öğretimde yeni usulde programların hazırlanması, yeni araç-gereçlerin eğitime dahil edilmesi, derse dair kaynaklar ve öğretmen yetiştirilmesi gibi icraatlar içerik yönünden yapılan yenilikler başlığı altında değerlendirilebilir. Eğitimi düzenlemek, denetlemek ve desteklemek için kurulan kurum ve cemiyetleri ise teşkilat bakımından yapılan yenilikler olarak ele alınabilir (Gündüz, 2010, s. 107).

4.2.1. Muvakkat Meclis-i Maarif

Tanzimat döneminin en önemli özelliklerinden birini sürekli kurulan, adı değişen, bölünen, birleştirilen ve kaldırılan kurumlar oluşturur. Bundan eğitim alanında payını almıştır. Abdülmecid'in eğitim konusundaki uyarılarının hemen akabinde eğitim işlerinden sorumlu "Muvakkat Meclis-i Maârif" adıyla geçici bir meclis 13 Mart 1845'te kuruldu (Kodaman, 1991, s. 10). Adındaki "muvaqqat" yani "geçici" ifadesine rağmen bu meclis, II. Mahmut

döneminde devletin eğitim işlerini daha planlı bir şekilde idare etmesi için kurulan “Mekاتب-i Rüşdiye Nezareti”nden sonra yeni bir aşamanın ilk adımını oluşturur (Kafadar, 1997, s. 94).

Muvakkat Meclis kurulduktan bir yıl sonra 21 Temmuz 1846’da bir rapor hazırlar. Hazırlanan raporun en önemli maddeleri şöyledir: ilk olarak daha önce yukarıda eğitim öğretimin aslında ilk, orta ve yüksek olmak üzere bir bütün olarak inşa edilmesi planlandığı fakat uygulamada öyle olmadığı ifadesini destekler mahiyette ilköğretimde sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi, ortaöğretimde rüşdiyelerin yaygınlaştırılması ve yükseköğretimde Darülfünun’un açılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Kafadar, 1997, s. 94-95). Aslında bu bir yenilik olmayıp, II. Mahmut dönemindeki Meclis-i Umur-ı Nafia’nın raporunun tekrar ifadesidir. Tanzimatçılar da ulemanın etki alanına çok fazla girmeden devlet kontrol ve güdümünde paralel bir eğitim yapılanmasını oluşturmaya çalıştıkları görülür. Bunu bir parça daha önce bahsedilen rüşdiyelerin ileri seviye ilk öğretim düzeyine indirerek yapmışlardır (Fortna, 2005, s. 150). Yükseköğretimde ise ulemanın yetkisi içerisindeki medreselere alternatif olarak bir Darülfünun açmaya çalışarak yapmışlardır (Kafadar, 1997, s. 95). Geçici Meclis’in aslında en önemli önerisi eğitim işlerinden doğrudan sorumlu ve merkezi bir “geçici” değil “daimi” bir meclisin kurulmasıdır (Akyıldız, 2003, s. 273). Her ne kadar eğitim işlerinin tek bir elden ve merkezden kontrol edilmesi için bu meclisin kurulması teklif edilmiş olsa da medreseler hala bu meclisin idaresi dışında kaldığı için böyle bir durum gerçekleşemeyecektir (Kafadar, 1997, s. 85; Sakaoglu, 1991, s. 73). Ayrıca askeri okullar da hassas durumları nedeniyle bu kurumun idaresine bırakılmamış Seraskerlik kontrolünde kalmıştır (Akyıldız, 2003, s. 273). Kurumsal yapı bakımından gösterilen bu yenilik eğitim-öğretim yöntem ve müfredatları bakımından gösterilmemiştir. Rüşdiyelere konan din dersleriyle bazı başka derslerin eklenmesiyle yetinilmiştir (Kodaman, 1991, s. 11).

4.2.2. Meclis-i Maarif-i Umumiye

Yukarıda Tanzimat döneminin kurumsal yapbozlu yapısının en önemli örneğini Meclis-i Maarif temsil eder. Muvakkat Meclis-i Maarif üzerine düşen görevi yerine getirip önerilerini bir rapor şeklinde ilan ettikten sonra bu öneriler arasında yer alan eğitim işlerinden sorumlu “Meclis-i Maarif-i Umumiye” daimi bir meclis olarak kuruldu. Osmanlı Devleti’nde eğitim işlerinden doğrudan sorumlu olan ilk kurum böylece kurulmuş oldu

(Kodaman, 1991, s. 11). Bu düzenlemeyle meclisin icra organı olarak “Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti” kuruldu (Kafadar, 1997, s. 95). Harbiye ve Tıbbiye gibi askeri okullar, bu nezaretin sorumluluğuna değil, Seraskerlik makamının kontrolünde kaldı. Fakat çok geçmeden nezaret önce müdürlüğe daha sonrasında ise tekrar nezarete dönüştürüldü. Islahat Fermanının ilanıyla gayrimüslimlerle Müslimlerin denk hale gelmesinin eğitime yansması 19 Haziran 1856’de gayrimüslimlerin de eğitim işlerine katılacağı bir Meclis-i Muhtelit’in kurulması oldu. Osmanlı idaresini bu konuda acele etmesine neden olan etmenlerden bir diğerini fermanın kendilerine tanıdıkları hakları ve Batılıların kendilerine verdikleri destekleri kullanarak imparatorluğun her tarafında dini ve milli okullar kurma faaliyetlerini arttırması olmuştur (Kodaman, 1991, s. 15). Böylelikle eğitim işlerinden sorumlu iki meclis ortaya çıktı: dini ilimlere dair olan konular Meclis-i Maarif’te, müslim-gayrimüslimlerin beraber dahil oldukları karma eğitimle ilgili sorunlar ilse Meclis-i Muhtelit-i Maarif’in gündemindeydi. Bundan sonra 15 Mart 1857’de eğitimin yeniden organizasyonundan sorumlu “Maârif-i Umûmiyye Nezâreti” adıyla yeni bir nezaret kuruldu. Bu Türk eğitim tarihi açısından önemli bir gelişmedir (Kafadar, 1997, s. 97). Çünkü ilk defa Meclis-i Vükela’nın üyesi olan bir nazır eğitimden sorumlu bir nezaretin başına getirilmişti (Kodaman, 1991, s. 16). Böylece bugünkü Millî Eğitim Bakanlığının temeli oluşturulmuştur. Bir tarafta şeyhülislama bağlı Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti, diğer yanda daha laik bir şekilde yürütülen Maârif-i Umûmiyye Nezâreti’nin varlığı eğitimin kurumsal yapısında bir çift başlılık yarattığı kısa sürede fark edilince 20 Nisan 1857’de Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti, Maârif-i Umûmiyye Nezâreti Müsteşarlığı’na dönüştürüldü. Bir başka çift başlılık Meclis-i Maarif’le Meclis-i Muhtelit’in bir arada bulunmasında görülüyordu. Bu durumda, 10 Şubat 1864’te her ikisi de lağvedilerek İslami kitapların incelenmesinden sorumlu “Mekâtib-i Sıbyân-ı Müslime” ve bütün tebaanın eğitiminden sorumlu “Mekâtib-i Rüşdiyye ve İlmiyye” adıyla iki komisyon daha kurulmuş ve böylelikle başına nazırın getirildiği yeni bir “Maârif-i Umûmiyye Heyeti” teşkil edilmiştir (Akyıldız, 2003, s. 18).

Bütün bunlar Osmanlı idaresinin eğitim konusuna bir şekil vermede ne kadar tecrübesiz ve tereddütlü olduğunu gösterir. Tanzimat’la modern bir devletin modern bir bürokrasi oluştururken maruz kaldığı en önemli sorunlardan biri de işte bu kurumların sürekli değişen doğasıdır. Aslında bu dönemde yapılan, denenilen, vazgeçilen veya şekil değiştiren kurumlar en nihayetinde belli bir olgunluğa erişerek Türkiye Cumhuriyeti’nin daha sağlam temeller üzerine kurulmasını sağlamıştır. “Böylece II. Mahmut döneminde başlayan

eğitimi merkezîleştirme çabaları, Meclis-i Maârif ve Maârif-i Umûmiyye Nezâreti'nin kurulmasıyla devam ederek bu alanda devletin kontrolü sağlandı. Ayrıca modern devletlerde olduğu gibi eğitim artık hükümette nâzır düzeyinde temsil edilmeye başlandı” (Akyıldız, 2003, s. 273). Bununla gayrimüslimlerin okullarının denetlenmeye tabi tutulması önemli bir gelişmedir. İşte özellikle yabancı ve gayrimüslim okullarının denetlenmesi ve eğitimde birliğin sağlanmaya çalışılması Osmanlı'nın son dönemine kadar gündemdeki yerini korumuş ta ki Cumhuriyetin 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanununu çıkarmasına kadar da tam olarak çözülebilmiş değildir. Ama Osmanlı devlet adamlarının bunu bir amaç olarak benimsemiş olmaları ve bu konu üzerinde özellikle de II. Abdülhamit döneminde durulması vurgulanmalıdır.

Osman Ergin Tanzimat Dönemini eğitim konusunda her ne kadar “gelişme ve genişleme seneleri” (Ergin, 1977a, s. 411) olarak isimlendirse de en azından merkezi kurumlar açısından bakıldığında “deneme yanılma” yılları olarak isimlendirmek daha uygun düşer. Çünkü bu dönemde diğer idari alanlarda olduğu gibi eğitimde de sürekli bir meclis açılıp, sonra bölünüp, sonra adı değişip başka bir şeye dönüşmüştür. “Maarif” önce “muvakkat” olarak kurulmuş bir idari yapıya dahil olmuş sonrasında “Umumi Meclis”e dönüşmüş,

4.2.3. Eğitime Destek Olan Kurum ve Cemiyetler

Muvakkat Maarif Meclisinin eğitime dair raporları bir yandan Osmanlı'daki eğitimi sistematik hale getirmek için ilk, orta ve yüksek öğretim hiyerarşisinin kurulmasını önerirken aynı zamanda da bu eğitim sistemine destek olacak kurum ve unsurların bazılarının oluşturulması gibi öneriler de ortaya atılmıştı. Bunlar doğrudan devletin kurumları olarak ortaya çıkan veya kurulması planlanan oluşumlardı. Bunun yanında kendiliğinden ortaya çıkan fakat devletin de oluşmasını desteklediği özerk kurumlar da mevcuttu. Bu da aslında Osmanlı'da eğitime dair belli grupların da ilgisinin bulunduğunu ve fırsat verildiğinde ortaya çıktıklarını göstermesi açısından dikkate değerdir.

4.2.3.1. Darülfünun

Ulemanın kontrolündeki medreselere alternatif, devletin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmiş, eğitim-öğretim hiyerarşisinin en üstünde yer alacak bir kurum olarak darülfünunun kurulması fikri 1845'teki Geçici Meclis'in raporuna ve hatta belki de II.

Mahmut dönemindeki Meclis-i Umur-ı Nafia'nın raporuna kadar bile eskiye götürülebilir. Din farkı gözetmeden ileri seviye ilim ve fen bilgilerinin verileceği ilk ve orta öğretimin ardından bunun son halkası olarak darülfünunun kurulması ne ilk tavsiye edilir edilmez kuruldu ne de sonraki süreçte sürekli açılıp kapanmalardan dolayı istikrarlı bir kurum haline gelebildi (Sakaoğlu, 1991, s. 73). Bu bakımdan Tanzimat döneminin en başarısız eğitim kurumlarından birini darülfünunlar oluşturmaktadır. Gerçi Geçici Meclis'in Meclis-i Vala'ya 1846'da sunduğu raporda ilk defa zikredilen “Dârülfünûn ibaresinden nasıl bir eğitim müessesesinin kastedildiği ve neyin amaçlandığı tam olarak anlaşılamamak”tır (İhsanoğlu, 1994, s. 175). Yine de kurulmasına karar verilip müsait bir yerin ayarlanmasına girişilirken burada okunacak kitapların ayarlanması için 1851'de de biraz sonra bahsedilecek olan Encümen-i Daniş kurulmuştur. Darülfünunun inşaatının uzaması üzerine bitmesini beklemeden 1863 yılında açık bir ders olarak konferans şeklinde halkı eğitmek (Hayta, 2002, s. 208) üzere derslere başlanması her ne kadar olumlu sonuçlanmamış olsa da yine Türk eğitim tarihi açısından önemli bir gelişmedir (Kafadar, 1997, s. 104). Fakat ilk bu girişimin bir nizamnamesi olmadığı için eğitim şekli, amacı, yöntemine dair bir bilgi yoktur (İhsanoğlu, 1994, s. 176). Zaten darülfünun için yapılması planlanmış inşaatın bitmesi üzerine binanın Maliye Nezaretine verilmiş olması bu girişimin boşa çıkmasını işareti olarak yorumlanabilir. Ardından bulunan Nuri Paşa Konağında konferanslar devam etmişse de buranın 1865'te yanmasından sonra darülfünunun ilk girişimi de sona ermiş olur (İhsanoğlu, 1994, s. 176).

1869'da Maarif Nazırı Safvet Paşa'nın girişimlerinin bir sonucu olarak darülfünun fikri tekrar gündeme gelmiştir. Medrese öğrencilerinden sınavla seçilen öğrencileriyle 1870'te faaliyetlerine başlayan darülfünun 1872'ye kadar devam ettiği anlaşılmaktadır. Avrupa'daki sistemden ilham alınarak iyi bir şekilde düzenlenen okul, işe başladıktan sonra yine kitap eksiklikleri, hoca yetersizlikleri ve diğer problemleri nedeniyle Osmanlı'nın zor koşullarına uydurilmaya çalışılmıştır (İhsanoğlu, 1994, s. 178). Fakat buna karşın en temel problem ortaöğretimden yeterli düzeyde yetkin öğrencilerin gelmemiş olmasıdır (Ergin, 1977a, s. 545-546). Belki de bu nedenden ötürüdür ki dersler ilk planda halka açık konferanslar şeklinde verilmiş ve ikinci girişimde de bu yönde faaliyette bulunulmuştur. Bu iki durum darülfünunda verilen derslerin ya çok basit seviyede ya da çok ileri seviyede kalmasına neden olduğu için yeterli verimliliğin alınamamasına ve sonunda tamamen kapanmasıyla sonuçlanmıştır (İhsanoğlu, 1994, s. 178, 189). Sonuç olarak “yaygın bir laik okul düzeni olmadan yeni yüksekokullardaki teknik ve

uzmanlaşmış eğitimden yararlanacak nitelikli öğrenci yetişmediğinden, ilerleme çok yavaş oluyordu” (Shaw & Kural Shaw, 2010, s. 301-302). İlk kurulduğu andan en son başarılı açılışına kadar 55 yıllık süreç içerisinde sadece 13 yıl fiilen açık kalması durumun vahametini gösterir (İhsanoğlu, 1994, s. 189). Bu yüzdendir ki Osman Ergin, 3 yılı sıbyan mektebinde, 2 yılı rüşdiyede bitirdikten sonra girilen darülfünunu bir üniversite olarak değil de orta öğretim seviyesinde bir okul olarak değerlendirir (Ergin, 1977a, s. 550).

4.2.3.2. Encümen-i Daniş

Tanzimat döneminin eğitim reformları açısından kurulması planlanan en önemli kurumlardan birini Encümen-i Daniş temsil eder. Çünkü devletin kendi ihtiyaç ve planlarına göre kurduğu okullardaki eğitimin temelini oluşturacak eserlerin seçilmesi, çevrilmesi ve yazılması önemli görevdir ve Osmanlı gibi Batılı anlamda tarih, kimya, fizik vb. gibi konularda uzman yetişmemiş ülkelerde böyle bir sorumluluğun eğitimi kendi uhdesine alan devlet tarafından yürütülmesi zorunluluğu açıktır. Osmanlı idaresinin de darülfünunun kurulması kararıyla beraber bir de burada okutulacak ders kitaplarının yazılmasından sorumlu bir kurumun kurulması gerekliliğinin belirtilmesi bunun anlaşılması bakımından dikkate değerdir. Fakat Tanzimat döneminin iki önemli özelliği burada da kendisini gösterir. İlki, bütün bu reformların yönünün Batı olması ihtiyaç duyulan kurumların da yine oradan örnek alınmasını gerektirmiştir. Encümen-i Daniş de bu bakımdan aslında Fransa’daki Fransız Akademisi esas alınarak oluşturulmuştu. Diğeri ise bu tür girişimlerin henüz çok taze olması bu alandaki tecrübesizlik ve acemilikle asıl amaçlarından zamanla kopmasına ve atıl hale gelmesin, en nihayetinde de büyük umutlarını gerçekleştirilmeden kapanıp gitmesine neden olmuştur.

1845’teki Geçici Meclis’in raporunda Darülfünunun ile beraber ona destek olacak okutulacak kitapları hazırlayacak “Encümen-i Daniş” adıyla bir kurumun kurulması tavsiye edilmişti. Fakat Darülfünunun yukarıda bahsedilen inşaat işleri nedeniyle kurulmasının gecikmesi Encümen-i Daniş’in de kurulmasını ertelemişti. Buna rağmen Meclis-i Maarif-i Umumiye büyük bir ileri görüşlülükle böyle önemli bir kurumun kurulmasının geciktirilmemesine dair verdiği görüşle 1851’de Encümen-i Daniş resmen kurulmuş oldu (Uçman, 1995, s. 177). Ahmet Cevdet Paşa’nın belirttiği gibi, bu kurum, fikir alışverişini geliştirmek, bilimsel araştırmaları teşvik etmek, cehaleti ortadan kaldırmak için gerekli çalışmalar yaparak bilim ve fenlerin ülkeye yayılmasını sağlamak,

Darülfünun'un ihtiyaç duyduğu ders kitaplarını yazmak ve çevirmek gibi amaçlarla kurulan ilk bilim akademisidir (Kafadar, 1997, s. 103). “Görevlerinin başında ‘ulûm-u âliye’ ve ‘fünûn-u nâfia’nın memlekete yayılmasını sağlamak, okullar için lüzumlu ders kitaplarını telif ve tercüme etmek, sade, Osmanlıca ile dil, edebiyat ve tarih alanlarında yeni eserler yazmak gibi ilmî çalışmalar geliyordu” (Kodaman, 1991, s. 13). Bu bakımdan 1827’de Tıbbiye’nin açılışında II. Mahmut’un “Fransızca öğrenmenizi istemekten maksadım, onu sırf bu dilin hatırı için öğrenmeniz değil, tıbbî öğrenmeniz ve bu bilimi adım adım kendi dilimize kazandırmaktır...” diye belirtmiş olduğu bilimin Türkçeleştirilmesi amacına yönelik ciddi bir adım olarak değerlendirmek mümkündür. Üyeleri arasında Avusturyalı tarihçi Hammer ve İngiliz şarkiyatçı Redhouse gibi dönemin önemli kişilerin bulunması bir hayli ciddi beklentiler uyandıran bir kurum olmasını sağlamışsa da kayda değer bir gelişme göstermeden 1862’den sonra adı silinmiştir (Kafadar, 1997, s. 103; Berkes, 2012, s. 235-236; Uçman, 1995, s. 177; Sakaoğlu, 1991, s. 73). Çünkü zamanla bu kuruma bilimsel herhangi bir yeterliliği olmayanlara sırf onursal bir paye vermek adına kimselerin sokulması amacından saparak işlevsizleşmesine neden olmuştur (Uçman, 1995, s. 178).

4.2.3.3. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye

Devletin kontrolünde ve idaresinde olan eğitim reformlarının yapılması sadece devlete ait kurumların ortaya çıkmasına değil, özel şahısların girişimleriyle de kimi özel cemiyetlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Aslında bunlarda ilki Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi olmakla beraber geniş kapsamlı bir faaliyet olmaktan ziyade Londra’da büyükelçilik yapmış İsmâil Ferruh Efendi, vak‘anüvis tabip Şânîzâde Atâullah Efendi, Melekpaşazâde Abdülkadir Bey ve Kethüdâzâde Ârif Efendi’nin kendi aralarındaki ve zaman zaman da dışarıdan dinlemeye gelen birkaç kişiden oluşan sohbetlerden ibaret kalmıştır. Yeniçeri Ocağının kaldırılmasıyla üyeleri de Bektaşilikle ilişkilendirilip sürülmüştür (Yetiş, 1992, s. 552; İhsanoğlu, 1987). Fakat bu dönemde Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye ise “Batı bilim ve kültürünü yaymak amacıyla kurulan ilk özel cemiyet” olarak zikredilebilir (Doğan, 1991, s. 152).

1862’de Cemiyet’i kuran Münif Paşa, Tanzimat’ın ilim yanını temsil eden Cevdet’in karşısında Avrupa tabiat bilimlerine ve Fransız materyalist felsefesine ilgi göstererek Tanzimat’ın fen yanını temsil ediyordu (Berkes, 2012, s. 236). Bununla ilintili olarak

cemiyetin görevi her tür bilimsel kitap, makale yazılıp çevrilmesini sağlamak ve İngiltere'deki Cambridge Üniversitesinin yaptığı gibi belli günlerde halka açık dersler vermekle yükümlüydü; elbette bu faaliyetleri din ve siyaset dışındaki alanlar için geçerliydi (Kodaman, 1991, s. 19). Ayrıca doğu ve batı dillerinden yaklaşık bin ciltlik bir kütüphanesi vardı ve yabancı dil kursları vermek gibi çok yönlü bir eğitim hizmeti vermekteydi (İhsanoğlu, 1993a, s. 334).

En önemli başarısı, Türkçede ilk bilimsel dergi olan Mecmua-i Fünun'un yayımı idi. Tabiat bilimlerinde olduğu kadar, tarih, jeoloji, coğrafya ve felsefe üzerinde yazıları da içine alarak, okuyucularına bu alanlardaki Batı başarılarının açık ve canlı bir görünümünü verdi; onları modern bilimin diline ve üslubuna soktu ve on dokuzuncu yüzyıl Türkiye'sinde, *Grande Encyclopedie*'nin on sekizinci yüzyıl Fransa'sında oynadığı role benzer bir rol oynadı (Lewis, 1993, s. 432).

Aslında biraz önce Cambridge ile kurulan benzerlik cemiyetin, Fransız Akademisi'nden esinlenen Encümen-i Dâniş'e alternatif olarak, İngiliz Kraliyet Topluluğunu model almasının bir sonucu gibi görünür.

Bu cemiyetin önemi sadece eğitim hizmeti veren önemli bir özel kurum olmasından gelmez. Batının ürettiği bilim ve tekniği sistemli bir şekilde konferanslar, dergiler ve diğer türden yayınlar ve hizmetler ile halka öğretmesi açısından önemlidir. Fakat bu kurumda kurulduktan yaklaşık beş yıl sonra dağılmıştır (İhsanoğlu, 1993a, s. 334). İlginç olan nokta hem İlmiye Cemiyeti'nin hem de Encümen-i Daniş'in yaklaşık aynı zamanlarda kapanmasının veya faaliyetlerinin sona ermesinin sebebi bilinmemektedir.

4.2.3.4. Tercüme Cemiyeti

Tanzimat dönemi eğitim kurumlarından bir diğer önemli olanı Tercüme Cemiyeti'dir. Bundan önce II. Mahmut döneminde Yunan İsyanından sonra yapısı değiştirilen Tercüme Odasını anmak yerinde olur. Çünkü burada, Batı dillerini öğrenerek memur olan pek çok kişi sonraki süreçte aydın olarak devlet meselelerine kafa yormuş, devletin kurtarılması için öneriler öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla tercüme işinin hem dış ilişkilerde hem de Batı merkezli modernleşme ile eğitimde fazlasıyla önem arz eden bir durum olduğu anlaşılmıştır. Aslında biraz önce bahsedilen Cemiyet-i İlmiyye tercüme ve telif eserler yayınlamak ve bunları halka anlatmakla kendisini yükümlü saymıştı. Ve yine sebebi tam olarak anlaşılmayan bir şekilde kapanmıştı. Belki de faaliyetlerinin sona ermesinde, bu cemiyeti kuran Münif Paşa'nın Maarif Nazırı olduktan sonra nezarete bağlı bir Tercüme Cemiyeti'nin kurmasının bir etkisi vardır. Dolayısıyla, devlet eğitime malzeme olarak

eserlerin seçilip çevrilmesi işini daha organize ve sistematik bir şekilde üzerine alarak yürütme ihtiyacını hissetmiş olmalı (Kodaman, 1991, s. 19-20). Bu da yine biraz önce yukarıda bahsedilen II. Mahmut'un Tıbbiye'yi açarken ümit ettiği Batı biliminin Türkçeye çevrilmesinin artık mümkün hale geldiğini göstermesi açısından önemlidir.

4.2.4. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi

Osmanlı eğitimde reform çabalarının en temel problemi eğitimde modernleşmeye çalışmasına rağmen bunun için bir sistem geliştirememesidir. Daha önce yukarıda da bahsedildiği gibi, eğitimin en üst ve merkezi kurumlarında bile sürekli yeni kurumlar kurulmuş, bunlar bölünmüş, birleşmiş, adı değişmiş ve en nihayetinde kapanıp gittiği gibi eğitimin en aşağısındaki okullar boyutunda da benzer bir tablo kendisini göstermiştir (Sakaoğlu, 1991, s. 76). Eğitim sistemine ciddi bir düzen vermek aslında Osmanlı devlet adamlarının doğrudan kendilerinden değil dışarıdan gelen baskıların sonucu olarak bir çeki düzen verme işi olmuştur (Evered, 2012, s. 1). Bu dönemde gittikçe Osmanlı Devleti'nin iç işlerine müdahale için fırsat kollayan Avrupalı devletler bu fırsatı 1866 Girit İsyanında tekrar buldular. Islahat Fermanında gayrimüslimler lehine vaat edilen düzenlemelerin yerine getirilmemesini fırsat bilen Batılılar, reform işinin sadece Osmanlı hükümetine bırakılmasıyla bir sonuç alınamayacağını ileri sürerek hükümete bir takım reform paketleri sunmuşlardı. Bundan önceki tecrübelerde Fransa etkisi ve Osmanlı devlet ve aydın takımının Fransa'dan fazlasıyla etkilenmiş olmaları bu planlardan hangisinin tercih edilmesinde de etkili olmuşa benzer. Aslında Islahat Fermanının ilanıyla Müslümanlarla gayrimüslimlerin eşit seviyeye gelmeleri ile büyük bir engeli en azından hukuki olarak aşmış görünen Osmanlılar için bir "Osmanlı milleti" esasına dayanan Fransız planını reddetmeleri için elde pek de bir gerekçe yoktu. Fransa'nın bu reform paketi Osmanlı tebaasının din farkı gözetmeksizin eşit olarak kabul edilmesini; siyasi, idari ve sosyal haklarda eşitlik sağlanmasını içeriyordu. Böylelikle ortak hak ve yükümlülükler Osmanlı unsurlarını birleştirecektir (Fortna, 2005, s. 135; Kodaman, 1991, s. 20-21). Bunun ilk çıktısı ise 1868'de kurulan Galatasaray Sultanîsi'dir (Kodamana, 1991, s. 22).

Her ne kadar böyle dış bir etkenden dolayı Osmanlı hükümeti eğitim konusunda geniş çaplı bir reform programına girişmek zorunda kalmışsa da dönemin Maarif Nezaretinin başında Saffet Paşa gibi yetenekli ve reformcu bir şahsiyetin bulunması Osmanlı eğitim tarihindeki en önemli dönüm noktalarından birinin yaşanmasına imkân sağlamıştır. Bu

bakımdan 1 Eylül 1869’da ilan edilen “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” Saffet Paşa’nın eseri olarak değerlendirilebilir (Sakaoğlu, 1991, s. 94). Bununla eğitim-öğretimin basamakları, okutulacak programları, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitimin teşkilat, teftiş ve maliyesi gibi hayati konular bir bütün olarak ele almıştır (Kafadar, 1997, s. 98). Daha da detaylandırmak gerekirse “ilk, orta ve yükseköğretim ile öğretmen yetiştirilmesinin detaylandırılması, yabancı ve azınlıkların kurduğu okullar ile diğer bütün özel okulların sistem içerisine alınması, okullarda ihtiyaç duyulan ders kitaplarını hazırlayacak bir ‘İlmi Daire’ ile öğretmen ve diğer personelin özlük işlerine bakacak bir ‘İdare Dairesi’nin kurulması, vilayetlerde Maarif Meclislerinin ihdası ve maarif bütçesinin esaslarının tespiti” (Kafadar, 1997, s. 98) gibi esaslı konular en azından kanuni olarak bir düzene ve sisteme kavuşmuş oldu.

Bunları belirttikten sonra Maârif-i Umumiye Nizâm-nâmesi’nin hedeflerini maddelemek daha aydınlatıcı olacaktır (Kodaman, 1991, s. 25; Sakaoğlu, 1991, s. 94; Gündüz, 2010, s. 106-107):

- 1) II. Mahmut’un 1824’teki ifadelerinin tekrar tekrar dile getirildiği ilköğretimin mecburi hale getirilmesi burada da zikredilmiştir. İlk aşamayı teşkil eden bu basamaktaki okullar mahalle ve köylerdeki sıbyan mektepleridir
- 2) Okulların derece kademeleri belli bir hiyerarşi içerisinde tanımlanmıştır. Buna göre en temel eğitim sıbyan mektepleridir. İkinci kademeyi temsil eden rüşdiyeler en az 500 haneli kasabalarda açılacaktır. Ortaokula karşılık gelen idadiler ise 1000 haneli büyükçe merkezlerde kurulacaktır. Lise seviyesindeki sultaniler ise vilayet merkezlerinde olacaktır. Dolayısıyla eğitimin taşraya da yayılması planlanmıştır. Eğitimin en üst kademesini teşkil eden darülfünun ise İstanbul’da yeniden kurulacaktır. Bu okul sisteminin içerisinde istenilen özelliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi içinse İstanbul’da Darülmuallimin ve Darülmuallimat adında kadın ve erkek öğretmen okulların açılması planlanmıştır.
- 3) Eğitim-öğretimde yöntemler ve teknikler geliştirilerek çağın gerekliliklerine uydurulacak; öğretmenler ise kendi bilgi ve görgülerini geliştireceklerdi.
- 4) Öğretmenlerin durumları ve itibarları iyileştirilecekti.

5) Merkezdeki eğitim idari yapısı güncellenecek ve vilayetlere maarif müdürlükleri açılarak eğitimin modernleşmesinin bu zamana kadar odak noktası olan başkentten taşraya taşması da planlanmıştır.

6) Öğrencilerin okulu ve öğretmeni sevmeleri sağlanacaktı.

7) Böyle geniş çaplı reformlar büyük bir maliyet anlamına geleceğinden ve Osmanlı Devleti'nin ilk defa dış borç aldığı Kırım Savaşından sonra devlet hazinesinin bu çapta bir masrafın altından kalkması zor olacağından halkın yardımlarına başvurulacaktı.

Maddelere bakıldığında nizamnamenin en orijinal tarafının eğitimde reformun taşraya da sistemli bir şekilde yayılmasının planlanmasıdır. Bu zamana kadar yapılan yenilikler temel olarak başkentle sınırlıydı, ilk defa bu nizamnameyle taşra da Osmanlı hükümetinin gündemine girmiş oldu (Kodaman, 1991, s. 23). Her ne kadar modern devlet eğitiminin taşraya yayılması nizamnameye dahil edilmiş olsa da bunun uygulanması her zamanki gibi pek mümkün olmamıştır. Tuna ve Bağdat vilayetleri dışında vilayetlere ne maarif meclisleri kurulabildi ne de maarif müfettişleri atanabilmiştir (Kodaman, 1991, s. 27). Vilayetlerin Osmanlı eğitim modernleşme dairesinin içerisine ancak 1880'lerde II. Abdülhamit zamanında girebilecektir. Ayrıca mesleki ve teknik okullara hiç yer verilmemiş olması da en dikkate değer eksikliklerinden biridir (Sakaoğlu, 1991, s. 95). Bütün bu eksikliklerine rağmen II. Meşrutiyet'e kadar Türk eğitim sisteminin temelini ve rehberini oluşturmuş olması itibarıyla önemlidir (Kafadar, 1997, s. 98; Kodaman, 1991, s. 26). Nizamnamenin en dikkate değer özelliklerinden birini II. Abdülhamit'in yaymış olduğu okul ağlarının detaylı bir taslak olmasıdır. Yine bahsi geçen denetleme ve düzenleme yetkileri ile sonraki döneme damgasını vuracak olan merkezi bir devletin ideolojik zeminini teşkil edecektir. Eğitimin merkezi hükümetin tekeli altına alınması, o dönemde sadece Osmanlı Devleti'ne has bir olgu olmadığı açıksa da Osmanlı özelinde bu zamana kadar dini cemaatlerin kontrolü altındaki eğitimin bundan sonra devletin kendi tekeli altına almaya çalışması açısından önemli bir adım atılmış sayılır. Son olarak, okulların taşraya yayılmasıyla taşradaki en iyi öğrencilerin ya daha ileri öğretim seviyeleri için başkente gelmeleri ya da devlet kadrolarına memur olarak girmeleriyle sonuçlanacak tam bir hiyerarşik sistem oluşturulmasına imkân tanımıştır (Fortna, 2005, s. 146-147.) Böylece bir sonraki dönemin eğitim konusundaki merkezîyetçilik ve kontrolcülüğünün temellerinin de bu nizamname ile atılmış olduğu ileri sürülebilir.

4.2.5. Osmanlıcılık

Tanzimat aydınlarının temel ideolojisini Osmanlıcılık oluşturmaktaydı. Bu o dönem için pek çok farklı din, dil, milliyet ve kültür barındıran imparatorluklar için en makul çözüm yolu olmasına rağmen Fransız İhtilalinin yaymış olduğu milliyetçilik tohumları bu imparatorlukların altını günden güne oyuyordu. İmparatorluklar da bununla mücadelenin yollarını aramaktan geri durmuyorlardı. Osmanlı özelinde bu sorunun şifası yine hastalığın kaynaklandığı yerden geliyordu. Yukarıda da bahsedildiği üzere Girit Sorunu Batılıların Osmanlı'nın iç işlerine müdahale etmeleri için bir fırsat doğurduğunda Osmanlı hükümetine reformlar için teklifler önermişlerdi. Eğitim gittikçe zayıflayan Osmanlı Devleti'nin üzerinde Büyük Devletlerin hakimiyet kurmak için kullandıkları araçlardan biridir ve Fransa'nın önermiş olduğu reform paketi de bu rekabetin bir parçasıdır (Fortna, 2005, s. 132).

Fransız modelinin tercih edilmesinde Osmanlı aydınlarının ve devlet adamlarının Fransız ekolünü tanımış ve bununla yetişmiş olmalarının etkisi büyüktür. Bununla beraber yine daha önce değinildiği gibi müslim-gayrimüslim ayrımı olmaksızın bir Osmanlı milletin yaratılmasını önermesi açısından da imparatorluğun dağılmasına çare sunmuş oluyordu. Durum böyle iken Abdülaziz'in 1867 yılındaki Paris ziyareti bu fikirlerin somutlaşması yönünde önemli sonuçlar doğurdu. Bu ziyaret sırasında Fransız Milli Eğitim Bakanı Victor Duruy, Osmanlılara bir eğitim modeli sunmuştu (Kodaman, 1991, s. 134).

Fransa, Osmanlı modernleşmesi, özellikle de eğitimin modernleşmesi açısından çok merkezi bir rol oynar. Bilindiği üzere II. Mahmut döneminde bile yurtdışına eğitim için gönderilen öğrencilerin yeri Fransa idi. Bu bakımdan Kavalalı'dan çok da farklı bir yol izlenmiş değildi. Fransa'dan modern bilgi ve teknolojinin alınması o dereceye varmıştı ki Osmanlı Devleti Paris'te 1857'de Mekteb-i Osmani adıyla bir okul dahi kurmuştu. Her ne kadar kurulan bu okula din ayrımı gözetilmeksizin birçok Osmanlı tebaası gönderilmişse de Tanzimat döneminde Fransa'ya gönderilen öğrencilerden 166'sının müslim, 78'inin ise gayrimüslim olması (Şişman, 1994, s. 2522) biraz da olsa ayrım gösterildiğinin göstergesidir. Fakat bunda çok da garipsenecek bir durum yoktur, çünkü özellikle Yunan İsyanı sırasında devletin üst kademesindeki Rumların ihaneti devletin gayrimüslimlere karşı duyduğu güvenin kırılmasına neden olduğundan Müslümanlara dayanılması çok doğal bir karşılıktır. Yine de buradan da anlaşıldığına göre bu tam bir güvensizlik ve ayrışmaya da sebep olmamış görünür. Dolayısıyla, aslında Osmanlıların biraz sonra

bahsedilecek olan Galatasaray Sultanisi'nden önce Paris'te kurdukları Mekteb-i Osmani “din ve mezhepler arası Osmanlı eğitim deneyi” ve kaldırılmasıyla elde edilen kaynakla kurulan Galatasaray Sultanisi'nin habercisi olmuştur (Chambers, 1968; Şişman, 1986).

Fakat Mekteb-i Osmani'den yapılan masraf kadar bir sonuç alınamaması ve maliyetinin çok yüksek olması, maliyenin zor zamanlardan geçtiği bir dönemde buna benzer bir okulun İstanbul'da açılmasını gündeme getirdi. Öyle görünüyor ki bu okulun getirmiş olduğu mali yük daha 1840'ta bile hissedilmiş olsa gerek ki hükümet Avrupa'ya öğrenci göndermekten çok Avrupa'dan öğretmenlerin getirilmesinin daha uygun olacağını düşünmüştü.

