

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

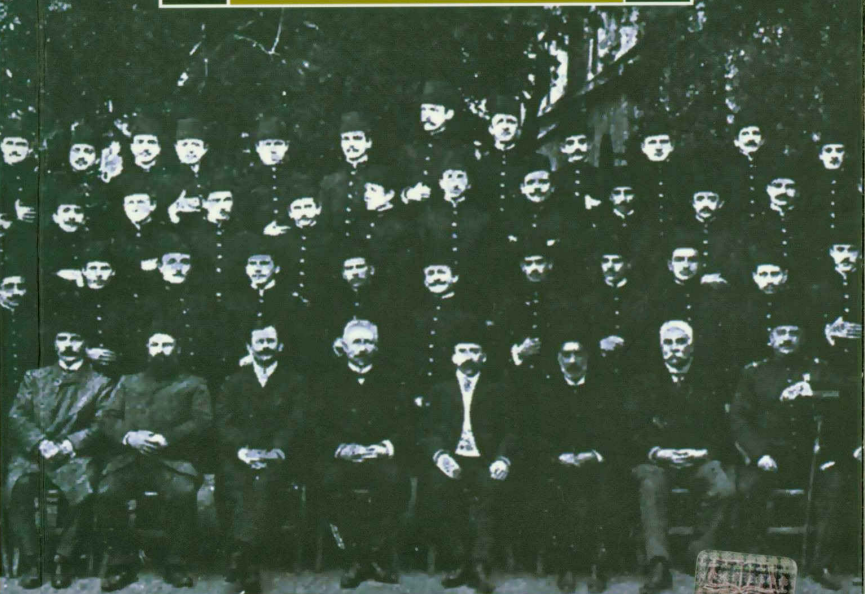
Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Benjamin C. Fortna

Mekteb-i Hümayûn

Osmanlı İmparatorluğu'nun
Son Döneminde
İslâm, Devlet ve Eğitim



İLETİŞİM YAYINLARI



BENJAMIN C. FORTNA • Mekteb-i Hümayûn

BENJAMIN C. FORTA doktorasını Chicago Üniversitesi'nde yaptı. St Louis'deki Washington Üniversitesi'nde İslâm Tarihi dersleri verdi. Halen Londra Üniversitesi Doğu ve Afrika Çalışmaları'nda (SOAS) Modern Ortadoğu Tarihi dersleri veriyor. Camron Amin ve Elizabeth B. Frierson ile birlikte derlediği *The Modern Middle East* başlıklı kitabı 2005 yılı içinde basılacak.

Imperial Classroom

Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire

© 2002 Benjamin C. Fortna

Bu kitabın yayın hakları Oxford University Press'ten alınmıştır.

İletişim Yayınları 1084 • Araştırma-İnceleme Dizisi 182

ISBN 975-05-0282-5

© 2005 İletişim Yayıncılık A. Ş.

1. BASKI 2005, İstanbul (1000 adet)

EDITÖR Görkem Doğan

DİZİ KAPAK TASARIMI Ümit Kıvanç

KAPAK Suat Aysu

KAPAK FOTOĞRAFI Galatasaray Lisesi öğretmen ve öğrencileri

KAPAK FILMİ Mat Yapım

UYGULAMA Hüsnü Abbas

DÜZELTİ Asude Ekinci

MONTAJ Şahin Eyalmez - Hasan Deniz

BASKI ve CİLT Sena Ofset

İletişim Yayınları

Binbirdirek Meydanı Sokak İletişim Han No. 7 Cağaloğlu 34122 İstanbul

Tel: 212.516 22 60-61-62 • Faks: 212.516 12 58

e-mail: iletisim@iletisim.com.tr • web: www.iletisim.com.tr

BENJAMIN C. FORTNA

Mekteb-i Hümayûn

Osmanlı İmparatorluğu'nun
Son Döneminde İslâm,
Devlet ve Eğitim

*Imperial Classroom
Islam, the State, and Education
in the Late Ottoman Empire*

ÇEVİREN *Pelin Sıral*



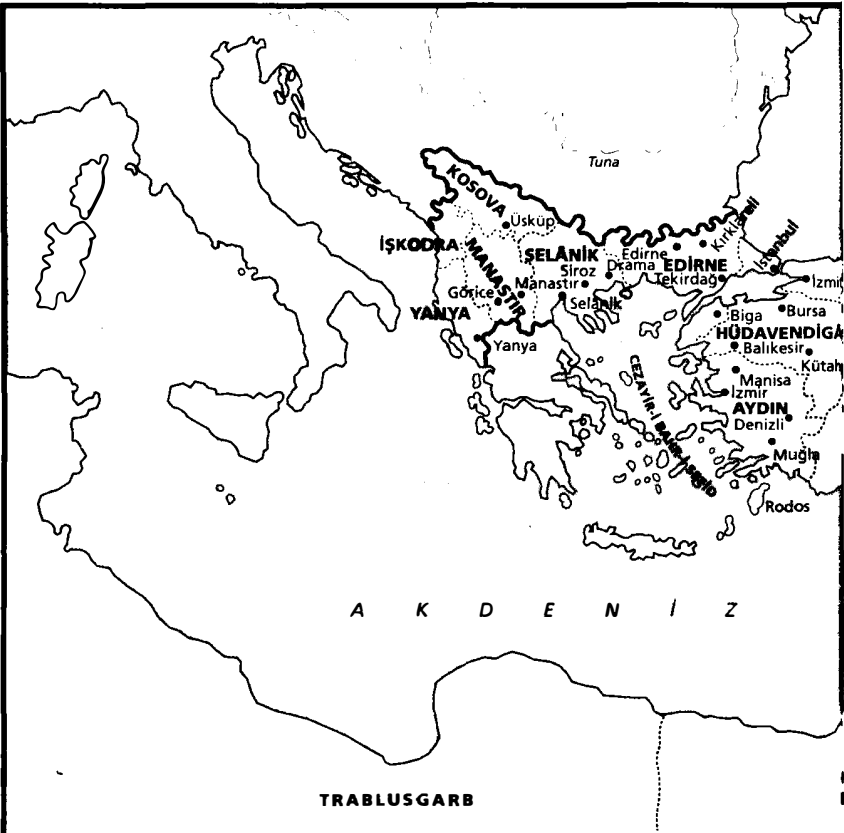
İ İ L E T İ Ş İ M

Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

*Annem Evelyn Nelson Carr Fortna ve
babam Robert Tomson Fortna'ya
sevgi ve saygıyla.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	11
ÖNSÖZ.....	15
1. Eğitim ve Örgütlenme.....	19
2. Korkuya Karşı Umut.....	67
3. Misilleme.....	117
4. Binalar ve Disiplin.....	165
5. Haritalar.....	205
6. Ahlak.....	247
KAYNAKÇA.....	298



Osmanlı vilayetleri, 19. yüzyıl sonu.

KISALTMA LİSTESİ

BOA	Başbakanlık Osmanlı Arşivi
EI ²	<i>Encyclopaedia of Islam</i> , 2. baskı
İA	<i>İslâm Ansiklopedisi</i>
IJMES	<i>International Journal of Middle East Studies</i>
İÜ	İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi
JAOS	<i>Journal of the American Oriental Society</i>
LC	Library of Congress
MEJ	<i>Middle East Journal</i>

Not: BOA, İÜ ve LC koleksiyonlarının izniyle kullanılan arşiv kaynaklarına gönderme yapan kısaltmalar, kaynakçanın ilk bölümünde verilmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu kitabın yazımı yıllar içinde ve pek çok farklı yerde tamamlandı. Bu serüvende benden yardım ve desteklerini esirgemiş olan kişilere teşekkürlerimi iletebilmek büyük bir mutluluk. Bu kitap, Chicago Üniversitesi'ndeki lisans eğitimimin bir parçası olarak şekillendi ve esasen Richard Chambers ve Şükürü Hanioğlu'nun güçlü desteği ile Rashid Khalidi'nin denetiminde tamamlanmış olan doktora tezimin gözden geçirilmiş bir versiyonudur. Daha profesyonel ve kafa dengi bir komisyon hayal etmem sanırım mümkün değil ve ben her birine hâlen süren ilgi ve destekleri için teşekkür ediyorum. Chicago'da bulunduğum sürede Camron Amin, Cyrus Amir-Mokri, John Craig, Robert Dankoff, Cornell Fleischer, Michael Geyer, John Meloy, Nader Sohrabi, Mark Stein ve Mehmet Ulucan'ın tavsiyelerinden de geniş ölçüde faydalandım.

Bu kitabın temel araştırmalarının gerçekleştiği İstanbul'da, Selim Deringil, Tony Greenwood, Karen Kern, David Roxburgh, Akşin Somel ve yine Nader Sohrabi ve Mehmet Ulucan'ın akademik dostluklarını tatmış oldum. St Louis'deki Washington Üniversitesi'nde bulunduğum geçici eğitimlik konumu bana, aynı şekilde, içlerinde Ethem Erol, Indira Falk, Ahmet Karamustafa ve Tim Parsons gibi isimlerin yer aldığı

meslektaşlardan ve öğrencilerden pek çok şey öğrenme fırsatı verdi.

Aşağıda adını verdiğim kütüphanelerin çalışanlarına teşekkürlerimi iletmek istiyorum: Chicago Üniversitesi Regenstien Kütüphanesi; İstanbul'da Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi, Türkiye Amerikan Araştırma Enstitüsü Kütüphanesi (ARIT); Ankara'da Milli Kütüphane ve Londra'da School of Oriental and African Studies (SOAS) Kütüphanesi ile British Library.

Çalışmalarım süresince çok sayıda kurumun maddi desteğini gördüm. Fullbright-Hays tez araştırmaları bursu İstanbul'da geçirdiğim bir yılı karşıladı. Eğitim Araştırmaları için Spencer Vakfı Tez Çalışmaları Derneği, tezimin tamamına yakınının yazımını desteklemekle kalmayıp, aksi takdirde tanışmamın mümkün olamayacağı, eğitim alanında çalışan pek çok kişiyle ilişkiye geçmemi sağladı. Birleşik Devletler Eğitim Konulu Çalışmalar Bölümü IX Derneği, tezi tamamlamamı sağladı. Doktora çalışmam boyunca, New Haven, Conn. Kingsley Trust Derneği'nden gördüğüm destek karşısında minnettarım. Almanya ve Amerika'da, Alman Amerikan Akademik Konseyi tarafından birkaç yaz üst üste birbirini takip eden seminerler düzenlendi. Bu seminerleri, araştırmamı daha geniş bir çerçevede düşünmemi ve olağanüstü zevkli bir grubun fikirlerinden ve dostluklarından faydalanmamı sağlayan New York Sosyal Bilim Araştırmaları Konseyi ve Berlin Wissenschaftskolleg finanse etti.

Londra'da SOAS'ta tanıştığım meslektaşlarım, bana çalışmak için çok müsait bir mesleki ortam sundular. Tarih Bölümü'nün başarılı başkanları Peter Robb ve Ian Brown'a, gösterdikleri nezaket için, SOAS'a girmemi destekledikleri için ve okuldaki ilk yıllarımda beni aşırı çalışma yükünden kurtardıkları için teşekkür ediyorum. Diğer meslektaşlarım da hem zaman hem yardım konusunda cömerttiler. Burada minnettar olduğum diğer isimler arasında özellikle Ali Ansari (kendisi şimdi Durham'dadır), Daud Ali, Laila Asser, Peter Colvin, George Dedes, Frank Dikötter, Wayne Dooling, Ulrike Freitag, Bill Hale, Gez

Hawting, Colin Heywood, Nick Hostetler, David Morgan (kendisi şimdi Madison, Wisconsin'dedir), John Parker, Richard Rathbone, Bengi Rona ve Charless Tripp'i anmak isterim. Tarih Bölümü'nün işlemlerini –ve işmasını– sağlayan Joy Lewis ve Carol Miles'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca okulun Yayın Komitesi'ne de bu kitapta yer alan resimlerin yayımlanması için gereken iznin maliyetini karşılama kararlarından dolayı teşekkür etmek isterim.

Osmanlı ve Ortadoğu tarihi alanlarında çalışan pek çok meslektaşımın tavsiye ve desteğinden faydalanabildiğim için şanslıyım. Camron Amin, Palmira Brummett, Randi Deguilhem, Elizabeth Frierson, Dan Goffman, Hasan Kayalı, Eugene Rogan, David Roxburgh ve Christoph Schumann'a pek çok farklı konuda benden esirgemedikleri tavsiyeleri için teşekkür ediyorum.

Aşağıda adı geçen meslektaşlarım ve aile üyelerim içinden çok kişi bu kitabın çeşitli versiyonlarının bölümlerini veya tamamını içtenlikle okumuş ve görüş belirtmiştir: Robert Fortna, Sarah Fortna, Ulrike Freitag, Adeeb Khalid, Şerif Mardin, Mark Stein, Charles Tripp ve Pamela Young. Ufuk açıcı önerilerinin hepsine uymuş olmasam da, çalışmamın ilerlemesindeki yardımlarından ötürü her birine teşekkür ederim. Ayrıca Oxford University Press tarafından seçilmiş olan isimli okuyuculara da teşekkür ediyorum; yazının son şeklini yayına hazırlamakta onların yorumlarının çok yardımı dokunmuştur. Elbette ki, yapılan çalışmadan veya ihmalden kaynaklanan her tür hata bana aittir. Editörüm Ruth Parr'a titiz meslek anlayışından ve sevecenliğinden ötürü ve Anne Gelling ile Dorothy Mc Carthy de dahil olmak üzere Oxford University Press çalışanlarına bu kitaba zaman ayırmış olmaları dolayısıyla teşekkür ederim.

Yıllar boyunca her şeyime katlanmış olan aileme teşekkür etmek istiyorum. Beni, öğrenme dünyası dahil farklı dünyalarla sevgiyle tanıştırmış olan annem Evelyn Nelson Carr Fortna ve babam Robert Tomson Fortna'ya... Bana verdikleri karşısında hazin bir biçimde yetersiz kalmış olarak, bu kitabı onlara

ithaf etmek istiyorum. Sonsuz sevgileri ve duyarlılıklarından ötürü kız kardeşim Page ve erkek kardeşim Ned'e teşekkür ediyorum. Ayrıca verdikleri destekle ve doğal sıcaklıklarıyla beni kendi aile bireylerinden biri saydıkları için kayınvalidem Laurie Malarkey Rahr'a ve kayınpederim Guido Reinhart Rahr Jr.'a teşekkür etmek istiyorum. Son teşekkürü ise, özellikle de tükenmez sevgisi ve desteğiyle bu kitabın gerçekleşmesini her şeyden çok mümkün kılan karım Sarah'ya ve her biri kendince sürekli birer ilham kaynağı olan oğullarımız Will, Nick ve Benjy'e, kendi aileme ayırıyorum.

Modern dünyanın yaratılmasında eğitimin önemli bir rolü olduğu görüşünü tartışmaya kimsenin gerek duyacağını sanmıyorum. Esasen bazı akademisyenler modern eğitimi çağın tanımlayıcı özelliği olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenmenin her zaman için ulvi bir anlam taşıdığı İslâm dünyasında, modern okul sisteminde vücut bulan çok yönlü eğitim biçimlerinin gücü belki de fazlasıyla dönüştürücü bir yapıyı üstlenmiştir. Modern Ortadoğu'yu, eğitimin körüklediği varsayılan ideolojik ve sosyal etkileri hesaba katmadan düşünmek hayli zordur. Tartışılmaz bir öneme sahip olan eğitimin yayılma nedenleri ve işleyiş tarzı ancak kısmen anlaşılmaktadır.

Bu kitabı yazmaktaki asıl amaçlarımdan biri de eğitim hakkındaki bazı yaygın varsayımları ve eğitimin modernlikle olan bağlantılarını araştırmak ve sorgulamaktır. Bana göre, en sorunlu eğilimlerden biri, eğitimin kendi itici gücüne atfedilen merteye olmuştur. Eğitim, daha çok yerel gerçekliklerden bağımsız ve saptanmış rotasında ve mayasında bulunan işleyiş tarzıyla [*modus operandi*] yürüyen haricî bir metot olarak görülmüştür. İthal eğitim anlayışlarının ve enstrümanlarının yerel geleneklerle bütünleşme süreçlerine nispeten daha az ilgi gösterilmiştir. Eğitimin tasavvur ediliş ve kavranış biçimleriyle

işleyiş biçimleri arasındaki farklılığı idrak etmek, eğitim aygıtlarının çoğunluğunun Batı Avrupa modellerine dayandırıldığı geç Osmanlı İmparatorluğu örneğinde özellikle önemli görünmektedir. Osmanlı okul sisteminin, Ortadoğu ve Balkanlar'daki Osmanlı sonrası devletlerin kurulmasında payının olması ise, konunun karmaşıklığını çözmenin ve onu kendi özel durumu içinde görmenin önemini ikiye katlamaktadır.

Kitap boyunca Osmanlı eğitiminin Osmanlı'nın ihtiyaçlarını ne derece yansıttığı üzerinde durdum. En başında ziyadesiyle yabancı mahreçli olan eğitim sisteminin kilit öğelerinin, İstanbul'un perspektifiyle yapılan Osmanlı değerlendirmesi uyarınca imparatorluğun ihtiyaçlarına uygun hale gelmesi için değiştirilişindeki yöntemlerin bazılarını; yabancı güçlerin açgözlülüğünden, bunların misyonerlerinin saldırganlığından, Osmanlı'nın komşularının ve ekaliyetin huzursuzluğunda dolayı giderek hasmaneleşen atmosferi gösterebilmiş olmayı umuyorum. Son dönem Osmanlı eğitim politikalarının bu eğilimlere karşılık olarak neden değiştiğini açıklamaya çalıştım. Osmanlı'nın bu son döneminde eğitim konusundaki azimli çabaların, eğilimlerin neden olduğu korkular ve eğitimin kendisinin esasen ilerici yapısının ürettiği umutların bileşimiyle şekillenişini anlattım. Daha sonra da böyle bir değişimin geç Osmanlı Devleti okullarında kendisini nasıl gösterdiğini, kurulma maksatlarından mimariye, günlük diyetlerinden disiplin ve pedagojiye kadar bu okulları incelemeye devam ettim. Coğrafya bilgisi vermek için kullanılan haritaların ve İslâm ahlâkını öğretmeye yönelik ders kitapları gibi elle hazırlanmış gereçlerin incelenmesi, devletin eğitim metoduyla ilgili ulaşılabilir zengin kaynaklarla bunun tatbik edildiği kimselerin metodu algılayışı arasındaki geniş uçurumu görme imkânını yaratmıştır.

Bu da materyal kaynak meselesini gündeme getiriyor. Ulaşılabilir ama devlet merkezli yoğun bilgi aktarımından dolayı Osmanlı tarihinin hem talihli hem talihsiz olduğu sıklıkla telaffuz edilir. Osmanlı merkezî bürokrasisi kayıtlarının varlığı, yayılmacı bir devletin iç mekanizmasıyla ilgili yeterli ayrıntıyı tarihçilerin huzuruna çıkarmasıyla övülür. Bu durumun son

derece etkileyici olmaktan, kafa karıştırıcı olmaya varan farklı yönleri bulunduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca, devlet kökenli arşivlerin zenginliği, araştırmacıların alternatif materyaller kullanmakta daha az serüvenci olmasına neden olmuştur. Bu çalışma büyük ölçekte, Osmanlı resmî görevlileri tarafından üretilmiş temel materyale dayanıyor ve bu nedenle aynı sorunu bir ölçüye kadar paylaştığı hesaba katılmalıdır. Kendi savunmamı, yeni materyalleri gün yüzüne çıkarmış olmayı ve önceden de erişilir olan kaynakları yeni biçimlerde yorumlamış olmayı umarak yapıyorum. Belirtilmesi gereken başka bir konu daha var: Savımı, belki de inatla, hemen hemen tümüyle, bu çalışmanın konusu olan dönemden çıkan ana materyallere dayandırmakta ısrar ettim. Bu nedenle gerçek yaşam öyküleri gibi kaynakları ancak nadiren ve biraz gönülsüzce kullandım. Kökten farklı siyasi sınırlar ve gerçeklikler içindeki geç Osmanlı dönemi vakası ve başka devirlerde geçmiş olaylar yeniden anlatılırken, kendini gösteren kaçınılmaz tarihsel, ideolojik ve kültürel önyargılara karşı korunmak için bu tarz bir seçicilik tercih edilmiştir. Bu dönemi kapsayan anıların çoğu Osmanlı sonrası dönemde yazılmıştır. İster Balkanlar'da, ister Anadolu'da ya da Arap topraklarında kurulmuş olsunlar Osmanlı İmparatorluğu'nun ardılı olan devletlerin varlıklarını meşrulaştırırken dayandıkları Osmanlı karşıtı retoriğin ve yazdıkları sıradaki ortamın yazarları sarmalayan koşulları düşünülüğünde, zaten doğası itibarıyla önyargıya açık olan otobiyografik malzemenin normalde olduğundan daha fazla peşin hüküm içereceği öngörülebilir.

Son olarak şunu kaydetmeliyim ki, değerli meslektaşım Selçuk Akşin Somel'in, *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839-1908: Islamization, Autocracy, and Discipline* (Leiden: E.J. Brill, 2001 [*Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitimin Modernleştirilmesi, 1839-1908: İslâmlaştırma, Otokrasi ve Disiplin*, Çev. Osman Yener, İletişim Yay., yayımlanacak]) adlı çalışmasının kitabımın dizgide olduğu bir zamanda çıkmış olması, Dr. Somel'in eksiksiz ve şüphesiz mükemmel çalışmasından yararlanamadığım anlamına geliyor. Benim çalış-

mam daha çok hazırlık düzeyindeki gelişmelerin bilgisine dayandırılmışken, onun kitabında anılara geniş ölçekte yer verildiğini ve bunun da onun önceki araştırması olan ilköğretim konusunu desteklediğini görerek, okurların, ikimizin yaklaşımını birbirini tamamlayıcı olarak değerlendirmelerini umuyorum.

BCF, Londra

Eğitim ve Örgütlenme

GİRİŞ

Son yıllarda devlet, eğitim ve İslâm bileşkesi tartışmaları iyice alevlendi. Tûrban meselesi, çağdaş toplumda dinin konumuyla ilgili geniş ve derin ihtilafların ancak daha göze çarpan bir yönü. İslâm'ın laik gelişimin ve ulusal homojenleşmenin kaleleri sayılan okul dersliklerine ve üniversite kampüslerine bölücü “dönüşü”, hem İslâm hem de Batı dünyasındaki çoğu kişi için ciddi bir sorun. Bu reaksiyona katılsak da katılmasak da geçmişten gelen egemen tarih bakışı, “modern” eğitim bağlamında İslâm'ın böylesine yerici, saygısız bir yaklaşıma maruz kalmasının arkasında duruyor. İslâm ve modern öğrenim arasındaki bağlantının sürekliliğini görmezden gelen yerel tarih bu ikisinin karşılıklı olarak birbirini dışladığı inancına sahip olmuştur. Egemen görüş, Osmanlı İmparatorluğu'nun ardılı olan ekseriyetle laik devletlere geçişte İslâm'ın kamusal ekseninden çıkıp bireysel ve esasen daha geri planda kalan bir konuma düştüğü inancı doğrultusundadır. Yeni tarz okullar hem fiziksel hem de ideolojik olarak pedagojinin din çerçevesinden çıkarılması anlamını taşıyorlardı. Osmanlı topraklarının ve eğitim altyapısının büyük kısmının varisi olarak Türkiye'de de

modernleşme programında eğitimin çok önemli bir yeri oldu. Türkiye’de eğitim alanında İslâm’ın yeniden hortlaması insanı gerçekten şaşırtıyor; çünkü, güçlü bir ülkü anlayışından ilham alan ulusallaşma planının temeli İslâm’ın tehciri olmuştu. Küstah teleolojik üslup içinde bu dönemin tarih öyküleri, 18. yüzyılda başlayıp 19. yüzyılda güçlenmiş ve 20. yüzyılda zafere ulaşmış olarak pervasız Batılılaşma, laikleşme ve modernleşme “süreçlerinin” takipçisi olmuşlardır. Geneline İslâmcı siyasetin yükselişi gibi, türban meselesi de çoğu kimse için ülkenin büyük bir kısmının ilerici görüşün halen “gerisinde” kaldığını gösteren can sıkıcı bir semboldür. Diğerleri içinse geçerli tarih kayıtlarının ve tabii ki daha manidar ulusal senaryoların tehlike arz edecek biçimde yanlış olduğunu gösteren bir pusula işlevi görmektedir.

Osmanlı’nın son dönemlerine ve sonrasına ait teleoloji, bir akademisyenin ifadesiyle, egemen zihniyetin “büyük küstahlığı” olarak kabul edilmektedir.¹ Bu küçümseme, bağlantılı fikirler kümesinde kendini göstermiştir. En ısrarcı olanlarından biri, askerî düzlem haricinde Batılı ıslahatın genel anlamda ilk uygulaması olarak kabul edilen Tanzimat dönemindeki (1839-76) reformlarda telaffuz edildiği üzere, dirilebilmek için tek umudu Batılılaşmak olan Osmanlı İmparatorluğu’nun Avrupa’nın “hasta adamı” olarak görülmesidir.² Özellikle ilginç olan ise, Batı tarzı yenilikler bir kez yerleştirildikten sonra, en nihayetinde Türkiye Cumhuriyeti somut örneğinde görüldüğü üzere, laik Batılılaşma ile doruğuna yükselen düzgün, üstün nitelikli ve başarılı bulunan bu modelin sürgit yerleşeceği inancının içten içe yer etmiş olmasıdır. Türkiye’de ulusal eğiti-

1 Adeeb Khalid, özel anlatı, 30 Haziran 1998. Benzer bir bağlamda böyle bir saygısızlığın nasıl dönüştürülebileceğine dair bir örnek için aynı yazarın yakın zamanda yayımlanmış bir başka eseri, *The Politics of Muslim Cultural Reform: Jihadism in Central Asia* (Berkeley: University of California Press, 1998) gözden geçirilebilir. Osmanlı İmparatorluğu hakkında, bkz. Selim Deringil, *The Well Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire, 1876-1909* (Londra: I.B. Tauris, 1998).

2 Butrus Abu Manneh ve diğerlerinin çalışmalarında ortaya konulduğu üzere, Tanzimat’ın egemen okunma biçimi başlı başına bir araştırma konusudur. Bkz. örn. “The Islamic Roots of Gülhane,” *Die Welt des Islams*, 34 (1994), 173-203.

min yapısı üzerine dönen güncel tartışmalar, egemen tarih namelerinin, bizi günümüzün ağır gerçekleriyle, daha doğrusu tek taraflı modernlik anlayışıyla yüzleşmeye hazırlamakta nedimli başarısız kaldıklarını görmezden gelmeyi herkes için, fakat özellikle de ateşli laikler için olanaksız kılıyor. Nilüfer Göle'nin son çalışmasında belirtildiği gibi, İslâm da eşit derecede alternatif moderniteler üretir.³ Bu konuya yakın olarak, Elisabeth Özdalga'nın zorunlu eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması tartışmaları üzerine yaptığı son araştırması; Türk eğitiminde, tıpkı yüz yıl önce olduğu gibi, İslâm'ın gerilim yüklü doğasının yine ulusal gündemin ön sıralarında yer aldığını göstermektedir.⁴ Özdalga'nın kanaatine, ordunun eğitim meselesine özellikle eğilmesinin ardında, günümüz Türkiye'si siyasi atmosferinde eğitime bölünmeye neden olabilecek gözyle bakılması yatmaktadır.

Bu kitap geç Osmanlı İmparatorluğu ve günümüz eğitim dünyası arasındaki bağlantıları açığa çıkarmakta ve Cumhuriyet döneminin son zamanlarında bir süreklilik kazanan eğitimin niteliğine dair tartışmayı, Osmanlı'nın son dönemlerinde başlamış ve aslında uzun ömürlü Osmanlı-İslâm pratiğinde yansımaları bulmuş eğitim –ve toplumun izlemesi gereken yol– için savaşın bir devamı olarak görmenin en doğrusu olduğunu ileri sürmektedir ki, egemen tarih anlayışı bizleri bu sürekliliği kavrama konusunda hep donanımsız bırakmıştır.

Geç Osmanlı tarihinin hantal gövdesini modernleşme kuramının Prokrustes yatağına sığdırabilmek maksadıyla, çoğu yersiz iddialardan ibaret kalan açmazlar titizlikle kesilip atılmıştır. Bu çalışma, laik olduğu varsayılan çalışmalarda İs-

3 Nilüfer Göle, *The Forbidden Modern: Civilization and Veiling* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997); "The Quest of Islamic Self Within the Context of Modernity", Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba (der.) *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey* (Seattle: University of Washington Press, 1997), 81-94.

4 Elisabeth Özdalga, "Education in the Name of Order and Progress: Problems Related to the Recent Eight Year Obligatory School Reform in Turkey," makalesini Orta Doğu Araştırmaları Birliği'nin Yıllık Toplantısı'nda sunmuştur. 6 Aralık 1998, Chicago.

lâm'dan vazgeçilmediği, imparatorluğun düşmanları karşısındaki savaşçı duruşu, kendi özelinde Batılı güçler ve bu dönemde Osmanlı'nın izlediği yol gibi, geç Osmanlı tarihi külliyyatının kısaltılmış kısımlarından bazılarını sunma çabasıdır. Örgütlenme anlayışının hakkını iade etmek, Osmanlı İmparatorluğu'nun "kaderini" dış kuvvetlerin belirlediği inancını çürütmek bağlamında önemlidir. Devletin politikaları genellikle reaktif, manevra sahası sınırlı olmuştur. İdeallerle gerçek sonuçlar arasında uçurumlar vardır, fakat Osmanlı siyasetinin, kendi çözümünü üretmeye adanmış olduğunu unutmamak gerekir. İlerleyen bölümlerde ortaya konulacağı gibi, bu çözümler ille de Batı modelleriyle ya da Batılılaştırıcı tarih anlayışıyla uyumlu değildir. Zaman zaman sanıldığı gibi, egzotik, Oryantal ve nihayetinde Don Kişotça bir projenin parçası da değildirler. Çözümler ağırlıkla Batı Avrupa modellerine dayanan ilerici bir aydınlanma düşüncesiyle birlikte şekillenmişse de, Batı etkisi, zararlı yan etkilerini iyileştirmeye kadir olduğu varsayılan yüksek doz Osmanlı ve İslâm öğeleriyle zayıflatılmıştır. Nihayetinde etkilerin kaynaşmasına ve bunun deneysel, geçişli yapısına fazla itibar edilmemiştir; çünkü bence geç Osmanlı tarihyazımının baskın, taraflı bakışıyla uyumlu değildirler. İmparatorluğun eğitim planında Osmanlı örgütlenmesinin anlamına dikkat çekmek, bu dönemin olağandışı sayılan özelliklerinin ve göz ardı edilen yönlerinin çoğunun gün ışığına çıkmasını sağlayacaktır.

Osmanlı'dan Osmanlı sonrası döneme geçişe geri döndüğümüzde, Osmanlı örgütlenmesinin değerlendirilmesi, anahtarımız olacaktır. Eğitim "reformunun" pasif Osmanlı İmparatorluğu'nun kaçınılmaz olarak "başına gelmiş" hariç bir mefhum olmadığını kavradıktan sonra, egemen tarih öykülerindeki tuhaflıkların çoğunu izah etmemiz mümkündür. Bu durumda ilk olarak geç Osmanlı eğitim politikalarındaki rekabetçi ruh bir anlam kazanır. Başlangıçta tepkisel olduğu halde, Osmanlı eğitim hareketinden çıkan güçlü direniş, Batı etkisi ve Doğu pasifliği egemen nosyonlarına uymamasından ötürü yeterli ilgiyi görmemiş bir kuvvet ve kaynak zenginliği gösterir. Bu

arada devlet görevlileri, eğitsel katkıların Batılılaşma için bir araç olmasını bekleyenlerin kafasını bulandırmak için bunların hem biçimini hem de işlevini değiştirmekle meşgul olmuştur. Bazen Fransız esinli okul binalarına eklenen mimari süslemelerde olduğu gibi incelikle, bazen de “tehlikeli” Batılı bilgilerin imparatorluğun ders programlarından çıkarılması gibi sertlikle gelen bu değişimler Osmanlı örgütlenmesinin temsildirler.

Yeni tarz öğretim Osmanlı devletine bir misyon kazandırmıştır. İçinde bulunulan mali zorlukların vehametine rağmen, emperyal bürokrasi eğitsel mesajını yayabilmek adına geniş kaynaklar seferber etmiştir. Okul, öğretmen, ders kitabı gibi alışlagelmiş araçların yanı sıra Osmanlı-İslâm bilginleri –ulema– projeye dahil edilmiştir. Bunlar, hasım eğitim kurumlarının kötülüklerini eleştirmekle, devlet okullarının müfredat planlamasında önemli roller üstlenmekle ve bu okullarda verilen laik derslerin aldaticılığının açık ispatı olarak bu kurumlarda bilhassa görev almakla yükümlü olmuşlardır.

Giderek mücadeleci hale gelen bu Osmanlı eğitim siyaseti mefhumundan günümüzde bahsetmek hayal edilmesi güç olan geleceğe dair neredeyse ütopycı bir tahayyüldür. Bu durum özellikle eğitimin toplumdaki yeri üzerine dönen çağdaş tartışmalarda, sayısız reform girişimlerinin yitirilmiş fırsatlarını yansıtan bayat konuşmaların geçtiği İngilizce konuşulan Batı için böyledir. Birleşik Devletler’in “Eğitime Önem Veren Başkanı” olmak gibi coşkulu iddialar ya da Britanya’daki bütün çocuklara yüksek eğitim vaat etmek, içi giderek boşalan zırvalıklardır artık. Batı’da Batı tarzı eğitimin durumuna dair kötümserliğin şiddetlendirilmesi, “kara bahtlı” bir Doğu imparatorluğu hakkında sonradan hükme varılıyor olması, geç Osmanlı döneminde atılan adımların coşkusunu değerlendirirken karşımızda ciddi bir engel olduğunun göstergeleridir. Yeni tarz okulların dönüştürücü gücüne duyulan güven Osmanlı siyasetine her kesimde güç vermiştir.⁵ Sadece uygulamadan

5 M. Şükrü Hanioglu, *The Young Turks in Opposition* (New York: Oxford University Press, 1995), 12.

sorumlu yüksek düzey devlet bürokratlarıyla sınırlı olmadan, ikincil devlet görevlilerine ve radikal pozitivistler, konvansiyonel liberaller, her çeşit milliyetçiler ve İslâm düşünürleri dahil her nevi muhalif şahsiyete kadar yayılmıştır bu güven. 19. yüzyıl sona ererken (ve İslâm'ın 14. yüzyılı başlarken) imparatorluğun feci durumuna karşın, eğitim soyut manada neredeyse mucizevi bir kurtuluş vaat etmiştir. Ancak, yeni tarz eğitim kavramı derdin ilacı olarak görülmüşse de; temel eğitsel gelişmeye ilham veren, Osmanlı-İslâm öğeleri ile yeni pedagojinin devletin pragmatik tavrıyla birleştirilmesi olmuştur. Yerli dinî-kültürel ruh, yeni eğitimi imparatorluğun bütünlüğünü korumakta yeterli görülen bir Osmanlıcılıkla birleştirmekte, daha doğrusu imparatorluğun gelecek dönemlerdeki gelişmesine yardımcı olmakta önemli sayılmıştır. “Modernlik” öğeleriyle “gelenek” öğelerinin bu karışımı, günlük yaşamda geniş bir alana yayılmış imparatorluğun uçsuz bucaksız toprakları üzerinde işleyen bir sistemde buluşturulduğu için, her ikisini de kaçınılmaz olarak değiştirmiştir. Bu kitap, karmaşıklığını kavrama yollarındaki teorik ve ampirik engellere rağmen, kısmen böyle bir buluşmanın anlamlarını görme gayretinin temsidir.

Böyle bir anlayışın temelinde birey yer almalıdır. Bu radikal bir ifade sayılmamalı, zira bireylerin farklı materyallere ve koşullara, daha doğrusu ortak geçmişin aşırı vurgulanmasına verdikleri tepkilerdeki muhakkak değişik üsluplara karşı dikkat eksikliği göz önünde bulundurulduğunda, bireyin hakkını iade etmekte böyle ısrarcı olmanın yenilikçi bir yanı olduğu söylenebilir. Sorunun bir kısmı –okul yönetmeliklerini ihtirasla inceleme isteği de dahil– kaynaklara bağlıdır. Ulaşılması ve okunması kolay olan bu metinler soyuttur ve öğrencilerin bilgiyle doldurulmak için varolan birer kap oldukları, kurallara göre disipline edildikleri, ince eleyip sık dokunarak bir sınıftan diğerine geçirildikleri şeklinde bir yanlış izlenim vermektedirler. Söylemeye gerek yok ki, bu gibi kaynaklar sahici okullarda olup biten hakkında çok az fikir verebilir. Osmanlı arşivleri içinde geçirdiğim saatler içinde beni en mutlu eden keşiflerimden biri, disiplin olayları üzerine öğrencilerin ve

müdürlerin kendi kalemlerinden çıkmış dokümanları bulmak olmuştur. Uygulanan kurallarla ilgili başka metinler devletin idealleşmiş gücünü vurgularken, kendi zaafı ve kusurlarıyla bireyleri temsil eden ve Michel de Certeau'nun deyiimiyle gündelik yıkımla çokertilen bu gerçek yaşam örnekleri, bize devletin konumunun kırılmasını hatırlatmaktadır.⁶ Bu kaynaklar, 4. bölümde yer alan okul yaşantısı tartışmasında ortaya konmakta ve sınırsız devlet disiplininin vasıtaları olarak okullar hakkındaki egemen görüş adına gerekli bir düzeltmeyi genel anlamda üstlenmektedirler.

Fakat bu, kaynak malzemenin kullanılabilirliğinin arkasında kalan daha geniş bir sorunun sadece bir kısmı. Yazılı kaynakların özellikle güçlük yaratan bir özelliği, toplumsal olanın bireye üstün olduğunu vurgulama eğilimidir. Bu, eğitimin kaçınılmaz sonuçlar doğuran bir süreç olarak görüldüğü anlamına gelir ki, bunun bir ileri boyutu da, devlet eğitiminin birbirinin aynı dünya görüşleriyle ortaya çıkan aynı zihniyette mezunlardan oluşan “kadroyu” ürettiği düşüncesidir. Bu genç adamlardan bazılarının, laiklik aşkı ve siyasi eylemlilik gibi toplumsal düşünce kalıplarını geliştirdiği inkâr edilmese de, bu niteliklerin evrensellik boyutlarını sorgulamadan geçmemek gerekir.

Bununla birlikte, öğrencileri bireyler olarak değil de bir küme olarak düşünmek, eğitimde “mekanik mühendislik” olarak adlandırabileceğimiz, eğitimi aşırı derecede determinist bir yaklaşımla düşünme eğilimini yansıtır. Teorik ve lojistik etkenler kümesi, bu eğitim yaklaşımını şekillendirmek üzere bir araya gelmiştir. Aslında, ölçülebilir olanın, veri toplama arzusunun (okulları, öğrencileri, öğretmenleri, vs. saymak)⁷ ve eğitim meselesinin tümünü çözülebilir bir problem olarak görmenin çekici bir yanı var. 1960'larda ve 1970'lerde yazılmış tezlerle baktığınızda Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti okul sis-

6 Michel de Certeau, *The Practice of Everyday Life*, çev. Steven Rendall (Berkeley: University of California Press, 1984).

7 Bkz. örn. Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1988).

temlerinin mekanik biçimde çizilmiş kurumsal diyagramlarını görürsünüz.⁸ Bu gibi grafik raporlar, eğitim piramidi içinden geçen öğrenci kümeleri olduğu duygusunu yaratır. Bu yapısal yaklaşımın altını çizmek, bu döneme ait ayrıntılı yazılı kaynakta görüldüğü üzere, grubun bireye üstünlüğüne haddinden fazla inanmaktır.⁹ Eğitim karşısındaki potansiyel insan tepkilerinin sınırsız çeşitliliği, baskın bir modele indirgenmiş olur birden; gruplara, benzer biçimlerde düşünür ve hareket eder gözüyle bakılır.¹⁰ Burada kaynaklar bir kez daha soruna sorun ekliyor. Osmanlı olan pek çok şeyin reddedilmesini teşvik etmiş, ciddi boyutlarda değiştirilmiş Osmanlı sonrası atmosferinde üretilmiş olan yazılarla birleşmiş olan metodolojik sorunlardan tamamen ayrı olarak, bu kolektif yaklaşım, eski öğrenciler tarafından kaleme alınmış gerçekten az sayıda yaşam öyküsüne dayandırılmıştır.¹¹

Bireysel ve kolektif Osmanlı örgütlenmesi üzerine eğilerek, kapalı sayılan meselelerin üzerlerindeki örtüyü kaldırma arayışı içindeyim. Osmanlı'nın son dönemlerinin ince ayrımlar

8 Bkz. Andreas Kazamias, *Education and the Quest for Modernity in Turkey* (Chicago: University of Chicago Press, 1966), 268-9; Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, 1773-1923* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), 163. Türkiye Cumhuriyeti'nde mühendisin yüceltilen statüsü ile konu hakkındaki yazıların çoğunda baskın olan mekanik eğitim yaklaşımı arasında şüphesiz bir bağlantı bulunmaktadır.

9 Şerif Mardin, "Projects as Methodology: Some Thoughts on Modern Turkish Social Science," Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba (der.), *Rethinking Modernity*, 64-80; Engin Deniz Akarlı, "Modernity and State-Society Relations in Late Ottoman History and Historiography," Mayıs 1998'de University of Chicago'da sunulan tebliğ.

10 Bunun istisnası Engin D. Akarlı'nın çalışmasında görülebilir, "Friction and Discord Within the Ottoman Government of Abdülhamid II (1876-1909)," *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi - Humanities*, 7 (1979), 20.

11 Fatma Müge Göçek, *Rise of the Bourgeoisie, Demise of Empire: Ottoman Westernization and Social Change* (New York: Oxford University Press, 1996), 74. Arap milliyetçiliğinin gelişmesine ilişkin benzer bir çarpıtma tartışması için, bkz. Eugene L. Rogan, "The Political Significance of an Ottoman Education: Maktab 'Anbar Revisited," bu tebliğ, III. Suriye Konferansı'nda sunulmuştur, Bilad al-Sham: *Processes of Identities and Ideologies from the 18th Century to the End of the Mandatory Period*, Erlangen, 28 Haziran-2 Ağustos 2000. Basımından önce bu makaleden yararlanmamı sağlayan Dr Rogan'a teşekkür ederim.

gözetilerek yeniden okunmasını savunuyorum, özellikle de Osmanlı sonrası tarihini kavrayışımızı ele verdiği için. Standard yargıların ötesine geçme ve okul yaşantısını kendi başına, Batılılaşmanın, laikleşmenin ve modernleşmenin meta-öykülerine el uzatmış ve suç ortaklığı etmiş kaçınılmaz sürecin bir parçası olarak değil de, zorunlu olarak ihtilaf ve rekabet içine sokulmuş olarak görme gayretindeyim. Bu hantal kavramlar konunun geneli içinde düşünülmedikçe anlamsızlaşmaya müsaittirler.

Bu yaklaşım gayet doğal görünse de, imparatorluğun gerilemesi ve ulusallığın ortaya çıkmasıyla ilgili egemen görüşte devlet eğitime verilen tarihî rolü hatırladığımızda iş ciddileşiyor. Eğitim, sanki okullar birörnek ve mekanik bir görev icra ediyormuş gibi, önceden planlanmış çeşitli değişimlerde her zaman için bir aracı olarak görülmüştür. Şu anda kullanabildiğimiz kısıtlı materyalden çıkarabildiğimiz ise, bunun haliyle karmaşık ve çeşitli bir dizi etkileşim ve tepkiye dair son derece indirgeyici ve gerekirci bir bakış olduğudur. Okullar, öğrencilerinden sadece bir çeşit sonuç üretmezler, bu nedenle de öğrencilerin çekirdek kadro yahut gruplar olarak değil, kendilerine sunulan materyale ve atmosfere, benzer olduğu kadar farklı karşılıklar da vermeye yatkın bireyler olarak düşünülmesi gerekir. Bu kitapta kullandığım materyal sadece geç Osmanlı döneminde okulların teşvik ettiğini öğrendiğimiz şeyleri değil (yönetimin/devletin siyasi meşruluğunu sorgulamak, yeni yaşam biçimlerine özendirmek, siyasi düşünce ve sosyoekonomik tercihler), fakat aynı zamanda öğrenci tavrının üstlendiği doğal anti-rejim eğilimler de dahil olmak üzere çok sayıda olasılığa bakmamız gerektiğini öne sürmektedir. Daha da önemlisi, devlet karşısında öğrencilere özgü hak arayışının ve bireysel yöntemlerin açık işaretlerini de görmekteyiz. İlginçtir ki bu, üst bakışlı (ve üstü yüklü) egemen yaklaşımda görülmemektedir. Disipliner kaynakların çok ender olarak bazıları, işlevsel, mekanik modellerin sağlamayı başaramadığı bir dizi olasılığın farkına varmaya başlamamızı sağlar. Öğrencilerin bireysel ve vasaitliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Okul

otoritelerine karşı, mermi boşaltmaktan söz etmesek de, resmî bir şikâyet beyan etme aşırılığını gösteren ancak az sayıda öğrenci varken, bu radikal karşılıklar tarihsel kayıtların içinde gömülü olması gereken, okul otoritesine karşı varolan bir dizi potansiyel reaksiyonu görmemize yardımcı olmaktadır.

Osmanlı örgütlenmesinin değerlendirilmesi, hâlâ gözden kaçırılan aynı derecede önemli bir etkenin anlam kazanması için ayrıca gereklidir: Hamidiye eğitiminin rekabetçi yönü. Eğitsel cephede hasımlarının tehlikeli birlikleriyle karşılaşmış olarak Osmanlılar, Osmanlı yaşam tarzına bir tehdit olarak gördükleri şeye boyun eğmediler ve razı gelmediler. Bunun yerine, yabancı misyonerlerin dinlerini yayma çalışmalarına, genellikle onların rekabetlerinin süreç içindeki daha etkili metotlarını ekleyerek, komşu devletlerin ve yerel azınlık okullarının doldurulmuş milliyetçi öğretmenlerine karşı savaşmak için kullanabilecekleri çareleri sıraya koydular. Sonuç, sürekli olarak değişen ve sıklıkla Tanzimat dönemi senaryosundan sapan bir Osmanlı eğitim politikasıdır. Yeni rekabetçi tarzı içinde geç Osmanlı eğitim politikası hem Osmanlı ve İslâm geleneğine, hem de Batı modellerinin modernliğine dayanmıştır. Bu iki geleneği birleştirme süreci, çok da fazla anlaşılamayan bir karışım yaratarak her ikisini de başkalaştırmıştır. İslâm geleneğinin değişik yönleri yeni okulların sıkı disiplin altında tutulan günlük yaşantılarına ve müfredatlarına uydurulmak için damıtılırken, laik müfredat geniş miktarda dinî içerikle demlendirilmiştir.

Son dönem Osmanlı tarihinin görmezden gelinen iyimserliği ve kudretini gündeme getirme amacıyla, bu kitap bir dönem, Sultan II. Abdülhamit (1876-1909) saltanatını ve bir meseleyi, devlet eğitiminin yaygınlaşması konusunu yeniden değerlendirmektedir ki, bunların her ikisi de neredeyse tüm Ortadoğu kültürünün büyük kısmını, Osmanlı'nın son dönemi ve sonrası toplumlarını kavrayışımızda önemli bir yer tutmaktadır. II. Abdülhamit imparatorlukta devlet okullarının süratle yayıldığı bir dönemde saltanat sürmüştür. Ancak, dönem tarihçileri ilerleyen, amansız laikleşmenin resmini çizerken, Hamidiye (bu dönemin adı) tedbirlerinin nitel değerini önce-

den varolan akımlardan ayırmakta başarısız olmuşlardır. II. Abdülhamit'in hem tanıyı hem de uygulanan tedaviyi değiştirmiş olmasına özel bir önem verilmemiş gibidir. Başka bir deyişle, bu dönem zarfında Osmanlıların Batı etkisini algılayışları bütünüyle değişmiştir. Bu dönüş en açık haliyle eğitim dünyasında gözlenir. Harcanan ise, Fransız eğitim modelini neredeyse tümüyle ithal etmiş olan Tanzimat'ın nispeten umut vaat eden yaklaşımıdır. Onun yerine çok daha önemli bir tutum etki eder olmuştur. Batı kaynaklı her çeşit müdahaleye karşı uyanık olma, genelinde Batı'ya karşı daha savaştı bir tutuma ve Batı kurumlarını uyarlamakta daha seçici bir yaklaşıma dönüşmüştür.

Egemen görüş Batı Avrupa kurum ve fikirlerini¹² benimsemeyi vurgulamaktayken, ben eğitim sahasını kendi meselem sayarak uyarlama meselesine eğileceğim. Uyarlama üzerinde durmak, geç Osmanlı devletinin, Tanzimat dönemi eğitim programını değiştirmekte kullandığı çeşitli yöntemleri –kimi kaba saba, bazıları da son derece nüanslı– görmemize olanak verir. Eğitim “reformunun” Batılı menşei, mantığı ve harici biçimi, her nevi yerel müdahaleye karşı göğüs germekte yeterince güçlü sayılırken, bunların Osmanlılaştırılma ve bazı durumlarda İslâmlaştırılma derecesi pek iyi kavranamamaktadır. Hamidiye döneminde gerçekleşen eğitsel değişimlerin küçümsemesi, tasarısı Tanzimat dönemine dayanan okullardan çok azının gerçekten 1876'da Abdülhamit'in başa geçmesiyle bağlantılı olarak inşa edildiğini düşündüğümüzde daha da şaşırtıcıdır. Seleflerinin kağıt üzerinde kalan planlarını tuğlaya, harca çevirme işi II. Abdülhamit'e kalmıştır ve o da bunu anılmaya değer bir enerji ve kararlılıkla üstlenmiştir. Fakat, eğitim konusuna sıra geldiğinde sultan geleceğe yönelik bazı büyük değişiklikler yapmıştır. Bu kitap modern Ortadoğu'nun ortaya çıkışını kavrayabilmek adına bu değişikliklerin ve bunların nazik anlamlarının öyküsüdür.

12 Zihin açıcı ve yeni bir çalışma için, bkz. Eugene L. Rogan, *Frontier of the State in the Late Ottoman Empire: Transjordan, 1850-1921*, Cambridge Middle East Studies, no. 12 (Cambridge University Press, 1999), 12.

İkincil yazılı kaynakların Batılı kaynaklarda ve eğitsel değişimin yapısında ısrarcı olması, dikkate değer bir biçimde yayılan modernleşme kuramı varsayımları tarafından desteklenmiştir. Yakın bir zamana kadar tartışmasız ve kabaca ortaya konan en temel tahmin, dünyanın “geri kalanının” kaçınılmaz olarak Batı gibi olacağı üzerineydi.¹³ Bu varsayımın özünde yer alan teleoloji göz önünde tutulursa, geç Osmanlı toplumunun “modern” olana doğru ilerlemeye uygun görülmeyen bu yönlerinin önemsiz sayılması, hatta bütünüyle görmezden gelinmesi şaşırtıcı değildir. Bu anormalliklerden biri, “gelenek” faktörlerinin, özellikle de İslâm’ın, sözde “modern” ve “laik” olan eğitimdeki rolüdür. Araştırmamın özellikle önemli sonuçlarından biri de, bu dönemin eğitim programını değerlendirmekte Osmanlı ve İslâm öğelerinin yaygınlığı ve önemidir. İster bütünüyle görmezden gelinsin, ister propaganda olarak izah edilsin, bu mealen iz bırakmış –fakat son derece önemli– bağlantılar, hem Hamidiye eğitim kampanyasının arkasındaki düşünce tarzını, hem de yarattığı okullardaki günlük hayatın dokusunu ortaya koymakta önem taşımaktadır.

Kısaca, bu kitap eğitim sahasını gözlemleyerek, yerli Osmanlı örgütlenmesini anlamanın önemini göstermek çabasıdır. Bu çabayla, her ne kadar cılız olsa da, haksızlıkların giderilmesine çalışan araştırmaların bir tamamlayıcısı olmak, ya da Khalid’in yerinde metaforuna geri dönersek, tarihi, kendinden önceki yazılı kaynakların küstahlıklarından kurtarmak umudundadır.¹⁴

13 Modernleşme kuramına ilişkin eleştiriler için, bkz. örn. Reşat Kasaba, “Kemalist Certainties and Modern Ambiguities”, Bozdoğan ve Kasaba (der.), *Rethinking Modernity*, 15-36; Çağlar Keyder, “Whither the Project of Modernity?: Turkey in the 1990s,” *a.g.e.* 37-51 içinde; Akarlı, “Modernity and State Society Relations,” Gregory Starrett, *Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt* (Berkeley: University of California Press, 1998), 59-60.

14 Burada Engin Akarlı, Palmira Brummett, Selim Deringil, Elizabeth Frierson, Şükrü Hanioglu, Hasan Kayalı, Eugene Rogan, Akşin Somel, Gregory Starrett ve Erik Zürcher gibi akademisyenleri kastediyorum.

Konuyla ilgili birkaç yaklaşımım var. Öncelikle, eğitime ve Batılılaşma ve modernleşme gibi “süreçlerde” geniş ölçüde önceden belirlenmiş rolüne dair varsayımların çoğunu aşamalı olarak soymaya çalışıyorum. İkinci olarak, önceden yararlanılmayan çeşitli kaynaklar, arşiv materyalleri, disiplin tutanakları, gerçek yaşam öyküleri ve sınıf haritaları, atlaslar, ders kitapları gibi gerçek ders gereçlerini geç Osmanlı İmparatorluğu’ndaki devlet eğitiminin bu güne dek erişilmez olan dünyasına girebilmek için gözden geçiriyorum. Kullanabildiğim kaynakların çeşitliliği, hükümet tüzükleri ve yıllıklar gibi önceden başvurulmuş kaynaklardan edinilebilen bilginin çok daha ötesinde, geç Osmanlı öğretimine dair çok yönlü bir yaklaşıma olanak vermektedir. Üçüncü olarak da, yaklaşımımı karşılaştırmalı bir çatı üstüne kuruyorum. Osmanlı deneyimini diğer çağdaş eğitsel teşebbüsler karşısında belirginleştirmenin faydalarından biri, bize Doğu-Batı dinamikleri dışında hareket imkânı tanımasıdır. Osmanlı okulları Asya’nın çeşitli bölgelerindeki benzerleriyle, tıpkı Batı Avrupa ülkeleriyle olduğu gibi mühim paralellikler göstermektedir, fakat sanırım en önemlisi, dünya genelindeki çağdaş eğitim sistemleriyle arasındaki benzerliklerdir.¹⁵ Yaygın yaklaşım, Batılı eğitim sistemlerini Batılı olmayanlar tarafından taklit edilecek statik “modeller” olarak görmek üzerine kuruluken, karşılaştırmalı bir analiz, Batılı sistemlerin kendilerinin de değişken olduğunu ve toplumun gitmesi arzu edilen yön konusunda yapılan sıcak tartışmaların merkezinde yer aldığını açığa çıkarmaktadır.¹⁶ Osmanlı okulları da bu görüşün fazla

15 Randi Deguilhem, “State Civil Education in Late Ottoman Damascus: A Unifying or a Dividing Force?,” Thomas Philipp ve Birgit Schaebler (der.), *The Syrian Land: Processes of Integration and Fragmentation, Bilad Al Sham from the 18th to the 20th Century, Berliner Islamstudien*, 6 (Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1998), 224.

16 Batı’daki *Zeitgeist* kavramıyla ilgili yakın bir değerlendirme için, bkz. Ann Taylor Allen, “Feminism, Social Science, and the Meanings of Modernity: The Debate on the Origin of the Family in Europe and the United States, 1860-1914,” *The American Historical Review*, 104/4 (1999), 1085-113. Taylor feminist hareketin iyimserliğinden yola çıkarak dönemin baskın temasının umut-

uzağında değildirler. Böylesi çekirdek kurumların, Reinhard Schulze'un son derece kışkırtıcı bir biçimde savunduğu ortak "dünya zamanı" kavramı namına tanıklık etmeleri hayli zordur.¹⁷ Karşılaştırmalı yaklaşım, eğitsel deneyimin coğrafyanın hayal etmediğimiz genişlikteki patikaları arasında varolan eşzamanlılığını görmemize olanak vermektedir.

Geç Osmanlı devletinin, Batı tarzı eğitimi Osmanlı'nın ihtiyaçlarına uyarlamak suretiyle, kendi içinde çelişik de olsa eğitime devleti Batı istilasına karşı koruma görevini vermiş olması bu kitabın ana tezidir. İmparatorluk sınırlarını daraltan askerî ve diplomatik baskıyla ve bunların içinde çalışan aynı derecede girişken Batılı kapitalist ve misyonerle karşılaştığında Osmanlı hükümeti kendisini karşı saldırıda bulunmaya zorunlu hissetmiştir. Kendi idaresinde olan az sayıda silahtan biri de eğitimidir. İstanbul bürokrasisi imparatorluk sathındaki yetkililerin dramatik ikazlarına, eğitimde eşi görülmemiş maddi ve manevi yatırımlar yaparak yanıt vermiştir. Bu durum ancak, yüksek kademe memurların imparatorluğun geleceğinin tehlike altında olduğuna, yeni neslin maneviyatı ve bilinci adına bir savaşa girmiş olduklarına inanmış olması ile açıklanabilir. Fakat, çare olarak tercih edilenler, maddi baskılarla, bürokrasinin yavaşlığıyla ve Osmanlı eğitsel yayılmasının üzerinde hâkim olmaya devam eden Batı modelinin kendi kendini sağlamlaştıran unsurları –bir yetkilinin "gizemli bilgelik" dediği şeyi– sağladığı yaygın inanışıyla kısıtlanmaktaydılar. Ancak, saltanat sürdüğü kadar hükümdarlık da eden II. Abdülhamit, sistemi Osmanlı siyaseti ve İslâmî pratikle uyuşturmak için, onun içeriğini değiştirmeyi seçti.

suzluk ve endişe olduğu düşüncesine karşı gelmektedir. Göreceğimiz üzere, Osmanlılar için korku ve olasılıktan oluşan benzer bir karışım, bilhassa eğitime gösterilen ilgi boyutunda, topluma nüfuz etmişti.

- 17 Reinhard Schulze, *Geschichte der Islamischen Welt im 20. Jahrhundert* (Münih: verlag C. H. Beck, 1994), 14 ve devamı ve "Was ist die Islamische Aufklärung?" *Die Welt des Islams*, 36/3 (1996), 317-25. "İslâmî Aydınlanma" meselesine ilişkin İngilizce'de bir tartışma için bkz. Knut s. Vikor, "Muhammadan Piety and Islamic Enlightenment: Survey of a Historiographical Debate," ISMM, Temmuz 1998 İstanbul Workshop'ta sunulan tebliğ. Ulrike Freitag'a hatırlattığı için teşekkür ediyorum.

Önceden varolan sistemin Osmanlılaştırıldığını idrak etmek, bu okulları ithal değil, tamamıyla yerli kurumlar olarak değerlendirmemiz açısından önemlidir. Okulların mimarisinde, derslerin içeriğinde, programlarda ve sosyal ilişkilerde böylesine birbirini tamamlayan, fakat sıklıkla görmezden gelinen İslâmî ve Osmanlı nüfuzuna gereken dikkati göstermek, bu melez eğitimin kendi öğrencileri tarafından nasıl karşılandığını yorumlamak açısından yeni ihtimallerin önünü açmaktır. Örneğin, bu dönemdeki temel sosyal değişim inancını, yani Batı etkisinin ya da bazılarının anladığı gibi, buna itaat etmeyi reddetmenin, imparatorluğun sosyal dokusunda bir esnemeye neden olduğu düşüncesini sorgulamamızı sağlamaktadır. Geç Osmanlı toplumu, çatışan dünya görüşleri ile derinden bölünmüş olarak betimleniyordu. Bir yanda imparatorluk eğitiminin olgunlaşmasında tarihî sorumluluğu olan ulemanın “geleneksel” dünyası duruyordu. Hemen her zaman İslâm’la birlikte düşünülen bu din adamları, kişisel bazda olduğu kadar ideolojik olarak da modernleşmeye karşı bir direnç olarak tasvir edilirler; meslekleri yeni okulların tehdidi altındadır, bilgileri modası geçmiş sayılmaktadır, pedagojileri alaya alınmaktadır.¹⁸ Ulema sınıfı, ilerde göreceğimiz gibi, yeni, laik denilen sistemin farklı yönleri içine; eyaletler arasında okul öğretmenlerine, ve hatta Müslüman çocukları yabancı okullarına göndermenin kötülükleri hakkında tenkitlerini dile getirsinler diye devletin maaş ödediği yerel ve gezgin hocalara müfredat değişikliklerini bildirmekle görevli komisyon üyeliğine varıncaya kadar bulaştırılmıştır. Bu çalışma ile ortaya çıkan ulema tablosu, geç Osmanlı döneminin basmakalıp tarihiyle, yazılı kaynaklarıyla ve yaşam öyküleriyle, yani sabit fikirli, yozlaşmış, kaba kuvvete başvuran ve pedagojik anlamda ilkel, *kuttabda* yer alan bir öğretmenle taban tabana zıttır.

18 Klaus Kreiser’in süregiden prosopografik araştırmasının, dönemin uleması hakkındaki fikirlerimize büyük katkısı olacaktır. Halil İbrahim Erbay’ın University of London’da sunacağı doktora tezi, aynı şekilde ulemanın “modernleşme” hakkındaki düşüncelerinin tahmin edildiği kadar yekpare olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Diğer yanda ve belirgin bir karşıtlıkla, 19. ve erken 20. yüzyılın devlet adamının yanında, Batı Avrupa fikirlerini –ve ideallerini– aksi takdirde kendisini korumaktan aciz kalacak Osmanlı İmparatorluğu’na uygulamak için kahramanca istekli görünen, Batı etkisi altındaki eğitmenler gelmektedir. Bunlar şaşmaz bir biçimde Aydınlanma ve İlerleme düşüncesiyle hareket etmektedirler. Bu iki grup arasında neticede ortaya çıkan, “kültürel ikilik” ve “iki başlılık” olarak tanımlanan uçurum, geç Osmanlı toplumundaki tartışmalarda önemli yer tutmuştur.¹⁹ Üretken ve yaratıcı yöntemlerle varsayılan uçurumlar arasında köprüler kurmuş olan sayısız bireysel ve kurumsal örneğe rağmen, kimileri bu birbiriyle çekişen dünya görüşlerinin uzlaştırılamamasının, kültürel şizofreniye –“şizoid topluma”– neden olduğunu iddia edecek kadar ileri gitmiştir.

Osmanlı toplumuna eğitimdeki değişimler merceğinden bakmak, bu dikotomik görüşün neden egemen olduğunu ve neden bu derece problematik olduğunu görmemize yardımcı olmaktadır. Öncelikle bu bölünmüş toplum görüşü, Osmanlı sonrası devletlerinde yer alan çağdaş kültürle ilgili birbiriyle çekişen dinî ve laik iddialar arasındaki genellikle sert uzlaşmazlık yüzündendir. Türkiye vakasında ise, Osmanlı toplumuna post-Kemalist bir dikotomiyi yansıtmak hem doğal –tarih, içinde yazıldığı zamanı yansıtır– hem de kaçınılmaz olarak yıkıcıdır.²⁰ Kemalist tarih düşüncesi, kendi Batılılaşma telaşı yerine, ya da belki de tam bu nedenle, Osmanlı selefleri ile aralarındaki bağlantıyı yadsıyarak Cumhuriyetin anti-Batıcılığının arkasında durmaya çalışmıştır. Osmanlı dönemindeki Doğu-Batı ayrılığının konumunu tayin etmek, Kemalist kültür kampının anlam değiştirici etkilerini azaltmaya hizmet eder. Bu kitap, eğitim alanında Osmanlı ve Cumhuriyet dönemleri

19 Kültürel ikilik kavramı için bkz. Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964), 106 ve devamı, özellikle 109; Carter V. Findley, *Ottoman Civil Officialdom: A Social History* (Princeton: Princeton University Press, 1989), 35-9, 135 ff.

20 Elisabeth B. Frierson, “Unimagined Communities: Women and Education in the Late-Ottoman Empire, 1876-1908,” *Critical Matrix*, 9/2 (1995), 55-90.

arasındaki devamlılığın genelde algılandığından daha güçlü olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak, Osmanlı eğitimindeki değişimleri, en baskın benzeri Fransa ile birlikte okumak, aşırı özen gösterilen kültürel ikilik düşüncesi için de benzer bir açıklamayı getirir. Osmanlı devlet okulları ve modada, edebiyatta ve genel anlamda zihniyette geçerli Osmanlı zevkleri için bir model olan Fransa, kesin bir mukayese konusudur. Daha ilerde göreceğimiz gibi, Osmanlı ve Fransız eğitiminde ortak pek çok özellik vardır, fakat her iki ülkedeki çatışmaların aynı süreçleri takip ettiği ya da benzer karşıt gruplar arasındaki çatışmaları temsil ettikleri egemen görüşü içindeki imalı yaklaşımın elle tutulur bir yanı yoktur.

Fransa uzun zaman boyunca Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Batı taklitçilerinin temel ilgi merkezi olmuştur. Edebiyatta, sosyal ve siyasal düşüncede ya da modada Osmanlıların yüzü Fransız örneklerle dönük olmuştur. Bir Genç Osmanlı gazetesi bu ilişkiyi şöyle ifade etmektedir: “Fransa ile mukayese edildiğinde bizim halimiz yetkin bir akademisyenin yanındaki eğitimsiz bir çocuktan farksızdır.”²¹ Osmanlı eğitimcilerinin sıklıkla bu “yetkin akademisyen”in sağladığı içerikten ayrılmak ya da uzaklaşmak isteği göstermelerine rağmen, yine de eğitim alanında çıkış noktalarının Fransız modeli olduğunu göreceğiz. Basit ama yanıltıcı bir olgudan uzaklaşmalıyız, yani Osmanlıların okullaşma programlarını kopyaladıkları sistemin Fransız sistemi olduğu düşüncesinden. 1869 Osmanlı Maarif Nizamnamesi'nin taslağını, Victor Duruy yönetimindeki Fransız Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığını biliyoruz.²² II. Abdülhamit'in eğitim stratejisi okulların içeriğini ve her şeyden önce varoluş nedenini etkin bir biçimde değiştirmiş olsa da, 1869 planı 20. yüzyıla giden yoldaki resmî ölçüt olarak kaldı. Gerçekten de, Fransa'dan Osmanlı'ya aktarımların, merkezî ve sistemli olması temel bir özellik olarak kaldı. Bundan ötürü de geç Osmanlı devletin, birbirinden tamamen farklı bölgeleri ve etnik grupları

21 Bu ve bunun gibi gözlemler, 1870'lerin başlarında *İbret* gazetesinde yer alıyordu. Aktaran Hanioglu, *Young Turks*, 14.

22 Berkes, *Development*, 179-80.

kontrol etmenin en iyi yolu olarak son derece tek tip bir pedagojik ve disipliner rejimi benimsetmeye çalıştığı düşüncesi güçlendi. Merkezileştirme mantığının Osmanlı devletinin son döneminde belirgin bir özellik olduğuna şüphe yok, fakat ben insafsızca standartlaştıran ve homojenleştiren kötücül devlet imajına bu kadar ağırlıkla inanmanın, geç Osmanlı eğitiminin çoğu alt başlığını, çelişkisini ve karmaşıklığını perdelediğini savunuyorum. Her koşulda, böylesine bir klişenin, Osmanlı İmparatorluğu'nda da, Fransa'da da dikkatli bir araştırmanın çözümlemesi karşısında fazla ayakta kalması mümkün değildir. Gururlu bir ifadeyle saatine bakarak İmparatora, "size şu anda Fransa'daki bütün çocukların derste olduğunu söyleyebilirim" diyen Fransız eğitim bakanı henüz akıllardadır ve bu imge, düzene uyum göstermeme inadını saklayan güçlü bir mitin doğmasına ve nesiller boyu Fransa'daki ulusal eğitimin özelliği olmuş sert iniş çıkışlara neden olmuştur.²³

Cumhuriyetçilerle Katolikler arasındaki sınırları uzun zamandır belirgin olarak çizdiğini bildiğimiz yazılı Fransa tarihini kısaca gözden geçirelim. 19. yüzyılın sonlarında, Fransa'nın çözümsüz görünen hükümet krizlerinin nasıl çözüleceği Durkheim'a sorulduğunda, bunun basit bir cevabı olmadığını, çünkü hükümetin siyasi sorunlarının "gerçek ve temel anlaşmazlıkların"²⁴ sonucu olduğunu söyler. Proudhon, "Hıristiyan ya da Cumhuriyetçi, işte ikilem burada," demiştir. Ama, Theodore Zeldin, François Furet ve Jacques Ozouf, ve Mona Ozouf gibi tarihçilerin titiz araştırmaları ışığında, Fransızların ihtilaflarındaki sertlik bile daha nüanslı ve incelikli yorumlara yönelmek zorunda kalmıştır.²⁵ Konuya böyle yak-

23 Robert Gildea, *Education in Provincial France, 1800-1914* (Oxford: Clarendon Press, 1983), I, 50; Theodore Zeldin, *France 1848-1945*, Cilt II; *Intellect, Taste, and Anxiety* (Oxford: Clarendon Press, 1977), 180.

24 Theodore Zeldin, "Introduction: Were there Two Frances?" Zeldin (der.), *Conflicts in French Society: Anticlericalism, Education and Morals in the Nineteenth Century* (Londra: Allen & Unwin, 1970), 9.