Avrupa'dan maârif-i mukteziyeye âşinâ lüzumu mikdar adamlar celb olunup da burada bir râbitalı mekteb ittihâzıyla tahsil-i fûnûn etdirilse ol hâlde Avrupa'da elli adama sarf olunacak akçe ile burada bir mekteb idare olunmak ve ol mektebde elli adam yerine beşyüz adama talim-i maârif etdirilmek sureti vücûhla eslem Dersâdet'de böyle râbitalı bir mekteb ihdâsıyla Avrupa'dan muallimler celbi maddesinin şâyi'asında dahi bazı muhassenât olacağı müsellem olduğu... (B. D. A. G. M., 2014, s. 39)

Zaten Duruy'un da eğitimde reforma dair vermiş olduğu bir yol haritası da olunca, üstüne üstlük Maarif Nezaretinin başında Saffet Paşa gibi birinin olması en sonunda 1 Eylül 1868'de Galatasaray Sultanisinin açılmasıyla sonuçlandı. Paris'teki Mekteb-i Sultani o denli masraflıydı ki 200.000 franga sadece 60 öğrenci burada okutulabiliyorken buranın kapanmasından sonra elde edilen gelirle 4.000 öğrencinin öğrenim görebildiği 9 adet okul açılabilmiştir (Ergin, 1977a, s. 505-506). Dolayısıyla buradan gelen parayla Galatasaray Sultanisi açılabilmiştir.

Fransız etkisiyle yapılan eğitimde reform çalışmalarının ve Galatasaray Sultanisinin kuruluşunu Said Paşa şöyle açıklamaktadır:

Mekteb-i mezkûre her sınıf tebaa-ı şâhane etfalının (çocukları) kabul olunup rüşdiyeler gibi bir sınıfa hususiyeti olmaması şartının vaz'ı İslâm ve tebaâ-i gayr-i müslime çocuklarının muhtelif (karışık olarak) bir dairede bulunup ve birlikte yemek yeyip bir koğuş derununda (içinde) yatmaları ve günde bir kaç kere bahçeye çıkartılıp birlikte eğlenmeleri yani beş altı sene müddet geceli gündüzlü birlikte yaşamaları beyinlerinde (aralarında) mugayyeret- i diniyeden (din ayrılığından) dolayı mevcut olan efkâr ve itikadâtın izalesiyle bir vatan ve bir memleket evlâdı ve bir devlet tebaası olduklarını kendilerine his ettirmek maksâ-ı politikisine mübteni olup bunun muhassenatı (faydası) ise gayr-i münker bulunmuştur (Kodaman, 1991, s. 135).

Yani diğer bir ifadeyle, bu okulun kurulmasıyla Osmanlı tebaasının arasındaki dinden doğan ayrışma ve farklılaşmayı ortadan kaldırmak için Müslim ve gayrimüslim çocuklarının bir arada okulda zaman geçirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu nedenledir ki Roderic Davison, Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'ni “karma eğitime giden yolda millet duvarlarındaki ilk gedik” olarak değerlendirir (Davison, 1997, s. 17). Diğer bir ifadeyle, bu okul, din esasına göre ayrılan fakat Islahat Fermanı ile birbiri arasındaki

ayrımın teorik olarak kalktığı Müslümanlar ile gayrimüslimlerin arasındaki duvarların pratik olarak da yıkılmasını temsil etmiştir (Fortna, 2005, s. 135). Dolayısıyla, eğitimin Osmanlılık fikrinin oluşturulmasında bir araç haline gelmeye başladığının en temel basamağı bu okuldur. Bundan sonra Osmanlılık Tanzimat dönemi eğitiminin temel ideolojisi haline gelmiştir (Gündüz, 2010, s. 108; Sakaoğlu, 1991, s. 75). Halbuki bundan önce her ne kadar müslim ve gayrimüslim unsurların aynı çatı altında eğitim görmeleri düşünülmüşse de eğitim-öğretimin ilk basamakları sayılan sıbyan ve rüşdiye okullarında bu sakıncalı görülmüş, bu kaynaşmanın daha ileriki seviyelerde sağlanmasının uygun olduğu düşünülmüştü (Kodaman, 1991, s. 134). 1869 Nizamnamesi sultanilerin taşraya da açılmasını önermişse de nizamnamenin sıradan bir özelliği olarak bu pek mümkün olmamıştır (Kodaman, 1991, s. 136).

Galatasaray Sultanisi'nin amacı aslında din ayrımını kaldırarak Osmanlılık ideali etrafında bir aidiyet geliştirmek iken sonuçları itibarıyla değerlendirildiğinde o denli olumlu etkiler yarattığı söylenememektedir. Osmanlı tebaası diğer milletlerin milliyetçi fikirleri pekişirken ve dolayısıyla Osmanlı'dan ayrılma talepleri gittikçe artarken Batı fikir ve terbiyesiyle yetişen Türk aydınlar ise Batıya hayran ve kendi kültüründen kopuk kimseler haline geldiler (Kodaman, 1991, s. 136). Bununla ilgili olarak Yusuf Akçura da "Rumluluğunu, Bulgarlığını, Araplığını... ilh. unutarak 'Vatan-ı Osmaniye Sadık fakat Fransız Medeniyetine tabi Osmanlı Devleti vatandaşları' olmak üzere yetiştirilecekti. Lakin netâic-i maddiye ne oldu? Bulgar ihtilalinde Bulgaristan istiklaline en çok çalışacaklar Bulgar beyliği erkan ve ricalinden bazılarının Mekteb-i sultaniye terbiyetkerdesi olduğu görüldü" (Georgeon, 1996, s. 157)

4.2.6. İlköğretim

Osmanlı Devleti'nin ilköğretimin temel basamağını oluşturan sıbyan mekteplerine karşı ilgisinin II. Mahmut dönemine, 1824'e kadar gittiğini görmüştük. Fakat bu dönem ve epey uzunca bir süre boyunca hükümetin takınmış olduğu tutum vakıf olarak kurulan ve ulemanın etki sahası olan sıbyan mekteplerine doğrudan müdahale etmemek şeklinde olmuştur. Dolayısıyla devletin en azından bu seviyeden beklentisi temel dini bilgileri ve okuma-yazmayı bilmeleriydi. Yine yukarıda da bahsedildiği gibi Tanzimat'ın ilanından hemen sonra eğitime gereken önemi göstermeyen ve bu konuda ciddi bir işe girişmeyen Tanzimatçı devlet adamlarını 1845'te padişah Abdülmecit'in özellikle de sıbyan

mekteplerine dair uyarıda bulunması tekrar bunlar üzerine yoğunlaşılmasına zemin hazırlamıştır (Kodaman, 1991, s. 60). Bundan sonra toplanan Meclis-i Maârif-i Umûmi, Geçici Meclis'in sıbyan mekteplerine dair önerilerini aynen kabul ederek uygulamaya koydu ve 1847'de sıbyan mektepleriyle ilgili bir talimatname yayınlandı (Kodaman, 1991, s. 61). Buna göre eğitime dair reformun mahalle mekteplerinden başlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu aslında daha sonrasında Emrullah Efendi ile Satı Bey arasındaki tartışmanın temelini oluşturacak olan “Tuba Ağacı Nazariyesi”nin bu dönemlerde geçerli bir uygulama olmadığına işaret eder. Çünkü bu nazariyeye göre eğitim yukarıdan aşağı yapılması gereken bir faaliyettir. Fakat ilk Osmanlı pedagoglarından Satı Bey ise eğitimin aşağıdan yukarıya inşa edilmesi gerektiğini çünkü ancak aşağıdan beslenerek yukarıya geçen öğrencilerin bu seviyedeki okulların hakkını verebileceğini düşünür. Bu da en azından Tanzimat'ın erken dönemlerinde devlet kademesinin de benzer bir şeyi düşündüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca bu kararlar arasında sıbyan mekteplerindeki öğretmenlere hangi dersleri nasıl okutacaklarına dair bir yönerge gönderilmesi, yetersiz öğretmenlere hocalık yaptırılmaması, sınıf ve sınav yöntemlerinin kullanılması gerektiği de ayrıca ifade edilir. Fakat önemli olan nokta şudur ki devlet sıbyan mekteplerinde işlerin belli bir düzen ve usul üzerinden gerçekleşmesini isteyerek kendisine bir müdahale alanı açmaya çalıştığı düşünülebilir (Kodaman, 1991, s. 61). Bununla sıbyan mekteplerinin süresi 4 yıl olarak tayin edilmiş, sıbyan okullarının rüşdiyelere göre öğrenci yetiştirmeleri, Türkçe derslerine önem verilmesi gerektiği vurgulanmış ve sıbyan mekteplerinde bir birlik ve bütünlüğün tesis edilmesi de eklenmişti (Kodaman, 1991, s. 61).

1824, 1838 ve 1845'teki sıbyan mekteplerine dair devletin müdahalesi eski kadro ve geleneklerine dokunmadan sadece genel bir şekilde ve düzen vermekten ibarettir (Kodaman, 1991, s. 66). İçerik açısından müdahale için 1868 yılının beklenmesi gerekecektir. Sıbyan mekteplerine içerik olarak ancak 1864'te kurulan “Mekâtib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu”yla 1869 Nizamnamesinden bir yıl önce, 1868'de müdahale edilmiştir. Sıbyan okulları için çıkarılan nizamnamede imla, faydalı bilgiler, coğrafya ve aritmetik dersleri konulacaktı (Kodaman, 1991, s. 62). Bu Tanzimatçıların eğitim reformları konusunda ciddi bir değişikliğin meydana geldiğinin göstergesidir. Çünkü bu zamana kadar ulemanın sahası olarak çatışmadan uzak durmak adına içeriklerine müdahale etmediği ilk öğretimin ilk basamağına içerik olarak yeni bir düzenlemenin getirilmesinin gerekliliğini gösterir. Fakat bu müdahaleyi boşa çıkaran üç önemli etmen vardır. Bunlardan ilki, Osmanlı'nın her zamanki mali zayıflığı ve bu çaptaki reformların kararlarının alındığı

kadar kolay bir şekilde paranın ayrılamamasıdır. Özellikle ilköğretimin masraflarının halka yüklenmesi, zaten bu konuda devletin rehberlik ve önderliğine ihtiyaç duyulduğu bir zamanda halkın buna arzu edilen düzeyde katılmamasına neden oldu (Kodaman, 1991, s. 64). Maarif Nezareti de bu konuda pek bir şey yapamazdı çünkü onun da 100.000 liralık bütçesi 1871'den itibaren 50.000 liraya indirilmişti (Kodaman, 1991, s. 156-157). Bununla devam edilemeyeceği aşikâr olduğundan 1872'de “öşrün öşrü” oranında bir vergi toplanarak eğitim işlerine harcanması planlanmışsa da bu da çoğu zaman eğitim dışı işler için kullanılmıştır (Kodaman, 1991, s. 157). Diğer bir etmen ise, Darülmualimin'den yetişen öğretmen sayısı ile yeni dersleri verebilecek öğretmen sayısının denk olmaktan çok uzak olmasıdır. Diğer bir deyişle, yetişmiş iyi nitelikte öğretmenin az olması ve mevcutlarına düşük ücretlerin verilmesi bunun uygulanması önündeki en önemli engeldir (Kodaman, 1991, s. 64). Son olarak, her ne kadar Tanzimatçılar bu noktaya geldiklerinde müdahale etmeye kalkışsalar da sıbyan okullarının evkaf yapısı ve bu alanın Şeyhülislama ait olması bunun gerçekleşmesini pek mümkün kılmamaktadır. Ulemanın sıbyan mektepleri üzerinde kurmuş oldukları bu hakimiyet Tanzimat bürokrasisini ilköğretimin ilk basamağında yeni bir alan yaratmalarına sevk etti, bu da kısmen ortaöğretim basamağı olarak planlanan rüşdiyelerin ileri seviye ilköğretim seviyesine indirilmesiyle kısmen de iptidaiye olarak sıbyan mekteplerine alternatif bir ilköğretim okulunun oluşturulmasıyla sonuçlandı (Kodaman, 1991, s. 66). Fakat şunu da hemen belirtmek gerekir ki eski sistemi temsil eden ulema ve medrese ile yeni okullar arasında arası kapanmaz bir uçurumun olduğunu ve birbirine düşman iki kesim meydana geldiğini ileri sürmek mümkün değildi. Çünkü medreseli bir devlet adamı olan Ahmet Cevdet Paşa bile daha önce de bahsedildiği gibi Tanzimat'ın eğitim konusundaki en önemli icraatçılarından. Yeni müfredata uygun öğretmen bulunamadığı yerlerde bu eski ekolün temsilcilerinden destek alınmış ve bunlar arasında gelişmeye açık olanların da yeni eğitim reformlarını desteklemiş oldukları da bilinmektedir. Bu durum Abdülhamit dönemi eğitim reformları başlığı altında tekrar ele alınacaktır.

Sıbyan mekteplerine alternatif olarak düşünülen iptidaiye mekteplerinden kasıt aslında “usul-ı cedid” adında yeni tarzda eğitim yöntemlerinin uygulandığı okullardır. Buna göre özellikle okumayı sökme süresinin kısaldığı yeni bir heceleme yönteminin uygulanması, resimlerine dahil olduğu ders kitaplarının okutulması gibi yeni usuller eğitim-öğretim müfredatına giriyordu (Kodaman, 1991, s. 64). Daha genel bir ifadeyle, ders araç ve gereçleri konusunda yenileşme, özellikle, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini

bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemleri uygulaması demektir (Akyüz, 2007, s. 107). Aslında bu usul Rusya'daki Müslümanlar arasında yayılmaya başlayan Ceditizm'in etkisinin Osmanlı topraklarına yansımalarıdır (Akyol, 1993, s. 211) ve bunun Osmanlı'da yayılmasındaki en önemli şahsiyet Selim Sabit Efendi'dir (Gündüz, 2010, s. 107; Kafadar, 1997, s. 183).

Usul-ı Cedit'in Osmanlı topraklarında uygulanması sanıldığı kadar eski değildir. Mekatib-i Umumiye Nazırı Ahmed Kemal Efendi'nin 1847 gibi erken bir tarihte Davutpaşa Rüşdiyesi'nde usul-i cedit ile eğitim verdiği ve gayet başarılı olduğu kaydedilmiştir (Ergin, 1977a, s. 444). 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti kurulduğunda sıbyan mekteplerinin usul-i cedide göre yeniden düzenlenmesi düşünülmüşse de 1863'e kadar ciddi bir adım atılmamış ve ancak bundan sonra İstanbul'da bazı sıbyan mekteplerinde bu usul yaygınlaştırılmaya çalışılmıştı (Kodaman, 1991, s. 108). Bu yıllar ilkokullardaki yenileşme çabaları açısından önemlidir. Çünkü 1862 yılında sıbyan mektepleri de Maarif Nezaretine bağlanmış ve bu okullara yeni yöntemi bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi için 1868'de iki yıllık Dârülmuallimîn-i Sıbyân açılmıştır. Her ne kadar birkaç yıl sonra kapatılmışsa da 1872'de tekrar açılmıştır (Öztürk, 1993, s. 551). Büyük düzenlemeler içeren 1869 Nizamnamesi de bu konuya değinmiş ve önce usul-i cedide ile eğitim verilen ilk öğretim seviyesinde iptidai okullarının kurulmasını, sonrasında da yavaş yavaş sıbyan mekteplerinde de bu usule geçilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla ilköğretimde iptidai ve sıbyan ikiliği doğmuş ve bunlar arasından ilkinin tercih edilip, yoğunlaşılması II. Abdülhamit dönemine kalacaktır. Bu dönemde özellikle bu kadar çok sıbyan mektepleriyle, her ne kadar dikkate değer bir sonuç alınamamış olmasına rağmen, uğraşılmasının en önemli gerekçesi aslında daha önce kurulan üst mekteplerin iyi eğitim verebilmeleri için alttan iyi öğrencinin çıkmasının gerekli olduğunu kavramış olmaları olsa gerektir.

4.2.7. Ortaöğretim ve Meslek Okulları

II. Mahmut döneminden 1869 Nizamnamesine kadar Osmanlı idareciler özellikle İstanbul'da kendi amaç ve ihtiyaçlarına göre pek çok okul kurdular. Bunların önemli bir kısmı, Osmanlı modernleşmesinin temel motivasyonu olan askeri modernleşme nedeniyle askeri okullar olmakla beraber yeni düzenin gerektirdiği ideoloji ve yöntemlere sahip kalifiye memurların yetiştirilmesi için de ayrıca meslek okulları olarak nitelendirilebilecek

okullar kuruldu. Kızların eğitimine dair faaliyetler ise 1858 gibi aslında görece erken tarihlere kadar geriye gitmektedir (Ergin, 1977a, s. 457). Bununla beraber Osmanlıların modernleşme konusundaki pratikliği eğitimde de kendisini göstermektedir. Belli bir sistem olmaksızın ihtiyaç duydukları şey için okul kurmuşlardır. Örneğin, ilk başlarda devlete yetişmiş memur lazımken Mekteb-i Maârif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye adlı okullar açılmış (Afyoncu & Ahıskalı, 2022, s. 53), sıbyan okullar istenilen düzeyde yetiştirilmiş öğrenci çıkartamadığı için rüşdiyeler kurulmuş, ardından sultaniler kurulunca bunlar için gerekli öğrencinin hazırlanması için rüşdiyelerin üzerine idadiler getirilmiştir. O nedenle Tarık Zafer Tunaya'nın II. Meşrutiyet için söylediği Cumhuriyetin laboratuvarı olma durumunu (Tunaya, 1986, s. XVII) en azından eğitim bağlamında Tanzimat'ı da Meşrutiyet'in laboratuvarı olarak nitelendirebiliriz.

4.2.7.1. Orta Öğretim Okulları

Daha öncesinde rüşdiyelerin ortaöğretime mi yoksa ilköğretime mi dahil edilmesi gerektiği tartışılmış ve ilk başlarda bunların ortaöğretim daha sonrasında ise sıbyan mekteplerinin üzerinde ileri seviye ilköğretim olarak sayılmalarının daha uygun olacağı belirtilmişti. O nedenle rüşdiyelerin bu ikircikli konumlarına rağmen bu başlık altında değerlendirilmesi konu bütünlüğü açısından aydınlatıcı olacaktır. Tanzimatçıların eğitim politikalarının omurgasını rüşdiyeler oluşturmaktaydı. Bunun bir sebebi daha önce de belirtildiği gibi Osmanlı hükümetinin sıbyan mekteplerine, ulemanın sahası olması nedeniyle içerik ve usulüne müdahale edememesinden ve dolayısıyla da Tanzimatçıların kurmuş oldukları modern okullar için ihtiyaç duyulan nitelikli öğrencinin gelememesidir. Bu nedenle de sıbyan okullarına alternatif olarak iptidaiye okullarının kurulmasına kadar rüşdiyeler sıbyan mekteplerinin tamamlayamadığı rolü kapatıyorlardı. İptidaiye mekteplerinin açılmasına karar verildiğinde de zaten rüşdiyeler konusunda epey yok kat edilmişti. İptidaiyelerin öne çıkması için II. Abdülhamit döneminin gelmesi beklenecekti.

Öte taraftan Tanzimatçıların eğitimde Osmanlılık politikaları Galatasaray Sultanisi ile başlamış olduğundan gayrimüslimlerle Müslimlerin sıbyan ve rüşdiye mekteplerinde aynı okullarda okumalarının sakıncalı olduğu düşünüldüğünden 1867'e kadar rüşdiyelere sadece Müslümanlar girebiliyordu. Islahat Fermanından sonra Müslümanlarla gayrimüslimler arasındaki ayrımın kaldırıldığı resmi olarak ilan edilmişse de eğitim konusunda bunun pratikte bir karşılığa henüz dönüşmemesi Büyük Güçlerin müdahale için

fırsat yaratabileceğinden endişelenen Osmanlı hükümeti gayrimüslimlerin de devlet rüşdiyelerine girebileceğini ilan etti. Fakat girebilmeleri için önce Türkçe sınavından geçmeleri gerekiyordu (Kodaman, 1991, s. 93). Bu da muhtemelen daha Tanzimat Fermanına bile çok sıcak bakmayan Müslümanlarla (İnalcık, 2015), bundan daha da fazla gayrimüslimlere hak veren Islahat Fermanından sonra toplumun bu iki ucunu bu kadar erken yaşlarda bir araya getirmenin sakıncalarından kaynaklanmış olmalıdır. Dolayısıyla Osmanlı idaresinin eğitim ile Osmanlılık etrafında bir aidiyet duygusu yaratmak arzusu en azından rüşdiyeler ile değil sultaniler ile gerçekleştirilmek istenmektedir. Buna karşın rüşdiyeler Tanzimatçıların başka bir planına hizmet ediyor gibi görünmektedir: o da eğitimin taşraya da taşınması ve böylece taşranın merkeze bağlanmasıdır. Çünkü sadece 1868’de vilayetlerde 31 tane rüşdiye okulu açılmıştı. I. Meşrutiyet’in arifesinde 1876’da ise imparatorlukta 423 rüşdiye ve yaklaşık olarak 20.000 civarında öğrenci vardı (Kodaman, 1991, s. 93, 95). Müfredat olarak bakıldığında ise din, Osmanlıca, Arapça ve Farsça ile matematik, tarih, coğrafya gibi dersler yer alırken Osmanlı devlet adamlarının pek çok üzerinde durdukları Fransızca ise ancak dördüncü sınıfta isteyene verilmekteydi (Kodaman, 1991, s. 93-94).

Daha önce Galatasaray Sultanisi’nin nasıl ve hangi şartlarda kurulduğundan ve bunun Osmanlı topraklarında açılan ilk sultanî olduğundan bahsedilmişti, uzunca bir süre de tek olarak kalacaktı. Sultanilerin açılması diğer okullara nazaran geç olmuşsa da açıldığında Osmanlı eğitim sistemi buna hazır değildi. Çünkü rüşdiyelerden çıkan öğrenciler sultanilerdeki dersleri takip edebilecek nitelikte değillerdi. O nedenle de Osmanlı’nın eğitim konusundaki “kervan yolda düzülür” prensibi burada da kendisini gösterdi ve rüşdiyeler ile sultaniler arasında idadi okulları kuruldu. Diğer bir ifadeyle, idadiler sultanilerin hazırlık okullarıydı. Aslında idadiler 1869 Nizamnamesindeki durumu kesinleşinceye kadar seviye fark etmeksizin herhangi bir okulun hazırlık sınıflarına idadi adı verilmekteydi (Kodaman, 1991, s. 114).

1869 Nizamnamesi pek çok şeyi düzenlediği gibi idadileri de düzenlemiş, dört yıllık rüşdiye ile beraber idadilerin yedi yıl bir öğretim olmasına karar verilmişti. Fakat 1873’e kadar idadiler ortada yoktu ve 1875’e gelindiğinde ise sadece dört idadi vardı (Sakaoğlu, 1991, s. 88; Kodaman, 1991, s. 115). 1877 Devlet salnamesinde ise İstanbul’da yalnız altı idadinin var olduğu anlaşılmaktadır (Kodaman, 1991, s. 118). Ve eğitim reformunun

taşıraya yayılmasını belirten 1869 Nizamnamesine rağmen vilayetlerde bu türden okullar yoktu.

4.2.7.2. Meslek Okulları

Tanzimat döneminde kurulan meslek okullarının başında Osmanlı'nın fazlasıyla ihtiyaç duyduğu öğretmen okulları gelmektedir. İlk defa 1848 yılında üç yıllık olarak İstanbul'da açılan ve başına da sonradan paşa olarak önemli bir yer kazanan Ahmet Cevdet Paşa getirilen Darülmualimin'in kurulması rüşdiye okullarının yaygınlaşması ve buralara yeni bilgilerle donatılmış öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmesiyle ilişkilidir (Öztürk, 1993, s. 551). Rüşdiyelerin Tanzimatçıların eğitim reformlarının omurgasını teşkil ettiğinin sebeplerine değişik yerlerde değinilmiştir. Bunun yanında rüşdiyelere gereken öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen okullarının bu kadar erken kurulmasının da rüşdiyelerin yayılmasını desteklemiş olduğu ileri sürülebilir. Fakat bu durumun çok da abartılmaması gerekir, çünkü 1868 yılına kadar başka bir darülmualimin açılmamıştır. Asıl mesele zihniyetin değişmiş olduğunu göstermesidir. Dolayısıyla, hem rüşdiyelerin kurulması hem de buralar için kurulan öğretmen okulları ile bunların desteklenmesi Tanzimatçıların eğitim konusunda artık tamamen geri dönülemez bir şekilde medrese ve İslami geleneğin dışında bir kulvar açtıklarının açık bir göstergesidir (Kodaman, 1991, s. 145-146).

1862'de sıbyan mekteplerinin Maarif Nezaretine bağlanmasıyla 1868'de bu okulların öğretmen taleplerinin karşılanması için Darülmualimin-i Sıbyan mektebi kurulmuştur (Öztürk, 1993, s. 551). Bu okul ilk öğretimde usul-i cedidi öğretecek öğretmenler yetiştirecekse de yetişenle talep edilen arasında hala büyük bir uçurum vardı (Sakaoğlu, 1991, s. 80). 1869 Nizamnamesi Darülmualimini de düzenliyor ve idadi, rüşdi ve sıbyan olmak üzere üç şubeye ayırıyordu. Öğretim müddeti sıbyan şubesinde iki; rüşdiye ve idadi şubelerinde ise üç yıl olarak belirlenmişti (Kodaman, 1991, s. 147).² Ne var ki bu düzenlemelerde kısmen kağıt üzerinde kalmıştır veya en iyi ihtimalle çok ağır aksak ilerlemiştir. Çünkü 1874'ten itibaren darülmualimin okullarının taşrada da açılmasına karar verilmişse de 1875'te sadece Bosna, Girit ve Konya'da açılabilmişti (Kodaman, 1991, s. 147).

² Fakat Sakaoğlu, idadi şubesinin beş yıllık, rüşdiye şubesinin üç yıllık olduğunu ifade eder (Sakaoğlu, 1991, s. 79).

Tanzimatçıların eğitim konusundaki en önemli orijinalliklerinin başında muhtemelen kızların eğitimini önemsemeleri ve bunun için darülmuallimat adıyla kız öğretmen okullarının kurulması olmuştur. Bu bakımdan Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın ifadelerinin önemli fazlasıyla büyüktür: “Kadınlar, her türlü saygıya ve riayete layıktır. Onların eğitimi ve öğretimi, özen gösterilmesi gerekli bir konudur. Çünkü, bir çocuk doğduğu andan, okula gidinceye kadar ana kucağındadır. Erkekler kadar kadınların da bilgiyle donatılmaları gerekir” (Sakaoğlu, 1991, s. 80). Dahası, alınan birçok kararının uygulanmasının epey uzun bir süre almasına rağmen 1869 Nizamnamesinde kız öğretmen okullarının kurulması yönündeki karardan hemen bir sene sonra 1870'te darülmuallimatın kurulması bu bakımdan da önemlidir. Fakat niyetlerin gerçekleşme oranının çok düşük olduğu bu dönemde 1878'e kadar sekiz rüşdiye, beş sıbyan okulu öğretmeni yetiştirilebilmiştir (Sakaoğlu, 1991, s. 80). Dolayısıyla Osmanlı hükümeti yeni eğitim sisteminin öğretmen takviyesine muhtaç olduğunun farkında olmakla beraber bu süreci ağır aksak ilerletmiş ve yeterli de olmamışa benzemektedir. Sonuç olarak, Tanzimat bürokrasisi II. Abdülhamit'e fazlasıyla dolu bir amaçlar listesi fakat çok az icraatlar bırakmış, bunların istenilene yakın seviyeye çekilmesi sonraki döneme kalmıştır.

Öğretmen okullar Tanzimatçıların eğitim programlarını desteklemek ve ilerletmek için büyük önem arz eden meslek okulları olarak değerlendirilebilir. Fakat daha önce de bahsedildiği gibi Tanzimatçıların en büyük gündem maddesini aslında devletin yeni prensiplere göre hem askeri hem bürokratik hem de hukuki olarak yeniden inşası için gerekli nitelikli memurların yetiştirilmesi olmuştur. Hatta Tanzimatçıların başta ilan ettikleri ve planladıkları reformları taşrada uygulayamamalarının en temel sebebi elde bu özelliklerde yetişmiş elemanın bulunmamasıdır. O nedenledir ki devlet yeni bir düzen ilan etmişse de bu düzenin içerisindekilerin pek çoğu yine eski düzenin insanlarıydı. Bunun ciddiyeti çok daha erken fark edildiğinden II. Mahmut'un Mekteb-i Maârif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye adıyla kurmuş olduğu okulların amaç ve kapsamı bu tür memurların yetiştirilmesi oluşturunuyordu (Akyıldız, 2019a, s. 238; Akyıldız, 2019b, s. 236). Aradan çok geçmeden 1858'de Meclis-i Vala memurların yetkinlik ve durumlarını tekrar gündemine alır ve “kaymakam ve kaza müdürlerinin idarî ve malî mevzuattan habersiz, hatta gönderilen emirleri okuyup anlamaktan âciz olduklarını, ticarî alanda görevli memurların diğer devletlerle yapılan anlaşma hükümlerini bilmediklerini, lisan eksikliğinden dolayı yabancılarla ilişki kuramadıklarını ve yanlışlıklar yaptıklarını belirterek bu durumun devleti ve halkı zarara uğrattığına vurgu” yapar (Akyıldız, 2019a, s.

238). Bunun üzerine 9 Mayıs 1858 tarihinde Mekteb-i Fünûn-ı Mülkiyye adında iki yıllık bir okul kurulur. Fakat burada anlatılmayan asıl bu girişimlerin nedeni devletin merkezi otoriteyi taşrada sağlamak istemesidir. 1861’de okulun süresi dört yıla çıkarılır (Sakaoğlu, 1991, s. 87).

1847’de Yeşilköy Ayamama Çiftliğinde kurulan Ziraat Mektebi (Ergin, 1977a, s. 564), önce ayrı olarak kurulan ve daha sonra ziraat ve baytar mektepleriyle birleştirilen orman ve maden mektepleri (Ergin, 1977a, s. 588) telgraf mektebi (Ergin, 1977a, s. 620) gibi meslek okulları da bu dönemde kurulur. Fakat bütün bunlara rağmen Tanzimat döneminin en büyük zaafını teşkil eden reformların taşraya taşınamaması problemini tek başına büyük bir başarıyla taşra vilayetlerine kazandıran Mithat Paşa ayrıca bahsedilmeye değer bir şahsiyettir. Onun özellikle Tuna Valiliği sırasında yaptıkları Tanzimat’ın vaat ettiklerinin taşradaki prototipidir. 1860-1864 arasında Niş, Sofya ve Rusçuk’ta yetim ve öksüzler için kurduğu ıslahhanelerdeki çocuklar için verilen okuma-yazmadan çok ayakkabıcılık, dericilik, matbaacılık gibi mesleki eğitimin verilmesi dikkate değer çabalar. Böylece potansiyel olarak tehdit olabilecek genç bir nüfusu bu eğitimler sayesinde üretime kazandırmıştır. Bu konudaki başarısını daha sonra 1868’de İstanbul’a taşımıştır (Sakaoğlu, 1991, s. 81).

BÖLÜM V

II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARI: UYGULAMALAR, REFORMLAR VE POLİTİKALARIN ANALİZİ

Osmanlı İmparatorluğunun modernleşme hamleleri aslında 18. Yüzyıldaki mühendishaneler kadar eskiye gider. Tanzimat'ın modernleşme çizgisindeki farkı bu girişimin geniş çaplı ve bir devlet politikası olarak benimsenmesidir. Fakat Tanzimat dönemi, özellikle Islahat Fermanının ilan edilmesinde görüldüğü üzere, Batılı devletlerin baskılarının çok yoğun bir şekilde hissedildiği ve bu nedenle de Osmanlıların yenilik motivasyonlarının arkasında Batılılar müdahale etmeden kendisinin inisiyatif almak istemesi vardır. Öte taraftan, II. Abdülhamit dönemi her ne kadar çok daha kaotik bir şekilde başlamış olsa da reformlarda Batının etkisinin sınırlandırıldığı ve bu sebeple de devletin kendi politikasını daha etkin bir şekilde uygulamaya fırsat bulduğu bir dönemdir.

Bir saray darbesiyle indirilip şüpheli bir şekilde ölen Abdülaziz ve onun yerine gelen fakat psikolojik rahatsızlıkları nedeniyle V. Murat'ın tahtta devam edemeyecek kadar hasta olmasının tasdikinden ve uzun pazarlıklardan sonra II. Abdülhamit, Kanun-ı Esasi'yi ilan etmesi şartıyla, ağabeyi V. Murat'ın sonra 31 Ağustos 1876 tarihinde tahta çıktı (Berkes, 2012, s. 316-318). Yeni padişahın önce zaten bir anayasa hazırlama işine girişmiş olan Mithat Paşa için Kanun-ı Esasi'nin asıl amacı Balkanlardaki karışıklıklar nedeniyle İstanbul'da toplanmak isteyen Avrupa'nın büyük devletlerinin eline koz vermemekti (Küçük, 1988, s. 317; Berkes, 2012, s. 316). Muhtemelen politika konusunda yetenekli bir padişah olan Abdülhamit'e de makul gelen bu teklif kabul edilmişti edilmesine fakat İstanbul Konferansı'nın toplandığı gün acele bir şekilde ilan edilen bu anayasa büyük devletler üzerinde beklenen etkiyi yapmadı. Bunun anlatılmasından kasıt Abdülhamit tahtta çıktığında İmparatorluğun içinde bulunduğu siyasi durumun anlaşılmasıdır. İç politikada Kanun-ı Esasi tartışmaları sürüp giderken uluslararası arenada Balkanlardan

doğan karışıklığın kısa sürede Rusya ile 1877-1878 Savaşına dönüşmesi ise cabasıydı. Çünkü bu savaş Osmanlı tarihinin en büyük kayıplarından biri olarak sonuçlanmıştır. Ancak bundan sonra 1869 Nizamnamesinin teorik olarak aldığı kararların pratiğe dökülmesine fırsat bulunabilmişti ki Muharrem Kanunnamesiyle 1881’de Düyun-ı Umumiye’nin kurulmasıyla, Osmanlı maliyesinin en önemli gelir kaynaklarından bir kısmına alacaklı devletlerin el koymasıyla karşılaşıldı (Fortna, 2005, s. 51). Dolayısıyla II. Abdülhamit’in iktidar yıllarının başları çok boyutlu olarak büyük problemler silsilesi ile gölgelenmiş oldu.

Bütün bu zor şartlara rağmen II. Abdülhamit dönemi eğitim konusunda kendisinden önceki dönemde teoride kalan reform planlarının gerçekleştirildiği bir dönemdir. Buna karşın istibdat dönemi olarak nitelendirilen bu dönemin eğitim konusunda da katabileceği yeni bir şeyin olmadığını ve bu alana da istidat rejiminin yansımış olduğunu ileri sürenler de vardır. Örneğin Enver Ziya Karal’ın ifadeleri bu bağlamda değerlendirilebilir: II. Abdülhamit’in

eğitim hakkındaki düşünceleri, istibdadın temelini teşkil etmiş olan düşünceler gibi bilgisizlik, yüksek idealden mahrumiyet, itimatsızlık ve korkuya dayanmaktadır... Abdülhamit II., devrinin fikir cereyanlarına yabancı ve imparatorluğun gerçek selametinin eğitim ile olan ilgisini kavramış olmaktan uzak idi. Bu sebeple eğitim hakkında, sağlam ve açık fikirleri yoktur. Memur ve politikacı yetiştirmek için kurduğu mülkiye mektebinden başka, herhangi bir eğitim müessesesinin onun fikir ve teşebbüsüyle kurulmuş olduğunu göstermek güçtür. Devrinde meydana gelen eğitim müesseseleri bazı nazırlarının kendisine takdim ettikleri layihalar veya telkin ettikleri fikirlerin eseridir (Karal, 2007, s. 384-385).

Diğer bazılarıysa biraz daha yumuşak bir ifade kullanarak bu dönemi “nicelikçe yayılma, nitelikte gerileme” olarak nitelendirir (Koçer, 1970, s. 125). Osman Ergin, “Yayılma ve İlerleme Seneleri” olarak isimlendirir (Ergin, 1977b, s. 839). Bayram Kodaman ise ilk ve orta öğretim okullarının kendilerinden beklenen nitelikleri öğrencilere verebildiği için okullaşmanın nitelik yönünü tartışma dışı tutarken nitelik eleştirisinden asıl payın yüksek öğretilere ait olduğunu ileri sürer (Kodaman, 1991, s. 164).

Benjamin Fortna ise tartışmaya bambaşka bir boyut ekler. Ona göre belli alanlardaki Batılı devletlerin müdahalesini engellemenin imkanı olmadığı durumda II. Abdülhamit döneminin görece bağımsız davranabileceği alanın eğitim olduğunu ileri sürer (Fortna, 2005, s. 217). Ayrıca, Tanzimatçıların fazlasıyla Batıdan etkilenecek almış oldukları şeylerin Osmanlı ve İslam geleneği süzgecinden geçirilerek içselleştirilmesinin sağlandığını ve dolayısıyla bir tarafta Batılı reformlar diğer tarafta İslami ve geleneksel tutumu “şizofrenik” olarak değil “pragmatik” olarak değerlendirilmesi gerektiğini de ekler (Fortna, 2005, s. 218).

5.1. II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Politikalarının Prensipleri

Osmanlı Devleti'nin modernleşme macerasının Avrupa ile olan düşmanlık tarafından belirlenmiş ve şekillenmiş olduğu çeşit yerlerde tekrar tekrar belirtildi. Bu zoraki modernleşme Osmanlı devlet adamları ölüm-kalım mücadelesinde imparatorluğu ayakta tutmak için ellerindeki tek silahın o zamana kadar ki en güçlü medeniyeti yaratan Avrupalıların kurum ve yöntemlerinin alınması olarak görüyorlardı. Buna bir süre direnmiş olsalar da Tanzimat ile artık çok daha açık bir şekilde Batıdan beslenmek mümkün hale geldi. Fakat, II. Abdülhamit dönemi artık modernleşme konusunda Batının pasif bir taklitçisi olmanın ötesine geçildiği aşamaya işaret eder ki bu da gayet sağlıklı ve doğal bir süreçtir. Dolayısıyla Abdülhamit'in eğitim politikasının temelini Batı ile mücadele edebilmek ve imparatorluğun yeni koşullarda varlığını devam ettirebilmesini sağlamak için Batılı yöntemlerin seçici bir şekilde alınarak kendi geleneksel ve dini hamuru ile yoğurulması oluşturmaktaydı (Gündüz, 2010, s. 109). Diğer bir deyişle, batının tekniği alıp ahlakını almamak bugünlere kadar gelen kendi öz farkındalığın bir sonucudur.

Ayrıca özellikle bu dönemde Osmanlı topraklarında hızla yaygınlaşan misyoner ve gayrimüslim okullarıyla rekabet etmek önemli bir gündem maddesini oluşturmaktaydı. II. Abdülhamit yönetiminin eğitim konusundaki yukarıda bahsedilen nicelikçe yayılmanın aslında bu gelişmelere karşı devletin vermiş olduğu agresif bir politika olarak değerlendirmek gerekir. Bu bakımdan eğitim, hem bu tür mücadelelere karşı koymak hem de imparatorluğu bir arada tutmak için Abdülhamit'e geniş bir manevra alanı da sağlamaktaydı (Fortna, 2005, s. 40). Kurulan ve yaygınlaştırılan devlet okulları ve bu okulların müfredatlarındaki din ve ahlak derslerinin saatlerini arttırılmasıyla hem modern anlamda eğitimi hem de sultanına bağlı vatandaş ve memurlar yetiştirilecekti (Georgeon, 2006, s. 292). Bunun için de hem okulların ve buralara devam eden öğrencilerin sayıları hem de okul çeşitliliği arttırılmaya çalışılmıştır (Yelkenci, 2008, s. 87). Ek olarak, II. Abdülhamit döneminde eğitim konusunda yapılacak çalışmaların başında Tanzimatçıların kendisine bıraktığı çarpık ve sistematik olmaktan uzak eğitime bir düzen vermek ve eğitim hiyerarşisindeki boşlukları tamamlayarak tam bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Bunun için de en önemli boşluk olarak kendisine miras kalan orta öğretime karşılık gelen idadileri yaygınlaştırmaya çalışmıştır (Fortna, 2005, s. 119). O nedenle Tanzimatçılar için rüşdiye okulları ne ise Abdülhamit dönemi için de idadiler o denli önemli bir konum kazanmıştır. Dahası, yine 1869 Nizamnamesinde istenilen fakat bir türlü gerçekleştirilemeyen okulların

taşıraya yayılması bütün ekonomik ve politik sıkıntılara rağmen bahsedilen gerekçelerden ötürü Abdülhamit döneminde yapılmıştır (Kafadar, 1997, s. 112).

5.1.1. Merkeziyetçilik ve Otoriter Yapılanma

Merkeziyetçiliğin iki önemli ayağı vardır: bunlardan ilki devlete sadık yetkin memurların yetiştirilmesi diğeri ise okulların sadece başkente sıkışmış olarak değil taşıraya da taşınmasıdır (Sakaoğlu, 1991, s. 99; Gündüz, 2010, s. 114). Bunlardan ilki II. Mahmut döneminden kalan bir gelenek gibi sonraki dönemlere miras kalmış bir eğilimdir. Böylelikle modern devletin ihtiyaç duyduğu kadar kalabalık bürokratların yetişmesi temin edilmiş olacaktır. Kaldı ki Tanzimat'ın en önemli dezavantajı yeni şartların ihtiyaçlarına göre yetişmiş memur kadrosunun olmamasıdır. Özellikle Balkanlarda Tanzimat'ın ilanından sonra çıkan birtakım isyanlarda buraya atanan eski kafalı memurların yapmış oldukları usulsüzlüklerdir. Bu nedenle yetişmiş memurların varlığı ve bunların hem merkezde hem de taşrada istihdam edilmesi reformların uygulanması ve devlet bütünlüğünün sağlanması için fazlasıyla önemlidir. Fakat memur ihtiyacının fazlasıyla hissedilmesi başka bir şey özel bir amaç için kurulmuş okul ve okul sisteminin sağlıklı bir şekilde çalışmasının sağlanması başka bir şeydir. Daha açık bir ifadeyle, Tanzimat döneminin eğitime dair en önemli alışkanlıklarından biri devletin ihtiyaçlarına göre kurulmuş çok çeşitli okul ve kademeye rağmen öğrencilerin bir an önce para kazanmak için eğitimlerine devam etmemeleri veya o işi yapmak için eğitimini aldıkları alanda değil de doğrudan devlet kademesinde bir memuriyete geçmek istemeleriydi. Bu da devlet güdümlü eğitim programının istenildiği gibi işlememesine neden olan etmenlerden biriydi. Genel olarak eğitim sisteminin aksaklıklarının düzeltildiği Abdülhamit döneminde buna da özellikle el atılmış görünür. 1886-87 yılında Darülmuallimin yatılı hale getirilmiş ve onları öğretmen olmaya mecbur etmek için eğer öğretmenlik yapmazlarsa aldıkları bursu geri ödemeleri şartı getirilmişti (Kodaman, 1991, s. 149).

Öte yandan, II. Mahmut döneminden kalan bu memur yetiştirme alışkanlığının üzerinde fazla durulmamıştır. Öyle görünüyor ki II. Mahmut döneminde devletin en fazla mücadele ettiği iki sorun vardır: bunlardan biri milliyetçi isyanlar, diğeri ise ayanlarla mücadeledir. Her ne pahasına olursa olsun bu ayanların ortadan kaldırılmaya çalışılması ve bunların kaldırılması, onların yerine taşrada merkezi otoriteyi temsil eden memurların yetiştirilmesi gereksinimini arttırmıştır. Ayanlar o denli II. Mahmut'u korkutmuştur ki bunların ortadan

kaldırılmasıyla yerlerine atanan valilerin yeni birer ayan olmalarının önüne geçmek için çok kısa süreli atamalar yapılmıştır. Hatta doğrudan alakalı olmasa bile Abdülhamit döneminde de benzer bir durum Maarif Nazırları için geçerlidir. 1848-1880 arasında 31 nazır değişikliği gerçekleşmiştir (Sakaoğlu, 1991, s. 103). Dolayısıyla Abdülhamit dönemine kadar taşrada merkezi otoritenin tesis edilmesinde eğitim başkentteki okullarının kullanılmasıyla araç olarak kullanılmıştır. Öte yandan Abdülhamit dönemine gelindiğinde ise idari olarak taşranın merkeze bağlanmasından çok tebaanın devlete bağlanması gündem maddesi haline gelmiştir. Hatta öyle ki taşrada açılan okulların sayısı başkentte açılanlarla kıyaslanamayacak kadar fazladır. Örneğin; imparatorluğun genelinde 1876'daki idadi sayısı 6 iken 1908'de bu sayı 98'e çıkmış, İstanbul'daki artış ise sadece 2'den 9'a olmuştur (Georgeon, 2006, s. 291). Bu bir bakıma 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğunun sınırları dahilindeki tebaayı kontrol etmek adına geniş çapta artan denetleme ve bilgi toplama politikasıyla paralel bir gelişmedir (Evered, 2012, s. 11). Dolayısıyla, Tanzimatçıların Osmanlıcılık ideolojisini eğitimde uygulamaları çok sınırlı bir düzeyde kalmışsa da Abdülhamit bunu okulları taşraya yayarak ülke çapında gerçekleştirmeye çalışmış görünür. Böylece itaatkâr ve merkezi otoritenin değerlerine bağlı eğitilmiş bir nüfus yaratılmış olacaktı (Deringil, 2014, s. 108).

Abdülhamit dönemi eğitimde merkezileşme politikalarının da iki yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan ilki yine II. Mahmut'un kine benzer bir şekilde merkezde kurulan okullarla bunu sağlamaktır. Bunun için kurulan Mekteb-i Mülkiye Abdülhamit'in en çok önem verdiği okulların başında gelir. İktidara gelmesinden kısa bir süre sonra 1879'da kurduğu Mekteb-i Mülkiye'yi 1885 yılında dört yıla çıkartıp yatılı hale getirmişti (Sakaoğlu, 1991, s. 100). Bu okulun kurulması hükümetin kendi tasarısından değil doğrudan Abdülhamit'ten gelmiş bir emir olduğu 2 Şubat 1877'de Bab-ı Âli'ye tebliğ etmiş olduğu iradeden de anlaşılmaktadır (Ergin, 1977a, s. 602).

Merkezde kurulan okullarla taşrada merkeziyetçiliğin sağlandığı bir diğer okul Aşiret Mektebiydi ve bu Abdülhamit döneminin bu konudaki en orijinal çözümlerinden biriydi. Abdülhamit Tanzimat döneminde kurulan okullarda her ne kadar önü alınmaya çalışılsa da Batı'nın fikirlerinden siyasi otoritelerin hoşlanmadıkları da öğrenciler arasında yayıldığına farkındaydı. Dolayısıyla taşrada merkezi otoritenin tesis edilmesi konusunda sadece bu okullara dayanılamayacağı da aşikardı. O nedenle taşranın ileri gelenlerinin çocukları “zararlı fikirlerden” etkilenmeden padişaha sadakat çerçevesinde yetişecekleri beş yıllık

yatılı bir aşiret mektebi 1892 yılında kuruldu (Sakaoğlu, 1991, s. 100). Önceleri Arap çocukları alınmışsa da zamanla doğudaki aşiret yapılanmasına sahip diğer aşiretlerin de çocukları buraya dahil edilmiştir (Ergin, 1977b, s. 1186). Bu da Abdülhamit'in modernleşmiş ve sadık taşra ileri gelenlerine dayanan siyasi politikasını destekleyen önemli bir girişimdir (Georgeon, 2006, s. 291). Çünkü devlete karşı potansiyel olarak tehdit olabilecek unsurların bir kısmını alıp eğitip sonra devlet kademesinde belli bir makam ve mevki sahibi yapmak onların ait olduğu toplulukların da devlete olan bağlılıklarını temin edecektir veya en azından umut edilen budur. Böylelikle aslında II. Mahmut'un merkezi otoriteyi taşrada kurmak için ayanları ortadan kaldırırken Abdülhamit taşradaki güç odaklarıyla iş birliği yapıp onları eğitim yoluyla merkezi otoriteye bağlamaya çalışmıştır.

Abdülhamit döneminin eğitimde merkeziyetçiliğin sağlanmasında kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise yine bu döneme has bir gelişme olarak kurulan müfettişlik kurumlarıdır. Aslında köklü bir devlet geleneğine sahip Osmanlı İmparatorluğu kurulan bu okulların teftiş edilmesi gerekliliğinin 1838 gibi erken bir tarihte farkına varmıştı. Meclis-i Umur-ı Nafia raporunda "Mekteplerde tâlim ve teâllümde bir kaide ve nizâm olmayıp hiç bir taraftan dahi nezâret ve ikdâm olunmadığından muallimler bildikleri gibi okutmakta..." olunduğu belirtilip "ulûm ve maârifin tahsilini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için mekâtib-i mevcûdeye bir nizam vermek ve mahalleler arasında bulunan ufak mekteplerdeki talebelerin talimlerine bakmak üzere" memurların istihdam edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştı (Kodaman, 1991, s. 48). Bu durum 1869 Nizamnamesinde de devletin özellikle gayrimüslim okullarını denetleyebilmesine imkân sağlamıştı (Deringil, 2014, s. 119, 131). Fakat yine de devlet tarafından üstlenilen bu yetkiler Abdülhamit dönemine kadar etkin bir şekilde kullanılmamıştır.

Devletin eğitimi denetlemek için kurduğu kurumlar iki grupta incelenebilir. Bunlardan ilki devletin kendi okullarının denetlenerek sakıncalı olduğu düşünülen fikirlerin girmesinin önüne geçilmesidir. Bunun için müfredatlar, kitaplar ve hatta öğretmenler denetimin konusu olmuştur (Fortna, 2005, s. 127-128). Örneğin, 1890'larda Rumeli Vilayetleri Maarif Müfettişliği adıyla yeni bir müfettişlik kurulmuş ve ayrıca Mekatib-i Âliyye ve Hususiyye Müfettişliği de kurularak yüksek ve özel okulların takibini yapmakla sorumlu tutulmuştur (Kodaman, 1991, s. 35). İkinci grup ise bu dönemde hem faaliyetleri hem de yayılmaları bakımından çok daha tehlikeli bir hal almaya başlayan gayrimüslim ve

özellikle de misyoner okullarının denetlenmesi için kurulan müfettişliktir. Henüz kurulmuş bir müfettişlik yokken 1869 Nizamnamesinde daha önce de bahsedildiği üzere yabancı okulların müfredatlarını denetleme yetkisi Maarif Nezaretine verilmişti. 1880 yılında bu yetkiler daha da genişletilerek sadece müfredat değil okul kitaplarının da denetlenmesi yerel eğitim komisyonlarına verilmişti (Deringil, 2014, s. 119). Ardından çok geçmeden 1886'da ilk defa gayrimüslim ve yabancı okullarının zararlı faaliyetlerine engel olmak ve kontrol altında tutmak için Mekatib-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği kurulmuş oldu (Kafadar, 1997, s. 113). Fakat bütün bunlara rağmen 1889'da Maarif Nazırı Münif Paşa'nın gayrimüslim okullarının herhangi bir denetimden geçmediğine dair yaptığı çıkış, bütün bu karar ve kurumsallaşmaya rağmen denetlemenin gerçekleşmediği düşüncesini akıllara getirmektedir. Çünkü kendisi de bu zamana kadar bu okulların nezaretin denetiminden hiç geçmediği için bu kurumlarda ne gibi faaliyetlerin yürütüldüğünden, müfredatlarından, ders kitaplarından ve öğretmenlerin tavır ve düşüncelerinden devletin herhangi bir bilgisinin olmadığından şikâyet ediyordu. O nedenle de ateşli bir şekilde bu okulların denetlenmesini savundu (Fortna, 2005, s. 128). Bu bir bakıma haklı bir yakarıştı, çünkü devlet okullarının ayrı, misyoner okullarının ayrı ve gayrimüslim okullarının ayrı eğitim programlarının olması imparatorluk içerisinde zaten sistematik olarak düzensiz bir yapı içerisinde birbirinden kopuk ve hatta kimi zaman düşman kişiler yetiştirdikleri için devlet birlik ve bütünlüğünü sağlamak daha da zor bir hal almaktaydı (Shaw & Kural Shaw, 2010, s. 303).

Merkezde yabancı ve gayrimüslim okulları hakkındaki düşünceler böyle iken bunların denetlenmesi ve sınırlandırılmasına dair taşradan gelen talepler bundan daha ilginçtir. Çünkü buna dair talep Beyrut idadisinde ders veren Mihran Boyacıyan Efendi adlı bir Ermeni'den gelmişti. 1891'de Beyrut'taki Hristiyan okullarının faaliyetleri ve buralara giden Müslüman öğrencilerin arz ettiği tehlikelere karşı merkezin dikkatini çekmeye çalışan bir tezkire göndermiştir. Ayrıca teklifin geldiği kişinin profili açısından çok ilginç bir şekilde bu okullarda Türkçe ve Osmanlı tarihi derslerinin verilmesi tavsiyesinde de bulunmuştu. Muhtemelen tavsiyeleri merkez tarafından ciddiye alınmış olacak ki 1894'te Türkçe gayrimüslim okullarında zorunlu oldu ve bu okullara Türk öğretmenler atandı (Deringil, 2014, s. 119). Dikkat çeken bir diğer nokta, Münif Paşa'nın gayrimüslim okullarının denetlenmesi gerektiğine dair talebinin ardından bunların denetlenmesi için kurulan Mekatib-i Gayrimüslime ve Ecnebiye Müfettişliği'ne önceden Meclis-i Maarif'in üyesi ve Selanik'te müsteşarlık yapan, ayrıca birçok dil bilen Kostantinidi isimli bir

Rum'un atanmasını önermesidir (Fortna, 2005, s. 128). Bu hususları dikkat çekici kılan bu dönemde her ne kadar Abdülhamit dönemi İslamcılıkla özdeşleştirilmişse de sonraki bir başlıkta da değerlendirileceği üzere gayrimüslim tebaadan da eğitim reformlarında faydalandığını göstermesidir. Gerçi çok geçmeden gayrimüslimlerin müfettişlik gibi yüksek ve kritik konumlarda bulunmaları milliyetçi isyanlardan ağzı yanan Osmanlı idaresini gayrimüslimlerin bu gibi pozisyonlara atamamasına neden olmuş ve Mekatib-i Gayrimüslime ve Ecnebiye Müfettişliği'ne gayrimüslim birinin atanmasına padişah karşı çıkacaktır (Fortna, 2005, s. 128-129). Benzer bir olay Schneider Efendi adında birinin Rumeli'deki misyoner ve gayrimüslim okullarının müfettişliğine talip olduğunda gerçekleşir. Bu kişi aynı zamanda denetlemenin bütün imparatorluğu kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiğini de dile getirmiş ve muhtemelen Osmanlı memurlarının genellikle yoksun olduğu dil yetenekleri de dolayısıyla talebi hem Maarif Nezareti hem de Bab-ı Âli tarafından kabul edilmiştir. Ne var ki Abdülhamit müfettişlik işinin gayrimüslimlerin eline bırakılamayacak kadar hassas bir konu olduğunu düşündüğü için bu pozisyona gayrimüslimlerin getirilmesini istemez (Fortna, 2005, s. 129). Abdülhamit dönemi en başından itibaren eğitim konusundaki merkeziyetçiliğini 1879 yılında rüşdiye masraflarının halka, idaresinin ise yerel cemaat meclislerine bırakılmasına dair teklif bile merkeziyetçilik anlayışına ters geldiği için reddedilmiş, her ne kadar bu dönemde rüşdiyelerin önemi idadilerin lehine azalmışsa da Maarif Nezaretinin kontrolü altında kalmaya devam etmiştir (Kodaman, 1991, s. 108).

Bu şekilsel ve kurumsal düzenlemeler ile yetinmeyen Abdülhamit içerik olarak da merkeziyetçilik ve sadık bir tebaa yaratma planlarını gerçekleştirmeye devam etmiştir. Bu nedenle ahlak eğitimine büyük bir önem verilmiştir. Bununla aslında devlet, Batının eğitim örgütlenmesini ahlak ile doldurarak devletine bağlı vatandaşlar yaratılmaya çalışılmaktadır (Fortna, 2005, s. 218-219). Bu da Abdülhamit'in sadece 1869 Nizamnamesini uygulayan pasif bir reformcu olmadığının önemli bir göstergesidir. Çünkü nizamname müfredat olarak din ve ahlak derslerine dair pek bir referans taşımadığı gibi amacı da bunların ağırlığının artırılması değildi (Fortna, 2005, s. 255). Fakat Abdülhamit, tahta çıkış şartlarını göz önünde bulundurduğunda bu şartları hazırlayanların, Tanzimatçıların herhangi bir kontrol ve süzgeçten geçirmeden yerleştirmiş oldukları Batı tarzı eğitimin ürünleri olduklarının farkında olmalıdır. Bu nedenledir ki bu eğitim yönteminin Osmanlı geleneği ile terbiye edilmesi ve ahlaki bir sorumluluk da öğrencilere verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Fortna, 2005, s. 249). Diğer bir ifadeyle, muhtemelen Abdülhamit

devletin modernleştirilmesine karşı olduğundan değil dönemin aydınlarının bunun dile getiriş ve uygulama yöntemi bakımından karşı olduğu için Batının eğitim kurumlarına, bunun istenmeyen çıktılarını önlemek için din ve ahlak boyutunu da eklemiştir. Öyle ki, Abdülhamit'in eğitim politikasının iyice oturmuş olduğu 1900 gibi geç bir dönemde bile Meclis-i Mahsus'un hazırladığı muhtıraya göre “tesis edilmiş okulların mezunlarının muasır medeniyetin ilerleyişi açısından zorunlu sayılan bilim ve bilgilerle (müktesebat-i ilmiye ve fününiye) donatılmış olmasını, entelektüel kesinlik ve dini metaneti edinmiş olmalarını, yüce sultana sadık ve sağlam ahlaka sahip olmalarını” temin etmenin gerekliliği üzerinde durmuştu (Fortna, 2005, s. 265). Bu satırlar Abdülhamit döneminin eğitim politikasını özetler niteliktedir. Dolayısıyla, sultan ve halifesine sadık, maneviyatı ve terbiyesi güçlü iyi idarecilerin yetiştirilmesi adına modern okullar yayılmış ve fakat din ve ahlak derslerinin ağırlıkları ise arttırılmıştır (Georgeon, 2006, s. 292).

Eğitimde ahlak programı bir amaçtır fakat bunun uygulanabilmesi sadece din ve ahlak derslerinin saatlerinin arttırılmasıyla mümkün olmadığı da açıktır. O nedenle bunu daha etkili bir şekilde uygulamak isteyen Abdülhamit için yine örnekler Batı'da kendini göstermektedir. Batının başarılı merkezi devletlerinin uygulamış oldukları yatılı okul, merkezi müfredat planı ve ders kitaplarının dağıtılması gibi yöntemler bu dönemin eğitimde merkezileşmenin araçları haline gelmiş oldu (Fortna, 2005, s. 291). Bunun en güzel örneklerinden birini daha önce de bahsedilen Mülkiye Mektebinin kurulduktan birkaç yıl sonra okul süresinin arttırılması ve yatılı hale getirilmesidir. Osmanlı İmparatorluğunun taşranın merkeze bağlanması amacıyla böyle bir okulda bu yöntemin erken bir zamanda uygulanması Abdülhamit iktidarının Batı'dan pratik faydaları aldığının güzel bir göstergesidir. Çünkü yatılı okullar diğer günlük devlet okullarından farklı olarak gençleri ailelerinden daha uzun ve kesintisiz bir süre boyunca koparıp onları hem ailelerinin hem de yerelin gelenek bağlarından mahrum bırakıp sadık ve yetenekli memurlar yetiştirmek isteyen devletle baş başa bırakmaktadır. Dolayısıyla, asker ve vergi toplamada çok daha etkin ve verimli olan modern devlet hiç olmadığı kadar çok kişilerin hayatlarına karışacak ve onları isteklerine göre eğitip şekillendirecektir (Fortna, 2005, s. 291; Gündüz, 2010, s. 113).

Osmanlı tarihçiliğinde genellikle egemen olan Osmanlı'nın biricikliğini ve kendine haslığını (Abou El-Haj, 2000, s. 21), Batı ile bu kadar çok yoğun ilişkilerin ve dünyanın küreselleştiği bir dönemde de devam ettirmek pek mümkün değildir. O nedenle

Abdülhamit döneminde eğitimde takip edilen uygulamaların dünyanın diğer yerlerindeki gelişmelerle kıyaslamak çok daha aydınlatıcı ve anlamlı olacaktır. Osmanlı Devleti'nin merkeziyetçilik için eğitimde yapmış olduklarıyla diğer benzer devletlerin yaptıkları arasında ciddi paralellikler bulunur. Rusya, Çin ve Japonya gibi Batı'nın tehdidiyle ciddi bir şekilde karşı karşıya kalan ve hayatta kalma mücadelesi veren devletlerde de eğitimde dini etkileri bulmak mümkündür. Çünkü bunların hepsi de eğitimin imparatorluklarının geleceğini kurtaracak tek yol olduğunun farkındaydılar. Bu bakımdan imparatorlukların ciddi bir sınav verdikleri bu dönemde merkezileşmeyi sağlayan iki önemli silahtan biri eğitimse diğeri de demiryollarının yaygınlaştırılmasıdır (Fortna, 2005, s. 53). Bu iki eğilim de Abdülhamit döneminde açık bir şekilde görülebilir. Osmanlı İmparatorluğu ile birçok benzerliği bulunan Rusya'da da eğitim, hem Batı'nın etkisinden hem de kendi içerisindeki ayrılıkçı ve yıkıcı unsurlardan korunmanın en önemli yöntemi olarak görülmüştür (Fortna, 2005, s. 53-54). Benzer şekilde, Çin'de öğretmenler imparatora sadakat ve yerel ahlakı önemseyen bir eğitim metodunu takip ediyorlardı (Fortna, 2005, s. 60). Fransa'da bile 1880'lerdeki eğitimin temel amacını yurtsever vatandaşlar yetiştirmekti (Gündüz, 2010, s. 55). Bu bakımdan Abdülhamit dönemindeki eğitim politikalarını kendi çağından bağımsız ve ayrıksı olarak değerlendirmek mümkün değildir.

5.1.2. İslamcılık ve Pragmatizm

İlk olarak belirtilmesi gereken husus aslında şudur ki; bu başlığı oluşturan İslamcılık aslında eğitim söz konusu olduğunda bir üst başlıkla tam anlamıyla paralellik içerisinde. Şöyle ki, eğitim alanında aşağıda açıklanacağı gibi İslamcılık adına yapılan her müdahale aslında Abdülhamit döneminin merkeziyetçilik ve devletin bir arada tutulmasını sağlamak için yapılmıştır. Literatürde Abdülhamit'in İslamcılığı aslında dış politikada İngiltere ve Rusya'ya karşı bir koz, iç politikada ise Balkanlı gayrimüslimlerin ayrılmasından sonra elde kalan Arapları elde tutmak için birliği sağlamak için bir araç gibi değerlendirmeler yapılagelmiştir (Mardin, 1991, s. 16). Halbuki imparatorluk genelinde uygulanan tek tip bir politikadan ziyade, politikalarda bir bölgeden diğerine farklılıklar vardır (Evered, 2012, s. 24). Fakat eğitim açısından bakıldığında bir nokta fazlasıyla dikkat çekicidir. O da eğitimde din vurgusu ile aslında gelenekçilik üzerinde duruluyor ve böylece padişah ve halifenin konumu din ile çok yakın duran gelenek ile özdeşleştirilerek tebaanın bu makamlara olan sadakatini temin etmek istemiştir (Alkan, 2004, s. 86-87). Her iki durumda

da İslamcılık esasında II. Abdülhamit'in iktidar oyununun pragmatik kozlarının en önemlisidir.

Tanzimatçıların çatışma içerisine girmemek için çok fazla müdahale etmedikleri ulema sınıfını Abdülhamit onları bütün silahlarından arındırarak kendi sisteminin içerisine dahil edebilmiştir.³ Çünkü devletin modern kurumlarından yetişen eleman yeterli gelmediğinde bunun medreselerden karşılanması çok yaygın olmasa da epey dikkate değer çapta uygulanan bir yöntemdir (Fortna, 2005, s. 100). Bu dönemde medreselere yönelik dikkate değer bir yenilik veya ıslahat yapılmamıştır, dolayısıyla nasılsa öyle bırakıldıkları için doğrudan bir çatışmanın önü alınmıştır. Benzer bir şekilde, Abdülhamit bu pasif müdahaleyi ilk öğretim seviyesinde de yapar. 1879'dan sonra sıbyan okulları yerine usul-ı cedide üzere eğitim veren iptidaiye okullarının yaygınlaşmasına çabalayacak ve Mekatib-i Sıbyaniyye kaldırılıp yerine Mekatib-i İptidaiyye Dairesi kuruldu (Kodaman, 1991, s. 37). Böylelikle İslami gelenek ve değerlere hiç olmadığı kadar büyük bir vurgu olsa da bu dönemde eğitim İslami modele göre değil, imparatorluğun sorunlarına çözüm olabileceğini inandığı Batı eğitim modeli tercih edilmiştir (Fortna, 2005, s. 114).

Buna karşın, “Hukuk Fakültesi'nin kurulması bile, büyük ölçüde ulema ve medresenin elindeki ‘hukuk’ tekeline indirilen en ağır darbelerden biridir. İkinci olarak, 20. yüzyıl başında açılan Üniversitenin içinde ‘ulum-i âliye-i diniye’ şubesinin kurulması, ulemanın elindeki son kozlardan biri olan, dinin ‘yeniden üretildiği’ medreseye indirilen son darbelerden birisidir. Artık din, devletin tam denetimi altında, yüksekokulda yeniden üretilen bir ‘resmi İslâm’a dönüşecektir” (Alkan, 2004, s. 80). Ulema pasifize edilerek Abdülhamit sisteminin içerisine dahil edilmiştir demekten kasıt ulemayı görmezden gelerek yaptığı köklü reformlar nedeniyle “gavur padişah” olarak adlandırılan II. Mahmut'un aksine II. Abdülhamit halk ve aydınlar arasında bütün bu ulemanın alanına yapmış olduklarına rağmen “sofu” bir padişah olarak kendisini tanıtmayı bilmiştir (Sönmez, 2012, s. 58-59). Dolayısıyla Abdülhamit'in bir yandan ulemanın alanını sınırlaması, diğer yandan hem içeride hem dışarıda İslamcı politikalar takip etmesi ve öte yandan modern eğitim sistemini yaymak konusunda öncekilerden çok daha başarılı olması Abdülhamit'in İslamcılığı tam olarak çoğu alanda faydacı olarak kullanmış olduğuna işaret eder.

³ Mehmet Alkan ulemanın sahip olduğu çoğu yetki ve ayrıcalıklarının ellerinden alınmasını ulemanın ve sistemin medrese dışına çıkarıldığı şeklinde yorumlar bkz. (Alkan, 2004, s. 80). Fakat Abdülhamit dönemindeki İslamcılık politikasıyla beraber değerlendirildiğinde onların pasifize edilerek Abdülhamit rejimine destek olduğu yorumunda bulunmak daha mantıklı gibi gelmektedir.

Şimdi bu politikanın eğitimde kullanılma gerekçelerine değinmek yerinde olacaktır. Daha önce yukarıda Tanzimatçıların en çok üzerinde durdukları rüşdiyeler iken Abdülhamit'in daha çok idadilere önem verdiği belirtilmiş ve bu, eğitim teşkilatındaki bozukluğun giderilmesine hizmet ettiği şeklinde yorumlanmıştı. Fakat Abdülhamit döneminin bir diğer başka özelliği ise yine kendisinden önceki dönemde ortaya çıkan fakat yeterince yaygınlaştırılamayan sıbyan okullarına alternatif olarak kurulan iptidaiyedir. Bu ise idadilerin eğitim hiyerarşisindeki bozukluğu gidermesi gibi şekilsel değil içerik olarak daha yüklü bir girişimdir. Çünkü bu okulların kurulması bir yandan sıbyan mekteplerini kendine ait gören ulemanın ve geleneksel İslami eğitimin kontrol alanını daraltırken diğer yandan devletin daha etkin bir şekilde eğitimin ilk öğretim basamağına müdahale etmesine imkân tanımaktadır. Bu haliyle bu durum, yine bir bakıma Abdülhamit'in İslamcılık politikasına ters gibi görünse de bu okulların birçok amaçlarından birinin bu zamana kadar cahil kaldığı için gayrimüslimlerle olan rekabette geriye düşen Müslümanların yeni metotlarla eğitimlerini hızlandırmak olması nedeniyle aslında çok da zıt bir durum teşkil etmez (Evered, 2012, s. 15-16). Çünkü 1882 tarihli bir belgede şu ifadeler yer almaktadır:

...memlekette maârifçe en geri olan Müslüman halktır. Köy ve nahiyelerde Kur'an'ı biraz heceleyebilecek bir adam bayağı âlim geçinmektedir. Bu durum memleketi ticaret ve servetinin gayr-i müslümlerin eline geçmesini ve böylece Müslüman halkın mahrumiyetine sebep olmaktadır. Bu yüzden yalnız zenginlerin evlâdının tahsiline mahsus mekâtib-i idâfiye teşkilâtından ziyade, vilâyetlerde halk çocuklarına hiç olmazsa Türkçe okuyup-yazma ve dört işlemleri bilecek kadar tahsil verecek mekâtib-i iptidâiyenin teşkili maârifî yayma siyasetine uygundur (Kodaman, 1991, s. 68).

Bu da her ne kadar daha önce halkın eğitiminin toplumun refahına ve devletin gelişmesine katkıda bulunacağına dair fikir Tanzimatçıları tarafından da benimsenmiş olmasına rağmen eğitim sisteminin memur yetiştirme eğilimlerine engel olamamışlardı. Elbette bunda sayıca az olan okulların çok daha az mezunlarının ilk iş olarak devletin en fazla ihtiyaç duyduğu memuriyete geçmelerinde etkili olmuş görünür. Abdülhamit döneminde bu okulların yaygınlaştırılması bir yandan da sadece memur yetiştirmeye değil aynı zamanda halkın ve özellikle de Müslümanların eğitim ve bilgilerinin arttırılarak onların refahını arttırmak amacının bulunduğuna işaret edebilir.

Eğitimde İslamcılığın literatürde bahsedilmeyen fakat dönemi içerisinde değerlendirildiğinde önemli sayılabilecek iki gerekçesi daha vardır. Bunlar ilkinin kökenleri II. Mahmut'a kadar gitmektedir. Orada da çocukların para kazanması için çırak olarak esnafa verilmesinin önlenerek önce çocukların sıbyan mekteplerine gidip oradan aldıkları icazetle iş hayatına girebilecekleri belirtilmişti. Sonraki süreçte de eğitime dair

Müslüman ahalinin her yerde değilse bile çoğu yerde verdiği en yaygın tepki aslında tepkisizlikti. Yani çocuklarını okula göndermek ve bunun için maddi ve manevi destek yoktu. Bunda bir nebze II. Mahmut'un halk arasındaki lakabı ile Tanzimat ve Islahat Fermanlarının Müslümanlar üzerinde uyandırmış olduğu etkinin de payı olmuş olabilir. O nedenle de kurulan bu okullara Müslümanların rağbetini arttırmak için Abdülhamit daha İslami bir profil çizerek onların katılımlarını teşvik etmek istemiş olabilir. Diğer bir ifadeyle din derslerinin saatlerinin artırılması bu okulların cazibesinin Müslümanlar için artırılması anlamı taşıyor olabilir. Çünkü zaten bahsedildiği üzere Abdülhamit Müslümanların geri kalmışlığının eğitim ile kapatılabileceğinin farkındaydı. Diğer bir gerekçe ise o dönemde Avrupa'da esen pozitivizm ve dinin ilerleme önündeki en büyük engel olduğuna dair yargı Osmanlı aydınları arasında da kabul görmeye başlamıştı (Tunaya, 1998, s. 26-28). O nedenle, "Medeniyet-i İslâmiyenin terakkiyât-ı maddiyeye mani değil, belki en ziyâde müsaîd olduğu itikadını yerleştirecek âsârın etfâl-i tebaaya talim" ettirilmesi amacıyla din derslerin yavaş yavaş eğitim-öğretime dahil edilmesi uygun görülmüştü (Kodaman, 1991, s. 111). Hatta 1902'de idadilere eklenen din dersleriyle beraber öğrencinin ders yükü artınca bunların sayısının azaltılması değil okul süresinin artırılması yoluna gidildi (Kodaman, 1991, s. 132).

Bütün bu gündelik pratik ve pragmatik gerekçeler arasında modernleşmenin bir de sosyolojik boyutu vardır. Ona göre Abdülhamit dönemi Batıcılığın daha bilinçli bir düzeyde anlaşıldığı bir döneme işaret eder. Abdülhamit ona göre Batı'nın tekniğini, idari, askeri ve eğitim sisteminin alınması şeklinde anladığını ve bununla beraber tebaası arasında İslamiyet'i güçlendirmeye çalışmaktaydı (Mardin, 1991, s. 17). Aslında bir bakıma Tanzimat döneminde Batı'ya karşı takınılmış olan taklitçi tavır ile pek bir süzgeçten geçmeden uygulanan reformların Abdülhamit döneminde daha yerel ve geleneksel unsurlarla içselleştiriliyordu. Dolayısıyla her ne kadar imparatorluğun içinde bulunduğu sorunlara Batılı modellerle çözüm aranıyorsa da İslami öğelerle Batıdan gelen zararlı yan etkiler zayıflatılmaya çalışılıyordu (Fortna, 2005, s. 22). Bu nedenle "Osmanlı'nın eğitim çabaları, yabancı bir modelin, gözden geçirilmiş Osmanlı gereklerine uydurulma doğrultusunda adaptasyonu çalışması olarak görülmelidir" (Fortna, 2005, s. 118).