25 Zeldin, *France 1848-1945*; François Furet ve Jacques Ozouf, *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982); Mona Ozouf, *L'Ecole, l'église et la république, 1871-1914* (Paris: Editions Cana, 1982).

laşıldığında, Osmanlı'nın iki kola ayrıldığının kesinliğine şüpheyle yaklaşmak gayet makul sayılmalıdır. Aslında bu pek de zor değildir. Durkheim ya da Proudhon ile aynı doğrultuda giderek, toplumun temelden ayrılık içinde olduğunu iddia eden bir Osmanlı'ya deli gözüyle bakılabilir. Darwinist pozitivizmin radikal yandaşı olan Ahmet Rıza Bey dahi –yazışmalarında Pozitivist takvimi kullanacak kadar ileri gitmiştir– ayrıksı ateizmini popüler bir İslâm retoriği maskesi arkasına gizlemeye özen göstermiştir.²⁶ Kendisi Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde siyasi düşüncenin gerçekten en uç kenarlarında yer almıştır.

Kültürel bölünme varsayımının temelini oluşturan üçüncü ve en dipte yatan neden, tarihin baskın olarak pozitivist anlayışa göre okunmasından, Ahmet Rıza Bey gibi radikal bir figürü daha büyük bir gelişmenin içinde yer alan doğal bir oluşmuş gibi göstermeyi başaran okumalardan kaynaklanmaktadır. İkiye bölünmeyi fazlasıyla beceren Fransız modelinin hem temsili projeksiyonunu hem de etkisini savunmak, tarihsel değişimin yönü hakkında engin varsayımlar ortaya çıkarmaktır. Yalınlaştırıldığında, bu varsayımlar kümesi içinde yer alan kronolojik unsur, Gregory Starret'in yakın zamanda belirttiği görüşündeki gibi, eski ve son dönem arasında normatif anlamda taşınan bir ayrımı gerektirir.²⁷ İyinin yerini kötünün alması gibi, eski moda/geleneksel olan da yerini son moda/modern olana bırakmaktadır. Starrett, dinci ve laik olan arasındaki ayrımın tarihsel yanlış anlamaları doğuran “yanlış tipolojik karşıtlık” halkalarından bir diğeri olduğunu da söyler. İlk örnek olarak, İngiliz kolonyal yasalarının yarattığı yeni sorunlarıyla Mısır üzerinde durmaktadır; fakat taraflı bakışın İslâm'ın rolünü çarpıtma yöntemiyle ilgili olarak söyledikleri, Osmanlı vakasıyla da büyük benzerlikler gösterir. Gelişmeyle ilgili bu teleolojik saplantıyla birleştğinde, sosyal bilimlerde yaygın olarak görüldüğü üzere dinin açıklayıcı değerinin genel

26 Ahmet Rıza Bey hakkında bkz. Hanioglu, *Young Turks*, kitabın çeşitli bölümlerinde.

27 Starrett, *Putting Islam to Work*, 15 ve devamı.

olarak düşünmemeye yol açması ve eğitimde İslâm'ın rolünün yanlış anlaşılması daha da netlik kazanır.

Osmanlı tarihyazımının dar görüşlülüğü de sorunun şüphesiz bir diğer kısmıdır. Yakın zamana kadar Osmanlı ve Ortadoğu tarihleri sanki genel akımlardan kolay etkilenmeyen, hem global hem bölgelerarası kapalı bir evrene aitmişçesine yazılmaktaydı. Osmanlı serüvenini daha geniş bir tarihî çerçeveye yerleştirme gereği, her zaman için iştah açıcı olmuş, zaman içerisinde iletişimin ve kurumsal olanakların artmasına bağlı olarak son yüzyıllarda daha önemli hale gelmiştir. Bu tarih yazmalarındaki eğitim açısı, bize ders veren bir masalı su yüzüne çıkarmakta ve bu nedenle düzeltici bir perspektif sunmaktadır.

Osmanlı vakası bu nedenle kendisini, tarihsel kayıtlara uymak zorunda olmayan, geçici, karşılaştırmalı ve normatif güçlerin kasıtsız nesnesi olarak bulmuştur. Bu bölümde ve ilerleyen bölümlerde, yüksek doz İslâmî içeriğiyle, dinci ve sivil memurlarıyla, yıllık takviminden günlük rutinine varıncaya kadar İslâmî boyutlarıyla, ileride değineceğimiz gibi, belki de hepsinden önemlisi, kuruluşunda ön planda tuttuğu dinî-kültürel saiklerle dinci/laik bölünmesinin özellikle Osmanlı eğitim sistemine uymadığını göreceğiz.

Mutlak ve iki parçalı uzlaşmazlıkların olduğu bir yerde, sentezlere açık, daha nüanslı bir yaklaşıma ihtiyacımız var. Bir biçimde son dönem Osmanlı tarihi ile ilgisi olmuş herkes için sentez pek çok bakımdan hareket ettirici koşul olmuştur. Tek bir örnek vermek gerekirse, Paul Dumont, orta sınıf bir devlet memurunun hayatından yola çıkarak, Fransız edebiyatından gayet iyi anlayan ve bunu Osmanlı'nın son döneminde şıklığın bir sembolü olarak hayatta duruşuna yansıtan bir kimsenin bile en dipte bir sentezin adamı olduğunu ortaya koymuştur.²⁸ Memur Sait Bey, hemen hemen basmakalıp bir örnek olarak

28 Paul Dumont, "Said Bey - The Everyday Life of an Istanbul Townsman at the Beginning of the Twentieth Century," Albert Hourani, Philip S. Khoury ve Mary C. Wilson (der.), *The Modern Middle East: A Reader* (Berkeley: University of California Press, 1993), 271-87.

bazı beğenilerinde batılılaşmış görünmesine rağmen, yerli kültürel ilgi alanlarına ve keyiflerine bağlı kalır. Evinde Fransız romanları olduğu kadar Hacivat-Karagöz de yerini almakta, Parizyen modasına *rakı* eşlik etmektedir. Laik/dinci karşıtlığı fazla basite kaçmakta, günümüz ayrımlarının fazla etkisi altında kalmaktadır. Laik eğitim her zaman için “kültürel ikiliğe” neden olmaktan sorumlu tutulmuş olsa da, benim çalışmamın uğraş konusu “laik” etiketi ve iki başlılık [*bifurcation*] kavramı olacaktır. Bence bu kurgu, geriye dönerek, okullardaki asimilasyonun gösterdiği gibi, modernliğe giden yollardan biri olarak Osmanlı’nın son dönemine “kaçınılmaz” bir sekülerlik yapıştırmak eğiliminde olan tarihyazımından ve birkaç anıdan yola çıkarak yaratılmıştır.

Toplumların kendi tarih yorumlarını yapmaları, eğitimin zamana dair tasavvurunda –geçmiş deneyimlerden faydalanarak ve şimdiki zamanda çalışmalar yaparak geleceği şekillendirmek– önemli yer tutmaktadır. Geç Osmanlı vakasında eğitim, büyük önem taşıyan Osmanlı Ortadoğusu ve Balkanları’ndaki sayısız dönüşümleri de uzlaştırma yükünü sırtlanmıştı. Tek başına hareket ediyor olmasa da, Osmanlı eğitim projesi yine de birtakım ciddi zorunluluklarla birlikte nakledilmiştir. Bunlar arasında en çarpıcı olanları: (1) bir görüşe göre gelenek ve modernlik arasında bir rota işaretleyerek, imparatorluğun tarihsel yörüngesini yeniden yazmak; (2) Batılı ve yerel, ve özellikle de Osmanlı ve İslâm etkisi arasındaki sınırı yeniden çizmek; (3) devletin toplumdaki rolünü yeniden telaffuz etmek, ve böylece otorite ile teba arasında yeni bir ilişki tarzını –20. yüzyılın ulus devletinin üstünlüğü adına giderek önem kazananak bir ilişki– kabul ettirmek.

Bu önermeler, özel gündemleri olan belli başlı tarihsel eğilimleri yan yana dizmiştir. Bunların arasında Hamidiye istibdadının izlerini görebilir ve Tanzimat döneminin kesinliklerini gözden geçirebiliriz. Batılı güçler ile olan ilişkiler Osmanlı sınırlarının giderek daha da daraltılmasına bağlı olarak gerginleşirken, mali, kültürel ve misyoner anlamda bu sınırlar giderek daha da ihlal edilirken; Batılı güçlerin imparatorluğun korun-

masıyla giderek daha az ilgilendiği yönündeki yerinde gözlemlerle, Osmanlı siyaseti değişmiştir. Katı sınırlamalar içinde bulunmalarına rağmen, II. Abdülhamit ve adamları kendilerine manevra sahası yaratabilmişlerdir. Eğitim, genç sultana cazip seçenekler sunan bir alandı. Bu çalışmada, Tanzimat döneminin temel varsayımlarını sorgulamak ve yeniden yorumlamak için Hamidiye dönemi eğilimlerinin ışığında eğitim politikası açıklanmaktadır. Kitapta, yabancı misyonerler ve yerel azınlık topluluklarının getirdiği eğitsel rekabete karşı, giderek güvenini kaybeden, sonunda saldırganlaşan Osmanlı tutumu belgelenmekte ve devletin bunun sonucunda aldığı pratik önlemlere dikkat çekilmektedir. Devletin müfredatı değiştirme çabalarının özelliklerini, kurul kitaplarını, yeniden çizilmiş sınıf haritalarını analiz ederek ve okul sistemi içindeki dinî-ahlâkî yönetimi takip ederek büyük tarihsel değişimler ve günümüzün daha ivedi gerekleri arasındaki karşılıklı etkileşimi gözlemleyebiliriz.

Teşhis edilen her üç dönüşümün de birey ve bireyin toplumdaki yeri üzerinde önemli sonuçları olmuştur. İmparatorluğun tarihsel yörüngesini yeniden çizmek her kesimden Osmanlı tebasının kendisini, dünya üzerindeki konumunu ve giderek, mesela en açık örnek olarak ulusçulukla önceden varolan birtakım birleşimlerin yeniden şekillendirilmesi doğrultusundaki siyasi girişimlerle, devletleriyle ve güven duydukları dinî topluluklarıyla olan ilişkilerini algılayış biçiminde belirgin izler yaratmıştır. Bu çalışmada uygun düşen her ayrımı ayırtılarıyla belirlemeye çalışsam da, bunların her biri için devletin okullaşma projesinin merkezîyetini gösterme gayreti içerisindeyim. Örneğin, devletin imparatorluğa bağlılık yaratmakta kullanmak için programına İslâm'ı da dahil etme çabası, daha ileriki İslâm ulusçuluğu tezahüründe anlam taşımaktadır. Genel anlamda daha önemli olan ise kuramsal olarak olasılıkların önünü açma, şimdiye kadar nadiren anlaşılan, eğitimin ciddi baskı yaratmak için kullanıldığını gösteren gizli "sonuçlara" dair bir düşünce çizgisi oluşturma vazifesidir.

Eğitim alanında devletin rolünün köklü bir biçimde artırıldığıнын işaretlerinden birisi de, Osmanlı'dan günümüze pek de

anlaşılır olmayan bir miras olarak gelen devlet tasdikli, “resmî” tarihe maruz kalan öğrencilerin sayısındaki artıştır. Bu konu başkaları tarafından özenle incelenmiş olduğundan,²⁹ ben onların nitelikli çalışmalarını kopyalamak yerine tamamlamaya çalışacağım.

Bu kitapta daha çok devlet eğitiminin, genç Osmanlı nüfusunun, imparatorlukları hakkındaki düşüncelerini nasıl şekillendirdiğiyle ve özellikle de kendi uzun tarihî zamanı içerisinde ve karşısında bu kişilerin kendi dönemlerini kavrayışlarını nasıl etkilediğiyle ilgileniyorum. Ancak resmî okullar da öğrencilerini, imparatorluğu diğer çağdaş devletlerle kıyaslamaya sevk etmişlerdir. Selim Deringil’in II. Abdülhamit dönemi üzerine yazdığı yeni kitabı, devlet ideolojisi ve meşrulaştırmayı global bir bakışa oturtmakta karşılaştırmalı bir perspektif sunuyor. Burada akılda tutulması gereken şudur ki; tıpkı Osmanlı resmî sisteminin, kanununa uydurarak imparatorluğu bir dünya gücü olarak gösterecek kadar ileri gitmesi gibi, devlet otoritesinin fevkalade pedagojik tezahürleri de öğrencilerinin genç beyinlerine nüfuz etme yolunda ilerlemiştir. Kullandıkları kitaplar ve haritalar, okullardaki otorite yapısı, günlük programları ve hatta yedikleri yemekler bile inanmamız istenilenden daha geniş çaplı bir etki ve tepki yaratmıştır. Bu da doğal olarak, bu öğrencilerin kendi konumlarını padişahlarıyla ve dünyanın geri kalanıyla karşılaştırdıklarında yüzleştikleri düşünceler üzerinde büyük etki yaratmıştır. Yine bu kitapta ben, böyle bir eğitime tâbi olan öğrencilerde, bize tek tip bir grup olarak gösterildikleri için imkânsızmış gibi görüldüğü halde, bu eğitimden kaynaklanan ne gibi olabilirliklerin vücuda geldiğini göstermeye çalışıyorum.

Batılı ve yerel etkiler arasındaki sınırları yeniden çizmek

29 Burada Claudia Kleinert, Christoph Herzog ve Christoph Neumann gibi akademisyenleri kastediyorum. Osmanlı sonrası Arap dünyası ile ilgili bu akımı takip eden bir başka çalışma için, bkz. Ulrike Freitag, *Geschichtsschreibung in Syrien 1920-1990: zwischen Wissenschaft und Ideologie* (Hamburg: Deutsches Orient-Institut, 1991). University of Essex’te Çağdaş Türkiye ve Yunanistan’da ders kitaplarını araştıran, devam etmekte olan projenin başında bulunan Dr. Yasemin Soysal tarafından bu araştırma hattı güncellenecektir.

şeklindeki ikinci büyük dönüşüm, 19. ve 20. yüzyıllardaki sosyokültürel değişimi kavramamızda aynı şekilde büyük önem taşımaktadır. Buradaki çaba kültürel etki nosyonunu problematize etmektir. Batı dışı dünyada bilginin öğrenim ve örgütlenmesine dair Batılı biçimlerin güçlü etkisi üzerine fazlasıyla çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ben, soykütüksel değil, yapısalcı bir yaklaşım üzerinde duruyorum. Daha çok, geç Osmanlı devletinin dış etkilerle gelen ve yerel geleneklerinin (örn. pozitivist ve İslâmî, Osmanlı ve Batı Avrupalı) farklı yönlerini, özellikle eğitsel misyonuna uyduğu düşünülen bir karışım oluşturmak adına birleştirme yollarıyla ilgileniyorum. Olası etkilerin daha ince bir resmini çizmek istiyorsak üzerinde durulması gereken, Osmanlı eğitim projesinin zengin çeşitli, uyarlamacı ve birleşik olma nitelikleridir. Batılı etkiler kadar Doğulu etkilerin karışımının da bir dizi olası reaksiyonu getirdiğini savunuyorum. Osmanlı okullarının ille de laik bir gelecek inşa etmeye yönlendirilmiş Batılılaşmış mezunlar “ürettiğini” düşünemeyiz. Hiç şüphesiz bu mezunlardan bazıları birbirinden tamamen farklı Osmanlı sonrası toplumlarında aktif roller üstlenmişlerdir. Ayrıca bazı kişilerin anılarından hareketle bunları dönemlerinin tek temsilcisi olarak kabul edemeyiz. Sonuç olarak bu okullardan çıkan reaksiyonların bütününe asla bilemeyiz, fakat öğrencilerin bir yelpaze oluşturduğunu düşünürsek tepkilerin dışavurumlarını değerlendirebiliriz. Kendi başına yeterince renkli olan bir “süreçe” kişilerin farklı biçimlerde tepki verdiğinde ısrarcı olarak, bunun çeşitli karşılıkları olduğunu ve 20. yüzyıldaki mirasını kavramakta son derece önemli olan bir dönemin önceden belirlenmiş okumalarının karşısında tavır almış oluyorum.

Devlet okulları üçüncü bir gelişim için, yani devletin toplumdaki rolünü yeniden tanımlamak adına son derece önemliydiler. Halk eğitimi, otoriteler ile teba arasında yeni bir ilişkiyi başlatmıştı – 20. yüzyılın ulus devletine ön-saygınlık kazandırmak adına önem arz eden bir ilişki. Bu dönüşüm hakkındaki analizim, konuyla ilgili yazılarda devlet gücünün aşırı vurgulanması olarak düşündüğüm şeyi konu edinmektedir. Os-

manlı eğitim programının, devletin itibarını artırma projesinin geniş çaplı bir parçası olduğu ortadayken ve devlet kendi tebaasıyla ve öncül yurttaşlarıyla çeşitli yeni ilişkiler kurmaya girişmekteyken, devletin ham kuvveti karşısında büyülmekten kaçınmak gerektiğini düşünüyorum. Çoğu kişi, özellikle de Michel Foucault'nun etkisiyle, devleti gaddar ve mekanik bir rolde betimlemeyi tercih ederken, başkaları okulları birer hapishane olarak görecekle, Pierre Bourdieu gibileri de eğitimi, kurum içinde bireyin silinmesiyle sonuçlanan, malik olanlarla iktidarın çeşitli biçimlerine itaat edenler arasındaki suç ortaklığından ibaret olan tahakküm olarak göreceklelerdir.³⁰ Böyle bir toptancı yaklaşım 1968 sonrası Fransası için anlamlı sayılabilir, fakat geç Osmanlı devletinin evrim geçiren ve genel olarak da hayli kırılğan olan eğitsel aygıtını değerlendirmemizde engel teşkil eder. Daha şüpheli ve özünde deneysel olan bu çerçevede, devlet eğitimiyle birlikte gelen sınırlamaları ve hassasiyetleri değerlendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Michel de Certeau'nun gündelik direniş nosyonu ve Mikhail Bakhtin'nin cevaplanabilirlik [*answerability*] kavramlarından yola çıkarak, okullardaki disiplin vakalarının devlet iktidarının yerel bağlamda nasıl dağıldığını yansıttığı çözümlemesini yapıyorum. Burada, “devletin” her şeye kadir olarak görülmesini sorgulayan son dönem yazını takip ederek, Ortadoğu ile ilgili mevcut yazılı kaynakların pek çoğunda ciddi bir denge-sizlik olarak gördüğüm şeyi düzeltmeye çalışıyorum. Gregory Starrett'in Mısır üzerine son çalışması, sadece Timothy Mitchell'in *Colonising Egypt* (Mısır'ın Sömürgeleştirilmesi) çalışmasına getirdiği eleştirinin eğitim alanında devlet kontrolünün sınırları üzerine geliştirdiği verimli tartışmaları ile olmasa da, burada özellikle faydalıdır.³¹ Bunun dışında, devlet eğitimi üzerine ortaya çıkan en ince yaklaşım, okullaşmanın insani

30 Pierre Bourdieu, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, çev. Lauretta C. Clough (Cambridge: Polity Press, 1996), 3 ve devamı.

31 Starret, *Putting Islam to Work*; Timothy Mitchell, *Colonising Egypt* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988; Berkeley: University of California Press, 1991).

gelişmede inanmamız istenilenden çok daha az etkili olabileceği önermesinde bulunan çağdaş oluşumlar tarafından savunulmaktadır. Okul duvarları içinde nelerin başarıldığı konusundaki beklentilere kılıf uydurmak, özellikle de hayatlarının büyük bir zamanını eğitim kurumları içinde çalışarak geçiren bizler için kendiliğinden olan bir şey değildir, bunun yanı sıra bu durumun etkilerini abartmaktan kaynaklanan bazı tuzaklardan kaçınmak da gerekebilir.

Literatürde devlet belirgin olarak şişirilmiş fakat İslâm abartılmamıştır. Müesses din kurumunun eğitim vermenin de dahil olduğu ayrıcalıklarına devletin el atmasına rağmen yetersiz tasvir edilen, saptırılan ve hatta bütünüyle görmezden gelinen İslâm yine de, son dönem Osmanlı eğitimi için önem taşımıştır. Değiştirilmiş müfredattaki temel unsur olarak, İslâmî içeriğin devletin eğitsel mesajının merkezini oluşturmaya 3. bölümde değineceğiz. Khalid'in Orta Asya Cedidcilerinde,³² bunların Rus hükümdarlarında, ya da 19. yüzyıl Batısı'nın en "seküler" eğitiminde olduğu gibi, modern bir eğitim sistemi kurma uğraşındaki Osmanlı eğitimcileri için de dinî ve dünyevi bilgiyi birbiriyle kaynaştırmak konusunda bir çelişki yoktu. Günümüz yazarları sosyal bilimlerde dinin açıklayıcı bir değeri olduğu önyargısında oldukları gibi, böyle bir birleşmenin modernleşme ve laikleşme üzerine hâkim düşüncüyü yansıtmada da bir çelişki bulunduğunu görmelidirler.

İslâm, devletin okullardaki müfredat dışı profili için de önemliydi. Yeni okulların öğrenmenin yanı sıra yaşam için de yeni çevre koşulları yaratması konusuna 4. bölümde değineceğiz. Okullarda resmî onay gören İslâm dualarla, göreneksel bayramlar ve tatillerle okullardaki günlük hayatın ritmini belirliyordu. Öğrenciler akademik olduğu kadar, dinî-ahlâkî davranışlarına bakılarak da değerlendiriliyorlardı; ulema sınıfı üyeleri okulların demirbaşlarıydı. Okulların yerel gerçekliklerinden yola çıkarak o günlere baktığımızda, İslâm'ın okulların tasarlanma, inşa edilme ve kadrolaşmaları konusunda da renk-

32 Khalid, *Politics*, 12.

leri belirlediğini görüyoruz. Osmanlı devlet adamlarını “Müş-lüman” okulları gibi sözde mezhepler arası kurumlara başvur-mak doğrultusunda harekete geçiren, yalnızca semantik bir uygunluk değildi.

İslâmî vurgu kısmen Osmanlı yaşantısının evvelden çok az üzerinde durulması gerekmiş olan bir yönünü gösterme gayre-tiyle açıklanabilir. 6. bölümde göreceğimiz gibi, örneğin, Tan-zimat dönemi ahlâk öğretiminin önceden ifade edilmeyen (do-laylı olarak kavranmasından ötürü) İslâmî unsurları, Hamidi-ye döneminde açıkça telaffuz edilen bir İslâm vurgusuna yol açmıştır. Bu belki de Dale Eickelman’ın İslâm’ın “nesnel[leş-mesi]” dediği şeyin bir habercisi olarak açıklanabilir.³³ Geç Os-manlı eğitim projesi, metinsel üretime yoğunlaşarak, bu İslâmî metinlerin İslâm ahlâkına, zaten kabul edilmiş İslâmî özellik-lere dayandırıldığının üstüne basarak ve İslâmî bilgiyi sistema-tize ederek, “modern” İslâm’ın günümüz öğretimine eşlik etti-gine dair pek çok bulgu üretmiştir.

Geç 19. yüzyıl ve geç 20. yüzyıl Ortadoğu İslâmî güçleri arasındaki diyakronik bağların izini sürmek, bizi İslâm ile sos-yal, kültürel ve siyasi değişim arasındaki ilişkiyi tarihe geçir-meye ve bu nedenle de bu değişen bağlamda modernlik kavra-mını yeniden gözden geçirmeye götürür. Aynı zamanda İslâmî “uyanış” ve “diriliş” gibi konular çevresinde dönen yaklaşımları sorgulamaya ve yeniden düşünmeye çağırır. İmparatorlu-ğun son dönemlerinde Osmanlı kültürel ve siyasi hayatını canlandırma çabalarının önemini öğrenmiş olarak, laikliği –di-nî değil– açıklanmayı en çok gereksinen anormal bir yapı ola-rak tanımlamak belki de en uygun olanıdır.

Geniş kapsamlı normatif bir meta-öyküye uyması gereken daha yeni bir programın parçası olarak değil de, kendi bağla-mında algılandığında, geç Osmanlı projesi ancak kısmen ele alınmış olan son derece aydınlatıcı bir yol olarak karşımıza çı-kar. Yerel geleneğin münferit ve sembolik yönleriyle gelen ra-dikal Cumhuriyet dönemeci –ve Batılılaşma ile onu alttan des-

33 Dale F. Eickelman ve James Piscatori, *Muslim Politics* (Princeton: Princeton University Press, 1996), 37 ve devamı.

tekleyen milliyetçilik teorisinin özünde bulunan “doğal” tezler– geç Osmanlı yaklaşımının terk edilmesine, modasının geçmesine neden olsa da, yeni sistem altyapısal ve örgütsel gelişmeden faydalanmaya serbestçe devam etmiştir. Kemalizm’in neden olduğu sosyal, tarihsel çatlamanın geç fark edilişi, Osmanlı’nın son dönemlerindeki değişime daha dikkatli eğilmemizi sağlar. Buradan yola çıkarak, Hamidiye siyasetinin şimdiki çıkmazların da çaresi olabileceğini savunmuyorum; ancak geç 19. yüzyılın değişen takdiri ilahi anlayışının yönünü belirlemek adına, Osmanlı projesinin mirasçısı olduğu yerelle Batılı olanın tereddütsüz birleşmesi, erken 21. yüzyıl adına önemli dersler içermektedir.

Bu kitap, İslâm’ı ve din-kültür çekişmesinin kapsamını geç Osmanlı araştırmalarındaki bildik ve hafife alınmış rollerinden çıkarma gayretindedir. Bu ancak Osmanlı siyaset ve yönetimine tarihsel damgasını vurmuş pragmatizmin kendiliğinden bir telafisi olabilir.

Kaçınılması gereken tehlikelerden birisi İslâm’ı elzemleştirmek, “ona” değişmeyen ve farklılaşmayan payesi vermektir. Bu yeni pedagojik çalışmadaki İslâmî içeriği ve sembolü seferber etmesi dolayısıyla, Osmanlı devleti İslâm “realitesini” zorunlu olarak pek kolay görünmeyen yollarla değiştirmiştir. İslâm, devlet ve birey arasında doğan ilişkinin izini sürmek, nihayetinde bu yeni imtiyazın, kendisi de şüpheye ve yeniden yorumlanmaya tâbi olan bir bağlam ve zihniyetin farklı yorumları karşısında korumasız olduğunu göstermektedir. Çoğu sosyal bilimci, laik olduklarını açıkça belirtmeseler de, bir propaganda nesnesi veya başka açıklayıcı etkenlerin maskesi olarak görmek dışında dine önem vermeye isteksizdirler. Modernliğe rağmen ya da bizzat modernlikten dolayı, din yine de bir hayatiyet taşır.³⁴ Osmanlı ve Geç Osmanlı vakası için İslâm’ı görmezden gelmek, görülmeyen bir şey olmasa da, aptalıktır. Bu, geç Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet’in ilk yılları

34 “Yeni İslâm sentezi” olasılıkları üzerine ilginç bir tartışma için, bkz. Richard W. Bulliet, *Islam: The View from the Edge* (New York: Columbia University Press, 1994), özellikle 2. bölüm.

için de, şimdiki Erbakan sonrası Türkiye vakası için de geçerlidir.

Kitabın açık temalarından her üçü de –tarihi yeniden yazmak, Batılı ve yerli etkiler arasındaki dengeyi yeniden çizmek ve devletin toplumdaki rolünü yeniden ifade etmek– ortak bir ögeyi paylaşıyor, yani toplumu bir tür sacayağı üzerinden yeniden değerlendirmeyi. Hamidiye iktidarı, yerli ve yabancı etkisini daha dengeli bir temelde görmek için hesaplar yaparak, rotasını geleceğe çevirme arayışında olmuştur. Osmanlı ve İslâm sentezini eğitim sisteminde yeniden kurmak, yeni toplum kaynaklı sacayağı projesinin, Osmanlı-İslâm vurgusuyla Batılılaşmanın ağır baskısını dengelemenin anahtarıydı. Her ne kadar Türkiye Cumhuriyeti, yörüngesini İslâm dininin yerine geçecek biçimde ayarlamaya kalktıysa da, İslâm böyle bir yolun çizilmesinde kritik bir noktada durmuştur ve durmaya da devam etmektedir. İslâm'ı geç Osmanlı dönemi içinde yeniden yazmak, İslâm ve devlet ilişkisinin günümüzdeki ve gelecekteki zorluklarının yanı sıra olanaklarını da kavramamızı sağlar. Sosyal, kurumsal, entelektüel, siyasi ve ekonomik tarih kavşasına yerleşmiş olan eğitim tarihi bu karşılıklı etkileşimin gözlenebileceği benzersiz bir kulvar sağlamaktadır.

Eğitsel değişimin merkezinde kimlik meselesi bulunur. Osmanlı projesi, devletin genç nüfusunun kimlik formasyonunu etkileme gayretine dair olağanüstü bilgileri beraberinde getirmektedir. Osmanlı eğitim projesinden bize kalan belgeler, devletin eğitim vasıtasıyla başarmak istediklerine dair spesifik bilgiler arz eder. Bunlardan bazıları tahminlerimiz çerçevesindedir: filizlenen devlet bürokrasisinde görev üstlenebilecek sadık mektepliler “yetiştirme”. Diğerleri daha olağandışı sayılabilir ki, bunların içinde olgunlaşmamış öğrenci kimliğinin önemli bir bileşeni olarak, devletin hem okulda hem ders dışı faaliyetlerde İslâm'ı vurgulaması sayılabilir. Doğruluğu daha şüpheli fakat daha analitik sayılabilecek olan ise eğitsel denklemin diğer tarafından, yani devletin maksadına karşı yanıt oluşturan “gerçeklikten” toparlayabildiklerimizdir. Önceden yararlanılmayan okul disiplin tutanakları –o döneme ait öğrencilerin se-

sinin Osmanlı sonrası toplumunun değişmiş atmosferinin aracılığı olmadan duyulmasına olanak sağlayan tek kaynak– bizleri öğrencilerin kendilerine görev edindikleri işleri yeniden düşünmeye zorlar. Konuyla ilgili tezlerde çoğunlukla ortak bir öğrenci kimliği olduğu varsayılmıştır. Biz burada ortaya çıkan bir dizi kimliği olasılık dahilinde tutma zorunluluğu görüyoruz. Bu proto-vatandaşlar açıkça devletin kimlik formasyonuna direnecek kapasitedeydiler, ancak egemen literatürün öğrettiiinden farklı biçimlerde. Disiplin vakalarının analiziyle, öğrencilerin, duruma ve kişilere bağlı olarak işbirliğine eğilimli oldukları kadar, devletin İslâm retoriğine karşı çıktıklarına da işaret etmekteyim. Bu farklı kimlikleri olasılık dahilinde tutabilmek, bize modernleşme teorisi ve yandaşları tarafından miras kalan eğitim anlayışına saplanmış, ağır zincirleri olan grup zihniyeti düşüncesinden sıyrılabilme şansını verir.

Verdiği bütün vaatlerin yanı sıra, eğitim sahası kendisiyle birlikte gizli bir tehlikeyi, yani derinlerde yatan eğitsel önyargılarımızı ve deneyimlerimizin altında mana arama eğilimini barındırır. Çoğumuz hayatının büyük bir kısmını eğitim kurumlarında harcamıştır ve bu nedenle de eğitimin ne olduğunu ve zamana, mekâna bağlı olarak neler yapabileceğini bildiğimizi düşünürüz. Theodore Zeldin'in belirttiği gibi, mesela, kömür madenciliği gibi bir konuda bulabileceğimiz “bağımsız, harici gözlemcileri” eğitim alanında bulmak imkânsızdır.³⁵ Konuyla ilgili büyük bir mesele daha var: formel eğitimin ülküsel, dönüştürücü rolünü abartma eğilimi. Bu manzara, kendi okullarımızın ve daha geniş anlamda içinde yaşadığımız toplumların güçlü tanıklılığına karşı sürüp gitmektedir.

KARŞILAŞTIRMALAR

Osmanlı eğitim inisiyatifinin kendi uluslararası benzerleriyle paylaştığı iki genel ve esasında birbiriyle ilişkili özelliğinin adını koymak faydalı olacaktır: eğitsel değişimden beklenen

35 Zeldin, *France 1848-1945*, 139.

münferit ve psikolojik beklentiler ile buna yapılan yatırımları yansıtan dönemseller ve –benim söylemeyi tercih ettiğim biçimiyle– tutumsal özellikler. Osmanlı eğitiminin rolü hakkında ileri sürülen bazı savların kısa bir eleştirisiyle başlıyorum. Ayrıntılı bir kaynak değerlendirmesi sunmak yerine,³⁶ dönemseller ve tutumsal karşılaştırmalar ile Osmanlı vakasının bunları izleyen özellikleri üzerine dönen tartışmaları aşamalandırmaya çalışıyorum.

Osmanlı vakasının, 19. ve 20. yüzyıllarda dünya çapında yaygınlaşan devlet eğitiminin dışında durmayan büyük bir fenomenin bir parçası olduğunu görebilmek gerekir. Bu dönemseller oluşumun farkında olmak bize Osmanlı'nın bütün özellikleriyle birlikte, gerçekte küresel bir akımın parçası olduğunu hatırlatmaktadır. Bu durumu kavramak, geç Osmanlı İmparatorluğu'na layık görülen alışlagelmiş egzotizmin dışına çıkmaktır.³⁷ Osmanlı eğitim araştırmaları Theodore Zeldin'in "Eğitim Çağı" adını verdiği bir döneme aittir. Zeldin Fransa'yı yazmıştır, ama dönemseller görüşleri Osmanlı için de epey uygun düşer. Yeryüzündeki sayısız başka devlet gibi, Osmanlı devleti de yüzyıl başlarında krizler ve sıçramalar yaratan bir eğitim planını standartlaştırmış, merkezileştirmiş ve değiştirerek uyarlamıştır. Osmanlı yetkesi bu küresel modelin pek çok özelliğini paylaşmıştır. En çarpıcı özelliklerden biri, normalde tarihsel yörüngeleri Osmanlı İmparatorluğu ile eşzamanlı sayılmayan ülkelerdeki eğitsel gelişmelerin kronolojik benzerliğidir. Kronolojik rastlantılar olarak görülebilecek bir şeye fazla önem atfetmek aptalca görünse de, 1869 yılı sadece devlet eğitimiyle ilgili Osmanlı planının (Eğitim düzenlemeleri Fransız Eğitim Bakanlığı'nın önemli katkılarıyla oluşturulmuştur) resmen ilan edilmesine değil, aynı zamanda Rusya'daki çözüm planının

36 Daha detaylı bir kaynak değerlendirmesi için, bkz. Fortna "Education for the Empire: Ottoman State Secondary Schools during the Reign of Sultan Abdülhamid II (1876-1909)," Doktora tezi, University of Chicago (1997), 7-17.

37 Selim Deringil'in yukarıda aktarılan son monografisi, geç Osmanlı dönemine dair algımızı etkileyen egzotikleştirme eğilimini –çürütmenin ötesinde– başarıyla tasvir eder.

devreye girmesine, iki büyük Rus eğitimcisinin Prusya ve Fransa'ya (benzer planlar Victor Duruy tarafından sadece iki yıl önce yürürlüğe konulmuştur) gitmesine tanıklık etmiştir.³⁸ Sonraki yıl Japonya'da "eğitimin her aşamasında birinci çok yönlü plan" devreye girmiştir.³⁹ Her durumda, diğer benzerliklerin yanı sıra bu kanunlar yüksek derecede merkezîleşmenin habercisi olmuş ve orta öğrenim⁴⁰ sahasında da güçlü bir enerjiyi önceden oluşturmıştır. Kimi Rus ve çoğu Osmanlı projelerinin kaynağı Fransa'da bile, kronolojik olarak şaşırtıcı bir kesişme söz konusudur. 1870 yenilgisinin ardından, 3. Cumhuriyet Eğitim Bakanlığı güçlü bir değişimin temsilcisi haline gelmiştir; 1880'ler boyunca Jules Ferry ile gelen ünlü reformlar Osmanlı benzerleriyle tam bir paralellik içindedir.⁴¹ Bu nedenle Fransa gibi bir ülke ile Rus, Japon, Osmanlı imparatorlukları arasında ulusal/emperyal eğitsel gelişimler konusunda son derece benzer özellikleri ortaya çıkarabilmek mümkündür. Okuryazarlık oranı, endüstrileşme ve sınıf bilinci⁴² gibi kritik konulardaki büyük farklılıklara rağmen, ulusal eğitimi yaratmakta devlet yaklaşımlarının çarpıcı benzerliği örnek model ile uzak kopyalarını karşılaştırdığımızda belirginleşmektedir. Batı'nın etkisine dair ikincil kaynaklardaki vurgu düşünüldüğünde beklenen zaman farkı çok belirsiz kalmaktadır; açıkçası ortada kültürel benimsemeden daha fazlası vardır.⁴³

38 Eugen Weber, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914* (Stanford University Press, 1976), 306.

39 Byron K. Marshall, *Learning to be Modern: Japanese Political Discourse on Education* (Boulder, Col.: Westview Press, 1994), 26.

40 Patrick L. Alston, *Education and the State in Tsarist Russia* (Stanford: Stanford University Press, 1969), 86 ve devamı.

41 Fritz Ringer, "On Segmentation in Modern European Systems: The Case of French Secondary Education, 1865-1920," Detlef K. Müller, Fritz Ringer ve Brian Simon (der.), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), 53-87; Weber, *Peasants into Frenchmen*, 308-9.

42 Bir örnek vermek gerekirse, Furet ve Ozouf 1880'lerin eğitim yasaları çıkarıldığında Fransa'daki okuma yazma seferberliğinin "hemen hemen kazanılmış" olduğunu söylemektedirler. Bu durum ne Rus ne de Osmanlı vakası için geçerlidir.

43 Bkz. Fortna, "Islamic Morality in Ottoman 'Secular' Schools," *IJMES*, 32/3 (Ağustos 2000), 369-93.

Kanunların çıktığı, raporların sunulduğu, birbirini takip eden yıllardan daha önemlisiyse, daha genel anlamda paylaşılan bir olgudur: 1880'leri içine alan dönem büyük değişimler çağıydı. Eugen Weber; Furet ve Ozouf'un da tekrarlayacağı gibi Fransa'daki "derin değişimlerden" bahseder.⁴⁴ Almanya'da Detlef Müller, bu on yılı "okul sistemlerinin ortaya çıkışı" ve "kurulması" arasında kronolojik bir kırılma şeklinde betimler.⁴⁵ Rusya'da Alston, 1881 yılını bir dönüm noktası olarak düşünür; Çar'a yapılan suikastın ardından, eğitim anarşinin zararlı etkilerine karşı telkinde bulunmakta kullanılmıştır. Rus eğitim sistemi giderek ahlâkî değerleri güçlendirme arzusunun ve Avrupa kültür modellerinden uzaklaşmanın ifadesine dönüşmüştür.⁴⁶ 19. yüzyılın son yirmi yılında Japonya'daki eğitim akımları da başka yerlerde yaşananlarla benzerlik gösterir. Giderek merkezîleşen ve rasyonelleşen bir eğitim sistemi, Konfüçyüsçü değerlere, imparatorun konumuna ve yabancı düşmanı hassasiyetlere yönelmiştir.⁴⁷

Bir sonraki bölümde göreceğimiz gibi, Osmanlı İmparatorluğu'nda 1880'ler, eğitim cephesinde, özellikle de orta öğrenimde olağanüstü hareketlenmelerin olduğu bir dönemdir. Üç sultanın gelip geçtiği, anayasa münazaralarının yapıldığı, felaket getiren Rus Savaşı'nın yaşandığı, yabancıların kontrolündeki Düyun-u Umumiye'nin kurulduğu kargaşalı 1876-1878 yıllarının ardından, Osmanlı idaresi nihayet 1869 yılından beri yazılıp çizilen eğitim planlarını yerine getirmek için yeterli titizliği gösterebilecek durumdaydı. Ama ileride göreceğimiz gibi, Osmanlı eğitimini yönlendiren ilkeler bu kargaşa döneminde büyük oranda değişmişti. Bütünüyle devlet-güdümlü bir sistemi yaratmanın ayrıntıları ve olası sonuçları bir sonraki

44 Weber, *Peasants into Frenchmen*, s.ix; Furet ve Ozouf, *Reading and Writing*, 45.

45 Detlef Müller, "The Process of Systematization: The Case of German Secondary Education," Müller vd. (der.), *Rise*, 15-52.

46 Alston, *Education and the State*, 114-15.

47 Roberta Wollons, "The Black Forest in a Bamboo Garden: Missionary Kindergartens in Japan, 1868-1912," *History of Education Quarterly*, 33/ 1 (Bahar 1993), 11.-12.

bölümde ele alınacaktır. Şu anda birkaç diğer çağdaş sistemle geçici ve izleksel bağlantıların altını çizmek yeterlidir.

Her ülkenin kendi özelinde ne gözlenmiş olursa olsun, ortak amaçların niteliği çarpıcıdır. Bunu Çin, Fransa, ABD, Rusya gibi farklı ülkelerin ahlâk eğitimi konusunda paylaştıklarını değerlendirirken göreceğiz. Her ne kadar yöntem içinde gözden geçiriliyor olsa da, “bugünün gerekleri” üzerine ortak kaygıları, zamanın hızlandığı⁴⁸ algısını, ve yaygın olan “gele- neksel” dinî-ahlâkî yapıları edinmiş olarak, çalışmada bir “dünya zamanı” düşüncesini ortaya atmak caziptir.

Eğitimin yaygınlaşmasıyla ilgili günümüzdeki genel tablo da “modern tarz” eğitimin dünyada coşkuyla kabul edilmesini sağlayan iyimser ruhu kavramamıza yardımcı olacaktır. Esas davranışsal özelliği böyle olan sözkonusu evrensel umutluluk halini finasman bulmanın retoriğe oranla çok daha önemli olduğu günümüzde anlamak ziyadesiyle zordur. Bu oran farkı hem Britanya hem Birleşik Devletler hükümetlerinin başının belası olmaya devam etmektedir. Diğer yandan, Osmanlı devletinde eğitim, yelpazenin siyasi olarak aktif her kanadında güven uyandıran bir konuydu. Burada tekrar, birbirine ister uzak ister yakın olsun, Osmanlı ve diğer modeller arasındaki paralelliklerin güçlü olduğunu belirtmek isterim. Başka yerlerdeki benzerleri gibi Osmanlı eğitimcileri de halk eğitiminin, ekonomik sorunlardan askerî yeterliğe, insan gücüyle, sosyal kontrole, kültürel kimlikle ve siyasi bağlılıkla ilgili sorunlara varınca kadar çok sayıda meselenin çözümü olacağına inandılar.

Eğitim Fransa’da muhafazakârlar ve Cumhuriyetçiler tarafından paylaşılan bir iyimserlik kaynağı oldu. Okulun “benzersiz gücüne” duyulan iyimser inanç, Üçüncü Cumhuriyet’te dönen şiddetli eğitim tartışmalarına her iki taraftan nüfuz etti.⁴⁹ Eğitim ilacı, modern öğretim düşüncesini vazgeçilmez bir metaya dönüştürmeye yetecek kadar yaygındı.⁵⁰ Eğitimin yay-

48 Selim Deringil, “The Invention of Tradition,” 3.

49 Mona Ozouf, *L'Ecole, l'église et la République*, 225-26.

50 Patrick J. Harrigan, *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire* (Waterloo, Kanada, 1980), 119; Zeldin, *France, 1848-1945*, 139.

gınlaşması bütün sorunlara çare olarak görülüyordu. Şimdi ise sadece hayatı idame ettirmenin ikincil bir aracı durumundadır.⁵¹ Almanya’da eğitim toplumun önündeki yolun bir mihenk taşıydı. Devlet eğitimi, itiraflı din inancının azalmasıyla birlikte yaşamın giderek rasyonelleşmesinin bir parçası olarak görülüyordu.⁵² Ama başka yerlerde olduğu gibi, yeni eğitim tertipleri, kendilerinden önceki okulların, fikirlerin, ve kişilerin fazlasıyla etkisinde kalmışlardır.⁵³ Zeldin’in Fransa ile ilgili olarak bu konuda yazdıklarından aktaracak olursak; “insanlar geçmişlerinden o kadar kolay kopamamışlardır.”⁵⁴

Osmanlı vakası ile paralellikler bulmak için herhangi başka bir yere bakmak daha uygun olacaktır. Osmanlı İmparatorluğu’nda olduğu gibi, Rusya’da, Çin’de, ve Japonya’da beklentilerin ve içeriğin dinle şekillenmesi bu dönemde devlet eğitiminin bir parçasıydı. Ulusal ve emperyal eğitim son derece güçlü bir itkiyle, yani eğitimin imparatorluğun geleceğini korumanın tek yolu olduğu inancıyla biçimlendirilmekteydi. Yukarıda adı geçen örnek ülkelerin hepsinde bu neden siyasi, dinî, ve kültürel boyutlar yarattı. Rusya’da yeni eğitim 19. yüzyılın son çeyreğinde imparatorun iki önemli önceliğinden biri olarak görülmekteydi, diğeri ise gelişmenin benzer bir sembolü ve merkezîleşmenin bir aracı olan demiryollarıydı. Dimitri Tolstoy ve Mikhail Katkov gibi 19. yüzyılın önemli eğitim reformcuları, kendilerini –Batı Avrupa’daki ilerlemelere, kolay anlaşılır bir Rus eğitim sisteminin yokluğuna rağmen– cehalete ve gericiliğe karşı savaşan, “ata toprağının kurtarıcıları” rolünde gördüler. Puşkin Evgeni Onegin’de, “Bizler eğitimimizi gıdım gıdım, parça parça alıyoruz,” diye yazıyordu.⁵⁵ Osmanlı vakasındaki gibi, Rus eğitim seferberliğinin de kutsal imparatorlu-

51 Zeldin, *France, 1848-1945*, 139.

52 James C. Albisetti, *Secondary School Reform in Imperial Germany* (Princeton: Princeton University Press), p.i.

53 Detlef K. Müller, “The Process of Systematization: The Case of Germany Secondary Education” (Fritz Ringer, çev.), Detlef K. Müller vd. (der.), *Rise*, 16-17.

54 Zeldin, “Were there two Frances?” Zeldin (der.), *Conflicts in French Society*, 9-10.

55 Alston, *Education and the State*, 66.

ğu hem Batı etkisinden hem kendisinden korumaya yarayan bir savaşımdan başka bir anlamı olmamıştır.

Eğitsel değişimin rotasının açıkça Osmanlı girişimleriyle yönlendirildiği komşu İran'da, benzer biçimde, modern eğitime ciddi beklentilerle yatırım yapılmaktaydı. Osmanlı İmparatorluğu'nda olduğu gibi, İran'da da eğitim karşısındaki büyük coşku, hem yerli hem yabancı etkenlerin bir bileşkesinden kaynaklanıyordu. Menaşri, Zerdüş, İslâm ve Batı Avrupa etkilerinin, 19. yüzyıl İran'ında eğitime karşı duyulan iyimserlikte paylarının olduğundan söz eder.⁵⁶ Bu iyimserlik sadece devletle sınırlı değildi. Misyoner eğitim, Osmanlı topraklarında yayıldığı dönemde İran'da da giderek görülür olmuştur.⁵⁷ Hem misyoner hem devlet girişimleri, eğitimin pozitif gelişmenin "sırrı" olduğu fikrini yerleştirmiş ve güçlendirmiştir. Bernard Lewis'in yazdığı gibi Doğu'da pek çok kişi "[Batı'nın] büyüklüğünün ve gücünün yanıltıcı gizini keşfetme ve uygulama" arayışında olmuştur.⁵⁸

İran'da bu yaklaşım, "güçlü –ama kâfir– Batı'nın yöntemlerini benimserken aynı zamanda reddetme çelişkisi" olarak tanımlanmıştır.⁵⁹ Aynı tanım Osmanlı ikileminin de izahı olabilir. İleride göreceğimiz gibi, Batılı bir "giz" şeklindeki eğitim anlayışı Osmanlı deneyimine de kelimesi kelimesine uygun düşmektedir. Kitabın geri kalan çoğu bölümü, bu gizlin uygulanma biçimini göstermeye adanmıştır. Göreceğimiz üzere, Batılı model Osmanlı usûlünde uygulanırken, yine aynı Batı'nın etkisini hafifletebilmek için kısmen icra edilmiştir.

Çin'deki "kendini güçlendirme" hareketi daha çok Batılı misyonerlerin tacizlerinden korunma gereğiyle şekillenmiştir. Japon reform çabaları kısmen yabancı etkisini engellemek üzere hazırlanmış bir düzendir. Batılı misyonerler hem yararlı

56 David Menashri, *Education and the Making of Modern Iran* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992), 13 ve devamı.

57 Michael P. Zirinsky, "A Panacea for the Ills of the Country: American Presbyterian Education in Inter-War Iran," *Iranian Studies*, 26/1-2 (1993[-4]), 119-37.

58 Menashri, *Education*, 25.

59 A.g.e.

uzmanlıkların hem de yabancı tehdidinin hamili olarak görül-
müşlerdir.⁶⁰ Osmanlı İmparatorluğu'nda, kısaca değineceğimiz
gibi, yeni usûl eğitimin umut ve tehdit içeren iki yönlü tabiatı
fazlasıyla ortadadır.

Ancak Osmanlı çıkmazı, başka bir etkenle, yani Müslüman
cemaatin “günün gereklerini” yerine getirecek eğitimi vermek-
te başarısız görülmesiyle neredeyse ümitsizlik noktasına gel-
miştir. İslâmî pedagojik geleneğe sadık kalınarak, “modern”
kaygıları giderecek bir eğitim tarzı tedarik etmek için oldukça
önemli yerel girişimler olmuşsa da, neticede bunlar coğrafi da-
ğınıklığın ve sayısal yetersizliğin kurbanı olmuştur.⁶¹ Osmanlı
devlet adamları, bunların emperyal ölçekte son derece eksik
olduklarını ve yeterince anlaşılmadıklarını düşünmüştür. Dev-
letin kilisenin eğitsel mirasından ilham alabileceği Fransa'nın,
ve hatta Osmanlı İmparatorluğu ile sadece varolan eğitim sis-
temiyle oynama ihtiyacını paylaşan— ki, Batı Avrupa devletleri-
nin yeni bir sistem üretmek yerine böyle yaptığı sanılmıştır—⁶²
Rusya'nın aksine, Osmanlı eğitim planını yapanların ellerinde
üzerine bir yapı kurabilecekleri fazla malzeme yoktu. Medrese
sisteminin elden geçirilmesi düşünülmüyordu.⁶³ Sonuçta, Os-
manlı devleti kendisini imparatorluğun önemli eğitim noksan-
larını gidermekte tek başına yükümlü hissediyordu. Ya da
Müslüman çoğunluğundan ötürü, tebanın tamamına *de facto*
açıklığına karşın, devlet okulları daha çok Müslüman okulları
olarak görülüyordu.

Böylece, Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim çalışmaları yo-

60 Wollons, “The Black Forest,” 10-11.

61 Durumun bir bölgedeki anahatlarıyla ilgili olarak bkz. Martin Strohmeier, “Muslim Education in the Vilayet of Beirut, 1880-1918,” Cesar E. Farah (der.), *Decision Making and Change in the Ottoman Empire* (Kirksvile, Miss.: Thomas Jefferson University Press, 1993), 215-41. Reformist bir zihniyeti olan Mit-
hat'ın Suriye'deki durum üzerine görüşleri için, bkz. Ezel Kural Shaw, “Midhat
Pasha, Reformer or Revolutionary; His Administrative Career and Contributi-
ons to the Constitution of 1876,” Doktora tezi, Harvard University (1975).

62 Alston, *Education and the State*, 66.

63 Medrese ve sivil eğitimi birleştirme doğrultusunda ilgi çekici bir Birinci Dün-
ya Savaşı mücadelesi öyküsü için, bkz. Martin Strohmeier, *Al-Kullîya As Sala-
hiyya in Jerusalem* (Stuttgart: Franz Steiner, 1991).

ğun bir mücadele, hatta çarpışma anlayışıyla şekillenmişti. Fransa'daki gibi, toplum içindeki iki karşıt grubun değil, Müslüman Osmanlı çoğunluğu ile zırhlı savaşçıların çarpışmasıydı söz konusu olan. Neredeyse dünya çapında görmezden gelinen bu kuşatılmışlık duygusu, Osmanlı çıkmazını anlamakta önemli bir noktadır ve bu nedenle de ilerleyen bölümlerde karşımıza çıkacak konuların anahtarı niteliğindedir. Umudun öncelikli ateşleyicisi ama düşmanlar tarafından konuşlandırıldığında korkutucu bir tehdit olan eğitime duyulan ihtiyaç karşısındaki çelişkili Osmanlı tutumlarına açıklık kazandırır. Osmanlı'nın misilleme, manevra sahası olan sayılı arenalardan birinde açık bir çatışmacı tutumu benimseme zorunluluğunun da izahıdır. Bu gibi büyük stratejik meselelerin ötesinde bu kuşatma altındaki duruş, bir sonraki bölümün konusu olan acemi eğitim sisteminin revize edilmesinde Osmanlı'nın güdü ve yükümlülüklerini anlamamıza yardımcı olur. Günlük okul yaşantısını İslâmî anlamda bir doğruluğa göre düzenleyerek, dinî materyali başlangıçta laikliğe daha yakın duran bir müfredata dahil ederek, ve okul haritaları ve ders kitaplarında Osmanlı sınırlarının bölünmezliğini vurgulayarak, Osmanlı devlet adamları, imparatorluğun çoğunluk nüfusu içinde Osmanlı tarzı yaşamın kan kaybını durduracak bir sistem yaratma arayışında olmuşlardır.

Osmanlı girişiminin çelişkili yönleriyle ilgili bütün bu hususlar, pozitif değişimi etkilemekte sınır tanımaz görünen iyimserlikle, zaten ortada olan negatif sonuçların yarattığı derin kaygılar arasında sıkışıp kalmıştır. Eğitimin bir umut olduğu düşüncesi, düşman başına denebilecek iç, dış ya da komşu aktörler tarafından mevzilenğinde tehdit olarak görülen eğitim heyulasınca azaltılmıştı. Bu iki yüzlü durum eşzamanlı örnekleriyle benzerlik taşır. Dönemin Batı Avrupa ülkelerindeki eğitsel aktivite coşkusunun büyük kısmını, sadece askerî anlamda değil teknolojik ve kültürel olarak da komşuları tarafından geçilme korkusuyla (pek de asılsız olmayarak) ilişkilendiriliyordu. Rusya'da eğitim alanındaki gelişmeleri Alman fobisi ve Alman sempatisi dönüşümlü olarak etkilerken, Alman zaferin-

de üstün Prusya eğitiminin büyük payı olduğu düşünülen Fransa'da 1870'in mirası eğitsel yayılmayı harekete geçirmişti.⁶⁴ Çin ve Japonya'daki Batılı misyonerlerin getirdiği eğitimin bu ülkelerdeki eğitim politikalarına yaptığı etkiden bahsetmiştik. Ancak, bu dönemde eğitsel değişimi etkilemiş olan yalnızca sınır aşırı etki değildir. Daha çok, dahili fikir ayrılıkları hareketi kamçulamıştır. Örneğin, Fransa'nın bazı bölgelerinde Katolik-Protestan rekabeti etkili olmuştur. Katolikler Protestanların faaliyetlerine karşı, bir akademisyenin misyonerlere karşı gösterdiği gibi bir yüksek kararlılıkla tepki göstermişlerdir.⁶⁵ 19. yüzyıl Fransası ile ilgili son araştırmaların gösterdiği gibi, Katolik kilisesi eğitim üzerindeki kontrolünü sürdürmek için pek çok yönden Osmanlı girişimleriyle benzerlik gösterecek, savaşa eşdeğer bir hücumla geçmiştir. Bazı tehditlere –Cumhuriyetçi, Protestan ve ekonomik– karşılık olarak kendi okullarını ve kadrolarını kurarak, yerel düzeyde cemaat okullarına misilleme yapmıştır.⁶⁶

Böylece “günün gerekleri,” bu dönemin tarihsel değişimine hız kazandırdığı görülen iyimserlik ve kaygının kaynağı olmuştur. Eğitimin, kimin eğitiminin verildiğine bağlı olarak toplumu iyi ya da kötü yönde dönüştürebilen esasen güçlü bir meta olduğu düşüncesi temelinde hem umut hem korku aynı şekilde yer almaktadır. Osmanlı yetkililerinin zihinlerini meşgul eden özellikle de bu [kimin eğitimi] meseleydi. Yerel ve emperyal düzeyde Osmanlı rekabet düşüncesinin incelenmesi, imparatorluğun diğer çağdaşları gibi, aşırı derecede baskıcı bir eğitsel mücadeleye girdiğini gösterecektir.

AHLÂKLILIĞI VURGULAMAK

Osmanlı vakasını kendi dönemi içerisinde değerlendirmekte karşılaştırmalı bir perspektif son derece faydalı olacaktır. Bu

64 Zeldin, *France 1848-1945*, 151; Alston, *Education and the State*.

65 Harrigan, *Mobility*, 117.

66 Sarah A. Curtis, “Supply and Demand: Religious Schooling in Nineteenth-Century France,” *History of Education Quarterly*, 39/1 (1999), 71.

bakış Zeldin'in kuramsal haricî gözlemcisinin nesnellğine ulaşamasa da, yine de Osmanlı'nın pek çok açıdan benzersiz olmadığını görmemizde yardımcı olabilir. Zaman ve yer darlığı nedeniyle, 19. yüzyıl sonunda bir avuç ülkedeki eğitimin ortak ahlâkî bileşenlerine odaklanan bu açıklama fazlasıyla seçici olacaktır.

Osmanlı'nın, İslâm ve Osmanlı koşullarına uygun düşen ahlâkî özûyle Batı sistemine entegre olma gayreti, devlet eğitimi doğrultusunda, başka yerlerdeki çağdaşı yaklaşımlarla pek çok ortaklık içeriyordu. Geç 19. yüzyıl dünyasının tamamen farklı köşelerinde ortaya çıkan devlet eğitim projelerinin kalbinde şöyle veya böyle bir ahlâk programı yatıyordu. Birleşik Devletler'de, liselere tatminkâr bir ahlâkî kültür nüfuz etmiştir ve bir tarihçi bunu "liselerin ahlâk dünyası" diye tanımlamaktadır. "Dindar Protestan yuvaları"⁶⁷ olan bu okullarda öğrenciler mükemmelliğe ulaşıyordu. Osmanlıların açgözlü kuzey komşusu Rusya'da, toplumu tepeden düzeltmek⁶⁸ için bir dizi eğitsel öneri, devlet kampanyalarının ya da "mücadelesinin" hizmetindeydi, fakat Çar'ın kutsal kişiliğine sadakatle birleştirilen dinî-ahlâkî öğretim hemen hepsinin en önemli özelliği idi. "Laik" okulların kuralları, dinin "Rus devlet sisteminin temeli" olduğu ortak düşüncesinin ifadesiydiler.⁶⁹ Osmanlı İmparatorluğu'nda olduğu gibi, Rusya gerçeğinde de halk eğitiminin yaygınlaşması, devletin laikleşmesinin ve yazılı bilgi üzerinde din kurumunun tekeli ni sertleştirme mantığının belirtisiydi. Aynı zamanda devletin giderek din otoriteleriyle bunların verdiği derslerin içeriğinin işbirliğine de güvendiği anlamına geliyordu.

Orta Asya'da ahlâk eğitimi, hem Çarlık Rusyası'nın getirdiği hem de Usûl-u Cedid hareketinin önerdiği eğitsel değişim için kritik önemdeydi. Adeeb Khalid'in Cedidciler üzerine nitelikli

67 William J. Reese, *The Origins of the American High School* (New Haven: Yale University Press, 1995), 162.

68 Alston, *Education and the State*.

69 Jeffrey Brooks, *When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861-1917* (Princeton: Princeton University Press, 1985), 47.

çalışması, eğitimi Orta Asya'daki kültürel ve sosyal değişimin merkezine yerleştirmektedir.⁷⁰ Osmanlı İmparatorluğu ile ortak pek çok özelliği paylaşan Cedidciler, Osmanlılarla eğitsel program açısından da birbirlerine çok yakındırlar. Bu ortak özellikler şunları kapsar: öğrenmeye karşı, Khalid'in "bilgi kültü" dediği derin bir inanç; uyuklayan halkı cehaletin ataletinden "uyandırmak" için, standart eğitime uygulandığında düzeltici ve dönüştürücü bir güce sahip olan bu bilgiye duyulan üst düzey bir güven; yeni nesilleri "çağın gereklerine" hazırlamak için yeni pedagojilere duyulan ihtiyaç; bu modernleşme misyonunu yerine getirebilmek için yeni okulların, sıraların, kitapların ve haritaların oluşturulması; ve yeni öğrenme tekniklerini (Cedidcilerin "yeni tarz" okulları adlarını fonetik okuma yazma yaklaşımından almışlardır, ki bu, mekteplerde, yani Kuran okullarında okutulan hececi yaklaşımın zıddıdır) mektep ve medrese müfredatından damıtılan dinî-ahlâkî özle birleştirme ihtirası. Osmanlı vakasında olduğu gibi, karşıtı modern eğitimin "laik" yapısı, din eğitimi için bir araç haline geldiğinde kendisini değiştirdiği gibi, dinî bilgi de "İslâm"ı oluşturan düşünceyi değiştirerek kutsallıktan çıkarılmıştır. Khalid'in Cedidcilerinin çoğu, seyahatlerle, yazışmalarla ya da aralıklı yardımlarla dünyanın diğer bölgeleri arasından Osmanlı İmparatorluğu ile bağlantı halindeydiler. Sonuç olarak doğal bazı karşılıklı etkiler varsa da, Khalid, Cedidciliğin öncelikle ve en önemlisi yerel bir fenomen olduğunun, daha da ötesi Cedidciliğin modern, ahlâkçı bir pedagojinin bölgesel permütasyonlarının rabitasının, yalnızca Batı Avrupa etkisine bağımlı bir olgu olmayıp bir dünya olgusu olduğunu savundugunun altını çizmektedir.

Osmanlı ve Çin arasındaki paralellikler de dikkat çekicidir. Eşit derecede görkemli olan emperyal gelenek kendisini gide- rek hem dış dünyanın hem de iç muhalefetin saldırıları ile karşı karşıya bulmuştur. Muhtemelen Osmanlı'daki benzerlerine göre daha az gizlilikle olmasına karşın misyoner eğitim

70 Khalid, *Politics*.

devletin müdahalelerinde etkili olmuştur. Osmanlı'da olduğu gibi, askerî yenilgi eğitim düşüncesini yoğunlaştırmıştır. 19. yüzyılda Japonlar tarafından yenilgiye uğratılmalarını ve 1900'deki Boxer ayaklanmasının bastırılmasını takiben, ahlâk öğretimi "kendini güçlendirme" hareketinin önemli bir parçası olarak önem kazanmıştır. Sonuç olarak ortaya çıkan yeni okullar, yabancı eğitimini (hem Avrupa hem Japon) alt etme gereksinimine dönmüş, ancak müfredatlarını Konfüçyüsçü klasiklere dayandırmışlardır.⁷¹ Ahlâk dersi kitapları –eski sınav yönteminin ahlâkını aşılamanın yeni bir yolu– 1906 Eğitim Kurulunun yayımladığı "eğitsel hedefleri" karşılamaya yarıyorlardı. Osmanlı İmparatorluğu'nda olduğu gibi Çin'de de eğitimciler yeni okulların öğrencilerine, imparatora sadakat, pratik bilgi ve yerel ahlâkı (örn. Konfüçyüsçü) içeren bir ideali aşılama gayretine girmişlerdi.⁷²

Mısır, Osmanlı vakasıyla önemli bazı benzerlikler gösterse de, kolonyal idarenin sorunlarıyla gelen bazı önemli farklılıklar vardır. Teknik olarak Osmanlı süzerenliğinde iken, 1882'den beri fiilen [*de facto*] İngiliz idaresinde olan Mısır, eğitsel gelişimini daha çok kolonyal taleplerin etkisi altında yaşamıştır. Starrett bize İngiliz siyasetinde ahlâka verilen önemi gösteriyor; hem İngiltere'de hem Mısır'da ahlâkî düşüncelerin en üst mertebeye çıkışını garanti eden Victoria Çağı ethosu eğitsel zihniyete nüfuz etmiştir. Mısır'daki İngiliz idareciler, öğrenmenin "Kuran metninin harfi harfine soğurulması" biçimini aldığı "geleneksel" mektep eğitiminin gericiliğine karşı gelmişlerdir.⁷³ Starrett, Mısırlıların kutsal kitabın sözlü nakli

71 Paul Bailey, *Reform the People: Changing Attitudes Towards Popular Education in Early 20th Century China* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990), 26-7. Meslektaşım Frank Dikötter'e bu ve diğer faydalı referanslarından ötürü teşekkür ediyorum. Batı modelinden uzakta benzer bir hareketin ortaya çıktığı ve ahlâk öğretiminin o dönemde yine önemli sayıldığı Japonya'daki durumun bir özeti için, bkz. Wollon, "The Black Forest."

72 Paul Bailey, "Translator's Introduction," Marianne Bastid, *Educational Reform in Early Twentieth-Century China* (Ann Arbor: Center for Chinese Studies, University of Michigan, 1988), s. vii-xi.

73 A.g.e. 37.

ile gerçekleşen ezberleme “ritüelindeki” motivasyonu ve İngilizlerin yazılı sözlerin soğurulması ile İncil’in “ahlâkî” mesajını özümseme arzusunu karşılaştırıyor. Zaman içerisinde yerel eğitimcilerin Kuran’dan dinî-ahlâkî “dersler” çıkarmak konusunda İngiliz temayülünün takipçisi olduğunu gösteriyor. “Geleneksel Kuran okuması... artık ahlâkî bir sistem olarak İslâm okuması haline gelmiş, yaşayan koşullarından uzaklaştırılmış ve diğer laik bilgi kategorileri ile aynı düzeye getirilmiş bir okuma.”⁷⁴ İlginçtir ki, kısaca değineceğimiz Osmanlı devlet okulları her iki yaklaşımın da öğelerini birleştirmişlerdir: “geleneksel” olanın bu gibi ritüel yönleri, metinleri ezberlemek gibi sözel yöntemler ve öğrenci cemaati olarak namaza katılma, dünyevi konularla müfredatı paylaşan din dersi metinlerinden özümseyen ahlâk öğretiminin pedagojik üslubunda gösterildiği gibi, “ahlâkî” yöntemle yan yana durmuştur.

Bu ülkeler zinciri farklı coğrafi yönlere doğru uzatılabilir, fakat bence Fransa’daki ahlâk öğretimi konusuna geri dönmek daha uygun olacaktır. Gördüğümüz üzere, 19. yüzyıl Fransız eğitiminin tarihçesi, Osmanlı İmparatorluğu’ndaki benzer oluşumlar için anlamlı bir işarettir. Fransa eğitim tarihi, önceden manzaraya keskin kopuşların hâkim olduğu bir yerde artık sürekliliklere tanıklık etmektedir. Fransız eğitimindeki karşılıklılığı vurgulamak, yanında yer alan geleneksel biçimlerin ısrarcılığını ya da belki de bunun altında yatan yeni hareket tarzını birbirlerine uygun hale getirmeye olanak vermektedir.

Eğitim tarihini karakterize eden keskin hatların ve rotaların daha çok ince bir betimlemeye dönüştüğünün anlaşılması doğrultusunda en öğretici vaka Fransa’dır. Din ve ahlâkın rolüne bakılarak bunun doğruluğu kolaylıkla anlaşılabilir. Osmanlı İmparatorluğu’nda olduğu gibi, Fransa’daki din okulları da pedagojik gericilikleri ve ezberin idraki geçtiği bir atmosferde dinî metinlerin köle ruhuyla öğretilmesi nedeniyle kolay hedef tahtası olmuşlardır.⁷⁵ Çoğunlukla devlet okullarının da-

74 Bastid, *Educational Reform*, 71.

75 Weber, *Peasants into Frenchmen*, 306; Zeldin, *France 1848-1945*, 148.

ha iyi olduğu zannedilmiştir. Eugen Weber, devlete ait ilk taş-
ra okullarını dinî yetkenin yaveri olarak tanımlar. Öğretmen-
ler, Üçüncü Cumhuriyet'e kadar genellikle yerel rahiplerin
“yardımcıları” olarak görölmüşlerdir.⁷⁶ Ancak Üçüncü Cum-
huriyet'ten sonra bile eski ve yeni pedagoji arasındaki benzer-
likler mucizevi bir biçimde yok olmamıştır. Cumhuriyetçi
okullar dinî öncülerine çok şey borçludur, ve pek çok yönden
de kilisenin misyonunu üstlendikleri söylenebilir.⁷⁷ Devlet,
öğretimde Hristiyan kilisesinin anlayışına önem verirken, ay-
nı zamanda eğitimde giderek daha çok din bilgisine dayanan
yaklaşımlara itimat etmeye başlamıştır. Ahlâk konusu, Fran-
sa'da laik ve dinî olanın bu karmaşık etkileşiminin sadece yü-
zeyde görünen yönüdür.