Bir önceki başlıkta olduğu gibi Abdülhamit dönemini kendi döneminin şartları içerisinde ele almak ufuk açıcıdır. Bu nedenle bu dönemde eğitim alanında hissedilen dini hava

sadece Osmanlıya has bir durum değildir. Çağdaşı olan Fransa, Rusya, Çin ve başka aynı durumdaki pek çok devlet için eğitim, kendi ulusal, dini, yerel değerleriyle harmanlandığı zaman kendi kurtuluşları konusunda mucizevi bir çözüm olarak değerlendirilmiştir (Fortna, 2005, s. 64). Osmanlı eğitim müfredatı, çağdaşlarından çok da farklı olmayan bir şekilde din ve ahlak derslerini içeriyordu (Evered, 2012, s. 17). Örneğin, Napolyon bunun Fransa özelinde dikkate değer bir örneğidir. Kitleler için eğitimin, ahlak ve siyasi sadakat eğitiminden daha fazlası olması gerektiğinin farkında olan Napolyon kilisenin sıkı bir devlet kontrolünde tutulabildiği sürece dinin bunun için çok kullanışlı bir araç olduğunu düşünüyordu (Green, 1990, s. 153). Amerika Birleşik Devletleri’nde de ahlakın eğitimdeki önemi yadsınamaz bir görev olarak görülüyordu. Dini mezheplerin egemen olduğu Amerika’da okullarda çocukların bireysel ahlak üzerine eğitim almaları üzerinde duruluyordu. Eğitimci Orville Taylor’ın “İnsanları ahlaklı kılmak bizim görevimizdir” ifadeleri modern zamanlarda bile eğitim ile ahlak arasında devletin durduğu yeri göstermesi açısından önemlidir (Green, 1990, s. 202). İngiltere de bu yüzyıllar da bundan çok da ayrı bir çizgi takip etmez. Okullardaki tarih ders kitaplarının verdiği pek çok mesaj arasında din ve ahlak yer almaktaydı. Tarih öğretiminin amacı yasalara saygılı, kaderine razı, doğruyu yanlıştan ayırt edebilen ve vatan sevgisinden ilham alan yurttaşlar yetiştirmekti (Green, 1997, s. 98). Abdülhamit’in Ertuğrul Fırkateyni’ni gönderdiği Japonya’da da çok farklı değildir. 1868 Meiji Restorasyonu’nun ardından ulusal bir eğitim sistemi kurulmuştur. Başlangıçta reformcuların modernleşme ve Batı bilim ve teknolojisinin benimsenmesi yoluyla Japonya’yı savunma çabalarında rol oynamak üzere geliştirilen eğitim, kısa süre sonra Batılılaşmaya direnmek ve geleneksel Japon değerlerini yeniden tesis etmek isteyen milliyetçi bir tepkiye maruz kalmıştır. Bu durum, Şinto-devletçiliği, Konfüçyüs etiği ve öğrenmeye yönelik modern bir tutumu, eğitimin vatansever amaçları ve yeni devlette vatandaşın sorumlulukları üzerine kapsamlı bir bildiride birleştiren 1890 tarihli Eğitim Üzerine İmparatorluk Kararnamesi ile doruğa ulaştı (Green, 1997, s. 138). Osmanlı İmparatorluğu’nun ezeli düşmanı kuzeydeki komşusu da benzer problemlere benzer çözümler getiriyordu. “‘Laik’ okulların kuralları, dinin ‘Rus devlet sisteminin temeli’ olduğu ortak düşüncesinin ifadesiydiler” (Fortna, 2005, s. 58). Ek olarak, eğitimle ahlak arasındaki ilişkiye sıkı vurgu bütün pratikliğine rağmen eğitimin “ahlaken mükemmel ve ekonomik yönden kuvvetli yeni bir toplum meydana” getirmeye yaradığını düşünen Pestalozzi’de (Kafadar, 1997, s. 37), eğitimin amacını “ahlaki karakterin güçlenmesi” olarak belirleyen Herbart’ta (Sağdıç, 2019, s. 72), okul faaliyetinin

amacının karakterin geliştirilmesi olduğunu belirten Dewey’de (Dewey, 2022, s. 17-18) ve “iş okulunun ve bütünüyle eğitimin amacını ahlaki karakterin geliştirilmesi olarak” gören Kerschensteiner’de (Kafadar, 1997, s. 57) kendisini kuvvetli bir şekilde gösterir. Bunların devletler tarafından uygulanması ise zamanın şartlarına göre yakın zamanlarda gerçekleşmiş benzetmektedir. Örnekleri çoğaltmak mümkünse de dönemini ruhunu anlamak açısından bu örnekler Abdülhamit döneminin eğitimdeki dini boyutunu anlamak için yeterlidir.

Abdülhamit döneminde daha önce bahsi geçen gerekçelerle okullardaki din ve ahlak derslerinin eklenmesi ve bunların ders saatlerinin arttırılması şöyle bir paradoks ortaya çıkartıyordu: bir yandan Tanzimatçıların yaratmak istedikleri Osmanlı vatandaşı profilinin sadece devlet okullarında verilen eğitimle mümkün olduğu anlaşılmış ve bu nedenle gayrimüslimlerin de misyoner veya kendi okullarına gitmeyip devlet okullarına gitmeleri teşvik ediliyordu. Devletine sadık bir tebaa yaratmak Abdülhamit döneminde de istenilen bir şey olmasına rağmen bunun referans noktası değiştiği için bu değişimden kaynaklanan tercih devlet okullarındaki din ve ahlak derslerinin artmasına, nihayetinde de gayrimüslimlerin bu okulları tercih etmemelerine neden olmuştur. Hatta Tanzimatçılar din derslerinin ilk öğretim kademesinde sıbyan ve rüşdiyelerde cemaatlerin kendileri verebildiğinden daha ileriki bir aşama olan idadilerde ise Müslümanlarla gayrimüslimler arasındaki kaynaşmanın sağlanması için din dersleri müfredatta yer almıyordu. Fakat Abdülhamit’in en çok üzerinde durduğu idadileri gayrimüslimlerin tercih etmemelerinin gerekçesinin burada verilen din derslerinin olması ileri sürüldüğü, hatta bu nedenle bu derslerin okul dışında verilmesi teklif edildiği halde din ve ahlak derslerinin müfredattan kaldırılmaları bir yana ağırlıkları dahi arttırılmıştı (Zengin, 2007, s. 646-647). Bunlara ek olarak eğitim hizmetinin öncelikle Müslümanların kalabalık olduğu yerlere götürülmesi ve buralarda gayrimüslim çocuklarının da alınması konusundaki kararları Abdülhamit’in Osmanlılık siyasetine önem verdiği şeklinde açıklamalar yapılmışsa da din derslerindeki bahiste görüldüğü gibi bunun aslında gayrimüslimleri devlet okullarına çekerek bir Osmanlılık yapıldığı şeklinde anlaşılmaktadır. Hele de bu Osmanlılık politikasının işlememesinin gayrimüslimlerin devlet okullarına gitmeme tutumlarıyla açıklanması hiç makul görünmemektedir (Kodaman, 1991, s. 69). Örneğin, 1881’de kontenjanının yarısı gayrimüslimlere ayrılmış olan Harput Askeri Rüşdiyesi’nin ilk başlarda bu kontenjanı dolmuşken daha sonrasında dolmayıp gayrimüslimler misyoner okullarına gitmişlerdi (Açıkses, 2003, s. 105). Benzer şekilde, Osmanlı vatandaşı yaratmanın proje okulu olan

Mekteb-i Sultani’de bile 1877’den 1909’a kadar Müslüman öğrencilerin sayısı çok büyük bir oranda artarken Abdülhamit döneminin politikaları neticesinde gayrimüslimlerin sayısı gittikçe düşmüştür (Kodaman, 1991, s. 140). Gayrimüslimlerin devlet okullarına gitmeyi tercih etmedikleri aşıkardır, zaten bunu devlet raporları da tasdik etmektedir. Fakat aynı raporlar bu tercihin ardında yatan sebebin bu okullardaki din derslerinin olduğunu da belirtir. Dolayısıyla burada devletin eğitim politikalarında gerçekleşen bir değişime gayrimüslim tebaanın vermiş olduğu bir tepki olarak yorumlamak mümkündür. Öte yandan, yine pek çok yerde değinildiği üzere Abdülhamit dönemindeki okullaşma nicelik yönünden olduğu kadar nitelik yönünden gerçekleşmemiştir. Bu da zaten daha iyi eğitim veren misyoner ve gayrimüslim okulları dururken gayrimüslimlerin zaten din dersleri dolayısıyla cazip olmayan devlet okullarının kalite yönünden de cazip olmamasına yol açmış olduğu anlaşılır.

Burada kısa bir parantez açıp yukarıda bahsi geçen gayrimüslimlerin devlet okullarına gitmemelerini konu edindiği yazışmalar zincirine bakılması bu tartışmaya ilginç bir bakış kazandıracaktır. Şakir Paşa Vilayat-ı Sitte’deki eğitim faaliyetlerini denetlemesi için gönderilmişti. Bu süreç içerisindeki gözlemlerini yazdığı raporda yukarıda bahsi geçen gayrimüslimlerin devlet okullarını tercih etmemelerinin bu okullarda kendi dinlerine dair ders verilmemesinin olduğunu belirtmişti. Hatta kendi özel okullarına Maarif Nezaretinin yardım dahi etmelerini talep ediyorlardı (Zengin, 2007, s. 639). Buna ek olarak, 1899’da Maarif Nezaretinin hazırladığı raporda da eğitimde amaç birliği vurgulanmış ve tebaa arasında herhangi bir ayırım yapılmaksızın “evlâd-ı ahalinin tevhid-i terbiye ve talimi”nin gerçekleştirilmesi belirtilmiş. Ek olarak da eğitimin muhtelit, yani müslim-gayrimüslim karışık olması gerektiği de ifade edilmiştir (Zengin, 2007, s. 641-642). Fakat bürokrasisinde gayrimüslimler ile Müslümanların okullarda bir arada okumalarına dair tutum ve tavır böyle iken Abdülhamit’in farklı önceliklerinin olduğu anlaşılıyor ki prensip ile uygulama arasında birtakım farklılıkların olduğu görülüyor.

Devlet okullarına karşı tepkinin sadece gayrimüslimlerden gelmediği, Arap vilayetlerinin de bu okullara karşı beklenen ilgiyi göstermediği anlaşılıyor. Arapça konuşanlar çocuklarının Türkleşeceği endişesiyle devlet okullarına karşı temkinli davranıyorlardı (Evered, 2012, s. 27). Bunun en önemli gerekçelerinden biri okullarda öğretilen Osmanlı Türkçesi idiyse de Yemen’e gönderilen ilk öğretim okullarının amacını konu edinen rapordan da anlaşılacağı üzere devlet bu kadar uzak bir coğrafyaya bile müdahale etmeye

ve burayı merkeze bağlamaya çalıştığını gösterir. Buna göre ilk öğretimin amacı padişaha bağlılık duygusu aşmak ve bölgede Hanefi Mezhebini güçlendirmektir (İde, 2017, s. 42). Dolayısıyla devletin okulları kullanarak Arap vilayetlerine nüfuz etmeye çalışması her ne kadar adında İslamcılık olsa da pek hoş karşılanmadığına işaret eder. Bu da aslında Abdülhamit'in İslamcılık politikasının en azından eğitim alanında amacına bu aşamada pek de hizmet etmediği anlamına gelmektedir.

5.1.3. Yabancı Etkiler

Farklı millet ve kültürlerden insanların görece hem merkezi otoriteden hem de diğer milletlerin müdahalesinden kendilerine tanımlanmış alan içinde özerk olmasının sakınca olmadığı dönemler artık geride kalmıştı. 19. Yüzyıla gelindiğinde devletlerin çok daha homojen bir tabana sahip olmalarını gerekli kıldığında önceki dönemlerde verilen özerklik gittikçe imparatorlukları bir arada tutan değil, tam tersine parçalayıcı bir unsur haline gelmişti.

Abdülhamit döneminin okullaşma açısından çok büyük bir atılım gerçekleştirdiği zaman zaman tekrarlanmıştı. Bunun pek çok etkisi ve çıktısı olmasına rağmen en büyük motivasyonlarından birini gittikçe artan sayıda imparatorluğun dört bir tarafında kurulan misyoner ve yabancı okullarıdır. Bunların varlığı ve yayılma hızlarıyla gayrimüslimler üzerindeki etkileri devlet otoritelerini hareket geçirip karşı hamleler yapmaya sevk etmiştir (Fortna, 2005, s. 75-76). Bu nedenledir ki Abdülhamit döneminin eğitim politikası yabancı devletler ile bunların okullarından çıkan gayrimüslim unsurlarının faaliyetleri tarafından şekillenmiştir (Fortna, 2005, s. 113). Bu yüzden Mehmet Kâmil Paşa'nın, neden eğitimi, Batı ile verilen çetin mücadelenin önemli bir alanı olarak gördüğü daha iyi anlaşılır (Evered, 2012, s. 22; Fortna, 2005, s. 108). Misyoner okullarının, Osmanlı Maarif Teşkilatı'nın karşılaştığı en büyük tehlike olmasının gerekçesi bunların arkasındaki maddi güç ve bundan kaynaklanan yayılma hızlarıdır.

Bir taraftan kurulan Düyun-ı Umumiye ile hazine gelirlerinin önemli bir kısmına alacaklı devletlerin el koyması, diğer taraftan kapitülasyonlar ile Batılı devletlerin Osmanlı İmparatorluğunu açık bir pazara dönüştürmüş olması Abdülhamit idaresini büyük bir mali kıskaç altında bırakmıştı. Bir de buna arkalarında muazzam miktarda ekonomik destek olan misyoner okullarıyla mücadele etmek eklendiğinde Osmanlı idaresi çok ciddi ve büyük bir problemle karşı karşıya kalmıştı. Rakamlar üzerinden daha da netleştirmek

gerekirse örneğin 1888 yılında Beyrut ve çevresine Fransa'nın eğitim için yapmış olduğu harcama Osmanlı Devleti'nin bütün Beyrut vilayeti için ödediği paranın üç katıydı. Bütün Beyrut Vilayetine harcanan yardım fonları, Osmanlı hükümetinin ödediğinin ise dört katıydı (Fortna, 2005, s. 80). Rusya'nın ilgisinin yoğunlaştığı yer olan Balkanlardaki Slav okullarına sadece 1860'da yapmış olduğu yardım 45.000 rubleydi. Sadece maddi olarak değil, eğitim anlamında da desteğini sakınmayan Rusya'da 1830-1870 arasında 500 Bulgar mezun olmuşken Bulgaristan'da 1881-1882'de öğretmenlik yapanların %45'i Rusya'daki okullardan mezun olmuş kişilerdi (Demir, 2010, s. 298). Dolayısıyla Abdülhamit idaresi bu dönemde hem maddi hem de siyasi bir şekilde muazzam bir seviyede desteklenen misyoner ve yabancı okullarla karşı karşıyaydı. Müslümanların sahip oldukları sermaye yerelde bunlarla mücadele etmek için çok kısıtlı olduğu için de misyoner okullarıyla rekabet etme yükümlülüğü sadece devletin üzerine yüklenmiş oldu (Fortna, 2005, s. 75-76).

Misyoner okullarıyla ilgili olarak ilginç olan nokta şu ki önceleri Müslüman halkı dinden çevirmek amacıyla kurulan kökü dışarıda bu okullar kısa süre içerisinde bu konudaki başarısızlıklarını Osmanlı'nın gayrimüslim tebaasına odaklanarak telafi ettiler. Hatta trajikomik bir şekilde temel amacı Hristiyanlığı yaymak olan bu okulların temel hedefi Osmanlı'nın Hristiyan milletleri oldu. Özel misyonları haricinde Osmanlı topraklarındaki en ileri ve modern seviyede eğitim veren bu okullar, devletin sunduğu alternatiflerin yetersizliği karşısında gayrimüslimler tarafından tercih ediliyordu (Fortna, 2005, s. 82).

Merkezi idarenin misyoner okullarıyla mücadele edilmesine dair taleplerin en çok vilayetlerden geldiği anlaşılmaktadır. Beyrut, Suriye, Girit'teki taşra yöneticileri ve valilerinin merkeze gönderdikleri şikayetler bölgelerindeki yabancı okulların zararlı faaliyetleri, talepleri ise devletin okullarının yokluğunun gayrimüslimleri bu okullara mecbur bırakması nedeniyle yabancı okullara denk devlet okullarının kurulmasının ve hatta bu okullara çocukların gönderilmesinin yasaklanması etrafında toplanmaktaydı (Fortna, 2005, s. 76-77, 95). Dolayısıyla Abdülhamit döneminin eğitimin taşraya yayılması seferberliğinde taşradan gelen taleplerin de göz ardı edilmemesi gerekir.

Devletin taşradaki otoritesinin belli bölgelerdeki maruz kaldığı tehdit Hristiyan okullarından gelmekteyse de doğu sınırında Şiilik de bu tehlikenin kıyısından köşesinden pay sahibiydi. Müşir Süleyman Hüsnü Paşa Bağdat'taki sürgün sırasında kaleme almış olduğu raporunda devletin bu bölgelere okullar ve yetenekli kişiler göndermesi gerektiğini

ve böylelikle hem cehaletten dolayı halkın dini önderlerin yanlış yönlendirmelerinden korunmuş olacaklar hem de bu yolla bölge halkının devlete olan sadakat ve bağlılıklarının temin edilmesi mümkün olacaktır. Daha açık bir şekilde belirttiği husus ve bağlantılar ise şöyledir:

Devlet Bağdat'a ivedilikle bir öğretmen okulu açar ve ardından her kasabada, köyde ve nüfuslarına göre aşar vergisi veren yerlerde birer iptidai ve büyük birer rüştiye açar ve bunu takiben Musul, Kerkük, Bağdat ve Basra şehirlerinde idadi okulları kurar ve sonra buralardaki doğru yetiştirilme tarzının himayesiyle iyi eğitim almış kişiler devlete faydalı kademelere getirilirse, onlar için, 'iyi ile kötüyü birbirinden ayırt edebilecek insanlarımız var,' diyebilmemiz mümkün olacaktır. Aksi takdirde, bu kişilerin devlete faydalı olması mümkün değildir. Bir yandan üzerlerine cehalet kabusunun kefeni örtülürken, diğer yandan ruhani önderlerin yanlış yöntemleriyle yozlaştırılmaya devam edeceklerdir... Eğitimin yaygınlaşması dine, baba toprağına (vatan) ve yurtseverliğe (milliyet) eğilimlerini pekiştirecek, ve Müslümanların halifesi haşmetlerine olan içten bağlılıklarını sağlayacaktır. Lakin cehalet sürüp giderse, [sözü geçen bağlılık ve eğilimler için] dağılma ve bölünme yoğunlaşıp ağırlaşacaktır... (Fortna, 2005, s. 93).

Yani aslında özetle Abdülhamit'in eğitimde yayılmacı politikalarının temel güdüsü tebaanın yabancı okullara kaymasını ve dolayısıyla da ayrılıkçı fikirler kazanmasını engellemek için hem Müslim hem de gayrimüslim unsurların devlet okullarına gelmelerinin ve böylece devlet ve sultana sadakatin sağlanması olmuştur. Dolayısıyla bunlarla mücadele etmek için Abdülhamit'in kullanmış olduğu en önemli silah Tanzimatçıların temellerini attığı devlet okul sistemi olmuştur (Fortna, 2005, s. 292).

Abdülhamit idaresinin, yabancı okulların bu tür faaliyet ve yayılmalarıyla bunların önlenmesi konusunda taşradan gelen taleplere iki tür tepkisi olmuştur (Zengin, 2007, s. 620). Bunlardan ilki ve en kolayı daha önce "Merkeziyetçilik ve Otoriter Yapılanma" başlığı altında da değerlendirildiği gibi müfettişliklerin kurulması olmuştur (Fortna, 2005, s. 263). Bunun için Milel-i Gayr-i Müslime ve Ecnebiyye müfettişliği kurulmuştur (Kodaman, 1991, s. 34). Ardında bu okulların önce müfredatlarının kontrol edilmesi, daha sonra ise öğretim materyalleri ve öğretmenlerin denetlenmesi ve en sonunda da bu okulların müfredatlarına Türkçe ve Osmanlı tarihi dersleri eklenerek bu dersleri verecek Türk öğretmenlerin atanmasıyla kademeli olarak artan bir otorite kurulmaya çalışılmıştır (Deringil, 2014, s. 119).

Abdülhamit'in vermiş olduğu bir diğer tepki ise imparatorluk genelinde devlet okullarının yayılması ve buradaki müfredatların içeriklerindeki dini ve geleneksel dozun arttırılmasıydı. Her ne kadar daha önce Osmanlı Devleti'nin agresif yayılmacı okullaşma planının padişaha sadakat ve bir Osmanlılık fikrinin oluşturulmak istenmesinin bir sonucu olduğu iddia edilmişse de bunun en önemli motivasyonunun misyoner okulları olduğu

anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, diğer amaçlar bu tepkinin doğal ve istenilen sonuçlarındandı. Böyle bir tepkinin sonucu olarak kurulan ve yayılan Osmanlı okullarını sadece eğitim araçları olarak görmek mümkün değildir. Bunlar üzerinden devlet kendi amaçlarını, gündemini halkına iletecek ve yayabilecek, onların hayatları ve fikirleri üzerinde hiç olmadığı kadar kontrol gücüne sahip olacaktır (Fortna, 2005, s. 130-131, 263). Okullar Tanzimatçılarda olduğu gibi Batılılaşmanın değil, onların metotlarıyla Batının istilasına karşı bir duruşun sembolü olacaktır. Ayrıca, her ne kadar gayrimüslimlerin devlet okullarına katılımları çok sınırlı düzeyde kalmışsa ve dolayısıyla etkisi sınırlı olmuşsa da Abdülhamit döneminde devlet okullarındaki Türkçe ders saatlerinin artırılması da yine ortak bir aidiyet oluşturulması bağlamında değerlendirilebilir. Özellikle de iktidarının son yıllarına doğru ders saati açısından Türkçe, Arapçanın önüne geçmiştir (Kodaman, 1991, s. 113). Böylelikle ister gayrimüslim ister Müslüman olsun devletin resmi dilinin öğretilmesi ve topluma yönelik devletin diğer kanallardan yaptığı bilgilendirme ve doktrine etme süreçlerine dahil olmaları sağlanmış olur.

Yabancılarla kurulan ilişki her zaman bu kadar olumsuz değildir elbette. Örneğin, Osmanlı Devleti'nin medar-ı iftihar Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'nin bu denli iyi olmasını sağlayan faktörlerin başında Fransız asıllı öğretmenlerin mevcudiyeti gelir (Kodaman, 1991, s. 140). Ayrıca Osmanlı hükümetinin misyoner okullarına karşı takınmış olduğu olumsuz görüş söz konusu Osmanlı gayrimüslim unsurlarının okulları olduğunda yerini tam aksi bir bakışa bırakır. Çünkü gayrimüslim okulları sadece bir endişe kaynağı olmakla kalmıyor, bunun dışında Osmanlı idarecileri için örnek teşkil ediyordu (Evered, 2012, s. 23). Bu okullardan edindiklerini kendi politik amaçlarıyla harmanlayarak misyoner okullarına karşı mücadele veriyorlardı.

Yabancılardan kasıt sadece Batılılar değildir, Osmanlı toprakları dışında kalan bütün yerlerdir. Bu nedenle Rusya Müslümanlarının Osmanlı topraklarına getirdikleri usul-ı cedideyi de bu bağlamda yabancı etkilerden biri olarak değerlendirmek mümkündür. Aslında Batının üstünlüğü ve bu üstünlüğü diğer devletlerin aleyhine genişletmeleri Rusya gibi aslında Avrupa sistemine ve kültürüne dahil bir devlet için bile endişe edilmesi gereken ve buna ayak uydurulması gereken bir gelişmeydi. Bu etki Rusya'daki Müslüman aydınlar arasında da Ceditizm adında bir hareketin doğmasına yol açtı. Bu akımın Müslümanlar arasındaki cehaletin ortadan kaldırılması, okullarda yeni eğitim öğretim araçlarının kullanılarak eğitim verilmesi gibi Osmanlı'daki eğitim programıyla pek çok

ortak paydası vardı. Fakat tek farkla ki Osmanlıdakilerin en temel amaçları imparatorluğun hayatta kalmasını temin etmekte (Khalid, 1999, s. 111).

5.2. II. Abdülhamit Döneminin Eğitime Dair İdari ve Kurumsal Reformları

II. Abdülhamit'in iktidara nasıl geldiği daha önce anlatılmıştı. Kanun-ı Esasi'yi ilan edeceğinin sözü verdikten sonra hazırlanan Kanun-ı Esasi Büyük Devletlerin İstanbul'da düzenlemiş oldukları konferans başlamadan ilan edildi. Bu bakımdan acelece hazırlanmış olsa da en azından eğitimle ilgili maddelerin bundan çok daha eski bir geçmişe sahip oldukları yeni bir şeyin ortaya konmamış olmasından anlaşılabılır. Örneğin (Kili & Gözübüyük, 1985, s. 31-44), 15. maddede, “öğretim işini herkes özgürce yapabilir; ilgili kanuna uymak şartıyla her Osmanlı vatandaşı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir.” 16. maddede, “Osmanlı ülkesinde bulunan çeşitli toplumların ülkedeki çeşitli dinsel inanışlardaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacaktır. Ülkedeki tüm mekteplerin devletin denetimindedir.” 114. Madde, “Osmanlı ferlerinin tümü için öğrenimin birinci mertebesi (ilköğretim), mecburî olacak ve bunun ayrıntıları ayrı bir düzenleme ile belirlenecektir” (Yelkenci, 2008, s. 72). Bu maddelere bakıldığında 1856 Islahat Fermanından, 1869 Nizamnamesinden çok da farklı bir yenilik getirdiği görülmemektedir. Sadece Osmanlı tarihinin meşruti bir monarşi gibi çok önemli bir aşamaya geçtiği bir dönemde Kanun-ı Esasi'nin kapsamı içerisine alınması açısından önemlidir. Diğer bir ifadeyle, Osmanlı devlet adamları bundan önceki bir başka büyük aşama olan Tanzimat Fermanında gösterdikleri gafleti bütün aceleciliğine rağmen göstermemişlerdi. Ayrıca zaten kendisinden önce ve inisiyatifinin dışında başlamış ve gelişmiş olan Kanun-ı Esasi maddelerine Sultan II. Abdülhamit'in en azından eğitime dair maddelere ne kadar karıştığı da belli değildir. Kaldı ki zaten ilk fırsatta meclisin tatil edilip Kanun-ı Esasi'nin askıya alınması aslında bir bakıma Sened-i İttifak gibi ölü doğmuş (İnalçık, 1964, s. 604) metin olarak bile kabul edilebilir. Buna rağmen, yukarıda görüldüğü ve aşağıda görüleceği gibi Abdülhamit eğitim konusunda Kanun-ı Esasi'nin vaat ettiklerinden çok daha geniş kapsamlı reformları gerçekleştirmiştir. Aslında Abdülhamit'in eğitime dair yapmış olduğu reformlar ve yaptığı faaliyetler yukarıdaki başlıklarda yeri geldikçe anlatılmıştı. Burada daha çok kronolojik ve tematik olarak ele alınmaya çalışılacaktır.

Abdülhamit'in eğitim konusunu önemseydiğinin önemli kanıtlarından birinin eğitim işlerinin başına dönemin en iyi eğitimcilerine önemli makamlar verilerek onların fikirlerinden faydalanılmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan Kemal Paşa, Münif Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Nuri Paşa gibi kişilerin nazırlık yaptığı, Selim Sabit Efendi ve Emrullah Efendi gibilerine Nezarette yüksek mevkilerin verildiği ve Sadrazam Sait Paşa'nın katkıları unutulmamalıdır (Kodaman, 1991, s. 165). Dolayısıyla durumun farkında ve işin ehli kişilerle çalışmış olması Abdülhamit'in eğitim politikasındaki başarılarının sırrı olması gerektir.

İktidarının ilk yıllarında eğitime dair öncelikle kurumsallaşmaya gidildiği, sürekli idari düzenlemelerle eğitimin merkez teşkilatının verimliliğinin artırılmasına çalışıldığı anlaşılmaktadır (Fortna, 2005, s. 155). Örneğin, 1878'de Maarif-i Umumiye Meclisi'nin on dört olan üye sayısı dörde inmiş, iki reislikten biri de kaldırılarak genel bir sadeleşmeye gidilmişse de çok geçmeden beşe yükseltilmiştir. Fakat yine de bu bir önceki sayı ile kıyaslandığında hala önemli bir sadeleşmeye işaret eder. Öte yandan Maarif Nezaretinde de birtakım düzenlemelere gidilerek bünyesi içerisinde beş daireye ayrılmış ve her bir dairenin başına da üye sayısı ile ilgili olarak Maarif Meclisi üyelerinden biri atanmıştır (Kodaman, 1991, s. 29).

Merkez teşkilatındaki düzenlemelerden hemen sonra iş vilayetlere gelmişti. 1879'dan itibaren vilayet maarif müdürlükleri ve meclisleri kurulmuştur. Böylelikle Abdülhamit, Tanzimatçıların İstanbul için yapmış oldukları eğitim sisteminin taşraya yayılması konusunda ilk ciddi adımları atmıştır (Tekeli & İlkin, 1999, s. 75; Kafadar, 1997, s. 112-113). Bunu taşrada hızla yayılan okullar takip edecektir. “Çünkü vilâyetlerde maârifin yayılması ve başarıya ulaşması idarî teşkilâtın varlığına ve kuvvetine bağlı olduğu inancı hükümet üyelerine hâkimdi. Buna sebep ise Tanzimat devrinde idarî teşkilât kurulmadan taşrada maârif reformuna girişilmesi ve neticede başarı elde edilememesidir” (Kodaman, 1991, s. 39). Taşrada sayıları gittikçe artan okullar, merkezde de bu çaptaki iş yükü ile uğraşabilmek için birtakım verimliliğe dair düzenlemeleri gerekli kılmıştır. Bu bakımdan 1884'te Maarif Nezareti ve Maarif Meclisi'nin yapısında bazı güncellemeler yapılmıştır (Fortna, 2005, s. 155).

Abdülhamit'in tahtta çıktığı dönemde imparatorlukların hepsinin çok önemli bir problemi vardı. O da Avrupa'da yayılan ihtilalci ve milliyetçi fikirler imparatorlukların içini kemiriyordu. Bu nedenle imparatorluk bürokrasilerin önemli bir işi daha çıkmış oldu:

dışarıdan gelen yayınların, içeride basılan kitapların ve okullarda okutulan kitapların sıkı bir denetim ve kontrolden geçirilmesidir. Bu baskıları en ciddi yaşayan devletlerden biri olarak Osmanlı İmparatorluğunda da Encümen-i Teftiş ve Muayene Heyeti adında bir kurum 24 Aralık 1881’de ülkede basılacak çeşitli dillerdeki kitapların kontrol edilmesi, dışarıdan gelen kitapların denetlenmesi ve okulların teftiş edilmesi görevlerinden sorumlu olmak üzere kuruldu (Kodaman, 1991, s. 32). Dolayısıyla Abdülhamit’in ciddi anlamda kontrolcü ve denetçi bir idare tarzını benimseyeceği daha başından belli görünmektedir.

Bu yıllarda hala daha merkezde bir takım kurumsal yeniliklerin yapılmasıyla meşgul olunmuştur. 1881-1882 yılları Osmanlı eğitim sisteminin ilk öğretim ayağı için önemli yıllardır. İlk öğretim işleriyle ilgilenen Mekatib-i Sıbyaniye Dairesinin adı Mekatib-i İptidaiye İdaresi olarak değiştirilmiştir. Bu sadece bir isim değişikliğinden ibaret değildir. Daha önce de bahsedildiği gibi sıbyan mektepleri ulemanın yetki ve kontrol alanının içerisindeydi. O nedenle de Tanzimatçılar 1869’a kadar ulema ile çatışmaktan kaçınmak için sıbyan mekteplerine müdahale etmediler. Bu tarihten sonra müdahale etmek isteseler de ciddi çapta bir faaliyet görünmedi. İdarenin adının “iptidaiye” olarak değiştirilmesi artık devletin ulemanın elindeki bu yetkiyi kendisine alacağını açık bir işaretiydi ve bu yeni ilk okullarda usul-ı cedid tarzı öğretim esas alınarak ilk öğretim basamağının ıslah edilmesi öngörülmüştü (Kafadar, 1997, s. 113; Kafadar, 1991, s. 31).

1882 tarihli bir belgede ilk öğretim basamağının yayılmasının ve bunun özellikle Müslümanlar için yapılmasının gerekçeleri çok açık bir şekilde dile getirilmiştir. Buna göre Müslüman ahalinin en geri halk olduğu ve bunun cehaletten kaynaklandığı ifade edilmiştir. Cehaletinden dolayı gayrimüslimler karşısında fakirleştiği ve bunun önünün alınması için zenginlerin çocuklarını gönderebileceği idadilerden ziyade Müslüman çocuklarının okuma-yazma ve dört işlem gibi temel seviyede bilgi sahibi olmaları için iptidaiye mekteplerinin açılması tavsiye ediliyordu (Kodaman, 1991, s. 68). Bu da aslında Tanzimat eğitim kurumlarının memur yetiştirmek odaklı politikalarından genel olarak halkın eğitimi olmasının genel refahı arttıracığına dair anlayışa kayıldığına göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

29 Mart 1888 tarihinde Ali Haydar Efendinin nezaretinde toplanan Maarif Komisyonunun almış olduğu kararlar neredeyse 1869 Nizamnamesi kadar, hatta belki ondan çok daha önemlidir. Aldığı kararlar şöyledir:

- 1) Her vilâyetin ihtiyacına göre iptidaî okulu yaptırılrsa dahi aynı oranda öğretmen tedarik olunmadıkça, bir fayda sağlanamayacağından; ilk önce ihtiyacın büyük ve âcil olduğu yerlerden başlanarak öğretmen sayısına göre okul yaptırılmalıdır. Yapım masrafları için halkın yardımına başvurulmakla beraber maârif hissesinden de para verilmelidir.
- 2) İptidaî öğretmenlerin teşvik için maârif bütçesinden bir miktar fedakârlık gerekli ise de, eski usûlün islâh edilmesi şarttır.
- 3) Taşra idadilerinden vazgeçilerek bunlara harcanan paranın iptidaî okullarının yapımına tahsis edilmesi uygundur.
- 4) Köy okullarının, tatillerin dışında, her zaman açık bulunması sağlanmalıdır.
- 5) Köy ve kasaba okullarının tedris usûlleri mutlaka düzeltilmelidir.
- 6) İlk okullarda okutulacak dersler tesbit edilmelidir. Okullar, dünyevî ve uhrevî ihtiyaçların en zarurî olanlarını giderecek bilgilerin verildiği yerler olduğundan, çocukların anlamakta güçlük çektikleri dersler programdan çıkarılmalıdır. Bunların yerine iptidaîden sonra, öğretime devam etmeyecekler için, çiftçilikte ve sanatta işlerine yarayacak dersler konulmalı ve hattâ bu dersler için ‘sınıf-ı mecbûrî’ açılmalıdır.
- 7) İptidaî tahsili dört yıldır.
- 8) Öğretmen eksikliğini gidermek için vilâyet merkezlerinde birer yatılı ‘medrese-i muallimin’ açılmalıdır.
- 9) Rüşdiyeler idadilerle birleştirilerek rüşdiye binaları ve bunlara ayrılan para, iptidaî okullarına bırakılmalıdır.
- 10) İptidaî okulu olmayan ufak kazalarda rüşdiye binaları varsa bunlar, ‘takdimü’l-ehem ve ale’l-mühim’ (ehemmi mühimme tercih) kaidesince iptidaî okuluna çevrilmelidir.
- 11) Bundan böyle kasabalarda yapılacak iptidaî okul binaları rüşdiye sınıflarını da ihtiva etmelidir. Buna göre plânlar yapılarak vilâyetlere gönderilmelidir (Kodaman, 1991, s. 80-82).

1888 Maarif Komisyonu kararları birkaç açıdan fazlasıyla önem arz eder. Öncelikle sadece okul kurulmasıyla herhangi bir verim alınamayacağı, yetişmiş öğretmenler kadar iptidaiye açılmadıkça istenilene ulaşılamayacağının anlaşılması eğitim konusunda epey yol kat edildiğini gösterir. Bu aynı zamanda niteliğin niceliğe tercih edildiğini de gösterir. Fakat bu da bu döneme tarihçiler tarafından getirilen “nicelikçe yayılma, nitelikçe gerileme” eleştirisinin en azından Abdülhamit döneminin teorisini değil pratiğini açıkladığı şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer nokta her ne kadar Abdülhamit dönemi için rüşdiyelerin gözden düştüğü ve asıl önem kazananın idadiler olduğu ifade edilmişse de bu komisyon kararlarından İptidaiyelerin çok daha önemli bir yer işgal ettiği görülür. 3, 9 ve 10. Maddelerden bu açık bir şekilde anlaşılabilir. Bunun en önemli gerekçesi Abdülhamit dönemi idarecilerinin yüksek ve orta öğretim kademesindeki başarıların ilk öğretimde verilen nitelikli eğitimle mümkün olduğunun farkında olmasıdır (Kodaman, 1991, s. 67-68). Fakat bütün bunlara rağmen veriler usul-ı cedidi temsil eden iptidaiyelerin 1892-1893 yıllarında bile hala usul-ı atiki temsil eden sıbyan mekteplerinin bir hayli gerisinde olduğunu gösterir. Yine de 1877’deki 200’e yakın usul-ı cedit, 1892-93 senesine geldiğinde muazzam bir artış oranı göstermiştir (Kodaman, 1991, s. 86). 1892-93

senesinde toplam 18.938 adet usul-ı atik üzere eğitim verirken aynı tarihte usul-ı cedit eğitimi veren sadece 3.057 okul vardı. Dahası iptidaiyelerde okumayı kolaylaştıran usul-ı savti denilen bir yöntem kullanılmış ve devletin hazırladığı ders kitapları imparatorluğun pek çok yerine gönderilmiştir (Kodaman, 1991, s. 87).