Gördüğümüz gibi, din-ahlâk unsurunun merkeziyetini or-
taya koymak için yapılması gereken sadece dünya üzerindeki
devlet-denetimli “modern” eğitimin yüzeyini kazımdır. Ge-
nellikle modernleşme teorisi güdümlü tarih yazını tarafından
üzeri örtölüyor olsa da, dinî boyut, doğal halinde üstünlükle
laik olduğu düşünülen devlet girişimleri içerisindeki yerini
korumuştur. Açıkça belirtilmeyen fakat kuvvetle egemen olan
analoji, İslâm'a karşı Osmanlı laikleşmesi, Fransız Katolikli-
ği'ne karşı Fransız Cumhuriyetçiliği, eğitimle bağlantılı oldu-
ğunda aşırı yanıltıcı olabilmektedir. Kendi başına problemati-
ze edilmedikçe, Fransa vakası, din adamları ve devletin yeni
programı arasındaki ilişkiyi görmemizi engellemesinden ötü-
rü yararsızdır. Fransız halk eğitiminin fazlasıyla yarışçı doğa-
sı, ayrıksı unsurların ısrarcı varlığı, Katolik ve laik program
arasındaki eğitsel sarkacın geniş salınımları ve eğitsel bölün-
meye karşı ahlâk öğretiminin vurgulanması,⁷⁸ Osmanlı vakası-
nın birlikte işlenmiş farklı dokularının izini sürme çabasında

76 Weber, *Peasants into Frenchmen*, 316.

77 Temmuz Monarşisi'nde Fransa'da Katolik eğitimin tarihsel rolü üzerine yeni
bir değerlendirme için, bkz. Curtis, “Supply and Demand.”

78 Fransa'da “laik” ahlâk düşüncesini aşılama çabalarıyla ilgili olarak, bkz.
Phyllis Stock-Morton, *Moral Education for a Secular Society: The Development
of Morale Laïque in Nineteenth Century France* (Albany, NY: State University of
New York Press, 1988).

aklınızda tutmamız gereken bir karmaşıklık düzeyini göstermektedir.

Bu karşılaştırmalı coğrafi bakıştan iki temel ders çıkıyor. Birincisi, coğrafi ve tarihî alanlarda bu iki vaka birbirinden farklı olsa da, benzerlikler en malum farklılıklarda göze çarpıyor. Eğitim sistemi içinde yer alan topluluklar, *raison d'être* [varoluş nedenleri] çerçevesinde dönen tartışmalar, bunların ilham kaynakları, kendini ifade biçimlerindeki detayları, sosyal etkileri, diğer alanlar arasında, sadece Batı etkisi ve Doğu uyarlaması nosyonunu tekrar değerlendirdiğimizin değil; fakat aynı zamanda sadece kaçınılmaz bir Batı Avrupalı kaynaktan gelen fikirlerin “yayılımına” dayanmayan, gerçek bir dünya tarihi düşündüğümüzün belirtisidir. Sadece eğitsel değişimin zamanlamasındaki ortak noktalar bile, eğitsel değişimin eş zamanlı olmasına dikkat gösterilmesini gerektirir. Doğu’nun, Batılı örneklerini kronolojik olarak nicel ve nitel anlamda takip ettiği yaygın kanısından dolayı bu eşzamanlılık unsurunun altının çizilmesi gereklidir. Karşıtlık bir yana, Doğu ve Batı, Kuzey ve Güney, gelişmiş ve gelişmekte olan, Hristiyan ve Müslüman uçurumları arasındaki ortak istekler, eğitsel değişimin küresel ölçekte araştırılması gerektiğine işaret etmektedir. Döneme “eğitim çağı” adını veren Zeldin, eğitim alanında eşzamanlı olarak hareket eden toplumlardan bahseder.⁷⁹ Daha genel olarak, gördüğümüz gibi, Reinhard Schulze, farklı devletler arasındaki benzer ilgi alanlarının ayrı değil aynı programları oluşturduğu, ortak bir “dünya zamanı”ndan söz ederek kısken Doğu’nun gerekirciliğini tartışmıştır. Osmanlı vakasına küresel bir perspektiften yaklaşmak, Schulze’nin “dünya zamanı”nın eğitsel yayılmaya denkliliğini desteklemektedir. Eğitsel değişim ille de Doğu’nun Batı’dan bir şeyler ödünç almasıyla neticelenmemiştir. Bu tarz bir eşzamanlılık, zamanın algılanan hızına karşı,⁸⁰ “günün gerekleri”ne uyma endişesine

79 Zeldin, *France 1848-1945*, 139.

80 Bu, Avrasya imparatorlukları hakkında Deringil’in işaret ettiği önemli bir konu: “Invention of Tradition,” 3. Karşılaştırmanın temelini Çin ve ABD’yi de içine alacak biçimde genişletmek, sadece öneminin altını çizmeye yarar.

karşı, dünyanın işleyiş tarzının “geleneksel” teolojik algılanışından kopuşun ahlâkî çöküşe doğru hız kazandığı duygusuna karşı ortak bir dünya-zamanı tepkisi olduğunu göstermektedir. Osmanlı İmparatorluğu, Fransa, Rusya, Çin ve sayısız başka ülkelerle, acil ideolojik ve altyapısal sorunların ötesini düşleyen olağandışı bir iyimserliği paylaşmıştır. Yeni-tarz eğitim neredeyse evrensel bir umut ateşi olarak görülmüştür, özellikle de revize edilmiş fakat “geleneksel”den esinlenmiş bir ahlâk anlayışının ifadesi olarak düşünüldüğünde. Bununla birlikte eğitsel değişim değerlendirilirken sıklıkla gözden kaçırılan, işin bu ahlâkî boyutudur.

Bu noktada, ikinci genel görelî yargıya gelmiş oluyoruz: eğitim tarihi yolunda ortaya çıkan iniş çıkışlar yazılmış bulunmaktadır. Eğitimin tarihyografik tasvirinde –okul yaşantısındaki engin insan deneyiminden arda kalanlar– bu üç örneğin her birinde, bizim örneğimizin ders verici niteliğini vurgulayan kavrayışlar ve yanlış kavrayışlar mevcuttur. Eğitimin ne olduğu ve ne yaptığını “ayırt etmenin” öznel niteliği, pedagojik alanda inşa edilen ıslahat programı ile kaynaştırıldığında; ortaya ulusal “aciliyet” derecesinde modernleşme, Batılılaşma ve laikleşme yollarıyla her zaman bağlantılı olan tarihler çıkar. Bu güçlü ve neredeyse toptancı projeler, dönemin tarihi üzerine kendilerini ancak ağır ağır anlaşılabilir bir biçimde empoze etmişlerdir. Geç Osmanlı devleti projesinin ahlâkî programının değerini iade etmekle, bu kitap, bölge tarihinin önemli bir yönünün yeniden değerlendirilmesinde bir yol açmış oluyor.

BÖLÜM DEĞERLENDİRMESİ

Geç Osmanlı eğitimine tarihyazımı açısından değinerek konuya girmemizin ardından, 2. bölümde Osmanlı İmparatorluğu için durumun ne olduğunu daha detaylı olarak inceleyeceğiz. Burada, Batı’nın ihlali ile başa çıkabilmek için, eğitimi rakip, yani Batı ve “Osmanlı/İslâm” diyebileceğimiz dünya görüşlerini kaynaştırmak için kullanılan bir girişim olarak ortaya koyu-

yorum. Bu bölüm, devletin eğitim seferberliğinin yabancı misyonerlerin, komşu devletlerin ve imparatorluğun yerel azınlık gruplarının neden olduğu mücadelelere doğrudan bir yanıt olduğunu göstermektedir. Balkanlar'dan Bağdat'a, eyaletlerden İstanbul'a gönderilen ve arşivlerde saklanan raporlar, bu rakip eğitsel ilerlemelerin Osmanlı bürokrasisini imparatorluğun geleceğinden endişe edecek derecede nasıl kışkırttığını ortaya koymaktadır. Bu rekabet hem devletin kendi okullarını inşa etmekteki gecikmiş telaşını hem de bu okulların malzemesi olduğu düşünülen şeyin değiştirilmesi için tasarlanan eşzamanlı ve sistematik programı açıklamaktadır.

3. bölümde, Osmanlı eğitim seferberliğinin kağıt üzerindeki planları imparatorluk eyaletlerinde tuğla ve harca dönüştürmesi süreci anlatılmaktadır. Bu bölümde orta öğrenimin, ilköğretim ve başkentte daha kıdemli kurumların inşa edilmesi salgını arasındaki köprü görevi açıklanmaktadır. 3. bölüm, İstanbul'da ideal ortaöğretim modeli olarak işlev gören bir kurumun, Galatasaray Lisesi'nin değerlendirilmesiyle açılmaktadır. Bu deneysel kurumun çoğunlukla bağdaşmaz görülen bir kenara bırakılan Osmanlılaşma-İslâmlaşma işaretleri, aslında ortaöğrenimin devlet programına yeniden uydurulma biçiminin habercisi olmuştur.

Sonraki bölümler, bu girişimin yarattığı gerçek binaların ve duvarların arkasında nelerin cereyan ettiği üzerine yoğunlaşmaktadır. 4. bölüm, okulların şehirliliği, yeni faaliyet modelleri yaratmakta mimari özelliklerin görevi ve hem rekabetten hem de İslâmî öğretimin geleneksel hatlarından ayrılmak için okullarda kullanılan dekorasyon üzerinedir. Fizikî ve mimari olarak farklılaştırılan yeni okullar, klasik İslâm'ın mektep ve medresesinden çok, hükümetin diğer yapılarına tarz olarak yakınlıklarıyla yeni bir girişimin bir parçası olarak göze çarpılmaktadırlar. Fakat işin güzel sanatlar cephesi bu binaların camilerle bir bütün olduğunu gözler önüne serer. Fransız okullarından uyarlanmış versiyonlar olan okul binalarının yeni mimarileri, yeni öğrenim, yaşam ve merasim biçimlerini gerektirmiştir. Disiplin olayları, günlük yaşam biçimlerinin İslâm ah-

lâkına göre düzenlenmesi için gerçekleştirilen bu Osmanlı girişimlerinin hem avantajlarını hem dezavantajlarını ortaya koymaktadır. Sahici insan ilişkilerinin örnekleri olan bu olaylar, okulu soyut, istatistiksel varlıkların bulunduğu bir yer olarak görme eğiliminden uzaklaşma fırsatını vermektedir.

5. ve 6. bölümlerde, devletin genç tebasını rekabetin yozlaştırıcı etkilerinden korumak amacıyla sınıflardaki materyalleri yenileme gayretinin somut sonuçları analiz edilmektedir. 5. bölüm, imparatorluğun sınıflarda temsil ediliş biçimine dair önemli bir değişikliği belgelemektedir. Osmanlı topraklarını kıta kıta çerçeveleme biçiminde olan Avrupa haritacılığını terk ederek, imparatorluk ve hatta Osmanlı hanedanı lehinde yurt-severliği beslemek için gecikmiş bir çalışmayla devlet, bilinçli olarak sınırlarını tek bir çerçeve içinde gösteren yeni okul haritaları hazırlatmaya başlamıştır. 6. bölüm, İslâm ahlâkının eğitim alanında Osmanlı girişimleri üzerinde oynadığı önemli rol üzerinedir. Ahlâk eğitimi ve uygulaması üzerine yoğunlaşma, laik farz edilen öğretimin İslâmî yapısını ortaya koymakta ve dolayısıyla sosyal değişimin doğrultusu ve sınırlılığı ile ilgili en temel varsayımları akla getirmektedir. Kitap, devletin öğrenci davranış ve düşüncesini kontrol etmek, ve böylece imparatorluğun geleceğini korumaya almak için zorunlu gördüğü disiplini ve ahlâkı aşılama için gösterdiği iyimser çabaların anlamını çözmeye çalışarak sona ermektedir.

Korkuya Karşı Umut

GİRİŞ

Geç Osmanlı girişimlerinin itici gücü, tıpkı 19. yüzyıl dünya-sındaki diğer benzerlerinde olduğu gibi, korku ve umuttu. Bu girişimlerin dünya çapındaki okul inşa kampanyalarıyla ortak yanı, olağanüstü bir iyimserlikle, hem gerçek hem sözde çeşitli bozukluk ve eksikliklere çare olarak modern tarz pedagojinin görülmesidir. Modern eğitimin geliştiği Batı Avrupa’da bu “şaşırtıcı iyimserlik,” bir tarihçinin dönemi “Eğitim Çağı” olarak adlandırmasına neden olacak kadar yaygındı. Batı’nın dışında kalan çoğu bölgelerde yeni tarz eğitime duyulan inanç, Batılı güçlerin inkâr edilmez üstünlüğünün daha çok bu gizden, yüksek öğretimden kaynaklandığı düşüncesiyle ikiye katlanıyordu. Öğrenmeye karşı derin bir saygı duyulan Doğu Asya ve İslâm dünyası gibi farklı kültürlerde, uygulanması kolay görüldüğü için Batı’nın “gizli bilgeliği” özellikle cezbediciydi.

Eğitimin esinlediği yaygın umut gerçek hayatta her zaman görülmüyor olsa da eğitsel değişimi harekete geçiren korkular doğrudan ve belirgindi. Gerçekten de modernin atılımına karşı genel bir korku doğmuştu; örneğin, eğitim koşusunun çok hızlı ivme kazandığı, sosyal bölünmeye karşı ahlâkî derinleş-

menin gerektiği¹ veya eylemsizliğin bedelinin cehaletin kör kuyularına düşmek olacağı düşünülüyordu. Ancak, eğitsel yayılmanın kendine has kıskırtıcılığını yaratan daha çok pragmatik korkular, yani Doğu ve Batı zıtlığıdır. Okullar, farklı bölgelerdeki farklı düşman grupları arasındaki savaşların piyonları olmuşlardır: örneğin, Fransa'da kilise ve devlet; ABD'de gelenekçiler ve ilericiler [*progressives*]; Wilhelm Almanyası'nda klasikçiler ve modernleşmeciler, ve Meiji Japonyası'nda yerelliği savunanlar ile Batıcılar. Bu çekişmeler yerel düzeyde belli başlı korkulara neden olmuştur. İster değişik bir eğitim müfredatı ister eski imtiyazların kaybolması biçiminde olsun, düşmanların ilerleme olasılığı dehşet uyandırmasa da bundan hep korku duyulmuştur. Bu korku yalnızca ulusal ölçekte cereyan eden iç dinamiklerle sınırlı değildir; sınır ötesi korku unsurları sık görülen motivasyon kaynaklarıdır. Örneğin, Prusya modeli sadece Fransa'da değil, Rusya'da da olduğundan çok daha korkutucuydu. Sınırları içinde, komşuların dizginleri –askerî, iktisadi, ve hatta kültürel– ele geçireceği korkusu, kendi ülkelerindeki eğitsel başarısızlıkla ilişkilendiriliyordu. Ülkenin okul sistemini geliştirmek ve yenilemek yarışa dahil olmak demektir. Ülke düzeyinde geri kalmışlık genellikle aile ve kilise gibi geleneksel kurumların başarısızlığına atfediliyordu. Koşullar başka ülkelere müdahale etmeye uygun görünüyordu ve okul en doğal müdahale aracıydı. Bütün korkuların ve umutların ardında, değişimlerin tehdidi altında bulunan “medeniyet” ve “kültür” gibi daha genel, çoğunlukla daha tam oturmamış kavramlardan duyulan korku yatıyordu. Üçüncü Cumhuriyet Fransısa ya da Meiji Restorasyon Japonyası'nda olsun, özellikle de birbirinden ne kadar uzak olsalar da bütün toplumların eğitimi ileriye giden yolu çizmekte en önemli etken olarak görmelerinden ötürü, eğitim üzerinde sert bir mücadele dönmekteydi; kavga daha çok kimin eğitiminin üstünlük sağlayacağı üzerineydi.

Osmanlı vakası da, daha ilerde göreceğimiz gibi, kültürün

1 Toplumsal bölünme, ahlâk, ve endişe arasındaki bağlantı için, bkz. Marshall, *Learning to be Modern*, 31-2.

tehdit altında olduğu ve yaşam tarzının silinip gittiği endişesi-
ni paylaşmıştır. İyimserliğin itici gúcü ile endişenin bastırıcı
etkisi arasındaki gerilim de emsalleriyle benzerlik içindedir.
Ancak çoğu çağdaşı devletle karşılaştırıldığında Osmanlı'nın
durumu çok daha vahimdir. Tehdit unsurları çok daha doğru-
dan, yabancı bankerler, amiraller, diplomatlar, arkeologlar ve
hatta yerli ayrılıkçı devrimciler suretinde, imparatorluk sınırları
içinde belirmiştir. Sadece eğitim alanındakileri dikkate al-
dığımızda dahi, göz önünde tutulacak çok çeşitli aktörler bu-
lunmaktadır. Her tür pratik amaç doğrultusunda konuşlanan
düşmanlar; Batılı misyonerler, komşu propagandacılar ve yerel
azınlık aktivistleri suretine bürünmüştür. Osmanlı devletine
göre her biri son derece köklü ve daha örgütlüdürler. Daha iyi
bir mali duruma ve daha üstün bir ürüne sahip ve daha başarı-
lıdırlar. Osmanlı eğitim çıkmazının buhranı yeterince anlaşıl-
madığı için, imparatorluktan gelen tepkinin iki yönlü oluşu da
kavranamamıştır. İmparatorluk içerisinde yeni tarz eğitimin
yayılmasının, hem kendi gúcünü harekete geçirebilmek umu-
duyla Batı'dan ödünç alınmış bir şey olarak, hem de yerel ihtiya-
ları karşıladıktan sonra Batı istilasını savuşturacak bir şey
olarak görölmesi gerekmiştir. Osmanlı eğitiminin, varolan ya-
bancı etkisinin yanı sıra, yerel nedenlerle uygulamaya konu-
lan, temelde yerel bir olgu olduğu sıklıkla gözden kaçırılan bir
gerçektir. Eğitsel değişim konusunda Osmanlı örgütlenmesi-
nin hakkını iade etmek de bu nedenle önem taşıyor.

Bu bölüm, Osmanlı örgütlenmesinin restorasyonu sürecinde
imparatorluğun eğitim kampanyasını, özetle hem global akımlar
hem de yerel gereksinimler bağlamına oturtarak başlamak-
tadır. Son bölümde, Osmanlı eğitiminin yayılmasının, 19. ve
20. yüzyıllardaki global eğitsel yayılma olgusunun bir parçası
olduğu üzerinde durmaktayım. Zamanlaması, iyimser ruhu,
devlet güdümlü programı ve yeni yurttaş/teba yaratma gayreti
ile Osmanlı vakası yeryüzündeki çağdaşlarıyla uyum içindedir.
Osmanlı eğitiminin historiyoğrafik profili dahi başka yerlerde-
ki türdeşleriyle pek çok benzer dinamiği –ve sorunu– yansıtmak-
tır. Yine de Osmanlı eğitsel değişiminin öyküsü pek çok

yönden benzersizliğini korur. Hem yabancı hem yerli kuvvetlerin yoğun baskısı altında geç Osmanlı devleti, resmî tarihinde ilham kaynağı olan Osmanlı ve İslâm kökenlerini bir araya getirmiş ve bunları çağdaş gereklere uyarlamıştır. Son bölümde tartışıldığı gibi farklı nedenlerle, “eski” ve “yeni”, “geleneksel” ve “modern” bileşkeleri nihayetinde pek iyi anlaşılammıştır. Bu bölümde Osmanlı eğitiminin, “modernleşme,” “laikleşme” ve “Batılılaşma” gibi tam gelişmemiş soyut süreçlerin sonucu olmaktan ziyade, misyonerler, komşu propagandacılar, ve imparatorluğun kendi azınlık grupları gibi farklı aktörlerin istilası karşısında giderek savunmasız kalan Osmanlı vilayetlerinin durumuna bilinçli bir yanıt olduğu gösterilmektedir. Uzak vilayetlerin yetkililerinden gelen tehlike sinyallerine yanıt olarak merkezî hükümet, eğitim stratejisini uygulamaya koymuştur. Sonuç, ileride göreceğimiz üzere, hem küresel akımları hem de Osmanlı cenderesinin özel dinamiklerini yansıtan yerli ve yabancı füzyonu olmuştur.

19. yüzyılda halk eğitiminin küresel olarak yaygınlaşması, devletlerin o güne değin görülememiş bir düzeyde kendi halklarının yaşantısına girdiğinin göstergesidir. Devlet ve halkın büyük çoğunluğu arasındaki ilk temas noktası olan yeni okullar, bu farklılaşan ilişkide arayı bulmakta tartışmasız bir önem taşımıştır. Bu yeni ayrıcalığın yarattığı meselelerin çeşitliliğine ve derinliğine bakıldığında tartışmayı bu noktada araştırmanın dışında bırakmak imkânsız. Benzer konularla ilerleyen bölümlerde karşılaşacağız. Hepsinin çıkış noktası, devletin eğitimin temel tedarikçisi olarak rol almasıdır ki, bu, 19. yüzyılda değişimin motoru olarak devletin yeni rolüne atfedilen özelliklerden biridir. Küresel düzeyde bütün ülkelerde benzer programlar görülür: devletler merkezileşme, standartlaşma, ve homojenleşme çabasına girmişlerse de, bölgeselcilik, farklılık ve kural dışılık hâkim akımlara inatla direnerek varlığını sürdürmüştür. Devlet programının siyasi ve askerî iddialarını ekonomik programlar desteklemiştir; rekabet, erken bir merkantilizmin giderek yeniden şekillenen Darwinizminin sembolüdür. Eğitim, bir ulusun hasımlarıyla ve komşularıyla olan ilişkisin-

de yarıştaki yerini sağlama almanın ekonomik bir gereği olarak görülmüştür. Fakat, sadece pratik ve stratejik olan meselelerin yanında, farklı farklı algılanan medeniyetlerin ve kültürlerin, büyük yeniliklerin tehdidi altında olduğu düşünülmüştür. Avrupa'nın yüzyılı sona ererken, Fransız "culture générale," Alman "Bildung" ve Anglo-Amerikan "liberal education" kavramlarının kaderinden endişe duyuluyordu. Çoğu yerde, yaygınlaşan eğitimin toplumsal etkileri konusunda benzer saplantılar vardı. Hızla çoğalan eğitim seçeneklerinin sosyal sonuçları üzerine dönen tartışmalar –"teorik"e karşı "pratik"– Batı'da pek çok ülkeyi yiyip bitirdi. Fakat başka yerlerde, tıpkı Rusya'da ve Osmanlı İmparatorluğu'nda olduğu gibi, başlıca hedef milli eğitim sistemini düzeltmek değil, onu baştan yaratmaktı.

Eğitim alanında milli sistemlerin ortaya çıkışı kadın ve aile için de anlamlı olmuştu. Daha çok yurttaşını ya da tebasını (hem erkek hem –daha az sayıda da olsa– kadın) daha uzun zamanlar için eğitim kurumlarının içine alarak, devletler kendiliğinden bir ebeveyn yükümlülüğü üstlenmekteydiler. Başka bir deyişle, devleti çevreden merkeze taşımanın dikey genişlemesine, tabandan gelen yatay bir hareket eşlik ediyordu. Çoğu durumda bu, yeni nesilleri ataerkil devlet adamlarının sağlıklı ya da talihsiz iç koşullar olarak gördüğü şeyden uzaklaştırmaya yönelik bilinçli bir çabaydı. Emile Durkheim, ailenin bir başarısızlık örneği olduğunu, okulun ailenin yerini alması gerektiğini savunur.² Osmanlı İmparatorluğu'nda, tıpkı başka yerlerdeki gibi, bu yeni ayrıcalık başka boyutlarda anlaşılmaya açıktı – ortak toplum bilincini şekillendirmekteki rolünden, devletin üzerinde otoritesini uygulayabileceği sosyal bir birim olarak bireyin oluşturulmasına kadar. Fakat devletin yeni duruşunun kendiliğinden Batı-tarzı modernleşmeye varacağı varsayımı görüldüğü üzere son derece problematiktir. Elizabeth Frierson'un çalışması, kadınların düzenli olarak baskı altında tutuluşunun ve tüketim modellerinin, Osmanlı devletince benimsenen Batılı düşünce tarzına, ürünlere, moda ve daha

2 Zeldin, *France 1848-1945*, 157.

nicelerine yönelik seçici ve eleştirel tutumla paralel olduğunu göstermektedir.³

Osmanlı eğitim girişimleri, giderek zayıf düşen imparatorluğun bir dizi tehlike tarafından kuşatma altında olduğu düşüncesinin büyük etkisi altında kalmıştır. Eğitim sahasında bu tehlikeler imparatorluk sınırları içinde faaliyet gösteren hasımların; yabancı misyonerlerin, komşu devletlerin ve yerel azınlık gruplarının eğitim düzenlemeleri şeklinde kendini göstermiştir. Eğitim alanındaki enerjinin bölgesel homojenleşmeye ve ulusu yapılandırmaya yoğunlaştığı Batı ülkelerinden farklı olarak Osmanlı İmparatorluğu zayıf konumundan ötürü çift cephede savaşmak zorunda kalmıştır. Bir yandan, çağdaşları gibi “modern çağın gereklerine” ulaşmak istemiş,⁴ diğer yandan çağdaşlarının yüzleşmek zorunda kalmadığı birtakım mücadelelerden –askerî, diplomatik, ekonomik, ideolojik ve kültürel– geçmesi gerekmiştir. Bir İngiliz misyonerin gözlemlediği üzere, varolanın tersi bir durum ne kadar da saçma olurdu: “halifenin İngiltere’ye misyonerler gönderdiğini ve Londra’da Hristiyanlığı uygunsuz bulan okullar açtığını düşünün: buna sessizce göz yumacağımızı hiç sanmıyorum.”⁵ Osmanlılar, haysiyetsiz koşullar içinde kendi haysiyetini korumaya çalışan mağrur bir imparatorluğun sıkıntılarını sırtlarında taşıdılar. Avrupa emperyalizmine boyun eğen diğer ülkelerden yine farklı olarak, Osmanlı İmparatorluğu’nun kendi eğitim örgütünü oluşturması –ve buna yatırım yapması– gereki-

3 Elizabeth Brown Firrierson, “Mirrors Out, Mirror In: Domestication and Rejection of the Foreign in Late-Ottoman Women’s Magazines (1875-1908),” D. Fairchild Ruggles (der.), *Women, Patronage, and Self-Representation in Islamic Societies* (Albany, NY: State University of New York Press, 2000), 177-204; ve “Cheap and Easy: The Creation of Consumer Culture in Late Ottoman Society,” Donald Quartet (der.), *Consumption Studies and the History of the Ottoman Empire, 1550-1922: An Introduction* (Albany, NY: State University of New York Press, 2000), 243-60. Bu araştırmalardan faydalanmamı sağladığı için Elizabeth’e teşekkürlerimi iletiyorum.

4 Çeşitli görüşlerdeki Osmanlı katiplerinin yazmalarında bu ifade farklı biçimlerle de olsa belirtilmektedir. Avrupa’da aynı zamanda geçen eğitim tartışmalarında kullanılan “günün gerekleri” kavramı ile çarpıcı bir benzerlik içindedir. Wilhelm Almanyası örneği için, bkz. Albisetti, *Secondary School Reform*.

5 Aktaran Rogan, *Frontiers*, 146.

yordu. Bunu, Batı'nın başarı anahtarının Osmanlı koşullarına kolaylıkla uygulanabileceği inancıyla, şevkle ve iyimserlikle yaptılar. Çözümün, seçici davranılarak Osmanlı'nın çıkarına en uygun olan Batı yöntemlerinin benimsenilmesinde yattığı düşünülüyordu.

Bu gayretin anlamını –aciliyetini, uğrunda kaybedilenleri, örgütlenme biçimini, faydalandığı yerel özellikleri ve İslâm ahlâkıyla olan ilişkisini– belirginleştirebilmek adına, öncelikle ona rengini veren somut rekabet duygusunun anlaşılması gerekir. Rekabet kavramı Osmanlı girişimlerinin genellikle farklı ifade edilen ve yanlış anlaşılan yönlerini açıklamamıza yardımcı olacaktır. Osmanlı eğitim sistemi için en iyisini yapmaya yarayacak büyük bir kaynak ve aynı zamanda imparatorluğun varlığı için bir tehdit olan Batı ile imparatorluk arasındaki karmaşık ilişki, ancak rekabetçi ortamın ışığında değerlendirilebilir. Aynı şekilde, Osmanlı'daki İslâm vurgusu ve İslâmî olarak şekillenmiş ahlâk anlayışı, ancak imparatorluğun genç nüfusunu devlet adamlarının bulaşıcı kültür istilası dedikleri şeye karşı aşılacak için gösterilen bir çaba olarak görüldüğünde anlam kazanmaktadır.

VİLAYETLERDEN GELEN YAKARIŞLAR

Yetkililerin vilayetlerdeki eğitim düzeyi hakkında yazdıkları raporlar, yeni devlet okullarının inşa edildiği ortama dair en doğru değerlendirmeleri yansıtır.⁶ Bunların rekabet algısı, dönemin Osmanlı eğitim politikasının oluşumunu anlamak açısından önemlidir. Aslında, yerel durumla ilgili raporlarında üzerinde durdukları meseleler, eğitimle ilgili genel anlayışlarına da ışık tutar. Eğitim savaşı cephesinden aktardıkları öykülerde bahsi geçen korku ve umut, eğitime bağladıkları hem olumlu hem olumsuz nitelikteki büyük potansiyeli öne çıkarmaktadır.

Sorumlu Osmanlı yetkililerinin verdiği yerel durum raporları, diğer eğitim kaynaklarıyla gözle görülür bir rekabet içinde

6 Aktaran Rogan, *Frontiers*, 146.

olmalarından ötürü dikkat çekicidir. Emperyal görevlerini şevkle yerine getiren Osmanlı devlet adamlarının gözünde, hasımlar genellikle aşağıdaki suretlerden birine bürünmüşlerdir. En açık düşman Batılı misyonerlerdir. Adları yeterince geçmesede, geniş finansal, kültürel ve siyasi kaynakları idare edebilirlikleriyle uğursuz bir varlıkları olduğu şüphesizdir. Onlardan sonra gelen, hem eğitime karşı hassasiyetleri hem de başarıyı garantiye almak için yaptıkları uygulamalarla bilhassa kararlı oldukları düşünülen yerel azınlık topluluklarıdır. Azınlık grupları, yabancı güçlerin aleni ajanları değilse de, bunların siyasi işbirlikçisi olarak görülmüşlerdir. Sonuncusu ise Osmanlı'nın, İran, Yunanistan ve Bulgaristan gibi komşu ülkelerde karşı karşıya kaldığı düşmanlardır. Bunların temsil ettiği mücadeleler, sınır vilayetlerini de etki altına alarak yerelleşme eğilimindeydi, bu nedenle çeşitli Osmanlı vilayetlerinde uzun süreli yer edebilecek yukarıda değinilen diğer hasımlar kadar önemli görülüyorlardı. Bununla beraber sınırlarından hiçbirinde düşmandan yoksun olmaması Osmanlı'nın kuşatılmışlık duygusunu ağırlaştırmış olmalıdır. İleride göreceğimiz gibi, Osmanlı devlet adamları bu üç rakip unsurun eğitim alanında ki kazanımlarının karışımı bir görüş benimsemektedirler. Farklı rakiplerin Osmanlı topraklarında yaptıkları işlerden ötürü sıklıkla yerilerek ideal eğitime teslimiyetleri ve bunun pratik kazanımları, yine de iyileştirilebilecek örnekler olarak arz edilmiştir.

Vilayet yetkilileri neredeyse hep bir ağızdan vilayetlerindeki durumu umutsuz olarak tarif etmişlerdir. Anlattıkları ağıt to-nunda, talepleri ise yardım isteyen umutsuz yakarışlar biçimindedir. Hiç şüphesiz, geçmişten gelen ilgisizliği ve mali kaynak sıkıntısını devletin o dönemde karşılaması mümkün görüldüğünden, emsalleriyle rekabet etmek zorunda olan bu taleplerde bir dereceye kadar abartı olduğu hesaba katılmalıdır.⁷ Bununla birlikte, raporlarda bildirilen çaresizlik somut bir gerçekliktir ve yası tutulan "gerileme"yi tersine çevirmesi

7 Abdülhamit hükümetinin karşılaştığı baskılar hakkında bkz. Akarlı, "Problems."

beklenen eğitim potansiyeline duyulan inançla tam bir zıtlık içindedir. Burada, modern eğitimin geç Osmanlı dönemine esinlediği iyimserliğin büyüklüğünü vurgulamak gerekir, çünkü bu, devletin eğitim konusunda gösterdiği topyekûn çaba adına son derece önemlidir. Geç Osmanlı döneminde mevcut koşullara dair kötümserlikle geleceğe dair iyimserlik arasındaki mesafe, devlet adamlarının eğitime yüklediği büyük umut hakkında bize bir fikir vermektedir. Gereken manevralar hakkıyla yapıldığında, İstanbul'a gönderilen raporlarda ayrıntılarıyla belirtilen sayısız kusurun düzeltilmesinde her nasılsa yeterli gelecek olan eğitime neredeyse sihirli, ezoterik nitelikler atfedilmektedir.

BATILI MİSYONERLER

Osmanlıların yüzleştiği rakipleri arasında en tehlikeli sayılanı, Batılı misyonerlerdi. Vilayetlerdeki ilk "modern" okullar yabancıların okullarıydı, dolayısıyla bunlar, kendilerinden sonra kurulan kurumlar için standardı belirlemiş oluyorlardı. Yabancı okulların örnek model olarak etkisi öncelikle yerel azınlık gruplarında ve sonra da gelişmekte olan iyi niyetli Müslüman toplumlarında hissedildi.⁸ Bu Müslüman toplumlar genellikle ancak az sayıda okulu finanse edebilecek durumdaydılar; kurulmuş olan okullar eğitimde göreceli Müslüman pasifliğinin kanıtı olan istisnalardı. Dolayısıyla halkının büyük kısmına eğitim verebilme sorumluluğu devlete düşüyordu – büyük, ama giderek rasyonelleşen merkezî hükümete daha fazla güç ve toprak kontrolü getirecek genel programın bir parçası olarak kabul edilebilecek bir yük. Devleti harekete geçiren en büyük etken, yabancı misyoner okullarının ısrarcı ve doğrudan hisse-

8 Donald J. Cioeta, "Islamic Benevolent Societies and Public Education in Ottoman Syria, 1875-1882" *The Islamic Quarterly*, 26/1 (1982), 41. Cioate Suriye'nin durumunu ele almaktadır, ancak yaptığı analiz, yabancı misyoner etkinliklerinin bir başka odağı olan Ermenilerin yoğun olduğu bölgeler için de geçerli sayılabilir. Ermeni halkı üzerinde misyoner etkinlikler hakkında bir çalışma için, bkz. Jeremy Salt, *Imperialism, Evangelism and the Ottoman Armenians, 1878-1896* (Londra: Frank Cass, 1993).

dilen mevcudiyeti olmuştur. Yabancı okulların varlığı sadece ilkesel bir ıstırap kaynağı olmakla kalmamış, 1880'lerde ve 1890'larda sayılarının hızla artması Osmanlı hükümet yetkililerinde devletin geleceği ile ilgili endişelere neden olmuştur. Aralarında gerçekçi düşünen birkaç kişi, Büyük Güçler tarafından imparatorluk üzerinde uygulanan askerî ve siyasi baskılarla bu okulların varlığını kabul edebilirdi. Fakat Osmanlı nüfusunu, çocuklarını yabancı okullarına göndermeye sevk eden şey, bu okulların başarısının kaynağı oldukları inancıydı. Böylece bunlar, yadsınamaz bir gerçeklik haline geldiler.

Osmanlı devletinin misyoner eğitimle ilgili endişelerini yansıtan bir örneğe değinelim. Yeni bir vilayet olan Beyrut, yalnızca Beyrut kenti çevresindeki toprakları değil, aynı zamanda yabancı faaliyetlerin yoğun olduğu Lâzkiye, Trablusşam, Akkâ ve Nablus⁹ gibi sınır komşusu olmayan bölgeleri de kapsıyordu. Aslında artık Beyrut'tan idare edilen bu yeni vilayeti kurmanın temel nedenlerinden biri, hükümetin kıyı şeridi boyunca yabancıların –özellikle Fransızların– ilgi merkezlerini daha yakından araştırabilecek olmasıydı.¹⁰ Hiç şüphesiz yabancıların ilgi alanlarından biri de eğitimdi. 1888'de yeni vilayetin kuruluşunun hemen ardından, vali başkente yabancı okulların vilayete verdikleri zararlar (mazarrât) ilgili endişelerini ilettiler.¹¹ Bunlarla savaşabilmek için çocukların bu yabancı okullarına gönderilmesini ya-

9 1308 [1890-I] Devlet Salnamesi Beyrut vilayetine dahil *sancakların* listesini verir: Beyrut, Akkâ, Trablusşam, Lazkiye ve Nablus. Sayda, Sur, vd. *kaza* olarak kaydedilmiştir. Bu düzenleme yenidir. Adı geçen bölgeler 1888'de Şam vilayetinden ayrılmıştır. Lübnan topraklarının geri kalanı 1842'de bölgedeki Mısır hâkimiyetinin sona ermesinin ardından kurulan çifte *kaymakamlığın* yerine geçmek üzere 1861 yılında Cebel-i Lübnan *mutasarrıflığı* aıyla idari özerkliği olan bir eyalet olarak tanzim edilmiştir. Dönemin Lübnan tarihi hakkında bkz. Akarlı, *The Long Peace: Ottoman Lebanon, 1861-1920* (Berkeley: University of California Press, 1993).

10 A. L. Tibawi, *A Modern History of Syria, Including Lebanon and Palestine* (Londra: Macmillan, 1996), 181.

11 BOA, Y Mtv. 32/45, # 1, 19 Şaban 1305 (1 Mayıs 1888). Not: Bu çalışmada arşiv kaynaklarının tarihini verirken, önce Hicrî takvime göre (İslâmî takvim) ardından Gregoryen takvime göre tarih vereceğim. Bazı belgelerde verilen Osmanlı malî tarihleri, kaynağın tarihini sadece onlar göstermiyorsa dikkate alınmamışlardır.

saklamayı ve devlet vasıtasıyla kurulacak dengi okullara sevk edilmelerini öneriyordu. Bunu yapabilmek için, *mekteb-i sultanî*'nin¹² açılmasını da içine alan hızlı bir plan geliştirmek gerekecekti. Hem Müslüman hayırsever cemaatlerinin hem de merkezi hükümetin, Hristiyan okulların taarruzu karşısında üstlenebileceği rol nedeniyle Beyrut sultanîsine önem verdiklerini belirtmek gerekir. Mısırlı büyük düşünür, reformist Muhammed Abduh, Hristiyan eğitiminin etkilerine göğüs gerebilmek için İstanbul'un Beyrut'ta lise açmasını talep etmiştir.¹³ Fikirleri ve bunları iletmekteki üslubu, diğer vilayetlerden başkente giden sayısız resmî rapordakilerin hemen hemen aynısıdır.

Rekabet ortamı ile Osmanlı okullarının inşa edilmesine duyulan ihtiyaç arasındaki ilişki ortadadır. Beyrut valisine göre yabancı okulların varlığı, yabancı kurumların zararlı etkilerini azaltacak karşıt bir ağırlık görevi görecektir ve bunların dengi olacak Osmanlı okullarının inşa edilmesini kışkırtan bir durum olarak yorumlanmaktadır. Valinin görüşleri bu dönemin eğitim politikalarıyla ilgilenen Osmanlı devlet adamlarının büyük çoğunluğunun, hiç değilse görüşleri sonraki nesillere aktarılanların düşüncelerini yansıtır. Bu düşünce, günümüz ekonomisinde ithal ikame olarak bilinen işleme benzer bir mantığın takipçisidir. Yani, devlet kendi iç piyasasında ürettiği alternatif bir ürünü sunarak halkının ithal bir ürünün tüketimini azaltmasını ya da ithal üründen tümüyle vazgeçmesini sağlamaya çalışır. Böyle bir politika güderken devlet genellikle iç piyasada teşvik yaratıp, yabancı rakibine karşı kampanya içinde olur. Bu politika yerli ürünün hem üretilmesini hem de

12 Bu okulun destekçilerine muhalif düşünceler için, bkz. Martin Strohmeier, "Muslim Education in the Vilayet of Beirut, 1880-1918," Farah (der.), *Decision Making and Change*, 215, n. Strohmeier okul için temel desteğin, merkezi hükümetten değil, İslâmî Hayırseverler Cemiyetinden (kısaltılmış olarak Maqasid adıyla bilinen) geldiğini belirtir. Hem Strohmeier'in kaynakları hem de esas adının Medrese-i Sultâniye oluşu bunun doğruluğunu göstermektedir. 1887 yılında devlet sistemine dahil edildiğinde okulun adı "mekteb" olarak değiştirilmiştir.

13 Strohmeier, "Muslim Education," 216. Yabancı okullarla mücadele bağlamında Beyrut sultanîsinden söz eden bir Osmanlı belgesi örneği için, bkz. Y Mtv. 11/1. 1 Cemaziyühâir 1300 (9 Nisan 1883).

yabancı ürünle benzer olmasını gerektirir. Bu son nokta, idarecilerin eğitimin Osmanlı versiyonunu –düşünce tarzları itibarıyla rakip yabancı okullara olan talebi tamamen ortadan kaldırmasa bile azaltacak bir eğitim yorumu– verecek okulların kurulmasını kısmen izah etmektedir. Bu eğitim tercihen devletin, ders programını ve genç nüfusun takip etmesi gereken okul dışı faaliyetleri de dikte etmesine olanak verecektir.

1888 yılında Beyrut vilayetinin durumu kritikti. Valinin bildirdiği kadarıyla, sadece Beyrut'ta 4400 öğrencinin kayıtlı olduğu beş Fransız, dört İngiliz okulu bulunuyordu.¹⁴ Bunların haricinde, Amerikan misyonerler ve İtalyan, Alman hükümetleri idaresinde hatırı sayılır miktarda okul mevcuttu. Bu okullarda ve Maruni, Katolik Yunan ve Ortodoks Yunan idaresi altındaki okullarda ortalama 500 öğrenci bulunuyordu. Yani, yüzde doksanı Osmanlı nüfusunun çocukları olan kız ve erkek 5.000'den fazla öğrenci Beyrut'taki yabancı okullara devam ediyordu.

Bu rakamların açık bir biçimde azaltılmış olması, istatistiki bir gerçeğin temsili olmaktan çok, valinin vilayetindeki yabancı misyonerlerin faaliyetlerinin boyutlarını algılayışının bir ölçüsü olarak daha faydalı sayılmalıdır. Valinin rakamlarını doğrulamamızı sağlayacak bu değerli veriler artık varolmasalar bile –ve dönemin eğitim tarihi, istatistiklere dayalı saplantılarla dolu olsa da– resmî Osmanlı eğitim yıllığında yer alan rakamlardan yararlanarak Beyrut vilayetindeki Osmanlı devlet okulları ile yabancı okulları arasında orantı kurabiliriz. Devletin eğitime olan ilgisinin giderek arttığının bir işareti olarak, 1898 yılında çıkan ilk yıllığın başlığı bu manada olmuştur.¹⁵ Bütün vilayetlerde rüştiye (ikinci kademe ilkokul) ve daha yüksek okullara devam eden öğrencilerin listesi verilmektedir. Beyrut vilayeti için verilen bilgiye göre, rüştiye ve idâdi (ortaokul) seviyesindeki sivil devlet okullarına devam eden 672 erkek öğrenci bulunmaktadır. Buna karşılık olarak özel halk [millet] okulla-

14 Y Mtv. 32/45, # 2, 1.

15 *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, 1316 [AH].

rında 832 ve yabancı okullarında 1.307 öğrenci vardır.¹⁶ Yani, 1898 yılına gelindiğinde bile –1883 Eğitim Ek Vergisinden sonraki on beş yıl güçlü bir Osmanlı okullaşma çabasının önünü açmıştır– devlet okullarının barındırabildiği öğrenci sayısı yabancı okulların yarısı, ve özel halk ve yabancı kurumları birlikte düşünüldüğünde bunların üçte biri kadardır.

Bu hesap varolan en muhafazakâr rakamlar –1891 yılında Mihran Boyacıyan adında genç bir katibin büyük oranlarda kırpılmış rakamlarla sultana sunduğu rapordaki verilere dayanarak yapılan bir hesap–¹⁷ kullanılarak yapılmıştır. Salnâmeye göre 1898’de Beyrut vilayetinde yabancı okullarına devam etmekte olan 1.307 öğrenci varken, Boyacıyan sadece Fransız okullarına giden 4.197 öğrenci adı vermekte ve 1891 yılında yabancıların idaresi altında olan okullarda 7.430 öğrencinin kayıtlı olduğunu bildirmektedir.¹⁸

İşin kötüsü, yabancı okullar bir hayli maddi destek görmektedirler. Örneğin, Fransız hükümetinin Beyrut için eğitim sübvansiyonunu dört misline çıkardığı vali tarafından bildirilmiştir.¹⁹ Bildiğimiz kadarıyla 1888 yılında Osmanlı hükümetinin

16 A.g.e. 976-90.

17 Bu rapor transliterasyon yapılarak özetlenmiştir. Atilla Çetin, “II. Abdülhamit’e Sunulmuş Beyrut Vilâyetindeki Yabancı Okullara dâir bir Rapor”, *Türk Kültürü*, 253 (1984), 316-24. Çetin (s. 318) Boyacıyan’ın rakamlarının 1898’de çıkan salnâmede verilenlerle örtüştüğünü düşünmektedir.

18 Atilla Çetin, “Beyrut Vilâyetindeki Yabancı Okullara,” 322. Bu sayı Boyacıyan’ın “özel” (hususî) ve “Yahudi” olarak sınıflandırdığı okullara devam eden öğrenciler hariç tutularak çıkarılmıştır, çünkü bu okulların yurtdışından destek görüp görmedikleri belli değildir. Böyle bir azaltma Boyacıyan’ın rakamlarını indiriyor olsa da (11.914’ten 7.430’a) eksiltilmiş toplam dahi devlet okullarına devam eden öğrencilerin sayısını gölgede bırakmaktadır. Söz konusu oran 10’a 1’dir.

19 Yıllık maddi destek 24.000 FF kadardır, fakat senelik 104.000 FF ya da 461.760 kuruşa yükseltmiştir. İkinci rakamın, Fransız hükümetinin Beyrut vilayeti ve Cebel-i Lübnan için aynı yıl (1888) ayrılan 116.200 franklık sübvansiyonla aşağı yukarı aynı olması büyük çoğunluğun sadece Beyrut için harcanmış olduğunu göstermektedir. Fransız Dışişleri Bakanlığı arşivlerinde yer alan konuyla ilgili bu ve benzeri kaynaklar için, bkz. J. P. Spagnolo, “French Influence in Syria Prior to World War I: The Functional Weakness of Imperialism,” *MEJ* 23 (1969), 58, n. Boyacıyan Fransa’nın mali desteğini 1891 yılında 140.000 FF olarak göstermektedir. 104.000 FF gibi daha muhafazakâr

Beyrut'taki eğitim faaliyetleri için ayırdığı toplam yıllık tutar 1.200.000 kuruştur. 1883'teki Eğitim Ek Vergisi gereğince bu tutarın yarısı, vilayet amirlerinin sürekli yakınma kaynağı olan devlet okullarının kurulması için başkente gönderilmiştir. Böylece, Beyrut vilayetinde kullanılabilir olan gerçek rakam 600.000 kuruş olmuştur.²⁰ (Bu rakamlar, o dönemde komşu vilayetlerde cami artı okul kombine inşaatının 300.000 kuruş maliyeti olduğu düşünülürken çok da yüksek değildir.)²¹ Bu demektir ki, 1888'de Beyrut ve çevresinde eğitim için harcanan paranın miktarı, sadece bir yabancı hükümet için, Osmanlı hükümetinin bütün Beyrut vilayeti için ayırabildiği yıllık eğitim fonunun üç misliydi. Daha da ötesi, Beyrut vilayetinde senelik 600.000 FF, başka bir deyişle Osmanlı hükümetinin orada harcadığının dört katı yabancı yardım fonu harcanmaktaydı. Bu da yetmezmiş gibi Fransız hükümeti Beyrut ve Cebel-i Lübnan'daki eğitim kurumları için gizli ek yardımlar tedarik ediyordu. Bu yardımlar yukarıda belirtilen yabancı yardım fonlarına dahil edilmemiştir.²²

Yabancıların harcamaları, bina ve öğrenci sayıları yeterince yıldırıcı olsalar da, toplam rakamlarla ortaya çıkan sonuçlardan daha ciddi tehlikelere yol açmışlardır. Beyrut valisi, giderek artan maddi desteklerin yardımıyla, yabancı okullarda ücretlerin ya düşürülerek ya da hiç alınmayarak öğrencileri cezbedecek mali teşvikler sağlandığından yakınmaktadır. Ayrıca, yabancı meslek okullarının da pek çok öğrencinin ilgisini cez-

bir rakamı aldığımızda, Roger Owen ve Charles Issawi'nin döviz kuru hesaplarına göre (1 sterlin = 25 Fransız Fransı ve 1 Türk lirası = 0,9 sterlin) bu rakam 461.760 kuruşa eşit olacaktır. Charles Issawi, *The Economic History of the Middle East, 1800-1914: A Book of Readings* (Chicago: University of Chicago Press, 1966), 522; Roger Owen, *The Middle East in the World Economy, 1800-1914* (Londra: Methuen, 1981), 161.

- 20 Irade MM 4222. 3 Zilhicce 1305 (11 Ağustos 1888). Bu iradenin ilişigindeki ikinci konu, eğitim bakanı Münif Paşa'nın Medrese-i Sultanı'yi "bölgedeki diğer vilayetlerde olduğu gibi" idâdi statüsüne getirmek için eğitime bölge için ayrılan 600.000 kuruşluk paydan 250.000 kuruşunu kullanma izni isteyen dilekçesidir.

21 Rogan, *Frontiers*, 152.

22 Çetin, "Beyrut Vilayetindeki Yabancı Okullara," 319.

bettiği, bunun sonucunun ise Müslüman çocukların “İslâm göreneklerinden uzaklaşması” olduğu rapor edilmektedir. Gayri Müslim çocuklar gibi sadece Osmanlı yetişme tarzından mahrum olmakla kalmayıp, üstüne üstlük eğitim aldıkları okulların ülkelerine meyledildikleri söylenmektedir.²³

Burada meselenin özüne gelmiş bulunuyoruz, yani kimin eğitiminin baskın çıkacağına. Yaşam tarzlarını, zihniyetleri ve kimlikleri kuşatması nedeniyle, savaşın cephesi görüldüğünden daha geniştir. Eğitim soyut ya da istatistiki bir mesele sayılmaktan ziyade, bir bütün olarak toplum ve sonraki bölümde göreceğimiz gibi, toplumu oluşturan kişiler üzerinde büyük etkisi olan bir konu olarak görülmüştür. Beyrut valisinin yazdığı raporda açıkça orta konduğu gibi, “İslâm göreneklerinin” kaybedilmesiyle temsil edilen kültürel öğeler, istatistiki olarak kaydedilmeleri zor olsa da, Osmanlı İmparatorluğu’na tesir eden çoğu değişimin en tehditkâr yönüdür.

Bu değişimlerin yönünü tersine çevirmek eğitim alanındaki alternatiflerle rekabet etmek demektir. Budanmış finansal ve örgütsel oyun sahasıyla, Osmanlılar için rekabet etmek farklı metotlara ve kaynaklara başvurmak anlamına geliyordu. Beyrut valisi Müslüman çocukların yabancı okullara gitmesini engellemek için adımlar atılması gerektiğini savunuyordu. Bu konuda, Osmanlıların eğitimdeki yabancı istilasına verdikleri tipik karşılığı anlamamıza yardımcı olacak mantıklı bir çıkış yapmıştır. Bu düşünceyi, Osmanlı İmparatorluğu’nun işleyişine güvenen biri için doğal sayılabilecek bir varsayım takip eder, yani Osmanlı nüfusunun istenmeyen yabancı okullarına devam etmesini durdurmaya yetecek devlet alternatiflerinin sunulması... Bu belge sultanın buyruğunu takiben iki rüştiye, yani ikinci kademe ilköğretim okulu ve altı “yeni tarz” iptidâi, yani ilk kademe ilköğretim okulu inşa edildiği, bunlardan ikisinin kız öğrenciler için olduğu ifadesiyle devam eder. Dört ya da beş “eski tarz” mahalli Kuran kursu da açılmıştır. Başka bir deyişle, işler doğru yönde gitmektedir.

Ancak, bu okul inşalarının faydaları vilayetin kırsal alanlarına yayılamamıştır. Valinin belirttiği kadarıyla, Osmanlı devleti buralarda kültür savaşı adına yeterli mücadeleyi gösterememiştir:

Beyrut'a dahil bölgelere gelindiğinde, Lazkiye ve Trablusşam'ın kuzeyindeki Nusayri bölgesinde ve diğer illerde pek çok yabancı okul mevcuttur. Buralarda pek çok öğrenci eğitim almakta ve bu bölgelerde yukarıda belirtilen yerlerdeki rüştiye ve iptidâi okulları haricinde [Osmanlı devletine ait] okul mevcut olmadığından, bu bölgelerin çocukları yabancı eğitimi alarak yetişmekte ve netice itibariyle, yabancı etkisi gün be gün kolaylıkla artmaktadır.²⁴

Ali Paşa, bu koşullar sürdüğü ve Müslüman çocuklar yabancı okullarına gönderildiği müddetçe, Müslümanların büsbütün “cehaletin karanlığında” kalıp Hristiyan nüfusunun bilimde ve eğitimde ilerlemeye devam edeceği uyarısında bulunmuştur.

Bu ve benzeri pek çok belgede dile getirildiği üzere, Osmanlı devleti, vilayette tehlike yaratacak sayıda okullar açan iyi finanse edilmiş yabancı hükümetler ve misyonerlerle karşı karşıya kalmıştır. Devlet idaresindeki alternatif okulların sayısı yetersiz olduğundan, vilayetteki çocukların, bağlı oldukları inanca göre yerel din kurumlarının okullarına ya da yabancı okullarına devam etmekten başka seçeneği kalmamıştır. Alternatiflerin hiçbiri vali için uygun olmasa da, yabancı okul seçeneği onun için şüphesiz daha çok kaygı yaratıyordu; yabancı okullarındaki öğrenci sayısının artması, başkente sevk edilen raporda “zararlı etkilerin” en baş nedeni olarak ifade ediliyordu. Gönderilen bildiri çocukların eğitimi vilayetin öncelikli siyasi hedefi olarak gösteriyordu ve ses getirecek bir eylem planı benimsenmesini zorunlu tutuyordu.²⁵ İmparatorluğun geleceği adına eğitimin hayati önem taşıdığı düşüncesiyle ço-

24 Y Mtv. 32/45, # 2, 1.

25 A.g.e.

cuklardan eğitimi –habis yabancı eğitimini de olsa– esirgemek bir seçenek olamazdı.

Beyrut valisinin planı okul sisteminin bilinen her seviyesinde harekete geçmek üzerineydi. Bir sonraki bölümde imparatorluk için düşünülen geniş sistemin kapsamında kalan idâdi ya da ortaokulların özel rolüne değinecek olsam da, burada da bütün olarak birleştirilecek Osmanlı devlet eğitim sistemi –özellikle de yabancı etkisinin istilasına karşı korunmaya yönelik bir sistem– içindeki eksik halka olarak idâdinin kavranış şeklini belirtmek gerekir.

Eklemek gerekir ki, vilayetlerin okul açılmasını talep etmelerindeki etkenlerden biri kendi çıkarlarıdır. Konu eğitsel yapılanmaya geldiğinde vilayetlerden çok azı ihmal edilmeye razı gelmiştir. Suriye valisi Beyrut vilayetinde orta (idâdi) ya da lise düzeyinde okul inşa edilmediğini rapor eder. Sonuç olarak, Müslüman çocuklar Hristiyan yaşlılarının gittiği yabancı okullarına devam etmekten alıkonulmamıştır. Bu uygunsuz ihtimalin önüne geçebilmek için bir sonraki yıl içerisinde Beyrut haricinde vilayetin dört ayrı bölgesinde idâdi okullarının kurulması önerilir.²⁶ Beyrut'ta 1883'te kurulmuş, fakat işlevsizliğe terk edilmiş olan *mekteb-i sultanî* 200 öğrenciyi barındıracak şekilde yeniden hizmete sokulacaktır. Bu okul idâdi olarak yeniden düzenlenmeli ve diğer idâdi okulları kurulana değin gerekli müfredatı uygulamalıdır. Yabancı okullarla rekabet edebilmek için vali, rüştiyeden ya da dengi bir okuldan mezun olmak için gereken bakalorya sınavına girmedikleri için teknik olarak idâdiye girecek düzeyde olmasalar dahi süratle 200 öğrencinin kaydedilmesini önermiştir. Aciliyet mevcut yerel koşullardan, yani vilayetteki yabancı okul akınından ve bunların yarattığı etkilerden kaynaklanmaktadır. Elli kadar öksüz/yetim Müslüman çocuğa burs verilmesi ve Osmanlı tebasının her kesiminden 100 öğrencinin emsal yabancı okullardaki ücretler göz önünde tutularak yaşlarına göre ücretlendirilerek okula kaydedilmesi düşünülmüştür. Bu 150 öğrenci yatılı olacak, geri kalan 50 çocuk

26 A.g.e. 2.

da makul bir öğrenim harcı karşılığında gündüzlü öğrenci olacaktır. Her ne nedenle olursa olsun, Ali Paşa'nın önerisi, sonuçta Osmanlı devletinin idaresi altında olacak ve ayrıca vilayet ve imparatorluk çapında birleşik bir okul sistemini meydana getirecek kapsamlı planın bir kısmını teşkil edecek bir hazırlık okuluna 200 öğrencinin hızla kaydedilmesini öngörmüştür.

Bu gibi taleplere devletin verdiği yanıt konusuna bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak tekrar değineceğim. Burada Osmanlı eğitiminin, yabancı rekabeti karşısında bir savunma ve aynı zamanda bir kopyalama olduğuna dikkat çekmek yeterlidir. Böyle bir okulun bölgede tehlikeli bir biçimde ilerleyen yabancı pedagojisi bağlamında talep edilmesi haricinde, kurulması ile birlikte gelen pek çok ayrıntı da (örn. büyüklüğü, öğrenci harç ücreti) yabancı rekabetine karşı bilinçli bir yanıt gibidir.

Bu vilayet yetkilisinin –kendisi bu bakımdan oldukça tipik bir örnektir– kendisini yükselen mücadelenin bir parçası olarak hissettiğini yinelemek uygun olacaktır. Gerçekten de sadece söz konusu rakamlar bile yabancı okullarla süregiden yarışın aşırılığına bir işaretir. Fakat, Osmanlı devletinin karşısındaki bu zor vazifeye rağmen, bürokratlar rekabetin kurallarını asla sorgulamamışlardır. Osmanlı topraklarındaki yabancı eğitim saldırısının akınından korunmak için düşünülen yöntem, daha ilerde göreceğimiz üzere, Osmanlı usûlü bir tepkidir. Fakat aynı zamanda Batılıların kurduğu temel kuralları değiştirme çabasında olmayan bir tepkidir bu. Yabancıların açık ara üstünlüklerine rağmen amaç, onları kendi sahaları olan okul açma konusunda yenmektir.

Suriye vilayetinin aynı dönemdeki durumu Osmanlı'nın verdiği tepkinin rekabetçi niteliğini daha iyi aydınlatır.²⁷ Vali Râşid Nâşid Paşa'nın 1887'nin sonlarında saraya raporunu yazarken, en temel kaygısı eğitimin malî açıdan desteklenmesiydi.²⁸ Yerel

27 Bu dönemde Suriye vilayetinin eski Ürdün bölgesindeki misyoner faaliyetler karşısında Osmanlı devletinin tepkileri hakkında eşsiz bir sunum için, bkz. Rogan, *Frontiers*, b.5.

28 Y Mtv. 29/48# 1, 29 Rebiyülevvel 1305 (15 Ara. 1887). Burada Bilkent Üniversitesi'nden Dr. Akşin Somel'e bu ve benzeri kaynaklara dikkatimi çektiği için teşekkür etmek isterim.

eğitim için ayrılan gelirlerin İstanbul'a kaydırılmasından ötürü Suriye'de okul yapımının yetersiz olmasından şikâyet ediyordu. Devlet okullarının yokluğu "olumsuz etkiler" yaratıyordu. Daha ileriki yazışmalardan mektubunda sözünü ettiği olumsuz sonuçların mahiyeti anlaşılmaktadır. Suriye'de Osmanlı devlet okullarının eksikliği, yabancı misyonerlere hiçbir engelle karşılaşmadan halkı etki altına alma şansını veriyordu:

Amerikan ve İngiliz misyonerler, Cizvit ve Lazarist rahipler (Fransız devletinin tatbiki koruması ve mali desteğini temin eden kişiler) ve İtalyanlar ve Ruslar –Suriye'nin hemen her kenar yerleşiminde mensubu oldukları devletlerin siyasi hedeflerinin hizmetinde olan büyük ve saygın okullar kurmak suretiyle– Müslüman ve Hristiyan çocuklarına ücretsiz eğitim vermekte ve çocuklarını bu okullara göndermeyen şahısları mümkün olan her yoldan ikna etmekte ve de tebanın terbiyesini bozmaktadırlar. Tüm bunlara rağmen, bugüne değin yabancı okullarla başa çıkmak ve tebaya faydalı olmak açısından gerekli olan okullar [Osmanlı] devlet tarafından açılmamıştır.²⁹

İlköğrenim düzeyinde –valinin bu belgedeki endişesine ilişkin– söz konusu olan tek istisna Şam'daki idâdidir. Rapordan öğrendiğimiz kadarıyla, Suriye'deki bilinen adıyla Mekteb 'Anbar³⁰ denen bu okulun yapımı kısmen sultanın şahsi servetinden karşılanmış, vilayette başka bir normal idâdi okulu inşa edilmemiştir. Genel geçer bürokratik üsluba uygun olarak, vali bu durum yüzünden kabahati selefi Hamdi Paşa'ya atmakta, onu 1884-1885'te başlatılan malî eğitim reformlarına katılmamakla suçlamaktadır.³¹ Nedeni her ne olursa olsun Osmanlı okullarının yokluğu, "baştan çıkarıcı" ve "yozlaştırıcı" yabancı rekabetinden ötürü can sıkıcıdır.

29 Y Mtv. 29/48, # 2,2.

30 Bu okulla ilgili olarak, bkz. Randi Deguilhem-Schoem, "Idees françaises et enseignement ottoman: l'école secondaire Maktab 'Anbar a Damas," *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 52-3 (1989), 198-206.

31 A.g.e.

Bir sonraki bölümde göreceğimiz üzere, misyoner eğitimin ortaya koyduğu sorunlar, devleti 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'yle oluşturulan ezberden vazgeçmeye sevk edecek kadar kötüydü. Okul yapımını hızlandırmanın yanı sıra, merkezi hükümet alışılmışın dışında bir yaklaşım sergiledi: misyoner okullara karşı çıkmak için gezici imamları kutsal Ramazan ayında kırsal alanlara gönderdi. Anadolu, Irak ve Ege'de de beklenen bunun gibi kısa dönemli çareler Osmanlı'nın tepkileriyle ilgili 3. bölümde daha ayrıntılı olarak analiz edilecektir. Sözünü ettiğimiz bağlamda, bu faaliyetin Tanzimat'taki eğitim tüzüğünden bir uzaklaşma olduğunu belirtmek yeterli olacaktır. Dolayısıyla Osmanlı bürokratlarının, imparatorluk vilayetlerinde karşı karşıya kaldıkları, giderek artan yabancı rekabetine hangi boyutta tepki vermeye zorlandıklarının da altını çizmektedir.

Artık, tartışmamızın coğrafi parametrelerini imparatorluğun diğer bölgelerindeki ve başka şekillerdeki eğitim yarışını da içine alacak biçimde genişletebiliriz. Kendi etnik ve dinî kompozisyonuna sahip her vilayette eğitim yarışı tabiatıyla kendine özgü biçimlerde cereyan ediyordu. Misyonerlerin zararlı etkilerinden korunabilmek için vilayetlerden gelen okul taleplerinin büyük çoğunluğu imparatorluğun doğu kesiminden, özellikle de Doğu Anadolu ve Suriye-Filistin bölgesinden gelmiştir. Batılı misyonerlerin buraları hedeflemelerinin nedeni, buralarda sürdürülen yaşamın “dinsiz” olması, bu bölgelerin ilahi anlamların ve jeopolitik tutkuların öznesi olmasıdır. Avrupa kıtasında kalan vilayetlerde de misyoner faaliyetler görüldüğü halde, Osmanlı devleti, Batılı akınların daha tehlikeli durduğu –Suriye gibi– ağırlıklı Müslüman olan doğu bölgelerindeki gibi bir tehdidi buralarda hissetmemiştir. Bununla birlikte, aşağıdaki kısa örnek Osmanlı devlet adamlarının, kaynağı neresi olursa olsun eğitim yarışına karşı tetikte olduklarını göstermektedir.

K O M Ş U L A R

Osmanlı devletinin yabancı misyoner faaliyetler sebebiyle ortaya çıkan endişeleri komşu devletlerden dolayı ikiye katlanmış-

tır. İstanbul hâkimiyetinden kurtulup bağımsızlıklarını henüz kazanmış ve genel olarak Batılı güçlerin yardımını alan komşu ülkelerin yarattığı tehlikeler bazı yönlerden çok daha korkutucuydu. Yabancı misyonerler uzaklardan gelir, hedef kitleleri hakkında genelde çok az şey bilirlerdi. Sınır ülkelerin eylemcileri ise yerel dilleri konuşabiliyorlar, nüfuz ettikleri toplumun yapısını tanıyorlardı. Aslında çoğu zaman da bu toplumun bir mensubuydular. Farklı bölgelerindeki dağınık demografik özellikleriyle imparatorluk, komşularıyla türdeş nüfusları barındırıyordu. Bu açıdan sınır ötesi eğitim dinamiği çağdaş benzerleriyle farklılıklar taşımaktaydı; kıyaslama yapabileceğimiz diğer vakalara göre imparatorluğun demografik profili son derece farklıydı. Genellikle, mesela Osmanlı-Yunanistan sınırının her iki tarafında ikamet eden Yunanlılar, Osmanlı-Rus sınırının ayırdığı Ermeniler ya da Osmanlı-Sırp sınırının iki yakasındaki Sırpalar arasında herhangi bir farklılık bulunmuyordu. Bu durum kendi başına tehlike arz etmiyordu; imparatorluk içerisindeki çeşitli gruplar iyi kötü sivil anlaşmalarla uzun zamandır bir arada yaşıyorlardı. Ancak 19. yüzyıl sonları itibariyle milliyetçiliğin yaygınlaşması, dengeyi kökünden değiştirmeye başlamıştı. Bölgenin çeşitli kesimlerinde benimsenen güçlü milliyetçilik hareketleri egemen güçler için tehlike taşıyordu. Tarih ve mitlerin bölgesel arzularla birleşmesinden güçlü bir bileşim ortaya çıkacaktı. Bundan sonra gelen mücadeleler, şiddetten ikna etmeye yönelik eylemlere varıncaya kadar farklı biçimlerde cereyan ettiler. Eğitim önemli bir öğeydi. Komşu devletler, halklarının bağlılığı için birbirleriyle çekişiyorlardı. Osmanlı toprak sınırları içerisinde okullar açmak ya da Osmanlı tebasını imparatorluk dışında öğrenim için cezbetmeye çalışmak milliyetçi unsurlar tarafından uygulanan yöntemlerdendi. Birkaç bölgesel örneğe bakarsak, eğitim yarışı –direnişi– meselesinin gündemden pek düşmediğini görebiliriz.

Bu bakımdan Girit adası ilginç bir örnektir. Yüksek Hıristiyan nüfusu ve Yunanistan'a yakınlığı zor bir durum yaratmıştır. 1880'lerin sonlarına gelindiğinde adadaki durum giderek gerginleşiyordu. II. Abdülhamit, 1868 Nizamnâmesini ve 1878'de

Batılı güçlerin temsilcileriyle Karatodori Paşa arasında yapılp uygulamaya konulan antlaşmayı 1889'da askıya aldı. Bu karar Yunan gruplarının Osmanlı resmî yetkililerine sürekli saldırıları sonucu alınmıştır. Eski düzenlemelerin geçersiz kılınmasıyla, bu antlaşmalara göre adayı yönetmekte olan Hristiyanların yerini Müslüman valiler almıştır.³² Bu gergin ortam karşısında adanın valisi İstanbul'a eğitim sorunuyla ilgili yardım isteyen bir mektup yazmıştır. Valinin ricası bize, komşu bir devletin müdahalesine karşı yerel Osmanlı tepkisinin bir örneğini sunmaktadır.³³ Bu yazışmanın maksadı Hanya'da bir ilköğrenim okulu inşa edilebilmesi için mali destek alabilmektir. Bu isteğin iki gerekçesi vardır. Öncelikle böyle bir girişimin 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereği olması merkezî hükümetin takdir edeceği bir nedendir. İkinci neden ise yerel durumu yansıtmakta ve yukarıdan tanık olunan kültürel erozyon ruhunu anımsatmaktadır. Suriye'deki meslektaşının hislerini aynen yineleyen Girit valisi, eğitimin yaygınlaşmasının vilayet siyaseti adına en önemli meselelerden biri olduğunu bildirmektedir. Gönderilen notada, Osmanlı okullarının eksikliğine bağlı olarak Hristiyan çocukların Atina'daki okullara (hem rüştiye hem de daha yüksek derecede) devam etmekten başka seçenekleri olmadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla bu çocukların zihinlerine, ileride adayı "zararlı böcekler ve çekirgeler" gibi mahvedecek olan "Yunan fikriyatı" aşılanmaktadır.³⁴ Vali, Yunan hükümeti tarafından Osmanlı tebasına verilen akli ve cesareti yenmek için Osmanlı hükümetinin yapabileceği tek şeyin alternatif bir Osmanlı okulu açmak olduğunu savunmaktadır. Hiç şüphesiz bu Osmanlı görevlisi eğitsel yayılmayı dinî-etnik sürtüşmeler yüzünden ve bu sürtüşmelere rağmen gerekli görmektedir.

Osmanlı Irak'ının vilayetlerindeki Sünni-Şii çekişmesi, rekabetin Müslüman-Hristiyan dinamiği sınırları içinde kalmadı-

32 Stanford J. Shaw ve Ezel Kural Shaw, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, Cilt 2, *Reform, Revolution, and Republic: The Rise of Modern Turkey, 1808-1975* (Cambridge: Cambridge University Press, 1977), 206-7.

33 YEE 18/420-18. 16 Eylül 1306.

34 YEE 18/420-18. 16 Eylül 1306.

ğının göstergesidir. Osmanlı devletinin sağladığı eğitim, sınırın öte tarafından bir başka komşu İran'dan gelen Şii propagandasıyla savaşmak için düşünülmüş en temel karşı taktiklerden biridir. Osmanlıların İran'ın Kaçar hanedanıyla arasındaki çekişme jeopolitik manada pek de önemli görülüyordu. Bunların Hristiyan güçlerle, Sünni Osmanlılar ve onların geleneksel bir düşmanlığı ve güvensizliği paylaştıkları Doğu'daki Şii komşularıyla aralarındaki ilişki daha ciddi bir meseleydi. Bu itimatsız tarihçe Osmanlı'nın dikkatini Kaçar sınırlarını çevreleyen vilayetlerdeki misyonerlik faaliyetlerinden sıyrılmaya yöneltti.

Abdülhamit saltanatının ilk yıllarında, Irak'ın durumuyla pek ilgilenilmemiş gibi görünmektedir. Fakat, 1885'e gelindiğinde durum değişmiştir. Bâbüali ve saraya, Irak vilayetlerinde giderek artan Şii tehlikesiyle ilgili sayısız rapor yağmaya başlamıştır.³⁵ Bu raporlar bölgedeki Şii çıkışından Osmanlı'nın ihmalinin yanı sıra İran'ın müdahil tavırlarını sorumlu tutmaktadır. Genel olarak, bu raporlar sözünü ettikleri sorunların üstesinden gelmek için iki strateji öne sürmektedirler: eğitsel ve dinsel karşı propaganda.

Raporlardan birinde İmparatorluğun bu doğu illerindeki eğitim yarışına ışık tutulmaktadır. II. Abdülhamit'in 1878'de Bağdat'a sürgüne yolladığı tanınmış bir subay olan Süleyman Hüsnü, "Irak Bölgesi Reformları Hakkında" başlıklı bir rapor hazırlamıştır.³⁶ Kapsamı ve konusu itibarıyla etkileyici olan bu

35 Hamidiye döneminde Irak üzerine en iyi sunum Gökhan Çetinsaya'nın, "Ottoman Administration of Iraq, 1890-1908," Doktora tezi, University of Manchester (1994). "Şii Sorununa" karşı Osmanlı'nın verdiği tepki ile ilgili tartışması için, bkz. bölüm 5. Çetinsaya 1880'li ve 1890'lı yıllarda Irak'ın durumuyla ilgili bazı raporları inceliyor (s. 229 ve devamı). Çetinsaya tezinde konuyla ilgili raporlardan bizlere özet bilgiler aktarmaktadır, fakat bu bölümde raporlardan sadece biri detaylı olarak ele alınmaktadır.

36 YEE 14/1188. 9 Ramazan 1309 (7 Nisan 1892). Süleyman Hüsnü Paşa'nın askerî meslek hayatıyla ilgili olarak bkz: İbrahim Alâettin Gövsa, *Türk Meşhurları Ansiklopedisi: Edebiyatta, Sanatta, İlimde, Harpte, Politikada ve her sahada şöhret kazanmış olan Türklerin Hayatları Eserleri* ([İstanbul: Yedigün, tarih-siz]), 306; Deringil, "Invention of Tradition," 19-20; Deringil, "Struggle against Shiism," 53; ve Çetinsaya, "Ottoman Administration," 242-3.

raporda, “Irak”taki (Süleyman Hüsnü Irak’a Bağdat, Basra ve Musul vilayetlerini dahil etmektedir) durumun bir sınıflandırması sunulmakta ve görünen meselelerin çözülmesi için bazı ölçüler ileri sürülmektedir.

Bu raporu niyaz eden zâtı muhteremin temel sıkıntısı çarçabuk ifadesini bulur. Ona göre, Irak topraklarının çoğunluğu Osmanlı davasına düşman bölgelerden ibarettir. Hesaplarına göre, bu üç vilayette, kendisinin tek tek sıraladığı sekiz etnik grup (*millet*), yirmi dinî grup (*mezheb*) bulunmakta ve beş ayrı dil konuşulmaktadır.³⁷

Bu dağılım göstermektedir ki, devletin resmî mezhebine ve diline bağlı olan grup (*fırka*), karşıt gruba kıyasla azınlıktadır. Avrupalıların kendi dillerini, etnisitelerini ve dinlerini bütünleştirme yönündeki siyasi hedeflerinde tattıkları başarılar [bizim için] bir imkânsızlık olmasa dahi, teolojik mümkûnatı meselesini çözümlemek bir yana, hal ve zaman, bunun gerekli kılacağı bütün ve ciddi plana başlanması için uygun değildir.³⁸

Avrupa’ya yapılan gönderme bizim için öğreticidir. Süleyman Hüsnü’ye göre baş düşman Iraklı Şiiler olsa da, tereddütsüz yine Batı Avrupa örneğine dönmektedir. Batı modelinde görülen başarının etkisi öyle baskındır ki, Irak’taki Şii etkisini azaltmaktan bahseden kıdemli bir paşa için bile akla gelen ilk örnektir. Vilayetin tesirli bir biçimde elden geçirilmesinin imkânsızlığını itiraf etmesine rağmen, raporda sıralanan içler acısı koşullar için son derece özel çareler öne sürmektedir. Süleyman Paşa’nın savunucusu olduğu reformların pek çoğunda Batı modelinin etkilerine rastlamak hiç de zor değildir.

37 Genellikle “ekol” ya da “dinî adet” olarak tercüme edilen “mezheb” kelimesi (Ar. *Madhhab*, lit. “gidiş,” “yön” ya da “yol”) en kısıtlı manasında İslâm esaslarına ait sistemlerden biri anlamına gelir. Dört Sünni ekolü –Hanefi, Hanbeli, Maliki ve Şaf’î– kurucularının adlarıyla anılmaktadır. Osmanlı devletinin resmî mezhebi Hanefi idi. Daha kapsamlı manasıyla, kelime genel bir dinî birliğin ifadesidir. Irak’ta yirmi ayrı mezheb saymasından kanıtlandığı üzere Süleyman Hüsnü’nün kastettiği bu manadır. Süleyman Paşa’nın raporunda dil ve yasal okul meselesi gündeme gelirken görüldüğü üzere, başkentle dil ve mezheb birliği içinde olan nüfusun oranı muhtemelen az miktarlardadır.

38 YEE 14/1188, 1.

Bununla birlikte, kafasında laik bir Avrupai model olduğunu varsaymak da yanlış olur. Tam aksine, tasarısının en mühim teması din bileşenidir, yani Irak'taki örgütlü Şii hareketiyle savaşılabilmektir. Hem dinî hem de sivil görünüşüyle eğitim, bu çabada yararlanmak istediği en baş kuvvettir. En çok istediği ilk pratik adım Dinî Eğitim Derneği adı altında bir grubun kurulmasıdır.³⁹ Bu örgüt, doktriner ilkelerini (akaid) göz önünde bulundurarak Irak'taki çeşitli tarikatçı gruplar hakkında bilgi toplamakla görevlendirilecektir. Bu bilgilerden faydalanılarak, çeşitli sapkın [heretik] grupların öğretilerini çürütmeye yönelik bir derleme kitap hazırlanacaktır. Konuyla ilgili ikinci önerisi bir misyonerler heyeti kurulmasıdır. Bu heyetin kullanılacak olan ismini hem Arapça harflerle hem de Fransızca fonetik tercümesiyle (da'i ile al-haqq-misyoner) belirtmektedir.⁴⁰ Bunların (a) sözü geçen rehber kitabın yazımı ile yetkilendirilmesini, (b) rasyonel ve doğal bilimler üzerine iki ila üç yıl eğitim almalarını, (c) Türkçe, Kürtçe ya da Arapça konuşuyor olmalarını, ve (d) Allah'tan korkan ve istekli efendilerden seçilmelerini şart koşturmaktadır. Bu son ifade bu misyonerlerin ulema sınıfı içinden seçileceği anlamına gelmektedir.

Her ne kadar Süleyman Paşa tek bir sesse de, Irak'taki durumu düzeltmek konusundaki yaklaşımı Hamidiye dönemindeki eğitsel girişimlerin anlaşılması adına iki mühim kavramı içermektedir. Birincisi dinî ve sivil kuvvetlerin birleştirilmesidir. Bu, dönemin tarihçesinin saptırılıyor olma olasılığına iyi bir örnektir. 20. yüzyıl laik devletinin öncüllerini bulma gayretleri bizi “dinî” olan ile “laik” olan arasındaki zor ayrımla baş başa bırakır. Hamidiye döneminin sivil hizmetkârları böyle katı ve aceleye gelmiş bir sınıflandırmadan daha ziyade, tartışılması gerekir ki, bir dizi fazlasıyla değişken anlamdan ha-

39 Bu teklif Deringil tarafından, Osmanlı'nın resmî Sünni ortodoksisini yeniden oluşturma girişimleri bağlamında tartışılmıştır: “Invention of Tradition,” 19-20. Bu belgenin burada üzerinde durulacak ögesi, dinî sınıfın ve devlet okullarının Şiiğe karşı savaşta kullanılması önerisidir. Osmanlı'da misyonerler konusuna bir sonraki bölümde döneceğim.

40 YEE 14/1188, 3. “Misyoner” kelimesini kullanan bir başka Osmanlı resmî yetkilisi örneği için, bkz. Rogan, *Frontiers*, 158.

berdardılar. Onların meselesi, imparatorluğa yöneldiğini varsaydıkları saldırıları geri püskürtebilmek için kullanabilecekleri her gücü seferber ederek imparatorluğu savunmaktı. Bu yüzden Süleyman Paşa gibi deneyimli bir asker ve onun gibi daha niceleri için, Osmanlı devletini savunmak adına devlet okullarıyla ulemayı bir arada düşünmek doğaldı. Daha da ötesi, bu nokta bizi, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak resmedilecek olan bir düşünceye, yani devlet okullarının bazı ikincil kaynakların bizi inandırmak istediğinden daha az “laik” olduğu sonucuna götürmektedir.

Süleyman Paşa’nın raporunda değinilen ikinci kavram, eğitim ve okuryazarlığın devletin yararı adına önemidir. Eğitssel yayılmaya bağlanmış yeryüzündeki diğer çağdaşları gibi, bu kıdemli Osmanlı paşası da, devletin gündeminin kilit noktasının okuryazarlık olması gerektiğinden emindi. Misyoner olarak seçilecek doğru insanları öngörmeye gösterdiği özen, eğitssel takvimi kontrol etmeye dair merakının bir vurgusudur. Irak bölgesi dışından gelen misyonerlerin, Şii propagandasının yozlaştırıcı etkilerinden azade olacağını düşündüğü gibi, aynı zamanda sınırlı devlet okulları ağının genişletilmesinin de devletin hedeflerinde ilerlemesine kendiliğinden bir destek sağlayacağını farz etmektedir:

Devlet Bağdat’ta ivedilikle bir öğretmen okulu açar ve ardından her kasabada, köyde ve nüfuslarına göre aşar vergisi veren yerlerde birer iptidâi ve büyük birer rüştiye açar ve bunu takiben Musul, Kerkük, Bağdat ve Basra şehirlerinde idâdi 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.⁴¹

41 YEE 14/1188, 4.

Başka bir deyişle, Osmanlı “damgalı” eğitimin uygulanmasını sağlama alacak yeterli denetim sağlandığında halk eğitimi, devletin, düşmanlarına karşı sadık askerler yetiştirmesine eşdeğer olacaktır.

Bu açıdan bakıldığında, Irak’ın okuryazarlık bakımından korkunç bir durumda oluşu cazip bir fırsat sunmuştur. Osmanlı devleti halka eğitim verecek okulları temin etmek için yeterince hızlı örgütlenebilirse, eğitime kendi damgasını vuracak, dolayısıyla kendi düşünce tarzını yerleştirecektir. Okuryazarlık ile sadakat arasındaki ilişki açıktır:

Eğitimin yaygınlaşması dine, baba toprağına (vatan) ve yurt-severliğe (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. Daha da ötesi, [a] Irak’ta eğitimi artırmanın önemine ciddi bir dikkat verilmeli ve [b] “okul” ve “üstünlük seviyesi” kelimeleriyle ifade edilen anlamlar halk için birer bilmece olduğundan inşa edilecek iptidâi ve rüştiye okullarının çizim planları ile eğitim yönetmelikleri basılmalı, yayımlanmalı ve buralara gönderilmeli ve [c] iptidâiler için okuma kitaplarında yer alan metinler ilk yıl için Arapça ya da Kürtçe ve Türkçe yazılmalı, ikinci yıl metinleri ise Arapça ya da Kürtçe tercümeleri ile birlikte Türkçe yazılmalıdır.⁴²

Okuryazarlığı hem okuma metinlerini hem de bunların yazılacağı dili seçerek denetim altında tutmak, siyasi ve dinî bağlılık yaratmakta ve dolayısıyla öncelikle Osmanlı davasına büyük ölçekte düşman olduğu düşünülen bir halk üzerindeki İran propagandasının etkileriyle savaşmakta bir çözüm olarak desteklenmiştir.⁴³ Dil birliğine –ve kültür birliğine– dayanan

42 A.g.e.

43 Devletin Irak’taki eğitim olanaklarını genişletme isteğı, programını Süleyman Paşa’nın notasının yazıldığı yıl olan 1892’de İstanbul’daki aşiret okulunun (Aşiret Mektebi) kurulma aşamasında aşiret liderlerinin oğullarını okula kayıt etmekle tamamlar. Bu kurum, seçkin aşiret şeyhlerinin oğullarını Osmanlı bürokrasisine

milletçiliğin etkisinin diğer, daha çok tanınmış Osmanlı düşünürleri Sâtı el-Husri ve Ziya Gökalp'te ne kadar önemli olduğu bilinmektedir.⁴⁴

Osmanlı Asyası'ndaki eğitim yarışı sadece Arap vilayetleriyle sınırlı değildir. İmparatorluğun doğusuna kıyasla sayısal anlamda daha az önemli gibi dursa da eğitim yarışının Anadolu'daki güçlü etkileri de gözler önündedir. 1895'ten 1900'e kadar II. Abdülhamit'in Anadolu vilayetleri başmüfettişliğini yapan Ahmet Şâkir Paşa, eğitim yarışına hangi boyutlarda karşı konulması gerektiği sorusunun Osmanlı reform deneyimleri içindeki önemini ortaya koymaktadır.⁴⁵ Şâkir Paşa'nın mevkii, Anadolu'nun durumunu ve buradaki reform gereksinimini ilk elden görebilmesine olanak vermiştir. Şâkir Paşa eğitim konu-

dahil etmek amacıyla rüştiye ve idâdinin bir arada olduğu bir okul olarak kurulmuştur. Bu okulun tarihi hakkında, bkz. Eugene L. Rogan, "Aşiret Mektebi: Abdülhamid's School for Tribes (1892-1907)," *IJMES* 28/1 (1996), 83-107.

44 Sâtı el-Husri (1880-1968) Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Arap milliyetçiliği yolunu seçmiş olan bir geç Osmanlı eğitim yanlısıdır. Mülkiye Mektebi'nden mezuniyetinin ardından Balkanlar'da öğretmenlik yapmış, ardından Kosova ve Manastır'da memuriyete yükselmiştir. 1902-1912 yılları arasında Darülmualimin'de (Öğretmen Okulu) müdür olarak görev yapmak üzere İstanbul'a dönmüş ve ilköğretime adanmış bir gazetenin hem kurucusu hem editörü olmuştur. Savaşın sonra, önce Şam'da Faysal hükûmeti için çalışmış ardından yirmi yıl boyunca çalışacağı Irak'ta milliyetçi davanın önde gelen savunucularından biri olmuştur. Hayatı hakkında, bkz. William L. Cleveland, *The Making of an Arab Nationalist* (Princeton: Princeton University Press, 1971).

Ziya Gökalp, asıl adı Mehmed Ziya (1876-1924), Türk milliyetçiliğinin önemli teorisyeni sayılmaktadır. Memleketi Diyarbakır'da idâdi ve rüştiye okullarında öğrenim görmüştür. Burada Dr. Abdullah Cevdet'in radikal fikirlerinin etkisinde kalmıştır. İstanbul'a giderek Baytar Okulu'nda okumuş, İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne katılmıştır. Devrimci ilişkilerinin fark edilmesinin ardından 1897'de hapse atılmıştır. Serbest kalınca Diyarbakır'a dönmüş ve kendini yerel etnografik araştırmalara ve Durkheim sosyolojisi üzerine çalışmalara vermiştir. 1908 devriminden sonra İttihat ve Terakki'nin yerel bürosunu kurmuş ve birkaç periyodik yayın basmıştır. Daha sonra İstanbul Üniversitesi'nde profesörlüğe kadar yükselmiştir. Savaş sırasında İngilizlere esir düşmüş ve Malta'ya gönderilmiştir. 20. yüzyılın belki de en etkili Türk düşünürü olarak anılmaktadır. Hayatı ve eserleri için bkz. Uriel Heyd, *Foundations of Turkish Nationalism: The Life and Teachings of Ziya Gökalp* (Londra: Luzac, 1950), ve Taha Parla, *The Social and Political Thought of Ziya Gökalp, 1876-1924* (Leiden: E.J. Brill, 1985).

45 Ali Karaca, *Anadolu Islahatı ve Ahmet Şâkir Paşa (1838-1899)* (İstanbul: Eren, 1993), 182-90.

sunda, Müslüman ve gayri Müslim halkların yaşantılarındaki farklı olanaklar karşısında etkilenmiştir. Anadolu sathında faaliyet gösteren yabancı idaresindeki çeşitli okulları gözöyle gördükten sonra, bu okullar tarafından verilen eğitime bağlı olarak ülkenin ticaretinin ve zenginliğinin gün be gün gayri Müslimlerin eline geçtiği sonucuna varmıştır.⁴⁶ Şâkir Paşa yapılacak en doğru şeyin bu okulları kapatmak olduğunu düşünmüştür, fakat böyle fevri bir hareketin Batılı güçlerin gazabına uğrayacağını da farkındadır.⁴⁷ Eğitimle ilgili iki hususta gerçekçi tavsiyeleri vardır. Bir yandan, eğitimin yaygınlaşmasının Anadolu'daki Müslüman halkın gelişmesi ve medenileşmesi için bir ön gereklilik olduğu sonucuna varmıştır. Diğer yandan, sadece devletin o güne değin yetersiz kalışının altını çizmeye yarayan yabancı alternatiflere bilinçli bir yanıt olarak Osmanlı okulları kurmanın gerekliliğini görmüştür.⁴⁸

Yabancı okulların çok az bulunduğu Konya gibi bir vilayette bile, yabancıların ve komşuların etkisi somut bir biçimde göze çarpmaktadır. 1901'de, bundan bir yıl sonra sadrazamlığa yükselecek olan Konya valisi Mehmet Ferit, başkentteki benzerleri gibi Konya'daki idâdi mektebinin aşırı kalabalıklığından şikâyetçidir.⁴⁹ Durumu iyileştirmek üzere biri Niğde'de diğeri Hamidabad'da (bugünkü Isparta) inşa edilecek iki idâdi mektebi için gerekli izni ve mali desteği istemektedir. Bu arada varolan okuldaki kontenjanın kısıtlı olmasından ötürü pek çok öğrencinin başvurusu geri çevrilmek zorunda kalmıştır. Okullara giremeyen bu öğrencilerden bazıları, özellikle de gayri Müslimler, "Atina ve Avrupa'daki" dengi okullara kayıt yaptırmayı yeğlemişlerdir. Vali, sözlerine bu hal ve gidişin siyasi zarara yol açtığını eklemektedir. Bu öğrenciler geri geldiklerinde Osmanlı devletine karşı arzu edilen sadakati koruyor olmayacaklardır. Bu durumda, rekabet eğitim mekânından hayli uzaktadır. Ayrıca, Osmanlı sisteminin yetersizliği impa-

46 A.g.e. 183.

47 Ali Karaca, *Anadolu Islahatı*, 182-90.

48 A.g.e.

49 Y Mtv. 221/114. 20 Cemaziyûlahır 1319 (4 Ekim 1901).

ratorluğu bu rekabet karşısında ve sonuç olarak eğitim sürecinin denetimini kaybetmenin eşliğinde cereyan eden uzun dönemli siyasi yan etkiler karşısında zayıf bırakmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa vilayetlerine, yani Rumeli'ye baktığımızda, Girit'tekine benzer bir durumla karşılaşırız. Yabancı misyonerler değil de, bu defa komşu Hristiyan devletler, hükümetin Selânik ve Manastır gibi vilayetlerde ayrı bir Osmanlı tarzı eğitim sunma planlarına karşı en önemli tehdit olarak durmaktadırlar. Maarif Nazırı Zühdü Paşa, Osmanlı İmparatorluğu içerisindeki yabancı eğitim istilasıyla ilgili olarak sunduğu raporunda, Makedonya'da etkili olabilmek için birbirlerine karşı dolaplar çeviren Bulgar, Yunan ve Sırp hükümetlerinin uyguladığı baskılardan söz etmektedir.⁵⁰ Makedonya'ya sahip olma savaşı yoğunlaştıkça, bu etkinlik mücadelesi de geniş çapta 19. yüzyılın sonlarına doğru yapımları hız kazanmış olan okullar üzerinden yürütülmektedir.⁵¹

Yeni okulların sayılarındaki artışın Osmanlı yetkililerini endişelendirmesi gerekirken, onlar muhtemelen bu kurumların yaydığı giderek saydamlaşan milliyetçilik propagandasından daha çok korkmuşlardır. Osmanlı'nın endişeleriyle ilgili bir örnek, Selânik'teki Bulgar okulunun çalışma kadrosunun oluşturulması merkezinde toplanmıştır. Bu okul, Zühdü Paşa'nın belirttiği kadarıyla, Selânik vilayetindeki bütün gayri Müslim halka örnek olmasından ötürü önemlidir.⁵² Bir akademisyenin

50 Atilla Çetin, "Maarif Nâzırı Ahmet Zühdü Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar Hakkında Raporu," *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 10-11 (1981-1982), 189-219. Çetin bu raporun tarihini 1894 olarak vermektedir. Şimdiye kadar sözünü ettiğimiz raporlardan farklı olarak bu belge bakan düzeyinde bir resmî yetkili tarafından kaleme alınmıştır. Bu nedenle, vilayet bazındaki Osmanlı yetkililerinin konumuna dair bir gösterge sayılmaz. Bununla birlikte, belgenin nispeten geç tarihi vilayetlerin bir süre boyunca rapor ettiği sorunların türü hakkında merkezin farkındalığının ifadesidir.

51 Dakin, 1901 ve 1902 yıllarında Makedonya'daki okulların sayısına dair aşağıdaki istatistikleri vermektedir: Yunan: 1.000 okul, 70.000 öğrenci; Bulgar: 592 okul 30.000 öğrenci; Sırp: 233 okul, öğrenci sayısı bilinmiyor. Douglas Dakin, *The Grek Struggle in Macedonia, 1897-1913* (Selânik: Museum of the Macedonian Struggle, 1993), 18-20.

52 Çetin, "Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar," 197.

de ortaya koyduğu gibi, “bütün Makedonya’daki Bulgar eğitiminin kontrolü bu kurumun elindedir.”⁵³ Ve Bulgar hükümeti burada görev almak üzere seçkin devlet adamlarını göndermektedir. Örneğin, silahlı devrimin savunucusu –ve daha sonra da pratisyeni– renkli bir karakter olan eski Bulgar eğitim bakanı, ve Yüksek Makedonya Komitesi’nin gelecek lideri Boris Sarafoff, Selânik’teki Bulgar ortaokulunun atanmış bir müdürüydü. Daha da ötesi, Tashod adında eski bir Bulgar okul müfettişi de öğretim kadrosuna atanmıştı.⁵⁴ Zühdü’nün bu personel atamalarıyla ilgili analizleri gayet açıktır:

Bütününüyle Bulgar siyasal gündemini ve davasını Selânik’te yaymak nazarıyla, adı geçen adamların önceki işleriyle hiçbir bağlantısı olmayan bu görevlere getirilmesi, ve Sarahof’un [sic] iyi idareciliği lehine yazılmış mektupların piskoposluktan Selânik vilayetine gönderilmesi, okullarda çevirdikleri dolapların açık işaretleridir.⁵⁵

Aslında, milliyetçiliği yayma propagandasında baş rollerde oynamış olan Bulgarların büyük bir kısmı meslek hayatlarının bir döneminde okul müdürlüğü ya da müfettişliği yapmışlardır.

Zühdü Paşa’nın Makedonya üzerine dönen mücadelenin yolculuk kazandığı dönemde yazdığı raporu, Osmanlıların eğitimin ulusal gündemin hizmetindeki öneminin giderek arttığına bilincinde olduklarını gösterir; bir araştırmada bu dönemin Makedonyası tam bir düello sahası ifadesiyle anılır.⁵⁶ Zühdü’nün raporu 1894 tarihini taşımaktadır. Aynı yıl Bulga-

53 Dakin, *Greek Struggle*, 53

54 Çetin, “Osmanlı İmparatorluğu’ndaki Yabancı Okullar,” 198.

55 Çetin, “Osmanlı İmparatorluğu’ndaki Yabancı Okullar,” 198. Eksarklık, 1870 yılından beri İstanbul Rum Patrikhanesi’nden bağımsız olan Bulgar Ortodoks kilisesinin idari merkeziydi. Bulgar kilisesinin Konstantinopolis’ten ayrılması na neden olan sürecin ayrıntıları ve Balkan siyasasında bu hizbin büyük önemi hakkında, bkz. Charles ve Barbara Jelavich, *The Establishment of the Balkan National States, Cilt 8. 1804-1920: A History of East Central Europe* (Seattle: University of Washington Press, 1977), 128-35.

56 Bernard Lory ve Alexandre Popovic, “Au carrefour des Balkans, Bitola 1816-1918,” (der.) Paul Dumont ve François Georgeon, *Villes Ottomanes a la fin de l’Empire* (Paris: L’Harmattan, 1992), 86.

ristan, başbakan Stambulov tarafından Berlin Kongresi'nden beri uygulamada tutulan "Makedonya'ya barışçı yollardan girilmesi" politikasını terk etmiştir.⁵⁷ Onun hükümetinin 1894'te düşmesi Makedonya konusunda çok daha saldırgan bir politikanın benimsenmesine olanak vermiştir. Daha da ötesi, hızlandırılmış Bulgar siyaseti, Makedonya rekabetine nispeten geç girmiş olan Sırp tarafının da benzer bir saldırgan strateji takınmasına yol açmıştır.⁵⁸

Sırp stratejisi, komşu Manastır vilayetindeki benzer durum için de endişe duyan Zühdü Paşa'nın dikkatinden kaçmamıştır. Burada Sırbistan'ın yayılmacı eğilimleri devlet adamının endişeleri arasında ilk sırada yer almaktadır. Zühdü, Sırp hükümetinin, "milli" kimlikleri daha yeni bütünleşmekte olan Ortodoks nüfus üzerindeki etkisini yaymak için, Sırp dilinin neredeyse hiç konuşulmadığı Manastır vilayetinde Sırp okulları açmaya yönelik kapsamlı bir yazışma yapmış olan kurumlardan, yani açtığı pek çok konsolosluktan dolayı kızgındır.⁵⁹ Makedonya'da bir kimsenin çocuğu için seçeceği okul o kişinin "milliyetini" belirleyecektir.⁶⁰ Bu raporun Maarif Nazırı tarafından hazırlanmış olması, vilayetlerden gelen önceden bahsettiklerimize benzer taleplerin İstanbul üzerinde güçlü etkileri olduğunu düşündürmektedir. Makedonya konusunun gösterdiği üzere, Osmanlı devleti giderek keskinleşen milliyetçi hareketlerin üzerinde eğitimin rolünün giderek önem kazandığının fazlasıyla farkındadır. Bunun yanı sıra, bir sonraki bölümde ortaya çıkacağı üzere, bu farkındalık Osmanlı'nın devlet destekli eğitimin potansiyeli kavrayışını beslemiştir. Rekabetten kaynaklanan olumsuz örnekler, Hamidiye dönemi devlet adamlarını örgütlü bir eğitim sisteminin siyasi mobilizasyon için sunduğu sınırsız olumlu potansiyel hakkında uyardırmıştır.

57 L.S. Stavrianos, *The Balkans Since 1453* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965), 519.

58 A.g.e.

59 Çetin, "Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar," 198-9.

60 Lorry ve Popovic, "Au carrefour," 87.

Çeşitli vilayetlerdeki yabancı esinli eğitimin Osmanlı tarafından kavranışına dair yukarıda sözü edilen örnekler aşağıdaki biçimde özetlenebilir: misyoner kurumlar hemen her yerde, mali açıdan güçlü, devlet otoritesini ve tebasının bağlılığını çökertme gayesinde ve hepsinden kötüsü başarılıdır. Misyonerlerin daha az faaliyet gösterdiği vilayetlerde, otoriteleri endişeye –ve kendi okullarını kurmaya– sevk eden unsur, milliyetçi görüşün takipçisi komşu devletlerin açgözlü emelleri olmuştur. Ancak, Batı Avrupa ve komşu devletler Osmanlı eğitiminin tek rakibi değildirler. Eğitim yarışının, yerel azınlık gruplarının oluşturduğu üçüncü ayağı, Osmanlı devlet adamlarının imparatorluğun, çoğunluğu kötü olan Müslüman okullarıyla mukayese yapmasına olanak tanımıştır. Azınlıkların idaresindeki eğitim kurumlarının varlığı, hiç şüphesiz, kendi içinde ve kendisine rağmen bir tehlike değildir. İmparatorlukta çok sayıda bulunmalarının yeni bir fenomen yarattığı yabancı okullarının aksine, azınlık okulları imparatorluğun erken yüzyıllarına dayanan bir geleneğin takipçisidirler. Gerçekten de Osmanlı İmparatorluğu, *milletiyle*, ya da halkın aidiyet duygusuyla, merkezî hükümetin tanınmış her din grubuna önderi Bâbüâlî'ye karşı sorumlu olmak koşuluyla kendi hiyerarşisi içinde kendi ilişkilerini idare edebilme iznini verdiği bir dizi serbest düzenlemeden oluşan sistemle bilinmektedir.⁶¹ Böyle kendi hallerine terk edilmiş oldukları için, milletler elverişli buldukları koşullarda kendi eğitimlerini tesis etmekte de serbesttirler. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin her biri, sivil bürokrasinin nadiren müdahale etti-

61 Millet sistemiyle ilgili geniş bir literatür mevcuttur, örn. M.O.H. Ursinus, "Millet" El², vii. 61-4; Benjamin Braude ve Bernard Lewis (der.), *Christians and Jews in the Ottoman Empire: The Functioning of a Plural Society* (New York: Holmes & Meier, 1982); Bernard Lewis, *The Political Language of Islam* (Chicago, 1988), 38-9, 41-2, vd. "Millet" kelimesinin getirdiği semantik problemlerle ilgili olarak, bkz. Benjamin Braude, "Foundation Myths of the Millet System," *Christians and Jews*. Tanzimat döneminden sonra (1839-76), kelime genel olarak dinî bir cemaat anlamında kullanılmıştır. Bu çoğunlukla bir azınlık cemaati bazen de bizzat bir Müslüman cemaati olacaktır.

gi bir sistem olmasından ötürü Müslüman örgütlenmesiyle benzerdir.

19. yüzyılda devlet, halk eğitimi sürecine doğrudan dahil olurken, devlet görevlilerinin de millet okullarına daha içten bir ilgi göstermesi son derece doğaldı. Gördüklerinden her zaman hoşnut kalmadılar. Hamidiye dönemi boyunca, Osmanlı sivil memuriyeti azınlık okullarını Müslüman okullarına karşı üstünlük sağlamış olarak gördü. Memurların gördüğü kadarıyla sorunun bir kısmı Müslüman büyüklerinin imparatorluk sathında “modern” bir eğitim ağı oluşturmakta başarısız olmasından kaynaklanıyordu. Bu yönde yapılan bazı yerel girişimler olmuştu, örneğin Mithat Paşa Suriye’de Müslüman eğitimi ni özendirmeye çalışmıştır. Fakat bu yerel girişimler devletin toptancı programını değiştirmeyi sağlamak için fazla dağınık ve seyrek kalmışlardır. Sonuç olarak, imparatorluğun Müslüman gençliğine “çağın gereklerini” sunacak bir eğitim temin etme yükü devlete düşmüştür. Önceden Katolik Kilisesi tarafından icra edilen çeşitli vazifelerin gerçekleştirilebilmesi için devlet okullarının gerekli görüldüğü Üçüncü Cumhuriyet Fransası’nda olduğu gibi, bu durum merkezî hükümet için bütünüyle tatsız bir manzara yaratmamıştır, çünkü böylece devletin kendi programını sürdürebilme şansı olmuştur.

Devletin karşı karşıya kaldığı görevin büyüklüğü cesaret kırıcıdır. Devlet gerçekten de varolan derme çatma Müslüman okullarını iki katına çıkarmak çabasıdadır. Devlet, varolan Müslüman okullarını geliştirmek ya da Batılı sisteme adapte etmek yerine, paralel bir sistem oluşturma arayışına girmiştir. Bu, genel olarak, ulemanın geleneksel sahasını kısıtlamak suretiyle onları marjinalleştirmek şeklinde yorumlanmıştır. Devlet eğitime karşı gösterdikleri direnişin seküler olarak tanımlanması, bu dönemin tarihinde sık rastlanan bir alegoridir. Ancak, ilerleyen bölümlerde ulemanın yeni sisteme çeşitli yöntemlerle nasıl dahil edildiğini göreceğiz. Yine de, din kurumu idaresindeki –genelde görüldükleri üzere– okulların “günün gereklerini” karşılamak için yetersiz olduğu düşüncesi hâkimdir. Gerçekten de, devletin eğitim politikası bu zemine

dayanmıştır. Dolayısıyla Hamidiye döneminde devlet eğitimi tarihinin mühim bir şahsiyeti olan Mehmet Kâmil Paşa'nın, millet okullarının benzeri nitelikli bir Müslüman okulunun yokluğunu, devletin girişimlerini desteklemekte nasıl kullandığının altını çizmek gerekir. Kendisi, imparatorluk çapında bütün Müslüman ileri gelenlerini, "bilim ve eğitimin özünün ve bunun zamanımızdaki öneminin değerini gereğince bilememekle" suçlamıştır.⁶² Padişahın desteği altındaki medreseler eğitimde önemli fakat küçük bir rol alırken, öğrenim ağıının omurgasını oluşturan kişisel inisiyatiflerle medreselerin kurulduğu ve bağışlarla desteklendiği eski zamanları esfle anmaktadır. İmparatorluğun Müslüman ileri gelenlerine yönelik bu pek de incelikli olmayan istihza, devletin eğitim çabalarını alttan destekleyen rasyonelleştirmenin bir parçasıdır.

Millet okullarının daha iyi olduğu düşüncesi Osmanlı devlet adamlarının Müslüman benzerlerine bakışlarını etkilemiştir, fakat resmî makamlarca millet okullarına gösterilen tepki yabancı okullara göre hayli farklıdır. Misyoner okullarının varlığı ve başarılı sayılmaları devlet yetkililerince genel bir tehlike işareti olarak yorumlanmışken, millet okulları çok daha ölçülü yanıtlar doğurmuştur. Yetkililerin, misyoner okulların arkasında yıkıcı bir programın yattığına dair içlerinde taşıdıkları şüphelere millet okulları hakkında tutulan raporlarda rastlanmamaktadır. Tam aksine devlet bürokratları, bunların örneğini, bütünüyle övmek anlamında olmasa da, daha iyiye ulaşmak yolunda bir kaynak olarak desteklemişlerdir.

Azınlık okullarına tanıklık etmiş dönemin insanlarını etkilemiş olan, bunların hem üstünlükleri hem de ilerleme konusundaki yüksek başarılarıdır. Yunan ve Ermeni azınlık grupları en küçük köylerde bile büyüklük, örgütlenme düzeyi ve mali

62 MKP 86/1-55. Burada Kâmil'in kullandığı terimlere dikkat etmek gerek. Niya-zi Berkes'in de belirttiği gibi, dinî bilgi, ilm, ile modern *maarif* düşüncesi, "faydalı bilgiler" arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Devletin eğitim gündeminin tamamını dipten dibe destekleyen bu son terimdir. Burada "eğitim" olarak tercüme edilen "maarif" kelimesi esasında geç Osmanlı Eğitim [Maarif] Bakanlığı'nın kullandığı terimdir. "Ulum" kelimesi Kamil Paşa tarafından genel olarak "bilim" diye tercüme edilen manada kullanılmıştır.

tutarlılık açısından gıpta edilecek seviyede okullara ve kilisele-re sahip görülüyorlardı.⁶³ Toplumsal ilişkiler açısından köklü bir bağımsızlık geleneği bulunduğundan, bu durum özünde tehditkâr sayılmazdı. Aslında, 1856 Islahat Fermanı'nda, "...her cemaat bilim, sanat, zanaat okulları kurabilir. Yalnızca, bu sınıfa ait okullardaki öğretim metotları ve eğitmen tercihle-ri, üyelerinin benim buyruğumla seçilecek karma bir halk konseyinin talimatlarına uygun olmalıdır," ifadesiyle azınlıkla-ra yetki tanınmaktaydı.⁶⁴ Sivil hizmetkârlar, bu okulların ken-di azınlık cemaatlerine mensup öğrencilerin ahlâkî değerlerini güçlendirmekte sahip oldukları başarıların devletin daha iyisi-ni yapmak için kullanacağı bir örnek teşkil ettiği kanaatindey-diler.⁶⁵ Millet okulları meselesinden bahseden yetkililerin ço-ğu, rakiplerinin kullandığı, örneğin, kendini topluma adanmak, maddi fedakârlık ve en önemlisi güçlü bir din şemsiyesi olmak gibi metotların güvenilirliğini takdir etmekteydiler.⁶⁶ Osmanlı devleti de bunları sıkı bir biçimde uygulamaya koyarsa başarı-nın kesin olduğuna inanıyorlardı.

Bu yüzden yabancı okulların uyandırdığı panik duygusunu yaşıtmayarak, millet okulları Müslüman okulları ile mukaye-seye –dehşete neden olacak bir mukayeseye– giriştiler. Genel-likle köhne, geliştirilmemiş, yeterince mali destek görmemiş okullar olarak anılan Müslüman okulları, gayri Müslim ben-zerleriyle boy ölçüşecek durumda değildiler. Azınlıkların başa-

63 Bkz. örn. YEE 1/1419.

64 J. C. Hurewitz (der.) *The Middle East and North Africa in World Politics, Cilt I, European Expansion, 1535-1914* (New Haven: Yale University Press, 1975), s. 317'de yer alan İngilizce çeviriden.

65 Örn. İrade Dah. 80409.

66 Osmanlı devletinin Tanzimat süresince gerçekleştirdiği kendi reformlarının, Hamidiye döneminde etkileri iyice belirginleşmiş olan azınlık eğitiminin can-lanması bakımından küçümsenemeyecek bir rol oynadığını hatırlamak gere-kir. 1860'ların gayri Müslim milletlerine getirilen yeni düzenlemeler, dinin dokunulmazlığına karşı çeşitli milletlerin içindeki nispeten seküler güçlerin çoğalmasına neden olmuş ve böylece istemeden de olsa azınlık gruplarının daha milliyetçi bir ruh edinmelerine yardımcı olmuştur. Roderic H. Davison, *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Princeton University Press, 1963), 114 ve devamı.

rıları kişisel düzeyde kendini göstermeye başladığında, aradaki fark Osmanlı yetkilileri için daha da içinden çıkılmaz bir hal almıştı.⁶⁷ Belki de yavaş yavaş daha tehlikeli görülmeye başladığı halde, azınlık eğitiminin üstünlüğünün giderek doğrulanması uzun dönemde endişe verici sonuçlar doğuracaktı.

Azınlık eğitiminin üstünlüğünün gözle görülür hale gelmesi, misyoner okulların başarılarıyla ilgili raporlar gibi harekete geçme çağrılarına neden olmuştu. Yetkililer sürekli olarak azınlık okullarıyla kıyaslamalar yaparak Müslüman okullarının nicel ve nitel yönden çoğalmasını tartışıyorlardı. Yetkililer, katılımı artırmak için bildik olanlarından daha geniş kapsamlı olanlarına kadar azınlıkların çeşitli başarı örneklerinden bahsediyorlardı. Anadolu'nun Kastamonu ilinden yazan bir yetkili, bu ile okul müdürü getirilmesi gibi özel bir istek için Müslüman ve gayri Müslim okullar arasında genel bir mukayese yapmaktadır.⁶⁸ Başka yetkililer de, bütün devlet okullarında bir müfredat oluşturmak gibi eğitim politikasında köklü sayılabilecek değişiklikleri sağlayabilmek için bu iki okul sistemini birbiriyle karşılaştırmıştır.⁶⁹ Bununla ilgili olarak, ahlâk öğrenimini geliştirmek için bütün devlet okullarının müfredatını yeniden gözden geçirmek üzere 1887'de bir heyet kurulması yönünde bir kararname çıkarılmıştır.⁷⁰ Devlet okulları mezunlarının ahlâkî değerler açısından zayıflığına dikkat çeken bu kararname özellikle gayri Müslim okullardaki ahlâk öğretiminin olumlu yönlerinden bahsetmektedir. Ayrıca, iki pedagojik sistem arasındaki dikkat çekici karşıtlığı gidermek üzere Müslüman okullarının geliştirilmesi için yapılacak değişiklikleri de dikte etmektedir. Bu zıtlıklar karşısında en sık başvurulanan yöntem, geç Osmanlı eğitim politikasını somutlaştırmakta millet okulu modelinin oynadığı güçlü rolün altını çizer.

Milletler imparatorluğun bir parçası olduklarından, oldukları model iki yöne ayrılmıştır. Bir yanda azınlıkların başa-

67 YEE 11/1419.

68 YA Res. 107/50.9 Safer 1318 (8 Haziran 1900).

69 YA Res. 100/13. 6 Muharrem 1317 (17 Mayıs 1899).

70 İrade Dah. 80409. 4 Cemaziülevvel 1304 (29 Ocak 1887).

rısını kabul etmek, Müslümanların neden geri kalmış sayıldıkları sorusunu gündeme getirmiştir. Diğer yanda, milletlerin oluşturduğu model umut vaat etmektedir; devlet yetkilileri, bunların kurumlarını ve ahlâk eğitimini aşılama becerilerini, devletin de örnek alarak uygulayabileceği bir model olarak övmüşlerdir. Belki de en önemlisi, millet okullarının, gerçek sadakatin ve örgütlenmenin yabancı girişim ve sermayenin *deus ex machina'sı* olmadan da mümkün olabileceğine dair beslenen Osmanlı umutlarını güçlendirmiş olmasıdır.

BAŞKENTTEN GÖRÜNEN MANZARA

Doğal olarak, İstanbul'daki kıdemli resmî yetkililerin durumu vilayetlerden gelen sesleri yansıtmaktadır. Vilayet düzeyindeki meslektaşları gibi, bu siyaset oluşturucular da imparatorlukta ki durumu bir bütün olarak değerlendirirken başlangıçta kötümser bir havadadırlar. Yabancı misyoner akınlarının giderek tehlikeli bir hal aldığını kaydetmişlerdir. Onların perspektifi, bütün imparatorluğu içine aldığından, kümülatif etkisi özellikle iç karartıcıdır.

İmparatorluğun eğitim alanındaki vahameti üzerine yazdıkları ortak tutanakların saydam tonu, vilayetlerden gelen mesajların etki yarattığını gösterir niteliktedir. Bu tür belgeler çok sayıda olduğundan ve bunların içeriğine de vilayetlerden gelen notalarda yer alan konular yansıdığından, burada ayrıntılı olarak incelenmeyeceklerdir.⁷¹ Bunun yerine tamamlayıcı olarak iki yöntem merkezî bakışın temsili olabilir. Birinci yaklaşım istatistik tasarrufundan faydalanır. Hamidiye döneminde devlet, imparatorluk sınırları içinde kalan çeşitli gayri Müslim okulların envanterini tutmaya başlamıştır. Bu listeler, devletin hem eğitim rekabeti namına yüzleştiği sorunları hem de bu sorun

71 Aşağıdaki belgelerde, bütünüyle ya da kısmen, vilayetlerin bakışına karşı olarak emperyal bir bakışla eğitim rekabeti bahsi yer almaktadır: MKP 86/1-55; MKP 86/1-60; İrade Dah. 80409; Y Mtv. 37/56; YEE 35/232; YEE 14/1535; YEE 31/1899; YA Res. 71/10; YA Res. 100/13; YA Res. 101/39; YEE 11/1765; Y Mtv. 221/114; YEE 11/1419; YA Res. 112/59; YA Res. 122/88; MKP 86/22-2136; YEE 5/109; YA Res. 137/8; MKP 86/32-3194.

karşısındaki giderek artan farkındalığını örnekleriyle göstermektedirler. İkinci yaklaşım, eğitim konusu üzerine söyledikleri ile merkezî hükümetin endişelerini yansıtan kıdemli bir Osmanlı devlet adamının, Mehmet Kâmil Paşa'nın yazışmalarına başvurmadır. Kâmil Paşa'nın aynı zamanda hem benzersiz hem de resmî görüşün tipik bir örneği olan yerinde gözlemleri vardır. Kendilerine has tarzları içerisinde bu iki belge –biri istatistiki diğeri düzyazı biçiminde– devletin eğitim yarışının bütün boyutlarını ve anlamlarını açıkça yansıtmaktadır.

Şu ana değin, çeşitli vilayetlerdeki ve başkentteki Osmanlı bürokratlarınca kaleme alınmış raporları model alarak eğitsel yayılmanın yarışçı içeriğinden bahsettik. Bu yarışın Osmanlı eğitim politikasında yarattığı kümülatif basıncı değerlendirebilmek için imparatorluktaki birkaç değişik yabancı ve azınlık okulunun envanter kayıtlarına göz atmak yeterlidir. Bu envanterler şimdiye kadar incelediğimiz vilayet taleplerinin sembolik bir toplamıdır. Aşırı uzunluklarını ve yer aldıkları kayıt defterlerinin nihai ağırlıklarını hesaba katmazsak, bu envanterlerin varlığı, doğrudan doğruya hem Osmanlıların karşı karşıya oldukları sorunun boyutuna hem de buna dair farkındalıklarına işaret etmektedir.

Bu envanterlerin varlığı karşımıza güç bir mesele çıkarır: imparatorluktaki yabancı okulların sayısını doğru tespit edebilmek. 1894 yılından kalan bir Osmanlı envanterinde imparatorlukta 427 yabancı okul bulunduğu kayıtlıdır. İlber Ortaylı'nın, 1886 yılında sadece Amerikan okullarının sayısının 400'e yakın olduğu iddiasıyla karşılaştırıldığında bu rakam biraz hafif kaçmaktadır.⁷² Ayrıca Beyrut'taki Birleşik Devletler resmî konsolosluğunun 1903 hesapları ile karşılaştırıldığında da Ortaylı'nın tahmini oldukça akla yatkın görünmektedir. Franklin E. Hopkins adlı görevli, sadece tek bir vilayet olarak Beyrut'ta yirmi bir tanesi geçici olarak kapatılmış altmış okul adı kaydetmiştir.⁷³ Ancak buradaki amaç misyoner okulları-

72 İlber Ortaylı, "Some Observations on American Schools in the Otoman Empire," *Turkish Public Administration Annual*, 8 (1981), 95.

73 YA Res. 122/88, #10. 7 Cemaziyülahır 1321 (31 Ağustos 1903).

nın sayısını eksiksiz olarak saptamak değildir. Söz konusu olan, yabancı kurumların endişe verici tanzimi karşısında devletin tepkilerini kavramakta önemli sayılabilecek yabancı eğitim istilasının anlaşılmasıdır. İlk hamle olarak devletin rakipleri hakkında bilgi toplaması son derece doğaldır. Devletin 1890'lar ve 1900'lerde tuttuğu envanterler, Osmanlı resmî makamlarının yarışın hesabını tutma meraklarını yansıtmaktadır.

Ağustos 1893 tarihli böyle bir çetelede imparatorluktaki Protestan ve Amerikan okulları yirmi sekiz sayfalık bir kayıtlı listelenmiştir.⁷⁴ Kayıtlar valilikçe düzenlenmiştir ve mümkün olduğu kadarıyla okulların yerleşimi, kuruluş yılları, müfredatları hakkında birçok il eğitim müdürü (*maarif müdürü*) tarafından temin edilmiş bilgilere yer verilmektedir.⁷⁵ Bu belgeye göre, imparatorlukta o tarihte, erkek ve kız, gündüzlü ve yatılı olmak üzere 392 Protestan ve Amerikan okulu mevcuttur. Bunlardan 284 tanesi Abdülhamit'in tahta çıkışından önce, geriye kalan 108 tanesi de sonra kurulmuştur. Burada önemli olan, okulların resmî izinle ya da resmî izin olmaksızın açılmış olmasına dikkat edilmesidir. Bu envanterde verilen istatistiklere göre yabancı okulların yirmi üç tanesine sultanın fermanı ile, yedi tanesine sadrazamın emri ile, ve on bir tanesine de 1869 Maarif Nizamnamesi'nde yer alan prosedürlere uygun olarak Maarif Bakanlığı'nca verilmiş resmî haklardan yararlanmak suretiyle izin verilmiştir. Diğer 341 tanesi izinsiz olarak kayıtlıdır. Maarif Bakanı Zühdü Paşa, bu durumun sorumlusu olarak vilayet yetkililerini görmekte, onları olan bitene "göz yummakla" suçlamaktadır.⁷⁶ Bu belgede mesuliyete verilen önem, eğitim yarışında dizginleri ele almakta gecikmiş olan Osmanlı girişimlerinin belirleyicisidir.

74 YEE 35/232. 19 Muharrem 1311 (2 Ağustos 1893).

75 Zühtü Paşa on bir yıldan fazla bir süre Maarif Bakanlığı'nda kalmıştır. 15 Zilhicce 1302 (25 Eylül 1885) ile 7 Rebiyülevvel 1304 (4 Aralık 1886) arasında ve sonra tekrar 29 Muharrem 1309 (4 Eylül 1891) ile 4 Cemaziyülahır 1319 (18 Eylül 1901) arasında.

76 YEE 35/232, # 1.

Çetin tarafından transliterasyonu yapılmış olan 1894 tarihli bir başka envanter, bir önceki tutanakta toplanmış olan bilgileri doğrulamaktadır.⁷⁷ Bu defa Amerikan ve Protestan kurumlarıyla sınırlı olmayan bu tutanak, Osmanlı İmparatorluğu'nda 427 yabancı okul kaydetmektedir. Bu kaydın yanında da aynı şekilde Zühdü Paşa'nın, yabancı okulların Maarif Nizamname-si'nin kurallarına uygun olmasını sağlamak konusunda gide-rek artan bir dikkati yansıtan raporu yer almaktadır. Zühdü, faaliyet göstermek için izin alma önkoşulu gibi belirgin bazı icapları olan (örneğin, öğretmenleri için çalışma izni almak, ders programları ve kitapları için resmî izin almak, devletin teftişine razı gelmek) yabancı okulların önemi üzerinde dur-maktadır. Buradaki gaye okullarda "gelenek göreneklere ve devlet politikasına ve ideolojisine aykırı" (*adab ve politikaya mugâyir*) dersler verilmemesini sağlamaktır.⁷⁸

Ve yine bir başka müktesebat, imparatorluktaki Amerikan okullarıyla ilgili resmî mektuplarda yer alan on dört maddenin geçtiği geniş bir dosyadır.⁷⁹ Biri Lübnan'dan bahseden ve diğ-e-ri bütün olarak imparatorluğu konu alan iki envanter, Osman-lı yetkililerinin eğitim kurumları hakkında güvenilir istatistiki bilgi edinmekte karşılaştıkları güçlükleri göstermektedir. Bu dosya aynı zamanda her kademedeki sivil yönetimin (örn. Sad-razamlık, Divan, valiler, ve maarif bakanlığı) rekabeti denetle-me çabasına hangi ölçüde dahil olduğunu gösterir.

Temmuz 1904 tarihli bir başka kayıt da, imparatorluktaki Amerikan okullarının listesini vermektedir.⁸⁰ Yine valilik tara-fından düzenlenmiş olan bu belge, okulların yerini, adlarını ve izin tarihlerini vermektedir. İzni veren bakanın ya da valinin adıyla birlikte verilen bu tarihlerin belgeye eklenmiş olması,

77 Çetin, imparatorluktaki yabancı okullar konusu ile ilgili bir raporu Latin harf-lerine tercüme etmiştir, "Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar," 189-219. Tuhaftır ki, yazıyı kaleme alan kişi belgenin Osmanlı arşivlerindeki yerini bildirmemiştir.

78 Çetin, "Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar," 195.

79 YA Res. 122/88. En son madde 7 Cemaziyülahır 1321 (1 Ağustos 1903) tarih-lidir

80 YEE 5/109. 13 Cemaziyülevvel 1322 (26 Temmuz 1904).

imparatorluk çapında yabancı eğitim faaliyetlerini denetle-
mekte Osmanlı'nın giderek uyanıklaştığının işaretidir.

Osmanlı bürokratlarının imparatorlukta ki yabancı okulla-
rıyla ilgili bilgi toplaması ve bu verileri kapsayan envanterler
tutması, çeşitli önemli gelişmelerin belirtisidir. Öncelikle bu
okulların sayısı –özellikle de siyasal anlamda daha duyarlı
olan vilayetlerde– merkezî hükümetin dikkatini çekmeye yete-
cek kadar çoğalmıştır. Artık birey olarak imparatorluğun çeşit-
li bölgelerindeki tehlikelerden söz eden bürokratlar çıkmaz
karşımıza. Hükümet artık etkin ve merkezî bir tavırla bu geli-
şimin izini sürmekle meşguldür. İkinci olarak, tıpkı şahıslar-
dan gelen taleplerde yabancı kurumların hemen siyasal ve ahlâ-
kî zararlar birlikte düşünüldüğü gibi, merkezî hükümet de
misyoner faaliyetlere en kötü anlamları yüklemiştir. Protestan
ve özellikle Amerikan okullarının öne çıkması, Kuzey Ameri-
kan uyanışının Osmanlı topraklarını hararetle ve parasal güçle
vurduğunu gösterir. Aynı zamanda devletin bu okulları takibe
almak için duyduğu ilgiyi de açıklar. Üçüncü olarak da, bir
sonraki bölümde göreceğimiz gibi, yabancı eğitim istilasına
karşı devletin farkındalığının –ve bunun ardında yatan saikle-
re karşı şüphenin– artması, hükümetin yabancı okullarına
karşı aktif olarak hesaplara girişmesi ile başlamıştır.

Eğitimli araştırmacının ve izleyicinin derin bakışı, istatistik-
lerin özüne muhalif bir bakış getirebilir. Nüfuzlu Osmanlı dev-
let adamı Mehmet Kâmil Paşa, eğitim üzerine dönen mücadeleyi
Batı ile süren büyük rekabetin bir parçası olarak görmüştür.
Kâmil'in eğitim hakkındaki düşüncesi ve bunun jeopolitik re-
kabetle özünde olan bağlantısı, pek çok bakımdan Dimitri
Tolstoy'dan sonra gelen Rus eğitim yanlılarının “nasyonal re-
alizmini” hatırlatmaktadır. 1880'lerde Rus ve Osmanlı impara-
torluklarından yükselen en önemli düşünceler Batı'yı külliye-
n model almaya karşıydı. Rusya'da Uşinski gibi kişiler geleceğin,
iç etmenlere uygun düşen bir eğitim programında yattığını sa-
vunuyorlardı.⁸¹ Eğitsel, ekonomik ve militer alanlar arasındaki

81 Alston, *Education and the State*, 89-93.

ve arkasındaki ilişkiyi gören Kâmil Paşa, Tanzimat Dönemi'nin hâkim Avrupa hayranlığının Osmanlı'nın son döneminde yeniden gözden geçirilişinin bir simgesidir. Uşinski gibi Kâmil de imparatorluğun Avrupa modellerini benimsemekte daha seçici davranması gerektiğine inanır. Kâmil Paşa Osmanlı eğitimi içerisinde, Rusya'da Tolstoy reformlarının zamanında Avrupa etkisinin yeniden gözden geçirilmesini hatırlatan daha genel bir akımın takipçisidir. Eğitim Bakanlığı'nda ancak kısa bir süre kalmışsa da, ondan çıkan fikirler, hiç değilse üç dönem sadrazamlık yapmış olmasından dolayı dikkate alındığından, özellikle önemliydi.⁸² Eğitimle ilgili fikirleri hem eğitim politikasını etkilemekteki –ve somutlaştırmaktaki– hatırı sayılır rolünden ötürü hem de bu fikirlerin Osmanlı çabalarını daha geniş bir perspektife yaymasından ötürü önemlidir.

Başka şeylerin yanı sıra İngilizce ve Fransızca öğrendiği Mısır'da geçirdiği dönemin ardından, Kâmil Paşa meslek hayatına doğum yeri olan Kıbrıs adasındaki memuriyetiyle başlar. Daha sonra Sayda, Beyrut, Trablusşam, Halep, Filibe, Kudüs, Hersek ve İstanbul'da maarif, evkaf, ve adliye nazırlığı görevlerinde bulunur ve son olarak da vezir-i azamlığa yükselir. Böylece imparatorluğun halini kendi gözüyle görme şansına sahip olur.⁸³ Halep valisi olarak ikinci kez atandığında, İngilizlerin gayelerine alet olduğu ve bu gücün yardımıyla kendisine İstanbul'da görev verildiği rapor edilmiştir.⁸⁴ Meslek hayatının başlarında bu ve benzeri deneyimler hiç şüphesiz Osmanlı'nın Batı ile olan mücadelesiyle ilgili görüşlerini renklendirmiştir.

Kâmil Paşa'nın eğitim konusuna yaklaşımı, rekabet ruhunun, düşüncelerine nasıl yansıdığını ortaya koyar. Muhtemelen 1881 yılında kendisi Eğitim Bakanlığı'ndayken ve bu yüzden de 1869 Maarif Nizamnamesi'ni ifa edecek pratik bir plan

82 Kâmil Paşa'nın ilk ve en uzun sadrazamlık süresi 25 Eylül 1885 - 4 Eylül 1891 arasındaki dönemdir. Aynı mevkie Jöntürk Devrimi'nden sonra 1895 ve 1908-1909 yıllarında kısa dönüşler yapmıştır.

83 İbnülemin Mahmut Kemal İnâl, *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar* (İstanbul: Maarif Basımevi, 1955), iii. 1347-51.

84 A.g.e. 1349.

hazırlamak doğrultusunda yazılmış merkezi hükümete ait ilk belge olarak da önemli olan bir muhtıradır, eğitim sahasındaki rekabet aleni bir temadır.⁸⁵ Kâmil Paşa, Müslüman ve gayri Müslim okullar arasında son derece olumsuz bir mukayese yaparak başlar. Varolan Müslüman okullarını yetersiz bulmaktadır. Müslüman okullarında sadece kısıtlı okuma, yazma ve aritmetik derslerinin verildiğini, gerekli konuların öğretilmediğini iddia eder. Kâmil bir diğer mukayesesinde, İslâm kültürünün görkemli günlerindeki öncellerine kıyasla bu okulları hakir görmektedir. Bu talihsiz durumu düzeltmek için büyük bir çaba gerektiğinden bahseder. Böyle bir çaba, merkezî hükümetten gelebilecek yardımların eksikliği oranında halkın genelinden sağlanacak bağışlarla desteklenmelidir. Devlet okullarının finansmanı meselesine ve Kâmil Paşa'nın bu meseleyi çözümlemekteki katkılarına üçüncü bölümde döneceğiz. Burada Kâmil Paşa'nın açık olarak Doğu-Batı rekabetini betimlediğini ve ulusal, ya da bu örnekte emperyal başarı için eğitimin gerekliliğine değindiğini belirtmekle yetinelim. Kâmil'e göre, devlet okulları sadece İslâm'ın geçmiş ihtişamını iade etmenin bir vasıtası olarak değil, aynı zamanda Batı'nın mevcut istilasına karşı durmakta bir ölçü olarak değerliydi.

Kâmil'in, okulları Batı ile rekabette kullanma hevesine dönmeyen önce, eğitimin yararıyla ilgili genel anlayışını değerlendirmek gerekir. Hamidiye dönemindeki Osmanlı siyaset yapıcılarının çoğunluğu ve dünya çapındaki sayısız çağdaş benzerle-

85 MKP 86/1-55. Bu belgeye tarih atılmamıştır fakat yerel göstergeler Kâmil Paşa'nın Eğitim Bakanlığı'nı aldıktan sonra yazılmış olduğu hissini vermektedir. Yani, 7 Şevval 1297 (12 Eylül 1880) ve 14 Muharrem 1299 (6 Aralık 1881) tarihleri arasında. Bu tarihler Mahmut Cevad ibn el Şeyh Nâfi s. 200-212'den alınmıştır. Inal, *Son Sadrazamlar*, 1351'de son tarihi onaylamakla birlikte eğitim bakanı olarak görev başlama tarihini 1297 Şevval ayı (yani, Eylül/Ekim 1879) olarak verir. Unat, Kâmil'in bakanlığa başlama tarihi olarak üçüncü bir tarih vermektedir; 12 Kasım 1880. Bu tarih memuriyette geçen zaman (1 yıl, 2 ay, ve 19 gün) hesaplarıyla örtüşmemektedir. Faik Reşat Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1964), 123. Belgenin arkasında 5.5.1293 (3 Nisan 1881) tarihi gösterilmektedir. Kimliği belirsiz birisi belgenin üst köşesine Latin harfleriyle; "İmza ve tarih yok. Fakat üslûp ve fikirler tamamen Kâmil Paşa'nın. Nefis bir maarif programı. Kendisi Maarif Nâzırı iken yazılmış olacaktır," yazmıştır.

ri gibi Kâmil Paşa da birtakım devlet hedeflerine ulaşmakta devlet güdümlü okulların potansiyelinin farkındadır. İdealin-deki, bütünleşmiş Osmanlı eğitim sistemi, giderek büyüyen ve karmaşıklaşan bürokrasi kademelerinde görevlendirilmek üzere eğitilecek akliselim kalıcı bir teba yetiştirecektir. “Kısa zamanda, yüce devletin iç ve dış dertlerinden kurtulması, Osmanlı tebasını devletin yararına uygun bir meslek seçmeye sevk etmekle olacaktır.”⁸⁶ Aranılan bu vasıf, bazı devlet pozisyonlarını doldurmak gibi pratik bir ihtiyaçla birlikte devletin isimsiz hizmetkârlarının zihinlerine siyasal bağlılığı aşlamak teorik arzusuyla iç içe geçmektedir. Kusursuz tasarlanacak bir okul sistemi aynı zamanda, idealist bir söylemle, imparatorluktaki yabancı okullara duyulan ihtiyacı gidermek ya da, daha gerçekçi olmak gerekirse, bunlara karşı sıkı bir rekabet yaratmak gibi olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Bu tarz düşünceler yabancı okulların başarılarını kabul ederken aslında buna gıpta etmeye dayanmaktadır. “İlk bakışta ne kadar kabul edilmez gibi görünse de, yabancıların çeşitli yöntemler ve maddi güç vasıtasıyla, imparatorluk halkını kendi [yani yabancıların] gayelerine hizmet eden bir yola çekerek ellerinden geldiğince örgütlendikleri ortadadır.”⁸⁷ Eğitimin devlet ihtiyaçlarına hizmet etmekte kullanılabilecek olması su götürmez bir gerçektir. Esas mesele kimin eğitiminin hâkim olacağıdır.

Kâmil Paşa’ya göre eğitim üzerine dönen rekabet daha büyük bir kavganın yalnızca bir parçasıdır. Yukarıda Osmanlı vi-
layetleriyle Avrupa ülkeleri arasında yaptığı karşılaştırmaya değinmiştik. Kâmil’in kafasında Doğu-Batı ilişkisi kültürel maharetlerin aksesuarlarıyla sınırlı değildi. Ona göre bu gibi başarılar ancak arka planda yatan ekonomik duruma bağlı olarak mümkün olabilirdi:

Daha da ötesi, refah açısından bakıldığında Avrupa halkları önceden aynen şimdi bizim bulunduğumuz durumdaydılar.

Tıpkı eğitimde olduğu gibi, biz onlardan daha fazlasına sahip-

86 MKP 86/1-60, # 1, 7. 27 Ramazan 1298 (23 Ağustos 1881).

87 A.g.e.

ken, kendi tarım üretimimizle idare ediyorduk, ve artan yıllık miktarı onlara satarak milli servetimize katkı sağlıyorduk, ulusal onurumuz ve kudretimiz yüce bir mertebeye erişmişti. Daha sonra, bilim ve eğitimin sırrını ve bilgeliliğini (sır ü hikmet) kavrayan Avrupalılar, kendi ülkelerindeki okulları kullanarak, Doğulu kitapları çalışarak ve tercüme ederek damıttıkları bilim ve eğitimi yaydılar.⁸⁸

Bu paragrafta Hamidiye eğitim politikasını alttan destekleyerek sık sık yinelenen iki önemli düşünce yer alır. Birincisi, yukarıda da değinildiği gibi, bilim ve eğitimde, bunları bulan ve uygulayanlara ilerleme ve refah getiren bir sır saklı olduğu inancıdır. Bu yarı mistik öge belki de eskiden kendilerinden daha aşağıda duran Batı'ya erişme arzusuyla açıklanabilir. Batı Avrupa ulusları önceki vasat durumlarından bu aklın sırrına tutunarak bu kadar hızlı bir biçimde sıyrılmayı becerebilmişlerse, aynı şeyi Osmanlı İmparatorluğu da yapabilir. İkincisi de, eğitim programına ilham veren etkilerin bir karışımıdır – Osmanlı'nın geçmişindeki görkemi ve Batı Avrupa'nın mevcut kudreti:

[Onlar] her tür fedakârlıkla ilerlemekteyken, milli ticaret ve imalatımızın süspansiyonuna ve tedavülden kalkmasına bağlı olarak, bütün kumaş ve eşyamızı [dışarıdan] satın almak bizim için zorunlu bir hal almıştır. Bu sebeple başka pek çok şeyin, silahların ve ihtiyaç mallarının Avrupa'dan satın alınma ihtiyacı karşılayabileceğimizden daha büyük rakamlara ulaşmıştır. Avrupa'ya satmak, sadece mahsulümüzün değerini düşürmekle kalmamıştır, satış fiyatları da yetersiz kalmıştır; hem emperyal hükümet hem de imparatorluk halkı borçların altında ezilmektedir. Kısaca, kendimizi bu feci durumdan kurtarmak için, albenili Avrupa ürünleri uğruna varımızı yoğunumuzu feda etmek yerine, ülkemizde daha iyi ürünler üretmek eskiden olduğu gibi ulusal servetimizi artırmanın yararlarını öğretmek zorundayız.⁸⁹

88 MKP 86/1-55.

89 A.g.e.

Kâmil ekonomik programını açıklamasının hemen ardından eğitim planına döner. Bu ikisi onun zihninde birbiriyle yakından bağlantılıdır. Şöyle devam eder:

Ve her kasaba ve vilayette eğitim kurulları oluşturulmalıdır. Bu sayede, bütün ilköğretim okulları geliştirilecektir. Bu şehir ve kasabalarda halk okullarının derhal açılması ile, önce idâdi, ziraat, ve ticaret okulları ve daha sonra da öğretmen okulları vilayet düzeyinde bölgenin başkenti olan her bir büyük şehirde kurulacaktır. Buralarda öğretilecek bilimler ile eğitim ve meslek türleri ile beceriler, ilk başlarda temel düzeyde olsa da, devamında çağın gereklerini karşılayacak ileri düzeyde oluşturulacak ve düzenlenecektir.⁹⁰

Kâmil Paşa için eğitim, iktisadi üretimle ve Batı Avrupa ile imparatorluk arasındaki ticaretin dengesiyle ayrılmaz bir bütündür. Ayrıca, Osmanlı okul sistemini tamamlamak, Osmanlı'nın başına gelen felaketlerin sorumlusu olarak gördüğü Batı karşısındaki dengesizliğin giderilmesi için hazırladığı ivedi programın da bir simgesidir.