Abdülhamit yönetimi nazarında rüşdiyelerin önemini kaybetmesi 1880'den sonradır. Bundan sonra idadiler önderliği ele alacaklar ve hatta 1889'da idadi bulunan yerlerdeki rüşdiyelerin kapatılmasına karar verilmiş, bunların ödenekleri kesilmiş ve bu paralar idadilerin inşaatına verilmiştir (Fortna, 2005, s. 155; Kodaman, 1991, s.101-102).⁴ Bir tarafa vermek için diğer taraftan kesilmesinin yegâne sebebi aslında mali sıkıntılardır. İdadiler lehine yapılan bu tercih siyasi bir tutum değildir. Çünkü daha önce de söylendiği gibi Osmanlı eğitim sistemi hiyerarşik açıdan fazlasıyla sıkıntılıydı. Her ne kadar Tanzimatçılar rüşdiyeleri Darülfünun ve yüksek öğretime hazırlık olarak görmüşlerse de rüşdiyelerin bu görevi yerine getiremedikleri çok geçmeden anlaşıldı. Bunu aşmak için ise okullara özel hazırlık okullarının kurulması yoluna gidildi (Kodaman, 1991, s. 133). Bu dönemde rüşdiyeler ile yüksek öğretim arasında bir okula ihtiyaç hissedilmişse de belli ki okullaşmanın çok yaygınlaşmamış olması bu ihtiyacın bahsi geçen hazırlık okullarıyla çözülmeye çalışılmış. Abdülhamit dönemindeki geniş çaplı okullaşma ise böyle bir okulun artık özel olarak açılan hazırlık okullarıyla karşılanamayacağı açık bir hale gelmiş. Dolayısıyla idadiler bu ihtiyaçtan doğmuş oldu. Sonuçta imparatorluğun sonlarına doğru 619 rüşdiye ve 40.000 civarında öğrencinin olduğu tahmin edilebilir. Elbette koca imparatorluk için yeterli bir sayı değilse bile Tanzimat döneminin üç katı olması kat edilen mesafeyi göstermesi açısından önemlidir (Kodaman, 1991, s. 105).

Her iyi fikir ve projenin aşması gereken en önemli engel bunu uygularken gereken maliyetin nasıl karşılanacağı olmuştur. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki kronik mali problemler ve yetersizlikler dikkate alındığında eğitimde reforma dair ne kadar iyi kural ve kanunlar alınırsa alınsın uygulamanın istenilen boyuta ulaşmasının önündeki en büyük engel olmuştur. Bu bakımdan eğitim-öğretim hiyerarşisinin kesintisiz bir şekilde kurumsallaşmış olmasının önemli olduğunun farkında olan Abdülhamit idaresinin kurmakta özel bir gereklilik hissettiği idadiler mali imkansızlıklar nedeniyle hemen kurulamamıştır. Bu dönemin eğitime en büyük desteği sunanlardan Sadrazam Sait Paşa'nın

⁴ Ayrıca rüşdiyelerin sayılarına dair detaylı tablo için bkz. (Kodaman, 1991, s. 103-105). Hep öğrenci sayıları ve okulların sayıları üzerinden bir açıklama ile eğitime ne kadar önem verildiği çıkarılmaya çalışılıyor, keşke öğretmen sayıları da bu işin içine katılsa daha iyi olurdu.

ilk öğretimler için konulan şr n şr  oranındaki vergiyi kaldırıp bunun yerine 1882-83 yıllından itibaren şr n 1/7'si ile 1/4 n n ve müsakkafat vergisinin %6'sının idadilere harcanmasına kadar da pek bir Şey yapılamadı (Kodaman, 1991, s. 119). Mayıs 1889 tarihli bir raporda bile hala eēitime ayrılan bütçenin az olmasından Őik yet ediliyordu. Romanya, Sırbistan ve Yunanistan'ın eēitime %10, Bulgaristan'ın 1/3 gibi muazzam miktarda bir  denek ayırmıŐken Osmanlı'nın eēitim bütçesinin sadece %1,5 gibi küçük bir pay olması eleştirilmektedir (Zengin, 2007, s. 644-645). 1881'de kurulan Düyun-ı Umumiye ile devletin gelir kaynaklarının önemli bir kısmının alacaklı devletlerin kontrolüne getiēi hatırlanırsa bu kadarcık bir düzenli gelir kaynaēının bile ne kadar hayati olduēu daha iyi anlaşılabilir (Fortna, 2005, s. 153). Dahası Tanzimat dönemi eēitim reformlarının göz bebeēi olan rüşdiyelerin bu dönemde öneminin idadiler lehine azalmasının ardından kapanan rüşdiyelerin ödeneklerinin idadilere kaydırıldıēı 1887'den sonra daha da hızlandı. Halbuki Maarif Komisyonu bu ödeneklerin idadilere deēil de bu dönem bir diēer önemle üzerinde durulan iptidaiyelere aktarılması yönündeki kararına karşın padişahın emri ile bu miktar idadilere aktarılmıŐtır (Kodaman, 1991, s. 121).

Bu noktada idadilerle ilgili merkez ve taşranın birbirine zıt olduēu iki başlık vardır. Bunlardan ilki fazlasıyla ilginç bir Şekilde merkez, fakir çocuklarının da yüksek  ēretimden faydalanabilmeleri için idadileri yatılı ve ücretsiz yapmak isterken taşradaki maarif memurları bunların bu Şekilde kabul edilmelerinin sakıncalı olduēu için paralı olması gerektiēini düŐünüyorlardı. Gerekçe ise çok ilginçtir ve dönemin politik havasını da yansıtmaktadır. Zengin çocuklarıyla bir arada okuyan fakir çocukları okulları bittikten sonra sahip olacakları yaŐam standartlarının zenginlerinkinden daha düşük olacaēını ve bunun devletin ve düzenin adaletsizliēinden kaynaklandıēını düŐünmelerine sebep olurdu. Bu da onları nihilist, anarŐist ve sosyalist gibi problemlili fikirlere kapılmalarına yol açardı (Kodaman, 1991, s. 124). Bu endiŐelerin haricinde paralı olması bunların devlet üzerindeki mali baskısını hafifletici bir etki de yapabiliirdi.

Taşra ile merkez arasındaki fikir ayrılıklarından bir diēeri ise eēitim- ēretimin neresinden baŐlanacaēı, daha doērusu neresine öncelik verileceēine dairdi. Merkez kendi pratik endiŐelerinden dolayı yukarıdan aŐaēıya doēru eēitim politikası takip ederken taşra halkı genel cehaletten kurtarmak adına bunun en aŐaēıdan başlaması gerektiēini savunuyordu. Bu, daha dönemin sonlarına doēru  nl  Osmanlı pedagoglarından Satı Bey'in hararetle karşı ıktıēı Emrullah Efendi'nin "Tuba Aēacı" teorisinin  nc l yd . Devletin pratik

ihtiyaçları ile aydınların veya uzmanların idealist amaçları arasındaki fark çok bariz bir şekilde bu dönemde bile görülebilmektedir. Elbette eēitim sisteminin alt basamaklarına devletin önem vermediēi kesinlikle söylenemez, fakat asıl problem kıt kaynaklar ve acil önlem alınması gereken sorunların üzümünde hangisine aēırlık verileceēidir (Kodaman, 1991, s. 125).

Bu dönemdeki içerikle ilgili düzenlemelere “İslamcılık ve Pragmatizm” baēlıēı altında deēinilmiēti. Uzun Abdülhamit dönemi iktidarı boyunca okulların müfredatlarında da birtakım deēiēikliklerin yapılması kaçınılmazdı. Özellikle Abdülhamit döneminin proje okulları olan idadilerin müfredatlarına yukarıda açıklanan politikaları doērultusunda 1896 yılında ahlak ve fıkıh gibi İslami ieriēi yüksek dersler eklendi. Bu durum ērencilerin iē yükünü arttırdıēı için okulların süresi dahi arttırılmıē, yatılı idadiler 8, gündüz idadileri ise 6 yıla ıkarılmıētır. 1904’te her ikisi de birer yıl dērlmēse de hemen aynı yılda Abdülhamit yine din ve ahlak derslerinin saatlerini arttırmıētır (Kodaman, 1991, s. 130-132). Daha önce bu tür müfredata ahlak ve din gibi muhafazakâr derslerin okul müfredatlarına girmesinin dünya çapında bir eēilim olduēu ve Osmanlı’nın da bu eēilimin bir parçası olduēu anlatılmıētı. Bu baēlamda Abdülhamit’in iktidarının son yıllarına doēru hem Avrupa’da hem de ülkedeki ideolojik karēitlik ve kutuplaēmanın artmasına okullardaki geleneksel ve dini deēerlere vurgu yapan derslerin aēırlıēını arttırarak cevap vermiēe benziyor. Buna ayrıca, devlet politikalarının yoēun bir şekilde konusu olan okulların yayılması ve ayrıca okullara gittikçe daha fazla ērencinin dahil edilmesiyle bu politikaların amaçlarına daha hızlı bir şekilde ulaēılmasına alıēılmıētır. Böylece 1896-1901 arasında idadilerin sayısı %25 artmıēken, ērenci sayısında %49 gibi muazzam bir artıē gerekleēmiētir (Kodaman, 1991, s. 129).

Tanzimatçıların eēitim sisteminde rēdiyeler ile yüksek ēretim arasında bir boēluēun ortaya ıkmıē ve bunu bir takım yüksek okullara özel hazırlık okullarıyla aēmaya alıēılmıēsa benzer bir durum bütün o geniē kapsamlı okullaēmaya raēmen sultanilerin eksikliēi hissedilmeye baēladı. Fakat rēdiyeler üzerine odaklanan Tanzimatçıların açık bıraktıēı bu gedik Abdülhamit döneminde rēdiyelerin idadilere dnētrlmesiyle kapanırken Abdülhamit döneminde açık bırakılan sultani gediēi II. Meērutiyet ile idadilerin sultanilere dnētrlmesiyle kapatılmaya alıēılacaktır (Demirel, 2012, s. 342). Abdülhamit de sultanilere olan ihtiyaı yeni okullar kurarak deēil de zaten kurduēu ve

kurmakta olduğu idadilerin sürelerini uzatarak aşmaya çalışmıştır (Kodaman, 1991, s. 144).

Son olarak bu eğitim sistemi içerisinde değinmeye en layık olanlar öğretmenlerdir. Yine daha önce de zaman zaman değinildiği gibi Tanzimat döneminin en önemli eksikliği yetişmiş kalifiye eleman yetersizliğidir. Bu durum ne kadar reformist olursa olsun Osmanlı idaresinin imparatorluğu kurtarmak için duyduğu aceleciliğin önüne en büyük engel olmuştur. Dolayısıyla bu kadar geniş çaplı okullaşmanın gerektirdiği öğretmen nasıl bulunmuştu? Elbette Abdülhamit döneminde de yeterli öğretmen olmaması bir problem olarak devam etmiştir. O nedenle ilk başlarda rüşdiyelere her türden ders vermeye yetkin kimseler alınırken okullarda en az bir tane öğretmenin darülmualimin çıkışlı olmasına dikkat edilmiştir. Bu bakımdan başvuru alan öğretmen kaynaklarının başında medreseliler, subaylar, gayrimüslimler, memurlar, idadi mezunları ve din görevlileri gelmektedir (Kodaman, 1991, s. 155). Ek olarak öğretmenliğin cazibesini arttırmak için ihtiyaç duyuldukça maaşlarına zam da yapılmış ve yatılı olarak alınan öğrenciler eğer okulu bitirdiklerinde öğretmenlik yapmak istemezlerse devlete aldıkları bursu geri ödemeleri istenmiştir (Kodaman, 1991, s. 114). Ayrıca imparatorluğun dört bir yanına açılan okulların öğretmen ihtiyacının sadece İstanbul'dan yetiştirilen öğretmenlerle karşılanması mümkün olmayacağı için okulları taşraya yayma politikasından darülmualiminler de payını aldı. 1880'den itibaren vilayetlere darülmualimin okulları açılarak bu vilayetlerdeki öğretmen ihtiyacının yerelden sağlanmasına çalışılmıştır (Kodaman, 1991, s. 150). Fakat bu defa da bu öğretmen okullarına yeterli nitelikte öğretmen adaylarının bulunamaması problemiyle karşılaşıldı. Buna karşın hükümet bu konuda geri adım atmayıp iyi kötü bu okulların kurulmasına ve öğretmen aday öğrencilerin kabul edilmesine devam edildi (Kodaman, 1991, s. 153).

Nihayet eğitim-öğretim hiyerarşisinin en tepesinin hala boş olduğu fakat altının epey iyice dolduğu üniversite seviyesinde bir okulun kurulmasına gelebilmişti. Bundan önceki darülfünün girişimleri büyük umutlarla gerçekleşti fakat çok çabuk sönüp gitti. Bunun en temel sebeplerinden birini üniversiteyi besleyecek nitelikli öğrencinin istikrarlı bir şekilde yetiştirilememiş olmasıdır. Bu nedenle Sadrazam Küçük Said Paşa 14 Şubat 1895'te Abdülhamit'e "Amerika ve Avrupa üniversitelerinin fonksiyonlarına sahip ve ilim adamı yetiştirmeye yönelik beş fakülteden (dârülcâze) oluşan bir dârülfünün kurulmasının gerekliliğini" ifade ettiğinde Abdülhamit'in okullaşma girişiminin olumlu bir sonucu

olarak artık bu seviyedeki eğitim kurumunu besleyebilecek sayı ve kısmen de nitelikte öğrenci yetişmiş olduğundan buna hazırды. En sonunda Abdülhamit'in tahta çıkışının 25. Yıl dönümünde sonrasında bu topraklarda kurulan üniversitelerin ilkinin ve örneğini temsil edecek olan Darülfünun-ı Şahane açıldı (İhsanoğlu, 1994, s. 174; İhsanoğlu, 1993b, s. 524). Elbette bu defa kurulduğunda her şey mükemmel bir şekilde işlemedi, kademe kademe yapılan ıslahat ve düzenlemelerle iyileştirilmeye çalışıldı, böylelikle de Tanzimat'ın ilanından ancak yarım asırdan fazla bir zaman sonra Osmanlı eğitim sistemi hiyerarşik yapısının tamamlamış oldu.

Toparlanacak olursa, Abdülhamit, 33 yıllık uzun iktidar yıllarında hem içeride hem de dışarı çok büyük problemlerin yaşandığı bir hükümdarlık geçirmiş olmasına rağmen eğitim konusunda kıt kaynaklara rağmen gayet büyük işler başarmış olduğu konusunda pek bir şüphe duyulmasa gerek. Bu dönemin eğitim politikalarının şekilsel olarak bakıldığında okulların taşraya yayılması ve merkezde eğitim sisteminin organize edilmesi olarak iki boyutu vardır. İstatiksel olarak rakamlarla konuşulacak olunursa 1879'daki rüşdiye sayısı 277'den 1888'de 435'e çıkarken 1876'daki 6 idadi okulunun 1908'e gelindiğinde 98'e çıkmış olması çok daha fazla göz kamaştırıcı bir atılımdır. Okullar sadece yaygın eğitimi temsil eden rüşdiye ve idadiler ile değil, Hukuk Mektebi, Sanayi-i Nefise Mektebi, Ticaret Mektebi ve Mülkiye Mektebi gibi tematik okulların sayısının artmasına kız okullarının açılması eşlik etmiştir. İçerik olarak bakıldığında da kendi çağdaşlarından çok da farklı olmayan bir şekilde Batının saldırganlığına karşı Batının yöntemleriyle fakat geleneksel ve dini dozlar ekleyerek kendi benliğini muhafaza etmeye çalıştığı görülür (Georgeon, 2006, s. 291). İslamcılık olarak klişeleştirilen bu politikanın aslında pragmatik olarak seçici bir şekilde kullanıldığı ve bunun temel fonksiyonunun en azından eğitimde geleneksel otoriteye biat etmenin halk arasında güçlendirilmeye çalışıldığı da eğitim politikalarının bir başka boyutudur. Bununla ilgili olarak muhafazakâr bir profil çizen Abdülhamit'in camiden çok okul yaptırması bu bakımdan fazlasıyla manidardır (Georgeon, 2006, s. 291).

BÖLÜM VI

TANZİMAT DÖNEMİ AYDINLARIN EĞİTİME DAİR FİKİR VE ÖNERİLERİ

Genel olarak bakıldığında Osmanlı'da eğitimde yenileşmeye dair devlet politikalarıyla aydınların fikirlerinin ayrılması aslında zor bir tartışma zeminidir. Çünkü Tanzimat dönemindeki aydınların pek çoğunun devlet memuru olması, bunların devlet adamı mı yoksa aydın olarak mı ele alınması gerektiği sorusunu doğurur. Ayrıca, yine bu dönemde sıkça karşılaşıldığı üzere bir kimsenin bir dönemde memuriyet görevinin olması, daha sonra bu görevinden ayrılması veya atılmasından sonra devlet sorunları hakkında yorumlarda ve tavsiyelerde bulunması nedeniyle artık aydın bir profil çizmesi onun nereye yerleştirilmesi gerektiği konusu üzerinde büyük bir sorun çıkarmaktadır. Dahası bu tezin konusu olarak “Abdülhamit dönemi aydınları” değil de “Tanzimat dönemi aydınları” olarak ele almamızın da gerekçesi aslında bir bakıma bununla ilgilidir. Tarihte devamlılık esas olduğu için bıçak gibi Abdülhamit döneminden öncesini kesip atmak bu çalışmanın en temel savlarından biri olan Abdülhamit döneminin kendisinden önceki dönemin eğitime dair planlarının gerçekliğe dönüştürüldüğü argümanı ile ters düşecektir. Çünkü ondan önce de kimi aydınlar eğitime dair fikirler öne sürmüşler ve onların fikirleri bu dönemde uygulanabilmiştir veya onun dönemindeki baskıcı politikalar nedeniyle fikirlerini açıkça dile getiremeyen aydınların sesleri kısılmıştır ama bir yandan da kimi örnekleri aşağıda tartışılacağı gibi onun döneminde eğitim kurumlarında idareci olarak görev almışlardır. O nedenle Abdülhamit dönemi aynı zamanda Tanzimat'ın pratiğe dönüştürüldüğü bir dönem olarak nitelendirildiği için bu çalışma kapsamında da bu dönem Tanzimat döneminin içerisine dahil edilmiştir. Bu bakımdan Tanzimat hem II. Mahmut hem de II. Abdülhamit dönemi açısından bakıldığında sadece Gülhane Hatt-ı Hümayunun ilanı ile kısıtlanamayacak kadar geniş bir ideolojik dönüşüm olarak ele alınmıştır.

Bir kere böyle bir tanımlama ve sınıflandırmayı açıkladıktan sonra şöyle temel bir ayrıma daha gidilebilir: eğitime dair fikir beyan edenlerin bir kısmı devlet kademesinde eğitimle ilgili bir pozisyonda bulunmuşlar ve buradaki görevleri sırasında birtakım eylemlerde bulunmuşlar ve önerilerini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla, eğitime dair fikir ve eylemlerde bulunanlardan devlet memuriyeti yapmış olanların fikirleri daha pragmatik ve pratikliğe dayanırken bu tür bir görev üstlenmeyen, Avrupa’da gezmiş ve görmüş olduklarını Osmanlı’daki durum ile kıyaslayan kimi aydınların ise çok daha teorik ve idealist yaklaşıkları anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, eğitime dair fikir ve reformları olan özellikle paşa ve efendi gibi unvana sahip devlet kademesinde sadrazamlık, maarif nazırlığı gibi önemli makamlarda bulunmuş olanların temel amaçları imparatorluğu bir arada tutmak, yabancı devletlerin müdahalelerini engellemek, daha hızlı eğitim işlerini nasıl yaymak olurken daha devlet memuriyetinin daha aşağı kademelerinde bir süre bulunmuş veya hiç bulunmamış daha “aydın” olarak nitelendirilebilecek olanlar ise halkın cehaletinin nasıl aşılabileceği, reformların nasıl daha “sağlıklı” bir şekilde uygulanabileceği gibi sorunları ele almaktadırlar.

Fakat Tanzimat öncesi Osmanlı devlet adamlarının Avrupa’yla ilk temaslarında da her ne kadar Osmanlı’nın geri kalmışlığına dair bir çözüm arayışı mevcutsa da daha az pratik baktıkları ileri sürülebilir. Bu bakımdan belki de daha sonra Tanzimatçıların eğitim reformlarına ilham veren iki isimden bahsetmek gerekmektedir. Bunlardan ilki ve daha önceki Avrupa’ya dair risalelerden bu medeniyetin ileri olmasının sebeplerini sorgulaması bakımından ayrılan Mustafa Sami Efendi’nin “Avrupa Risale”si dikkate değerdir (Berkes, 2012, s. 201). Bu eserinde diğer pek çok şey haricinde bu çalışma kapsamında Avrupa’da eğitime ne kadar önem verildiğinden, halkın eğitiminin ülke ekonomisine ne kadar önemli katkıda bulunduğundan ve matbaanın öneminden bahsetmektedir (Kafadar, 1997, s. 88). Mustafa Sami Efendi, Avrupa’nın icat etmiş olduğu vapur, cam, kumaş ve hatta “yer altından teller vasıtasıyla beşyüz mil mesafelik bir yere bir lahza haber göndermek gibi olağanüstü” şeyleri eski dönemlerden gelen bilgi ve eserleri koruyup bunlara kendi ilim ve marifetlerini ekleyerek yaptıklarını ifade etmektedir (Mustafa Sami Efendi, 1996, s. 25). Gezip gördüğü yerlerle ilgili ilginç bilgiler veren Mustafa Sami Efendi’nin kısa risalesinde özellikle durduğu noktaların başında eğitim-öğretim ve okuma-yazma gelmektedir. Örneğin, Avrupa’da hamalın bile okuma-yazmasının olduğunu ve bu işin o kadar kolay bir şekilde kavuşturulmuştur ki kör ve dilsizler bile onlara özel olarak geliştirilmiş alfabelerle okuma-yazmayı öğrenmiş olduklarını vurgu yapar (Mustafa Sami Efendi, 1996, s. 43).

Sakat olanların bile eğitim-öğretimleri için o kadar zahmet ve masrafa girilmesiyle ki Avrupalılar mali ve askeri kuvvetleri ve şehirlerinin gelişmişliği ile her türlü düzen ve sanatta en ileri noktaya ulaşmışlardır (Mustafa Sami Efendi, 1996, s. 44). Ek olarak insanların bilgili olmalarının nasıl bir sonucu olduğuna da değinir: ilim sahibi birinin gelir-gider dengesinin daha iyi yapabileceği için harcamalarını daha düzgün yaparak borç batağına saplanmayacağını, dolandırılmayacağını ve kara topraktan bile ayna gibi parlak bir şey yapabileceğini ifade eder (Mustafa Sami Efendi, 1996, s. 48). Muazzam miktarda kitapların basıldığını ve koyunların nasıl otlatılacağına dair bile kitabın bulunabileceğini yazar (Mustafa Sami Efendi, 1996, s. 49). Aslında bunlarla Avrupa’da eğitim-öğretimin ne kadar çok yaygınlaşmış, üretilen bilginin muazzamlığına ve bilgiye ulaşmanın kolaylığına, bütün bunların da Avrupa’nın gelişmişliğine temel oluşturduğunu vurgulamak ister. Üzerine vurgu yaptığı en önemli maddelerden biri ise Avrupa’nın gelişmişliğinin ne iklimle ne de toprağının verimliliğiyle açıklanabileceğini, asıl meselenin fen ve marifet olduğunu ve dahası toprakları ve iklimi müsait İslam topraklarında bunların kazandırılmasıyla çok kısa sürede Avrupa’nın ulaştığı seviyeye ulaşılabilceğini ve onların ürettiklerine muhtaç kalınmayacağını ifade etmiştir (Mustafa Sami Efendi, 1996, s. 56-57). Bu bakımdan fazlasıyla umutlu bir bakışla meseleye yaklaşmış görünür. İlginçtir ki Mustafa Sami Efendi kaldığı yıllar boyunca herhangi bir Avrupa dili öğrenememiş, bu da onun bu yaptığı çıkarımların yüzeysel kalmış olmasına neden olmuştur (Andı, 2020, s. 356; Ercilasun, 1983).

Bir diğeri ise Viyana elçiliğinde iken bahsi geçen Mustafa Sami Efendi’nin Avrupa seyahati sırasında Viyana’da karşılaştığı Sadık Rifat Paşa’nın “Avrupa Ahvaline Dair Risale” adlı eseridir. Sadık Rifat Paşa’nın bu eserinde eğitime dair verdiği bilgiler aslında Mustafa Sami Efendi’ninkinden pek de farklı bir yönü yoktur. Hatta eğitim haricinde her ikisinin de Avrupa medeniyetinin gelişmişliğine dair dikkatleri çeken unsurlar fazlasıyla benzerlik gösterir. Örneğin her ikisi de “antika” olarak tabir edilen şeyin ne kadar önemli bir şey olduğu konusundaki şaşkınlıklarıdır. Aslında antikadan kasıt geçmişten gelen bir bilgi gibi görülmesi ve Avrupalıların bu dönemdeki büyük değişim ve yeniliklerine rağmen geçmişe de çok büyük önem verdiklerini ve bunu koruduklarına dair ilgidir (Mustafa Sami Efendi, 1996, s. 24-25; Seyyitdanlıoğlu, 1996, s. 123). Muhtemelen daha sonra yazılmış olan Mustafa Sami’nin Avrupa Risalesi, Sadık Rifat Paşa’nın eserinden faydalanmış olabilir (Seyyitdanlıoğlu, 1996, s. 116; Semiz, 1994, s. 141). Sadık Rifat Paşa’nın genel olarak dile getirdiği bu risalesindeki fikirler Tanzimat daha ilan edilmeden “keyfi

yönetimin kaldırılması, yargı ve yönetim işleri için kanunların yazılması, vatandaşların ödevlerini düzenleyecek ilkelerin konması, örneğin vergi ve askerlik yükümlülüklerinin belirlenmesi gibi” Tanzimat ideolojisinin fikirlerini dile getirmiştir (Berkes, 2012, s. 202). Çocukların cinsiyet fark etmeksizin beş-altı yaşlarından itibaren okullara başladıklarını, on iki yaşından sonra yeteneklerine göre ilim, fen veya sanata yönlendirildiklerini, eğitimde nakilden ziyade akıl ve tecrübeye çok daha fazla önem verildiğini ve özellikle de kitap basımının çok daha kolay ve yaygın olduğunu da yazar (Seyyitdanlıoğlu, 1996, s. 117). Sadık Rifat genel olarak bakıldığında Avrupa’daki gelişmişliği sistematik ve fikri etkenlerini iyi tespit etmiş olmakla beraber risalesinde Mustafa Sami kadar eğitim üzerinde durmaz. Buna rağmen Tanzimatçıların eğitim konusundaki reform fikirlerinden önce onların üzerine en fazla etkiyi bırakmış olan iki önemli kişinin bu konudaki fikir ve tutumları böyledir.

6.1. Pratisyenler

Daha önce de bahsedildiği gibi Tanzimat döneminde eğitime dair fikir önerenlerin profilleri bu fikirlerinin üzerine önemli bir etkiye sahiptir. Diğer bir ifadeyle paşa ve efendi unvanlı kimselerin devlet kademesinde sahip oldukları makamlar onların eğitime çok daha pratik yaklaşımlarına neden olmuştur. Çünkü onların bulundukları konum itibarıyla imparatorluğun içinde bulunduğu sıkıntılı durumdan kurtulmanın aciliyeti ve bunun onlar üzerinde yarattığı baskı düşüncelerini de etkilemiştir. Fakat bu gibi kimselerin fikirleri kadar yaptıkları da dönemin eğitim politikalarının ve problemlerinin anlaşılması açısından önemlidir.

6.1.1. Mehmed Tahir Münif Paşa

Medrese eğitimi alarak kendi kendisini yetiştirmiş bir kişi olarak değerlendirilebilecek olan Münif Paşa’nın kariyerinin bu çalışma kapsamında dönüm noktasını Mekâtib-i Umûmiyye Nâzırı Ahmed Kemal Paşa ile tanışmasıdır. Kemal Paşa’nın Berlin’e sefir olarak atanması Münif Paşa’nın da Berlin’e gitmesi için bir fırsat doğurdu (Doğan, 2006, s. 9). Dolayısıyla Berlin’de geçirdiği süre bu ülkenin eğitim sisteminin onun üzerinde büyük bir etki yaratmıştır (Fortna, 2005, s. 148-149; Kafadar, 1997, s. 174). Münif Paşa’yı ilginç kılan noktalardan birisi onun eğitim konusunda hem teorik hem de pratik anlamda fazlasıyla

etkili olması ve eğitime dair fikirleri olan biri olarak bunları uygulayabilmek için Maarif Nazırlığı gibi önemli bir pozisyonun başına geçmiş olmasıdır. Bu bakımdan Münif Paşa'yı fikirleri ve faaliyetleri olarak iki temel başlık altında tematik olarak değerlendirmek daha makul görünür.

Münif Paşa'yı Osmanlı eğitim tarihindeki en dikkat çekici kişilerin başında gelmesinin sebebinin onun devlet kademesinde yetişmiş bir adam olmasına rağmen tıpkı bir aydın gibi eğitim hakkında düşüncelerinin olmasıdır. Dahası bu düşüncelerini gerçekleştirmek için sadece devlette bulunduğu konumlarla yetinmemiş, devlet dışında da çok ciddi eğitim faaliyetleri yürütmüş ve öncülüğünü yapmıştır. Daha önce yukarıda bahsedildiği gibi devletin kurduğu Encümen-i Dâniş'in özel versiyonu olan ve Batının bilim ve fen bilgisini çok daha fazla benimseyen Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, Münif Paşa'nın en önemli faaliyetlerinden biridir. Daha önce detaylı bilgi verildiği için burada sadece cemiyetin bir çok faaliyetin temel fonksiyonunun halkın Batının bilimsel gelişimi hakkında bilgilendirilmesi, kısacası bilimin popülerleştirilmesi olduğunu belirtmek yeterli olacaktır (İhsanoğlu, 1993a, s. 334). Bu doğrultuda Mecmua-i Fünun ilk bilimsel dergi olarak Türkçe yayın hayatına bu cemiyetin bir faaliyeti, fakat daha da özelinde Münif Paşa'nın kişisel eseri ve aracı olarak girmiş oldu (Lewis, 1993, s. 432). Muhtemelen hem medrese çıkışlı biri olması hem de devlet memuriyetinde uzun yıllar geçirmiş biri olarak Tanzimat ve sonraki dönemin aydınlarından belirgin bir farkı da bu faaliyetlerini yaparken toplumun ve devletin bam teli olan din ve siyasete bulaşmayacaktı (Kafadar, 1997, s. 174). Buna rağmen garip bir talihsizlik örneği olarak birkaç kez siyasi müdahale olmaksızın kendiliğinden yayımına ara veren, kapanan dergiyi Münif Paşa tekrar açmak istediğinde 1883'te ilk sayısında yayınlanan "Bir Yıldız Böceği ile Bir Yolcu" adlı yazısı Yıldız Sarayındaki Abdülhamit'in dergiyi kapatmasına neden olmuştur (Uçman, 2003, s. 270; Ergin, 1977b, s. 844).

Tanzimatçıların eğitim sisteminden beklentilerinin her ne kadar ilk sırasında memur yetiştirmek olmasa da nihayetinde bu okullar memur yetiştirme işini üstlenmiş oldular. Bu da Avrupa'yı görmüş ve eğitimin toplumsal işlevlerine şahit olmuş biri olarak Münif Paşa'nın insanların sadece memur olmak için okullara gitmesini eleştirmesine yol açmıştır. Herhangi bir pedagoji eğitimi olmamasına rağmen Münif Paşa'nın çocuk eğitimine dair fikirleri de bir hayli dikkate değerdir. Ona göre çocuklar ebeveynlerinin kendi zamanlarına göre değil zamanın gerek ve şartlarına göre eğitim almalıydılar. Ayrıca eğitim ile çocuğun

zihinsel gelişiminin de birbirine uyumlu olması gerekirdi. Eğitimin sadece ezberlenerek aktarılan bilgiden ibaret olmadığı, bizzat çocuğun bu bilginin ne olduğunu ve ne işe yaradığını da bilmesi gerekirdi (Kafadar, 1997, s. 174-175). Ek olarak bütün muhafazakar arka planına rağmen Münif Paşa kız çocuklarının ve kadınlarının eğitilmesinin de önemi üzerinde durur. Hatta ilk çevirdiği eserlerinden olan Muhaverat-ı Hikemiyye tamamen bunun üzerinedir. Dahası 18 Mart 1880'deki ilk kız idadi okulunun açılması da yine Münif Paşa'nın Maarif Nazırlığı zamanına denk gelmektedir (Doğan, 1991, s. 83-84).

Üç dönem Maarif Nazırlığı yapan Münif Paşa'nın idareciliği de bir o kadar dikkat çekici düzenlemelere sahne olmuştur. İlk öğretimin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinin durumu ortadaydı ve bununla herhangi bir şey yapamayan devlet okuma-yazmayı daha da kolaylaştıran usul-ı cedit, sıbyan mekteplerin alternatif olarak kurulan iptidaiye mekteplerinde öğretiliyordu. Fakat bu okullar da sıbyan mektepleri kadar yaygın değildi. O nedenle, muhtemelen medrese arka planının da etkisiyle olsa gerek sıbyan okullarına da usul-i ceditin yaygınlaştırılması gayrette bulunmuş ve hatta “Elifba-yı Osmani” adında bir encümen dahi kurmuştur (Kafadar, 1997, s. 175). Hem Cemiyet-i İlmiyye hem de Maarif Nazırlığı sırasındaki faaliyetleri, devlet kademesinde uzun yıllar geçiren hem de Avrupa'da kalıp gözlemler yapmış bir Osmanlı devlet adamı olarak modern zihniyetli olduğu kadar becerikli bir idareci de olduğuna işaret eder. Öğretmen yetiştirilmesi konusuna dikkat etmiştir. Darülmualimin'de birtakım düzenlemeler yapmış (Unat, 1964, s. 35) ve neden kaldırıldığı bilinmeyen bir şekilde halbuki bu okullar için fazlasıyla önemli olan “usul-ı talim ve tedris” dersi de hem Darülmualimin hem de Darülmualimat'a yeniden eklenmiştir (Koçer, 1970, s. 151).

Bütün bunlar haricinde Münif Paşa'nın eğitim konusunda yaptığı faaliyetler içerisinde belki de ne önemlisi onun imparatorluk içerisindeki gayrimüslim okullarının denetlenmesi hususunu tekrar gündeme getirmiş olmasıdır. Daha önce de bahsedildiği gibi gayrimüslim okullarının denetlenmesi, Abdülhamit dönemi eğitim politikalarının merkeziyetçilik bağlamındaki uzantılarından biridir. Yine yukarıda da tartışıldığı gibi gayrimüslim okullarının denetlenmesine dair karar Münif Paşa'nın bunu dile getirdiği 1889 tarihli muhtırasından çok daha önce alınmıştı. Fakat Paşa'nın ifadelerine göre bu tarihe kadar gayrimüslim okulların herhangi bir denetimden geçmemişti. Bu okullardaki müfredatların, ders kitaplarının, öğretmenlerinin denetlenmemesi tehlikeli sonuçlar doğurabilirdi. Bu yüzden de Kostantinidi adında bir Rum'un Batı dillerine hakimiyeti dolayısıyla

gayrimüslim ve yabancı okullarının müfettişliğine atanmasını teklif etmişti (Fortna, 2005, s. 128). Fakat bilindiği gibi gayrimüslim okullarının gayrimüslim müfettişlerce denetlenmesinin uygun olmadığını düşünen Abdülhamit bu görevin Müslümanlarca denetlenmesine karar vermiştir.

Belki getirilebilecek bir eleştiri, onun devletin idadi ve rüşdiyelerden birinin seçilmesinin gerekli olduğu bir dönemde idadiler lehine tutum sergilemesi olabilir. Çünkü böylece aslında rüşdiyeler üstü bir okul olarak kurulan idadilerin, rüşdiyelerin kalkmasından sonra bunların yerini almak durumunda kaldı. Bu da aslında devletin kurduğu okulların sürekli olarak bir alttaki boşluğun doldurulması adına seviyelerinin düşürülmesine yol açmıştı (Fortna, 2005, s. 156).