SONUÇ

Osmanlı eğitiminin yükselişi bir boşluğun içinde gerçekleşmiştir. Eğitimi doğal ve özünde modernleştirici bir akım olarak gören bir tarihyazımı geleneğinin (örn. Andreas Kazamias) ve devletin kendisini kurumsal ve zihinsel “çerçeveleme”⁹¹ davasına adadığını düşünen bir diğer geleneğin (örn. Timothy Mitchell) tam aksine, daha başka, daha doğrudan meseleler bulunmaktadır. Osmanlı eğitim politikası rekabet ruhuyla –Batı ile, komşu devletlerle ve çeşitli azınlık gruplarıyla rekabetle– şekillenmiştir. Bu denli çeşitli hasımla ve potansiyel rekabet kaynak-

90 *A.g.e.*

91 Birinci kategoride çok çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. İngilizce olanlarından, herhalde en tanınmış olanı Andreas Kazamias'ın çalışmasıdır. İkinci grup biraz daha az sayıdaysa da, fazlasıyla etkili olmuştur. Burada Timothy Mitchell'in *Colonising Egypt* çalışması örnek alınmıştır.

larıyla çekişmek, Osmanlı devleti için yeni bir şey değildir. Fakat, 19. yüzyılda durumu dramatik biçimde değiştiren, şimdiki yarışın çok rahatça Osmanlı toprakları içerisinde gerçekleştiriliyor olmasıdır. İmparatorluğun düşmanları artık sadece sınırlardan beklenmiyordu. 19. yüzyılın ve erken 20. yüzyılın değişmiş güç dengeleriyle, bu hasımlar artık daha çok içeride faaliyet gösterebiliyorlardı. Bir zamanlar uzak ya da yakın bir hudutta yapılan geleneksel militer çarpışma, modern çağda halkın yüreğinde ve belleğinde sürdürülen bir savaş olarak ortaya çıkıyordu. Altta yatan yoğun ekonomik dengesizlik, bu savaşı teknolojinin çeşitli materyallerini (buharlı gemiler, matbaa makineleri, vs.) kendi yararları için kullanabilenlerin lehine çeviriyordu. Geçmişe dönüp baktığımızda, bunun Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanmasına neden olan mücadelenin belirtilerinden biri olduğunu görürüz. Osmanlı açmazı ile çağdaş benzerleri arasındaki bütün paralellikler adına, Batı istilasının birkaç cepheden girişi Osmanlı örneğini farklı kılan özelliklerden biridir. Rusya da aynı zamanlarda Batı karşıtı milliyetçiliğin etkisindedir, ancak bunun nedeni kendi iç dinamikleridir. Çin ve Japonya misyoner istilası sorunuyla karşılaşmışlar, fakat Osmanlı devletinin yüzleştiği komşularından kaynaklanan ve dahili tehlikelerle aynı ölçüde karşılaşmamışlardır. Osmanlı mücadelesi mukayese götürmeyecek kadar sıradışı bir yerde durmaktadır.

Batı'nın savaşı "kazanacak" olması, Osmanlı devletinin hâkim paradigma olarak onu model almış olmasından ötürü belki de son derece "doğaldır." İslâmî birliğe bağlılığın artmasına ve müfredatın Batılı eğilimlere giderek daha az güvenen bir anlayışa göre hazırlanmasına rağmen, devletin eğitim çabalarını İslâmî modele göre devam ettirmeyi seçmemiş olması ilginçtir. Osmanlı eğitim hamlesinin resmî dayanağı olarak Batı modelinin kabul edilmesi, kısmen atalet ile izah edilebilir – bu model II. Abdülhamit tahta çıkmadan çok önce kitaplarda yer almaya başlamıştı. Ancak, çok daha etkileyici bir izah yolu bulunmaktadır. Geç Osmanlı toplumunun çoğu kesiminde olduğu gibi, devlet yetkilileri de, pozitif, rasyonel bilimin imparatorluğun sorunlarına çözüm olacağına derinden inanıyorlardı.

Onların gözünde, biraz paradoksal bir biçimde, modern eğitim, anlaşıldığı ve düzenli olarak uygulandığı surette imparatorluğu içinde bulunduğu kötü durumdan çıkarabilecek sırrı içinde saklıyordu. Aynı derecede önemli olan bir başka konu, daha sonra göreceğimiz üzere, bu yabancı sistemin tarihsel yönüne ve Osmanlı İmparatorluğu'nun mevcut ihtiyaçlarına uydurulması için yerelleştirilebileceği, gerçekten yerelleştirilmesi gerektiği düşüncesidir. Bu ödünç sistemin Osmanlılaştırılması, Çin'deki "güçlenme" hareketinde olduğu gibi, kültürel adaptasyonun etkileyici bir örneğidir.

Bu özümseme projesini harekete geçiren iyimserliği, daha önce de belirttiğim gibi özellikle pek çok başarısız program yüzünden eğitim tartışmalarına kötümserliğin hâkim olduğu erken 21. yüzyıl çerçevesinde idrak edebilmek güçtür. Geç Osmanlı dönemi çerçevesinde ise, toplumun bütün yanlışlarını düzeltebilme yeteneğiyle eğitim kavramı henüz taze ve kısmen de büyüldür. Eğitimin gücüne duyulan inanç –yarışta yerini alma ve derhal alma ihtiyacı– o denli güçlüdür ki, devlet yetkilileri harici ve dahili eğitim yarışında karşılaştıkları umut kırıcı durum karşısında oldukça korkusuz durmaktadırlar. Yeni tarz okullar kurulabildiği takdirde bunları talep edenlerin umudu, imparatorluğun Batı karşısındaki dengesizliğinin giderilebileceği doğrultusundadır. Aslında, eğitime atfedilen hayatiyet, yukarıda sözü edilen vilayet taleplerinde kullanılan metaforlardan anlaşılmaktadır. Bu yarışta, eğitim biyolojik bir tehdit gibi görülmektedir. Yabancı okullar "bulaşıcı" ve "parazit" gibi sıfatlarla anılmaktadır. Yarışın "can yakıcı," "tehlikeli" olduğu ve imparatorluğun başka bölgelerine "yayılma" tehlikesinin bulunduğu söylenmektedir. İlginç bir biçimde, İslâmî eğitim modelinden vazgeçilmesine karşın, bu modelin içeriğinin yabancı ahlak ve kültürünün bulaşmasına yine de engel olacağı zannedilmiştir. İlerleyen bölümlerde devletin yerel içeriği yabancı biçimle kaynaştırma girişimlerini göreceğiz. Osmanlı devlet adamları, modern eğitim sistemi imparatorluğun –ve İslâm'ın– himayesi altında kurulduktan sonra eğitimin gizil gücünün kendileri lehine işleyeceğini sanmışlardır.

Dünyanın diğer yerlerinde olduğu gibi, son dönem Osmanlı eğitimi de iki tarafı keskin bir bıçaktır; hem bir umar, hem de tehlike olma potansiyelini içerir. Bu durum onu ilk uygulayana sağladığı avantajda ve bu avantaja sahip olabilmenin köruklediği rekabette canlı bir biçimde görülür. Osmanlı eğitim misyonunun aciliyetinin izahı bu düşüncede yatmaktadır. Devletin eğitim alanındaki farklı rakiplerince sürdürülen mücadeleye verdiği yanıt bir sonraki bölümün ana fikri olacaktır.

GİRİŞ

Önceki bölümde ele aldığımız çetin yarış karşısında imparatorluk mukavemet göstermiştir. Yükselme döneminde Osmanlı İmparatorluğu'nu yöneten padişahlar, imparatorluğun sınırlarını genişletmek için büyük savaşlarda cenk etmişlerdi, ancak 19. yüzyıldaki haleflerinin böyle bir lüksü yoktu. Bu durum özellikle son padişahlar içinde en uzun süre tahtta kalmış ve Batı hamlelerinin etkisini azaltmaya en çok çaba harcamış olan Sultan II. Abdülhamit için geçerlidir. Sınırların daralması ve bu daralmayla birlikte gelen mülteci ve gelir kaybı sorunlarının yanı sıra, bürokratlarıyla birlikte boğuşmak zorunda kaldığı daha kapsamlı bir derdi olmuştur padişahın: yabancı güçlerin ve komşu devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine karışması. Daha önce sözünü ettiğimiz gibi, eğitim alanında Osmanlı hükümeti kendi hudutları içerisinde, arkalarına büyük bir yabancı desteği almış olan yabancılarla ve azınlık gruplarıyla rekabet etmeye mecbur kalmıştır. Ancak sınır dışından gelen rakipler daha donanımlıdır: Beraberlerinde imparatorluk içinde destekçileri olan ve muhalifleri tarafından modern dünyanın sırrı olarak giderek önemsenmeye başlanan bir kültür ve

eğitim modeli getirmişlerdir. Böylece Osmanlı hükümeti, kendisiyle rekabet etmek zorunda bırakıldığı bu sisteme öykünmek gibi güç bir durumda kalmıştır.

Sebebi olan çekişmenin kendisi gibi, Hamidiye çözümü de hem pragmatik hem ideolojiktir. Hamidiye devleti Batılı eğitim sisteminin *biçimini* taklit etmeye teslim olmayarak, onu imparatorluğun İslâmî mirasına uygun hale getirmek amacıyla bu ödünç sistemin can alıcı parçalarının *içerliğini* Osmanlılaştırma hareketi başlatmıştır. Sonraki bölümlerde bu incelemeye değer harekete geri döneceğiz; burada belirtmemiz gereken Osmanlı eğitim programının biçimsel, genel yönlerinin, takip eden daha ideolojik yönlerin doğuşu açısından kaçınılmaz olduğudur. Başka bir deyişle, devletin eğitim mesajı, içinde bulunduğu ortama bağlı olarak gelişmiştir.

Ancak mesaj değişkendir. Rusya ve Çin'deki benzerleri gibi, Osmanlı hükümeti de *yerel* materyali *yerel* nedenlerle bilinçli bir biçimde yeniden vurgulayarak, eğitimi Avrupa akınlarının yarattığı etkinin önüne geçmek için kullanma arayışındadır. Bu manada, Osmanlı'nın eğitim çabaları, yabancı bir modelin, gözden geçirilmiş Osmanlı gereklerine uydurulma doğrultusunda *adaptasyonu* çalışması olarak görülmelidir. Hamidiye dönemindeki eğitsel çabalar kaçınılmaz laikleşme ya da Batılılaşma sürecinin bir örneği olarak değil, Osmanlı örgütlenmesinde bir örnek vaka, özellikle Osmanlı'nın hedeflerine yönelik bir program olarak görülmelidir. İmparatorluğun manevra sahası çeşitli rakiplerce ve özellikle büyük sorunlara yol açan yabancı misyonerlerce kısıtlanmış olsa da, bu durum ancak Osmanlı girişimlerinin daha da ısrarcı bir hal almasına yol açmıştır.

Hıristiyan misyoner örneği, din ve bilim bileşkesinden yenmesi güç bir rakip çıktığı görüşünden dolayı en az bunun kadar güçlü bir karşı stratejiye neden olmuş gibidir. Amerikalı misyonerler din eğitiminin bilim öğretiminden¹ ayrılması gerektiğini reddetmişlerdir. Böylece misyonerlerin kendi dinleri-

1 İlgi çekici bir örnek için, bkz. Michael Adas, *Machines as the Measure of Men: Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1989), 206-7.

ni modern metot ve kavramlarla birleştirmesi mantık çerçevesine oturtulmuştur. Osmanlı m¼cadelesi de, ileride g¼reçeğimiz gibi, bu anlayışın takipçisidir.

Bu bölümde, eğitim yarışının giderek daha da belirginleşen sinsi karakteri karşısında Osmanlı devletinin verdiği tarihsel ve lojistik tepkinin özgül koşulları incelenecektir. Konuya, bu rekabetin uyandırdığı diğer tepkiler bağlamında devlet okul sisteminin yayılmasını yerli yerine oturtmakla gireceğim. Okul sisteminin geliştirilmesi devletin misilleme olarak kullandığı en önemli silah olmuşsa da, diğer daha az konvansiyonel metotlara da başvurmak zorunda kalınmıştır. Bu yöntemler arasında imparatorlukta yabancı okulları kapatmak, misyoner okulların tehlikeleri üzerine vaazlar verecek gezici ulemayı görevlendirmek ve rekabeti kontrol altında tutmak için sayıları giderek artırılan müfettişler tayin etmek yer alır. Fakat, asıl saldırı planı, tam olarak bütünleşmiş ve merkezileşmiş bir eğitim sisteminin düzenli hale getirilmesidir. Bu bölümde *Mekteb-i Sultanî*, yani Emperyal Okul, olarak da bilinen Galatasaray Lisesi'nin kuruluş tarihi ve ilk yılları konu alınacaktır. Bu kurum önemlidir zira Osmanlı orta öğretiminin ana gövdesinin –idâdilerin– temel örneğidir. Üstelik ilk döneminin tarihçesi en başta Fransa'dan esinlenerek oluşturulan idâdilerin, Hamidiye döneminin daha geniş gayeleri doğrultusunda geçirecekleri değişiklikleri de haber verir. Fransa'nın lycée'leri ya da Almanya'nın gymnasium'ları gibi, Osmanlı idâdileri de Osmanlı'daki eğitsel değişimin köşe taşlarıdır.

Bu bölümde idâdilerin Hamidiye dönemi eğitim politikasında oynadıkları önemli role değinilecektir. Tanzimat döneminden olgunlaşmamış ve çarpık gelişmiş bir eğitim sistemi miras alan II. Abdülhamit rejimi, ortaöğrenimi en dikkate değer kademe olarak belirlemiştir. Devletin eğitim bürokrasisi, idâdi seviyesinde göze batan açığı kapatmak suretiyle, sistemi tamamlamak yönünde en çarpıcı adımlarından birini atmıştır. Devletin bu sisteme genel yaklaşımı ve idâdi mekteplerinin sistem içindeki yeri, bu nedenle, okuduğunuz bölümün temel ilgi odağıdır. Devletin idâdileri nasıl gördüğünü, yapımlarını

sağlamak için gösterdiği maddi fedakârlıkları ve kuruluşları aşamasında kaydedilen gelişmelerle ilgili tutanakları ve görüşleri inceleyen kısımlarda Hamidiye dönemi eğitim projesi açısından idâdilerin önemi vurgulanacaktır.

Geç Osmanlı eğitsel değişimlerinin girişimciliği, özünde Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı ile olan ilişkilerinden kaynaklanır. Bir zamanlar Batı ile sürdürülen mücadele daha çok hücum yönellikken (ve sonrasında imparatorluk topraklarında büyük sınır gerilemeleri savunmayı gündeme getirmişken), geç 19. yüzyıl ve erken 20. yüzyıl Osmanlıları, imparatorluğun içinde varlık gösteren ve çoğu Osmanlının gözünde imparatorluğun yıkımından başka bir işe yaramayan yabancı eğitim-propagandacılara tahammül göstermek zorunda kalmıştır. Daha sonra değineceğimiz üzere, Osmanlı'nın tepkisi giderek yükselme dönemindeki *gaza ethosunun* işaretlerini göstermeye başlamıştır.² Geç 19. yüzyıl nüfusunun ruhları ve dimağları adına verilen mücadele içeride ve savunmada verilmeliydi, bu yüzden devlet çatışmanın pek çok tarafından sadece biri konumuna düşmüştü. Ayrıca, imparatorluğun mali krizine baktığında, devletin kaynakları hasımlarınıninkine göre genellikle çok daha azdı. Ancak, Hamidiye hükümeti iktidar hükümeti olmanın verdiği avantajların farkındaydı. Uzun ve destansı bir tarihin mirasçısı olan II. Abdülhamit, rekabet kaynaklı bu mücadeleye tepki olarak elde kalan kaynakları seferber ederek imparatorluğunu direnişe geçirmiştir.

Eğitim bu tepkinin köşe taşıdır. Öncelikle, bir önceki bölümde gördüğümüz gibi, yabancı okullar ve buralarda görevli bulunan misyonerler yarışın yüzeyde kalan kısmını temsil et-

2 Erken Osmanlı tarihinde *gaza* (İslâm'ı yaymak uğruna sürekli savaş) nosyonunun bir değerlendirmesi için, bkz. Cemal Kafadar, *Between Two Worlds: The Construction of the Ottoman State* (Berkeley: University of California Press, 1995). Hem toplumsal hem de siyasal güçler tarafından eşit biçimde sürekli olarak anlamı değiştirilip yeniden tanımlanan *gaza* kavramını Kafadar ikna edici bir biçimde tartışmaktadır (s. 120). 14. ve 15. yüzyıllardan bu yana çok şey değişirken, bu tarihin Osmanlı kültürü için yaklaşık bin yıl sonra bile önem taşıdığını akılda tutmak gerekir. II. Abdülhamit'in kendine lakap olarak *gazi* kelimesini seçmesi ve eğitim kampanyasında okul kitaplarında adı geçen atalarının kahramanlıklarının vurgulanması tesadüf değildir.

mektedirler. Ama, Osmanlı bürokratlarının da fark etmekte geç kalmadıkları gibi, bunların arkasında daha büyük, daha içten pazarlıklı bir plan yer almaktadır. Keskin görüşlü Osmanlı devlet adamlarına göre yabancılar, “eğitim perdesinin arkasında işlerini görmekteydiler.”³ İkinci olarak, Osmanlı planlamacıları açısından eğitim, özünde ilerici olan çizgisinden dolayı önemliydi. Geç Osmanlı yetkilileri imparatorluğun düşüşe geçtiğinin farkında olmalarına rağmen, gelecek karşısında kötümser değildiler. Hiç değilse, Hamidiye dönemi eğitim çabaları dikkate değer bir iyimserlik sergiler. Gerçekten de, eğitimin ıslahatçı, esrarengiz gücüne duyulan derin inanç, devlet okulları sisteminin tamamında göze çarpar. Üçüncü olarak, devlet güdümlü pedagoji, davranış ve düşünüş modellerini değiştirmenin yolunu bulmuştur. Eğitim toplumsal düzeltici olma sözünü vermiştir. Çağdaş dünyanın çoğu bölgesinde olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu’nda da devletin eğitim projesi toplumu “modern” kılmak için yapılan reform girişiminin bir parçası olarak görülmelidir.⁴ Göreceğimiz üzere, Abdülhamit’in imparatorluğu için böyle bir seferberlik ciddi bir biçimde ancak rekabet epeyce incelendikten, devletin kendi sistemi devreye girdikten ve hükümet bu büyük ölçüde ithal sistemi bütün Osmanlı stratejisine uydurduktan sonra başlamıştır.

MERKEZİN TEPKİSİ: YANGINA KÖRÜKLE GİTMEK

Merkezin tehlikeli boyutlara varan eğitim yarışına tepkisi iki yönlü olmuştur. Bir yandan, Tanzimat reformunun etkisini yitirmeye başladığı yıllarda güçlü Fransız etkisi ile kurulan planın biçimsel yönlerine sadık kalınmıştır. Devlet 1869 Maarif Nizamnamesi uyarınca mümkün olan her yerde okullar kur-

3 ŞD 213/ı. 16 Cemaziyülahır 1311 (25 Aralık 1893).

4 Devletin Mısır toplumunu yeniden düzenlemek için girişimlerinde eğitimin rolü üzerine bir tez için, bkz. Timothy Mitchell, *Colonising Egypt*, 63-94. Dördüncü bölümde, geç Osmanlı okul mimarisi üzerine tartışmamızda Mitchell’in devlet okullarının fiziksel ve metafiziksel yönleri düşüncesine geri döneceğiz.

mak ve inşa etmek çabasını ikiye katlamıştır. Nihayetinde, mesele daha da kötülediğinde, devlet Nizamname’de öğrencilerinin siyasi ve dinî sadakatlerini sağlamak niyetiyle beyan edilmiş olan okul müfredatını elden geçirmiştir. (Müfredat reformu konusuna altıncı bölümde döneceğiz.) İmparatorluk çapında bir okul sistemi oluşturma planlarını tamamına erdirmeye çalışırken Osmanlı devlet adamları olumlu, sezgili davranmış sayılabilirler.

Diğer yanda, Osmanlı’nın tepkisi yabancıların faaliyetlerine karşılık olma özelliği taşımaktadır. Merkezî hükümetten gelen muhtıralarda yabancı okulların sayısını ve etkililiğini azaltma isteğine giderek daha çok yer verilmektedir. Devletin elindeki en elverişli silah 1869 Nizamnamesi’nde öngörülen koşullardır. Eğitim yarışı bağlamında Nizamname’nin en çok anılan kısmı 129. maddedir.

Madde 129

Nizamnamenin bu bölümü özel yani devlete ait olmayan okulları tanımlar. Bunlar Osmanlı tebası olan ya da olmayan kişiler, ya da cemiyetlerce kurulan, gereken sermayeyi ve ödeneği kurucularının ya da vakıfların karşıladığı müesseselerdir.⁵ Bu gibi okulların açılabilmesi için madde şunları şart koşar: (1) öğretmenlerin Maarif Nezareti’nden ya da mahalli Maarif müdürlüklerinden sertifika almış olması; (2) okulların “geleneklere ve [devlet] siyasetine ve ideolojisine aykırı” dersler vermediğini teyit etmeleri; (3) okulların hem mahalli maarif müdürlüğünden hem de, okulun bir vilayette bulunması durumunda validen; İstanbul’da bulunması durumunda ise Maarif Nezareti’nden resmî izin almış olması. Madde, bu üç şartın her biri yerine getirilmediği takdirde özel okullara izin verilmeyecektir ifadesiyle devam eder.

Bu Nizamname Sultan Abdülaziz (1861-76) tahttayken yayınlandığı halde, halefi II. Abdülhamit zamanında da devletin

5 Nizamname’nin bu kopyası için, YEE 37/330. Verilen tek tarih Hicrî 1286 yılıdır, yani 1869-70.

yabancı okulların etkilerini kısıtlama girişimleri açısından faydalı olmuştur. Bir önceki bölümde sözü geçen tutanakların da gösterdiği gibi, madde 129 pek itibar görmemiş, maddeye çoğunlukla riayet edilmemiştir. Örneğin, Zühdü Paşa'nın 1894 yılı envanterinde yer alan 427 yabancı okuldan yalnızca otuz yedisi resmî izinli olarak kayıtlıdır.⁶ Resmî tüzüğe böyle alenen itaatsizlik gösterilmesi Hamidiye bürokratlarına bir fırsat sağlamıştır. Teknik olarak devletin izinsiz faaliyet gösteren okulları kapatma yetkisi vardır. Osmanlı otoritelerinin, özellikle de nüfusun baskın olarak Müslüman olduğu bölgelerde misyoner faaliyetlerini önlemenin bir yolu olarak bu seçeneğe sarıldığını gösteren bazı kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin, 1884-1885 okul döneminde Osmanlı otoriteleri Suriye'deki Amerikan misyoner okullarının madde 129'a aykırı biçimde faaliyet gösterdiği konusunda uyarıda bulunmuşlardır.⁷ Bu ilk uyarıya pek kulak asılmayınca, yetkililer Trablusşam'ın kuzeydoğu bölgesinde dört okul kapatmış, misyonerlerin devletin farklı dinlere karşı hoşgörüsüz olduğu ithamlarıyla birlikte küçük bir krize neden olmuş, Protestan misyonerler devlete toplu dilekçe sunmuş ve neticede otuz üç okulun tamamı kapatılmıştır.⁸ Osmanlılar okul kapatma silahını tutumlu bir biçimde ve çoğunlukla Hristiyan nüfusun ya da Müslüman nüfusun az olduğu bölgelerin maruz kaldığı misyoner faaliyetleri sınırlama uygulamasını sürdürmenin bir yolu olarak kullanmışlardır.⁹

Ağustos 1904'te imparatorluğun Asya'daki bütün vilayetlerine (misyoner faaliyetlerin görülmediği Hicaz ve Yemen illeri hariç) gönderilen bir telgraf, hükümetin hem misyoner faaliyet-

6 Çetin, "Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar."

7 Tibawi, *American Interests*, 259-60. Tibawi'nin çalışması daha çok misyonerlerin arşivlerine dayandırılmıştır. Osmanlı hükümetiyle, Madde 129'u zikredecek biçimde Ortodoks, Latin ve eski Ürdün'deki Protestanlar arasındaki eğitim rekabeti üzerine ilgi çekici bir araştırma için, bkz. Rogan, *Frontiers*, 140 ve devamı. Rogan, Osmanlı kanunlarının yabancı misyonerler üzerinde tesirli olduğuna işaret eder.

8 Tibawi, *American Interests*, 260-1. Tibawi'nin belirttiği gibi, Hristiyan ve karma nüfuslu bölgelerdeki okullar (örn. Filistin, asıl Lübnan ve Suriye coğrafyasında yer alan büyük iller ya da kasabalar) bu kapatmalara maruz kalmamışlardır.

9 A.g.e. 261.

lerden duyduğu tedirginliği hem de buna karşı eyleme geçme eğilimini ortaya koymaktadır.¹⁰ Bu bildiri valilere, Müslüman öğrencilerin Amerikan okullarına devam etmelerine kayıtsız şartsız engel olmaları talimatını vermektedir. Bundan başka, vilayet idarecilerine Amerikan okullarının yanında Müslüman okulların bulunup bulunmadığını araştırmaları emri verilmiştir. Bulunmadığı takdirde, Müslüman okulların kurulması için fizibilite raporu vermekle yükümlü tutulmuşlardır. Beş gün sonra gelen yanıtta Aydın (İzmir'in komşusu) valisi, vilayetteki tek Amerikan okulunun herhangi bir Müslüman okulunun bulunmadığı Hristiyan bölgesinde yer aldığını belirtir, fakat sultanın emrine uygun olarak Amerikan okuluna devam etmekte olan Müslüman öğrenci bulunmadığını temin eder. İstanbul'la yabancı nüfusunun hissedilir bir düzeyde olduğu Aydın vilayeti arasında süren yazışma, devletin madde 129'u ilerleyen zamanlarda da sıkı bir biçimde uygulamaya devam ettiğini gösterir.¹¹

Tanzimat Dışı Bir Yaklaşım: Gezici Ulema

Yarıştta öne geçmek için başvuru alan bazı yöntemler Tanzimat Fermanı'ndakilerden farklıdır. İkinci bölümde gördüğümüz üzere, vilayet düzeyinde yetkililerin, gezici İslâm bilgilerini gayri Müslim eğitimin kötülükleri üzerine vaaz vermek üzere Müslüman halkın arasına salmak için izin alma konusunda tartışmaları olmuştur. Hizmete gönderildikleri bilinen bütün örneklerde –Irak'ta, Şuriye'de ve Kıbrıs adasında– ulemadan normal panzehirle, yani camilerin ve devlet okullarının inşa edilmesiyle eşzamanlı olarak yararlanılmıştır. Tarih kaynakları bu okullara “laik” etiketini yapıştırmaya eğilimli olduklarından, devletin kampanyasını ifa etmek üzere Müslüman din adamları ile sivil memurların işbirliği içinde mevzilenmesi bize tuhaf görünebilir.¹² Ancak Hamidiye eğitim hareketindeki

10 MKP 86/22-2136. 27 Cemaziyülevvel 1322 (9 Ağustos 1904).

11 MKP 86/22-2139. 25 Şaban 1322 (4 Kasım 1904).

12 Bu okulların nasıl laik oldukları konusu ile ilgili olarak, bkz. “Islamic Morality in late Ottoman ‘Secular’ Schools,” çalışmam *IJMES* 32/3 (Ağustos 2000), 369-93.

güçlü din ögesini görmezden gelmek, varoluş nedeninin önemli bir bileşenini ve pratik uygulama alanlarını atlamak anlamına gelir. Her zaman için kesin sonuçlar getirecek çözümlerin peşinde olan Hamidiye dönemi siyaset oluşturunca, bir okul açılmasını istemekle bu okulun gerçekten açılması arasında geçen boşluğun öneminin farkındaydılar. Daha yerinde bir çözüm olarak gezici ulema bir taş atımlık mesafedeydi.

Süleyman Paşa'nın bir önceki bölümde karşılaştığımız, Irak vilayetlerindeki Şii etkisi ile savaşabilmek için resmî bir Sünni misyoner kurulu oluşturma önerileri, dinî propagandanın gücünün devletin eğitim kampanyası yararına kullanılmasının mantıklılığını (paşanın görüşüne göre bunun gerekliliğini) gösteren bir örnektir.¹³ Paşanın önerilerinde İslâmî misyonerler ve görünüşte sivil okullar yer alır. Her ikisi de aynı amaca hizmet edecektir, yani aldıkları ahlâk eğitimiyle "iyiyi kötünden ayırmaya" ve bu sayede Sünni İslâmiyet yolundan ayrılmanın yanlışlarını görmeye ehil bir halk yetiştirilmesine yarayacaklardır.¹⁴ Kendi özelinde Süleyman Paşa için ve genelinde devlet için laik olan ile dinî olan arasında kalıtsal bir ikili karşıtlık bulunmuyordu. Böyle bir karşıtlık mevcut olsaydı bile, devletin eğitim yarışı karşısında gösterdiği güçlü tepki, aradaki farkın görünmesini zorlaştıracak kadar ortalığı bulandırmış olurdu. Hamidiye dönemi bürokratları kendilerini imparatorluğun mevcudiyeti uğruna sürdürülen bir savaşa bağlamışlardı. Bu yüzden, etkili olması mümkün görünen her çözümü benimsemeye son derece gönüllüydüler.

Gerçekten de, gezici ulemanın ispatlanmış etkinliği, Suriye'deki eğitim savaşında onlardan faydalanılmasının tasdik edilmesine giden yolu açmıştır. 1892'de, Şam valisi Mehmet Rauf Paşa eğitim konusu üzerine başkente yazar. Vilayetindeki misyoner okulların yıkıcı sonuçları bahsinin ardından, devlet alternatifleri inşa edilmesinin gerekliliğini vurgular. Müslüman çocuklarını gayri Müslim okullara devam etme mecburi-

13 Süleyman Hüsnü Paşa hakkında, bkz. ayrıca Deringil, *The Well-Protected Domains*, 49.

14 YEE 14/1188, 4.

yetinden kurtarma süreci kademeli olarak gerçekleşeceğinden, selefinin başlattığı, ulema üyelerini kutsal Ramazan ayında misyoner okullara karşı vaazlar vermek üzere ülke çapında görevlendirmek siyasetini sürdürmek akıllıca olacaktır.¹⁵ Paşanın ifadesiyle, bu çare bir önceki sene Müslüman çocukları gayri Müslim okullardan uzak tutmakta başarılı olmuştur. Valinin önerisi, merkezin vilayet projelerine yanıt verdiğini gösterircesine saray tarafından tasvip edilmiştir.¹⁶ Rogan'ın da ortaya koyduğu gibi, Osmanlıların kendi misyonerleri 1890'lar da Suriye vilayetinin güney kesimlerinde aktiflerdir ve bu vaka Hristiyan misyonerleri harekete geçirmiştir.¹⁷ Eğitim reformunun Tanzimat anlayışından açık bir uzaklaşma olan bu partizan geçici önlem, misyoner atılımları ile savaşılabilmek adına pratik çareler aranması zorunluluğunun bir işaretidir.

Ulema, aynı zamanda hem yerli hem yabancı Hristiyan propagandasının zararlı etkileriyle mücadele etmek için seferber edilmiştir. Örneğin, Kıbrıs adasında, sivil ve dinî yerel bürokratik hiyerarşi içinde önemli mevkilerde bulunan kişiler, şeyhülislama yazarak Müslüman nüfusun daha fazla erozyona uğramaması için yardım talep etmişlerdir.¹⁸ Adanın Müslümanları arasında küfre sapmanın artmasını çeşitli faktörlere dayandırmaktadırlar: örneğin, Müslüman bölgelerindeki Müslüman okul kıtlığı (305 köyden yalnızca atmış beşinde okul vardır); bu insanlara ne yapacaklarını öğütleyecek kimsenin gelmemiş olması; Müslümanların çoğunun anadilinin Rumca olması; ve en kötüsü, Yunan başpiskoposlarının Müslüman nüfusu "kandırmak ve ayartmak" için rahipler göndermiş olması. Yazıları tebliğ edenler üç köy seçmiş ve buralarda ilköğretim okulları açılmasını, ulema sınıfından alınacak kişilerin bu okullarda

15 Selefî Osman Nuri Paşa, vilayette faaliyet gösteren yabancı misyonerlerin "entrikalarına ve tahribatına" çare olarak bu tedbiri önermiştir. Ayrıntılı bilgi ve daha geniş içerikli bir tartışma için, bkz. Selim Deringil, "Invention of Tradition," 16.

16 İrade Maarif 1310 Ş 5.

17 Rogan, *Frontiers*, 157-8.

18 Y Mtv. 180/177. 29 Rebiyülevvel 1316 (17 Ağustos 1898).

öğretmenlik yapmasını ve komşu köylerde vaazlar vermelerini talep etmişlerdir. Bu gibi tedbirler alındığı takdirde, “din değiştirmiş kimselerin çoğunun İslâm’a geri dönmesi olanaksız değildir.”¹⁹ Ayrıca, adadaki devlet okullarının Maarif Müfettişliğinin sahası içinde kurulmasını ve adaya 300 Kuran kitabının yanı sıra aynı sayıda ayet kitapçıkları ve dinî risaleler gönderilmesini istemişlerdir.

Tehlike ister Irak örneğinde olduğu gibi rakip bir İslâmî oluşumdan, ister Suriye’deki gibi yabancı misyonerlerden, ya da Kıbrıs’taki gibi imparatorluğun kendi azınlıklarından kaynaklansın, Hamidiye usûlü tepki aynıydı. Seyyar din adamları, Kutsal Kitabı kuşanıp kırsal bölgeleri baştanbaşa dolaşacaklar ve Müslüman halkın karşısındaki tehdide öfke kusacaklardı. Ayrıca, bu eylemin tamamlayıcısı olarak görülen daha uzun soluklu bir çözüm kapıda bekliyordu: okul inşa kampanyası.

Teftiş

Geç Osmanlı tepkilerinde daha yaygın olarak başvurulanan bir yöntem müfettişler atamaktı. Hamidiye devleti, farklı bölgeleri denetleyen birbirinden bağımsız farklı teftiş şebekeleri görevlendirmişti.²⁰ Ironik bir biçimde, İttihat ve Terakki Cemiyeti olarak bilinen ve sonuçta saltanatı yıkmak hedefine ulaşacak olan muhalif örgüt de, kendi mesajını büyüyen teftiş ve eğitim şebekeleri vasıtasıyla yayarak başarıya ulaşmıştır. İlerleyen bölümlerde tekrar tekrar değineceğimiz gibi, eğitim aygıtı sıklıkla devletin hedeflerine bütünüyle ters sonuçlar yaratmıştır. Tıpkı Hamidiye devletinin, planlarını Tanzimat dönemi eğitim programlarına dayandırması gibi, Hamidiye muhalifleri de Hamidiye şebekelerini kendi çıkarları doğrultusunda kullanacaklardır.

Eğitim alanında devlet iki tür müfettiş gruplandırmıştır.²¹

19 A.g.e.

20 Sadece sivil bürokraside teftiş göreviyle yükümlü olan en az üç bakanlık (Dahiliye, Zaptiye, Maarif) bulunuyordu. Daha sonra Adalet ve Sihiye Bakanlıkları da kendi müfettiş kadrolarını bu karışıma ilave ettiler.

21 Sihiye müfettişlerinden oluşan üçüncü ve bağlantılı bir diğer tür 1899’da kurulmuştur. Bunların görev alanları arasında sivil eğitim kurumları da yer al-

Birinci tür, devlet okullarını denetlemekle görevlidir. Bu müfettişler öncelikle siyasî anlamda bölücü olabilecek materyale ve okullarda ahlâka aykırı sayılan davranışlara karşı önlem almakla yükümlüydüler. İkinci grubu oluşturan müfettişler yabancıların ve diğer gayri Müslim örgütlenmelerin idaresindeki okulların denetiminden sorumluydular. Hamidiye eğitim gelişmelerinin genel örüntüsüne uygun bir biçimde, gayri Müslim okulların teftişi önce İstanbul'da başladı, sonra vilayetlere yayıldı. Mart 1889'da eğitim bakanı Münif Paşa, başkentteki gayri Müslim okulların teftiş edilmesi gerektiğini savunan bir muhtıra yayınlamıştı.²² O güne değin hiçbir gayri Müslim okulun Maarif Nezareti'nin teftişinden geçmiş olmamasına dayanarak, Münif Paşa, Osmanlı devletinin bu kurumlarda neler vuku bulduğunu bilmediğini savunuyordu. Değindiği bir diğer konu da, diğer devletlerden farklı olarak Osmanlı devletinin kendi bünyesindeki gayri Müslim okulları içerisindeki müfredattan, ders kitaplarından ve manevi değerleriyle eğitimlerin davranışlarından bihaber olduğuydu. Bu, siyasi açıdan tehlikeli olabilirdi. Münif'in soruna karşı önerdiği çözüm teftiştir. Önceden Eğitim Kurulunun (*Meclis-i Maarif*) bir üyesi olan ve o sırada Selânik vilayetinde danışmanlık (*Müsteşarlık*) yapan Kostantinidi adlı bir Rum paşanın, "yeni gelirler" haricinde bir ödenekle aylık 4.000 kuruş maaşla İstanbul'daki gayri Müslim okulların müfettişliğine (*Mekâtib-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği*) tayin edilmesini önerir. Münif Paşa, Kostantinidi'nin Türkçe'den başka bilmesi gereken Rumca, Fransızca ve İngilizce dillerine de hâkim olduğunu belirtir. Bu teklif paşanın "yeteneklerine, yöneticiliğine ve manevi niteliklerine" referans verilen *Meclis-i Mahsus* protokolünce değerlendirilmiş ve resmî izin için saraya havale edilmiştir.²³

Devlet gayri Müslim okulların teftişi için gayri Müslim müfettişleri görevlendirmeye ancak bir yıl daha devam etmiştir.

maktadır. Koçer, *Türkiye*, 127. Bu müfettişleri konu alan daha eski bir tebligat için, bkz. Y Mtv. 108/90. 12 Cemaziyülevvel 1312 (11 Kasım 1894).

22 İrade MM 3580. 28 Recep 1303 (2 Mayıs 1886).

23 İrade MM 3580, 1. lef. 27 Recep 1303 (1 Mayıs 1886).

Daha sonra bu memurlar Müslümanlardan seçilecektir. Bu karar Schneider Efendi diye biri tarafından saraya gönderilen dilekçe ile alınmış görünmektedir.²⁴ Bu Schneider, Rumeli'deki yabancı ve gayri Müslim okulların müfettişliği pozisyonuna getirilmeyi talep etmektedir. Teftiş sisteminin imparatorluğun bütün vilayetlerini kapsayacak şekilde genişletilmesini isteyen bu kişinin adaylığı Maarif Nezareti ve Bâbîâli tarafından onaylanmıştır. Ancak, evrak Yıldız Sarayı'na ulaştığında, muhtemelen Sultan'ın bizzat kendisinden ciddi bir itiraz gelmiştir. Saray nazırı Süreyyâ'nın muhtırası aşağıdaki gibidir:

9 Receb 1304 [3 Nisan 1887] tarihli sadrazam muhtırası ve Rumeli'ndeki gayri Müslim ve yabancı okullarının müfettişliğine tayin edilmeyi talep eden Schneider Efendi ile ilgili ilişikteki dilekçe haşmetleri tarafından gözden geçirilmiştir. Bu işin bilinen ciddiyetine binaen, Sultan'ın hükmü teftişin bütün İmparatorluk vilayetlerini kapsayacak şekilde, ancak müfettişlik görevine Müslümanların getirilmesi yönündedir. Bu nedenle, yukarıda adı geçen muhtıra ve evrak geri çevrilmiştir...²⁵

Devlet, büyük bir ihtimalle dil becerilerinden ötürü, gayri Müslimleri müfettişlik görevlerine atamayı uzun zamandır istemekteyken, o günden itibaren sorun gayri Müslimlerin eline bırakılamayacak kadar hassas görülmeye başlanmıştı. 1890'ların başlarında büyük okulların müfettişliğine gönderilen bürokratların adlarından bu kişilerin Müslüman olduğu-

24 İrade Dah. 81089. 10 Receb 1304 (4 Nisan 1887). Bu dosyada yer alan Maarif Nezareti ve Bâb-ı Alî yazışmaları devletin gayri Müslim ve yabancı okulların teftişini artırmasının nedenlerini gösteren bazı örnekler ortaya koyar. Aşağıda bu belgede anlatılan böyle iki örnek yer almaktadır: Birincisinde R-k-ndes (okunuşu belirsiz) adında Osmanlı tebasından bir zat Makedonya Rumlarını temsilen Atina'ya gönderilmiş ve Osmanlı otoritelerinin olay çıkmasına yol açabileceğini düşündüğü Yunan veliaht prensinin taç giyme törenleri esnasında konuşma yapmıştır. İkinci örnekte ise Selânik vilayetinde Rum milletinin ve Yunanlıların idaresindeki okullarda çalışan öğretmenlerin faaliyetlerinin ve mali durumlarının tahrir unsuru (*fesad*) olduğu düşünülmektedir. Teftiş gelecekte böyle tehlikelerin olmasını önlemenin bir yolu olarak önerilmektedir.

25 İrade Dah. 81089.

nu görürüz.²⁶ Takip eden yıllarda Maarif Nezareti bünyesindeki teftiş ekipleri şebekesi, sayıları hızla artan okullara yetiştirmek amacıyla iyice genişlemiştir. 1892'de idâdi okulları için ayrı bir müfettişlik (*Mekâtib-i Idâdiye Idaresi*) kurulmuştur.²⁷ Dört yıl sonra, bakanlığın teftiş görevleri, eğitim bakanının başkanlığını yaptığı Teftiş ve Denetleme Kurulu (*Encümen-i Teftiş ve Muayene*) çatısında birleştirilmiştir.²⁸ 1903'te II. Abdülhamit yayınlanan eserlerin dinî içeriğini değerlendirmekle görevlendirdiği Encümen'in yetki alanını genişletmiştir. Teftiş, Hamidiye dönemi eğitim programının giderek belirginleşen ve önem kazanan bir bileşenidir.

Okullar

Alınan tedbirler –vilayetlerde vaaz vermek üzere gezici ulema göndermek, gayri Müslim ve yabancı okulları denetlemek için müfettişler atamak– Hamidiye devletinin yabancı eğitimden gelen tehdide karşı pasif kalmayacağını işaretleridir. Fakat, esas tepki devletin kendi okullarını inşa etme biçiminde ortaya çıkmıştır. II. Abdülhamit'in saltanatı süresince imparatorlukta inşa edilen okulların sayısının 10.000'e ulaştığı tahmin edilmektedir.²⁹ Bu inşaat seferberliğinin etkileri, Tanzimat girişimlerinin en çok üstünden atladığı sahalarda, vilayetlerde ve ortaöğretimde görülmektedir. Kendi kurumsal ağını yaratmak suretiyle devlet kendi eğitim yorumunun hayata geçirilmesini sağlamayı ummuştur. Ancak, siyasi-kültürel bir tehdide tepki

26 Gördüğümüz gibi, sözde Müslüman nüfusun iyi niyetlerinin sorgulandığı Şii Irak gibi bölgelerde, ya da Suriye'nin Alevi bölgelerinde, devlet ayrıca İslâm'ın münasip bir biçimde uygulandığını denetlemek için de müfettişler göndermiştir. Örneğin, 1896'da Zühdü Paşa'nın yazdığı bir muhtıradaki Lâzkiye sancağında İslâm'ın tatbikinin devleti ilgilendiren bir konu olduğu görülmektedir. Burada gezici müfettişler "dinin öğretilmesi ve İslâm ilkelerinin denetlenmesi" kampanyasının bir parçası olarak yakın zamanda kurulmuş olan okul ve camilerdeki imam ve hocaların da denetlenmesiyle yükümlü tutulacaklardır. A.g.e.

27 Koçer, *Türkiye*, 126. Ayrıca, bkz. ŞD 21 1/17.

28 Koçer, *Türkiye*, 126. Bu kurulla ilgili daha fazla bilgi için, bkz. Bölüm 6.

29 Corinne Blake, "Training Arab-Ottoman Bureaucrats: Syrian Graduates of the *Mülkiye Mektebi*, 1890-1920," doktora tezi, Princeton University (1991), 64.

olarak tasarlandıklarından, Osmanlı okulları yalnızca birer eğitim aracı olmanın ötesindedirler. Merkezî, bölgesel anlamda birleştirilmiş sistemi içindeki birörnek müfredatı devlete kendi mesajını kendi ifadesiyle yayma olanağını vermiştir. Sistem devreye girdikten sonra hükümet, mesajını işlemeye yoğunlaşabilecektir. İlerleyen bölümlerde görüleceği üzere, Hamidiye devleti kendi ideolojisine uydurmak için Tanzimat müfredatını değiştirirken, bu mesajın kendisi de dönüşüm içindedir.

Ancak inşaat aşamasından önce bir de planlama gereklidir. İkincil kaynaklardan gelen bilgiye göre Hamidiye sistemi 1869 Eğitim Nizamnamesi'ne göre inşa edilmiştir. Doğrudur, fakat aynı kaynaklar bu planın benimsenmesi çevresindeki koşulları sıklıkla gözden kaçırmışlar. Osmanlı okul sisteminin gelişmesinde yabancı etkisinin oynadığı rol, sistemin vücuda geliş biçimiyle ilgili daha yakın bir okuma yapmayı zorunlu kılar. Bu nedenledir ki, idâdi okullarının telaffuzunu tartışmaya başlamadan önce, bunların varoluşu açısından önemli sayılan iki gelişmeyi incelememiz gerekecektir. Birinci gelişme, Osmanlıca adıyla Mekteb-i Sultanî, yani emperyal okul olarak bilinen Galatasaray Lisesi'nin 1868'deki kuruluşu ve ilk yılları olacaktır.

GALATASARAY, "EMPERYAL OKUL"

Fransız ve Osmanlı hükümetlerinin birleşik çabaları ile yaratılmış bir okul olan Galatasaray hakkında çok şey yazılmıştır.³⁰ Amacım burada bu yazılanları tekrarlamak değil, fakat daha çok imparatorluk çaığında Galatasaray Lisesi'ni taklit etmeye çalışan idâdi okullarının kurulmasını ve yaygınlaşmasını tartışmaya açmakta bir giriş olarak kurumun erken tarihinin bazı

30 Bu kurumla ilgili çalışmalar arasında: Adnan Şişman, *Galatasaray Mekteb-i Sultanî'sinin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları, 1868-1871* (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınevi, 1989); İhsan Sungu, "Galatasaray Lisesinin Kuruluşu," *Belleten*, 7/28 (1943), 315-47; [Louis] de Salve, "L'Enseignement en Turquie: le lycée impérial de Galata-Sérail," *Revue des deux mondes*, 5 (1874), 836-53; ve François Georgeon, "La Formation des élites à la fin de l'Empire ottoman: le cas de Galatasaray," *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 72 (1994), 15-25.

yönlerinin altını çizmektir.³¹ İdâdi okulları için örnek olmasından ötürü Galatasaray'ın Tanzimat'tan Hamidiye dönemine geçiş öyküsü, projenin konusu olan taşra kurumlarının geçmişi-
şine ışık tutmaktadır. Birleşik bir Franko-Osmanlı çabanın ürünü olarak Galatasaray, idâdi okullarının II. Abdülhamit saltanatında faaliyet göstereceklerinin açık bir alameti olarak bütününü Avrupalı olan bir kurumun Osmanlı usûlü benimsenmesi ve sonradan kendine göre değiştirilmesi anlamında ilgi çekici bir örnektir. Okulun kuruluş yıllarına geri dönersek, Galatasaray'ı kendi bağlamında değerlendirebiliriz.

Bu bağlam Avrupalı Büyük Devletlerin “reform” baskısıdır. Bu devletlerin Osmanlı devletine kendi planlarını dayatmaları dolayısıyla elde etmeyi umdukları sıhhsiz sonuçları maskelemekte kolaylıkla kullanılabilmesinden ötürü, bu terimi kullanırken temkinli olmak gerekir. Galatasaray sıfır noktasından yükselmemiştir. 1860'larda Fransa tarafından desteklenen daha geniş çaplı bir programın bir parçasıdır ki, bu da sonuçta giderek güçsüzleşen bir imparatorluğun içinde ve üzerinde hâkim olmak için dönen Büyük Devletler rekabetinin bir parçasıdır. Kırım Savaşı'nın etkileriyle 1856'da yayımlanan Emperyal Bildiri'den (*Hatt-ı Hümayun*) on yıl önce vaat edilen değişimlerin ağır gidişi karşısında sabırsızlanan ve 1866'da Girit'te patlak veren karışıklıktan rahatsız olan Fransız hükümeti, Bâbıâli'ye imparatorlukta çıkarılmasını istediği yasa değişikliklerinin bir listesini gönderdi. 22 Şubat 1867 tarihli bu yazışma, Fransızların eğitsel değişim konusundaki isteklerinin Osmanlıları imparatorluğu Batı müdahalelerine ve finansal çıkarlarına teslim etmeye ikna etme gayesi ile nasıl bağlantılı olduğunu göstermektedir.³² Fransızların listesinde şu gibi talepler

31 Georgeon, “La Formatin des élites,” 18.

32 Le Baron I. de Testa, *Recueil de Traités de la Porte Ottomane avec les puissances étrangères depuis le premier traité conclu, en 1536, entre Suléyman I. et François I. jusqu'à nos jours* (Paris: Ernest Leroux, 1892), vii. 418 ve devamı. Franko-Rus rekabeti bağlamında Fransız planlarını hatırlayalım. Rusya, imparatorluğu dînl sınırlar bağlamında otonom bölgelere bölmeye çalışırken –ki bu durum Franko-Türk bir ultimatomda İhsan Sungu tarafından *autonomie* veya *anatomie* diye adlandırılmıştır– Fransızlar imparatorluğu merkezileştirmeye

yer almaktadır: gayri Müslimlerin devlet kademelerinde görevlendirilmesi; yaygın ve bütünleşmiş bir eğitim sisteminin oluşturulması; Hristiyanlara yerel yönetimde yer vermek suretiyle, Tuna vilayetlerinde yapılan vilayet idare reformlarının genelleştirilmesi; ticaret alanlarının genişletilmesi; yabancılara mülkiyet hakkı verilmesi; vakıfların “reformu”; vergi sisteminin yeniden düzenlenmesi; gümrük vergilerinin kaldırılması; yabancı şirketlere imtiyazlar tanınması şartıyla demiryolları ve limanlar kurulması; bütçe işlemlerinin rasyonelleştirilmesi; çoğunluğu Fransız olan, devlete kredi veren kişi ve kurumların haklarının garanti edilmesi.³³

Müslüman ve gayri Müslim çocukların öğrenme, yeme-içme ve birlikte uyuma alışkanlıklarındaki radikal değişimin, hem devletin Osmanlılığı benimsetme çabası hem de Fransızların iki toplum arasındaki duvarları kaldırma arzusunun bir uzantısı olarak görülmesi ve vurgulanması gerekir. Ruslar imparatorluktan ayrılmalarını savunarak azınlıkları desteklemek isterken, Fransızlar onları ana akımın içine katma peşinde olmuştur. Osmanlılar ise karma eğitimi çoklu din mensubiyetleri yerine tek devlet tek mensubiyet anlayışını ikame etmenin fırsatı olarak gördüler. Bunu 1880’de Safvet Paşa tarafından yazılmış Galatasaray mektebinin kuruluş öyküsünde görebiliriz.³⁴ Safvet’in tanımları, Osmanlı İmparatorluğu’ndaki ilk din ve mezhepler arası deneyim olan Galatasaray modelinin, büyük Fransız planının sadece bir parçası olduğunu gösterir. Anlattıklarında, Galatasaray’ın kuruluşunun, Sultan Abdülaziz’in, Osmanlı padişahları için bir ilk olan, 1867 tarihli Paris ziyaretini takip etmesi tesadüf değildir. Tek neden bu ziyaret de değildir. Safvet Paşa, Paris gezisi ile bu teşebbüs arasındaki nedensel ilişkiyi, emperyal heyetin dönüşüne istinaden, Osmanlı

yönelik bir siyaset izlemişlerdir. Georgeon, “La Formation des élites,” 17. Ancak, güçlü bir İstanbul için Fransızların desteğini almanın bedeli, imparatorluğu Fransız yatırımcılara ve Galatasaray örneğinin de ortaya koyduğu gibi, eğitim gibi alanlarda Fransız etkisine açmak olmuştur.

33 Sungu, “Galatasaray Lisesinin Kuruluşu,” 316-17. Metnin tamamı için, bkz. Testa, *Recueil*, vii. 418 ve devamı.

34 YEE 31/1140. 20 Safer 1297 (4 Şubat 1880).

demiryolu ağının genişletilmesi ve Fransız Danıştay'ının bir benzeri olarak Meclis-i Mahsus'un tekrar kurulması çerçevesinde çizer. Fransa seyahatinin, altyapısal ve bürokratik etkilerinden daha önemli bir sonucu, Fransızların başka bölgelerde de kendi menfaatlerini kollamayı artırmaları olmuştur.

Fransızlar, listelerinde yer alan bazı maddelerin yerine getirilmesini hızlandırmak suretiyle, Sultan Abdülaziz'in Fransa'yı ziyaretinde edindiği olumlu izlenimlerin üzerine gitmişlerdir. Örneğin, Fransız Dışişleri Bakanı, 23 Ağustos 1867 tarihli bir mektupta İstanbul büyükelçisine şunları yazar:

Padişah, bakanları karşısında özellikle halk eğitimine güç vermek üzerine aldığı kararda ve bir ipotek bankasının yanı sıra demiryolları kurularak ülke kaynaklarının artırılmasında ısrarcıydı. Bu niyetleri ancak alkışlayabiliriz. Elçilikle olan yazışmalarım Türkiye'deki eğitsel yayılmayı canlı ve sürekli bir ilgiyle sahiplendiğimizin kanıtıdır. Osmanlı bakanlarının bu düşüncüyü gerçekleştirebilmekteki ilk adımlarını aktif işbirliğimizle pekiştirmeye istekliyiz. Padişahın ağzından bugün bu gayretlerin kesin bir biçimde tasdik edildiğini ve aylar önce hazırlanmış olan planların yakın bir gelecekte hayata geçirilmesi sözünün verildiğini duymaktan memnunuz. Ekonomik fikirler alanında...³⁵

Fransız bakan hiç sektirmeden eğitim konusundan ekonomik ilişkilere geçer. Bu ışık doğrultusunda, Fransızların Osmanlı eğitiminin Batılı bir yol takip ederek yayılması arzusu, ekonomik ve kültürel çıkarlarla bağlantılı ve bu nedenle bağlamın dışında düşünüldüğünde olabileceğinden çok daha duruma uygun olarak görülmelidir.

Osmanlıları bilfiil Fransız tarzı sistemi kopyalamaya teşvik etmek suretiyle, Paris, Doğu Akdeniz'deki siyasi ve kültürel etkisini artırmayı umut ediyordu.³⁶ Okuldaki öğrenim dili olarak Fransızca'nın tercih edilmesi Paris açısından başlı başına

35 Testa, *Recueil*, vii. 495.

36 Şişman, *Galatasaray Mektebi*, 13.

bir zaferdi. Bunun ötesinde öğretmenler, idareciler, ders kitapları ve hatta karyolalar ithal ederek, yüzlerce potansiyel Frankofon ve Frankofil yetiştirmeyi umuyorlardı.

Fakat, Galatasaray deneyimi yalnızca imparatorlukta bir Fransız etkisi yaratma girişimi değildir. Osmanlı devletinin bünyesindeki çeşitli din gruplarına davranış tarzını değiştirmek adına da bir iz bırakmıştır. Okul, birlikte öğrenim görebilecekleri, çalışabilecekleri ve uyuyabilecekleri tek bir kurum içerisinde toplamak suretiyle, dinlerine göre ayrılan tebayı birbirinden ayıran duvarları yıkmak yolunda radikal bir adım atmıştır.³⁷ Osmanlı devleti açısından karma eğitimin mantığı, ortak eğitimin Osmanlı devletine karşı ortak bir bağlılık geliştireceği varsayımı üzerine odaklanmıştır. Bununla birlikte, Fransız programı da ihmal edilmemelidir. Fransızlar ise, Müslüman ve Müslüman olmayanların dirsek dirseğe eğitilmelerine imparatorluk sınırları içinde davalarını destekledikleri azınlık gruplarının şansını artıracak umuduyla bakmaktadır. Aslında, Fransızların Osmanlı reformları listesinde yer alan maddelerin çoğu, şu veya bu şekilde azınlıkların durumunu iyileştirmeye yöneliktir. Resmî ekoller arası eğitimin Fransa'dan gördüğü desteğin, bu nedenle, daha geniş çaplı bir Fransız planının parçası olarak görülmesi gerekir. Burada bu konuya özellikle değiniyorum, çünkü tartışma Tanzimat döneminde hazırlanan eğitim tasarılarını Abdülhamit zamanında yeniden biçimlendirme çabalarına geldiği zaman konunun pedagojiden başka yönlerinin de olduğunu hatırlamamız gereke-

37 Roderic H. Davison, Mekteb-i Sultânî'den "karma eğitime giden yolda millet duvarlarındaki ilk gedik" olarak söz eder (*Reform*, 246). Bununla birlikte, daha erken bir girişim vardır; Paris'teki Mekteb-i Osmanî. Bu erken tarihli din ve mezhepler arası Osmanlı eğitim deneyi, imparatorluk içerisinde farklı bakışlara göre inşa edilecek okulların bir habercisi olmuştur. Bunların arasında hem Fransa'nın başkentinde Osmanlı tebanın idaresinde açılan diğer okullarla rekabet edebilmek için resmî bir tercih sağlama maksadı, hem de dinî ve Türk öğrenim verilirken aynı zamanda modern bir müfredat oluşturulması yer alır. Ayrıntılar için, bkz. Richard L. Chambers, "Notes on the *Mekteb-i Osmanî* in Paris, 1857-1874," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968), 313-29.

cektir. Abdülhamit dönemi değişimleri, Osmanlı çıkarlarının Batılı, bu örnekte Fransız benzerlerine *rağmen* yeniden savunulması adına bir girişim olarak görülecektir.

Ancak, o günler için Galatasaray'ın ilk meyveleri Fransız umutlarını güçlendirmiştir. Galatasaray'a kaydolan öğrenci sayısı okulun faaliyete geçtiği ilk yıllar içerisinde çarpıcı biçimde çoğalmıştır. Okul 1868 yılının Eylül ayında 341 öğrenci ile açılır.³⁸ Bir ay sonra kayıtlar 430'a sıçrar ve yıl sonunda 530'a ulaşır. Bir yıl sonra öğrenci sayısı 640, yani açıldığı günün yaklaşık iki katı olmuştur.³⁹ Lisenin ilk zamanlarında kaydedilen büyük başarılar, imparatorluğun başka şehirlerinde de onun modelinde okullar açılması fikrini teşvik etmiştir. Okulun ilk müdürü Louis de Salve tarafından yazılmış bir makalede, müfredatın Beyrut'taki adı verilmeyen bir kesim tarafından istendiği ve Bulgarların Fransa'dan benzer bir kurumu ısrarla rica ettiği kaydedilmiştir.⁴⁰ Ancak Louis de Salve'in büyük umutları, 1870 Fransa-Prusya savaşında Fransızların yenilerek prestij kaybetmeleriyle ve 1869 ile 1871'de sırayla Tanzimat'ın baş mimarlarından olan Fuad ve Ali Paşaların ölümleriyle yıkılmıştır. Ondan sonra, diye yas tutar Salve, Fransız etkisi Osmanlı başkentinde üzücü bir biçimde azalmış ve Fransız esinli Osmanlı eğitimi ideali bozulmaya yüz tutmuştur. Fransız askerî misyonu yürürlükten kaldırılmakta ve Fransız dili, askerî tıp okulunda, diğer birçok eğitim kurumunda ve Louis de Salve'in abartısına göre "çok eski zamanlardan beri" kullanılmakta olduğu İstanbul sivil mahkemelerinde popülerliğini yitirmektedir. Şimdi artık Fransız çıkarlarının bir vasıtası olarak ateş hattında kalan Galatasaray, kayıtlarındaki düşüşe ve Fran-

38 Salve, "L'Enseignement," 848. Salve'in rakamlarına göre, bu 341 öğrenciden 147 tanesi ya da kabaca bunların %43'ü Müslüman'dır. Geri kalanı ise şöyle sıralanır: Ermeni Ortodoks (48), Rum (36), Yahudi (34), Bulgar (34), Roma Katoligi (23) ve Ermeni Katolik (19). Kaynak belirtilmeden verilen Georgeon'un rakamları bütün gruplar için bir miktar daha fazladır. Kuruluştaki toplam 399 ve 1869 yılı sonundaki rakam 620'dir: Georgeon, "La Formation des élites," 19.

39 Salve, "Le'Enseignement," 848.

40 A.g.e. 849.

sız idarecilerin ayrılarak yerlerine Osmanlı memurların tayinine tanık olmaktadır.

Salve, Galatasaray üzerindeki büyük umutlarının ve okulun temsil ettiği büyük hedeflerin sönmesinden üzüntü duyuyorsa, kurumun Hamidiye döneminde geçirdiği değişimler karşısında muhakkak sarsılmış olmalıdır. Göreceğimiz gibi, Mekteb-i Sultanî geç Osmanlı eğitim politikasının bütün prensipleriyle bağdaştırılmak üzere birçok değişikliğe maruz kalmıştır. İdâdi mekteplerinin ve gerçekte bütün sistemin 1869 eğitim tüzüğünde nasıl planlandığını gösteren bu değişiklikler Hamidiye devletince yenilenmiştir.⁴¹

1877 Şubat'ında, II. Abdülhamit, Ali Suavî Efendi'yi Galatasaray'a müdür olarak tayin eder ki, bu da bu kurumda gerçekleşecek olan değişimlerin ve genel olarak imparatorlukta devlet güdümlü eğitime teveccüh edildiğinin bir işaretidir. Ali Suavî yalnızca bu görevi alan ilk Müslüman olmakla kalmayıp aynı zamanda renkli ve şaibeli bir karakterdir.⁴² Sıradan bir hayattan çıkıp yükselmesi, 19. yüzyılda devlet eliyle yayılan yeni sosyal mobilite yollarından biri aracılığıyla gerçekleşir: kamusal eğitim sistemi. Rüştîye eğitiminden geçmişse de, Suavî genellikle bu Fransız-Osmanlı lisesinin müdürlüğü için anormal bir seçim olarak değerlendirilmiştir. Ulema sınıfının sevilen bir mensubu, tahrikçi bir yazar ve hatip olan Suavî, 1876 yılı geldiğinde, en çok da önce İstanbul'da ardından sür-

41 Galatasaray Lisesi'ni Osmanlılaştırma çabalarından bazılarının Fransa-Prusya savaşının etkisiyle ortaya çıktığını belirtmek gerekir. Meydana gelen değişiklikler –Fransız müdür bir Osmanlı görevli ile değiştirilmiş, okul güçlü bir azınlık geleneği olan Beyoğlu semtinden, eski İstanbul'daki Topkapı Sarayı kompleksine bitişik olan Gülhane parkına taşınmıştır, bu mühim bir adres değişikliğidir– Abdülhamit'in saltanatından önce gerçekleşmişse de, onun kuruma getireceği bazı değişikliklerin habercisi olmuşlardır.

42 Ali Suavî'nin renkli meslek hayatı hakkında, bkz. Mithat Cemal Kuntay, *Sarıklı İhtilalci Ali Suavî* (İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi, 1946); Bernard Lewis, *The Emergence of Modern Turkey*, 2. baskı. (Oxford: Oxford University Press, 1968); Şerif Mardin, *The Genesis of Young Ottoman Thought: A Study in the Modernization of Turkish Political Ideas* (Princeton: Princeton University Press, 1962); İsmail Doğan, *Tanzimatın İki Ucu: Münif Paşa ve Ali Suavî (Sosyo-pedagojik bir Karşılaştırma)* (İstanbul: İz Yayıncılık, 1991); ve en son olarak, Hüseyin Çelik, *Ali Suavî ve Dönemi* (İstanbul: İletişim, 1994).

gündeyken Paris'te çıkan muhalif *Muhbir* gazetesinde yayımlanan Batı karşıtı ve anti-bürokratik yazılarıyla meşhurdur.⁴³ Bununla birlikte, okulda müdürlüğe atanması hem Batılı hem İslâmî bilimlerle⁴⁴ yetişmiş olmasına, hem de Paris'teyken etkilendiği fikirlere dayandırılabilir. Tahta henüz çıkmış olan padişahın sevgisini kazanmasının nedeni, güçlü hükümdar yönetiminde güçlü devlet anlayışının destekçisi olmasıdır. Osmanlı anayasası karşısında halkın tutumunu benimsemesi de aynı şekilde, daha sonra bundan vazgeçecek olan II. Abdülhamit'e dalkavukluk manasında olmuştur.⁴⁵ Bizim ise, müdür olarak tayin edilme nedenini anlamak için onun eğitim hakkındaki genel görüşlerine ve imparatorlukta yabancı etkisine direnmenin önemine bakmamız gerekir. Makalelerinden birinde, meslektaşları sayılan ulema sınıfını, misyoner propaganda ile karşılaştıklarında eyleme geçmemekle suçlar ki, aynı tema ikinci bölümde gördüğümüz üzere kısa bir süre içinde Kâmil Paşa tarafından da işlenecektir.⁴⁶ Ayrıca, Osmanlı okullarında öğrenim dili olarak Türkçe'nin benimsenmesini savunmuştur ki, bu da halkın eğitime katılımını artırma genel hedefini desteklemek için zorunlu sayılan değişimlerden biridir.⁴⁷ Düşmanlarla mücadelede imparatorluğun çekirdeğini oluşturacak birleştirici güç olarak İslâm'ı savunmasının yanı sıra, imparatorlukta ulusların potansiyel bölücülüğü meselesi karşısındaki güçlü tutumu sayesinde ("ulusçuluk meselesi yıkıma nereden olacaktır"),⁴⁸ hiç şüphesiz bu görüşleri paylaşan II. Abdülhamit'in kendisini dinlemesini sağlamıştır. Bundan başka, Ali Suavî Avrupa'da basılan çeşitli Osmanlı muhalifi gazetelere gönderdiği mektuplarda Fransız-Osmanlı okulu konusunu

43 Mardin, *Genesis*, 361.

44 Göreve getirildiği sırada, *Sadakât* gazetesi Suavî'den şöyle söz eder: "Doğu ve Batı eğitimi almış, İslâmî ve felsefi bilimleri öğrenmiş, bir dünya hazinesi olarak anılmaya layık saygın bir birey," Çelik, *Ali Suavî*, 311. Türkçe baskısından çeviri bana aittir.

45 *Vakit*'te yayımlanmış makaleleri için, bkz. Kuntay, *Sarıklı İhtilalci*, 90-101.

46 Mardin, *Genesis*, 370.

47 Mardin, *Genesis*, 371-2.

48 Yukarıda adı geçen eserden aktarılmıştır; 372.

gündeme getirmiştir. Mayıs 1868'de *Muhbir* gazetesinde Suavî, Galatasaray projesinin temsil ettiği mutlak Fransız himayesi ve Fransız dili karşısındaki korkusunu dile getirir.⁴⁹ Suavî bunun diğer ulusları da aynı muameleyi talep etmeye teşvik edeceğini savunur. Osmanlı eğitiminde reform yapma gereği üzerine yazdığı daha genel yazılarında da, aynı şekilde doğrudan Galatasaray referans verilmektedir. Eylül 1868'de Suavî, Londra kökenli muhalif *Hürriyet* gazetesinin eski sayılarından birinde imparatorlukta eğitim yetersizliği üzerine yapılan tartışmaya şöyle yanıt verir:

Medeniyetin refahına kavuşmak için, ne büyük bir ordu, ne büyük bir donanma, ne de Galatasaray'daki Fransız öğretmenlerle doldurulmuş okulun yardımı gerekir. Kendi okullarınızdaki ıslahatlara bir bakın. Bir Türk çocuğunu sarıklı hocaların elinden alıp keçi sakallı Fransızların eline bırakmanın manası nedir? Daha kolay bir yol var. Her şeyden önce ulemayı geliştirin. Bazı medreselerin başlarının ne kadar itibar göreceği sarıklarının kalınlığına göre belirleniyor oysa onların ruhları bu yücelikten yoksundur. Zamanlarını sadece ahrette faydası olan bilimlerle (*ulûm*) tüketmemelidirler; biraz tarih ve coğrafya ve tabiî bilimler gibi dünyevi gereklerin faydalı bilgilerini (*maarif*) de araştırmalıdır. Şüphesiz insanoglu ölümlüdür, lâkin ölüm için değil hayat için yaratılmıştır.⁵⁰

Bu açıdan bakıldığında, Galatasaray'a müdür olarak Ali Suavî'nin seçilmesi daha anlaşılır olur; bu seçim II. Abdülhamit'in dinî içeriğin Tanzimat döneminden miras kalan laik sisteme zerki politikası ile bağdaşmaktadır.

Göreve getirilmesinin nedeni ne olursa olsun, Mekteb-i Sultânî'deki kısa memuriyeti ile beklenmedik değişiklikler olmuştur. Ali Suavî'nin, Müslüman öğrencilerin yararına azınlık mensubu öğrencilerin burslarını düşürerek, okulu sorun çıkaran kişilerden temizleyerek Müslüman öğrenci kayıtlarını ar-

49 Çelik, *Ali Suavî*, 314.

50 A.g.e. 315-16. Türkçesi'nden çeviri bana ait.

tırmaya girişmek için pek az zamanı olmuştur. Suavî'nin Ağustos 1877'de okulun durumu ile ilgili yazdığı muhtıra, birinci yılında okulda gerçekleştirdiği bazı değişiklikleri, Maarif Nezareti'nden resmî onay almaksızın yapılan eylemleri açığa çıkarmaktadır.⁵¹ Bu belgeye göre, Müslüman öğrencilerin sayısını %37'ye, yani 162'den 220'ye çıkarmıştır. Ayrıca gayri Müslim öğrencilere verilen bursların daha fazla olmamasını sağlamak yolunda hareket etmiştir.⁵² Bütün Rus öğrencilerin ve önceki sene Filibe ve İslimye sancaklarında meydana gelen karışıklıkların liderleri olarak görülen Bulgar öğrencilerin okuldan atılması emrini vermiştir.⁵³ (Herhangi bir karışıklık olmayan bölgelerden gelenler ile “çalışkan ve iyi huylu” görülenlere dokunulmamıştır.) Suavî okulun dört öğretmenini görevden uzaklaştırışını da, 1877-8 savaşında Rusya tarafını tutmaktan devlet aleyhine konuşmaya varıncaya kadar bir dizi suç sıralayarak anlatır.⁵⁴ Suavî okulun pedagojik standartlarıyla da ilgilenmiştir. Elif be sınıfını dahi geçmeden üst üste altı yıldır kayıt yaptıran öğrenciler olduğundan, on yıldır “makine gibi geceli gündüzlü” çalışan öğrenciler olmasına rağmen okulun

51 YEE 14/1274. 14 Şaban 1294 (24 Ağustos 1877). Bu belge Hüseyin Çelik, Ali Suavî kitabının ekinde tıpkıbasım olarak yayımlanmıştır.

52 Georgeon, “La Formation des élites,” 20.

53 YEE 14/1274. Suavî bu öğrencilerin bazılarını adlarıyla belirtir: Kaplışku (isimler yazıldığı gibi aktarılmıştır), Müslüman köylerini yakmakla suçlanırken, Dançof ve Siyarof eşkıyalık suçundan tutuklanıp mahkum edilmişler, fakat daha sonra Bâbîâli tarafından Galatasaray'a karşılıksız olarak sokulmuşlardır. Bunların Rus ordusu Tuna'yı geçtiğinde Bulgar öğrencileri kışkırttığı ve Rus ordusu ile bağlantılı oldukları iddia edilmektedir.

54 A.g.e. Suavî'nin anlattıklarına göre Rus büyükelçisi Ignatief'in nüfuzu ile görevlendirilmiş olan ve elçinin çocuklarına öğretmenlik yapan Cakmo adlı öğretmenin kontratı feshedilmiş ve Osmanlı devleti aleyhine konuşmaktan ötürü görevinden uzaklaştırılmıştır. Yine Rus büyükelçiliğinin nüfuzu ile işe alınan Zankof'un, son Bulgar olaylarında Londra'ya gittiği ve Osmanlı devleti aleyhine toplantılara katıldığı anlatılmaktadır. Suavî daha da ileri giderek Rusların yakın bir zamanda bu kişiyle görüşerek kendisine Tuna'da memuriyet teklif ettiklerini ve bu nedenle kendisinin *yokluğunda* işten atıldığını kaydeder. Fransız bir coğrafya öğretmeni savaş sırasında Rus büyükelçiliğine muhbirlik yaptığı gerekçesiyle işten atılmıştır. Mihalofski, üç Bulgar danışmanla (*kalfa*) birlikte Bulgar dili derslerinin müfredattan kaldırılması nedeniyle görevden alınmıştır. Mihalofski tahrikçi olarak tanımlanmıştır.

halen Osmanlıca ya da Fransızca dillerine tam anlamıyla hâkim kimse yetiştiremediğinden şikâyet ederek, öğretmen seçiminde daha sıkı ölçütler getirilmesini savunur. “Eğitimde reform için, diploma konusu gündeme getirilmiş ve öğretmenlik eğitimi almamış olanlar diplomalı kişilerle ve daha düşük ücretlilerle değiştirilmiştir.”⁵⁵ Suavî okulun müfredatını da Hamidiye döneminin bütün Osmanlı eğitim sistemine getireceği daha büyük değişikliklerin bir habercisi gibi değiştirir. Fen bilimleri, biyoloji ve istatistik gibi evvelden ihmal edilen, fakat kendisinin yararlı gördüğü derslerin sayısını artırır. Ancak bu Avrupalı dersler, kelam, adab, inşa’ ve fıkıh gibi geleneksel İslâmî derslerin Arapça, Osmanlı Türkçesi ve Farsça olarak işlenmesiyle dengelenecektir.⁵⁶ Suavî okulun atmosferine açık bir İslâmî karakter kazandırmıştır. Örneğin, Suavî’nin idaresindeki Müslüman öğrenciler, kendisinden önceki müdür zamanında mevcut olmayan İslâm’ın temel ilkeleri (*akaid*) dersini çalışmak zorundaydılar.⁵⁷ Altıncı bölümde göreceğimiz gibi, Hamidiye eğitim politikasında ahlâk eğitimi önemli bir rol oynayacaktır. Ali Suavî’nin yaptığı değişimlerin kümülatif etkisi Galatasaray’ı daha Müslüman, daha Osmanlı ve daha etkili bir kurum haline getirecektir.

Ali Suavî’nin Mekteb-i Sultanî’deki görevine Kasım 1877’de son verilir, fakat sonraki yıllarda takip eden olayların gösterdiği gibi, kuruma getirdiği değişimlerin altında yatan tema hüküm sürmeye devam etmiştir.⁵⁸ Okuldaki resmî çevrenin gide-

55 YEE 14/1274.

56 Çelik, *Ali Suavî*, 324-5’te Suavî, okulun müdürlüğünü yaparken İstanbul *Vakit* gazetesine yazdığı bir mektup aktarılmaktadır.

57 A.g.e. 327. Çelik, Suavî’nin bu dersi müfredata bazı Fransız öğretmenlerin atist ve misyoner etkilerinin önüne geçmek için koyduğunu ileri sürüyor.

58 Görevden alınma nedeni hiçbir zaman tam olarak açıklanmamıştır. Yetersiz olduğu gündeme getirilmiş (Mardin, *Genesis*, 364), İngiliz karısının sınır dışı edildiği söylentileri yayılmıştır (Kuntay, *Sarıklı İhtilalci*, 108), fakat her iki durumu da doğrulayacak güçlü bir delil öne sürülememiştir. Georgeon Suavî’nin görevden alınmasını, getirdiği değişikliklerin kafa karıştırıcı etkilerine yorar; ancak, onun başlattığı eğilimlerin ayrılmasından sonra da sürdürüldüğünü bildiğimizden bu yorumun pek anlamı kalmamıştır artık. (Georgeon, “La Formation des élites”, 21). Suavî’nin kendi yazdığı muhtıra, okuldaki reform

rek Islâmlaşması ve Osmanlılaşmasına bir örnek, Muhammed peygamberin doğum günü ritüeline, *Mevlid-i Şerif*'e verilen önemdir. Bu yıldönümünün ilk defa resmî düzeyde anılması 1882'de Sultan II. Abdülhamit adına okulun öğretmen ve öğrencilerine şeker dağıtılmasıyla gerçekleşir. Hediye istenen etkiyi yaratmıştır, zira padişahın cömertliği karşısında teşekkürlerini ileten okul müdürü şunları söyler:

Öğretmenlere ve öğrencilere şeker dağıtmaya başladığımızda her birinin yüzünde birdenbire beliren o minnettarlık, iftihar ve şaşkınlık ifadelerini anlatmak isterdim, lâkin bu gibi şeyler ne anlatılabilir ne de kağıda aktarılabilir; kendi gözünüzle görmemiz gerekir. Bildiğim bir şey varsa o da okulda bulunan hiç kimsenin yaşadığı müddetçe padişahın bu cömertliğini unutamayacağı ve bu okul ayakta kaldığı müddetçe herkesin bu hayırlı günü hatırlayacağıdır.⁵⁹

Padişaha hitaben yazıldığı için buradaki dalkavukluğu normal karşılayabiliriz, fakat müdürün bizzat şeker dağıtmasını ancak hevesliliğiyle açıklayabiliriz. Sonraki yıllarda bu önemli gün *Mevlid* okunarak anılmaya başlanır. Ayrıca, II. Abdülhamit'e onu Peygamber Muhammed'e bağlayan dualar edilir.⁶⁰

Bundan başka, Hamidiye döneminde Galatasaray'da cereyan eden değişimlere, sırf sembol olsun diye konulan bazı esaslar da dahildir. Devlet okulda olup bitenler üzerindeki, hem sınıflar içinde hem de öğrencilerin okul dışı yaşantılarındaki denetimini artırmaya çalışmıştır. 1887'de padişah, din hiyerarşisinin en tepedeki mensubu şeyhülislam Ahmet Esad Efendi'ye başkanlığını emanet ettiği müfredat değerlendirme heyetlerinden birincisinde yer alacak isimleri seçer. Ona görevinde yardım edecek olan kişi ise, Mekteb-i Mülkiye'de müdür yardımcısı

planlarının uygulama dışı kalması üzerine Maarif Nezareti'ne duyduğu kızgınlığı yansıtır. İnatçılığı ve radikal fikirleri yüzünden çıkan sürtüşmenin işten çıkarılmasında payı olmuş olabilir.

59 Y Mtv. 8/58, # 2. 13 Rebiyülevvel 1299 (2 Şubat 1882).

60 Y Mtv. 109/17, 22 Cemaziyülevvel 1312 (21 Kasım 1894) ve YMtv. 109/32, 24 Cemaziyülevvel 1312 (23 Kasım 1894).

cılığı yapan sivil bir bürokrat, Mehmet Recai'dir.⁶¹ Recai'nin Galatasaray'da uygulanan müfredatı değiştirme tavsiyesi, sarayın okul için uygun gördüğü çizginin doğrultusu hakkında bize bir fikir verir. Recai'nin muhtırasında "Mekteb-i Sultanî ile ilgili" şu değişiklikler yer alır:

1. Latince ve felsefe derslerinin kaldırılması ve Avrupalı filozof ve yazarların biyografileri üzerine hiçbir şeyin okunması-na izin verilmemesi.

2. Yetkin ulemaya bırakılacak olan İslâm ilkeleri (*akaid*) derslerinin haftada iki kez ciddiyetle verilmesi.

3. Mekteb-i Sultanî'de Oryantal çalışmalar olarak adlandırılan Arapça, Farsça, Türkçe sınıflarının Müslüman bir memurun nezaretine devredilmesi.⁶²

Batılı fikirlerin –ve Batılı eğitimcilerin– etkisini azaltmak ve İslâm ilkelerinin rolünü güçlendirmek suretiyle, heyet bilinçli olarak okulun misyonunu dönüştürmeye kalkışmıştır. Şeyhülislam, heyetin tavsiyeleri için bir başvuru mektubu niteliği taşımış olan muhtırasında Galatasaray öğrencilerinin "İslâm ahlâkına ve haşmetli sultana zararlı Batılı eserlerle ve metinlerle" zihinlerini bulandırmamalarının sağlanması, öğrencilerin inanç üzerine tezlere (*resâil-i itikadiye*) çalıştırılması ve namazlarının cemaat halinde kılınması gerektiğini belirtir.⁶³

Saray, daha az Fransız, fakat daha İslâmî ve Osmanlı bir kurum haline getirmek istediği Galatasaray'ın müfredatını yeni-

61 "Hacı Recai," ve "otoritelerin gözünde son derece güvenilir" olmakla isim yapmışlığı üzerine, bkz. Blake, "Training," 118. Dinen-siyaseten doğruluğun uygulayıcıları olarak okullardaki müdür yardımcılarının rolü hakkında, bkz. örn. *Düstûr*, 1. Tertib, cilt.8 (Ankara: Başvekelet Devlet Matbaası 1943), 434-5.

62 Y Mtv. 25/52, # 3, ND, fakat 6 Cemaziyülahır 1304'ten (2 Mart 1887) önce.

63 Y Mtv. 25/52, # 2, 6 Cemaziyülahır 1304 (2 Mart 1887). Okul müfredatı, hararetli bir çekişme konusudur. Şubat 1893 tarihli bir *irade* okulun dinî ilkelere bağlı öğretmenlerinin maaşlarını artırdığı hükmünü vermiştir. Irade M 1310 Ş 3. 5 Şaban 1310 (22 Şubat 1893). Bir sonraki senenin belgeleri okulun giderek anti-laikleşen müfredatının dağıtılması konusunda bir girişim olarak görülebilir: Galatasaray'daki Fransızca derslerinin sayısını artırmak ve Fransız uyruklu ya da Fransızca konuşan daha çok personel barındırmak teklifi görüşüne göre başarısız olmuştur. YA Res. 66/26 ve YA res. 67/ 5.

lerken, aynı zamanda öğrencilerin davranışları üzerinde daha fazla resmî denetim kurmaya yönelik çabalar göstermiştir. Derhal devlet müdahalesiyle karşılaşan nadir politik olayların haricinde,⁶⁴ okul ve diğer hükümet yetkilileri ahlâka aykırı ve bazı durumlarda suçlu saydıkları davranışlara karşı giderek dikkat kesilmişlerdir. Galatasaraylı bir öğrencinin silahını ateşlediği bir olay, okuldaki son öğrenci faaliyetlerinin yüksek düzeyde tartışılmasına neden olur.⁶⁵ Bu sıradışı örneğe bir sonraki bölümde okul disiplini tartışırken geri döneceğim. Burada, okul yetkililerinin herhangi bir istenmeyen olaya ve, okul İstanbul'un gürültülü gece hayatıyla meşhur bir semtinde olduğundan, özellikle de ahlâka aykırı öğrenci davranışlarına karşı tetikte olduğuna değinmekle yetinelim.

Hamidiye hükümeti, yabancı misyoner eğitim faaliyetlerinin artmasına gayri Müslim okulların teftişini artırarak yanıt vermiş olduğu gibi, kendi sistemi dahilindeki öğrenciler arasında ahlâka aykırı faaliyetlerin arttığı düşüncesine karşılık olarak sıkı gözetim uygulamasına başlamıştır. Aralık 1893'te, Maarif Nazırı Zühdü Paşa idâdilerdeki, yüksek okullardaki ve Galatasaray'daki öğrencilerin denetlenmesi için müfettişler tutulmasını talep eden bir muhtıra yazar.⁶⁶ Zühdü Paşa, bu kurumlardaki öğrencilerin "birahanelere, kahvehanelere ve benzeri uygunsuz mekânlara" dadanmış olmasından şikâyetçidir. Maarif Nazırı, bu gibi ahlâksız davranışların önünü almak üzere on müfettişin tutulmasını ve bunların "şüpheli mekânları gece gündüz devriye gezmesini" önerir. Bu uygunsuz mekânlarda herhangi bir öğrenci ile karşılaşılması halinde, diye devam eder, müfettişler onları bulundukları yerden çıkaracak ve değerlendirilmek üzere okula bir rapor sunacaklardır.⁶⁷ Zühdü'nün muhtırası Şûrayı Devlet'e iletilir. Burada okunup

64 Filibeli bir Galatasaray öğrencisi, geldiği Doğu Rumeli vilayetinin 1886'da Bulgarlarca ilhak edilmesi karşısında öyle şiddetli bir tepki göstermiştir ki, padişahı silahla vurma tehdidinde dahi bulunmuştur. Bkz. örn. MKP 86/6-551.

65 İrade MM 4628, 9 Rebiyûlahır 1307 (1 Aralık 1889).

66 ŞD 212/61, 17 Cemaziyûlahır 1311 (26 Aralık 1893).

67 A.g.e.

onaylanan muhtıra saraya iletilir ve ardından padişah fermanı halini alır.⁶⁸

Galatasaray'ın ilk yılları idâdi okulları öyküsünün bir pratiği gibidir. Osmanlı devletinin, müdahalelerini her geçen gün daha çok püskürtmeye çabaladığı büyük devletlerden birinin eğitim bakanlığı tarafından salık verilen planın bir parçası olarak kurulan bu kurum, kendisini Hamidiye siyasasının temel prensipleriyle aynı hizaya getirecek bir dizi değişikliğe uğramıştır. Personel, müfredat ve öğrencilerin okul dışı etkinliklerini yönlendiren kurallara getirilen değişikliklerle, Mekteb-i Sultanî hem daha Osmanlı hem de daha İslâmî bir kuruma dönüşmüştür. Batı Avrupa etkisinin kötü sonuçlarından ve bununla birlikte tebasının ahlâkının bozulmasından giderek daha çok endişelenen Hamidiye devleti okullardaki müfredatı elden geçirmek ve kendisini çocukların ahlâk bekçisi ilan etmek gayretine girmiştir. Devletin bu misyonu ciddiye alması ile bu gibi hamleler başkentteki bir tek kurumla sınırlı kalmamış, daha ziyade tebasından olabildiğince fazla kişiyi etkileyebilmek için vilayetlere kadar yayılmıştır. Mali kaynakları ciddi biçimde kısıtlı olduğu halde, Hamidiye devleti Tanzimat'tan devraldığı çiçeği burnunda okul sistemini imparatorluğun uzak diyarlarına yaymak doğrultusunda hareket etmiştir. Bu okulları inşa ederken, aynı zamanda müfredatlarını ve idare biçimlerini giderek netleşen dinî anti emperyalizm programı ile bir hizaya getirmek için yeniden oluşturmaya çalışmıştır. Bunu yaparken devlet takip ettiği eğitim planının merkezîyetçi, sistemli yapısından faydalanmıştır.

Galatasaray'ın öyküsü, Batı'dan ödünç alınanların, geç Osmanlı eğitim çabaları için hem destek hem de engel olduğunu gösterir. Bir yandan, Fransız tarzı sistemin ithali, kullanıma hazır bir plan getirmiştir. Bu plan, merkezî bürokrasinin farklı bölgelerdeki hâkimiyetini artırmaya yaramış ve buralardaki tebasının günlük yaşantısında daha güçlü bir rol oynamaya azimli olan devlete cazip seçenekler sunmuştur. Diğer yandan,

68 İrade Maarif 1311 B 5, 25 Receb 1311 (1 Şubat 1894).

ithal sistem kendisine bağı pek çok sorunu beraberinde getirmiştir. Bunların en önemlisi, açıkça dile getirilmese de imparatorluğun problemlerine çözümün Batı'da bulunabileceği varsayımıdır. Daha pratik bir düzeyde, yeni sistemin müfredatına sokulmuş olan fikirlerin çoğu Hamidiye dünya görüşüyle tamamen zıtlık içindedir. Devlet, müfredatı kendisinin doğru yol olarak gördüğü doğrultuya çekmeyi tercih etmiştir. Devralınmış bir sistemi Hamidiye devleti kendi ihtiyaçlarına uyarlamaya girişmiştir.

SİSTEM

Hamidiye rejimi, 1869 Maarif Nizamnamesi'nde telaffuz edilmiş olan planı devralır. Bu belge, Abdülaziz döneminde Fransız müdahalesinin bir sonucu olarak ilan edilmesi, daha sonra eğitimin köşe taşı olarak rolü ve eğitimin rakip türlerine resmî izin verilmesi ve bunların teftişi konularında daha önce karşımıza çıkmıştı. 1869 Nizamnamesi'nin en önemli özelliği, II. Abdülhamit saltanatı zamanında büyük oranda tamamlanmış olan okul ağı için ayrıntılı bir tasarı olmasıdır. Belge başka yerlerde⁶⁹ özetlendiği için burada yalnızca en çarpıcı özelliklerine değinmemiz yeterlidir. Nizamname oldukça rasyonelleşmiş ve merkezîleşmiş bir devlet okulu sistemini talep eder. Yerel nüfusun büyüklüğüne uygun büyüklükte okullar inşa edilecek, idâdi gibi okullar için ise ilgili şehir ya da kasabanın durumu göz önünde bulundurulacaktır. Örneğin, 1.000'den fazla ev bulunan her kasabada bir idâdi okul kurulacaktır. Nizamname'nin tanımladığı sistem, son yüzyılda dünya çapında çoğu yerde kurulmuş olan merkezî planlı eğitim sistemlerinden biraz farklıdır. Eğitimin geleneksel olarak çeşitli din kademelerince temin edildiği Osmanlı İmparatorluğu bağlamında eş görülmemiş olan, merkezî hükümetin bütün imparatorluk halkının eğitilmesi için, hiç değilse teorik olarak, bundan böyle sorumluluk üstlenmesidir. Nizamname'nin bir diğer büyük

69 Koçer, *Türkiye*, 82 ve devamı.; Kodaman, *Abdülhamit*, 22-7, 114-17.

etkisi, başkente mevcut olan türden eğitim kurumlarının, yüksek, özel akademiler haricinde vilayetlerde de kurulmasında ısrar etmiş olmasıdır. Nizamname, imparatorluk boyunca yayılacak ve en başarılı öğrencilerin ileri derece özel eğitimden geçmeleri için başkente ya da doğrudan merkezî hükümette memuriyet kadrolarına aktarılacağı bir piramit sistemi oluşturacak bütün ve birleşik bir okullar ağı düşünmüştür.

Hamidiye dönemi süresince 1869 Nizamnamesi devletin büyük eğitim adımlarında kılavuzluk etmiştir. Ayrıntıları tamamına erdirmekle görevli memurlar sürekli Nizamname'ye başvurmuşlardır. İkinci bölümde gördüğümüz gibi, vilayetlerde hizmet veren Osmanlı memurları, kendi idari bölgelerinde okullar için izin ve mali destek isterken sık sık Nizamname'den dem vurmüşlardır. Çoğu örnekte, planın ayrıntılı faaliyet alanı ve hazinenin sıkıntılı koşullarından dolayı yetkililerin, Nizamname'de yer alan hükümlerin kendi vilayetlerinde uygulanması gerektiğini belirtme ve merkezî hükümeti plandaki hedeflere ulaşmak için gereken fonları yaratmak doğrultusunda sıkıştırma olanakları defalarca olmuştur. İstanbul'daki bürokratlar da benzer bir biçimde, bu taleplerin Bâbîâli ve nihayetinde saray tarafından onaylanması ve finanse edilmesi doğrultusunda öneriler getirerek Nizamname'ye olan bağlılıklarını göstermişlerdir.

1869 Nizamnamesi'nin II. Abdülhamit hükümetinde en çok takdir edilen yönü sistemli ve merkezî yapısıdır. Tasarlanan okul sisteminin düzeni, imparatorluk çağında geniş ve gelişmiş bir devlet kurumları ağı kurmaya eğilimli hükümet için son derece caziptir. Hamidiye döneminde inşa edilen okul binaları bu genişleyen hükümet aygıtının sadece bir yüzünü yansıtır. Büyüyen okul sistemiyle birlikte, İstanbul'un etki alanını genişletmek ve vilayetlere ulaşmakla görevlendirilmiş benzeri bir devlet daireleri ağı oluşmuştur. Böylece, bilhassa Hamidiye hükümetinin oluşturduğu ya da daha ileri götürdüğü birkaç sivil bürokrasi ağına örnek vermek gerekirse, okullara paralel olarak telgraf ve demiryolu hatları, ticaret odaları kadastro ekipleri, sağlık müfettişleri, Dahiliye Nezareti müfet-

tişleri, Adliye Nezareti müfettişleri, sayım memurları, aşiret reformu grupları ve sayısız siyasi muhbir türemiştir. Devlet okulu sisteminin yayılması bu nedenle merkezî hükümetin önceden yargılama yetkisi dışında kalan alanlarda otoritesini sağlamasının farklı örneklerinden sadece bir tanesidir.

Bununla birlikte, eğitim sisteminin doğası düşünüldüğünde, bu sistem, imparatorluk tebasının büyük çoğunluğunun hayatlarını etkileme potansiyeline ve hatta maksadına, tam anlamıyla sahip bir hükümet kolu olmasından ötürü, benzersizdi. Demiryolu ağı imparatorluk tebası arasındaki iletişimi giderek artırıp, mahalli ekonomilere yeni bir biçim kazandırabilirken ve sayım büroları tebanın fiziki varlığını kayıt altına alabilirken, genç nüfusun düşünce tarzını etkileme görevini kendisine misyon benimsemiş tek devlet aygıtı eğitimdi. Okur yazarlığın giderek arttığı bir çağda, eğitim pek çok açıdan hükümetin geleceği için yapabileceği en doğru yatırımdı. Hamidiye dönemi eğitim çabalarını ekonomik anlamda tartarken göreceğimiz gibi, Osmanlı devleti eğitimin sunduğu olanakları fark etmiş ve böylece eğitimin geniş bir yelpazeye yayılmasını sağlamak için şart olan zorlu finansal fedakârlıkları göstermiştir.

Bu nedenle, merkezî hükümeti genişleten paralel ağlardan nitel anlamda farklılık gösterirken, devletin eğitim aygıtı bu ağların biçimsel ve genel nitelikleriyle uyum içinde olmuştur. Aslında, ileri gelen Osmanlı görevlileri, okul ağı biçiminin –bunun bütünleşmiş bir sistem oluşunun– başarı yolundaki önemini kavramışlardı. Arşiv belgelerinin çoğu, hükümetin eğitimin genel niteliği ile ilgili endişelerini doğrular. Bürokratlar sıklıkla devletin eğitim aygıtının önceden vücuda gelmiş oluşumlarını, yeterince sistematik olmayı başaramamakla eleştirirler. Bu muhtıralardan ortaya çıkan şudur ki, olması gereken, hükümet görevlerine gelebilecek yetenekte mezunlardan oluşan sürekli kaynağı üretecek bir mekanizmadır. Bu görevliler, ortak bir metafor olarak eğitsel çalışmanın kademelerini birbirine bağlayan bir zincirden, bir halkadan söz ederler.⁷⁰ Avrupa'daki eğitim

70 Bkz. örn. diğer örnekler arasından, Y Mtv. 25/52, Y Mtv. 37/56, Irade Maarif 1310 M 7.

akımlarının farkında olan birkaç görevli, öykünecek bir hedef olarak Alman sistemini önermişlerdir. Fakat taklit edilecek kaynak olarak başı çeken, daha 1869 eğitim tüzüğünde içselleştirilmiş olan, fazlasıyla merkezî Fransız modelidir.

Daha açık söylemek gerekirse bu “sistem” kendi doğallığında özel okullar biçiminde ortaya çıkmıştır. 1884’ten başlayarak çok sayıda okul binası inşa edilmesi imparatorluğun her vilayetinde yeni Osmanlı okullarının açılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu okulların takındığı mimari biçimle ve bu sembolik ithalle ilgili analizlerimiz bir sonraki bölümde yer alacaktır. Burada, hem yeni binaların diğerlerinden ayrılan modern tarzlarıyla hem de bunların yarattığı etkinin aynı tarzda inşa edilmiş devlet binalarının yanında ikiye katlanmasıyla, yerel halk üzerinde çarpıcı etkileri olduğundan söz etmek yeterlidir. Devletin imparatorlukta gerçekleştirdiği değişiklikler içinde en dikkat çekici olan bu yeni binalardır.

Boşluk

Hamidiye devletinin kendi okul ağının genel yapısına atfettiği önem, devletin idâdi derecesinde okullar inşa etmekteki ısrarını açıklar niteliktedir. Tanzimat dönemindeki eğitim kampanyasının etkisiyle ortaöğretimde büyük bir boşluk bırakılarak, sistemin tabanından yüksek öğrenime doğru ve yukarıdan dayatma okullar inşa edilmiştir.⁷¹ Bu boşluk, tasarlanarak meydana gelmemiştir. Devlet okul sistemi için düşünülen asıl planda üç kademe bulunmaktadır: sübyan (ilkokul); rüştiye

71 François Georgeon son makalelerinden birinde 1860’ların ortalarındaki Osmanlı eğitimini şöyle tanımlıyor: “Parçalanmış ve kompartımanlaşmış. Boşluklar, özellikle de ilköğretim okullarıyla yüksek okullar arasındaki ‘boşluklar’ yüzünden parçalanmış; dolayısıyla bir eğitim sisteminden ve hatta gerçek bir halk eğitimi politikasından söz edilmesi mümkün değil. Farklı tip okullar arasında ne bir bağ, ne bir örgütlenme, ne de bir ‘oluşum’ olmamasından ötürü de kompartımanlaşmış...” (Georgeon, “La Formation des élites,” 16). Osmanlı eğitim politikasını olumsuzlaması kuşku uyandırsa bile ilk sistemdeki açıkla ilgili değerlendirmesi, burada sunulan arşivlerdeki ifadelerle, yani Osmanlı’nın resmî kademelerde sözü edilen boşluğun farkında oluşu ve nihayetinde idâdi okullar kurma gayretiyle örtüşmektedir. Bu açığa değinen diğer kişiler; Şişman, *Galatasaray*, 11 ve Salve, “L’Enseignement,” 844.

(ortaokul); Darülfünun (Üniversite).⁷² Ancak, finansal yokluk ve yeni sisteme uygun öğretmen yetiştirmekten kaynaklanan gecikmeler gibi bir dizi sorunla bağlantılı olarak, sistemin iki alt kademesi yüksek kademeler için yeterli niteliklere sahip öğrenciler yetiştirememiştir. Bu nedenle, rüştiye sınıfı öğrencilerinin statüsü zorunlu olarak tabandaki yetersizlikleri gidermek maksadıyla ileri derece ilköğretim okulları düzeyine indirilmiştir. Bu indirim, ilk çabaların kısmi başarısızlığı olarak bu sessiz mutabakat, rüştiye ve sultanî okulları arasındaki açığı dolduracak yeni bir okul kademesine ihtiyaç doğurmuştur. (Sultanîler Hamidiye döneminde yürürlükten kaldırılmışsa da Jöntürkler döneminde yeniden ortaya çıkmışlardır.)

II. Abdülhamit 1876'da tahta çıkmadan önce bu boşluğun farkına varılmıştı. 1873'te nüfuzlu Osmanlı din adamı, reformcusu ve alimi Ahmet Cevdet Paşa idâdi okullarının yapımının gerekliliğini savunduğu bir muhtıra hazırlar.⁷³ Bunun yapılması halinde imparatorluğun ilerlemesinin tehlikeye gireceğinden endişe duymaktadır. 1869 Maarif Nizamnamesi'nde yer alan ifadelere değinerek Cevdet Paşa, özellikle vilayetlerde idâdi okullarının eksikliğine dikkat çekmekte ve bu üzücü durumu tersine çevirmek için ne gibi adımlar atılması gerektiğinden bahsetmektedir. Her zaman pratik bir zekaya sahip olan Cevdet Paşa, vilayetlerin özenmesi için model oluşturacak bir idâdi okulunun, askerî benzerlerinin yanında sivil idâdilerin görünmeye başladığı İstanbul'da kurulmasını önerir.

Idâdi derecesinde eğitimin uygulanması için yapılan çağrılar Hamidiye döneminin ilk yıllarında görünmeye devam eder ve devletin eyleme geçmekteki başarısızlığına atfedilen sonuçlar

72 YEE 18/1860. 24 Şaban 1309 (24 Mart 1892). Ahmet Cevdet Paşa eğitim reformunun ilk yıllarıyla ilgili kapsamlı bilgiler verir. Öğrenim kademelerinde meydana gelen değişimler (aşağıda değinilecek olan) okul nomenklaturası ve tipiyle ilgili bazı karışıklıkları açıklamaktadır. Örneğin, rüştiye okulları esasen hazırlayıcı olma işlevinden ileri düzey bir ilköğretim kurumu olmaya çekilmişlerse de, muhtemelen Arapça erginlik (rüşti) teriminden türeyen rüştiye isminden ötürü bunlardan orta derece bir kurum olarak söz edilmeye devam edilmiştir.

73 YEE 18/553-419. 6 Kânun-ı evvel 1289 (18 Aralık 1873).

giderek daha kötü aksettirilmeye başlanır. Kamil Paşa'nın, ikinci bölümde değindiğimiz 1881 tarihli muhturası, orta öğretimin yaygınlaştırılmasının gerekliliğini imparatorluğun Batı ile mücadelesi bağlamında tartışmakta, böylece devletin bu mücadeledeki çabasını artırmayı amaçlamaktadır.⁷⁴ İmparatorluğun bütün büyük şehirlerinde bir idâdi kurulmasını da içeren önerileri, Cevdet Paşa'nın tutumuna dair ince fakat önemli bir değişikliğin işaretidir. Cevdet, tasarlanan okul ağını tamamlamaktaki başarısızlığı imparatorluğun ilerleme yolundan potansiyel bir sapma olarak görürken, Kamil Paşa'ya göre durum çok daha vahimdir. Ona göre, okul sistemini tamamlamaktaki başarısızlık sadece kaçırılmış bir fırsat değil, aynı zamanda yabancılardan Osmanlı gençliğini kendi milli hedeflerine göre imparatorluktan ayırma girişimlerindeki ısrarlı fesatlıklarında başarı kazanmalarına müsaade etmekle eşdeğerdir. Geçen zamanla ve misyoner faaliyetlerdeki artışla, Osmanlı yetkililerinin tepkisi imparatorluğun eğitim sistemini tamamına erdirmeye gereğine bağlı olarak giderek artan bir uyarıcı üslup kazanmıştır.

5. ve 6. bölümlerde değinildiği gibi, böyle kapsamlı derecede bütünleşmiş bir sistem yaratmaktaki nihai hedef, Hamidiye hükümetinin okulların içeriğini devletin genel programıyla uyum içinde tutacak biçimde değiştirebilmesidir. Ancak, bu içerik oluşturulmadan önce okul sistemi biçiminin tamamlanması gereklidir. İlköğretim düzeyinde eğitim eksikliğinin imparatorluğun eğitim projesindeki en önemli kusur olduğunu fark ederek, Abdülhamit'in bürokratları durumu düzeltmeye kalkışmışlardır. Faaliyetleri iki kategoriye ayrılabilir: (1) okul inşası ve idaresi için fon temin edilmesi ve (2) bürokratik mekanizmanın yeni okullara uyarlanmak için yeniden örgütlenmesi.

Sermaye Temini

Hamidiye devletin idâdiler kurma kampanyasının en belirleyici özelliği okulların inşa hacmini karşılayabilmek için bir finans mekanizması yaratmış olmasıdır. 1884'te Eğitim Fo-

74 MKP 86/1-55.

nu'nun oluşturulması devletin bütünleşmiş sisteminin uygulanması karşısındaki temel engelin, kronik sermaye eksikliğinin alt edilmesini sağlayacak önemli bir gelişmedir.⁷⁵ Eğitim Fonu öşür miktarının yükseltilmesiyle oluşturulmuştu. Önceden öşürün onda biri ya da toplam hasadın yüzde biri, içinden eğitim için de para ayrılan *Menafi Sandıkları*'na giderdi; şimdi ise öşürün yüzde 1,8'i alınacaktı. Dolayısıyla üçün katı olan bu miktarın 1,2'si *Menafi Sandıkları*'nı oluşturmaya devam edecek, geri kalan 0,6'lık pay ise Eğitim Fonu'nu oluşturacaktı.⁷⁶ Fonun kendine özgü işleyişi önemlidir,⁷⁷ fakat öncelikle daha genel iki kolun altının çizilmesi gerekir. Birincisi, eğitim için kalıcı bir gelir akışı yaratarak Hamidiye devleti bu konuda büyük bir sorumluluk üstlenmiştir. Sonuçta içinde bulunulan zaman akut finansal krizlerin devridir. Osmanlı devleti Kırım Savaşı'ndan beri yoğun dış borç altındadır. Yüksek faiz oranları hızla büyüyen bir devlet aygıtının doymak bilmez talepleriyle ve kötü mahsul, savaşlar ve savaş tazminatları gibi kısa süreli şoklarla birleşince, Hazine için ister istemez tehlikeli bir

75 Shaw ve Shaw, *History of the Ottoman Empire*, ii. 249; Kodaman, *Abdülhamit*, 158; Akşin Somel, "Das Grundschulwesen in den Provinzen des Osmanischen Reiches während der Herrschaftsperiode Abdülhamid II (1876-1909)," Doktora tezi, Universität Bamberg (1993), 96-7. Ayrıca *Education Benefits Share* adıyla tercüme edilmiş olan, Osmanlıca'daki ifadesiyle *Maarif Hisse-i İlanesi*, [genel maliyeden] eğitime yardım payı anlamına gelir. Resmî olmayan tabirle *Maarif Vergisi* olarak da sözü edilir. Karara eşlik eden ilk tarih 26 Cemaziyülevvel 1301/12 Mart 1300 (24 Mart 1884), Sadrazam Said Paşa'nın muhtırası için verilen tarihtir, Mahmud Cevad, *Maarif-i*, 236-8.

76 AYN 1243, 286. 13 Şaban 1301 (8 Haziran 1884). Bu fon tarının sektörünün dışında kalamayacağından, verginin sabit mülk üzerine getirilen uygun bir miktarı da (*müşakkafat vergisi*) fon için alınacaktı. Bu kaynaktan ayrıca, Kodaman, *Abdülhamit*, 158, ve Somel, "Das Grundschulwesen," 96-7 söz etmektedir.

77 *Hisse*'nin hesaplanma formülü başlangıçta dolambaçlı yollardan ifade edilmiştir. Öşürün yedide birinin hesaplanması ve bunun çeyreğinin, yani öşürün %1,8'inin alınması kararlaştırılmıştı. Bu formüle çeşitli resmî belgede rastlamak mümkündür. Herhalde en aydınlatıcı olan İrade MM 3400, # 3'tür ki, bu belgede hem verginin farazi bir çiftçinin ürünü üzerinden adım adım hesaplanması örneklendirilmekte hem de asıl gerekli olan miktarın toplanmasında yardımcı olacak bir tablo yer almaktadır. Para transferinde Ziraat Bankası'nın rolü gibi, hisse toplanmasının prosedürü ile ilgili detaylar bu amaç için derlenmiş özel *Nizamname*'de bulunabilir. İrade MM 4462'de, el yazması ve baskı biçiminde birer kopya bulunmaktadır.

durum doğmuştur. Daha da ötesi, 1881'de Düyun-u Umumiye'nin kurulması devletin çeşitli gelir kaynaklarını, devletin artık konsolide edilmiş borçlarının ödenmesinden sorumlu, çoğunluğu yabancı olan müfettişlerin ellerine teslim etmiştir. Bu yetersiz gelir arzı düşünülürse, öşür gelirlerinin yüzde 0,6'sının tahsis edilmesi bile halk eğitimi için mühim bir destek sağlamıştır.

İkinci olarak, oluşturulduğu günden itibaren Eğitim Fonu özel olarak idâdi okul yapımı kampanyası ile bağlantılıdır. Tasarlanan çok sayıda idâdiyi finanse etmenin bir yolu olarak düşünülmüştür.⁷⁸ Bunun tam olarak kimin fikri olduğu belirsizdir. Çoğu hikâyede, zamanın sadrazamı Mehmet (Küçük) Said Paşa'nın formülü geliştirdiği kabul edilir.⁷⁹ Abdülhamit'in yakın ve güvenilir danışmanı Said Paşa uzun zamandır 1869 Nizamnamesi'nde sözü edilen okul sisteminin uygulamaya konulmasını savunmaktadır. 1878'de Adliye Nazırı olarak, başka şeylerin yanı sıra, vilayetlerde lise derecesinde (sultanî) okullar kurulması önerisini getirir.⁸⁰ Ancak, sadrazam olarak aldığı çeşitli görevlerde sayısız idâdi ve diğer derecelerde okulların kurulması için tam destek görürken, Eğitim Fonu'nun kuruluşunu üstlenmemiştir. Öte yandan Said Paşa'nın rakibi Mehmet Kâmil Paşa, hiç değilse kısmen sorumluluk üstlenmiş görünmektedir. 2. bölümde bahsettiğimiz eğitsel değişimi savunduğu muhtırasında, imparatorluğun büyük şehirlerinde idâdi okullar kurulması gerektiğini belirtir.⁸¹ Bunları ve diğer kurumları finanse edebilmek için, devletin daha kalıcı bir girişi oluncaya değin uygulanacak geçici bir çözüm önerir: "Hiç şüphe yoktur ki, her vilayetten genel hasadın yüzde biri gibi küçük bir miktar alınırsa, insanlar öşür toplanması esna-

78 Somel, "Das Grundschulwesen," 96.

79 Kodaman, *Abdülhamid*, 158; Somel, "Das Grundschulwesen," 96.

80 Mehmed Said, *Said Paşa'nın Hatıratı* (İstanbul: Sabah Matbaası, 1910), 393. Said Paşa'nın kendi anılarında da sözünü ettiği bir muhtırasında, iptidâi ve rüştiye okullarının masraflarının halka aktarılması ve bu yeniden yapılanmayla artırılan paralarla bir üniversite kurulması önerilmektedir.

81 MKP 86/1-55.

sında bu yükü hissetmeyeceklerdir, ayrıca bunun halkın geleceği için harcanmasının ardında yatan akli idrak ettikleri zaman memnun olacaklardır.”⁸² Kâmil Paşa’nın fikrinin Eğitim Fonu’nun temelini oluşturduğu düşünülebilir. Daha da ötesi, bununla bağlantılı olarak önerdiği sahipsiz kalan vakıfların gelirlerinin yerel okulların maliyetini karşılamak üzere kullanılması daha sonraları resmî politika haline gelmiştir. Eğitim Fonu’nun temeli ne olursa olsun, 1884 yılındaki kuruluşuyla ilintili olduğu idâdi kurumlarının sayısının muazzam ölçüde artmasının yolunu açmıştır.

Fonun yürürlüğe girmesinden sadece iki yıl sonra, yüksek kademelerdeki memurlar idâdiler için daha büyük hedefler belirlemeye başlamışlardır. 1887 yılında, maarif nazırı olarak görev yapan Münif Paşa ile sadrazam Kâmil Paşa arasında, idâdi okullarındaki çalışkan öğrencilere verilecek teşvik ödülleri (*mükâfât*) hakkında geçen yazışmalar söz konusu rakamların artışına bir işarettir.⁸³ 1884’te imparatorluk için hedeflenen rakamlar “doksana kadar”⁸⁴ iken, Münif Paşa artık 104 okul olduğundan söz etmektedir ki, bu da okulların yaygınlığının açık bir göstergesidir.⁸⁵

Eğitim Fonu, Hamidiye döneminin eğitim alanında yaptığı en büyük yapısal yenilikti. İçine kapalı Osmanlı sistemindeki en göze batan boşluğu kapatmak gayesiyle, ilköğretim düzeyinde eğitimin yaygınlaşmasını mümkün kıldı. Yabancıların Osmanlı eğitimine çöreklandığı görüşü 19. yüzyılın sonlarında kuvvet kazanırken, devletin eğitim planını gerçekleştirmek doğrultusunda resmî düzeydeki gayreti önemli oranda arttı.

82 MKP 86/1-55.

83 İrade MM 3912. 23 Zilhicce 1304 (12 Eylül 1887).

84 İrade Dah. 73753. 27 Muharrem 1302 (16 Kasım 1884).

85 İrade MM 3912, ı.lef. Eyalet merkezlerindeki idâdilerin payına, yeni yapılan-dırılan Fon kaynaklı mali destek olarak bu teşvik ödülllerinden 1.000 kuruş düşerken, diğer meskûn merkezlerin payına 750 kuruş düşmekteydi. Sadrazam yanıtında, bu gibi kaç okulun planda olduğunu soruyordu. Münif’in buna verdiği cevapta ise, sultanın buyruğuna göre eyalet merkezlerinde 28 ve meskûn merkezlerde 76 idâdinin dahil olduğu, bunun da eyaletler kapsamında da 104 okul demek olduğu belirtiliyordu.

Planın gerçekleştirilebilmesi için idâdi derecesindeki okulların yaygınlaştırılmasının önem taşıdığıнын devlet tarafından fark edilmesi, Eğitim Fonu'nun oluşturulması ile somut temsilini bulan bu taahhüdü açıklar niteliktedir.

Yeniden Örgütlenme

Eğitim Fonu devletin idâdi seviyesinde okul inşa kampanyasındaki büyük taahhüdünün en göze çarpan kanıtı olduğu halde, devletin projelerini gerçekleştirmesinin bir başka yönü olarak büyük bir idari yeniden örgütlenme de söz konusudur. Bu yeniden yapılanmanın üç safhası vardır. Birincisi, Maarif Nezareti ilköğretim düzeyindeki bir dizi “yaramaz” kurumun, idâdilerin kusursuzluğu sayesinde hizaya getirilmesini garantiye almaktadır. Bu, asıl adı Mekteb-i Sultanî olan Beyrut'taki okulun kapatılmasına ve Girit'te bu kapatılana benzeyen başka bir kurumun sisteme dahil edilmesine bir açıklama getirmektedir.⁸⁶ Her iki yerde de genel planla uyumlu olacak şekilde kapatılan kurumların yerine idâdiler açılmıştır.

Idâdi inşa kampanyasıyla uyumlu olmak üzere girilen ikinci idari uygulama Eğitim Konseyi'nin (Meclis-i Maarif)⁸⁷ yeniden yapılandırılmasıydı. 1884'te Meclis-i Maarif, kullanıma yeni sunulmuş eğitim fonları sayesinde açılması mümkünleşen bütün idâdi okulların kuruluşu ile ortaya çıkacak işlerin altından kalkabilmek maksadıyla yeniden yapılandırılmıştı.⁸⁸ Meclis, Maarif Nezareti mensuplarından oluşuyordu ve yalnızca haftada iki kez toplanıyordu. 16 Kasım 1884 tarihli ferman, kurulu, daha verimli hale getirecek biçimde yeniden düzenliyordu. Daha sonraları Maarif'ten olmayan güvenilir memurlar da kurula dahil edilecek ve böylece nezaretteki bürokratların kendilerini kendi özel vazifelerine adayabilmelerine imkân

86 Beyrut okulunun kapatılması ve resmî bir Osmanlı kurumu olarak yeniden açılmasıyla ilgili olarak, bkz. Martin Strohmeier, “Muslim Education,” 215-17.

87 Meclis-i Maarif'in 1846'da Meclis-i Maarif-i Umumiye adıyla on altı üyeden oluşan ilk kuruluşu ile II. Abdülhamit döneminde yeniden örgütlenmesi arasında geçen türlü değişimleri ile ilgili olarak, bkz. Kodaman, *Abdülhamid*, II-29.

88 İrade Dah. 73753. Ayrıca Mahmut Cevat, *Maarif-i*, 242-4 ve *Düstûr*, I. tertib, v. 5 (Ankara: Başvekalet Devlet Matbaası, 1937), 604'ten alınan metinler.

sağlanmış olacaktı, ayrıca meclis her gün toplanmaya başlayacaktı. Güçlü bir din bilgini ve ayrıca şair olan Ali Haydar Efendi, fermanda, “Hükümet Meclisinin, din bilimleri ve İslâm alınının faziletleri konusunda bilgili bir üyesi” olarak tanıtılıyor ve meclis başkanlığına seçiliyordu.⁸⁹ İçlerinde çeşitli yetenek sahibi Selim Sabit Efendi’nin de bulunduğu diğer dört kişi yardımcı olacaktı.⁹⁰ Meclis-i Maarif’in ilköğretim düzeyindeki okullar için gereken ek çalışmayı bağdaştırabilmek amacıyla yeniden örgütlenmesi ayrıca idâdi okulların Hamidiye eğitim kampanyasındaki merkezî rolünü de göstermektedir.

Beş yıl sonra, devletin idâdiler inşa etme güdüsü üçüncü bir idari yeniden yapılanmayı gerektirmiştir: bazı rüştiye okullarının kapatılması ve onların yerine idâdilerin kurulması. 8 Ocak 1890 tarihinde Münif Paşa, başkentin hisse fonlarının bir çeyreğini daha kendisine tahsis etmesinden dolayı “Hazinenin mevcut durumunu” suçlamıştır. Fonların hedefinin bu şekilde değişmesi, planlanan sayılarda idâdi okulun açılabilmesiyle sonuçlanmıştır.⁹¹ Münif bir uzlaşma önerir: henüz idâdi okulları bulunmayan kasabalardaki rüştiyelerin kapatılması ve bu rüştiyelerin mali olanaklarının idâdilere aktarılması. Rüştiyelerdeki öğretmenler de idâdilerde çalışacak ve binalar da “mutat iptidâi okulları” olarak göreve devam edeceklerdir.⁹² Başka bir deyişle, idâdiler rüştiyelerin görevini üstlenecekti; hem rüştiyelerin hem de idâdilere yönelik beklentilerin güçsüzleştiğinin sözsüz mutabakatıydı bu. Esasında, bu önerinin kabul edilmesi, öncelikle idâdilerin kabullenilmesini zorunlu kılan devlet okulu seviyelerinin sürekli kıdemsizleşmesini de getirdi.

89 Ali Haydar Efendi hakkında, bkz. Gövsa, *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*, 35-6.

90 Selim Sabit Efendi hakkında, bkz. a.g.e. 350. Geç Osmanlı döneminin geç dönemindeki bürokratlarına iyi bir örnek sayılabilecek olan Selim Sabit hem medrese hem de Batı tarzı eğitim görmüş bir kişiydi. Adına, Hamidiye döneminin eğitim kadrolarının çeşitli kademelerinde rastlanmaktadır. Bunlar arasında imparatorluğun rüştiye okullarında müdürlükler ve *Encümen-i Teftiş ve Muayene* başkanlığı gibi önemli bir görev de bulunmaktadır. Ayrıca çok sayıda okul kitabının da yazarıdır.

91 İrade MM 4704. 11 Cemaziyülahır 1307 (2 Şubat 1890).

92 A.g.e.

1869 planında yer aldığı üzere, devletin eğitim hiyerarşisine karşı beslenen büyük umutlar ve bu hiyerarşinin düşük basamaklarından gelen üzücü sonuçlar sistemin değer kaybetmesiyle sonuçlandı. Kişisel düzeyde, bütünleşmeye ilgi duyulmadığından, bürokrasinin yüksek kademeleri için sistemin birliğini sağlama almak önemli olmuştur. Eğer bu, eğitimin iki önemli derecesinin etkili bir biçimde değer kaybetmesini gerektiriyorduyorsa, gereken yapılacaktır. Önceki bölümde değindiğimiz üzere, Osmanlı planlamacılarının rekabetle başa çıkabilecek bir sistem yaratmaya odaklanmış olmalarının öneminden ötürü, bu sistemin belirgin özellikleri, sistemin başarıyla sonuçlandırılmasından daha az önem taşır hale gelmektedir.

Rakamlar

Osmanlı bürokrasisi çoğunlukla nitel olduğu kadar nicel sonuçlar üretmeye de meraklıydı. Bu konuda olağanüstü başarılıydılar. Ancak, eksiksiz istatistiki bilgi konusunda ikincil kaynaklarda tanımlayıcı ve rakamsal ifadelerle önem verildiği halde bu dönemde kurulmuş idâdi okulların sayıları, hacimleri, maliyetleri ve kuruluş tarihleriyle ilgili rakamlar pek de yeterli sayılmazlar. Belli bir yerdeki ilkokulun açılması için getirilen ilk teklif ile bu okulda öğretimin başlaması arasında geçen zamandan tutun da maliyetleri gösteren rakamlara ve hatta daha önce de gördüğümüz gibi, bazı okullardaki öğrenim derecelerinin değiştirilmesine varıncaya kadar birtakım ayrıntılardaki çelişkiler, imparatorluğun herhangi bir zamanındaki okulların durumu hakkında tam bir istatistiki tasvirin edinilmesini zorlaştırmıştır.⁹³ Bizim amaçlarımız doğrultusunda söz konusu tam rakamlar nispi ve genel bağlamda oldukları kadar önemli değildirler. Hamidiye hükümetinin atmış sekiz yahut yetmiş idâdi okulu açmış olması, nihayetinde bu rakamların her birinin önceki ve sonraki yönetimlerle mukayesesinden ortaya çıkan değerlendirmelerden daha önemsizdir. Hatta, hem yerel hem emperyal anlamda bu okulların hangi bağlamda kurul-

93 Koçer ve Unat, *Türkiye’de Eğitim* gibi daha eski tarih araştırmalarıyla çeşitli *Salnameler*de yer alan resmî Osmanlı istatistiklerini karşılaştırabilirsiniz.

muş olduğunun kavranmasından daha da önemsizdir. Demek istediğim, tartıştığımız meselenin önemi ve kronolojisi hakkında hiç değilse biraz fikir sahibi olmak gerektiğidir. Aşağıda anlatılacak olanlar da bu yaklaşımın bir ürünüdür.

1882 ile 1894 arasında eyaletlerdeki idâdi okulların kuruluşuna dair bir tarih çizelgesi oluşturmak okulların kronolojik gelişimini gösterecektir (bkz. Tablo 3.1).⁹⁴ Bu sayıların gösterdiği kadarıyla, 1884'te Eğitim Fonu'nun oluşturulması eyaletlerdeki idâdilerin düzenli bir biçimde kurulması açısından önemliydi. Sonrasında, önceliğin yatılı okulların kurulmasına verildiği görülmektedir. 1890'da rüştiyelerin idâdi olarak yeniden sınıflandırılması, gündüzlü idâdilerin açılmasında neden daha geç kalındığını açıklar niteliktedir.

İkinci bölümde bahsedilen yabancı ve azınlık okulların envanterleri Hamidiye bürokrasisinin rekabeti denetlediğini göstermektedir. Devlet, kendi okul açma çabasının ilerleyişi konusunda daha az ilgili değildir. Bu ilgi kendisini dahilî tutanaklarda, resmî devlet salnamelerindeki mevcut okul istatistiklerinde ve denizaşırı yerlere gönderilen okul fotoğraf albümlerinde gösterir. Devlet düzeyindeki dahilî yazışmalar, hem bir muhasebe meselesi olarak ve hem de bu uğurda çalışanların misyonunu ve çabalarını savunarak, eğitim kampanyasının gelişim ve maliyet çizelgesini çıkarmaktadır. Örneğin, 1892 tarihli bir belgede imparatorlukta eğitimin farklı derecelerinde yapılan harcamaların miktarı kayıtlıdır.⁹⁵ Buradan da anlaşıldığı kadarıyla, Eğitim Fonu'nun oluşturulmasından sonra geçen ilk on yılda Maarif Nezareti imparatorluğun on beş vilayetinde birer yatılı idâdi okul açmıştır. 1892'ye gelindiğinde vilayetlerden bazıları, vilayet merkezleri haricinde ka-

94 Kaynak: Kodaman, *Abdülhamid*, 125-6. Kodaman'ın istatistikleriyle resmî salnamelerin uyumsuzluk gösterdiği pek çok örnek bulunmaktadır. Örneğin, Kodaman Edirne idâdisinin tarihini 1890 olarak verirken salnamede 1884 diye geçer. Ayrıca Yemen eyaletinde San'a ve Ta'iz'de okullar açılmış olduğu halde Kodaman bunlardan hiç söz etmez. *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye* (İstanbul: Asır Matbaası, 1321 [1903]). Kodaman'ın rakamları kendi içinde tutarlı oldukları düşüncesiyle burada değiştirilmeden verilmiştir.

95 İrade Maarif 1310 M 7. 25 Muharrem 1310 (19 Ağustos 1892).

TABLO 3.1.
Osmanlı Orta Öğreniminin Dağılımı, 1882-1894

<i>Yıl</i>	<i>Okul sayısı</i>	<i>Açık olan okul sayısı</i>	<i>Yeri</i>
1882	0	0	–
1883	1	1	Rodos
1884	5	6	<i>Bursa, Adana, Manastır, Balıkesir, İzmit</i>
1885	4	10	<i>İzmir, Kastamonu, Erzurum, Manisa</i>
1886	5	15	<i>Selânik, Trabzon, Drama, Siroz, Mamûretülaziz</i>
1887	5	20	<i>Şam, Beyrut, Gümülcine, Gelibolu, Bolu</i>
1888	1	21	<i>Konya</i>
1889	10	31	<i>Yanya, Ankara, Diyarbakır, Midilli, Üsküp, Biga, Dedeoğaç, Kütahya, Aydın, Kudüs, Bağdat</i>
1890	11	42	<i>Edirne, Sivas, Halep, Kırklareli, Tekirdağ, Muğla, Çankırı, Sinop, Samsun, Trablusşam, Lâzkiye, Hama</i>
1891	2	44	<i>Denizli, Görice</i>
1892	2	46	<i>Kırşehir, Amasya</i>
1893	4	50	<i>Kayseri, Yozgat, Nablus, Musul</i>
1894	1	51	<i>Akkâ</i>
Toplam	51	51	

Not: Yatılı okullar italik, gündüzlü okullar düz harfle belirtilmiştir.

Kaynak: Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988), 125-6.

lan şehirlerde ve kasabalarda da idâdiler açabilecek düzeye gelmiştir.

İLERLEMELERİN SERGİLENMESİ

Hamidiye bürokrasisi kendi dahilî amaçları için eğitim alanındaki başarılarının çizelgesini çıkarmakla meşgulken, aynı zamanda bu ilerlemelerin halka sergilenmesini istiyordu. Bu gibi resmî kayıtlara ilk örnek olarak Devlet Salnamesi'ni gösterebiliriz. Bunlar merkezî hükümet tarafından derlenmiştir ve Osmanlı padişahlarının adları, saltanatları süresince gösterdikleri başarılar, namaz için takvim ve zaman hesapları gibi genel bilgilerden başlayarak devlet kademeleri ve o yıl bu mevkilerde bulunanların

adlarına kadar uzanan, devlet aygıtı hakkındaki çeşitli olguları içermektedir. Herhangi bir memuriyetteki bir kimsenin kimliği hakkında araştırma yapılmak istendiğinde bu yıllıklara başvurulabilir. Devlet bürokrasisi büyüdükçe devlet salnamelerindeki ayrıntılar çoğalmış ve ebatları büyümüştür. Bu büyümenin bir başka belirtisi de tek tek vilayetlere özgü salnamelerin de (*Vilayet Salnamesi*) bulunmasıdır. Hamidiye döneminde devlet eğitiminin yayılması bu bakımdan devlet salnamelerine sığmayacak kadar çok istatistik bilgi meydana çıkmasına neden olmuştur. 1898'den itibaren Maarif Nezareti kendi salnamesini hazırlamaya başlar (*Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*). Daha sonra, bilinmeyen nedenlerle basımlarının durdurulduğu 1903 yılına kadar her sene düzenli olarak salname hazırlanmıştır.⁹⁶ Eğitim yıllıklarının salt varlıkları ve 1.600 sayfaya ulaşan kalınlıkları ile boyutları, Sultan II. Abdülhamit zamanında devletin pedagojik aygıtının fiziksel büyümesinin kanıtı gibidir. Ayrıca devletin gerçekleştirdiği ilerlemeyi sergilemek –ve buna sahip çıkmak– konusunda duyduğu isteği göstermek açısından da önemlidirler. Bu yıllıklar sadece her vilayetteki okulları, öğrenim gören öğrencilerin sayısını, müfredat ve personel hakkındaki diğer bilgileri listelemekle kalmamış, aynı zamanda tartışma konusu olan bu okullar konusunda elle tutulur birer delil olmuşlardır. 1901'den itibaren eğitim yıllıkları Hamidiye eğitim kampanyası esnasında kurulan okulların fotoğraflarını ve bazen de mimari planlarını vermeye başlamıştır.⁹⁷ Yıllıklara bu fotoğrafları ve planları dahil ederek devlet imparatorluğun dahilî gözlemcilerine eğitim alanındaki ilerlemelerin kanıtını sunmuştur.

96 Salnameler altı yıl gibi kısa bir süre için çıkarılmış oldukları halde, sadece beş tanesinin yayımlanmış olduğunu görüyoruz. Altı bölümlük bir serinin bir parçası olduğunu düşünebileceğimiz beşincisi ortada yoktur. İslâm Konferans Örgütü, *Ottoman Year-Books (Salname ve Nevsal)* (İstanbul: İslâm Tarihi Araştırma Merkezi, Sanat ve Kültür (IRCICA), 1982), 98. Ayrıca, bkz. Mehmet Ö. Alkan, "Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Eğitim İstatistikleri, 1839-1924," Halil İnalcık ve Şevket Pamuk (der.), *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik* (Ankara: T.C. Başbakanlık İstatistik Enstitüsü, 2000), 136-7. Bu referans için Jun Akiba'ya teşekkür ederim.

97 *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye* (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1319 [1901]).

Eğitim yıllıklarının temel hedefi muhtemelen propaganda yapmak değildi, fakat II. Abdülhamit'in yabancı ülkelere hediye olarak yurtdışına gönderdiği fotoğraf koleksiyonları imparatorluğun durumunu planlı bir biçimde olumlu gösterme çabası olarak değerlendirilebilir. Abdülhamit'in fotoğrafa karşı kişisel merakından ayrı olarak padişahın geniş fotoğraf koleksiyonu iki amaca hizmet etmekteydi. Birincisi, imparatorluğu münzeviliğiyle adı çıkmış olan II. Abdülhamit'in ayağına getiren bir araçtı.⁹⁸ Bu aynı zamanda nüfus sayımı ve listelemeler yaptırmasından da anlaşıldığı gibi Abdülhamit'in imparatorluğunda olup bitenlerle ilgili envanterler düzenleme eğilimiyle de örtüşüyordu. İkincisi, fotoğraf koleksiyonu ona başarılarını başkalarına gösterme şansı tanıyordu. Selim Deringil'in son çalışmasında da belirtildiği üzere, padişah imparatorluğa karşı Batı'nın genel olumsuz yargısını çürütmekle özellikle ilgiliydi.⁹⁹ Fotoğraf albümlerini ve diğer çalışmaları Amerikan ve İngiliz halkına sunuşu bu ülkelerde Osmanlı İmparatorluğu'na karşı genel kanıyı iyileştirme doğrultusunda bir çaba olarak görülebilir. Bu albümlerde eğitim kurumlarının özellikle göze çarpması tesadüf değildir.¹⁰⁰ Washington ve Londra'ya gönderilen albümlerde çoğunlukla imparatorluğun ne kadar modern olduğunu gösteren materyallere yer verilmektedir. Yeni okullar iyi örgütlenmiş ve günün gereklerine uygun olarak tasvir edilmektedir. Öğrenciler binaların önünde düzgün sıralar halinde dizilmiş ya da ilerlemenin sembolleri sayılabilecek bilimsel gereçlerin, yerküre modellerinin önünde toplanmışlardır. Öğrenciler, bir anlamda, itfaiye, imparatorluk gemileri, sağır-dilsiz okulu ve can kurtarma ekipleri gibi dekorların tamamlayıcısıdır. II. Abdülhamit bu resimleri 1890'ların başlarında imparatorluğunun ne denli modernleştiğini göstermek amacıyla Batı'ya göndermiştir.

98 Carney Gavin, "Historical Introduction: Abdul-Hamid's Gift-Albums as an Imperial Self-Portrait," *Journal of Turkish Studies*, 12 (1988), 7.

99 A.g.e. 7. Deringil, *Well-Protected Domains*, 151-2.

100 II. Abdülhamit ABD hükümetine 1893 Yıldız Sarayı koleksiyonundan seçme 1.800 fotoğraflık bir albüm hediye etmiştir. Bunun yaklaşık benzeri 51 albümlük başka bir set, ertesi yıl Londra'ya gönderilmiştir. Gavin, "Historical Introduction," 3.

SONUÇ

19. yüzyılın sonlarındaki ya da 20. yüzyılın başlarındaki diğer Batılı olmayan ya da kısmen Batılı olan imparatorluklar gibi, geç Osmanlı İmparatorluğu da Batı ile olan ilişkisini yeniden gözden geçiriyor ve yerel meselelerin gündemin ön sıralarında yer almasını sağlama alacak biçimde hareket ediyordu. Çarlık Rusyası'ndaki eğitim politikasının milliyetçi yeni kontrol mekanizmasıyla ve Çin'deki kendi kendine güçlenme hareketiyle olan benzerliklere daha önceki bölümlerde değinilmişti. Osmanlılar da aynı şekilde hem iç hem dış politikalarındaki kilit öğelerin yeniden belirlenmesini zorunlu gördüler. Bu, Batılı modellerden ve fikirlerden vazgeçildiği anlamına gelmiyordu. Öykünme yoluyla "ilerleme" ödevi tam güçle yerine getirilmeye devam ediyordu; resmî öykünme tarzının hızlandığı bir şey varsa o da eğitimin imparatorluk nüfusunun daha da çoğuna ulaşmak için okul sisteminin yayılmasıydı. Yeni okullardaki esas değişim, bunların Osmanlı bürokratlarının lüzumsuz batı etkisi diye değerlendirdiği özelliklerden azade kılmasıdır. Tıpkı Rusya'da Uşinski'nin 1869 eğitim programına Batı Avrupa'ya haddinden fazla bağlı olduğu için itiraz etmesi gibi, Hamidiye hükümeti de Batılılaşma uğruna Batılılaşmanın pasif bir taklitçisi olmak yerine Osmanlı okullarının yerel icaplar doğrultusunda şekillenmesini sağlamak istiyordu.

Hamidiye eğitim projesi bu nedenle Osmanlı'nın Batı ile arasındaki dinamikler bağlamında geniş kapsamlı ele alınmalıdır. Devletin kampanyası öncelikle ve her şeyden önemlisi Osmanlılar tarafından ve onlar için uygulamaya konulduğu halde, yine de Batı ile olan jeopolitik ve kültürel ilişkiler göz önünde tutularak şekillendirilmiştir. İkinci bölümde Hamidiye eğitim girişimlerine dahil olan Osmanlı bürokratlarının kendi içlerinde faaliyet gösteren yabancıların farkının bilincinde olarak imparatorluğun eğitim programını hangi boyutlarda değerlendirdiklerini gösterdik. Bu bölüm II. Abdülhamit hükümetinin Tanzimat döneminde şekillenen Batı tarzı okul sisteminin biçimsel yönleri ile rekabet edişinin önemine işaret etmiştir. Ha-

midide hükümeti Tanzimat döneminde Batı'nın baskısı altında benimsenen eğitim planının aslında Batı'nın etkilerine karşı direniş geliştirme fırsatını sağladığını çabuk fark etmiştir. Hamidiye hükümeti 1869 Nizamnamesi'nin 129. maddesini hemen her özel okulu kapatabilmek için kendi lehine kullanabilecektir. Devlet bu maddeye başvurmakta çoğunlukla gönülsüzdür, fakat arada sırada başvurmasının, misyonerlerin Müslüman nüfusun baskın bulunduğu yerlerden uzak durmaları gerektiği konusunda sessiz bir mutabakatı sağladığı görülmektedir. Daha da ötesi, misyonerlerin eğitiminin tehlikeleri konusunda vaazlar vermeleri için gezici ulema ekiplerinin, yabancı ve misyoner okullarının teftiş edilmesi için müfettişlerin göreve getirilmesiyle, Abdülhamit hükümeti rekabeti denetlemek üzere resmî kabul görmüş yönetmeliklerle *ad hoc* yöntemleri birleştirmiştir.

Bu arada, Hamidiye hükümeti Tanzimat döneminin başlangıcından beri öngörülen devlet okul sistemini tamamlamak doğrultusunda emsalsiz bir çaba göstermiştir. Planlanan eğitim ağının erken uygulamalarının önünü kesen mali engellere bir çözüm getirerek ve okulların sayısının artmasıyla bağdaşacak zorunlu idari değişiklikleri yaparak, Hamidiye devleti kendisini eğitime bir hayli adanmış görünmektedir. Hatta, Tanzimat planının biçimsel yönlerini hayata geçirirken dahi, Abdülhamit'in bürokratları bu okulların faaliyet biçimlerini değiştirmeye başlamışlardır. İdâdi okulları modelinin örnek öyküsü olan Galatasaray Lisesi, Hamidiye siyasasının daha önceki Osmanlı programının daha çok Batılı olan hedefini nasıl değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürü olarak aktivist Ali Suavî Efendi'nin tayin edilmesi, Hamidiye döneminin Galatasaray ve onun örnek olduğu diğer vilayetlerdeki idâdiler için getirdiği değişikliklerin içinde sadece en gözle görülür ve sembolik olanıdır. Öğrenci kayıtlarında Müslümanların sayısını ve burs ücretlerini artırarak, imparatorluk aleyhinde faaliyet gösterdiği düşünülen öğrencileri uzaklaştırarak ve Galatasaray'daki öğrenimi yeniden düzenleyerek, Ali Suavî, Abdülhamit'in saltanatı süresince gelecek olan sistem değişikliklerinin bir ön temsili olan değişikliklere imzasını atmıştır.

Yeni okulların örgütlenmeleri ve finansmanı sağlama alınır alınmaz, II. Abdülhamit bütün okul sisteminin müfredatını dikkatle incelemekle sorumlu kılacağı pek çok kuruldan birincisini toplantıya çağırdı. Hem sivil hem dinî devlet görevlilerinden oluşan bu kurullar imparatorluğun en ileri gelen din adamı, yani şeyhülislam başkanlığında çalışıyordu. İlerde göreceğimiz üzere, bu kurulların gerçekleştirdiği değişikliklerin esas itici gücü, Avrupalı ve laik olan materyallerin yerine Osmanlı ve İslâm geleneği ile uyumlu olanları getirmektir. Pek çok tarih araştırmasında geçen “laik eğitimi” temin etmenin ötesinde, ortaya çıkan eğitim programı bu nedenle karmaşık bir Doğu-Batı senteziydi. Beşinci ve altıncı bölümlerde bu okullarda ortaya çıkan öğrenimin, Tanzimat programı Hamidiye programı tarafından uyarlanırken, büyük bir dönüşümden geçtiği gösterilecektir. Bununla birlikte, bu dönüşümün iki önemli ögesi incelenmeden önce, Hamidiye öğrenim programının içinde vuku bulduğu mimari ortamın incelenmesiyle perdenin açılması yararlı olacaktır.

Binalar ve Disiplin

GİRİŞ

Geç Osmanlı döneminin okullarına ait mimari ve disiplin tutanakları, devletin Osmanlı İslâm duruşunu çarpıcı bir biçimde benimseyerek kendi eğitsel tekliflerini yarışta öne geçirmeye yönelik programını gözler önüne sermektedir. Sembolik anlamda güçlü mimari motiflerin kullanılması Hamidiye rejiminin siyasi-moral davranış biçimlerine uygundur. Bu, okulların dış görünümelerini ve ders içeriklerini tamamlayan, dersliklerin dışında da İslâmî tarzı gereğince aşlamak arayışında olan bir devlet programıdır. Hamidiye okullarının binaları ve disiplin programları Osmanlı İmparatorluğu ile Batı arasındaki ilişkiler bağlamında düşünülmesi gereken konular olduğundan, bu bölüm Doğu-Batı dinamiğinin zeminindeki eğitim meselesini yerine oturtmak üzere çağdaşları içinde en önemlisi sayabileceğimiz bir kaynaktan alınmış dokunaklı bir sahneye açılacaktır.