6.1.2. Mehmed Said Paşa

Abdülhamit dönemi Osmanlı topraklarında Alman nüfuzunun artmaya başladığı bir dönemdir (Ortaylı, 2018a). Bunun etkileri özellikle askeriye ve diğer alanlarda kendini çok açık ve yaygın bir şekilde görülebildiği halde eğitim alanındaki etkilerine pek değinilmemiştir. Halbuki hem daha önce bahsedilen Münif Paşa hem de şimdi bahsedilecek olan Mehmed Said Paşa'nın eğitime dair fikirlerinde Almanya'nın çok büyük etkileri olmuştur. Fakat yine çok daha öncesinde bahsedildiği gibi Osmanlı eğitim sisteminde Alman ekolünden çok Fransız ekolü belirleyici olmuş olduğundan bunun gibi kişilerin üzerindeki Alman etkisi her ne kadar devlet kademesinde üstün mevkilerinden dolayı bunları uygulama imkanları vardysa da faaliyetlerine bu etki yansımamış görünür.

O da Münif Paşa gibi medreseden gelme bir devlet adamıdır. Bulunduğu memuriyetler dolayısıyla pek çok alanda faaliyet göstermişse de bu çalışma kapsamında eğitim konusundaki düşünce ve faaliyetlerine değinilecektir. Abdülhamit dönemi boyunca bir çok kez sadrazamlık yapmış olan Mehmed Said Paşa, onun hükümdarlığının başından sonuna kadar inişli çıkışlı dönemlerine rağmen padişahın yakınlarında olmuş ve padişahın eğitim politikaları üzerine önemli etkiler yapmıştır. Padişaha sunduğu bir raporunda “Maarif, hâkimiyetin birinci şartı olup, cehl (bilgisizlik) ise, mahkûmiyeti dâi (esaretin nedeni) bulunduğundan bir kaç sene daha Ehl-i İslâmın şu hâl-i cehalette kalması müellim ahvale netice verir (acılı durumlara yol açar). Terbiye-i umumiyenin ihmalinden Devlet-i aliyeye ve Müslüman halka erişen felâketler sayısızdır” (Akyüz, 2007, s. 260-261) ifadelerini kullanarak eğitimsizliğin imparatorluğun felaketine sebep olacağını açıkça ifade etmiştir.

Onun haricinde eğitim sistemine en yukarıdan, darülfünun ile, başlamanın anlamsız olduğunu ve bu nedenle orta öğretime ve Alman etkisi dolayısıyla da meslek eğitimine önem vermiştir. Bu bakımdan Abdülhamit döneminin eğitim reformcularının en önde gelenlerinden biri olarak addetmek mümkündür.

Mehmed Said Paşa'nın eğitime dair fikirlerinin iki ana temeli vardır. Bunlardan biri Alman etkisi altında mesleki eğitim, sanayi ve ticaret gibi doğrudan pratik alanlara yönelik meslek okullarına ağırlık verilmesi gerekliliğidir. Diğeri ise Osmanlı etkisi olarak nitelendirilebilecek şekilde çağın gereklerinin farkında ve yetkin olan devlete ve sultanına sadık iki idarecilerin yetiştirilmesidir (Georgeon, 2006, s. 292). Daha önce de bahsedildiği gibi Abdülhamit dönemindeki eğitim politikalarının temel felsefesi cehaletlerinden dolayı gayrimüslimlerle olan rekabetin gerisine düşmüş olan Müslümanların bir an önce onlara yetişmelerinin sağlanması için eğitimin yoğunlaştırılması ve yaygınlaştırılması gerekliliğidir. Eğer okullardaki eğitim mesleki eğitime yönelik yapılırsa eğitim kariyerlerine devam etmek istemeyen Müslümanlar edindikleri bu teknik bilgileriyle ekonomik hayata daha bilinçli ve nitelikli başlarlar. Böylelikle de gayrimüslimlerle rekabet edebilecek konuma gelmiş olurlar.

1888'de padişaha sunmuş olduğu raporda ilk öğretim hakkındaki önerilerinin temelini pratik bilgi ve eğitim oluşturmaktadır. Şöyle ki; okullarda verilen bilginin öğrencinin okul bittikten sonra gireceği işte faydalı olması gerekir. Ayrıca iptidai okullarda pratik ve sanayiye ilişkin derslerin olmaması bu okullara devam eden fakir öğrencilerin kendilerini kurtarmak için kısa yoldan devlet memuriyetine atmaktadırlar. Örneğin, Mekteb-i Sultani çok fazla sayıda öğrenci kabul edip çok az sayıda öğrenci mezun ediyordu. Halbuki bu öğrenciler Darülfünun'a geçebilecekken ya mezun olur olmaz ya da daha mezuniyetlerini almadan kısa yoldan bir memuriyete geçmekteydiler (Kodaman, 1991, s. 140). Bu da ne nitelikli insan gücünün ne de devletin gereksinim duyduğu yetkin memurların yetişmesini mümkün kılmaktadır (Sakaoğlu, 1991, s. 101-102; Kafadar, 1997, s. 176). Bu bakımdan Almanya'dakine benzer bir şekilde 4-8 yaş arasındaki çocukların kabul edileceği Avrupa'da da çokça yaygınlaşan kindergarten okullarının açılmasını ve bundan sonra ise 8-14 yaş arasındaki çocukların gideceği sanat ve zanaat atölyeleriyle çocuklar mesleki ve teknik eğitimin verileceği sıbyan okullarının kurulmasını tavsiye eder. Bununla aynı zamanda halkın çocuklarını okullara göndermek için teşvik unsuru da sağlanacaktı (Kodaman, 1991, s. 82-83). Çünkü Bursa Valiliği sırasında velilerin çocuklarını okula

göndermedikleri için rüşdiyelerin sağlıklı bir şekilde işleyemediğine şahit olmuştur (Kodaman, 1991, s. 106). Aslında bu bakımdan Avrupa'daki kişinin hem kendi kişisel gelişimi hem de devletin ihtiyaçlarına göre insanların yetiştirildiği reformist akımlardan ilham alınmıştır (Kafadar, 1997, s. 176-177).

Reform fikirleri sadece sıbyan mektepleriyle sınırlı değildi, bir bütün olarak ele aldığı eğitim sisteminin rüşdiyelerle ilgili kısmında da tıpkı Almanya'daki gibi bazı düzenlemelerin yapılmasını teklif ediyordu. Buna göre sıbyan mekteplerinden mezun olan herkes rüşdiyelere gitmemeliydi; yüksek tahsil isteyenler sultanilere, sanayide uzmanlaşmak isteyenler rüşdiyelere, hiçbirine girmek istemeyenler ise “ulum-ı maddiye” okullarına gitmeliydiler (Kodaman, 1991, s. 108). Bu fikirlerinin padişah üzerinde kısmi etkisi olmuş olacak ki Ticaret ve Nafia nezaretlerine bağlı ticaret ve uygulamalı sanat okulları açılmıştır (Georgeon, 2006, s. 292). Fakat ilk okulla ilgili fikirleri ne kendisinin sadrazamlığı zamanında ne de onun olmadığı zamanlarda eğitim-öğretime uygulanmıştır.

Abdülhamit dönemi eğitim politikalarının temel dayanak noktası olan idadiler ile ilgili tutum bu dönemin yönetici kadrolarının istek ve arzularından doğmuş gibi görünür. Çünkü gerek Münif Paşa gerekse de Mehmed Said Paşa'nın idadilerin yaygınlaştırılmasına dair tutumu buna işaret etmektedir (Ergin, 1977b, s. 881). Fakat maarif nazırlığı veya sadrazamlık dışında eğitim sisteminin yaygınlaştırılmasında hangi seviyeye ağırlık verileceğine dair bir görüş ayrılığı varmış gibi görünür. Örneğin, 1887'de Maarif Komisyonu iptidaiye mekteplerinin yeterli sayıya ulaşmadan vilayetlere idadilerin açılmasının faydasız olacağı dolayısıyla şimdiye kadar açılan idadilerin kalmasında sıkıntı olmayacağı ama bundan sonra ağırlığın iptidaiyeye verilmesi gerektiğine dair bir karar alınmıştır (Kodaman, 1991, s. 120). Bu da aslında daha öncesinde de hissedilen eğitim-öğretimin aşağıdan sağlam gelen bir nesille desteklendiği sürece başarılı olunabileceğine dair algının devletin merkezi kademelerinde de karşılığını bulduğunu gösterir. Diğer bir ifadeyle, Maarif Komisyonu eğitim-öğretimin aşağıdan yukarıya inşa edilmesi yönünde karar verirken Said Paşa ve Münif Paşa gibi ilk öğretim konusunda çok ciddi fikirleri olan üst düzey devlet adamlarının önceliklerinin bu değil de idadiler olması ilginçtir.

6.1.3. Ahmet Cevdet Paşa

Tanzimat döneminin en dikkat çeken simalarından olan Ahmet Cevdet Paşa da yukarıdakiler gibi medrese çıkışlıdır. Henüz daha bu dönemde devlet okullarının zaten

yaygınlaşmış olmaması nedeniyle bunda garipsenecek bir durum yoktur. Fakat ilginç olan nokta medreselilerin tamamen modern Batılı eğitime karşı oldukları gibi bir algı yanıltıcıdır. Görüldüğü üzere Tanzimat'ın erken dönemlerinde eğitim reformlarının yapılmasında hem en üst kademede hem de en alt kademede medreselilerin dikkate değer bir katkısı vardır. Örneğin, misyoner ve yabancı okulların ülke topraklarında yayılmalarına karşı Müslümanların bu okullara gitmelerini önlemek için taşraya gönderilmeleri veya yeni açılan okullara gereken yeni usullerde yetişmiş öğretmenler yetişinceye kadar ulemadan destek alınarak bu okullar bir süre işlev görmektedir (Fortna, 2005, s. 163, 173). Özellikle Mecelle'deki katkılarından dolayı daha çok hukuk alanındaki faaliyetleri biliniyorsa da eğitim konusunda da çok ciddi çalışmaları olmuştur. Özellikle bu çalışma kapsamında Ahmet Cevdet Paşa'nın eğitime dair en büyük katkısı dil konusunda olmuştur. İptidailerden başlamak üzere eğitimin her seviyesinde Türkçenin önemine vurgu yapmış ve Belagat-ı Osmaniye adıyla dilbilgisi derslerini müfredatlara eklemiştir. Türkçenin önemi üzerindeki vurgusu sadece söylemde kalmamış Türkçe dilbilgisine dair ilk eseri kaleme almıştır. Hatta Türkçenin bilim dili olabileceğini de ispatlamaya çalışmıştır (Çelik, 2022, s. 117). Fransızca kelimelerin Türkçe karşılıklarını bulmaya çalışır fakat bunu yaparken kullandığı dil yapısı yine de Arapça ve Farsçadır. Bunun kısmi sebebi ise zengin bir dil olmasına rağmen çok uzun bir süre boyunca Türkçenin eğitim ve edebiyat dili olarak kullanılmamış olması olabilir (Çelik, 2022, s. 117). Bu bakımdan çağının Kaşgarlı Mahmut'u olarak nitelendirilebilir. Ayrıca daha önce de ifade edildiği gibi II. Mahmut'un zaman geçtikçe Fransızca kitapların Türkçeye çevirebilecek nitelikte kimselerin geleceğine dair sözlerinin pratiğe dökülmüş hali Ahmet Cevdet Paşa'dır. Eğitimin Türkçe yapılmasının ve dilin sadeleştirilmesinin halkın eğitilmesine çok büyük katkı sağlayacağını da ifade eder (Gündüz, Maarif Ansiklopedisi).

Ayrıca Tanzimatçıların pek çoklarında hakim olan acelecilik Ahmet Cevdet Paşa'da eğitim konusunda yoktur. Ona göre yeni usulde eğitimin halk tarafından hazmedilmesinin zaman alacağını ve bu nedenle de sonuçlarının alınması için zamana ihtiyaç olacağını ifade eder (Çelik, 2022, s. 125). Bu acelecilik eğitim kurumlarının aşağıdan mı yukarıdan mı şekillenmesi gerektiği tartışmasında da kendisini gösterir. Ahmet Cevdet'e göre eğitime dair düzenleme taleplerinin yukarıdan aşağıya değil aşağıdan yukarı gelmesi gerekir (Çelik, 2022, s. 124).

6.1.4. Selim Sabit Efendi

Yukarıdaki şahsiyetlerin aksine artık zaman ilerledikçe Tanzimat okullarının meyveleri de gözle görülür bir şekilde belirmeye başlamıştır. Bunlardan en önemlilerinden biri Türk eğitim tarihinin ilk modern pedagoglarından Selim Sabit Efendi, Darülmualimin-i Rüşdi okulundan mezun olmuştur (Sakaoğlu, 1991, s. 79). Fakat aynı zamanda medrese eğitimi de almış biri olarak her iki tarafın da yöntemlerine şahit olmuştur (Fortna, 2005, s. 156). Selim Sabit Efendi'yi Osmanlı eğitim reformları içerisinde bu kadar önemli kılan etmen onun pedagoji ve usul-ı cedid üzerine yazdıklarıdır. Osmanlı'daki ilk pedagoji kitabını Selim Sabit Efendi Rehnüma-yı Muallimin adıyla kaleme almıştır. Buna göre Selim Sabit, çocukların eğitiminde her birinin kendince artısı ve eksisi olan üç yöntemin bulunduğunu ifade eder. Bunlardan ilki ferdi, diğeri toplu olarak sınıf şeklinde ve son olarak müzakereci öğrencilere ders verdirmektir. Bu üç yöntemin her birinin iyi yanların alınarak uygulanmasıyla ortaya çıkan eğitim metoduna usul-ı cedid demektedir ve bu metodun uygulanması için her biri sınıfın öğrenci sayısı sekizi aşmamalıdır. Fakat bunu yaparken de öğrencilerin yaş ve yeteneklerinin dikkate alınması gerektiğini ifade eder (Kafadar, 1997, s. 183-184).

Eğitime bir diğer önemli katkısı, Ahmet Cevdet Paşa'nın dil bilgisi kitaplarına rağmen, Elifba-yı Osmani adındaki okuma-yazma kitabıdır. Bu kitabın orijinalliyi yeni heceleme yöntemini getirmesidir. Bununla öğrencilerin okumayı sökmeleri hızlanmaktadır. Ayrıca yine eskiye alternatif olarak okuma ve yazmanın bir arada öğretilmesinin gerekliliği üzerinde de durur (Kafadar, 1997, s. 184). Bu aşamada aslında usul-ı cedidin Osmanlı'da ilk defa uygulanması Selim Sabit tarafından mı yoksa Cevdet Paşa tarafından mı uygulandığı tam belli değil gibidir. Çünkü ilk defa İstanbul'da usul-ı cedidi uygulayanın Selim Sabit olduğu kendisinin beyanlarından anlaşılmaktadır. O kendisinin Fransa'daki gibi sıralar, tahtalar ve haritalarla bezediği ne zaman kurulduğu belli olmayan Süleymaniye'deki taş bir mektepte yeni usulü kullandığını anlatır. Halbuki örnek olarak usul-ı cedidin ilk uygulandığı yerin Nurosmaniye Cami civarındaki bir iptidai mektebinde 1873'te dönemin Maarif Nazırı Cevdet Paşa tarafından kurulduğu belirtilir. Usul-ı cedidin ilk kim tarafından uygulandığı soruna cevap adaylarından bir diğeri ise Abdi Kamil Efendi'dir. O da Süleymaniye'de kurmuş olduğu mektebinde kitap, oyun ve haritalarla okumayı kolaylaştıran ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren – ki bunlar usul-ı cedidin tam olarak içerdiği unsurlardır – bir öğretim tarzını uygulamaya çalışmıştır. Benzer şekilde

Mustafa Kemal'in de öğretmenleri olan Şemsi Efendi'de Selanik'te bu usulün taşradaki temsilcilerindendir (Akyüz, 2007, 209-210).

Daha önce de değinildiği ve değinileceği gibi Abdülhamit dönemi eğitim reformları ne kadar kapsamlı olursa olsun ve hatta İslamcılığa rağmen ulemanın etkileri sınırlandırılmış ve içselleştirilmiş olursa olsun bu dönemde de reformların çok hızlı ve tepki çekecek tarzda yapılmasına da izin verilmez. Bu aslında gayet sosyolojik bir tepkileri dikkate alarak verilmiş bir karardır. Fakat Selim Sabit Efendi'nin Batı tarzı eğitim kurumlarının örneklerini İstanbul'da kurmaya başladıktan hemen bir ay sonra Şeyhülislam'dan gelen tepki ve padişahın olayları idare etme tarzı dikkate değerdir. Selim Sabit'in ifadelerine göre

Hoca efendiler mekteplerin bu hale getirilmesini din ve imana aykırı görmüşler. Onlara göre, Kur'an-ı Kerim diz çökerek hasır veya minder üzerinde okumayıp da sıra üzerinde bacak sallayarak okumak günah imiş, yaptığım bütün ıslahat Frenk işi imiş! Din-i İslâm böyle şeye müsait değilmiş. Beni Şeyhülislâm Efendi'ye şikâyet etmişler. O da Padişaha arz ile (meseleyi sunup) cezalandırılmamı istemiş, bir de fetva yazmış. Fakat Padişah, Şeyhülislâm Efendi'nin şiddetini yumuşatıp Maarif Nazırına emretmiş ve bana selâm-ı şahanenin tebliği ile (Padişahın selamını ileterek), 'birden bire değil, tedricen (yavaş yavaş) terakki edelim, efkâr-ı umumiye'yi de (kamuoyunu) unutmayalım' tarzında hakîmâne irşadatta bulunmuş olmakla (bilgece aydınlattığı için) biz de hareketimizi biraz daha ılımlı hale soktuk (Akyüz, 2007, s. 210).

Her ne kadar o dönem eğitim anlayışı ve yöntemi üzerinde çok yenilikçi bir şahsiyet olsa da Selim Sabit Efendi'nin her konuda çağının çok ilerisinde olduğunu iddia etmek mümkün değildir. Örneğin tarih derslerinin nasıl öğrenciye öğretilmesi gerektiğine dair fikirleri, tarihin önemli olayların ezberlenmesinden ibarettir (Ata, 2009a, s. 382-383). Buna rağmen Selim Sabit Efendinin genel olarak eğitime getirmiş olduğu yenilikler yadsınamaz.

6.2. Teorisyenler

Bir üst başlıkta da açıklandığı üzere eğitime dair fikir ortaya koyan Osmanlı ve aydın devlet adamları arasında kabanca belirgin bir ayrım vardır. Devlet adamlar bulundukları pozisyonların ağırlığı ve karşılaştıkları sorunlara acil çözümler getirmeleri beklenmesi nedeniyle daha pratik ve pragmatik davranmışlardır ki bunların çoğunun unvanlarından da anlaşılacağı üzere paşa ve efendi gibi kimselerdi. Bunların da beslendikleri yer Batıydı fakat sorunun diğer ayağı olan Osmanlı'daki sorunlara da hakimlerdir. Aydınlar ise konuyu daha ziyade ideolojik ve idealist olarak ele alma eğilimi göstermişlerdir. Elbette bu ayrım keskin bir çizgi ile ayrılmış değildir, çünkü yukarıda da bahsedildiği gibi kimi idareciler de konuya bazen daha idealist bakabilmişler, kimi aydınlar da konuya daha pragmatist

yaklaşabilmişlerdir. O nedenle her ikisinin de paylaştıkları pek çok ortak nokta vardır. Ayrıca teorisyenler olarak ele alınan aşağıdaki isimlerin pek çoğu devlet memuriyeti yapmış kimselerdir. Buna karşın aydın yanları daha ağır basmış ve hatta kimi zaman bu uğurda kendi memuriyetlerini dahi feda etmişlerdir. Ek olarak aydınların pek çoğu Batılı yayınları daha iyi takip etmişler, Batı kültürüne daha büyük bir üstünlük atfetmişlerdir; bu bakımdan onların fikirlerinin ne devlette ne de toplumda kabul görmemesinin sebeplerinden birinin bu aydınların ne kendi toplumlarını ne de Batı medeniyetini tam anlamıyla anlamış oldukları olarak da gösterilmiştir (Kafadar, 1997, s. 180). Teorisyen olarak nitelendirilmelerinin sebebi de aslında budur.

Osmanlı aydın ve devlet adamlarının kadın eğitimi konusuna önem verdikleri bahsedilmiştir. Ayrıca bu kimselerin eğitim konusunda daha çok Rousseau’dan etkilenmiş oldukları ve hatta Ziya Paşa’nın bunu çevirecek kadar çok etkisinde kalmış olduğu da görülecektir. Fakat aydınların kadın eğitimi hakkındaki düşünceleriyle Rousseau’nun fikirleri arasında tamamen bir uyum yok gibidir. Çünkü Rousseau kadını eğitmenin toplumu eğitmek olduğunu ifade etmişse de kadına çok daha cinsiyetçi bir yaklaşım sergiler. Kadının toplum ve ailedeki görevi erkeğini tamamlamak ve çocuğunu yetiştirmek olduğu için ve bu onun doğacı yaklaşımından kaynaklandığı için kadın eğitimi de bu görevleri yerine getirmekle sınırlandırılmıştır (Genç, 2015, s. 32). Halbuki Rousseau’nun Emile’sinden fazlasıyla etkilenmiş ve sosyal pedagojiyi geliştirmiş olan Pestalozzi ise kadın sadece erkeğini tamamlayan statüsüne değil hem aile hem de devlet için önemine işaret etmesi açısından Rousseau’dan ayrılır (Silber, 1953, s. 49). Bu bakımdan her ne kadar kadınlara yönelik açılan okullarda öncelikle el işi ve aile ekonomisine katkı yapacak türden derslerin verilmesi Rousseau’nun etkisinin izlerini taşısa da Osmanlı aydınlarının Rousseau’dan etkilenmeleri bu açıdan sınırlı kalmışa benzemektedir. Kaldı ki eğitimi çok daha bireysel bir gelişim aktivitesi olarak tanımlayan Rousseau’ya karşın eğitimi daha sosyal, siyasal ve kültürel boyutlarıyla bir bütün olarak ele alan Pestalozzi’nin Osmanlı aydınlarının ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebileceği ortadadır (Kafadar, 1997, s. 37). Ayrıca “modern ilkokulun babası, toplumsal eğitilimin kurucusu” (Tonguç, 2020, s. 20) olan Pestalozzi’nin eğitime “çocukların doğuştan sahip oldukları kendi kendine faaliyet kabiliyetini geliştirerek ahlaken mükemmel ve ekonomik yönden kuvvetli yeni bir toplum” (Kafadar, 1997, s. 37) yaratma rolünü tanımlaması ve de toplumun eğitimini devletin üzerine alması gereken bir sorumluluk olarak tanımlaması da Osmanlı aydınlarının düşünceleriyle paralellik arz eder. Hatta köy işleriyle ilgilenen ve toplumun içinde

bulunduğu eşitsizlik, ahlaksızlık ve ekonomik sorunların hepsinin kökeninde “halk eğitiminin, ilköğretimin tamamen ihmal edilmiş olması”nı bulan Pesatalozzi’nin köy ile ilişkisi ve toplumun kötü durumuyla eğitimsizlik arasında kurmuş olduğu ilişki (Tonguç, 2020, s. 22-23) aşağıda görüleceği üzere Ahmet Rıza’nın fikirleriyle çok büyük benzerlik gösterir. Fakat ilginç olan nokta bu kadar benzerliğe rağmen Osmanlı aydınları pek kendisinin ismini zikretmemişlerdir. Dolayısıyla etkisinin çapını anlamak pek kolay değildir.

Yine benzer şekilde, Kerschensteiner, eğitimle karakterin terbiye edilmesiyle kişiliğin geliştirilmesini, bununla ahlaki bir toplumun yaratılmasını ve böylelikle bir “kültür ve hukuk devleti”nin gerçekleştirilmesini mümkün hale geldiğini ileri sürer (Kafadar, 1997, s. 57). Bu düşüncelerle Tanzimat dönemi aydınlarının eğitimden beklentileri arasında muazzam bir benzerlik görülebilir. Özellikle Teorisyenler olarak adlandırılan ve halkın gazete, roman ve tiyatro gibi kitle iletişim araçlarıyla aydınlatılmasına çalışan aydınların eğitimden en büyük beklentilerinin bu “hukuk devleti” olduğu çok açık bir şekilde anlaşılabilir. Sonuç olarak Zelin’in “eğitim çağı” olarak adlandırdığı bu dönemde modernleşme konusunda Batıyı örnek alan aydınların eğitimden beklentileri çok safiyane ve umutludur (Fortna, 2005, s. 67).

6.2.1. Şinasi

Tanzimat dönemi eğitimcileri daha çok edebi yönleri ile tanınmışlardır ve bunun en önde geleni ise Şinasi’dir (Gündüz, 2010, s. 137). Hükümetin Avrupa’nın bilgi ve tekniğini orada öğrenip ülkesine döndüğünde uygulaması için gönderdiği pek çok öğrenciden biri olan Şinasi Fransa’ya aslında maliye öğrenmesi için gitmişti. Fakat onun memuriyet kariyeri çok fazla uzun sürmeden devlet kademesinden ayrılmıştı ve sonraki süreçte siyaseti eleştiren, güçlü bir edebiyatçı, gazeteci ve aydın olarak ününe kavuşacaktır (Kafadar, 1997, s. 99-100). Bu da Osmanlı modernleşme tarihinin en problemli konularından biridir. Gönderilen öğrenciler Avrupa’nın ilmini ve tekniğini değil fikrini ve kültürünü alıp anayurtlarında ünlü oldular. Ünleri eğitimlerinden değil, fikirlerinden geliyordu. Belki de Osmanlı eğitim tarihinin en talihsiz olaylarından biri budur. Belki de sırf bu eğitimin saçak salacağı zemin hazır olmadığı için bu kadar sathi kalmıştır.

Aslında Şinasi’nin özellikle eğitim konularına değindiği bir eseri mevcut değildir, şairlik ve yazarlığı yine bu yanını gölgede bırakmıştır (Yalçın Çelik, 2010, s. 152). Buna rağmen

kendi çıkardığı Tasfir-i Efkar gazetesinin alt başlığında “Havadis ve Maarife Dair Osmanlı Gazetesi” ibaresinin yer alması, ayrıca gazetenin iki kısımdan oluştuğunu; ilk kısımda ülkeden ve dünyadan haberlerin verileceği, diğer kısmında ise eğitime dair yayınların yapılacağını belirtilmesi onun gazeteyi halkın eğitimi için, diğer bir ifadeyle bilginin popülerleştirilmesi için bir araç olarak kullandığının ispatıdır (Yalçın Çelik, 2010, s. 155). Örneğin, Darülfünun’da okutulan Hikmet-i Tarih dersinin Tasvir-i Efkar’da yayınlanması, Hikmet-i Tabiiyye dersinin veriliş günün değişikliğinin ilan edilmesi gazetenin halkın bilim ve eğitim hakkında bilgilendirme görevinin en açık örnekleridir (Hayta, 2002, s. 210-211). Çünkü ona göre medeniyetle maarif arasında çok sıkı bir ilişki vardı (Yalçın Çelik, 2010, s. 155). Dolayısıyla Şinasi’nin Osmanlı eğitim tarihindeki önemi basının halkın bilgilendirilmesi için aktif bir şekilde kullanılmasından gelir.

6.2.2. Namık Kemal

Şinasi’nin gazeteyi halkın eğitimi ve bilgilendirilmesi için kullanması gibi Namık Kemal de tiyatro hem eğlence hem de eğitim-öğretim aracı olarak kullanmıştır (Tanilli, 1988, s. 27). Benzer şekilde edebiyatın diğer unsurlarından da aktif olarak faydalanmıştır. Osmanlı toplumundaki eğitimsizlik bütün Tanzimat dönemi aydınlarının şikayetlerine konu olmuş, eleştiri noktalarından birini oluşturmuştur. Namık Kemal de bunlardan ayrı değildir. Hatta “Maarif” başlıklı bir yazısında

İtikadı âcizanemize göre şu maarif hususu sahihan âlemde mevcut olan mesaili siyasetin cümlesinden mühim olduğu için o bapta bir mütalea beyan etmek istenilirse en evvel her türlü infialâtı nefsanîye ve hayalâtı şairaneden tecerrüt et mek ve güzel fikirler, güzel arzular taharrisinden ise bulunmuş veya bulunacak bir fikrin müsaadei hale göre fiiliyâta tatbiki çarelerini düşünmektir (Özon, 1938, s. 89-90).

diyerek eğitim işinin her şeyin üzerinde bir öneme sahip olduğunu dile getirmiştir.

Aydınların eğitim konusundaki idealistliğinin iyi bir örneği Namık Kemal’dir. Çünkü o eğitimde nicelikten ziyade niteliğe önem vermiştir. “... öyle büyük büyük darülfünunlar, büyük büyük darülmualiminler yapmak veya her köyde bir mektep bulundurmak veya herkesi okurmak gibi su‘ûbeti icraâtını istihâleye düşürecek teşebbüsât-ı azîmeyi zamanına talik ederek şimdilik bir cüzî fedakârlıkla velev yalnız İstanbul’da olsun birkaç tane muntazam sıbyan ve rüşdiye mektepleri hâsıl etmeye çalışmak...” (Namık Kemal, 2019, s. 113) ifadelerinden imkansızlık içerisindeyken herkesin okutulmaya çalışılmasından önce

sadece İstanbul'da gerekli okulların açılmasını önerir, eğitimin yaygınlaşması sonraya bırakılması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır (Ülken, 1992, s. 102).

Genel olarak eğitim konusunda pek çok Osmanlı aydını gibi Rousseau'dan etkilenmiş olan Namık Kemal'in eğitim konusundaki fikirlerinde de Osmanlıcılık ideolojisi belirgin bir rol oynar (Kafadar, 1997, s. 169). Müslim-gayrimüslim fark etmeksizin çocuklarda vatan ve millet sevgisinin en iyi okullarda verilebileceğini düşünerek eğitimin millet inşası sürecindeki önemine işaret eder (Gündüz, 2010, s. 137). Eğitim sadece bir Osmanlı milletin oluşumuna hizmet etmez onun nazarında, aynı zamanda cehaletin halktan kalkması hürriyetlerini talep etmelerine de imkan sağlayacaktır (Sakaoğlu, 1991, s. 104). Toplumun eğitimi için yayın yapan Namık Kemal eğitim konusunda toplumu da eleştirmektedir. Osmanlı aile yapısı içerisinde çocuk eğitiminin kötülüklerini ortaya koyarken Batı ailesindeki çocuk eğitiminin üstün noktalarını açıklar (Kafadar, 1997, s. 168; Ülken, 1992, s. 104). Öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinde de durarak bu iş için medreselilerden faydalanılmamasını çünkü bunların ezici bir çoğunluğunun cahil olduğunu iddia eder (Sakaoğlu, 1991, s. 104). Dolayısıyla, her ne kadar muhafazakar bir kimse olsa da modern eğitimle medrese arasına derin bir ayrım koymuş olur. Bu bakımdan Tanzimatçıların politikalarına yakın bir duruş sergiler, çünkü onlar da medrese ıslahat kabul etmediği için devlet okulları kurmaya girişmişlerdi (Kara, 2007, s. 377).

6.2.3. Ziya Paşa

Rousseau'nun etkilediği Osmanlı aydınları Namık Kemal ile sınırlı değildir, onun en önemli eseri olarak nitelendirdiği (Rousseau, 2002, s. 597) *Emile veya Eğitim Üzerine* adlı eserini ilk defa Türkçeye çevirecek kadar ondan etkilenmiş olan Ziya Paşa'yı da saymak gerekir (Kafadar, 1997, s. 167). Bu kitabı çevirmeye giriştiğinde "Bu kitap yazıldığı zaman, o zamana kadar süregelen terbiye yöntemlerini tamamen değiştirmiş ve 80-100 senedir Avrupa'nın ilerlemesine neden olduğu halde henüz lisan-ı Osmaniye çevrilmemiştir" (Akyüz, 2007, s. 198) diyerek hem kitabın önemine işaret etmiş hem de bu zamana kadar bunun çevrilmemesinden duyduğu şaşkınlığı dile getirmiştir. Elbette bunun çevrilmemiş olması, bunun aydınlar tarafından bilinmediği anlamına gelmez.

Rousseau kadar insan doğasının salt iyi olduğunu düşünmez (Kafadar, 1997, s. 167), bu bakımdan eğitim onun için insanın doğasından gelen iyiliğin çıkartılmasına değil insanın kusur ve eksikliklerini tamamlama işlevi görür. Toplumun baştan aşağı yeniden

biçimlendiren tek şeyin eğitim olduğunu düşünen ve bunu Fransız Aydınlanmacılarından alan Ziya Paşa, Kıbrıs ve Amasya Mutasarrıflıklarında, Konya ve Adana Valiliklerinde bulunduğu bu bölgelerdeki eğitim faaliyetlerine önem vermiş ve okullara mali kaynak bulunması konusunda Adana'daki usulün diğer vilayetlere yaygınlaştırılması konusunda Abdülhamit'i ikna dahi etmiştir (Bilgegil, 1979, 457-458).

Ayrıca gazete ve edebiyatın toplumun eğitilmesi konusunda en etkili araçlar olduğunu ve bu nedenle bunların aktif olarak kullanılması gerektiğini düşünür. Bu bakımdan Ziya Paşa'nın da eğitime dair fikirleri sadece okullaşma ile sınırlı değil genel olarak halkın eğitilmesi ve bir kamu oyunun oluşturulması için yaygın iletişim yöntemlerinin kullanılmasını da içerir. Dolayısıyla, Şinasi, Namık Kemal ve Ahmet Mithat gibi aslında basın yoluyla eğitimin popülerleştirilmesi fikrinin temsilcisidir.

6.2.4. Ali Suavi

Ali Suavi, nam-ı diğer “sarıklı ihtilalci” (Kuntay, 2014) Tanzimat dönemi aydınları arasındaki en ilginç şahsiyettir. Farklılığı sadece hayatı boyunca yapmış ve yazmış olduklarından, sonrasında yukarıda bahsi geçen arkadaşlarından ayrılarak marjinalleşmesinden değil, sosyal statü açısından da diğerlerinden farklıdır. “Çoğu kibar aile çocuğu ve hemen hepsi devlet memuru olan bu gençlerin içinde, Ali Suavi Efendi büsbütün ayrı bir çehredir” (Tanpınar, 2007, s. 214). Geçimini kağıtçılıkla sağlayan fakir bir babanın oğlu olarak dünyaya gelen Ali Suavi'nin sadece eğitim kariyeri çağdaşlarından pek de farklı değildir (Uçman, 1989, s. 445).

Ali Suavi'nin inişli çıkışlı ve hareketli hayatının içerisinde eğitim konusunda sadece bir şey fazlasıyla önemlidir; o da Galatasaray Sultanisi müdürlüğüdür. Onun haricinde Londra'dayken çıkardığı Muhbir gazetesinin ilk sayısı olan 31 Ağustos 1867'deki amacını eğitimin ilerlemesi için okullarda okutulacak materyallerin yayınlanması olarak açıklar (Çelik, 2021, s. 61; Tanpınar, 2007, s. 211; Kafadar, 1997, s. 169). Fakat burada ifade edilen eğitime dair fikirleri pek bir orijinallik içermez. Örneğin, ezbere dayanan yüzeysel bilgiyle herhangi bir ilerleme kaydedilemeyeceğine ve yeni öğretim metotlarının uygulanması (Sakaoğlu, 1991, s. 104; Gündüz, 2010, s. 137) veya sadece din ilimlerinin değil fen ilimlerinin de tahsil edilmesi (Çelik, 2021, s. 464) gerekliliğine dair ya da memur yetiştiren eğitim anlayışına karşı (Kafadar, 1997, s. 169) fikirleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Dönemine göre belki daha özgün olarak nitelendirilebilecek fikirleri ise

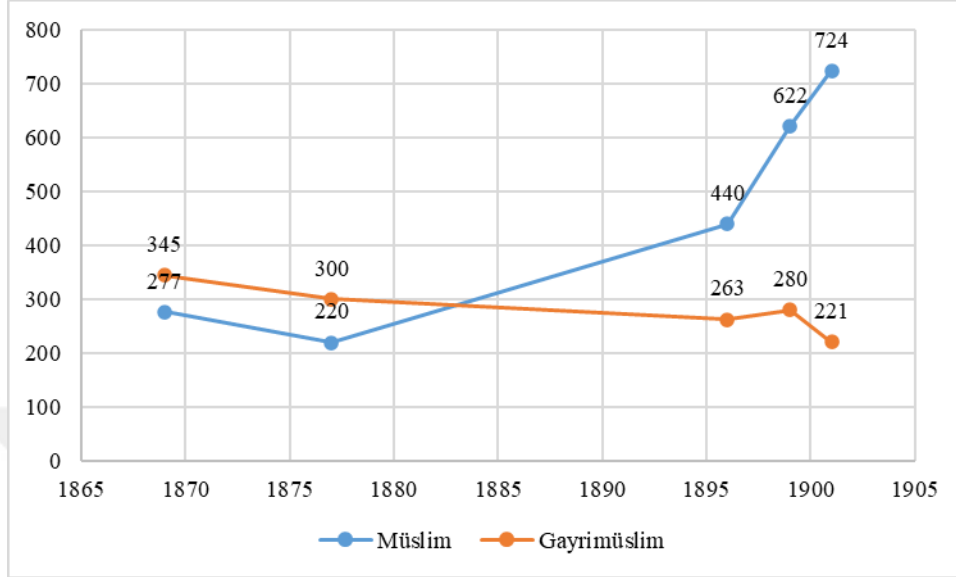
ilim ve irfanın temelinin sıbyan mekteplerinin olduğu ve eğitimin devletin üzerine alması gereken bir hizmet olduğu için yeni vergiler koymasını teklif etmesidir (Çelik, 2021, s. 461).