Geç Osmanlı dönemine ait olan *Turfanda mı Yoksa Turfa mı* adlı romanın ilk sayfalarında, roman kahramanı, Osmanlı eğitim çıkmazının yarattığı endişelerle dolu halde buharlı bir gemiyle İstanbul'a gelmektedir.¹ Gemi Karadeniz'den Boğaziçi'ne

1 Mehmed Murad, *Turfanda mı Yoksa Turfa mı* (Millî Roman) (İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1308 [1890-1]). Kitabın başlığı "First Fruits or Forbidden Fru-

doğru yol alırken, ateşli bir vatanperver ve azimli genç bir doktor ve eğitimci olan Mansur Bey ile güvertedeki diğer yolcular, boğazın Avrupa ve Asya yakalarındaki belirleyici işaretleri ayırt etmeye başlarlar. Sabahın ilk ışıkları önce Rumeli Feneri'ni ve Rumeli Kavağı'nı, ardından Sarıyer ve Büyükdere gibi mahalleleri gözleri önüne serer. Tipik bir biçimde derin düşüncelere dalmış olan Mansur Bey, kıyıda yerleri tanıyan diğer yolcuların konuşmalarının farkında değildir. Ancak elçiliklerin yazlık evlerinden söz edildiğini duymak Mansur'un esrik halinde değişime neden olur. Ruslarla (1833) ve İngilizlerle (1838) yapılan rezil antlaşmaların mekânları olan Hünkâr İskeleyi ve Balta Limanı'ndan söz edildiğini duymak kahramanımızın içini yakar. Sonra, İstanbul'un Mansur Bey için dini-millî büyük önemini anlatan uzun bir paragrafın ardından, yolculardan biri 1453 yılında İstanbul'u fetih hazırlıkları sırasında II. Mehmet tarafından inşa ettirilmiş bir kale olan Rumeli Hisarı'na vardıklarını söyler. Bu, kahramanımızın duygularını daha da hareketlendirir ve gemi Osmanlı başkentine yaklaşırken duygusal beklentileri ağırlaşır. Hisarın arkasında kalan tepenin üzerindeki etkileyici yeni yapıya bakarken Mansur Bey vatanperver Osmanlıların bu yapıyı tebanın Fatih Sultan Mehmet'e hürmet mahiyetinde yaptıklarını düşünür. Ve sonra Mansur Bey şaşkınlık içinde kalır:

İşte tam o anda iktisadi meselelerden söz eden fesli bir adam ile onu dinleyen İngiliz bir turist Mansur Bey'in yanına yaklaştılar.

"Kulenin yukarısından görülen şu yüksek bina, Amerikan misyonerler tarafından kurulan ve onların yönettiği Robert Koleji," dedi fesli adam.

"Misyoner okulu mu dediniz?" diye sordu İngiliz.

İngiliz şaşkınlığını gizleyememişti.

Mansur Bey önce kulaklarına inanamadı. Sonra, İngiliz'in parmağıyla kendisinin az önce vatanseverlik ve minnettarlık

its?" ve "The Early or the Spoiled Seed?" olarak İngilizce'ye tercüme edilmiştir. Alt başlıkta ise kitabın "millî" ve hatta "vatanperver" olduğu ilan edilmektedir.

için inşa edildiği anlamında yorumladığı binayı işaret ettiğini anlayınca, gözleri buğulandı ve yüzünün rengi değişti.²

Mansur Bey için olağanüstü bir tarihsel ve milli rezonansı olan bu topraklardaki misyoner okulu karşısındaki iç tepkisi, genelinde Osmanlı'nın çıkmazına ve özelinde Batılı eğitimin varlığına gösterilen kurgusal bir tepkidir. Bu tepki önceki çözümlerimizin ana temasıyla, yani geç Osmanlı eğitim politikasına yön veren rekabetin önemi ile uyum halindedir. Aynı zamanda geç Osmanlı devletinin yeni bir okul sistemi yaratması çerçevesinde dönen tartışmadan çıkıp, bu yapıların içinde neler olup bittiğine geçişimize de imkân tanıyacaktır. Mehmed "Mizancı" Murad'ın giriş sahnesi bizim tartışmamız açısından iki türlü önem taşır.³ Birincisi, tıpkı geç Osmanlı eğitim dünyasında olduğu gibi, romanın açılış sahnesi de Doğu ile Batı arasındaki zıtlıklarla doludur. Murad'ın bunaltıcı didaktizmi kendi düşüncesini anlaşılır kılmak için ikili karşıtlıklara başvurmaktadır. Örneğin gemideki yolcular kafalarına giydikleri esas alınarak Doğulu ya da Batılı olarak tasvir edilmişlerdir; ilk kategoride yer alanlar *fesli*, yani fes giyen kişilerdir. Lloyd kumpanyasına ait buharlı gemi, "Doğu'nun ve Batı'nın yazarlarının ve şairlerinin tanımlamaya yeterli sözcükleri bulamadığı" İstanbul'un ve Boğaz'ın muhteşem manzaralarının tadını çıkarmaya hevesli "Avrupalı turistlerle dolu" olarak tasvir edilmiştir.⁴ Dönemin Osmanlı okurları da benzer bir bi-

2 Mehmed Murad, *Turfanda mı Yoksa Turfa mı*, 13.

3 Mehmed Murad (1854-1917) Kafkasya'da doğmuş ve Kırım'daki Rus okullarına devam etmeden önce İslâmî eğitim görmüş bir kişidir. 1872'de İstanbul'a yerleşmiş ve sonuçta Osmanlı bürokrasisinin çeşitli dallarında görev almıştır. Maarif Nezareti'ndeki görevi süresince tarih öğretmenliği, Teftiş Heyeti'nde müfettişlik, Darülmuallimin'de (öğretmen okulu) müdürlük yapmıştır. 1895'te II. Abdülhamit'e karşı olduğu için imparatorluğu terk etmiş, önce Kırım'a dönmüş ardından Avrupa ve Kahire'ye gitmiştir. Bir süre için İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin resmî muhalif yayını sayılan etkili *Mizan* gazetesini çıkarmıştır. 1897'de İstanbul'a geri dönüşü rejimin sürgündeki muhalifleri açısından başarısızlık sayılmıştır. Ahmet Evin, *Origins and Development of the Turkish Novel* (Minneapolis: Bibliotheca Islamica), 117; El², s.v. "Mizancı Mehmed Murad," M.O.H. Ursinus. Daha fazlası için, bkz. Birol Emil, *Mizancı Murad Bey: Hayatı ve Eserleri* (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1979).

4 Mehmed Murad, *Turfanda mı Yoksa Turfa mı*, 5.

çimde İstanbul bölgesinin coğrafyası karşısında Frankofon değişlerle çarpılmaktadırlar. Turistler, Türkçe karşılığı olan Boğaz yerine boğazlar için kullanılan Fransız terime göndermeye, “Bosfor, Bosfor!” diye bağırlar.

Bu açıdan, bu paragraf akademik yazında son derece yaygın olan, kültürel olarak farklı ve karşılıklı olarak birbirini dışlayan “Doğu” ve “Batı” mefhumunu içeriklendirir gibidir. Romanda Mansur Bey’in etrafındaki karakterlerle ilk münasebetine ve coğrafi çevreye dair geçen tasvir, yine de daha ince bir okumanın yapılabileceğini düşündürmektedir. Farklı kültürel dünyaları birbirinden ayıran büyük sınırlar hakkındaki ilk ipuçlarımız birkaç farklı biçimde ortaya çıkar. Gemi pek çok Avrupalı yolcu taşıdığı halde, aslında Karadeniz üzerinden Varna’dan İstanbul’a doğru güneye giden bir rotayı takip etmektedir. Her iki kıtanın da üzerinde duran Rusya, roman boyunca aynı ölçüde çok kıtalı sayılan Osmanlı ülkesindeki Batı esinli değişiklikleri gerçekleştirmek için çalışacak roman kahramanı için muhtemelen en mükemmel hareket noktasıdır. Kendi tıbbi, eğitsel ve zirai çalışmalarında Batılı bir programı takip ederken, bunu hiç sorgusuz, vatanperver amaçları uğruna yapmaktadır. İkinci olarak, Mansur Bey’in kendi özgeçmişi, hem Doğulu hem Batılı bir etkiler sentezi hissi yaratmaktadır.⁵ Cezayir’de Osmanlı Türk bir ailenin çocuğu olarak yetişen ve Paris’te öğrenim gören Mansur, Arapça, Türkçe ve Fransızca konuşur. Aslında, giriş paragrafında bir yerde kahramanımıza Fransızca’daki “Monsieur” kelimesini Osmanlıca’daki karşılığıyla kullanarak “Mösyö Mansur Bey” diye hitap edilir. Bu unvanındaki dilsel ve kültürel göndermelerin karışımı Mansur Bey’in rolünü bir sentez adamı olarak belirlemektedir.

5 Mansur Bey’in güçlü bütünleştirici yönü bana bir başka çok yetenekli Franko-Osmanlı karakterini hatırlatır, kurgusal olmayan Said Bey’i. Paul Dumont’un gösterdiği gibi, geç Osmanlı döneminin üstün başarılı eğitimci çağdaş romanların çoğundaki standart tiplere benzemek zorunda değildir. Bkz. Paul Dumont, “Said Bey: The Everyday Life of an Istanbul Townsman at the Beginning of the Twentieth Century,” Albert Hourani, Philip S. Khoury ve Mary Wilson (der), *The Modern Middle East: A Reader* (Berkeley: University of California Pres, 1993), 278.

Fakat, Doğu-Batı ikili karşıtlığının yetersizliğine dair en açık örnek, Mansur Batılı modellerinden kopyalandıkları için bu okulların kendiliğinden “Batılı” sayılacağını zanneden süreci tersyüz ettiğinde ortaya çıkar. Gördüğümüz üzere, kahramanımız Amerikan misyoner okulu Robert Kolej’in gösterişli binasını Osmanlılara ait bir yapı zannederek yanıltmıştır. Binaların dış görünüşünün yalnızca okulların Batılı olduğuna insanları inandırmaya yaradığını düşünen daha sonraki tarihçilerden farklı olarak, Mansur Bey safça Osmanlı topraklarının böylesine tarihî bir parçasının üzerinde boy göstermeye layık gösterişli bir yapının Osmanlı olması gerektiğini düşünmüştür.

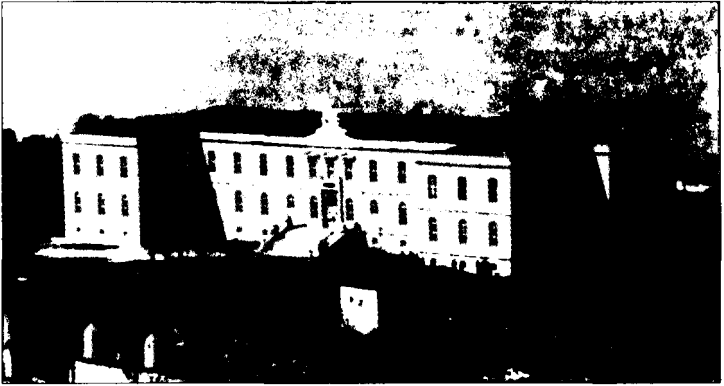
Mansur Bey’in bu zehabı, geç Osmanlı eğitimi bağlamında içinden çıkılmaz görünüm ve köken meselelerini gündeme getirir. Bu bölümde, binaların duvarları içinde cereyan eden olaylara giriş anlamında idâdi okullarının fiziki görünümü ve disiplin koşulları gösterilmektedir. Göreceğimiz üzere, dış görünüş çoğunlukla *aldatıcıdır*. İdâdi okullarının, Hamidiye devleti tarafından Batılı istilaya karşı yerli bir tepki olarak inşa edildiği gerçeğiyle, dış görünüşlerini ve mimari biçimlerini Doğu ve Batı arasında varsayılan dikotominin bir işlevi olarak düşünmek öğretici olacaktır. “Varsayılan” diyorum, çünkü Batılı eğitim sistemlerinin çoğu yorumlarının Osmanlı ve İslâm mirasının giderek daha çok vurgulandığı bir sistemle birleştirildiği II. Abdülhamit politikası, şu veya bu tür kategoriler içinde sınıflandırılmaya karşı durmaktadır. Şu veya bu dikotomi düşüncesi şüphesiz geç Osmanlı toplumunun “şizoid” olduğu ya da “iki başlı bir kültür” ya da “kültürel ikilik” sergilediği şeklinde görülmesi gerektiğini söyleyen genel fakat problematik bir telakkiyle desteklenmektedir. Aşağıda her iki gelenekten kilit öğeleri özümlemiş olan geç Osmanlı okullarının, kurumlarının gösterdiği deliller gözden geçirilecek, dolayısıyla Doğu ve Batı arasındaki ayrım üzerinde ısrarcı olmanın faydalı olup olmadığı sorgulanacaktır.

Geç Osmanlı dönemine ait devlet okulları “yeni,” “laik” ve “Avrupalı” olarak tanımlanmıştır. Pek çok açıdan bu kurumlar gerçekten de İslâm dünyasındaki geleneksel anlayıştan ve özellikle Osmanlı İmparatorluğu’ndan radikal bir kırılmanın

temsilcisidirler. Pedagojiyi geleneksel dinî yörüngesinden çıkarmış, cami, kilise ve sinagogun alanından fiziksel olarak koparmışlardır. Bu yeni eğitim düzenlemesi din –ve milliyetçiliğin– saldırgan varlığı ile güdülenmiş olan eğitim yarışından dolayı evrensel temelde kimlik üzerinde çok daha etkili olmuş olmalıdır. Daha önce de gördüğümüz gibi, Osmanlı devletinin tepkisi, Batı'nın kendi eğitim aygıtını kullanarak Batı ile rekabete girişmek olmuştur. “Doğu Doğu’dur ve Batı Batı’dır” di kotomisinde ısrarcı olanlar için bu durum paradoksal görünürken, Yıldız Sarayı’ndan bakıldığından bu işleyiş tarzı [*modus operandi*] Osmanlı devletinin namına yaraşır bütün pragmatizmin damgalarını taşımaktadır.

II. Abdülhamit saltanatındaki devlet eğitimi, Osmanlı ileri gelenlerinin Batı tarzı eğitimin olumlu, güçlü tarafları saydıkları öğeleri hevesle kucaklamıştır. Örgütlenme yapısından binaların dış görünümüne kadar, bu dönemde inşa edilen Osmanlı eğitim kurumları Avrupa’nın etkisini açıkça yansıtmaktadırlar. Avrupalı benzerleriyle aralarındaki belirgin sistem ve mimari benzerliklerin yanı sıra, Osmanlı devlet okulları kolay sınıflandırılmayı zorlaştıran bir etkiler bileşimi [*syncretism*] göstermektedir. Böyle bir sentez, Osmanlı okullarının mimarisinde ve gündelik yaşantısında sürekli olarak kendini gösteren bir temadır.

Bu okullar gözlemciler arasında yapılan bir Rorschach testi-ne benzer sonuçlar yaratma eğiliminde olmuştur. İçinde yaşadıkları zamana ve eğilimlerine bağlı olarak tarihçiler iddialarını desteklemek için okulların belirli oluşum öğelerini vurgulamayı tercih etmişlerdir. Örneğin, bizim başvuru noktamız olarak okulların fiziki yapılarını ele aldığımızda, yeni okulların sevilen ve başarılı laik devlet nosyonuna giden yolda nasıl önemli bir basamağın somut örneği olarak nitelendirilebileceklerini görmek mümkündür. Böyle bir dünya görüşünün etkisinde olanlar okulların dinin geleneksel çevresinden fiziksel uzaklığına ve okullardan çoğunun devletin faal vekilliğine bağlı olarak cereyan eden büyük değişikliğin bir kanıtı olarak şehir merkezinden uzakta inşa edilmesine işaret edebilirler. İdâdi okullar söz konusu olduğunda, böyle bir iddia Ankara, Halep



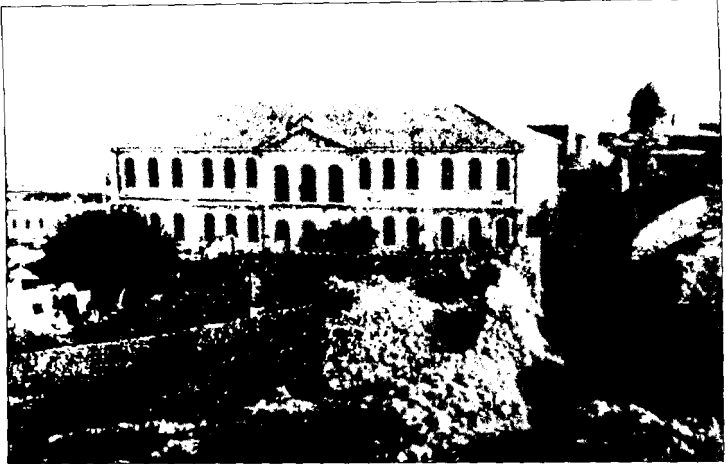
Resim 1. Trabzon idâdi mektebi. Yapının klasik tarzını ve arkada kalan Karadeniz manzarasını görebiliyoruz. (Kaynak: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi)

ya da Trabzon'da kurulmuş okullara dayandırılabilir. (Resim 1). Bu şehirlerdeki idâdi binalarının yapım aşamasında ya da bundan kısa bir süre sonra çekilmiş fotoğrafları, şehrin bir köşesinde tek başına duran heybetli yapıları sergiler.⁶ Parlak taş cepheleri imparatorluğun geleceği açısından taze bir başlangıcın dolaylı habercisi gibidir.

Diğer yandan, Edirne ve Kudüs'te kurulan okullar Osmanlı ve İslâm geçmişle daha yakın durmaktadırlar. Osmanlı'nın eski başkenti olan Edirne'de, Maarif Nezareti yeni idâdi binasını şehrin merkezinde, 16. yüzyıla ait meşhur bir yapı olan Seli-miye Camii'ne çok yakın bir yerde açmıştır. Kudüs'te ise idâdi Eski Şehir'in surları içerisinde, Harem el-Şerif, Kubbet-üs Sahara ve El-Aksa camisinin yakınlarında inşa edilmiştir (Resim 2). Kutsal şehrin Müslüman bölgesindeki bu mekân özellikle önemlidir, çünkü çağdaş binaların çoğu Eski Şehir'in surları dışında inşa ediliyordu.⁷ Bulundukları şehirlerin dinî-politik

6 İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi, II. Abdülhamit fotoğraf koleksiyonu, Albüm numaraları: Sırasıyla 90431 ve 90454.

7 Ruth Kark ve Shimon Landman, "The Establishment of Muslim Neighborhoods in Jerusalem, Outside the Old City, during the Late Ottoman Period," *Palestine Exploration Quarterly*, 112 (1980), 113-35.



*Resim 2. Kudüs idâdi mektebi. Arkada Kubbet-üs Sahra bulunmaktadır.
(Kaynak: İstanbul Nadir Eserler Kütüphanesi)*

merkezlerinin yerleriyle karşılaştırıldığında, bu okulların kuruldukları yerlerin önemi konusunda ancak spekülasyon yapılabilir. Okulların kurulacağı yerler pekala kullanılabilirlik ve toprak sahipliği esasına göre belirlenmiş olabilir, fakat Osmanlı ve İslâm için önem taşıyan şehirlerde okullara şehir merkezlerinde yer bulunabilmiş olması ilginç görünmektedir.

Ancak, okulların fiziki olarak şehirlerinin dinî yaşantısından uzaklaştığını düşünmek, İslâm kültü pratiginden ayrılımlarıyla ilgili olarak yanlış bir izlenim yaratmaktadır: okulların kendi cami ve imamları vardır.⁸ Cemaat halinde namaz kılmanın okul hayatını etkilediğine dair elimizde pek fazla delil olmasa da, bu davranışın sadece Osmanlı geçmişi için bir tür kalıntısı olarak bulunmadığı da açıktır. Toplu namazlara katılıma okul yetkililerince dikkat ediliyor ve öğrencinin hal ve gidiş notuna etki ediyordu ki, bu da 6. bölümde yeniden değineceğim okul hayatının bir parçası olan “ahlâk karnesine” yansıyor.

⁸ Buna birkaç farklı yerde rastlamak mümkündür, örn. okulların mimari planları, devlet salnamelerinde yer alan okul personel kayıtları, nadir iç mekân fotoğrafları ve Osmanlı arşivlerinde saklanan tutanaklardaki anekdotlarda.



Resim 3. Konya'da öğrenciler ulema mensubu öğretmenleriyle. Ulema devlet eğitiminde genelde zannedildiğinden çok daha büyük bir rol oynamıştır. (Kaynak: İstanbul Nadir Eserler Kütüphanesi)

Öğrencinin hayatında dinin önemli bir yeri vardı. Açıkça İslâmî bir ruh taşıyan ahlâk eğitiminin yeni okul müfredatındaki yeri büyüktü.⁹ İslâm ahlâkı dersleri genellikle okullarla, taşra eğitim bürokrasisinin eğitsel ve idari kademelerinde görevli ulema tarafından verilmektedir.¹⁰ Devletin yeni okullar kurma telaşı yüzünden, ulema uygun personel yetiştirilene kadar hizmet verecek geçici öğretmenler olarak tutulmaktaydı (Resim 3). Eğitim ve personel politikası hakkında pek fazla bilgimiz olmadığı halde, anekdotlardan öğrendiğimiz kadarıyla okullarda ulemanın varlığının sadece geçici bir olgu olmadığını düşünebiliriz. Okullar genel olarak ulemayı göreve getiriyordu, özellikle de İslâmî konuları öğretmeleri amacıyla. Sadece iki örnek vermek gerekirse, Diyarbakır idâdisindeki personel arasında bir belgede din bilimleri (*Ulûm-u diniye muallimi*) eğitmeni olarak tanıtılan Mahmud Efendi de vardı.¹¹ Mamûretülaziz'de din adamları idâ-

9 Altıncı bölümde ahlâk eğitimine verilen önem değerlendirilecektir.

10 Şam vilayetindeki sivil memurlar ile din görevlilerinin kesişmesine dair bir açıklama için, bkz. Deguilhem, "State Civil Education," 240-1.

11 Y Mtv. 114/140. 11 Şaban 1312 (7 Şubat 1895).

di mektebinin istisnasız tüm kadrolarını doldurmuştu.¹² Her koşulda, bu denli çok *hocanın* (ulema sınıfı mensupları) kurumsallaşmış varlığı bile tek başına eski ve yeni tarz okullar arasında genel olarak resmedilen ayırımı bulandırmaktadır.

Aynı şekilde, yıl boyunca Müslümanların kutsal günlerine riayet edilmesine verilen öncelik okul hayatının dinî yönünü ayrıca güçlendiriyordu. Peygamber Muhammed'in doğum gününü (*mevlid*) özel kutlama gerektiren önemli bir gündü. Bu günü vurgulamak için, öğrencilere şeker dağıtılırdı. Maarif Nezareti çalışanlarının payına ise, padişahın takdiri olarak, mideye daha az hitap eden fakat daha çok arzulanan hediyesi düşerdi: para.¹³ Daha önce de değindiğimiz gibi, Galatasaray Mektebi Sultanîsi'ndeki öğrenciler, aldıkları kandil şekeri için şükranlarını padişaha yazdıkları bir teşekkür mektubuyla gösterirler. Bu bölümde ilerde tartışılacak olan disiplin vakasının da ortaya koyduğu üzere, İslâm mantığı meselesi okullardaki yaşantının en önemli özelliğiydi. Devlet, sorumlu kişilerin faaliyetlerini ahlâken doğru davranışların sınırlarında tutarak yardımsever bir koruyucu duruşu benimseme gayretindeydi. Devlet temsilcileri öğrencilerin meyhane ve pavyon gibi yerlerden uzak durmasını sağlamak için çaba gösterdiler. Ramazan'la birlikte gelen günlük dualar ve oruç ve iftar yemeği de aynı şekilde okul takviminin önde gelen tarihleri arasındaydı.

M İ M A R İ

İlk bakışta yeni okulların fiziki görünüşü geçmişle olan bağlarından radikal bir kopuş olduğunun başka bir delili gibi görünebilir. Mimari görünüm, yeni tarz okulların Batı Avrupa'dan bilinçli bir ithal olduğu iddiasını desteklemek için de gösterilebilir.¹⁴ Eski sadrazam Mehmed "Küçük" Said Paşa, anılarında Paris'teki Osmanlı büyükelçiliğinden, idâdi okulların mimari plan-

12 *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye* 1319 [1901].

13 Y Mtv. 164/261. 15 Rebiyülevvel 1315 (14 Ağustos 1897).

14 İdâdi mekteplerinin mimarisiyle ilgili bir değerlendirme için, bkz. Burcu Özgüven, "İdâdi binaları," *Tarih ve Toplum*, 14/82 (1990), 44-7.

ları için çalışmalar yapılmasını ve vilayetlere dağıtılmak üzere bunların İstanbul'a gönderilmesini istediğinden bahseder.¹⁵ Bu muhtemelen Mahmud Cevad'ın hicrî takvimle 1302 yılında (yani 1885-6) yazdığı raporunda sözünü ettiği süreçtir: "Vilayetlerde ve vilayetlerin dışında yeni kurulacak olan, 300 ve 200 öğrenci barındıracak birinci ve ikinci sınıf idâdiler için hazırlanmış ve korunaklı çantalara yerleştirilmiş seksen plan bölgelere gönderilmiştir."¹⁶ Mimari görünüm, idâdilerin Fransız benzerleri örnek alınarak yapıldığı düşüncesini doğrular niteliktedir. Osmanlı yapılarının çoğu tıpkı Fransa'daki çağdaş binalarda olduğu gibi, hem plan hem yükseklik açısından aşırı simetrik ve tasarım olarak da neo-klasiktir.¹⁷ Genellikle idâdi binalarının ölçekleri büyük tutulmuştur. Hemen hepsi taştan inşa edilmiş ve kemerli ya da alınlıklı pencereler, süslü merdivenler ve kapılar ve eklemli saçaklar gibi incelikli detaylarla bezenmişlerdir.

Yeni Osmanlı okulları kendilerini imparatorluktaki kurulu geleneksel eğitimden farklı göstermişlerdir. Son derece düzenli ve klasikleştirilmiş (Batılı anlamda) dış görünüşlerinin, dinî içerikten fiziki kopuşlarının ve pek çok örnekte şehrin merkezinden hatırı sayılır bir uzaklıkta oluşlarının bir araya gelmesi, yeni okulları bütünüyle alışılmışın dışında göstermektedir. Bu fiziki uzaklık devletin okullaşma girişiminin diğer veçheleriyle birleştğinde yeni okulların geçmişten temel bir kopuşu temsil ettiği izlenimini uyandırmaktadır. Söz konusu diğer veçheler okullaşma girişiminin hayata geçirilmesindeki açık Batı etkisinden, daha dünyevi fakat daha az mühim olmayan öğrencilerin giydiği üniformaların biçimine kadar uzanır.¹⁸

15 Mehmed Said, *Said Paşanın Hatıratı* (İstanbul: Sabah, 1328 [1910]), 157.

16 Mahmud Cevad, *Maarif-i*, 246.

17 Çağdaş Fransız okullarına örnek olarak, bkz. Anne-Marie Châtelet, *Paris a l'école: "qui a eu cette idée folle..."* (Paris: Picard, 1993). Osmanlı yapılarına ait fotoğrafların görülebileceği yerler, Kodaman, Abdülhamid, 181. sayfayı takip eden numarasız resimler; Carney E.S. Gavin (der.), *Imperial Self-Portrait: The Sultan Abdul-Hamid II's Photographic Albums* (Cambridge: The Harvard Semitic Museum, 1989); ve İstanbul Üniversitesi, Library of Congress ve British Library koleksiyonları.

18 Medrese öğrencileri cüppe ve türban giyerken, devlet okulu öğrencileri redingot, pantolon ve fes giyorlardı.

Ancak, Hamidiye eğitim projesinin alışılmışın dışında kalan yönlerini yadsımak akılsızlık olacaksa da, onu Osmanlı ve İslâm kökleriyle bir araya getiren bu yönleri gözden kaçırmak da aynı şekilde sağlıksız olacaktır. Müfredatlarında olduğu gibi, bu yapıların mimarilerinde de, orijinalinde Avrupalı olan esin kaynağının Osmanlılarca değiştirilişi göze çarpmaktadır. Osmanlı okul binaları bezemeler kullanarak, namaz ve merasim için alanlar oluşturarak, Osmanlı ve İslâm geleneğinin temel elemanlarını birleştiriyordu. Örneğin, idâdi binalarında yaygın bir özellik olarak padişahın tuğrası, okulun hedeflerini ve kuruluşunda padişahın inayetini anlatan bir duvar metni ya da başka açılardan klasik bir görünüm yaratan hilal gibi sembolik öğeler bulunurdu. Bunun açık örnekleri bazı okullarda, örneğin Trabzon, Selânik ve Yanya'da görülebilir. Hemen her yerdeki okulların içinde duvarlarda yaygınlıkla kullanılan kaligrafik "padişahım çok yaşa" sloganı, binaların varlığını merkezî hükümetle ve onun nihai otoritesi padişahla birleştiren, dış cephelerde kullanılan tuğra ve hilal gibi öğeleri güçlendirmekteydi.

Geç Osmanlı okul binaları, başka eğilimleri yerel bir mimari gelenekle ortaya koyar. Okullarla diğer çağdaş binalar arasında tarz bakımından güçlü benzerlikler vardır; sadece devlet binalarıyla değil, aynı zamanda daha önce belirtildiği gibi Hamidiye döneminde inşa edilen diğer sembolik yapılarla da. Bunlar arasında çeşmeler, kütüphaneler, anıtlar ve en çarpıcı örnek olarak II. Abdülhamit'in Yıldız Sarayı yanında inşa edilmiş olan Hamidiye Camisi ve Şam'daki istasyon gibi, Hicaz demiryolu ile birlikte kurulan binalar sayılabilir.¹⁹ Bu tip yapılar arasındaki kuvvetli mimari benzerliklerden, geç Osmanlı tarzının sadece eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmadığını açıkça görebilmek mümkündür. Beatrice St Laurent, Bursa'daki geç Osmanlı

19 Bu tarz anıtlarla ilgili bir sunuş için, bkz. Klaus Kreiser, "Public Monuments in Turkey and Egypt, 1840-1916," *Muqarnas*, 14 (1997), 103-17. Osmanlı başkentindeki mimari değişimle ilgili daha genel bir sunuş için, bkz. Zeynep Çelik, *The Remaking of Istanbul: Portrait of an Ottoman City in the Nineteenth Century* (Seattle: University of Washington Press, 1986; Berkeley: University of California Press, 1993).

mimarisi üzerine yaptığı çalışmasında bu genel tarzı “Osmanlılaştırma” olarak ifade eder.²⁰

Geç Osmanlı okulları ile yerel örneklerin mimarileri arasında burada değinmemiz gereken diğer bir önemli fakat daha az dikkat çeken bağlantı Henry Glassie tarafından öne sürülmüştür. *Turkish Traditional Art Today* başlıklı inceleme yazılmış zengin araştırmasında, Glassie, çeşitli çağdaş sanatçılar ve zanaatçılarla, bu kişilerin içinde bulundukları gelenekler arasındaki ilişkiyi dikkatle inceler.²¹ Glassie’nin günümüze ait bir halidaki çalışmaya getirdiği yorum uzun bir geçmişe dayanan estetik duyarlılıklarla olan bağlantıları gözler önüne serer. Mustafa Sargın’ın üç panolu ve simetrik yüzeyli çeyiz sandığına, Glassie geleneksel Türk evlerinin yapımında ve Türk halılarının tasarımında rastlanan temel öğelerle akrabalıklar bulur.²² Her üç parçada da bütün bir parça ve iki simetrik yarım oluşturan üç kısımlı bir tasarımla çalışılmış temel bir bütünlük yaratılmıştır. Geç Osmanlı okullarının büyük bir çoğunluğunun dış cepheleri, hem yükseklik ve hem de planda üç bölüme ayrılmış olmalarıyla bu şemaya uygundurlar. Glassie’nin çalışması, en azından idâdi okul mimarisinin, geç Osmanlı İmparatorluğu’nun modernleşmesi hakkında Batılı kaynakların inanmamızı istediğinden çok daha kapsayıcı ve dolaşısıyla yerli etkilere açık bir estetiğe sahip olma olasılığına işaret eder. Yakın durabildiği düşüncesinin önünü açmaktadır.

Bütün genel öğelerine rağmen, devlet okulları tek tip olmaktan uzaktır. Osmanlı okul sisteminin birleştirilmesinde elde bulunan merkezî planla, devlet açısından bütün vilayetlerde birbirinin eşi okullar inşa etmek daha kolay olabilirdi. Gördüğümüz gibi, Osmanlı bürokrasisi idâdi okulların mimari plan-

20 Beatrice St Laurent, “Ottomanization and Modernization: The Architectural and Urban Development of Bursa and the Genesis of Tradition, 1839-1914,” Doktora tezi, Harvard University (1989); “Ottoman Power and Westernization: The Architecture and Urban Development of Nineteenth and Early Twentieth Century Bursa”, *Anatolia Moderna / Yeni Anadolu*, 5 (1994), 199-232.

21 Henry Glassie, *Turkish Traditional Art Today* (Bloomington: Indiana University Press, 1993).

22 A.g.e. 165 ve devamı.

larını Fransa'dan edinmiş ve Osmanlı sınırları içinde dağıtmıştı.²³ Aynı şekilde, Mahmud Cevad her biri korunaklı birer ambalaj içinde gelen böyle seksen planın o sıralarda vilayetlere gönderildiğini kaydetmişti.²⁴ Bu dağıtım hazırlığı şüphesiz planın merkezî olmasını gerektirmektedir. Ancak, okulların mimarileri önemli farklılıklar gösterir. Öncelikle, okulların hepsi yeni binalarla açılmamıştır. Bazı durumlarda, önceden varolan yapılar, muhtemelen ekonomik nedenlerle okul haline getirilmiştir. Şam'daki okul varolan yapıların böyle kullanılmasına dair en bilinen örnektir,²⁵ esasen varlıklı tüccarlara konut olarak yapılan ve daha sonra özel okul olarak kullanılan Şam'daki bina idâdi mektebine dönüştürülmüştür –meşhur Maktab 'Anbar– ve Bağdat'ta idâdi binası fakirler için açılmış bir hastanede faaliyete geçmiştir.²⁶

Büyük bir çoğunlukla da, yeni binalar inşa edildiğinde pek çok açıdan ayırıcı özellikleri olmuştur. Birincisi, bulundukları yer şehirden şehre değişiyordu. Çok sıklıkla, daha önce de gördüğümüz gibi, yeni binalar geleneksel merkezden uzakta, şehrin dış mahallerinde kuruluyordu. Bunun en belirgin örnekleri Manisa,²⁷ Trabzon²⁸ ve Halep'te²⁹ bulunmaktadır. Fakat, diğer örneklerde şehrin merkezine yakın olmak yer seçiminde önemli bir ölçüt olmuş gibidir. Gördüğümüz gibi, yeni eğitim binalarının Selimiye Camii külliyesinden fazla uzak olmayan bir yerde toplandığı Edirne'de böyle olmuştur.³⁰ Benzer bir biçimde, Kudüs'te idâdi mektebi, el-Mamuniyye medresesinin harabeleri üzerine yerleştirilmiştir.³¹ Belirtildiği gibi, böylece idâdi binası Eski Şehir'deki Müslüman bölgesinde,

23 Mehmed Said, *Said Paşa*, 157.

24 Mahmud Cevad, *Maarif-i*, 245-6.

25 İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi (İÜ), Fotoğraf Koleksiyonu, 90876.

26 Library of Congress (LC) USZ62-81297.

27 İÜ 90561.

28 İÜ 90441.

29 İÜ 90454.

30 İÜ 90425 (şehir haritası da bulunmaktadır).

31 İrade MM 4280. 16 Safer 1306 (22 Kasım 1888). İÜ 90504.

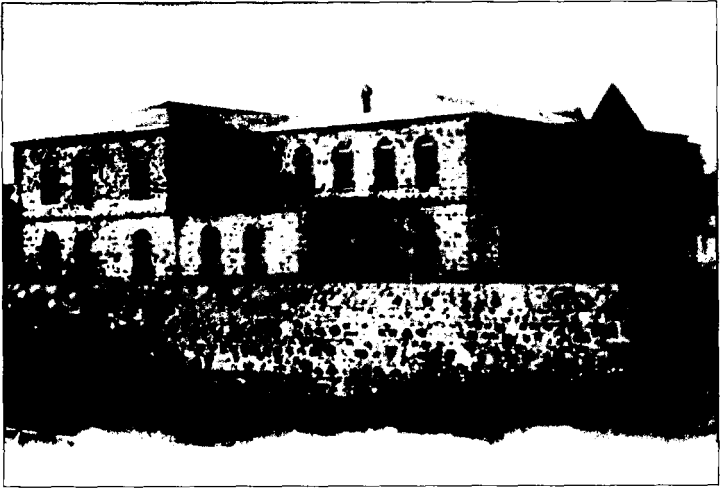


*Resim 4. Gelibolu idâdi mektebi. Küçük idâdi mekteplerindendir.
(Kaynak: İstanbul Nadir Eserler Kütüphanesi)*

şehrin kutsal Müslüman mekânları olan Kubbet-üs Sahra ve Mescid-i Aksa'nın yakınlarında yer alıyordu. Dolayısıyla okul, yeni okulların oluşturulma sürecine müdahil olan ileri gelen ailelerin yönetimindeki şehrin kuzey kısmının, surların dışında yer alan yeni inşaat faaliyetinin bir parçası değildi.³² Bunun yerine, okul surların içinde, şehrin Müslüman halkının çoğunluğunun bulunduğu bölgelerin ve Harem el-Şerif'in yakınlarında bulunuyordu.

Binalar, boyutları, resmiyet dereceleri ve bitirilme tarihleri bağımsız yapılar ya da şehri oluşturan kütleyle bütünleşmiş yapılar (örneğin, Manastır) olmaları ve dış bezemeleri gibi başka etkenlere bağlı olarak da birbirlerinden farklıydı. Gelibolu'daki idâdi (Resim 4) Halep'teki bina gibi daha büyük okullardan biriyle kıyaslandığında küçük görünmektedir. Eski binaya ait bu fotoğrafta, her katın ön cephesinde sekiz ve yan

32 Kark ve Landman, "The Establishment of Muslim Neighborhoods," 113-35.



Resim 5. Erzurum idâdi mektebi. Koyu sıvasız taş işçiliği okulların genellikle natamam bırakılmayan dış görünüşleriyle tezat oluşturmaktadır. (Kaynak: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi)

cephesinde dört pencere ile iki katlı gösterişli bir bina görülmektedir.³³ Halep'te ise tam aksine, binanın büyük dış cephesi boyunca her katta bazıları çift kanatlı yirmi sekiz pencere bulunmaktadır.³⁴ Görünüşte benzer bir zıtlık, mesela Sivas'taki³⁵ okulun ince sıvalı taş binasıyla Erzurum'daki³⁶ kopyasının kaba görünüşü arasında da görülmektedir (Resim 5).

Bu gibi farklar, çok sayıda mimar kullanılması, binalarda kullanılan malzemelerin çeşitliliği ve belki de en önemlisi yerel idari kurullarda, vilayet İdari Eğitim Kurulları gibi hatırı sayılır karar alıcı temsilcilerin görevlendirilmesi gibi birtakım etkenlerin birleşmesinin sonucuydu. Bu kurulları oluşturan memurlar söz konusu şehrin ya da kasabanın eski sakinleri oldukları (başkentteki idari çemberin bir parçası olmadıkları) için, yerel girdi miktarı hayli fazlaydı. Manisa idâdi mektebi-

33 IÜ 90455.

34 IÜ 90454.

35 LC, USZ62-81124.

36 IÜ 90504.

nin merdivenleri önünde çekilmiş bir fotoğrafta, okulun kurulmasında katkıları olan yerel Eğitim Kurulu üyelerinin mağrur duruşları göze çarpar.³⁷ İdari anlamda eğitimde böyle merkezden uzaklaşılması, okul binalarının görünüşlerine yansıyan önemli farklılıkları da açıklamaktadır.

Ancak, bütün bu farklılıklara rağmen okullar yine de hem birbirilerine benzerlikleriyle hem de merkezî Osmanlı otoritesinin diğer mimari ifadeleriyle paralel kurumlar olarak göze çarparlar. Örneğin Edirne'deki hükümet binasına ait fotoğraflar bunların pekala herhangi bir devlet okuluna da ait olabileceği hissini verir.³⁸ Bunlar, aynı zamanda bir amaç birliğini ve emperyal hüviyeti korurken bölgesel farklılıkları ve pratik kaygıları da barındıran binalardır. Bu okul binalarının mimarileri bu nedenle geç Osmanlı eğitim çabalarına damgasını vuran idealist ve pragmatik eğilimlerin bir bileşimini temsil etmektedir.

Okulların birörnekleşmesi sorununa ancak dolambaçlı yanıtlar getirilebilir. Bir yanda, sistem merkezin emri altında imparatorluğun eğitim tarihinde emsali görülmemiş bir tektiplilik sergilemektedir. Bir idari amirin düşünde, imparatorluktaki bütün öğrenciler aynı müfredatı takip etmekte, aynı ders kitaplarını okumakta, aynı günlük programı çalışmakta, aynı üniformaları giymekte ve benzer mimari özellikleri olan okullara devam etmekteydiler. Diğer yanda, gördüğümüz gibi bu okulları birbirinden ayıran önemli farklar vardı. Finans konusunda (Şam örneğinde olduğu gibi), bölgesel dillerin öğretilmesinde ve okulların yerleştirileceği yerlerle binaların bezemelerinde görülen büyük bölgesel farklar, Hamidiye hükümetinin vilayetlerdeki eğitime yaklaşımının birörnek olmaktan daha uzak olduğuna ve sanılabileceğinden daha pragmatik olduğuna işaret eder. Ancak, bu gibi istisnaların devletin tasarısı dahilinde ya da haricinde olduğu konusu tartışılabilir. Gene de her koşulda, (istisnaları planlamış olması ya da bunların devletin bütün çabalarına rağmen ortaya çıkmış olması koşul-

37 İÜ 90561.

38 İÜ 90455.

larında), bunlar bizi iktidarın sınırlarını ve o dönemde merkezî hükümetin ulaşabildiği bölgeleri tanımaya ve dolayısıyla da Hamidiye devletinin monolitik, mekanik bakışının kusurlarını anlamaya sevk etmektedirler.

GÜNLÜK HAYAT VE ÖĞRENİM

Geç Osmanlı devlet okulları imparatorluğun binlerce gencine yeni yaşam biçimlerini tanıttı. Yeni rejimde hem sıradan, hem de en azından potansiyel olarak derinlikli çeşitli farklı özellikler bulunuyordu. Yeni tarz okullar, genç öğrencilerini çatal bıçak, masa karyola, karatahta, duvar haritaları ve geometri derslerinden oluşan dünyaya sokamadıysa bile, hiç değilse Osmanlı İmparatorluğu'nun günlük rutin eğitiminde geleneksel anlamda hiçbir yeri olmayan bu nesnelere alışılmasını sağlamışlardır. Zira bu alameti farikalar öğrencilerin içine girdikleri yeni binaların sıradışı mekân düzenlemelerini yansıtan bir alışılmamışlık taşıyordu.

Okul binalarının dış mimarilerinde olduğu gibi, yeni okulların iç mekânlarının çoğu da Batı kökenli oldukları hissini verir. Bu okullardaki öğrencilerin yüksek karyolalarda uyuyor ve ayrı tabaklardan çatal bıçakla yemek yiyor olmaları, görüldüğü kadarıyla Batı'nın disiplin anlayışını çaresiz benimsedikleri anlamına gelir.³⁹ Öğrencilerin bir okul resminde oluşturdukları sıraların ya da iki taraflı dizilmiş yataklarının son derece düzenli oluşu, okullardaki Batı etkisinin hâkimiyetine bir kanıt olarak görülmüştür. Binaların dış cepheleri için de aynısı geçerlidir. Tam Türkçe adı *karyola* olan yüksek yataklar gibi öğelerin Batı kaynaklı olduğunu görmezden gelmek mantıksız olur. Bunlar Avrupalılığı –karyola örneğinde, İtalyan– ortaya koyar niteliktedirler. Fakat, okul rejiminde bu nesnelerin varlığının illa ki alındıkları toplumsal çevrenin daha genel metotlarını ve ideolojisini barındırdığını kabul etmek de aynı derecede mantıksızdır.

39 Blake, "Training Arab-Ottoman Bureaucrats," 92-3. Blake, Timothy Mitchell'in disiplin üzerine çalışmasına Mısır'daki eğitimle bağlantısı açısından değinir.

Kültürün ödünç alınması konusunu tartışırken, iki bağlantılı ama farklı olguyu birbirinden ayırmamız gerekir. Birincisi, karyola gibi belli fiziki alet ve tekniklerin, doğrudan ithal edilmesi ya da yerel üretim taklitleriyle ikame edilmesidir. Bugün, Osmanlı okullarında yüksek karyolaların bulunmasını sadece binaları donatan devlet planlamacılarının bunların arzu edilir olduğuna inandıkları şeklinde yorumlayabiliyoruz. Belki de bu yetkililer kendi amirlerinden aldıkları belli talimatları yerine getiriyorlardı. Diğer yandan, belki de sadece hiyerarşinin basamaklarında daha yüksek yerlerde duran yetkililerin *beklentilerini* giderecek vasıfları yaratma çabasıındaydılar. Bizim bilebildiğimiz şudur ki, yataklar şu veya bu şekilde edinilmiştir; Hamidiye döneminde çekilmiş fotoğraflarda ve o döneme ait raporlarda onlara rastlıyoruz.⁴⁰ Osmanlı devletinin idâdi mekteplerine karyolalar tedarik etmiş olması Batı disiplininin ille de sinsice okullara sızdığı anlamını taşımaz. Yer yatakları da, karyolalarla aynı şekilde kolaylıkla okul yetkililerinin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilirdi. En az bir Osmanlı yetkilisinin bunların kullanımına itiraz getirmiş olduğunu belirtmek gerekir.⁴¹ Aynı şekilde, çatak bıçak kullanımı da yeni tarz okullarla birlikte gelen bir yenilik olarak ortaya çıkmaktadır. Osmanlı sarayına dahi ancak 1860'tan sonra getirilen çatal bıçak ve yemekte ayrı tabakların kullanılması dönemin bir gözlemcisine göre,

devlet okulları, özellikle de yatılı okullar vasıtasıyla orta sınıf aileler arasında da yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır... Bu yatılı okullarda uzun yıllar geçiren genç insanlar mecburen okul düzen ve disiplinince dayatılan yeni alışkanlıklar edinmişlerdir; ve ardından bunları ailelerine taşımışlardır. Bu şekilde yatılı okullar geleneksel Türk alışkanlıklarının olabil-

40 Fotoğraflar İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde ve British Library'de görülebilir. Mekteb 'Anbar yatakhanesinin bir resmi Blake'in çalışmasında röprodüksiyon olarak görülebilir, *a.g.e.*, s. 93.

41 Müslüman çocuklarını ticaret ve sanayiden uzaklaştırıp devlet hizmetine sokan daha büyük bir gücün bir parçası oldukları manasında. ŞD 213/50. 5 Şaban 1312 (1 Şubat 1895).

diğince değiştirilmesinde güçlü bir rol oynamışlardır; Avrupa tarzı giyimi, yerden yüksek yatakları, sandalyeleri, sıraları, masaları genel kullanıma sokanlar, yatılı okullara devam eden bu öğrenciler olmuştur.⁴²

Peki bu bize, öğrencilerin yaşantıları hakkında ne söyleyebilir? Geç Osmanlı okullarının dış görünüşlerinin yanıltıcı olabileceği gibi, okulların varsayılan gayelerine odaklanmak da aynı şekilde uygulamada nasıl işledikleriyle ilgili görüşümüzü gölgeleyebilir. Geç 19. yüzyıl Ortadoğusu'nda eğitim konulu yeni akademik çalışmalar, yeni okulların hangi boyutlarda düzen ve disiplin⁴³ aracı olduklarını vurgulamışlardır. Gerçekten de, düzenli ve merkezî bir sistem kurmaya son derece büyük bir ilgi olmuştur. Ancak bu, okulların mutlaka Napolyon'un mekanik kesinlik düşü ve Jeremy Bentham'ın kutsanmış Panopticon'u gibi bir işlev gördüğü anlamına gelmez. Aynı yeni çalışmalar düzenlemelere ve planlara da geniş çaplı yer vermişlerdir. Gerçek olaylardan çok az kanıt gösterilmektedir. Takip eden sayfalar, geç Osmanlı İmparatorluğu'nu karakterize eden yeni çalışmalardaki hem listelerin ve envanterlerin hem de "yeni metot" okulların temelde devlet kontrolünün bir aracı olarak işlev gördüğü görüşünün ötesine geçen bir çalışmayı temsil edecektir. Tekil öğrenci vakalarına değinerek, okulları sadece devlet güdümlü hegemonyanın mekanik bir aygıtı olarak değil, insan faaliyetlerinin ve karşılıklı ilişkilerinin bir arenası olarak görme arayışında olacağız.

Aşağıdakileri geç Osmanlı İmparatorluğu'nda belli bir grup öğrenciyi tanımlayan nitelikler olarak düşünelim: onları halkın geri kalanından ayırt eden özel bir tarzda giyinmektedirler; sabit bir günlük programa uygun hareket etmektedirler; açıkça belirlenmiş birtakım davranış modellerine göre davranmaktadırlar; birlikte ve çoğunlukla yaşadıkları toplumdan ya-

42 Leila Hanoum, *Le Harem imperial au XIXe siècle* (Paris: Editions Complexe, 1991), 139, n.1.

43 Mitchell, *Colonising Egypt*; Brinkley Messick, *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society* (Berkeley: University of California Press, 1993).

lütılmış yaşamaktadırlar (bazıları yatılı öğrencidir); çalışmalarını hem derslerini ezberleyerek hem de kümeler halinde çalışarak yürütmektedirler; ve dinî bayramlarda kendilerine özel yiyecekler ikram edilmektedir. Bazı okurlar tasvir edilen öğrencilerin yeni tarz idâdi okullarına ya da hiç değilse yatılı okullara devam eden öğrenciler olduklarını zannetmiş olabilirler. Fakat, bu tasvir aslında Messick'in Yemen'deki medrese öğrencilerine dair anlattıklarıdır.⁴⁴ İki grup arasındaki paralellikler öylesine çok ve çarpıcıdır ki, bu tasvir "yeni tarz" okullar karşısında daha nüanslı bir yaklaşımı gerektiren tartışmalar için delil oluşturacak biçimde her iki gruba da uygun düşebilir. Devlet okullarında radikal olsun ya da olmasın çok fazla yenilik bulunduğu halde, Osmanlı medrese geleneğinin devamını sayılabilecek uygulamalar da pek çoktu.⁴⁵ Medreselerdeki benzerleri gibi, geç Osmanlı döneminde hazırlık okullarına devam eden öğrenciler de kendilerini emsallerinden farklı kılan ortak bir kimlik meydana getirmişlerdi. Tıpkı okulların mimarilerinin ve eğitim yöntemlerinin onları günün gereklerine uygun hale getirdiği gibi, yeni kurumların öğrencileri de okulların bulunduğu şehirlerdeki gündelik yaşantıdan farklı bir dünyaya ait olma özelliğine sahiptiler.

Bu farklılık doğal olarak sayıları hızla artmakta olan yatılı okullara devam eden öğrenciler arasında güçlü bir ortak kimlik hissini aşılama yarıyordu. 20. yüzyılın ilk çeyreğinde anti Osmanlı bilincin ortaya çıkmasıyla tanınan Şam'daki gibi bir ortamda dahi, Hamidiye döneminde buradaki hazırlık okullarına devam eden öğrenciler arasında kök salmakta olan yine de Osmanlılıktı.⁴⁶ Bu dönemde Araplık yanlısı olanlar azınlıktaydı; Mekteb 'Anbar gibi bir okula devam eden öğrencilerin çoğunluğunun giydikleri giysiler, kullandıkları dil, davranış kalıpları ve daha genel ifade etmek gerekirse sahip oldukları

44 Messick, *The Caligraphic State*, 82-4, 95.

45 Öğrencilerin gözüyle geleneksel eğitimin devamı ve bundan kopuşla ilgili tartışmalar için, bkz. benim çalışmam, "Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire," *Die Welt des Islams*, 41/1 (2001), 1-31.

46 Deguilhem, "State Civil Education," 246.

saygınlık, Osmanlı seçkinleri ile ilişkilendirilen bir kurumdan geliyordu. Rogan'ın iddia ettiği üzere, Şam'daki idâdinin rolü önemliydi, zira

Belirgin bir ideolojiden ziyade ortak bir okul yaşantısıyla sınırları çizilen bir seçkinler sınıfı yaratıyordu. Üniformaları olan takım elbiselerle feslerden tutun da yeni yeme içme ve toplu halde uyuma alışkanlıklarına kadar, 'Anbar mektebi farklı zeminlerden gelen öğrencilerine farklı bir toplumsallaşma öğretiyordu. Öğrencilere öğretilen konular ve yeni diller 'Anbar mezunlarına Arapça'nın Türkçe, Farsça ve Fransızca ile karıştırıldığı onlara özgü bambaşka bir kültür ve aksan –Osmanlı sistemi haricinde eğitim almış olan diğer herkes karşısında onları anlaşılmasız kılmış olan bir kozmopolitlik– veriyordu.⁴⁷

Okullar sosyal mobilitenin ve ortak bir Osmanlı kimliği oluşturma aracıydılar.⁴⁸ İlerde göreceğimiz gibi, padişahla ve doğru ahlâkî davranışla birlikte anılmanın öğrencilerin eğitim formasyonunda güçlü bir etkisi vardı.

Burada bir uyarıda bulunmak gerekiyor. Bu okullar her ne kadar ortak bir kimlik oluşumunu teşvik etmiş olsalar da bireysel yaşam deneyimlerinin önemli oranda farklılık gösterebileceğini unutmamamız gerekir. Şerif Mardin tarafından öne sürülen bir ipucunu takip ederek,⁴⁹ Mihail Bakhtin'in çalışmasını bu konuda faydalı buluyorum. Bakhtin'in doğal çevreye duyduğu ilgi onu organizmaların uyaranlara farklı şekillerde tepki verdiklerini kabullenmeye sevk etmiştir. İnsanlarda vücut bileşenlerinin karmaşıklığı yüzünden tahmin edilebilirlik oranı düşmektedir. Aslında, bireysel anlamda tahmin edilemezlik Bakhtin'in cevaplanabilirlik kuramının kalbinde yatmaktadır. Aynı zamanda ve mekânda bulunmalarına rağmen insanların "konumlarından" ötürü "aynı" olaylara farklı tepkileri olmaktadır. İki insan aynı konumda olamaz ve bu nedenle

47 Rogan, "The Political Significance of an Ottoman Education," 5.

48 Deguilhem, "State Civil Education".

49 Mardin, "Projects as Methodology," 77.

de bir olayı ya da deneyimi aynı biçimde gözlemleyemezler. Bakhtin'e göre cevaplanabilirlik doğrudan insanları diğer türlerden ayıran temel nitelik olan yazarlıkla alakalıdır.⁵⁰ En azından, Bakhtin'in sınırsız varsayımları, mesela Pierre Bourdieu'nün eğitim üzerine daha yeni sayılabilecek araştırmasının daha sınırlı, determinist yaklaşımına karşı ilginç bir karşıt görüş niteliğindedir.⁵¹ Belki de, ideal olarak eğitimin etkileri üzerine yapılan çalışmalar bu iki görüş arasındaki yaratıcı gerilimlerden fayda sağlamalıdır, fakat benim geç Osmanlı okulları hakkında yazılmış olanlarla ilgili okumalarım genellikle daha az sınırlı yaklaşımların daha geniş bir ifşaatı gereksindiği duygusunu vermektedir. Geç Osmanlı okullarındaki (ya da bu konuda başka bir yerdeki) öğrencilere insanlık dışı bir mevki atfetmek istemediğimiz müddetçe hiç değilse onların devlet eğitiminin uygulamalarına farklı biçimlerde tepki vermiş olabileceklerini göz ardı etmememiz gerekir. Bu uyarıyı aklımızda tutarak, disiplin konusuna geçebiliriz.

DISİPLİN

Okul yaşantısıyla ilgili hikâyemiz, devlet okul sisteminin aşırı merkeziyetçi ve düzenli sahasında önemli bir kavram olan disiplin konusunu ele almadığımız taktirde yarım kalmış sayılacaktır. Geç Osmanlı okul sisteminin geniş bir coğrafi alana yayılmışlığını ve özünde hiyerarşik olan yapısını düşünürsek, düzenin bir dereceye kadar gereklilik olduğunu görebiliriz. Tam olarak hangi tür düzenin arzulandığı ve bu düzeni sağlamak için ne gibi adımlar atıldığına bakacak olursak, Hamidiye devletinin eğitim çabalarını hangi açılardan değerlendirdiği iyice netlik kazanacaktır. Okul idaresinin neredeyse saplantılı denebilecek yapısında, devletin en azından hayli planlı ve merkezi bir örgütlenme yaratmak, kabul edilmemesi imkânsız

50 Katerina Clark ve Michael Holquist, *Mikhail Bakhtin* (Cambridge, Mass.: Belknap, 1984), 65 ve devamı.

51 Pierre Bourdieu, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, çev. Lauretta C. Clough (Cambridge: Polity Press, 1996).

olacak bir temel düzen kurmak niyetinde olduğuna dair önemli kanıtlar bulunmaktadır.

Diğer yandan, daha önce gördüğümüz gibi, modern Ortadoğu'da disiplin üzerine yapılan yakın zamanlı çalışmalar, devletin baskıcı gücüne öyle yoğun bir biçimde dikkat çekmektedirler ki, okurlar söz konusu kurumların mekanik değil insani olduklarını hatırlamak zorunda kalırlar. Timothy Mitchell, Mısır'daki eğitim biçimlerinde hem liberal hem kolonyal etkileri hesaba katmamıza neden olmuştur, ancak az denenmiş Lancaster metoduna ve genelde disiplin unsuruna gereğinden fazla dayanması, okulların hapisanevari niteliğinin aşırı vurgulanmasına yol açmıştır. Mitchell'ın yaklaşımına titiz bir eleştiri ve sonucunda Mısır vakasının çok daha incelikli okunmasına bir örnek olarak Gregory Starrett'in anlamlı kitabını gösterebiliriz.⁵²

Bu çalışmalar devletin eğitim sürecini yönlendirmek için oluşturduğu yönetmeliklere fazla bağlanmanın tehlikelerini ortaya koymaktadır. Hiç de şaşırtıcı olmayarak, bu yönetmelikler okul yaşantısının fazlasıyla mekanik bir girişim olduğu izlenimini yaratır. Haftalık programın çeşitli amaçlarına uygun olarak, uyanma saatlerinden, yıkanma, ibadet, yemek yeme, vs. varıncaya kadar her tür insan etkinliğiyle ilgili sabit çizelgeler hazırlanmıştır. Bu gibi kurallar devletin okulların nasıl faaliyet göstermesini istediğini kavramamız bakımından önem taşıyor olsalar da, bütünüyle bunlara dayanmak, örneğin günümüzde sürücü ehliyeti olan herkesin devletin belirlediği yönetmeliklerde geçen trafik kurallarına uyduğunu varsaymaya benzeyecektir. Yayalar meselenin bundan ibaret olmadığını gayet iyi bilirler. Aşağıda, okuldaki davranışları yöneten yönetmeliklerden söz ederken, onları iki özel disiplin vakasında vuku bulan olaylar karşısında değerlendireceğiz.

Devletin öğrencilerin yaşantısını kontrol altına alma gayreti iki kaba kategoriye bölünebilir. Birincisi devlet denetimindeki

52 Starrett, *Putting Islam to Work*, 30 ve devamı.

yazılı emirleri kapsar. Devletin hem kendi okullarındaki hem de rakip okullardaki müfredatı ve ders kitaplarını denetlemek konusunda nasıl büyük bir çaba harcadığını görmüştük. Okullardaki yasaklar çerçevesinde geçen, disiplin vakalarıyla ilgili öyküsel anlatımlar, Hamidiye dönemindeki endişelerin siyasi hassasiyet taşıyan fikirlerin yayılmasıyla kalıcılaştığı düşünce-sine doğruluk kazandırır. Bu vakalardan birinde, idâdi öğrencileri muhalif örgüt İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin başlıca yayın organı olan *Osmanlı*'nın nüshalarıyla yakalanırlar.⁵³ Ancak bunun II. Abdülhamit döneminin yasak materyallerden men etme ve rejim karşıtı faaliyetlerin önünü kesme endişelerine dair halihazırda bildiklerimize ekleyeceği yeni bir şey yoktur. Devlet okulları, özellikle de başkentteki daha ileri dereceli okullar, eğitimin bu derecesinde ve vilayetlerde meydana gelen faaliyetler yeterince belgelenmemiş olsa da, II. Abdülhamit'e muhalefetin mekânları olarak bilinirler.

Disiplin vakalarının ikinci kategorisi özellikle yasak yazılarla ilgili olmayan öğrenci faaliyetlerini, yani davranışları ve bedensel ya da başka türlü cezalandırma meselelerini kapsar. Bu vakaların bazıları öğrencilerin yararına da olabiliyordu, mesela bir öğretmenin öğrencilerinden birini yaralaması olayındaki gibi.⁵⁴ Memurun rüşvet alması ve buna benzer başka vakalar ise devletin öğrencilerle arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilemiyordu.

Disiplin vakaları, okul yaşantısını soyut ve rutin olmanın ötesinde gerçek anlamda belgeleyen belki de tek dönemsel kaynaklardır. (Şüphesiz otobiyografiler daha sonraları kaleme alınmışlardır ve bu nedenle onların başka türlü ele alınmaları gerekir.)⁵⁵ Disiplin vakalarında öğrenciler hem tekil bireyler hem de bir grubun mensupları olarak ortaya çıkarlar. Devletin okullardaki ahlâk ögesi vasıtasıyla genç öğrencileri kendi "tarafına" ya da "takımına" almaya çalışabileceği düşü-

53 MKP 86/15-1443. 2 Nisan 1318 (27 Nisan 1902).

54 ŞD 217/33. 22 Ramazan 1319 (2 Ocak 1902).

55 Otobiyografi konusu için, bkz. benim çalışmam "Education and Autobiography."

nülebilir,⁵⁶ fakat bu konuda çoğunlukla başarısız olmuştur.⁵⁷ Tek başlarına ya da bir topluluğun parçası olarak bu genç adamlar çoğunlukla eğitim sisteminin düzen ve yönetmelikler konusundaki saplantılarına rağmen kendi bildikleri gibi hareket ettiler. Bu vakaların gösterdiği gibi, böyle bir faaliyet otoriteye karşı aleni bir itaatsizlikle mümkün olabilirdi. Bu ifadelerin varlığı, geç Osmanlı döneminde eğitim konusunda tek başına ideal tüzüklere ve anonim istatistik bilgilere dayanarak yazılan tarih çalışmaları için ibret verici bir hatırlatma olmalıdır. Aşağıda yazılanlar insan ögesinden dikkat çekici biçimde yoksun kalmış olan bir konuya dair birkaç anekdot ayrıntıyı sizlere sunabilmek adına bir girişimdir.

İstanbul, 1889

Burada ele alınacak olan iki vakadan birincisi 1889 sonbaharında başkentte cereyan etmiştir. Bir tarihçinin deyişiyle, bu noktada İstanbul kendi tarihi açısından “Batılılaşmanın sancıları” içindeydi. Bu ifade sözünü edeceğimiz vakanın gerçekleştiği Galata bölgesi için özellikle uygundur.⁵⁸ Olayla ilgili resmî yazışmalardaki kayıtlara göre olaylar şöyle seyretmiştir. 28 Ekim Pazartesi akşamı Galatasaray Lisesi personelinden bir dış gözetmen, Feyzî adlı öğrenciyi içkili bir mekânda arkadaşlarıyla birlikte görür ki, bu, öğrencilerden beklenen davranış kalıplarına karşı açık bir itaatsizliktir.⁵⁹ Sonuçta gözetmen öğ-

56 “Takım” oluşturma düşüncesinin Osmanlı tarihindeki Sufi camiasıyla olan ilişkisi hakkında, bkz. Şerif Mardin, “The Nakşibendi Order in Turkish History,” Richard Tapper (der.), *Islam in Modern Turkey: Religion, Politics and Literature in a Secular State* (Londra: I.B. Tauris, 1991) içinde, 137.

57 Daha ileri tarihlerde İran devletinin üzerinden ulus inşasına neden olma girişiminin saçmalığının altını çizen kurgusallaştırılmış fakat yeterince gerçekçi bir sunuş için, bkz. Houchang E. Chehabi, “Staging the Emperor’s New Clothes: Dress Codes of Nation-Building under Reza Shah,” içinde yer alan ek, *Iranian Studies*, 26/3-4 (1993), 230-3.

58 Osmanlı İstanbul’u üzerine son derece özgün bir çalışma için, bkz. Ethem Eldem, “İstanbul From Imperial to Peripheralized Capital,” Ethem Eldem, Daniel Goffman ve Bruce Masters (der.) içinde, *The Ottoman City between East and West* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 135-206.

59 İrade MM 4628. 9 Rebiyülahir 1307 (3 Aralık 1889). Bu işe verilen ad *haricî mubassır* diye geçer; biz bunu dış gözetmen ya da müfettiş olarak tercüme

renciyi yakalar ve yerel jandarma karakoluna götürür. Burada Feyzî'nin okul görevlisini öldürmekle tehdit ettiği kayıtlara geçirilmiştir. Bu tehdit sonucunda Feyzî okuldan atılır. Daha sonra, aynı isimli gözetmen bir grup öğrenciyi, âdet olduğu üzere hamama götürürken, Feyzî hamamın kapısında adamı pusuya düşürür. Hamama aniden giren Feyzî tabancasının tetiğini çeker ve gözetmene doğru ateş eder, ancak hedefi iska lar. Olayla ilgili anlatılanlar burada sona erer ve tartışma benzer suçları ve ahlâksızlıkları önlemek için alınması gereken tedbirlere ve Feyzî'ye verilmesi gereken en uygun cezanın ne olabileceği gibi konulara döner.

Elimizdeki belge olaylarla ilgili sadece kabataslak bilgiler veriyor ve olayla ilgili baş karakterler belirsiz kalıyor olsa da, belli başlı konular gayet ortadadır. Birincisi Feyzî'nin asıl suçunun, yani alkol satan bir yere gitmesinin vahametidir. Feyzî'nin davranışı hem gözetmenin tutumuyla, hem de belki biraz da Feyzî'nin kendisi tarafından önemsenmesiyle ciddiyet kazanmaktadır. Gözetmen, meseleyi okulun disiplin prosedür sınırları içinde çözmeyi yeğleyebileceği yerde, öğrenciyi devlet otoritesine teslim etmeyi uygun görmüştür. Feyzî'nin dramatik tepkisi, hem sözle tehdit etmesi hem de gözetmeni öldürmeye kalkışması da aynı şekilde, ya kendisinin de suçunun ağırlığının bilincinde olduğunun ya da belki de öfkesi yüzünden gözünün karardığının göstergesidir. Ailesinin şerefine gölge düşürebilecek olmaktan ötürü gözünün dönmüş olması muhtemeldir; bu okulda evladını okutuyor olmak aileler için büyük bir gururdur. Altta yatan nedenler her ne olursa olsun, bu olayın öğrenciye karşı olağandışı bir tepkiyle sonuçlandığı ortadadır.

İkincisi, okul dışı gözetmenlik müessesesinin varlığı yetkililerin okul dışındaki öğrenci davranışlarının yakından takip edilmesinin gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Meyhanelerin varlığı, Feyzî ve onun gibi bazı arkadaşlarının bunlardan birine gidiyor olması yönetimi endişelere boğmaktadır.

edebiliriz. Tutanakta, mekân “meyhane gibi bir yer” olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü bölümde bu vakaya adı geçen kurumun Tanzimat'tan Hamidiye dönemine geçirdiği değişiklikler bağlamında değinmiştim.

Okulun İstanbul'un yüksek Hristiyan nüfusuyla ve bugün de olduğu gibi gece hayatıyla bilinen bir bölgesi olan Beyoğlu'nun kalbinde yer alması nedeniyle, otoritelerin de takdir ettiği gibi, mesuliyetlerinde olan bir gencin bu kötü kalabalığın içine düşmüş olması çok da şaşırtıcı değildir. Daha önce de değindiğimiz gibi, 1894 yılındaki bazı benzer olaylarla büyütülmüş gibi görünen bu tarz davranışlar, Eğitim Bakanlığı'nın "şüpheli mekânları gece gündüz devriye gezmekle" görevlendirilecek ilave on müfettiş atamasına neden olmuştur.⁶⁰

Feyzî vakasından çıkarabileceğimiz üçüncü ve daha genel bir gözlem devletin öğrencilerin hayatında bir ahlâk hakemi gibi davranma çabasında olduğudur. Eğitim bürokrasisi kendisini sadece öğrenci etkinliklerini düzenleyen tüzüklerde yazanları harfi harfine yerine getirmekle değil, aynı zamanda belirsiz bir normatif ahlâk kodunun denetimini üstlenmekle yükümlü hissetmiştir. II. Abdülhamit döneminde eğitim bağlamında bu ahlâklılığın ruhunu belirlemekte İslâm'ın rolü hakkında bildiklerimizi düşünersek, katı bir İslâmî davranış düşüncesinin, diğer herhangi bir Osmanlı okuluna göre en yüksek gayri Müslim öğrenci nüfusuna sahip Galatasaray gibi bir okulda bile uygulandığını görmek hiç de şaşırtıcı değildir. Bu vakanın ayrıntıları, devletin ahlâkî doğruluğa tehdit oluşturduğunu sandığı şeye karşı savunmada olduğu bir ortamda, radikal bir deneyin bir parçası olarak eğitilsinler ve yetiştirilsinler diye devlete emanet edilen bu yatılı öğrencilere dayanarak ve ebeveyn rolü üstlenerek [*loco parentis*] hareket ettiği bir ortamda vuku bulmuştur. Bu yüzden, olay sadece, Feyzî'nin varlık nedeni insanların alkol tüketimi olan bir yerde bulunması değil, bunun aleyhindeki bildik Kuran emridir. Bu durum aynı zamanda devletin öğrencilerin hayatını denetleme çabası açısından değerlendirilmedir. Bu durumu gerilimli bir hale sokan Eğitim Bakanlığı'nın daha sonraları "birahaneler, müzikli kafeler ve benzeri uygunsuz mekânlar" olarak tanımlayacağı buluşma noktalarının ahlâkî açıdan kontrolsüzlüğü ile içkili mekânlar arasındaki bağ-

60 ŞD 212/61. 18 Cemaziyülahır 1311 (27 Aralık 1893). İrade M 1311 B olarak geçer. 25 Receb 1311 (1 Şubat 1894).

lantıdır. Bu gerilim aslında Feyzî'nin hem kurallara karşı hem de Hamidiye eğitim politikasının dinî ahlâkî zorunluluklarına karşı saygısızlık sayılabilecek bir eylem içerisinde yakalanmasına gösterdiği şiddetli tepkisini açıklayabilir.