Daha önce de bahsedildiği gibi Ali Suavi'nin bu tez çalışması kapsamındaki dikkate değer en önemli faaliyetleri 13 Ocak 1877 ile 10 Aralık 1877 tarihleri arasında yaklaşık bir yıl süren Galatasaray Sultanisi müdürlüğüdür. Çok daha öncesinde de Galatasaray Sultanisi'ndeki işlerden memnun olmadığını defalarca gazetesinde yayınlayan Ali Suavi (Çelik, 2021, s. 223-224), bu defa kurumun başına geçtiğinde fikirlerini uygulama imkanı bulmuş ve Abdülhamit'e okulun ıslahı için yapılacakları raporlamıştır (Kodaman, 1991, s. 136). Müdüriyete atanması Avrupa'da edinmiş olduğu tecrübelerden veya padişahı okulun ıslahı konusunda ikna etmiş olmasındandır (Fortna, 2005, s. 138; Çelik, 2021, s. 223). Fakat gerekçesi ne olursa olsun Ali Suavi'nin, Tanzimatçıların yaratmak istedikleri Osmanlı milletinin proje okulu olarak Fransız usullerine göre kurulan Galatasaray Sultanisi'nin başına müdür olarak atanması Abdülhamit dönemi eğitim politikalarının analizi açısından hayati önemdedir. Her ne kadar medrese çıkışlı olmasa da iç dünyasını yansıtan sarıkla gezen birinin Abdülhamit tarafından Tanzimat'tan kalan tek laik bir eğitim kurumunun başına atanması aynı zamanda buraya dini müdahalenin gerçekleşeceğinin habercisidir (Fortna, 2005, s.139).

Galatasaray'ın eğitim dilinin Fransızca olmasına karşı olan Ali Suavi, genel olarak okullarda Türkçenin eğitim dili olmasını savunuyordu. Böylelikle halkın eğitime katılımının artırılması hedefleniyordu. Milliyetçiliğin imparatorluğunun sonunu getireceğini düşündüğü için İslam'ın imparatorluğu bir arada tutacak bir unsur olduğunu dile getirmesi de Abdülhamit'in düşünceleri üzerine etkisi olmuştur (Fortna, 2005, s. 138).

Bir yıl gibi kısa bir süre müdürlük yapmış olan Ali Suavi, bu süreç içerisinde çok ciddi hamlelerde bulunmuştur. Galatasaray'ı bitiren gayrimüslim ve yabancıların devletin aleyhinde faaliyette bulunmalarından (Kodaman, 1991, s. 137) yola çıkarak öncelikle okuldaki Müslüman öğrencilerin oranını %37'ye çıkarmıştır. Ayrıca sosyal karışıklıklarda yer alan Rus ve Bulgar öğrencilerinin ilişkisi kesilmiş fakat herhangi bir şekilde bunlara katılmamış, çalışan Bulgarlara dokunulmamıştır. Devlet aleyhine faaliyette bulunanlara kesilen cezalar sadece öğrencilerle sınırlı değildir, öğretmenler de bundan payını almıştır. Rus büyükelçiliğinin aracılığıyla alınan öğretmenlerin faaliyetlerine son verilmiştir (Fortna, 2005, s. 140). Ek olarak öğrencilerin bursluluk durumlarıyla oynayarak ve bir

yerde de gayrimüslim öğrencilere sıkıntılar çıkartarak okuldaki Müslüman öğrencilerin sayısını arttırmaya çalışmıştır (Fortna, 2005, s. 163). Aşağıdaki grafik yıllara göre okuldaki Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin sayılarını göstermektedir (Kodaman, 1991, s. 139):



Şekil 1. Galatasaray Sultanisindeki müslim ve gayrimüslim öğrenci sayılarının değişimi

Bunu Osmanlıcılıktan bir kopuş olarak değerlendirmek mümkündür. Esasında bir arada ortak bir aidiyet verilmesi için tasarlanmış olan bu okulda gayrimüslimlerin yavaş yavaş çekilip Müslümanların sayısının artması bunların ortak bir havuzda kaynaştırılmasına imkan tanıyacak bir başka alanın kalmamasına neden olmuştur.

Son olarak Abdülhamit döneminde artan okullardaki ahlak ve din temelli eğitim politikasının ilk uygulaması Ali Suavi tarafından Galatasaray'da yapılmıştır. Modern bir medrese olarak düzenlemeye çalıştığı Galatasaray müfredatındaki fen bilimleri niteliğindeki derslerin sayısını arttırdığı gibi geleneksel İslami derslerin arttırılmasına da o derecede önem vermiştir. Böylelikle çok daha İslami ve Osmani bir okul görünümüne kavuşturulmuştur (Fortna, 2005, s. 141). Ali Suavi'nin yürüttüğü bu faaliyetlerde Maarif Nezaretinin onayını almadığı anlaşılıyor. Abdülhamit'in destek ve teşvikiyle yapılan bu müdahaleler dönemin Maarif Nazırı Münif Paşa tarafından onaylanmamıştır (Kodaman, 1991, s. 138).

Bütün bu kısa sürede Galatasaray Sultanisinde yapılanlar, sonrasında uzun Abdülhamit iktidarı boyunca eğitimde politikalarının temelini oluşturmuş, adeta bir parodisini temsil etmektedir (Fortna, 2005, s. 163). Ali Suavi'nin ilginç karakter ve kariyeri bundan çok kısa bir süre sonra Abdülhamit aleyhtarlığına dönmüş ve V. Murat'ı tahta çıkarmak için

girişmiş olduğu Çırağan Baskını sırasında kafasına almış olduğu bir sopa darbesiyle son bulmuştur.

6.2.5. Ahmet Mithat Efendi

Daha önce bahsedilen Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa gibi Osmanlı aydınlarının aslında kitle iletişim araçlarının kullanarak halkı eğitime ve bilinçlendirmelerinin politik bir amacı da vardır. Böylelikle Abdülhamit iktidarının baskıcılığında ve monarşisinden kurtulmak ve anayasal bir rejim kurmak için halkın belirli bir bilinç seviyesine çıkarılması mevcuttur. Fakat Ahmet Mithat Efendi bu konuda diğerlerinden belirgin bir şekilde ayrılır. Onun temel hedefi halkın Batılıların sahip olduğu bilgi seviyesine ulaştırılmaları ve genel cehaletin ortadan kaldırılmasıdır; diğer aydınların sıklıkla dile getirdiği hürriyet ve rejim sorunlarının çok daha sonra ele alınması gereken konulardır (Kafadar, 1997, s. 177).

Yeni Osmanlılar neşriyat-ı vakasının... vakitsiz olarak meydana çıktığını hükmeyletim... Zira bir zamanda meydana konuldu ki milletimiz maarif-i atıka ve kadimesine verilen ehemmiyeti hemen bilküllüye gevşetip halbuki onun yerine maarif-i cedideyi henüz ikame etmemiş olduğundan edilen neşriyatın tesirat-ı hakikiyesi değil, cüz'iyesi dahi pek güç görüldü (Okay, 1989, 7-10 aktaran Kafadar, 1997, s. 177).

Ahmet Mithat Efendi, Abdülhamit'in himayesinden de mahrum kalmamasının sebebi aslında her ikisinin fikirlerinin ortak paydada birleşmesidir (Okay, 1989, s. 101). “Çok yakından tanıdığı ve samimiyetle bağlı bulunduğu devrin hükümdarı II. Abdülhamid gibi, eğitim ve kültürün belli bir seviyeye gelmediği milletlerde rejim meselelerinin ön plana getirilmesinin zararlı olacağına inanmıştı” (Okay, 1989, s. 101). Bu nedenle diğer aydınlar gibi o da toplum eğitimine fazlasıyla önem veriyor ve bunun için kitle iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanmaktadır. Bu bakımdan yöntem açısından diğer aydınlarla aynı çizgidedir; farklı olan şey Ahmet Mithat hem toplumdaki hem de siyasetten daha az tepki alacak şekilde “kıssadan hisse” tarzını kullanmıştır. Yine diğer bahsi geçenler gibi o da amaç halkın eğitilmesi olduğu için dilde sadeliği savunmaktadır. Hatta bunun için Haziran 1896'da Tercümân-ı Hakikat'te “Dilde Sadeliği İltizam Edelim” başlıklı bir yazı dahi kaleme almıştı (Okay, 1989, s. 101).

Bu dönemdeki Osmanlı aydınlarının eğitim konusunda üzerinde durdukları en önemli noktalardan biri ilginç bir şekilde ailede çocuğun eğitimiydi. Ahmet Mithat da doğu tipi eğitim sisteminde korku ve baskıya dayanan yöntemi eleştirip batılıların öğrenciyi teşvik eden ve eğitimi sevdiren yöntemini övdüğü Bahtiyarlık adlı romanı edebiyatta bu konudaki

ilklerdendir (Kafadar, 1997, s. 178). Çok uzun süreler Avrupa’da bulunmayan Ahmet Mithat kısa bir süreliğine gittiği Avrupa gezisinden döndükten sonra artık Batının eğitim konusundaki üstünlüğünden emindir ve Osmanlı okulları ile İsveç okullarını kıyaslamanın mümkün olmadığını dile getirir. Ek olarak Ahmet Mithat Avrupalı mürebbiye ve öğretmenlerin istihdam edilmesi çok ciddi sorunlar doğurabileceğine işaret etse de eğitim konusunda bunlardan daha iyilerinin de olmadığını kabul etmiştir. Hem yabancıların böyle bir tehlike arz etmesi hem de bunlara herkesin erişme imkanının olmaması nedeniyle Ahmet Mithat Efendi’nin önerisi devletin okulları yaygınlaştırması ve yeni öğretim metotlarına geçilmesi ve böylelikle de devlet okullarındaki eğitimin kalitesinin arttırılması tavsiyesinde bulunmaktadır (Kafadar, 1997, s. 178-179).

Son olarak Ahmet Mithat bu dönemdeki diğer aydınlarla benzer bir çizgi üzerinde durduğu bir başka konu ise kızların eğitimidir. O dönemin dini hayat açısından muhafazakarlarını temsil eden Münif Paşa’nın, Namık Kemal’in gündeme getirdiği kızların eğitimi konusunu Ahmet Mithat da yüksek bir sesle tekrarlamış ve bunu topluma yedirmek için eser ve yazılarına konu edinmiştir (Kafadar, 1997, s. 179). Çünkü aynı zamanda ailede çocuk eğitimi üzerinde de duran Tanzimat aydınları, çocuğun hayatındaki ilk öğretmenin aslında annesinin ve dolayısıyla okul çağına gelinceye kadar ona rehberlik edecek olan annenin ne kadar eğitimliyse çocuğun da eğitim hayatına o kadar yukarıdan başlayacağını farkındaydılar.

Ahmet Mithat aslında bir bakımda Abdülhamit döneminin aydınlar arasındaki yansıması gibidir. Abdülhamit nasıl ki Batının yöntem ve uygulamalarını bir süzgeçten geçirip, onlara kendi geleneklerini de katıp uygulamışsa Ahmet Mithat da Batının bilgi ve tekniğini toplumun gelenek ve değerlerinden geçirerek topluma aktarılmasını sağlamıştır.

6.2.6. Ahmet Rıza Bey

Jön Türklerin ilk önderlerinden olan Ahmet Rıza, gerek babasının gerekse de kendisinin Osmanlı’nın geri kalmasının tarımda gelişmemiş olmasından kaynaklandığına dair düşüncelerinin bir neticesi olarak Fransa’ya modern tarım tekniklerini öğrenmek için gitmişti (Sönmez, 2012, s. 61-62). Geri döndüğünde herhangi bir özel çiftlikte iş bulamayan ve kendi özel çiftliğini kurabilecek sermayesi de olmayan Ahmet Rıza gönülsüz olarak hiç istemediği devlet memurluğuna girdi (Ahmet Rıza, 2001, s. 13-14). Öncelikle Ziraat Nezaretinde bir memuriyete girdikten sonra “buranın, Türk tarımının ve

köylüsünün kalkınması için çalışan bir yer değil, memurların geçim yuvası olduğunu kavradı. Fakat hâlâ, köylünün geri kalışının onların modern tarım yöntemlerini bilmeyişlerinden ileri geldiği sanısında olduğu için, Ziraat Bakanlığı'ndan Eğitim Bakanlığı'na geçti. Eğitim yoluyla köylünün aydınlanmasına çalışacaktı” (Berkes, 2012, s. 393-394). Bursa Eğitim Müdürlüğüne kadar yükseldikten sonra eğitimle ilgili fikirlerini açıkça nezarete bildirmeye devam etti. Buna göre dile getirdiği noktalar dikkat çekicidir:

Bursa'da azınlıkların okullarından başka 4 Protestan, 1 Katolik okulu vardır. Bu kurumlar Bursa'da ticaret ve sanayiın tamamen Hristiyanların ellerine geçmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca bu okulların misyoner öğretmenleri köylere kadar dağılarak, öksüz Müslüman çocuklarını toplamakta, onlar ve aileleri üzerinde zararlı propagandalar yapmaktadırlar. Bu kurumların faaliyetlerine karşı bir tedbir olarak, öksüz kız ve erkek Müslüman çocuklar için iki ayrı yatılı Darüşşafaka açılmalıdır.... İlkokullar sayıca dağınıklıktan kurtarılmalı, az sayıda fakat öğrencisi kalabalık, öğretmen kadrosu geniş okullar haline sokulmalıdır. Eğitim ve öğretimin niteliği ancak bu şekilde yükseltilebilir... eğer bu tedbirler alınmayacaksa, Eğitim Müdürlüğü kaldırılmalıdır, çünkü şimdiki halde eğitim işlerini bir muhasebeci ve bir kâtip yürütebilir... (Akyüz, 2007, s. 262-263).

Fakat bu önerilerinin dikkate alınmaması üzerine artık daha fazla bu şartlarda mücadele vermenin anlamının olmadığına kanaat getirerek Fransa'ya gitmiş ve orada çıkardığı Meşveret gazetesiyle önce Abdülhamit'i reformlar konusunda ikna etmeye çalışmış, sonrasında ise açık muhalefete girişmiştir (Berkes, 2012, s. 393-394). Eğitimden beklentilerini çok açık bir şekilde şu ifadelerinden anlamak mümkündür: “Devlet ve milletin istikbali tehlikededir. Bizi bundan kurtarmak için dünyanın inkişaf sebebi olan öğretim ve eğitimden başka çare yoktur” (Ülken, 1992, s. 132; Berkes, 2012, s. 393-394). Bu her ne görüşten olursa olsun her Osmanlı aydın veya devlet adamının eğitim konusunda beklentilerinin özetidir.

Ahmet Rıza'nın eğitim konusunda durduğu iki önemli husus daha vardı: Bunlardan ilki hem devlet nezdinde hem de özellikle halk arasındaki parasızlıktır. Sayıca fazla ve maddi olarak çok daha güçlü misyoner okullarının köylere kadar nüfuz ettiği bir yerde devlet ne okulları köylere kadar yayabiliyor ne de köylüler fakirlikten dolayı çok uzaktaki okullara çocuklarını gönderebiliyorlardı. Bu nedenle devletin Darüşşafaka gibi İstanbul'da kurduğu okulların benzerlerini taşrada da açması gerektiğini savunuyor ve bu konuda mücadele veriyordu (Su, 1977, s. 10-11). Diğeri ise, Abdülhamit döneminde devlet okullarının taşraya yayılmasındaki motivasyon nasıl ki misyoner okullarının taşradaki agresif yayılması ise Ahmet Rıza'nın da devletin eğitimdeki aktif faaliyetlerinin gerekçesini işte Bursa'daki bu misyoner okullarının hareketleri olmuştur.

Osmanlı aydın ve “aydınlanmış memurlarının” da üzerinde sıklıkla durduğu noktalardan biri diğeri ise kadınların eğitimidir. Ahmet Rıza da bu konuda fikir beyan etmiş kimselerdendir. Ona göre kadınların aile içerisindeki önemleri eğitim konusunda kadınların görmeden gelinmesini engeller. Bu nedenle kadınların “talim ve terbiyesi” sosyal reformun temelini oluşturduğunu ileri sürer (Malkoç, 2007, s. 136-137). Kadınların eğitimi konusundaki vurgusunun temelini kadının annelik durumu belirler. “Talim ve terbiyenin mehd-i zuhuru valide kucağıdır. Sermendib-i ahlaka hizmet etmek için evvela mazhariyet-i Osmaniye-i valide ve hemşireye layık bir merkum-ı alelâl-ı ihtirama çıkarmak lazımdır. Bu da kadınların ahvalini ıslah eylemekle olur. Bu gibi mesail-i hayatiyeden bahsetmek Meşveret’in en mühim vezâfindendir” (Sönmez, 2012, s. 74). Bir insanın ilk olarak annesinin eğitiminden geçmesi kadının toplum eğitiminin en kilit yerinde rol aldığını gösterir.

Eğitimde modernleşmenin çok ilginç ve dikkat çekici bir sonucu daha ortaya çıkma aşamasındadır. Eğitimin daha çok kitlelere yayılmasına gayret gösterilmesi, bunun pratikliğinin arttırılması adına dilde sadeleştirmeyi de beraberinde getirmiştir. Bu durum modernleşme yarışına giren çoğu devlette görülen bir gelişmedir. Örneğin sık sık örneği verilen Japonya bunun en dikkate değer örneğidir. Orada da dilde sadeleşme, halkın eğitimi ve gazete ile halkın doktrine edilmesi Japonya’da görülen fakat Osmanlı gibi diğer modernleşme sürecindeki devletlerde de görülen semptomlardır (Ortaylı, 2018b, s. 205). Bu bir tartışma olmanın ötesinde en erken zamanlardan beri, dilde sadeleşme ve eğitim-öğretimde dilbilgisi açısından Türkçe’nin üzerinde durulması vurgulanmıştır. Daha sonrasında ise “Teorisyenler” olarak gruplandığımız aydınların nesillerin değil de kitlelerin basın ve edebiyat ile eğitilmesi ve aydınlatılmasına çabalamaları dilde sadeleşmenin tonunu yükseltmiştir. Ahmet Rıza da eğitimin toplumun geneline yayılması için öncelikle Türkçenin yazım, imla ve dilbilgisinin belirlenmesini savunmuştur (Avcı, 2024, s. 440). İşte bunun edebiyat dünyasındaki yansıması Genç Kalemler dergisi iken zamanla bunun politik bir karşılığı olarak Türkçü aydınların da ortaya çıkmasına imkan sağlamıştır. Genç Kalemler, Ömer Seyfettin ve Ali Canip tarafından çıkarılan ve kısa sürede Türkçe yazarları etrafında toplayan önemli bir dergidir. Bu tartışma bağlamında Ömer Seyfettin, Ahmet Rıza’nın eğitimden beklentisiyle paralel bir şekilde, geriliğin ancak milletin ilim, fen ve edebiyatla aydınlatılmasıyla ortadan kaldırılabilceğine inanıyordu. Bunları yapmak için de öncelikle halkın anlayabileceği bir dilin oluşturulması gerekiyordu

(Kafadar, 1997, s. 128). Dolayısıyla Ömer Seyfettin’le Ahmet Rıza’nın halk eğitiminin önemi ve bunun için dilde sadeleşmeye dair fikirleri büyük bir benzerlik gösterir.



BÖLÜM VII

TARTIŞMA: II. ABDÜLHAMİD DÖNEMİ EĞİTİM REFORMLARINDA TANZİMAT ETKİSİ

Avrupa dışındaki modernleşme tarihi, Avrupa'nın diğer devletlerle girmiş olduğu ilişkinin şekil ve boyutu tarafından şekillenmiştir. Avrupa'nın hemen dibinde ve sürekli mücadele halinde olduğu Osmanlı için bunun etkileri diğer devletlere nazaran çok daha erken hissedilmiştir. Daha öncesinde temas kurmanın yaygın şekillerinden biri olan savaşlardaki Osmanlı galibiyetlerinin yerini zamanla yenilgilere bırakması Osmanlı devlet ve uleması arasında önce kendi durum ve kurumlarının sorgulanmasına yol açmıştı. Daha sonrasında bunun pek bir çözüm olmadığı anlaşıldığında bu dış şartların zorunlulukları Osmanlı devlet adamlarını sürekli yenildikleri Avrupa'nın usul ve tekniklerini askeri alana uygulamaya sevk etmişti (Yelkenci, 2008, s. 60). Avrupa'nın askeri teknik ve bilgisinin bu zoraki benimsenmesi beraberinde o kültürün diğer öğelerinin de yavaş yavaş Osmanlı topraklarına girmesiyle sonuçlanmıştır. Böylelikle “ordunun modernleşmesi gibi acil bir faaliyet, askeri okulların kurulmasını ve kınanan Batı biliminin resmen programlaşıp eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır” (Ortaylı, 2018b, s. 140-141).

Elbette bu durum uzun bir devlet içi muhalif ve çıkar gruplarının çatışmasından sonra nihayetinde bunların en güçlüsü olan Yeniçeri Ocağının II. Mahmut tarafından kaldırılmasıyla gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin artık Batının karşısında varlığını devam ettirebilmek için Batının yöntem ve usullerinin bir devlet programı olarak kabul edilip uygulanmasının tohumları II. Mahmut'un iktidarının ikinci yarısında atılmıştır. Bu çabalar, 1839 Gülhane Hatt-ı Hümayunun ilanı ile Tanzimat Dönemi olarak resmileşecektir. Bundan sonraki süreçte Osmanlı devlet adamlarının hissettikleri dış tehdit ve iç baskılar çağdaşı olan devletlerin pek çoğundan çok daha ciddi bir boyut almış halde bütün maddi imkansızlıklarla bu reform programını uygulamaya çalışmışlardır (Fortna, 2005, s. 68-69). Bu bakımdan Tanzimatçıların yaptıkları bütün bu reform çabalarında

sorunlarına çözüm olacak bir pragmatizm ve acelecilik vardır. Yalnız, II. Mahmut'tan itibaren Osmanlı'nın reform sürecinde yaşanan sürekli kurumsal değişim ve dönüşümlere rağmen bütün bunların başarılabilmesi modern eğitimin tesis edilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Dönemin devlet adamlarının zihinlerinde modern eğitim doğru uygulandığı sürece devletin sıkıntılarının aşılmasını sağlayacağına dair umutlu bir inanç vardı (Fortna, 2005, s. 115). Bu bakımdan daha önce de değinildiği gibi ilk başlarda devletin eğitimden beklentisi nitelikli devlet memurlarının yetiştirilmesine yönelikti.

Aslında her ne kadar devletin ilk baştaki beklentisi böyle bir pratik ihtiyaçtan kaynaklanmış olsa da sonraki süreçte beklentisi bu olmamış ve hatta daha önce de değinildiği gibi hem devlet kademesindeki idarecilerin hem de aydınların eleştirdiği bir gelişme olmuştur. Çünkü 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren devlet, eğitimi “mission civilisatrice” yani “medenileştirme görevinin” bir aracı olarak görmüştür, buradaki medenileştirmenin nesnesi ise halkın ta kendisidir. Fakat Tanzimatçıların hayal ettiği bu görev Abdülhamit döneminde ilköğretim okullarının yayılmasıyla başarılabacaktır (Deringil, 2014, s. 107-108). Fakat bu aşamaya gelinceye kadar geçen sürede yükseköğretimle ilköğretim arasındaki boşlukların çok geç doldurması, eğitim yapısının çok çarpık bir şekilde gelişmesine ve bunun sonucunda da öğrencilerin öğretimlerinin amacı dışında doğrudan memuriyete geçtikleri bir tablo ortaya çıkmıştır (Yelkenci, 2008, s. 163). Yoksa mesleki okullar Osmanlı eğitim sistemi içerisinde kurulmamış değildir, fakat buradan mezun olanlar bile bir üst aşamaya devam etmeden masa başında bir memuriyete geçmişlerdir (Kafadar, 1997, s. 114).

Osmanlı İmparatorluğunda eğitimin pratik bir şekilde araçsallaştırılması sadece memur yetiştirilmesiyle sınırlı değildir. Abdülhamit öncesinde eğitim, imparatorluğun sınır boylarında Batı ile yürüttüğü mücadele için gerek duyduğu nitelikli insanın yetiştirilmesine hizmet ederken Abdülhamit döneminde eğitim, imparatorluğun dört bir köşesine akın eden Batının misyoner okullarıyla mücadele şeklinin bir aracı haline gelmiştir. Zaten bu dönemde devlet okullarının taşraya yayılmasının (Kafadar, 1997, s. 37-40) sebeplerinden biri de yine daha önce tartışıldığı gibi yabancı okullarının bu agresif yayılmacılığıdır. Abdülhamit, kurallarını kendisinin koymadığı bir oyunun içerisinde kuralları koyanların yöntemleriyle onlara karşı bir mücadele yürütmektedir. Bu bakımdan kendisinden önceki eğitim ve reform ile Batı kültürünün içerisine dahil olarak Batının tacizlerinden kaçınmaya çalışan Tanzimatçılardan farklı bir politika takip etmektedir. Abdülhamit iktidarında eğitim

Batıdan alınan, kendi değer ve geleneğiyle Batılı etkisinin seyreltildiği ve onlara karşı kullanılacak bir araçtı (Fortna, 2005, s. 69). Bu açıdan bakıldığında Osmanlı Devleti'nin eğitimden beklentisi, eğitimi daha çok ulusu yapılandırmaya yoğunlaştıran Batılı çağdaşlarından daha yükliydi. Osmanlı idaresi bir yandan eğitimle modern çağın gereklerine uygun bir devlet haline gelmek isterken diğer yandan da dış devletler ve misyoner okulları tarafından sömürülen gayrimüslimlerin ayrılıkçı faaliyetleri karşısında eğitimle bir Osmanlı vatandaşı profili yaratmaya çalışıyordu (Fortna, 2005, s. 72). Osmanlı Devleti eğitimin modernleştirilmesi konusunda o denli geç kalmıştır ki bu işe eğilip bir Osmanlı milleti oluşturmak için gayrimüslimlerle Müslümanların aynı okullarda okumalarını sağlamaya çalıştığında gayrimüslimlerden beklenen ilgi gelmemiştir. Bunun pek çok sebebinin arasında en önemlisi modernleşme hamlesinin çok sonralarına yetişmiş Osmanlı devlet okullarında verilen eğitimin yabancı ve gayrimüslim okullarındaki kadar gelişmiş olmamasıdır. Öte yandan Rusya'da okuyan yüzlerce Bulgar öğrencisi üzerinde Rusya'nın kurmuş olduğu kültürel hegemonya, Osmanlı Devleti tarafından kurulamamış, belki de çok geç tarihlere kalmış ve köklenemeden imparatorluk dağılmıştır. Bu bakımdan Namık Kemal'in Osmanlılık ideallerinin sembolü olan Galatasaray Sultanisi, Yusuf Akçura'nın da belirttiği gibi gayrimüslim unsurların daha da ayrılıkçı olmalarına neden olmuştu. Bu yüzden de Ali Suavi zamanında Sultani'deki Müslüman öğrenci sayısının gayrimüslimler aleyhine arttırılması gibi bir politika takip edilmiş, geçimsiz olan, problem teşkil eden gayrimüslimlerin ise ayıklanmasına girişilmiştir. Bu da teknik olarak Osmanlılık idealinden kopuşa işaret etmekteydi.

II. Mahmut'la başlayan kalifiye eleman yetiştirmek için devlet okullarının kurulması nihayetinde düzenli bir eğitim sisteminin inşa edilmesinden çok ihtiyaçlara göre kurulan okullar yığını haline gelmesine yol açmıştır. Bunun hiyerarşik bir yapı haline getirilmesi ise çok uzun bir zaman almıştır. Nitelikli eleman yetiştirmek için kurulan okulların bir sisteme kavuşturulmasından sonra Galatasaray Sultanisi ise yine dış devletlerin tavsiye ve hatta baskısı altında Osmanlı devlet adamlarının bir Osmanlı vatandaşı yaratmak için kurdukları bir okuldu. Bu haliyle Osmanlıcılık idealinin taraftarı aydınların hoş karşılayacağı bir girişim olsa da bunun koca imparatorluk içerisindeki çok münferit bir örneği teşkil etmesi bu idealin gerçekleştirilmesinin önündeki en büyük engellerden biriydi. Kaldı ki geç kalınmış bir girişime bir de ürkeklik veya yavaşlık eklenince bu sultani beklenen amaca hizmet edememiştir. Abdülhamit ile beraber artık okulun misyonu değişmiş, eşit olmayan şartlarda iki farklı dini ait milletlerin bir üst kimlik altında

birleştirilmesinin pek mümkün olmadığını düşünen Sultan ve Ali Suavi gibi birtakım aydınlar, öncelikle Müslümanların eğitim seviyelerinin arttırılarak gayrimüslimlerle hem bilgi hem de ekonomik gelişmişlik anlamda rekabet edebilir seviye gelmesini öncelemişlerdir. Böyle bakıldığında Osmanlı eğitim politikası kurumsal olarak bütün yavaşlığına rağmen çok hızlı bir şekilde nitelikli eleman yetiştirmeden bir Osmanlı vatandaşı yetiştirmeye ondan çok kısa bir süre sonra da Müslüman halkın eğitimine doğru evrilmiş görünmektedir.

Osmanlı devlet adamlarının genel olarak eğitimden beklentileri gayet pragmatik olsa da yine de halkın eğitimi ve bilinçlendirilmesine de önem verdiği II. Mahmut'u ilk resmî gazeteyi çıkarmasından anlaşılabılır. Fakat zamanla tam anlamıyla resmî gazete kimliğine bürünen ve devlet işleri ve reformları, atamaları hakkında bilgi veren bir kitle iletişim aracına dönen gazetenin halkı aydınlatma ve bilgilendirme işini Şinasi ve Agah Efendi tarafından çıkarılan Tercüman-ı Ahval gibi aydınların çıkardığı özel gazeteler üstlendi. Bu açıdan bakıldığında her ne kadar Osmanlı aydınları, hükümeti eleştiren ve bu konularda kamuoyu yaratmaya çalışan bir rol üstlendikleri gibi, diğer yandan da devletin yaygınlaşan okullarla eğitimi nesiller yetiştirme çabalarına karşılık halkın bilinçlendirilmesi ve aydınlatılması görevini de üzerine almış görünmektedir. Diğerleri arasında verdiği mesajlar açısından çok daha az siyasi olan Ahmet Mithat Efendi'de çok açık bir şekilde görüldüğü üzere kimi aydınlarsa eğitim ayağının evdeki boyutuna dikkat çekerek modernleşme sürecine destek olmuşlardır. Bunlar devletin müdahale alanının dışında olması nedeniyle aydınlar halk eğitimi açısından mahrem olarak evde, kamusal alan olarak sokakta insanların eğitilmesinde devlete destek olduğu varsayılabilir.

Osmanlı devlet adamları gibi fikir adamları da eğitim konusuyla fazlasıyla ilgilenmişler ve halka, özellikle de Müslüman halka, sirayet etmiş olan genel cehaletin ortadan kaldırılması için basın ve edebiyatı çok etkin bir şekilde kullanmışlardı. Fakat bu faaliyetlerinin amacı sadece halkın eğitimi değildi, halkın cehaleti mevcut siyasi ortamın yaratılmasına hizmet ettiği için aydınlatılmaları gerekliydi. Bu nedenle de halk aydınlandıkça daha fazla hak talep edecek ve baskılara karşı daha az toleranslı olacaktı. Aslında kastedilen Abdülhamit'in "istibdad" yönetimine meşrutiyet rejimi ile son verilmesiydi. Bu bakımdan nasıl ki devletin eğitim politikası bahsedildiği gibi çok hızlı bir şekilde nitelikli eleman yetiştirmeden bir Osmanlı vatandaşı ve sonrasında ise Müslümanların sadık bir tebaa şeklinde eğitilmelerine dönmüşse Osmanlı aydınlarının da halkı aydınlatmak amaçları çok

abuk rejim meselesine evrilmiştir. Bunun muhtemel birçok sebeplerinden biri şu olabilir: Devletin eēitim seferberliēinin temel amacını ilk başlarda bir vatandaş yarama iken bunu bařaramadıēında en azından Müslüman tebaanın gayrimüslimler kadar eēitimi olmalarını saēlayacak bir seviyeye çıkarmak oluştururken asıl yaptıkları işin memur ve asker yetiştirmenin ötesine geçememiştir. Bunu yaparken devlet bu reformların devletin parçalanmasını önlemek için yaptığı güdüsünü, eēitime dahil ettiēi ērencilere o denli hissettirmiş olmalı ki bu sistem devletin ekonomik ve teknolojik kalkınmasını saēlayacak kalifiye eleman yetiştirmek bir yana devleti bir şekilde kurtarmakla uērařan ve bunun problemlerini de idare şeklinden kaynaklandıēını düşünen bir neslin yaratılmasına neden olmuştur. Diēer bir ifadeyle aydınından ērencisine oēu kimse devletin içinde bulunduēu geriliēin sebebini kalifiye eleman eksikliēine deēil idari problemlerin kusuruna baēlamaktadırlar ve bunun önemli bir sebebi ise yaptığı eēitim reformları ile genel amacı memur ve asker yetiştirmek olan yine devletin kendisi olmuştur.

Dolayısıyla Hilmi Ziya lken'in II. Meşruiyet için yazdıkları bu dönem için de geerliliēini korumuş görünmektedir: "fikir adamlarının oēu dergi yazarı olmaktan çıkamadılar. Dergiler de uzmanlıēa doēru gidecek ve derinleēecek yerde orta seviyeye hitap eden edebi dergi olarak kaldılar" (Ülken, 1992, s. 488). Aydınların bu kadar yüzeysel ve edebi düzeyde kalmaları, geniş çaplı bir eēitim seferberliēinin yarım asırdan uzun bir süredir sergilenmeye çalışılmasına raēmen eēitim ve bilgi konusunda bir gelenek ve neslin devamlılıēının saēlanamamıř olmasının bir sonucu olduēu kanaatine varmak çok da yanılıcı olmasa gerektir.

Aydınların düşüncelerinin Abdülhamit iktidarının eēitim politikalarına nasıl yansıdıēına bakılacak olursa hükümete karşı yüksek dozda eleştiride bulunan ve rejim konusunda anayasal fikirleri olan aydınlar, Abdülhamit tarafından tehlike arz ettiēi dřnldēi için bu gibi kimselerin fikirlerinin pek oēu devlet tarafından dinlenmediēi ne sürülebilir. Bu dönemde eēitim konusunda bir şey yapanların bir şekilde bu sistemin içerisine entegre olması gerekirdi. Bunu yapamayanların fikirleri sadece halka yönelik olarak dile getirilmiş düşünceler olarak nitelendirilebilir. "Pratisyenler" olarak adlandırılan eēitimin düzenlenmesi gerekliliēine dair fikirleri olan fakat bunları mevcut siyasi iktidarın araçlarıyla yapmaya çalışanların (bu bakımdan Ali Suavi'nin kısa süren Galatasaray Sultanisi mdrlēi de eklenebilir) fikirlerinin uygulanması ise sanıldıēı gibi çok kolay uygulanamamıştır. Aslında Abdülhamit dönemi eēitim konusunda bazı çelişkileri de içinde

barındırır. Selim Sabit Efendi'nin örneğinde de görüldüğü üzere sultanın eğitim konusundaki istekliliğinden cesaret alan reformcular heyecanla uygulamaya koydukları uygulamalar, dini muhafazakarlıktan beslenen grupların yarattığı kamuoyu baskısı açık bir hale geldiğinde padişah bunların hızını frenlemiştir. Dolayısıyla, açık muhalefet içerisinde bulunanların fikirlerinin uygulama imkânı olmadığı gibi sistem içerisindeki reformcuların bile bu dönemde temkinli kaldıkları olmuştur.

Mutlakiyetçi veya anayasacı, muhafazakâr veya seküler olsun bütün aydınların üzerinde durduğu ve Abdülhamit döneminde de karşılığını bulan en önemli konu kızların eğitimidir. Bu konuda iki taraf da kızların eğitiminin önemini farkındadır. Bu bakımdan Abdülhamit, kızlar için de okullar açtırmış ve kızlara öğretmenlik yapabilmeleri için kız öğretmen okullarının (darülmuaallimatlar) kurulmasını sağlamıştır. Bu okullardan mezun olan kızlar sonraki süreçte II. Meşruiyet ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki kadın hareketlerinin öncüleri olmuşlardır (İde, 2017, s. 47-48). Yine aydınlar ile Abdülhamit'in eğitim politikalarının kesiştiği bir diğer husus ise ilköğretime önem verilmesi ve burada usul-ı cedid üzere eğitim verilmesidir. Bu da aslında eğitimin ideolojik ve siyasi ve amaç taşımadığında sağduyu neyi gerektiriyorsa onun yapılması konusunda bir fikir birliğinin olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, eğitimin kamusallaşmasının ve yaygınlaşmasının beraberinde getirdiği şeylerden biri dilde sadeleşmedir. Osmanlı aydınları da ister devlet kademesinde isterse de devlet dışı faaliyetlerde bulunsun dilin önemi ve dilde sadeleşme konusunda fikir birliği içerisindeyler. Hükümet de dilin eğitim ve siyasi ajandaları için önemini farkında olduğu için Türkçenin okullarda okutulmasına özen gösterilmiştir. Hatta İslamcılık siyaseti ile özdeşleştirilen ve daha önce tartışılan sebepler dolayısıyla din ve ahlak derslerinin saatlerinin arttırıldığı gibi Abdülhamit iktidarının sonuna doğru okullardaki Türkçe ders saatleri de arttırılmıştır (Kodaman, 1991, s. 113).

Abdülhamit dönemindeki eğitim faaliyetlerinin en karakteristik özellikleri pek çok kez tekrarlandığı üzere devlet okullarının malum sebepler nedeniyle taşraya yayılmasıdır. Bu yayılma kimleri tarafından alkışlanırken kimileri ise bunu nitelik pahasına nicelik olarak okulların türetilmesi olarak görmüşlerdir. Diğerlerinin bu konuda net bir tutumu olmamakla beraber Namık Kemal taşrada birçok niteliksiz okulların kurulmasındansa İstanbul'da çok daha kaliteli okulların kurulmasını ve kademe kademe daha sağlam adımlarla taşraya bunun yayılmasını arzu etmişti (Ülken, 1992, s. 102). Aydınlar ve Abdülhamit hükümetinin ters düştüğü konular açıkça kendisini ifade etmese de müfredatta

yer alan derslerle ilgili olanıdır. Abdülhamit iktidarının eğitimden beklentisi ile aydınların eğitimden beklentisinin farklı olması bu tür bir zıtlığı doğal olarak doğuruyordu. Aydınlar, dönemin pozitivist ve materyalist fikirlerinin egemen olduğu bir dönemde okullarda daha dini ve ahlaki derslerin okutulması ve hatta ders saatlerinin arttırılmasına pek de sıcak baktıkları söylenemez.

Bu noktada Abdülhamit döneminin daha önce değinilen dünyadaki gelişimlerle paralelliklerine değinmek bu dönemde takip edilen politikaların mantığının anlaşılması kolaylaşacaktır. Bütün Avrupa'yı kasıp kavuran milliyetçilik akımlarının parçalayıcı gücüyle karşı karşıya kalan sadece Osmanlı İmparatorluğu değildi. Kuzeyli düşmanı Rusya ile Avusturya-Macaristan da bu konuda Osmanlı'nın kader ortaklarındandı. Diğer yandan Avrupa'dan yayılan ve aydınları etkisi altına alan, mutlakiyet karşıtı akımlar da hem çok uluslu hem de mutlakiyetçi imparatorlukları tehdit eden bir diğer problemdi. Ek olarak Osmanlı İmparatorluğu'nun bunlardan fazla bir başka problemi daha vardı ki o da kendi toprakları içerisinde her tarafa yayılan misyoner okulları ve bunları çok etkili bir şekilde iç işlerine karışmak için kullanan Büyük Devletlerin tacizleriydi. Çoğu imparatorluk erken dönemlerde Batının bilim ve tekniğini almak için çok büyük bir çekince veya filtre uygulamaksızın eğitim ve okullaşma konusunda bir sorun yaşamadı. Örneğin Rusya 18. Yüzyıl gibi erken bir tarihten Osmanlılardan çok daha önce ilkokullardan yükseğe doğru planlı bir eğitim sistemi kurup yaygınlaştırmaya başlamışlardı bile (Ortaylı, 2018b, 195). Osmanlı'nın da Batılı tekniklerin öğretildiği mühendishaneler bu yüzyılda kurulmaya başlanmıştı fakat herhangi bir eğitim-öğretim sisteminden bahsetmek pek mümkün değildi. Bunun en önemli sebeplerinden biri, iki imparatorluğun kendisini hangi kültür havzasına ait hissettiği idi. Çünkü "Rusya Batılılaşmaya, 'Ne kadar çok Batılı olabilirim?', Osmanlı ise 'Ne kadar az Batılı olmakla yetinebilirim?' sorularıyla girmiş gibidirler" (Belge, 2002, s. 46) Bu bakımdan Osmanlıların Batılı Hristiyanlara karşı kültürel refleksleri çok daha sertti ve bu nedenle kabullenmesi biraz zaman aldı. Fakat 19. Yüzyılın ortalarına geldiğinde eğitim politikalarındaki yöntem ve içerikleri biraz önce bahsedilen sebeplerden dolayı benzerlik göstermeye başlamıştır. Rusya'da ilköğretimde genel çaplı düzenlemelerin yapıldığı 1864 yılını takiben Osmanlı hükümeti bütün eğitim sistemine bir düzen veren 1869 Nizamnamesini çıkartmıştı ve her iki imparatorluğun da eğitimdeki dini öğelerin ağırlığı gittikçe artmıştı (Deringil, 2014, s. 122-123). Osmanlı aydınlarının gelişmelerine ve başarılarına hayran oldukları Japonya'da da durum çok farklı değildi. Tüm kesimlere yaygınlaştırılmış temel eğitim bilgi ve beceriye değil, tavır ve değerlere

odaklı oluşturulmuştu (Cihan, 2006, s. 20). Dinin Japonya’da ima ettiği anlam İslamiyet ve Ortodoksluktan çok farklı olmasına rağmen hepsinde de vatandaşlık ortak paydasında sadakatlerini sundukları bir imparator kültürünün yaratılmasında eğitim süreci içerisinde kullanılmıştır. Osmanlının 1869 Nizamnamesinden yalnız on yıl sonra Japonya da bir eğitim düzenlemesine gittiğinde Abdülhamit’in politikalarını çok anımsatır bir biçimde ahlak öğretiminin ağırlığı artırılır (Deringil, 2014, s. 124). Ahlaki eğitim Japon kimliğinin eşsizliğini, Japon tarihini, dilini ve Şintoizmi vurguluyor; bu eğitimin öğeleri olan ataya saygı, sadakat ve vatanseverlik, imparatoru bütün Japon halkının mistik olarak bağlı olduğu bir konuma koyuyordu. Bu bakımdan ahlaki eğitim bir yandan modern bir devlet kurmaya diğer yandan ise birleşik bir halk inşa edilmesine hizmet ediyordu (Wollons, 1993, s. 10). Her üçünde de reformcular ile muhafazakârlar arasında modernleşmenin hızı ve ayarı konusunda sürtüşmeler ve hatta çatışmalar mevcuttur (Deringil, 2014, s. 123-124). Bu bakımdan gösterdikleri refleksler bile fazlasıyla benzerdir. Ek olarak, Fransa’da Üçüncü Cumhuriyetinin Başbakanı Jules Ferry’nin 1880lerdeki eğitime dair reformları da Rus ve Osmanlı’nın eğitim reformlarıyla benzerlikler paylaşır (Fortna, 2005, s. 50). Her halükârda, 1880ler bütün dünyada devlet eğitiminin muhafazakarlaşması ve eğitimin geleneksel bağlarla bağlı bir sadık vatandaş profilinin oluşturulmasına adanması gibi bir durum ortaya çıkmıştır. Böylelikle bunlar merkezileşmenin temellerini atmıştır (Fortna, 2005, s. 49). Bu açıdan bakıldığında, Abdülhamit döneminde eğitime dair yapılan müdahaleler çağdaşı ve aynı problemleri paylaşan devletlerin çözümlerinden çok da ayrıksı görünmez (Evered, 2012, s. 6; Fortna, 2005, s. 69).

Asıl konuya geri dönülürse, aydınların Abdülhamit dönemindeki eğitim politikalarına bir etkisi olmuş mudur sorusuna İbrahim Temo ile Ahmet Rıza arasındaki diyalog ufuk açıcı bir cevap verecektir. Paris’te Genç Türklerin bir toplantısında İbrahim Temo eğitim-öğretimin ıslah edilmesi için öngördüğü yapılacaklara dair tekliflerine bakılacak olunursa:

- 1) Yedi yaşından itibaren ilk öğretim mecburidir (bu husus "Kanûn-i Esasiye" maddesi olup, hükümetçe de benimsenmiştir).
- 2) Dört yıllık ilk öğretimi bitirip, daha ilerisine gidemeyen çocuklar için iki yıllık ameli bir öğretim yapılmalıdır (Sait Paşa aynı teklifi daha önceleri yapmıştır).
- 3) Bütün öğretim programları hükümetin murakabe ve teftişi altında bulunmalıdır (II. Abdülhamid’in en çok dikkate ettiği noktalardan birisi olup, zaten uygulanıyordu).
- 4) Köy ve mahallelerde 40’tan fazla Türk olmayan çocuk varsa, bunlara kendi dillerinde din dersi verilecektir (bu madde her okulda uygulanmıştır).
- 5) Patrik, Hahambaşı gibi dini otoriteler maârif işlerine karıştırılmamalıdır (dini programlar hariç, her türlü icraatı Maârif Nezareti yürütmüştür).

6) İlkokulu bitirmeyen veya imtihan vermeyenler resmî hizmetlere kabul edilmemelidir, (hükümetler de aynı fikirde idiler).

7) Lâtin harflerinin resmî olarak kabulüdür ki (o devirde uygulanamayacağı açıktır). (Kafadar, 1997, s. 165).

Bu tekliflere Ahmet Rıza'nın verdiği cevap ise çok daha şaşırtıcıdır: “Doktor, bu senin yazdıkların şimdiden zaten Abdülhamid idaresinde fazlasıyla tatbik olunuyor. Hattâ vilâyetlerde açılan idâdîlere dahi resmen konmuştur” (Kafadar, 1997, s. 165). Dolayısıyla, aslında daha önce de ima edildiği üzere dönemin aydınlarının Abdülhamit'in eğitim politikalarına doğrudan getirdikleri eleştiriler diğer alanlarda getirilenlerin yanında yok gibidir. Bu bakımdan Abdülhamit çağın gerek ve şartlarına mümkün mertebe uygun bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemiş ve devletin planları doğrultusunda revize ederek uygulamıştır.

BÖLÜM VIII

SONUÇ, BULGULARIN ÖZETİ VE GENEL DEĞERLENDİRME

Tanzimat dönemi aslında kronolojik olarak Gülhane Hatt-ı Hümayununun ilanıyla değil de tematik olarak II. Mahmut döneminden itibaren alındığında onu takip eden Tanzimat dönemini en temelde geniş çaplı devlet güdümündeki kurumsal ve ideolojik olarak reform programı bağlamında değerlendirmek mümkündür. II. Mahmut'la beraber eğitim konusu artık Osmanlı'nın gündemine ciddi bir şekilde girmiş ve Tanzimat'la beraber bir devlet politikası haline gelmiştir. Bu ve takip eden dönemdeki okullaşma çok fazla ihtiyaçlara göre belirlenmiş olduğundan belli bir sistemin ürünü olmaktan çok spontane gelişen durumların eseri haline gelmiştir. Bu bakımdan fazlasıyla pratik ve pragmatik bir yöntemi vardır. Osmanlı donanmasının yanması Mühedishane-i Bahr-i Hümayun'un kurulmasına, orduların savaşlardaki kronik yenilgileri Mühendishane-i Berr-i Hümayun'un kurulmasına yol açmıştır. Bu nedenlerden dolayı da eğitimde modernleşme askeri okullar kulvarında ilerlemiştir. Öte yandan II. Mahmut döneminde ayanlarla yapılan mücadeleler taşra idaresinin sağlam bir şekilde merkeze bağlanmasını gerekli kıldığında bu defa mülki mekteplerin kurulmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla, taşra ayanlarının ortadan kaldırılması taşrada merkezi otoriteyi temsil edecek yöneticilerin, Yeniçeri Ocağının kapatılması modern devletin gereklerine uygun ve uyumlu modern bir ordunun ve Yunan İsyanından sonra merkezi bürokraside güvenilir kişilerin yetiştirilmesi gerekliliği devletin eğitime el atmasının en önemli öznel gerekçeleridir. Bu bakımdan da devletin eğitimden en önemli beklentisi kalifiye asker ve memur yetiştirmektir. İşte hem bu nitelikli memur ve askerlere ihtiyaç duyulması hem de ayanlarla yapılan mücadeleden doğan merkeziyetçilik Tanzimat dönemindeki eğitim politikalarının iki önemli niteliğini oluşturacaktır.

Tanzimatçıların en önemli başarılarının eğitim alanında olduğu ileri sürülür. Bir tarihçinin dile getirdiği gibi “bugün -pek az bir istisna- hiçbir maarif müessesemiz yoktur ki temeli bu devirde atılmamış olsun.” Fakat Tanzimat dönemindeki kurumların oluşturulması, bölünmesi, adının değişmesi, gerektiğinde birleştirilmesi ve gereksiz görüldüğünde kapanması gibi sürekli değişimler eğitim kurum ve politikalarına da yansımıştır. Bu nedenle bu döneme hem idare hem de kurumsal anlamda deneme yanılma yılları denilebilir. Herhangi bir sistem olmadığından da fark edilen sorunlar için sürekli komisyonlar, meclisler düzenlenmiş ve bunlar sorunların çözümlenmesi için devamlı kararlar alınmış ama uygulanamamıştır. Fakat amaçladıklarının çok azını gerçekleştirmişlerse de bu dönemi sonrası ile değil öncesiyle kıyaslanması çok daha mantıklı bir yaklaşım olur. Çünkü dönemin kararsızlığının en temel sebeplerinin başında kısıtlı mali imkanlar, sınırlı yetişmiş eleman ve asırlara dayanan köklü bir ulema grubunun varlığıdır. Bunlara rağmen yapılan çalışmaları sonraki dönemlerle kıyaslayarak küçümsemek anakronik bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca bu dönemin eğitim reformunun odak noktasını başkent oluşturmaktadır. Her ne kadar bunu taşraya yaymak amaçlanmışsa da bunun gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması II. Abdülhamit dönemine kalmış bir misyondur. Ayrıca, eğitimin hem halka hem de vilayetlere yaygınlaştırılması ve kızların da buna ortak edilmesi de Tanzimatçıların katkılarından biridir.

Dönemin zaaflarına bakıldığında ise eğitimin teşkilatı bakımından en baskın olan sistemden çok pragmatizmdir. Diğer bir ifadeyle okulların kurulması ve bunlar arasındaki hiyerarşi ve sıralaması belirlenmesinden önce neye ihtiyaç varsa onun okulunun açılması yoluna gidilmiştir. Bu da aslında daha sonrasında Tuba Ağacı teorisini ortaya atan Emrullah Efendi ile buna şiddetle karşı çıkan Satı Bey arasındaki eğitimin yukarıdan başlayıp aşağıya doğru gidilmesine dair tartışmadan çok daha önce böyle bir konu bile pek gündemde değildir. Diğer bir pragmatizm devletten değil tebaadan kaynaklanıyordu. Sistemin hedefleri arasında olmakla beraber tek amacı bu olmayan modern okullar daha çok memur yetiştirmiştir. Bunda devletin bir payı varsa bile kişilerin okullarını bitirir bitirmez hemen bir memuriyete geçmeye çalışmasının da önemli bir payı vardır. Bu okullar asıl olarak subaylar, öğretmenler, mühendisler değil “kalem efendisi” yetiştirerek Tanzimat bürokrasisini yaratıyorlardı (Kafadar, 1997, s. 110). Zamanla Tanzimatçıların Batının müdahalesini önlemek için Batıya entegre olma, onlar müdahale etmeden belli reformları yerine getirmeleri gibi bir siyaseti benimsedikçe eğitim bir nebze bu politikanın bir aracı haline gelmiştir. Bu dönemde ise eğitimden beklenen II. Mahmut döneminde

memur yetiştirme amacından çok sapmamakla birlikte aslında imparatorluğun bir arada tutulması için ortak bir Osmanlı vatandaşlığı idealinin yerleştirilmesidir.

Abdülhamit'in iktidara gelmesiyle eğitim Kâmil Paşa'nın da ifade ettiği gibi Batı ile mücadele alanı haline geldi. Abdülhamit dönemi aslında II. Mahmut ve Tanzimatçıların sentezidir. İhtiyaçların ve şartların yeniden ayarlandığı ve Batının araçlarının onlara karşı kendine uyarlandığı bir dönemdir. Abdülhamit döneminde yapılan eğitim alanındaki faaliyetlerin literatürde kimleri tarafından büyük atılımlar ve Atatürk gibi altın nesli ortaya çıkaran bir süreç olarak değerlendirenlerle aksine yapılanların niceliğe karşı niteliğin feda edildiği ve istenilen seviyeye çıkarılamadığını düşünenler arasında gidip geldiği anlaşılmaktadır. Ne var ki tarihsel şartlar dikkate alındığı ve teleolojik yaklaşımlar terk edildiğinde bunların ne kadar eksik olduğu anlaşılabilir. Abdülhamit döneminde uygulanan eğitim politikalarına, bir önceki dönemin Tanzimatçı devlet adamlarının Batı hayranlığından farklı olarak Batının eğitim alanındaki araç ve uygulamalarını kendi sosyal, kültürel ve siyasi çıkarlarına uygun bir hale getirmek için gelenek ve din filtresi eklenmiştir. Sosyolojik açıdan bakıldığında sağlıklı bir reflektir. Buna çok benzer bir durum çağdaşı Japonya'da ve Rusya'da da gerçekleşmiştir. Bu açıdan bakıldığında Abdülhamit dönemindeki eğitimin muhafazakarlaşması, merkezileşmesi, gelenekselleşmesi ve Batı kültürünü dışlayıcı tepkiler vermesi çağdaşlarından çok da farklı değildir. Bu nedenle de bu dönemde eğitimde takip edilen politikalar sadece bir kişinin tercihi ile değil dönemin ruhuyla açıklanmasını daha mantıklı bir yaklaşım olacaktır.

II. Mahmut döneminde eğitimden beklenti nitelikli memurlar yetiştirmekken Tanzimat döneminde beklenti bir Osmanlılık ideali altında vatandaşlık ruhu yaratmakken Abdülhamit döneminde ise eğitimden beklenti toprakları ve sahip olduğu milletlerin çeşidinin görece azaldığı bir imparatorluğu parçalanmaktan kurtarmaya ama bu defa bunu ümmetçilik ve İslamcılıkla sağlamaya doğru evrilmiştir. Bu dönemde eğitim konusundaki merkeziyetçilik II. Mahmut'tan miras kalmış bir uygulamayken misyoner okullarının taşrada hızla yayılması ve taşradan bunlara karşı devletin müdahale etmesine dair talepleri Abdülhamit idaresini hareket geçirmiştir. Dolayısıyla, yabancı ve misyoner okullarının bu agresif yayılması bu dönemdeki okullaşmanın da “nicelikçe” yayılmasının altında yatan en önemli etkidir.

Tanzimat dönemindeki eğitime dair fikir sahiplerini “pratisyenler” ve “teorisyenler” olarak gruplandırmak mümkündür. Pratisyenler daha çok devlet memuriyetinde yüksek

kademelere gelmiş ve eğitim politikalarına devletin içine düştüğü ve acil çıkılması gereken zor durumun fazlasıyla yansıdığı kimselerdir. Bu gibi kimseler çok daha pragmatik olma eğilimi sergilerler ve politikalarında dikkate almaları gereken çok daha farklı dinamikler mevcuttur. Bunların kullandıkları yöntem devlet okullarının kurulmasıyla nitelikli işgücü yetiştirmektir. Öte yandan teorisyenler de çoğu zaman devlet memuriyetinde görev almışlarsa da fikirleri uğruna çoğu zaman bundan vazgeçmek durumunda kalmış kimselerdir. Devletin politikalarını eleştiren aydın yönleri, memuriyetlerini gölgede bırakmıştır. Bu gibi kimselerin amacıysa basın ve edebiyat yoluyla kitlesel olarak halkın bilinçlendirilmesi ve Batılı toplumlarının bilinç seviyesine getirilmesiydi. Bu kesin çizgilerle ayrılmış bir tanımlama değildir. Elbette aydınlar da sürekli okul ve eğitim konusunda, kişinin eğitimi ile daha nitelikli kişilerin çıkarılması konusunda da hem fikirlerdi. Sadece faaliyetlerinin eğilimi konusunda daha çok genel olarak basın ve edebiyatla halkın eğitilmesi ve bilinçlendirilmesine ağırlık veriyorlardı. Bu açıdan bakıldığında, devlet yöneticileri kendi pratik ve pragmatik gerekçeleri için çocukluktan alarak yetişkinliğe kadar geçen bir süre boyunca bir grup insanı yetiştirirken aydınlar basın-yayın yoluyla halkın tümünün eğitime ve bilinçlenmesine çalışması aslında Tanzimat döneminde farklı yöntem ve amaçları olsa da genel olarak eğitimin iki ayağının tamamlanması konusunda devlet ve aydınların eğitim sürecini tamamlamaya çalıştıkları da ileri sürülebilir.

Eğitim konusunda hem devletin hem de aydınların ortak paylaştıkları noktalar vardı. Her ikisi de eğitime imparatorluğu kurtaracak mucizevi bir çare olarak bakıyorlardı. Benzer şekilde toplumun eğitilmesi konusunda kadınların eğitilmesine verilen önem her iki tarafın da paylaştığı bir noktaydı. Ek olarak her ikisinin de eğitime dair siyasi planları mevcuttu. Devlet eğitim ile kendisine sadık bir bürokrasi ve tebaa yaratarak imparatorluğu bir arada tutmaya ve nitelikli insanlar yetiştirerek elde edilen ekonomik çıktı ile Batıya karşı daha sağlam bir mücadele vermeye çalışıyordu. Aydınlar ise Osmanlı İmparatorluğunun geri kalmışlığının en önemli sebebi mevcut mutlak monarşi sistemiydi, dolayısıyla sorun rejimdeydi. Bu da halkın cehaletinin ve bilgisizliğinin bir neticesiydi. Bu nedenle de aydınlar halkın eğitilmesiyle daha fazla hak talep edeceklerini ve sonunda mutlak zorba bir monarşinin yerine meşruti adil bir yönetimin gelmesini sağlayacaklarına inanıyorlardı. Böylece Osmanlının geri kalmışlığı ortadan kalkacaktı. Bir yandan yabancıları gittikçe artan müdahalesi ve milliyetçi hareketler diğer yandan aydınların yönetime karşı yapmış oldukları eleştiriler Abdülhamit iktidarını daha da muhafazakarlaşmasıyla sonuçlanmıştır.

Yönetim şekline dair olmayan aydınların eğitim hakkındaki fikirleri ile Abdülhamit döneminin eğitim politikaları arasında muazzam bir uçurum yoktur. Hatta daha önce bahsedildiği gibi rejim muhalifi Osmanlı aydınlarının eğitim konusundaki reform tekliflerine karşı Ahmet Rıza'nın bunların çoğunun Abdülhamit döneminde zaten yapıldığını ifade etmesi bu bakımdan manidardır.



KAYNAKLAR

- Abou El-Haj, R. A. (2000). *Modern devletin doğası: 16. yüzyıldan 18. yüzyıla Osmanlı imparatorluğu*. Ankara: İmge.
- Açıkses, E. (2003). *Amerikalıların Harput'taki misyonerlik faaliyetleri*. Ankara: TTK.
- Afyoncu, E. & Ahışhalı, R. (2022). Kâtip. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 25, ss. 53-55). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ahmet Rıza. (2001). *Anılar*. İstanbul: Çağdaş.
- Akün, Ö. F. (2003). Mehmed Fuad Köprülü. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 28, ss. 471-486). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Akyıldız, A. (2003). Maarif-i Umumiye Nezareti. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 27, ss. 273-274). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Akyıldız, A. (2019a). Mekteb-i Mülkiyye. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. EK-2, ss. 238-240). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Akyıldız, A. (2019b). Mekteb-i Maârif-i Adliyye. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. EK-2, ss. 236-238). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Akyol, T. (1993). Cedîdçilik. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 7, ss. 211-213). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2007*. Ankara: Pegem.
- Alkan, M. Ö. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. K. H. Karpat (Ed.), (S. Taner, Çev.), *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si*, içinde (ss. 73-242). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

- Andı, M. F. (2020). Mustafa Sâmi Efendi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 31, ss. 356). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ata, B. (2009a). Selim Sabit Efendi'nin okul tarihi inşası. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 377-392.
- Ata, B. (2009b). Faik Reşit Unat'ın millî eğitime katkıları. *Türk Yurdu*, 98(260). <https://www.turkyurdu.com.tr/arsiv/yazar-yazi.php?id=2236>
- Avcı, Ö. (2024). Ahmet Rıza Bey'in erken dönem fikirleri (1892-1895). *Türkiyat Mecmuası - Journal of Turkology*, 34(1), 423-444.
- Belge, M. (2002). Batılılaşma: Türkiye ve Rusya. U. Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasal düşünce: modernleşme ve batıcılık* içinde (ss. 43-55). İstanbul: İletişim.
- Berkes, N. (2012). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. A. Kuyaş (Haz.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Bilgegil, M. K. (1979). *Ziya Paşa üzerinde bir araştırma*. Ankara: Atatürk Üniversitesi.
- Chambers, R. L. (1968). Notes on the Mekteb-i Osmani in Paris, 1857-1874. W. R. Polk & R. L. Chambers (Eds.), *Beginnings of modernization in the Middle East: The nineteenth century* içinde (ss. 313-329). Chicago: University of Chicago.
- Cihan, A. (2006). *Japonya'da eğitim kültür ve modernleşme*. İstanbul: Ark Kitapları.
- Çelik, H. (2021). *Ali Suavi ve dönemi*. İstanbul: İletişim.
- Çelik, H. İ. (2022). Tezâkîr çerçevesinde Ahmed Cevdet Paşa'nın eğitim görüşlerinin analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, XIX(73), 111-131.
- Davison, R. H. (1997). *Osmanlı İmparatorluğu'nda reform, 1856-1879* (2. cilt). (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Demir, Ş. (2010). Tanzimat dönemi eğitim politikalarında Osmanlıcılık düşüncesinin etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 284-294.
- Demirel, F. (2012). II. Meşrutiyet'ten sonra Osmanlı'da orta öğretimler: Sultânîler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 27(2), 339-358.
- Deringil, S. (2014). *İktidarın sembolleri ve ideoloji: II. Abdülhamid dönemi (1876-1909)*. (G. Ç. Güven, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Dewey, J. (2022). *Eğitimde ahlak ilkeleri*. Ankara: Fol Kitap.

- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. Londra ve New York: Taylor & Francis.
- Doğan, İ. (1991). *Tanzimatın iki ucu: Münif Paşa ve Ali Suavi*. İstanbul: İz.
- Doğan, İ. (2006). Münif Mehmed Paşa. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 32, ss. 9-12). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ercilasun, B. (1983). Mustafa Sami Efendi'nin Türk Yenileşme Tarihindeki Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 71-80.
- Ergin, O. (1977a). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 1-2). İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergin, O. (1977b). *Türkiye maarif tarihi* (Cilt 3-4). İstanbul: Eser Matbaası.
- Evered, E. Ö. (2012). *Empire and education under the Ottomans: politics, reform and resistance from the Tanzimat to the Young Turks*. Londra ve New York: I.B.Tauris.
- Fortna, B. (2005). *Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslam, devlet ve eğitim*. İstanbul: İletişim.
- Genç, H. N. (2015). Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inde kadın eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Erzsosde)*, VIII(I), 25-34.
- Georgeon, F. (1994). La formation des élites à la fin de l'Empire ottoman : le cas de Galatasaray. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 72(1), 15-25.
- Georgeon, F. (1996). *Türk milliyetçiliğinin kökenleri Yusuf Akçura (1876-1935)*. (A. Er, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Georgeon, F. (2006). *Sultan Abdülhamid*. İstanbul: Homer Kitabevi.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: A comparative study of educational development in England Prussia*. New York: Palgrave Macmillan.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar*. Ankara: Lotus.
- Gündüz, M. Ahmed Cevdet Paşa (1823-1895). *Türk Maarif Ansiklopedisi*
<https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ahmed-cevdet-pasa>

- Hayta, N. & Ünal, U. (2012). *Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketleri (17. yüzyıl başlarından yıkılışa kadar)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hayta, N. (2002). *Tarih araştırmalarına kaynak olarak Tasvir-i Efkar gazetesi (1278/1862-1286/1869)*. Ankara: TTK.
- İde, R. (2017). *Osmanlı modernleşmesi açısından II. Abdülhamid dönemi eğitim politikaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İhsanoğlu, E. (1987). 19. yüzyıl başında kültür hayatı ve Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi. *Belleten*, 51(200), 801-828.
- İhsanoğlu, E. (1992). Tanzimat öncesi ve Tanzimat dönemi Osmanlı bilim ve eğitim anlayışı. H. D. Yıldız (Haz.), *150. Yılında Tanzimat* içinde (ss. 335-395). Ankara, TTK.
- İhsanoğlu, E. (1993a). Cem'iyet-i İlmiyye-i Osmâniyye. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 7, ss. 333-334). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- İhsanoğlu, E. (1993b). Darülfünûn. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 8, ss. 521-525). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- İhsanoğlu, E. (1994). Darülfünûn: mefhum ve müessese olarak Sultan II. Abdülhamid dönemine kadar gelişmesi. *Sultan II. Abdülhamid ve Devri Semineri, 27-29 Mayıs 1992* içinde (ss. 173-190). İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- İnalcık, H. (2015). Tanzimat'ın uygulanması ve sosyal tepkileri. H. İnalcık & M. Seyitdanlıoğlu (Eds.), *Tanzimat: değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* içinde (ss. 169-195). İstanbul: Türkiye İşbankası Kültür.
- İnalcık, H. (1964). Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayûnu. *Belleten*, 28(112), 603-622.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi.
- Karal, E. Z. (2007). *Osmanlı tarihi: Birinci Meşrutiyet ve İstibdat devirleri (1876-1907)* (Cilt VIII). Ankara: TTK.
- Khalid, A. (1999). *The Politics of Muslim cultural reform: Jadidism in Central Asia*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California.

- Kili, S & Gözübüyük, A. Ş. (1985). *Türk anayasa metinleri: Senedi İttifaktan günümüze*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Koçer, H. A. (1970). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK.
- Kuntay, M. C. (2014). *Sarıklı ihtilalci Ali Suavi*. İstanbul: Oğlak.
- Küçük, C. (1988). Abdülhamid II. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 1, ss. 216-224). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: TTK.
- Malkoç, E. (2007). Doğu-Batı ekseninde bir Osmanlı aydını: Ahmet Rıza yaşamı ve düşünce dünyası. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları* (11), 93-162.
- Mardin, Ş. (1991). İslamcılık. M. Türköne & T. Önder (Eds.), *Türkiye'de din ve siyaset: Makaleler 3* içinde (ss. 25-36). İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (1991). Batıcılık. *Türk Modernleşmesi: Makaleler 4* içinde (ss. 11-22). İstanbul: İletişim.
- Mustafa Sami Efendi. (1996). *Avrupa Risalesi*. R. Demir (Haz.). Ankara: Gündoğan.
- Namık Kemal. (2019). Maarif. İ. Kara & N. Yılmaz Aydoğdu (Haz.). *Osmanlı modernleşmesinin meseleleri: bütün makaleleri 1* içinde (ss. 110-113). İstanbul: Dergah.
- Okay, M. O. (1989). Ahmed Midhat Efendi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 2, ss. 100-103). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ortaylı, İ. (2008). *Gelenekten geleceğe*. İstanbul: Timaş.
- Ortaylı, İ. (2018a). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman nüfuzu*. İstanbul: Kronik.
- Ortaylı, İ. (2018b). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: Kronik.
- Özön, M. N. (1938). *Namık Kemal ve İbret Gazetesi*. Ankara: Remzi.
- Öztürk, C. (1993). Dârülmua'llimîn. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 8, ss. 551-552). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Rousseau, J. J. (2002). *İtirafılar*. Ankara: Doruk.

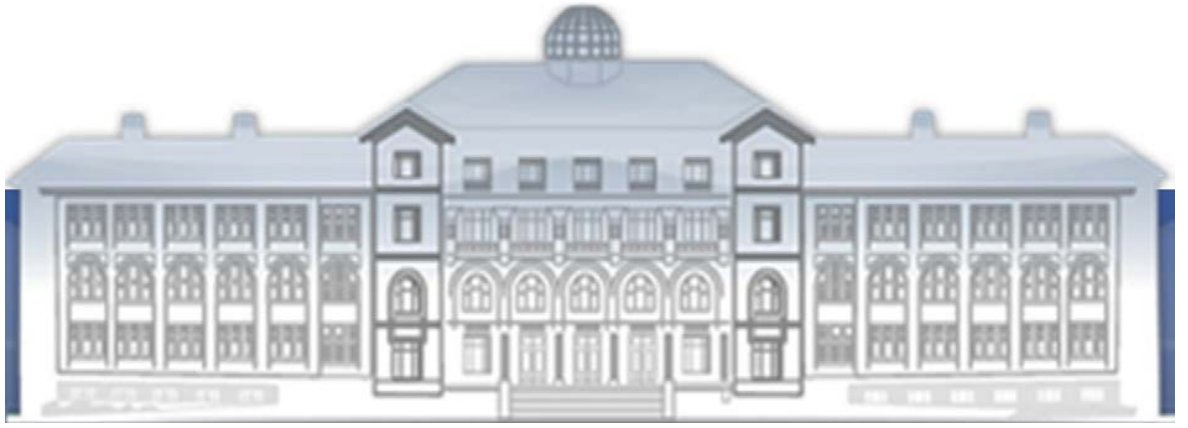
- Sağdıç, Ö. Ş. (2019). *Johann Friedrich Herbart'ın eğitim felsefesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim.
- Semiz, Y. (1994). Sadık Rıfat Paşa (1807-1857) hayatı ve görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (1), 135-144.
- Seyyitdanlıoğlu, M. (1996). Sadık Rıfat Paşa ve Avrupa'nın Ahvaline Dair Risalesi. *Liberal Düşünce*, (3), 115-124.
- Shaw, S. J. & Kural Shaw, E. (2010). *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye: Reform, Devrim ve Cumhuriyet: Modern Türkiye'nin Doğuşu* (2. Cilt) (M. Harmancı, Çev.). İstanbul: E Yayınları.
- Silber, K. (1953). Gertrud, Pestalozzi's ideal of womanhood: A contribution to the idea of humanitat. *The Modern Language Review*, 48(1), 44-53.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, otokrasi ve disiplin*. İstanbul: İletişim.
- Sönmez, E. (2012). *Ahmed Rıza: Bir Jön Türk liderinin siyasi-entelektüel portresi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Su, K. (1977). Ahmet Rıza Bey'in maarif layihaları. *Eğitim Hareketleri*, 22(268-269), 10-16.
- Şişman, A. (1986). Mekteb-i Osmani (1857-1864). *Osmanlı Araştırmaları*, V(5), 83-160.
- Şişman, A. (1994). Tanzimat döneminde Fransa'ya gönderilen gayr-i müslim Osmanlı öğrencileri. *X. Türk Tarih Kongresi içinde* (c. V, ss. 2515-2533). Ankara: TTK.
- Tanilli, S. (1988). Tanzimat Edebiyatı ve Namık Kemal. *Bir Çağdaş Öncü: Namık Kemal (1888-1988) içinde* (ss. 21-30). İstanbul: Amaç.
- Tanpınar, A. H. (2007). *XIX. Asır Türk Edebiyatı tarihi*. A. Uçman (Haz.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: TTK.
- Tonguç, İ. H. (2020). *Pestalozzi ve Çocuklar Köyü*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

- Turhan, M. (1987). *Kültür değişimleri: Sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Tunaya, T. Z. (1986). *Türkiye’de siyasal partiler: Mütareke Dönemi* (2. Cilt). İstanbul: Hürriyet Vakfı.
- Tunaya, T. Z. (1998). *İslamcılık cereyanı 1: İkinci Meşrutiyetin siyasi hayatı boyunca gelişmesi ve bugüne bıraktığı meseleler*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü (2014). *Arşiv belgelerine göre Osmanlı eğitiminde modernleşme*. İstanbul: Bion Matbaacılık.
- Türkoğlu, A. (1980). Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin evriminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(1), 177-197.
- Uçman, A. (1989). Ali Suâvi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 2, ss. 445-448). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uçman, A. (1995). Encümen-i Dâniş. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 11, ss. 176-178). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uçman, A. (2003). Mecmûa-i Fünûn. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 28, ss. 270-271). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihî bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ülken, H. Z. (1992). *Türkiye’de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Wollons, R. (1993) The Black forest in a bamboo garden: missionary kindergartens in Japan, 1868-1912. *History of Education Quarterly*, 33(1), 1-35.
- Yalçın Çelik, D. (2010). Şinasi’nin düzyazılarında devrin eğitim ve kültür anlayışına bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(2), 149-164.
- Yelkenci, Ö. F. (2008). *Türk modernleşmesinin Osmanlı kökenleri: Sultan II. Abdülhamit dönemi eğitim konuları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetiş, K. (1992). Beşiktaş Cem’iyyet-i İlmiyyesi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde (c. 5, ss. 552-553). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.

Yıldırım, Ali & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zengin, Z. S. (2007). II. Abdülhamit döneminde yabancı ve azınlık mekteplerinin faaliyetleri. *Belleten*, 71(261), 613-652.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...