Feyzî doğrudan etkiye maruz kaldığı halde, durumun sorumluluğunu üstlenen yine de devlettir. Devlet onu önce okuldan atmış sonra da hapse mahkum etmiştir. Devlet, İslâm'a alenen hakaret sayılan hareketleri yasaklama ve dolayısıyla ahlâk bekçisi gibi davranma hakkına sahiptir. Bu rol Müslümanlığı destekleyerek onurlu bir mirası diriltme çabasında olan bir devlete büyük yararlar sağlamaktadır.

Manastır, 1903

İkinci vaka farklı bir yer ve zamanda geçer. Tarih 1903 Kasım ayının sonları ve yer Manastır vilayetinin başkenti ve Osmanlı'nın Balkanlar'da Selânik'ten sonra ikinci büyük şehri olan, bugünün Makedonyası'nda Bitola diye bilinen şehirdir.⁶¹ İstanbul'daki olaydan kronolojik ve fiziki olarak uzaklığı Feyzî zamanındaki, yani on dört yıl öncesindeki durumla mukayese yapılabilmesini mümkün kılmaktadır. Bu iki olay arasında kalan zamanlarda Osmanlı ortaöğreniminde pek çok şey değişmiştir. 1903'e gelindiğinde vilayet başkentlerindeki hemen hemen bütün idâdilerin yapımı tamamlanmıştır. 1889'da yapımlarının başlarında olan ya da halen tasarı aşamasında olan okulların çoğu Manastır'daki okul gibi yatılı kurumlara dönüşmüşler ve sekiz basamaklı bir öğrenime sahip olacak kadar ilerlemişlerdir. Manastır vakasındaki ayrıntılar Osmanlı devlet adamlarının 1880'lerde öncelik taşıyan ortaöğrenimi yaygınlaştırma hedeflerinin 1900'lerde gerçeklik kazandığını gösterir.

Devletin okul sistemini yaygınlaştırdığı aynı dönemde Büyük Avrupa Devletleri'nin baskısı da güç kazanmışlardır. Manastır vakasının da vurguladığı üzere, bu baskı en çok Osmanlı'nın Balkanlar'daki topraklarında hissedilmiştir. Manastır vakasıyla ilgili bilgi edinmemizi sağlayan belgelerin kaynağı, Ru-

61 O dönemde Manastır'la ilgili mükemmel bir araştırma için, bkz. Lorry ve Popovic, "Au carrefour des Balkans, Bitola 1816-1918."

meli'deki genel müfettişlik kurumu, büyük devletlerin Makedonya sorununu ortadan kaldırmak üzere yarattığı baskılara bağlı olarak kurulmuştur. 20. yüzyılın ilk yıllarındaki Manastır, silahlı çetelerin katliamlarıyla ve Osmanlı ordusunun kaçınılmaz misillemeleriyle belirginleşen şiddet çemberinin sonucu olarak özellikle kanlı bir yerdi. Rus çarıyla Avusturya-Macaristan imparatoru arasındaki Mürzteg antlaşması (9 Kasım 1903) Batı ülkelerinde kamuoyu tepkisi yaratmada ateşleyici olan kötü yönetim ve suistimal vakalarında yerel Hristiyan halkın tazminat alabileceğine dair maddeler içeriyordu. Müfettişlerin devreye sokulması bu "reform"lardan bir tanesiydi. Manastır idâdi mektebindeki öğrencilerin gözler önüne serdiği vaka böyle fırtınalı bir zeminde cereyan etmişti. Ayrıca, Manastır vilayetindeki şiddet, refah ve dinamizm dolu bir dönemden geçen Manastır şehrini etkiliyordu. Bu dönemde şehir büyük cam vitrinli dükkânlara, belediye tiyatrosuna ve demiryolu bağlantısına sahip olacak kadar iyi durumdaydı – "Selânik"le yarışa hazır bir Avrupa şehri."⁶²

Olayın ayrıntılarına geçmeden önce, 1903 Manastır vakasının ayrıntılarındaki zenginliğin ve kaynak materyallerinin niteliğinin Feyzî vakasındaki kıt verilerle kıyaslandığında oranıtısız olduğunu belirtmek gerekir. İstanbul'daki olaylarla ilgili bilgilerin tamamı sadrazam tarafından kaleme alınmış ikinci elden gözleme dayalı birkaç satıra dayanmaktayken, Manastır vakası hazine gibi verilerle doludur. Belgeler arasında Manastır idâdi mektebinden yirmi beş öğrencinin imzasını taşıyan, Rumeli Müfettiş-i Umumiliği kalemine verilmiş bir dilekçe yer alır. Bu dilekçede öğrencilerin okul otoriteleriyle ilgili hem genel hem özel bazı şikâyetleri dile getirilmektedir.⁶³ Bundan

62 Lorry ve Popovic (a.g.e.) bu dönemi "Manastır için bir "parlak çağ" olarak tanımlar.

63 Manastır'da bulunan *Rumeli Müfettiş-i Umumiliği*, II. Abdülhamit tarafından 1902 Kasım ayında Berlin Antlaşması'nın taraflarına, özellikle Rusya ve Avusturya-Macaristan'a tepki olarak, Makedonya'da "reform" için hizmete sokulmuştur. İsmet Binark ve meslektaşları, *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi* (Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 1992), 379-80. Ayrıca bkz. Shaw ve Shaw, *History of the Ottoman Empire*, ii. 207 ve devamı.

başka olaya karışan beş öğrenciden alınan ifadeler de belgeler arasındadır.⁶⁴ Dolayısıyla bu olay Osmanlı devlet idâdi mektebi öğrencilerinin kendi ifadelerini dile getiren tek kaynak olarak (hiç değilse benim bilebildiğim) karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden 6. bölümde göreceğimiz ders kitabındaki farazi öğrencinin ağzından çıkanlarla da açık bir karşıtlık taşımaktadır.

İstanbul'daki Feyzî vakasından farklı olarak, Manastır vakasındaki belgelerde olan bitene dair üçüncü şahısların ifadeleri bulunmamaktadır. Onun yerine, dosyada sadece öğrencilerin son derece önem taşıyan dilekçeleri (arzuhal) ve beş ifade yer alır. 21 Kasım 1903 akşamında gerçekleşen olayları saptamak, bu nedenle yorum gerektirmektedir. Öğrencilerin dilekçesinde yazılanlara göre sorun kutsal Ramazan ayının ilk gecesinde, okul müdürü yaklaşık gece 10:30 sularında öğrencileri yoklamaya çağırdığında baş gösterir.⁶⁵ Müdür daha sonra öğrencilerin yatmasını emreder. Öğrenciler bu emre daha önceki yıllarda Ramazan'da gece ikilere üçlere, yani sahura kadar uyumayabildikleri iddiasıyla karşı gelirler. Talepleri müdürü çileden çıkarır ve yaklaşık on kadar öğrenciyi okuldan atar. Sokakta dolaşacak şekilde giyinmemiş olan bu öğrenciler bir arzuhalciye ulaşana kadar yağmur altında çamurların içinde bir buçuk saat dolaşmak zorunda kalırlar. Ardından genel müfettişliğe dilekçelerini yazdırırlar.

Öğrencilerden aldıkları dilekçenin ardından genel müfettişlik okula geri dönmeleri tavsiyesinde bulunur, fakat bunun sonucunda daha fazla tehdiye maruz kalacaklardır. Daha sonra meydana gelenlerde, doğruluğu kanıtlanabilecek tek olay, yetkililerin beş öğrenciyi bir kenara çekip benzer ama birbirinin aynı olmayan bazı sorularla sorguya çektiğidir. Söz konusu dosyadaki belgeler asıl dilekçenin yanındaki bu beş ifadeden

64 TFR. İŞKT 2327. 8 Teşrin-i sani 1319 (21 Kasım 1903).

65 Bu belgelerde zaman, saatleri gündoğumu ve günbatımına göre hesaplayan eski usûle göre verilmiştir. Öğrencilerin dilekçesinde yoklamaya çağırılma saatleri akşam "dört buçuk" olarak verilmiştir ki, günbatımını akşam 6:00 olarak varsaydığımızda günümüz saat hesabına göre bu kabaca gece 10:30 demektir. *İslâm Ansiklopedisi*, s.v. "Saat."

oluşmaktadır. Standart tutanaklardan farklı olarak, dilekçede görülen “gereken işlemi yaptıktan sonra kaydedin” ifadesinden başka bu meseleyi çözmek için ne gibi adımlar atıldığına dair bir bilgi yoktur. Dilekçeden ve ifadelerden edinebileceğimiz diğer bilgiler şu ana kadar gördüğümüz vakanın kabataslak biçimine bir perspektif ve nüans getirmektedir. Bu belgelerde okulla ilgili çeşitli ilginç bilgilere rastlamak mümkündür. Olaya dahil olan öğrencilerden çoğu Manastır mektebinin yedinci ya da sekizinci sınıflarına devam etmekteydiler. Buradan okul sisteminin hem yatay (coğrafi anlamda) hem dikey (kayıtlı öğrencilerin yaş grubu anlamında) olarak yayıldığı sonucunu çıkarabiliriz. Öğrenciler bu belgede hem okul numaralarıyla hem de doğdukları yere göre kaydedilmişlerdir. Fotoğraflardan ve arşiv verilerden bildiğimiz kadarıyla öğrenci kimlik numaraları Osmanlı okul sistemi içinde genel bir uygulamaydı. Hepsine olmasa da çeşitli idâdi ve diğer devlet okullarına ait fotoğraflarda okul numaralarının öğrencilerin üniforma yakalarına dikili olduğunu görebiliriz.⁶⁶ Yetkililerin öğrencileri okul numaralarıyla andıklarını düşünmek gerekse de, Manastır vakasındaki belgeler en azından resmî anlamda öğrencilerin de bu şekilde tanınmayı benimsediklerini göstermektedir. Bu yüzden yedinci sınıf öğrencisi Kâzım Efendi ifadesinde, arkadaşı olan diğer öğrencilerden “sekizinci sınıf öğrencisi iki numaralı Şevki Efendi,” ve “2 Şevki, Ali Rıza Efendi, 47 Sadık Efendi, 3 Hâlid Efendi...” diye söz eder.⁶⁷ En azından belli bir boyutta öğrenciler okulun rasyonel düzenlemesini içselleştirmiş görünmektedir.

Okul dışındaki öğrenci davranışlarını denetlemek konusundaki resmî girişimlere bağlı olarak okul yetkilileri öğrencilerin

66 Bkz. örn. Library of Congress koleksiyonundan, aşağıda adı geçen idâdi mekteplerinin öğrencilerinin fotoğrafları: Üsküdar, LC# USZ 62-81104; Sivas, USZ-62-81125; Kastamonu, USZ62-81129; Selânik, USZ6-81131 ve Şam, USZ62-81270. Bu fotoğraflar koleksiyon 1893'te II. Abdülhamit tarafından ABD hükûmetine bırakılmadan önce çekilmişlerdir. Aşiret Mektebi'ndeki öğrencilerin okul numaralarıyla anımlarıyla ilgili bir kanıt olarak, Eugene L. Rogan, “Aşiret Mektebi: Abdülhamid II's School for Tribes (1892-1907),” içinde yer alan tablolar, *IJMES* 28/1 (1996), 83-107.

67 TFR. 1.ŞKT 2327. 6. lef.

kullanımına açık özel bir kahve kurdurmuşlardır. Şikâyet mekanizmasına en çok baş vuran öğrencilerden biri bu mekânı “mektebe yakın ve mektebin tahsis etüğü kahve” diye tanımlamaktadır.⁶⁸ Bir başkası mekânı benzer sözcüklerle “mektebe tahsis edilmiş ve mektep talebelerinin gittiği kahve” diye tanımlar.⁶⁹ Aynı kahve bir başka öğrencinin ifadesinde, “Ali Ağa’nın kahvesi,” olarak geçer. Herhalde mal sahibi yahut işletmecisi kastedilmektedir. Nasıl tanımlanıyor olursa olsun, öğrenciler arzuhalciye yazdırdıkları dilekçeyi bu kahvede toplanarak imzalamışlardır. Öğrencilerin idarecileri şiddetle eleştirdikleri bir dilekçeyi imzalamak için böyle yarı resmî bir mekânı seçmeleri, aşağıda değineceğimiz üzere, belki de ne kadar gözüpük olduklarının bir göstergesidir sadece.

Bu belgeler her ne kadar okul hayatının diğer yönleri hakkında, örneğin sonsuz öğrenci şikâyetleri, verilen yemeklerin kötülüğü gibi konularda bilgi veriyor olsalar da, bu vakadan çıkarılabilecek en önemli ders, olayda yer alan öğrencilerin bir grup kimliği hatta dayanışma geliştirdikleridir. Bu karşılıklı yakınlık hem içinde bulundukları ortak koşullardan hem de okul otoritelerinden farklı olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu öğrencilerin ortak özellikleri iki kategoride sınıflandırılabilir: Manastır idâdi mektebine gelmeden önceki tahmini kimlikleriyle bir araya gelenler ve bu okula mensup olmaktan gelen kimlikleriyle kaynaşanlar. Mesela öğrencilerin sosyoekonomik geçmişleri ya da babalarının meslekleri gibi yardımcı bilgilerden yoksun olduğumuzdan, öğrencilerin okul öncesi kökenleriyle ilgili bilgilere yine de öğrencilerin nasıl anıldığına ya da kendilerinden nasıl bahsettiklerine bağlı olarak varılabilir. Bu olaya dahil olan bütün öğrenciler Manastır’a Osmanlı İmparatorluğu’nun başka bölgelerinden gelmişlerdir. İfadesi alınan beş öğrenciden dördü başka bir yerin adıyla anılmaktadır: Hanyalı Ali Rıza (Girit adasındaki Hanya’dan geldiği kastediliyor), Gramos kazalı Kâzım bin Mehmed (Gra-

68 A.g.e. 1 lef. Metinde şöyle yazar: *mektebe yakın ve mektebin tahsis eylediği kahve.*

69 A.g.e. 5 lef. Orijinalinde: *mektebe tayin ve mekteb talebelerinin gittiği kahve.*

mos ilinden Mehmed oğlu Kâzım), Pirlepeli Hâlid (Manastır'ın kuzeyinde bir şehir olan Pirlepe'den) ve Debreli Eftim (bugünün Arnavutluk sınırları içinde kalan Debre). Sadece Şevki Manastırlıdır. Fakat bu da muğlak bir saptamadır; belki de Manastır şehriden değil vilayet sınırları içinde bir yerlerden olduğu kastedilmektedir. Dilekçelerinde öğrenciler her birinin şehir dışından olmaları sebebiyle sokağa⁷⁰ atıldıklarında gidecek bir yerleri olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bir tanesi yabancı olduğu için Manastır'ı bilmediğini belirtecek kadar ileri gitmiştir.⁷¹ Bu olayın da gösterdiği gibi, son dönem Hamidiye yatılı okulları imparatorluğun farklı bölgelerinden öğrencileri birlikte yaşamak ve öğrenim görmek üzere bir araya getiriyordu. Yabancı bir şehirdeki dışarıklılar oluşlarının, hiç şüphesiz ortak kimliklerinde de payı vardı.

Aynı dinden gelen öğrencilerin bu ortak kimlik duygusunu ayrıca pekiştirdikleri söylenebilir. Bu olayda adı geçen öğrencilerin isimlerine bakacak olursak, hemen hepsi Müslüman'dır. Dilekçede ayırt edilen imzalara ve belgelerdeki isimlere göre yirmi öğrenciden sadece ikisi gayri Müslim'dir. Ali Rıza, Hâlid, Sadık, Mahmud, Muammer, Fuad, Abdurrahman, Receb, Selim vs. gibi adlarıyla diğerleri kesinlikle Müslüman'dır. Öğrencilerin protestosunu tetikleyen olayın İslâm takviminde önemli bir güne, yani kutsal Ramazan ayının ilk gününe denk gelmiş olması öğrencilerin dindaşlığının grup kimliklerini şekillendiren önemli bir etken olduğunu düşündürmektedir. Tesadüfi olsa da, ifadesi alınan beş öğrenciden kendisini gruptan en çok farklı göstermeye çalışan Rumdur. Dilekçeyi herkes imzaladığı için okumadan imzaladığını ve içinde yazanları olaydan sonra öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin okul yemeklerinin kötü olduğunu ve iyi pişirilmediğini tartıştıklarını kabul ettiği halde onların daha ciddi şikâyetlerini "okulda şikâyet edilecek bir şey yok," ifadesiyle tamamen

70 A.g.e.

71 A.g.e. 6 lef. CF. Rogan, "Political Significance"da Şam idâdi mektebine gelen taşralı bir öğrencinin basit hareketleri yüzünden diğer öğrencilerin alayına maruz kaldığı anlatılır.

yalanlamıştır. O dönemde Makedonya'daki mezhepler arası şiddet bu vakada olanlarda öne çıkmaktadır, Manastır idâdi mektebindeki öğrencilerin giderek daha çok dinleriyle birleştiklerini –ya da ayrıldıklarını– görmek hiç de şaşırtıcı değildir. Ayrıca, Şam vakasında olduğu gibi, resmedilen olaylar siyasi önem taşımamaktadır. Bu gibi vakaların nedenlerini anlamaya çalışmak o zamanlarda varolmayan bazı farklı boyutları varmış gibi görmeye neden olabilir.

Öğrencilerin şikâyetleri, daha da ötesinde okuldaki ortak yaşantılarının önceden varolan karşılıklı benzerliklerini artırdığını gösterir. Okulun mensubu olmaktan kaynaklanan kimlikleri ortak yaşam deneyimlerine dayanmaktadır. Bu vaka ile edindiğimiz belgeler karşılıklı bağlılıklarının bazı ortak dertlerden dolayı güçlendiğine işaret eder. Yemek ve geleneksel Ramazan oruçlarını ifa etmekten alıkonulmaları gibi şikâyetlerinden ayrı olarak, Manastır idâdi öğrencilerinin dilekçesi okul otoritelerine karşı derin bir küskünlük taşır. Öğrenciler şikâyetlerinde okul personelinde özellikle bir kişiyi öne sürerler. Müdür yardımcıları ve öğretmenleri olan Şevki Efendi'yi “yetersizlikle ve daha ötesi kayıtsızlıkla” suçlarlar.⁷² Öğrencilerin kanaatine onun “meşum eylemlerinden” daha da beter olan, diğer okul yetkilileri de başı derde girmesin diye bu yetkilinin davranışlarını örtbaş etmektedirler.

Yetkililerin çevirdiği dolapların anlaşılması, öğrencilerin şikâyetlerini ve ifadelerini belirleyen baskın temayı, yani öğrencilerle idare arasında büyük bir uçurum olduğu düşüncesini güçlendiriyor. Öğrenciler, Şevki Efendi'yi destekleyen görevlilerin “arkadaşı olan müdür ve öğretmenler” olduğunu söylerler. Öğrencilerin yetkililerin kendilerine karşı gizli bir mutabakat içinde oldukları düşüncesinde oldukları ortadadır.⁷³ Hâlid

72 1903-4 Eğitim Yılığında Şevki Efendi'yi okulun ikinci müdür yardımcısı (Muavin-i Sani) ve ayrıca kozmografi, aritmetik ve geometri gibi derslerin öğretmeni olarak kaydeder. *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye* (İstanbul: Matbaa-yı Amire, 1321), 661.

73 Şam idâdi mektebinde geçen ve burada verilen örneklerle ortak yönleri bulunan çeşitli olaylarla ilgili otobiyografik bir anlatı için, bkz. Rogan, “Political Significance.” Bu olaylardan birinde müdür, içki içerken ve öğrencilerden biri-

Efendi ifadesinde öğrencilere az yemek verildiğini ve çoğunun manavdan yiyecek satın almak zorunda kaldığını, ama okul müdürünün ve bölge maarif müdürünün okulda yemek yeme hakkı olmayan manav sahibisiyle aynı masada yemek yediklerini söyler. Bu münasebetsiz kişinin ziyaretleri özellikle tatil günlerine denk gelmektedir.⁷⁴ Bu durum, Ramazan'ı eskiden olduğu gibi geçirmelerine izin verilmeyen öğrencilerin özellikle nefretini uyandırmış olmalı. Dilekçelerinde bu mahrumiyeti okul görevlilerine dalkavukluk etmemelerine yormaktadırlar. Öğrencilere göre, görevliler hem hareketlerinden ötürü intikam almak için hem de tiyatro ve kahveyi serbestçe kendileri için kullanmak istediklerinden ve kendi rahatlarını düşündüklerinden genel müfettişlikten döndükten sonra öğrencilere daha fazla kötü muamele eder olmuşlardır.⁷⁵ İhmal edilen ve kötü beslenen öğrencilerle, şehrin sınırsız eğlencelerinden dostlarıyla birlikte faydalanabilmek için öğrencileri erken yatıran üstleri arasındaki çizgiler açıkça çizilmiştir.

Öğrencilerle yetkililer arasında davranış ve ayrıcalıklar açısından varolan büyük görüş ayrılıkları öğrencilerin beklenmedik bir gözüpeklikle hareket etmelerini sağlamış gibidir. Bu vakada bilfiil bulunan öğrenciler üstlerine karşı olağanüstü bir güven ve cüretkârlık göstermişlerdir. Bu tutum hem emredildiğinde yatmaya gitmemelerinde hem de daha sonra genel müfettişliğe dilekçe vermelerinde belirginleşmektedir. Hâlid Efendi'nin ifadesi şöyledir: "Okul müdürü yatmamı emrettiği halde yatmadım. 'Arkadaşlarım yatarsa ben de yatarım,' dedim."⁷⁶ Hem asıl anlamında hem de ifade olarak değerlendirildiğinde, bu cüretkâr bir açıklamadır. İfadedeki cüretkârlık res-

ni öperken yakalanan okul görevlilerinden birine karşı öğrencilerin tarafını tutmuştur. Ancak, bu olay Manastır'dakinden öğrenciler arasında ve personel arasında uçurumlar yaratmış olmasıyla ayrılmaktadır ki bu da okul hayatının bilinemezliğine bir kanıttır.

74 TFR.1.ŞKT 2327. 7. lef.

75 TFR.1.ŞKT 2327. 1897'de belediye tiyatrosu kurulmuştu. Lorry ve Popovic, "Au carrefour," 86.

76 TFR.1.ŞKT 2327. 7. lef. Orijinali şöyledir: *Bana Mekteb Müdürü yat diye emir-verdiği halde yatmadım[.] Arkadaşlarım yatarsa ben de yatarım dedim.*

mî dilekçedeki saygılı dille tezat oluşturmaktadır. Bu resmî belgede öğrencilerin akşam yatma saatlerine itirazlarından rica (*istirham*) kabilinde söz edilmiş ve okul yetkililerine karşı gösterdikleri itaatsizlik belirtilmemiştir.

Kendi çıkmazlarını küçük bir şikâyetten ve hınçtan daha büyük bir anlama çekme gayretiyle, öğrenciler genel müfettişliğe başvurularını Osmanlı İmparatorluğu'nun selameti çerçevesinde dile getirirler. Dilekçede şöyle ifade edilmektedir,

Müdür muavinlerimizden ve öğretmenlerimizden biri olan Şevki Efendi, yetersizliğinin ve daha da ötesi kayıtsızlığının neticesi olarak, yurdumuz (*evlad-ı vatan*) çocuklarının ilerlemesinde (*terakki*) etkili olacağına, Yeniçerilerin dönemindeki eğitimi (*terbiye*) hasretle anmaya neden olan olayları ve sonraki halleri doğurmuştur.⁷⁷

Feyzî vakasında ortaya çıkan devlet-öğrenci ilişkisini çarpıcı bir biçimde tersine çeviren Manastır idâdi mektebi öğrencileri, ahlâken yüksek olan tutumu kendilerine maletmişlerdir. Belki de Rumeli Genel Müfettişliğinin kurulmasıyla cesaret kazandıklarından, Yeniçerilerle (burada Osmanlı tarihinin geçmişinde kalan her şeyin bir simgesi olarak) bir tuttukları okul görevlilerinin kusurlarını saptarken, bu kusurlardan kaynaklanan mahrumiyetlerini bir bir anlatarak ve kendilerini dinî doğrulukla ve vatanseverlikle birlikte anarak misilleme yolunu seçmişlerdir.

Bu iki vaka, farklı zaman ve mekânlara ait kurumlarda cereyan etmiştir, fakat Batılı disiplin teknikleriyle İslâmî ahlâk düşüncesini birleştirmenin İslâmî bakışı kurmakta etkili bir araç olarak Hamidiye devletine nelere mal olduğunun altını çizmektedirler. Ancak, aynı zamanda bireylere, hem resmî görevlilere, hem öğrencilere ne denli bel bağlamış olduğunu da göstermektedir. Bu vakalar bize tarihî kayıtların geç Osmanlı eğitiminin belli başlı bazı yönlerini görmezden geldiğini hatırlatmaktadır. Çizilmiş yönetmeliklere göre işleyen istatistiksel var-

lıklar olmanın ötesinde bu okullar, örnek vakaların da bize hatırlattığı gibi öncelikle ve her şeyden önemlisi insana ilişkin kurumlardı. Bu okulları yöneten şahıslar ve buralara devam eden öğrenciler de aynı şekilde insanlığa mahsus kötülöklere ve faziletlere tâbiydiler.

SONUÇ

Burada devlet eğitimi meselesinin en önemli noktasına, yani büyük amaçlar ve pratikte varolan güçler arasındaki, parlak fikirlerle yerel olanaklar arasındaki ve genel sosyal meselelerle bireysel yaşantılar arasındaki uçuruma bir köprü kurma çabasına gelmiş bulunuyoruz. Geç Osmanlı vakasında, işleri güçleştiren ve her daim bulunan etken Doğu-Batı dinamiğiydi. Osmanlı eğitim çabaları kaçınılmaz olarak imparatorlukla Batı arasındaki ilişkiye bağılıydı. Bizzat varlık nedenleriyle, örgütlenme modelleriyle ve mimari biçimleri ve ders konularının farklı özellikleriyle, idâdiler büyük ölçüde Batı etkisini ortaya koyuyorlardı. Bu bölümde Fransız mimarisinin detayları suretinde, açıkça Batı ile birlikte gelen gece klüpleri ve cafe'ler gibi mekânların arka plandaki varlıklarıyla ve daha araçsal olarak Batılı güçlerin ısrarıyla kurulmuş bir servis olan Rumeli genel müfettişliği dairesiyle Batı varlığının yankılarını gördük.

Hamidiye devlet adamlarının Batı istilasının tehlikeli etkileri olarak gördüklerine karşı doğrudan bir tepkiyle, Osmanlı devleti Batılı eğitim modellerine alternatif olacak okullar kurmuştur. Binalar Fransız mimari planlarına dayandırılmış olsalar da özellikle Osmanlı ve İslâm öğelerinin vurgulanmasıyla kökeninde Batılı oldukları hissini hafifletme arayışıyla inşa edilmişlerdir. Benzer bir üslupla, yeni okulların eğitsel içeriği Osmanlı'ya bağıllık düşüncesini ve günlük davranışta İslâmî bir doğruluk duygusunu aşılama üzere tasarlanmıştır.

Doğu ve Batı'nın karşıt eğilimlerini buluşturma çabasında olan binalar gibi, Osmanlı devlet okullarındaki günlük yaşantı da bir müzakere ve uzlaşma meselesidir. Okul hayatının incelikli taraflarını kapsayan bir yönetmelik ve yeni okulların ya-

rattığı kaçınılmaz etkilerin üstesinden gelebilmeleri için öğrencilere ve personele yardımcı olabilecek temel kurallar bulunmamaktadır. Öğrenciler ve yetkililer bazı çekişen etkiler arasında kendi yollarını çizmek noktasında aynı şekilde yalnızdırlar. Devlet, binalar, tüzükler, öğretmenler, idareciler, ulema, camiler ve ders kitapları suretinde bazı belirgin noktalarda kendini göstermektedir. Sözü edilen bu devlet güdümlü düzenlemeler hiç şüphesiz Osmanlı okullarının günlük hayatında pek çok şeyi belirlediği halde, disiplin vakaları manevra sahasının hayli geniş kaldığını bizlere göstermektedir.

GİRİŞ

Batı ile eğitim yarışının hareketli yapısının Osmanlı bürokrasisini kendi eğitim sistemini kurmak doğrultusunda nasıl kıskırttığını gördük. Eğitim konusunda Osmanlı'nın kendisini daha önce Tanzimat reformları dönemindeki sistemin planlanma biçiminde açıkça ortaya koyan ve giderek yarışçı hale gelen tutumu, Hamidiye döneminde (1876-1909) ıslah edilmiş ya da "Osmanlılaştırılmıştır." Batı felsefesi gibi konular çıkarılıp müfredata daha dinî bir içeriğin sokulması gibi bazı uygulamalar nispeten göze çarparken diğer konuların üstü biraz daha kapalıdır. Coğrafya, Tanzimat yapılanmasından uzaklaştırıldığını fark edebileceğimiz –ve daha ötelere giden sonuçları olan– alanlardan bir tanesidir.

Osman Nuri Ergin, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim üzerine yaptığı *Türkiye Maarif Tarihi* adlı eşsiz çalışmasında 1862'de rüştiye okullarının gelişiyile, bu okullardaki haritaların şiddetli bir tepkiye yol açtığını anlatır. Bu kızdırıcı görüntüler okullarda müfredatın bir parçası olarak sunuluyordu. Bunun üzerine gerici çeteler okulları basmış, rahatsızlık kaynağı olan haritaları almış ve bunların "resim" olduğunu dolayısıy-

la tanrıya küfür olduğunu (*resimdir, küfriyattır diye*) söyleyerek tuvaletlere atmışlardı.¹ Bu olay hem haritaların ne gibi bir gücü olduğunu hem de geç Osmanlı İmparatorluğu'nda bir eğitim gerci olarak alışılmamışlıklarını göstermektedir.

Bu bölüm haritaların hızla yayılan Osmanlı eğitim sisteminde üstlendiği rol üzerinedir. İlk olarak Maarif Bakanlığı'nın İstanbul halkını 1877-8 Rusya Savaşı hakkında bilgilendirmek için yaptırdığı bir harita ele alınacaktır. Didaktik içeriği ve ayrıntılardaki titizliğiyle bu üç boyutlu harita, yeni tarz okullarda sınıfların duvarlarında asılacak iki boyutlu haritaların önemini temsil etmektedir. Geç Osmanlı dönemindeki haritaları hem Osmanlı haritacılık geleneği hem de geç Osmanlı eğitim politikası bağlamında kavradıktan sonra bu bölümde Hamidiye döneminde haritalara karşı genelde şüpheli ama giderek daha meraklı olan resmî tutum analiz edilecektir. Devlet okullarında kullanılan haritaları daha yakından değerlendirdiğimizde, resmî harita üretiminde beklenmedik bir değişiklik olduğunu görürüz. 1890'ların ortalarında devlet bürokrasisi tek tedarikçisini, askeriye bütünü Osmanlı topraklarını bir çerçeve içine alacak haritalar oluşturmakla görevlendirir, böylece Osmanlı ülkesini fiilen küçülten kıtasal okul haritalarının sonu gelmiş olur. Hamidiye devleti Tanzimat döneminden miras aldığı eğitim planını kendi programına uydurabilmek için ıslah etmektedir. Devletin imparatorluğa ve hükümdarına sadakat duygularını artırma arayışında olduğu bir zamanda harita üzerinde topraklarının bütünlüğünü vurgulaması tesadüf değildir. Bu çaba içinde yaptırılan haritalar şüphesiz öğrencilerin imparatorluk hakkındaki düşüncelerini de değiştirmiştir. Önemli bir anlatıcının da ortaya koyduğu gibi sonuçlar her zaman devletin hedeflediği doğrultuda olmamış olabilir. Bunlar güçlü olduğu kadar, denenmemiş yeni bir eğitim aygıtının kullanılmasından gelen çeşitli risklerdir.

1 Osman Nuri Ergin, *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi*, 5 cilt. (İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1939-43), ii. 460.

BİR SAVAŞ ZAMANI HARİTASI

13 Ekim 1877'de Maarif Nazırı Münif Paşa saraya İstanbul'da büyük ebatlarda üç boyutlu bir harita yaptırılması için eşi görölmemiş bir tasarı sunar. Açık havada duracak olan bu harita bir önceki Nisan ayında başlayan ve takip eden Ocak ayında Osmanlılar açısından feci sonuçlarla bitecek olan Rus Savaşı'nın batı cephesini gösterecektir. 1877-8 savaşı şüphesiz II. Abdülhamit saltanatının ilk yıllarındaki en önemli olaydır ve hükümetin eğitim konusunda inisiyatifi ele alamamasının en temel nedenidir. Bununla birlikte, dolaylı olarak savaş Hamidiye eğitim girişimlerinin en önemli özelliklerini temsil eden bir harita yapılmasını sağlamıştır. Münif Paşa'nın harita tasarısı devletin eğitim konusunda haritaların sahip olduğu gizil güce ilgi duyduğunu göstermektedir. Devlet takip eden yıllarda okul sistemini yaymaya daha fazla dikkat ayırabildiğinde bu gücü bilfiil kullanacaktır.

Haritaları eğitimin hizmetinde kullanmak, göreceğimiz üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda daha önce görölmemiş bir girişimdir. Ayrıca Münif Paşa'nın savaş haritasının arkasında yatan eğitim hedefi açıktır. Haritanın hedef kitlesi İstanbul halkıdır ve amacı hem "halka askerî cepheleri açıkça gösterebilmek" hem de "coğrafya bilimine kendini adanmış kişilerin ilerlemelerine yardım etmektir."² Başka bir deyişle, hem başkent sakinlerini savaşın stratejik durumuyla ilgili bilgilendirmek hem de süreç içinde pratik coğrafya eğitimini teşvik etmektir.

Münif Paşa haritanın henüz tamamlanmış olduğunu ve halka açılması için izin istediğini belirten bir rapor hazırlar. Harita ile ilgili tanımları gayet detaylıdır ve haritanın temelini oluşturan programı bize hissettirecek niteliktedir. Sultan II. Mahmud'un türbesinin yakınındaki idâdi mektebinin avlusuna (yani eski İstanbul'un merkezindeki Divan Yolu) yerleştirilen harita 400 metre karelik bir alanı kaplamaktadır ve 36/1.000 ölçeğindedir. Tuna ve Edirne vilayetlerini, Selânik ve

2 İrade Dah. 61754. 12 Şevval 1294 (20 Ekim 1877).

Bursa vilayetlerinin bazı parçalarını, Akdeniz ve Karadeniz'in yakın bölgelerini, Haliçi, İstanbul'u ve Marmara Denizi'ni içine almaktadır.³ Dolayısıyla haritaya bakan kişileri, cepheleri imparatorluğun başkentine tehlikeyle yaklaşan bir savaşın stratejik taraflarını bilgilendirmek üzere tasarlanmıştır. Muhtemelen, savaşta güç için halkın desteğini toplama arzusunda olan bir yaklaşımdır bu.

Haritanın didaktik niyeti pek çok özelliğinden anlaşılabilir. Öncelikle, harita daha en başından halka gösterilmek üzere tasarlanmıştır. İkincisi ya çok az ya da hiç harita bilgisi olmayan kişiler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir şekilde tasarlanmıştır. Denizler, göller ve nehirler gerçek havuzlarla ve akan sularla temsil edilmiş, dağlar ve tepeler kabartma rölyeflerle gösterilmiş ve ormanlar yeşilliklerle (*sebze*) betimlenmiştir. Daha da ötesi, savaş toplarının, deniz fenerlerinin, demiryollarının ve askerî karargâhların modelleri dönemin standart haritalarının sağlayabileceğinden çok daha detaylı bir bilgi sunmaktadır. Üçüncüsü, haritada her yerin adı yazılıdır. Dördüncüsü, "önemli yerlerle, karargâhlarla ve savaş cepheleriyle ilgili gerekli açıklamaları yapacak pek çok yetenekli memur yetiştirilmiştir." Son olarak, Münif Paşa şöyle devam eder, "İstanbul sakinlerinin, özellikle de normal haritaları dikkatli gözlemlemekte güçlük çekenlerin bu temsilden faydalanabileceği umulmaktadır."⁴ Bu gösterinin ardında yatan amaç halka ulaşmak ve halkı eğitmektir. Tıpkı Osmanlı okullarında kullanılan haritalar gibi, bu proje de devletin tebası arasında harita kullanımını yaygınlaştırmaya çalıştığına bir işarettir.

Haritanın kabulüyle ilgili mali düzenlemeler bile, devletin didaktik misyonuna ve savaş esaslarına uygun düşmektedir. Ücretsiz ziyaretlerine izin verilen askerler ve devlet okulu öğrencileri haricinde ziyaretçilerden düşük bir giriş ücreti alınacaktır. Haritanın yapım masraflarını karşılayacak kadar para toplandıktan sonra bütün gelirler *lane-i Harbiye Sandığı*'na aktarılacaktır. Harita başarılı olduğu takdirde proje doğu cephesi-

3 A.g.e.

4 İrade Dah. 61754. 12 Şevval 1294 (20 Ekim 1877).

ni de içine alacak şekilde genişletilecek ve sonuçta padişahın tasvibiyle bütün imparatorluğu betimleyen bir harita haline getirilecektir.

Münif'in bu halk haritasını başka yerlerde de çoğaltma planının nihai sonucu bilinmese de, bu savaş haritasının varlığı ve arkasında yatan gündem maddeleri, devletin haritaların halka ulaşmakta önemli bir rol oynayabileceğinin farkında olduğunu gösterir. Sonuç olarak, Münif'in büyük ebatlı haritasının ardında yatan düşünce Osmanlı okul sisteminde yeniden su yüzüne çıkar. Tıpkı Münif Paşa'nın halk haritasının İstanbul sakinlerine kendi hayatları üzerinde doğrudan etki eden bir savaş hakkında bilgi verme gayesinde olması gibi, Hamidiye dönemindeki Osmanlı devlet okulları da öğrencileriyle ait oldukları imparatorluk arasında daha doğrudan bir kimlik yaratmak için çaba harcamışlardır.

Geç Osmanlı devleti, halk eğitimini imparatorluğa bağlılık yaratmak zemininde yeni bir araç olarak görmüştür. Kişileri imparatorluğa bağlayan eski düzen, *millet* sistemine dayanıyordu. Tanzimat'ın reform kararnameleri bütün tebanın eşitliği üzerinde durduğu halde, devletin milletleri yeniden düzenleme girişimleri reform emirlerinin bütünleştirme amacını bal-talamaya hizmet ediyordu.⁵ Mezhepçiliği ikame etmek ve giderek ayrılıkçı bir hal alan ulusçuluğun bölücü etkilerinin önünü almak için, Hamidiye devleti, devlete ve ilaveten hükümdarına yani padişaha bağlılık yaratma amacıyla bir yapı olan "Osmanlılığı" yeniden vurgulama yoluna gitti.

Geç Osmanlı'da imaj yaratma girişimleri üzerine yazdığı sarsıcı makalesinde Selim Deringil milli marş, askerî kıyafetler, hacca gitme gibi simgelerin ve imparatorluğun "seferberlik" ve "askere alma" (Deringil'in yaptığı gibi Anthony Smith'in sözcüklerini kullanacak olursak) çabalarında eğitimin önemini tartışmaktadır.⁶ Deringil, "devletin halkın gözün-

5 Milletleri yeniden düzenleme konusunda Tanzimat döneminde yapılan çalışmalarla ilgili olarak, bkz. Davison, *Reform*, 114-35.

6 Selim Deringil, "Invention of Tradition," 329. Bkz. ayrıca, Anthony D. Smith, *The Ethnic Origins of Nations* (Oxford: Blackwell, 1987).

deki imajının” sonucunda ortaya çıkanın meşruiyet kazanmanın temelini oluşturduğunu ve potansiyel yurttaşlar olarak tebanın sadakatini artırma gayretinde olduğunu ifade eder.

Münif Paşa’nın projesinin de gösterdiği gibi, Osmanlı’nın tebası içinde devletin kimliğini yerleştirme çabası doğrultusunda büyük anlamları olan ilave bir saha, haritaların kullanımıyla açılmıştır. Müzik ve padişah tuğraları imparatorluğu temsil etmek ve ona bir kimlik kazandırmak için kullanılıyordu, imparatorluğun harita formunda sunulması temsilin daha da grafik bir biçim almasını sağladı. Bir devleti temsil edebilecek bütün gizil ikonlar içinde –bayrak, lider, amblem, hayvan, vs.– harita belki de en dolaysız etkiyi yaratanıdır. Devleti onu yöneten kişiyle özdeşleştirme gayesinde olan, kişiye dayalı kültürler, Mustafa Kemal Atatürk ve Cemal ‘Abd el Nasır örneklerinde olduğu gibi, iki ve üç boyutlu tasvirlerin kullanımına daha sonraları geçmişlerdir; önderin ikonik değeri ancak 20. yüzyılda baskın olmuştur. Geç Osmanlı İmparatorluğu’nda yöneten ancak gıyaben mevcuttu; ancak birkaç yakını onu Yıldız Sarayı çevresinde Cuma namazına giderken görebilirdi. Ancak, fiziki anlamda kendi içine kapanmış olduğu halde, sembolik varlığı kendisine uzun ömürler dileyen ilahi ve kaligrafik sloganlardan oluşan tuğrası ile çeşitli çeşmelerde, okullarda, halka bağışladığı kütüphanelerde, her zaman her yerdeydi. Şimdiki tartışmamızda da görüleceği gibi, geçmişi açısından geç Osmanlı devleti, devletin zorunlu bir arabulucu rolü üstlenmesiyle, tebasını imparatorluğun coğrafi mevcudiyetiyle birleştirecek bir kimlik modelini yaratacak girişim sürecini başlatıyordu. Bu süreç, devlet okul sisteminin inceden inceye işlenmesi açısından öncelik taşıyan, Osmanlı tebasının kullanımına uygun harita tasvirlerinin büsbütün yokluğu nedeniyle tabiatıyla zordu. Haritalar, ikonik ve didaktik marifetlerini devlet programının hizmetinde halka sunuyorlardı.

Aşağıda, devletin bu programı ileriye götürmek için coğrafya biliminden ne şekillerde yararlandığını inceliyorum. Odaklandığım konu, bireylerle ait oldukları topraklar arasında bir kimlik oluşturmakta oynadığı hayati rolden ötürü, coğrafya

teknolojisinin baş aygıtı haritadır.⁷ Görünüşe bakılırsa belli bir bölgeyi harita formunda göstermek yeterince açık sözlülüktür. Yine de, nelerin dahil (ve hariç) olacağını seçmek, toprakların nasıl gösterileceği ve haritada yazılı malzemeye de yer verilecekse nasıl bir metnin tercih edileceği, bütün bunlar kafa karıştırıcı bir karar tanzimi gerektirmektedir. Bunların ve başka tercihlerin nasıl yapıldığı hem yapanların dünyayı nasıl algıladıklarını hem de başkaları tarafından nasıl görülmesini istediklerini yansıtır.⁸ Daha bilimsel bir ifadeyle, “haritaların anlamı ve yararı, bütün insani edimlerde olduğu gibi, haritacılık işinin kendisini ve sahnenin gerisinde kalan insanları güçlendiren ve onlar tarafından güçlendirilen bir kültürel değerler ve inançlar bağlamında oluşmaktadır.”⁹ Hamidiye hükümetinin coğrafyayı kullanma biçimini anlamak, imparatorluğa yeni bir sadakat biçimi aşlamaya yönelik çabaların bütününe kavramamız açısından büyük önem taşır. Haritalar bu girişimde önemli bir yer tutuyorlardı, çünkü hem siyasi kimliği etkileme gücüne sahiptiler hem de milli eğitim çalışmalarının tümünde olduğu gibi devlet inisiyatifinin çekici taraflarını ve risklerini ortaya koyuyorlardı.

Gördüğümüz gibi, Osmanlı devletinin eğitim politikaları ileriye yönelikti. Genç kuşakları, programının çeşitli yönlerini –politik, sosyal ve ahlâkî– aşılacağı doğal bir alan olarak görüyordu. Okullar imparatorluğa kalıcı bir bağlılık duygusu yaratılırken aşılacak istenilen idealleri ve kavramları tanıtmak ve güçlendirmek için en doğru mekânlardı. Okul haritalarına dair analizimize geçmeden önce onları hem Osmanlı haritacılığı

7 Bu bölümde Thongchai Winichakul tarafından kullanılan haritacılık anlayışı takip edilmektedir; Thongchai Winichakul, *Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation* (Honolulu: University of Hawaii Press, 1994). Çalışmasındaki teorik kavramların çoğu, Robert David Sack’ın, *Human Territoriality: Its Theory and History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986) çalışmasına dayanmaktadır.

8 Mark Monmonier, *How To Lie With Maps* (Chicago: The University of Chicago Press, 1991).

9 Robert A. Rundstrom, “Mapping, Postmodernism, Indigenous People and the Changing Direction of North American Cartography,” *Cartographica*, 28/2 (1991), 1.

ğının genelinde hem de Hamidiye eğitim politikasının sınırları içinde tarihi bakış açısından ele almak yerinde olacaktır. Bu arka planı oluşturmak bize Hamidiye dönemi devlet okullarındaki haritaların eski Osmanlı pratiğini sürdüren ve bu pratiği açan özellikleri arasında ayırım yapma imkânı verecektir.

OSMANLI HARİTACILIĞINDA OKUL HARİTALARININ YERİ

1876'da II. Abdülhamit tahta çıktığı zaman, Osmanlı haritacılığı yaklaşık beş yüz yaşındaydı.¹⁰ Osmanlı haritacılığının köklü ve farklı geleneğinde çeşitli özellikler görülür. Birincisi, güçlü bir devlet himayesi geleneği vardı. Osmanlı haritacılığı iki kategoriye ayrılabilir –devletin desteğiyle yapılan ya da özel destekle ya da girişimle yapılan– fakat geç Osmanlı devlet okullarında haritalara dair tartışmamızla daha alâkalı olan ilk gelenektir. Pedagojiyle ilişkisi evvel ezel kısıtlı olan Osmanlı devletinde haritaların eğitimde kullanıldığına dair bilinen herhangi bir belge bulunmamaktadır. Devlet sadece orduyla, denizcilikle, hükümetle, kamusal çalışmalarla ve mimariyle ilgili amaçlar doğrultusunda haritalar hazırlatmıştır. Osmanlı haritacılık geleneğinin ikinci özelliği şudur; İslâm dünyasında genelde olduğu gibi, haritalar tek başına üretilmemekte fakat geniş bir metnin ya da el yazmasının içine sıkıştırılmaktadır. Harita-metin ilişkisinde geniş bir yelpaze mevcutken, yani haritalar tamamen metne bağlı olmaktan diğer bir başka metinden tamamen bağımsız olmaya varıncaya kadar çeşitlilik gösterdikleri halde, çoğunun edilgen kaldığı söylenebilir.¹¹ Osmanlı yüksek kültürü daha çok metne dayalıdır.

Üçüncüsü, haritaların hedeflediği kişiler genelde bir deniz

10 Osmanlı haritacılığı ile ilgili takip eden tartışma ağırlıklı olarak Ahmet T. Karamustafa'nın makalelerine dayanmaktadır. J.B. Harley ve David Woodward (der.) içinde, *The History of Cartography*, Cilt 2, Kitap 1, *Cartography in the Traditional Islamic and South Asian Societies* (Chicago: The University of Chicago Press, 1992).

11 Karamustafa, "Introduction to Islamic Maps," Harley ve Woodward (der.), *History of Cartography*, 5 içinde.

yolculuğunun rotasını belirlemek, köprü inşa etmek ya da bir vilayette idareci olarak görev almak gibi konuyla yakından ilgisi olan az sayıda ve seçkin kişilerdir. Daha genel bir amaç için hazırlanmış olan haritalar dahi şehirli kozmopolit elitlerden oluşan küçük bir toplumsal sınıfla sınırlı kalmışlardır. Dördüncüsü, Osmanlı kartografları yabancı haritacıların, özellikle Batı Avrupalıların ve ayrıca bazen de Çinlilerin tekniklerini benimsemeye açık olmuşlardır. Bu ödünç alma eğilimi Osmanlıların eski Bizans topraklarına girdikleri zamanlarda, yani imparatorluğun erken yıllarında özellikle belirgindir. Komşularının ve seleflerinin kullandıkları teknikleri benimsemek onlar için olağandır. Benimseme eğilimi 18. yüzyılın sonlarına doğru biraz farklı bir nedenle yeniden ivme kazanır: “Çağdaş Batı Avrupalı kartografik uygulamaların Osmanlı kültürü içinde giderek özümsemesi neredeyse bütünüyle haritacılıktaki daha eski ‘geleneksel’ modelleri kullanım dışı bırakmıştır.”¹²

Geç Osmanlı İmparatorluğu’nda haritaların eğitim amaçlı kullanımı alışılmışın dışındadır, ancak bunun nedeni Osmanlıların haritalarla ve haritacılıkla ilgili bir eksiklerinin olması değildir. Kartografi, Osmanlı tebasından çok sayıda kişinin gayet iyi yapabildiği bir bilimdi. Piri Reis (ö. 1554) ve Kâtip Çelebi (ö. 1657) gibi bazıları Avrupa denizciliğindeki son buluşları değerlendirmişler ve imparatorluğun sınırları ötesine taşan bir şöhret edinmişlerdi.¹³ Aslında, insan onlara hem Avrupa’da hem de modern Türk tarihinde ölümsüzlük kazandıran şeyin kendi dönemlerinde Avrupa standartlarını benimsemele-ri olup olmadığını merak ediyor. Güncel olarak yazılan Osmanlı kartografi tarihi 18. yüzyılda bir tarihte sona erer. On- dan sonra, Avrupa haritacılığı devreye girer.¹⁴

12 Karamustafa, “Introduction to Ottoman Cartography,” a.g.e. 206.

13 Piri Reis ve Kâtip Çelebi ile ilgili olarak, bkz. öm. Halil İnalcık, *The Ottoman Empire: The Classical Age 1300-1600* (New Rochelle, NY: Caratzas, 1989), 180.

14 İkincil kaynaklardan geç Osmanlı haritacılığıyla ilgili belirgin bilgiler edine- bilmek hemen hemen imkânsızdır. Osmanlı haritacılığı konusundaki otorite-lerden biri Avrupa kartografi etkisinin Osmanlı tarafından en fazla benimsen- diği tarih olarak 18. yüzyılı gösterir ve “geleneksel Osmanlı askeri kartografi- sinin sona erişini yaklaşık iki yüzyıl sonrasına, 19. yüzyılın sonlarına” dayan-

Geç 19. yüzyılın yeni Osmanlı devlet okullarındaki haritalar, imparatorluğun kartografi geleneğinin neresinde durmaktadır? Giderek merkezileşen bir devlet aygıtının ürünleri olarak geleneksel Osmanlı devlet himayesinin devamıdır. Bu haritalar askerî memurlar tarafından merkezî bürokrasinin talebi üzerine açık ve net olarak devlet okullarında kullanılmak için üretilmişlerdir. Daha da ötesi, Batı Avrupa modellerinin uyarlanmış çeşitlemeleri sayılabilecek çoğu okul haritası, diğer ülkelerin kartografik gelişmelerine ortak olmak gibi bir Osmanlı geleneğinin takipçisi olduklarını göstermektedirler. Bu nedenle, devlet desteği ve yabancı etkisi anlamında, Osmanlı devlet okullarında kullanılan haritalar Osmanlı kartografi geleneğine sıkı sıkıya bağlıdır.

Fakat diğer açılardan Hamidiye döneminin okul haritaları aynı gelenekten kopuşu temsil eder. Metinlerden yoksun olmaları kartografi alanındaki öncüllerinin çoğundan biçimsel anlamda saptıklarına işaretler. Konu başlığı ya da açıklayıcı bilgi olarak üzerlerinde taşıdıkları yazılar, görsel bir imaj olan haritaya tâbidir. Ayrıca, bu projenin arkasında yatan program Osmanlı tebasında haritaları tanıyan ve harita okuyabilen kişilerin sayısını artırma hedefini taşımaktadır. Devlet rüştiyelerinde ve idâdilerinde okuyan öğrenciler haftada iki saat coğrafya dersi almaktadırlar. Bu, haftalık programlarında Arapça, aritmetik ya da tarih gibi standart derslerine ayrılan eşit bir süredir.¹⁵ Haritaları okuyabilen kişilerin yetişmesi Hamidiye okul sisteminin şüphesiz önemli bir hedefidir.

Osmanlı okul haritaları ilk bakışta Batı kartografisinin üstünlüğünü onaylar gibidir; Batı Avrupa'da 19. yüzyılda üretilmiş ti-

dır. Ahmet T. Karamustafa, "Military, Administrative, and Scholarly Maps," Harley ve Woodward (der.), *History of Cartography*, 213 içinde. Aynı ciltte ona ait iki diğer makalede Osmanlı kartografisi hakkında daha genel bilgiler verilmektedir.

15 Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 2. defa. (İstanbul, 1317 [1899-1900]), 230. Hatıralara dayalı kaynaklar İstanbul'daki bazı yüksek okullardaki öğrencilerin harita yapım projelerine dahil edildiklerini göstermektedir. Bkz. örn. Mekteb-i Mülkiye'ye ait öğrencilerin çizdiği bir harita, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi, 93583.

pik haritalarla aynı temel özellikleri taşırlar. Topraklar kıtalara göre bölünür, siyasi özellikleri göstermek için yazıya ya da renklendirmeye başvurulur ve açıklayıcı bilgiler verilip harita ölçeği belirtilir. Bunlar Batı Avrupa kartografisinin kolay ayırt edilebilecek özellikleridir. Aslında, Hamidiye döneminde Osmanlı İmparatorluğu'nda üretilen haritaların ve atlasların çoğu orijinalinde Batı Avrupa'da üretilmiş Osmanlı Türkiyesi haritalarının birer "tercümesidir." İstanbul'daki arşivlerden ulaşılabilen pek çok harita ve atlas Batılı kökenlerini hissettirmektedir. Örneğin, 1308 (1890-1) tarihli bir Avrupa haritasının sol üst köşesinde, İstanbul'daki Genel Kurmay'ın iki görevlisi tarafından, Maarif Nezareti'nin izniyle hazırlandığı halde, "meşhur Kiepert'in son haritasının bir icrası" olduğu belirtilmektedir.¹⁶ Genel Kurmay'ın yine bu iki kartografi tarafından 1311'de (1893-4) İstanbul'da hazırlanan bir dünya atlasında da, aynı şekilde Fransız Coğrafya Derneği'nin üyelerinden oluşan bir heyet tarafından düzenlenen ve "meşhur Hachette" tarafından hazırlanan atlasın bir tercümesi olduğu itiraf edilir.¹⁷ Bu tarz alıntılar Osmanlı topraklarının tasvirinde kullanılmaya kadar varır. 1317'de Genel Kurmay tarafından hazırlanan büyük boy bir bez haritada "Kiepert'in meşhur atlası"ndan kopya edildiği belirtilmektedir. (Resim 9).¹⁸ Diğer pek çok benzer harita, alt bilgi olarak belirtilsin veya belirtilmesin aynı kaynaktan gelmektedir.

Ama, bu haritalar ve onların benzeri olan diğer pek çoğu Osmanlı hükümeti için çalışan Osmanlı kartografıları tarafın-

16 BOA, Harita, 13x Cı / 3. Bu iki kartograf, Ali Şeref Paşa ve Muhiddin Bey Hamidiye dönemindeki haritacılık ile bağlantılı olarak sık sık karşımıza çıkmaktadırlar. "Meşhur Kiepert" coğrafya ve kartografya alanında bir dünya klasığı olan Heinrich Kiepert'dir (1818-99). Kendisi özellikle Anadolu ile ilgiliydi. 1841 ve 1888 senelerinde olmak üzere iki kere Anadolu'da bulunmuştu. *Atlas von Hellas und den hellenischen Kolonien* (1846) ve *Karte des osmanischen Reiches in Asien* (1844 ve 1869) adlı eserleri onu Avrupa'da kendi sahasının en yetkin kişisi yaptı. *Encyclopedia Britannica*, 11. baskı, madde "Kiepert, Hienrich."

17 BOA, Harita, 3x A / I.

18 Burada Sayın Muhittin Eren'e 1995 yılında İstanbul Tünel'deki *Ottomania* adlı galerisinde bu haritayı inceleme şansını bana verdiği için teşekkür etmek istiyorum. Yine 1317 tarihli Kiepert'ten kopyalanmış benzer bir harita British Library harita koleksiyonunda görülebilir, 43305. (59). Bkz. Resim 9.

dan ve özellikle Osmanlı devlet okullarında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Teknik ve model anlamında güçlü bir Batı Avrupa etkisi taşırlar; ama kaynakları ve işlevleri besbelli Osmanlıdır. Ancak, “Osmanlı” ya da “Batılı” olmaları genelde önemsizdir. Mühim olan şudur ki, her iki gelenekten gelen özellikleri birleştirerek İslâm dünyasının uzun dönemli kartografik geleneğinin temsilcisi olmuşlardır; Karamustafa’nın da belirttiği gibi bu, senteze dayalı bir gelenektir. Yeni mekânlarına, yani Osmanlı devlet okullarının dersliklerine dahil edilmelerinden sonra, menşeleri kullanılma alanlarına kıyasla konuyla daha az ilgili hale gelmiştir. Aynı durum bir sonraki bölümde ele alacağımız ders kitapları için de, tıpkı daha geniş anlamda Osmanlı’nın Batı eğitimini ithal etmesi düşüncesinin bütünü için olduğu gibi, geçerlidir.

GEÇ OSMANLI EĞİTİMİNDE COĞRAFYA

Öncelikle genel anlamda geç Osmanlı eğitiminin tarihi bağlamında coğrafya öğreniminin yerini tayin etmek gerek. Haritalar Osmanlı dünya görüşünü oluşturmakta önemli bir rol oynadılar. Bu dünya görüşü statik değildir, Tanzimat’tan Hamidiye dönemine geçiş seyrinde büyük ölçüde değişikliğe uğramıştır. II. Abdülhamit Tanzimat’ta başlanmış olan çiçeği burnunda bir okul sistemini miras almıştı. Eğitim konusunda daha erken 19. yüzyıl Osmanlı yaklaşımları, bu dönemde son derece yaygın olan Batı Avrupa’ya öykünme arzusuyla şekillenmişti. 1869 Maarif Nizamnamesi, imparatorluk düzeyinde bir halk eğitimi sisteminin oluşturulmasının ayrıntılı planı, büyük ölçüde Fransız Eğitim Bakanlığı’nın sunduğu rapora dayandırılmıştı ki, bu da Osmanlı eğitim “reform”unda Avrupa etkisinin bir örneğidir.

II. Abdülhamit 1869 planının nicel hedeflerini yerine getirebilmek için elinden geleni yapmıştır, onun kurduğu okul sistemi pek çok nitel farklılıklar gösterir. Bu sistem imparatorlukla Batı arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmeye dair daha büyük bir sürecin işaretlerini taşır. Genel anlamda II. Abdülhamit’in

politikaları Avrupa ile Bâbiâli arasında Tanzimat döneminde kurulmuş olan yakın ilişkilerden uzaklaşma eğilimini yansıtır. Hamidiye devletçiliği üzerine yaptığı çalışmasında Engin Akarlı Hamidiye devletinin Avrupa diplomasi sürecini Avrupa'nın Osmanlı'nın iç işlerine müdahalesini azaltmanın bir aracı olarak nasıl kullandığını gösterir.¹⁹ Bazı alanlarda, örneğin Düyun-i Umumiye İdaresi örneğinde ya da Makedonya'daki yönetim reformunda olduğu gibi, imparatorluğun Büyük Devletlerin denetimini azaltmak için yapabileceği fazla da bir şey yoktur.

Ancak, eğitim Hamidiye siyasasının daha bağımsız davranabileceği bir alandı. Bu bağımsızlık II. Abdülhamit'in saltanatı süresince artış gösterdi. Müfredatta yapılan reformda gördüğümüz gibi Hamidiye eğitim politikası Tanzimat'tan devralınan laik ders planından hatırı sayılır bir uzaklaşma gösteriyordu. Bu politika bütün Osmanlılara açık olan bir eğitim sisteminin evrensel çekimini taşımayı sürdürdüğü halde, laik yaklaşıma çeşitli etkenler engel oluyordu. Birincisi, Avrupa'da Osmanlı topraklarının büyük kısmının kaybedilmesi, arda kalan Osmanlı topraklarındaki Müslüman nüfusun yüzdesini artırmıştı.²⁰ İkincisi, imparatorluğun azınlıkları arasında ulusçu ya da proto-ulusçu faaliyetlerin keskin artışı devleti tebası olan cemaatlerin birarada eğitimi konusunda daha az iyimser bir yaklaşıma mecbur kılmıştı. Üçüncüsü, misyoner ve millet okullarının imparatorlukta Hristiyan ve Yahudi tebanın hemen hemen tamamının taleplerini karşılaması devlet okul sisteminin giderek daha çok *de facto* Müslüman görüldüğü anlamına geliyordu. Bununla hem Osmanlı devlet okullarına kayıtlı öğrencilerin ezici çoğunluğunun Müslüman olduğunu hem de bu kurumlarda verilen kültürün gittikçe Müslümanlaştığını kastediyorum. Dördüncüsü, Osmanlının misyoner ve millet

19 Engin Deniz Akarlı, "Fiction and Discord."

20 İmparatorlukta Müslüman nüfusun yüzdesi iki nedenle artmıştı: (1) imparatorluğun sahip olduğu geriye kalan topraklarda, savaşta kaybedilenlerden daha fazla Müslüman'ın yaşıyor olması ve (2) Hristiyan ordularına kaptırılan topraklardan Müslüman mültecilerin akın etmesi.

okullarının art niyetleri konusundaki şüphelerine ek olarak bu kurumların sayılarındaki fazlalık Osmanlı bürokrasisini savunmacı bir pozisyona çekmişti. Sonuçta ortaya çıkan rekabet anlayışı daha önce de gördüğümüz gibi Osmanlı bürokratlarının devlet okullarını Avrupa'nın ve azınlıkların etkisine karşı Müslüman halkı yani –devletin bağlılık zemininin en başta gelen siperini– savunmakta bir araç olarak görmelerini sağlamıştır. Bu nedenle devlet bu bağlılığın Müslümanlık bileşeninin üstünlüğünü giderek daha çok vurgularken Osmanlılığa karşı sadakati geliştirme gayretine girmiştir.

II. Abdülhamit'in eğitim politikası tıpkı diğer başka alanlarda olduğu gibi Avrupa esinli Tanzimat programının önemli öğelerine sahip çıkmak, ama bunları devletin İslâm ve Osmanlı geleneğinden gelen öğeleriyle bütünleştirmek yönündeydi. Bu farklı etkileri Osmanlı devletinin iki parçalı ve hatta şizofrenik yapısının göstergeleri olarak görmek cazip olduğu halde,²¹ pragmatik bir açıklama çok daha akla yatkındır. Hamidiye rejimi Tanzimat'tan devraldığı çiçeği burnunda okul sistemini iskartaya çıkarmak için bir neden bulamamıştır. Avrupa devletlerinin taklit edilmesi, bu örnekte taklit edilen sistem nispeten yeni olduğu halde ve belki de özellikle bu yüzden tartışma konusu olmuştur. Hamidiye bürokratlarının düşündüğü kadarıyla tek ihtiyaç ithal edilenlerin genel Osmanlı programıyla uyum içinde olmasını sağlayacak birtakım pedagojik düzenlemeler yapılmasıdır. Hamidiye dönemine dair en iyi örneklerden biri, bir sonraki bölümün konusu olan ahlâk eğitimine fazlasıyla önem verilmesidir. Devletin programıyla tam anlamıyla örtüşmek üzere yeniden düzenlenen okul siste-

21 Gördüğümüz gibi, geç Osmanlı toplumundaki kültürel ikilik nosyonu aralarında Niyazi Berkes, Carter V. Findley ve Şerif Mardin'in de bulunduğu, sahalarının en önde gelen bazı akademisyenleri tarafından belirtilmişti. Genel anlamda anlatmak istedikleri, Batı tarzı eğitim almış olanlarla İslâmî eğitim alanlara karşı beslenen düşünceler arasındaki yarılmadır. Bu bağlamda, devlet okullarının genelde bu iki parçalı duruma katkıda bulunduğu düşünülür. Ancak, devletin kendi okullarını algılayışına ve okulların müfredatını yeniden yapılandırma biçimine dair yaptığımız çözümleme Hamidiye politikalarının rakip dünya görüşlerinden bir sentez oluşturmak için neler yaptığını ortaya koymaktadır.

mi, Batı modelinin örgütlenme biçimini, her şeyden önce devlete bağlılığı beslemek üzerine kurulmuş Osmanlı modeliyle birleştirme gayesindeydi.

HAMİDİYE DÖNEMİNDE HARİTALARA KARŞI TUTUM

Osmanlı okul haritalarını bu ışık altında değerlendirebilmek için öncelikle Hamidiye döneminde haritalara genel olarak nasıl yaklaşıldığını anlatmak gerekiyor. Kartografinin devlet okullarında nasıl kullanıldığına dair bazı olumlu örneklerle dönmeden önce, Osmanlı devletinin denetimi dışında hazırlanan haritalardan kaynaklanabilecek karşıt etkilerin yarattığı birkaç olumsuz örneğe değinelim. Genelde de sansürsüz metinlere şüpheyile yaklaşan Hamidiye devleti, özellikle coğrafyayla ilgili konulardan kaynaklanan tehlikelere karşı tetikteydi.

Devletin kartografik konulardaki dikkati özellikle Batı'da üretilmiş haritalar ve coğrafya metinleri söz konusu olduğunda daha keskindi. 1888-9'da İstanbul'da basılmış Hicaz coğrafyasıyla ilgili bir kitap, okurlarını yabancı haritaların kalışlığına karşı uyaracak denli ileri gitmişti.²² Metni takip eden kısa ek bölümünde, tarihçi ve baş kumandan Eyyub Sabrî şöyle devam eder: "Uyarı – Bazı Avrupa haritaları incelendiğinde, açıklama metninde adı geçen yerlerin bağımsızlığını gösteren renklerde ve işaretlerde pek çok hata ve aleni yanlış bulunduğu görülmektedir."²³ Örneğin 1891'de Osmanlı okul sistemi kapsamında yaygın olarak kullanılan bir coğrafya kitabında yanlış ve kötü bilgiler verildiği belirtilir.²⁴ Bu, Fransız Cortambert tarafından yazılan *Mufasssal Coğrafya* [Ayrıntılı Coğrafya] başlıklı ki-

22 Eyyub Sabrî, *Mir'at ül-Haremeyn* (Konstantiniye [İstanbul]: Bahriye Matbaası, 1306 [1888-9]). Eyyub Sabrî hakkında, bkz. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, iii. 133-4 (Eyyub Sabrî Paşa maddesi). Bu konuya dikkatimi çektiği için Şükrü Hanioglu'na teşekkür ederim.

23 Eyyub Sabrî, *Mir'at ül Haremeyn*, 329.

24 AYN 1428, 390. 20 Cemâziyülevvel 1309 (22 Aralık 1891).

taptır.²⁵ Rahatsız edici konu Osmanlı Asyası'nın, notlarda buna itiraz getirilebileceğine dair belirgin bir bilgi verilmediği halde metinde bölünmüş olmasıdır. İstanbul'daki bir rüştiye okulundan bir coğrafya öğretmeni bu kitabın saf öğrencileri aldatması için ve daha da ötesi imparatorlukta daha yüksek derecede ve idâdi okullarındaki öğrenciler tarafından kullanıldığı için müfredattan çıkarılmasını rica eden bir dilekçe sunmuştu. Aynı dönemden başka bir vakada, Erzurum'daki Ermeni Katolik okulunda kullanılması için Fransa'dan ithal edilen coğrafya kitaplarına ve atlaslara gümrük memurları tarafından el konulduğu görülür.²⁶ Bu eserlere “zararlı fikirler” içerdikleri ve “Marif Nezareti tarafından verilen emre karşı oldukları” gerekçeyle el konulmuştur. Devletin kartografik doğruluk, özellikle de imparatorluğun sınırları konusundaki ilgisini ortaya koyan başka pek çok örnek bulunmaktadır. İster Yunanistan sınırını gösteren yeni bir haritanın doğruluğunu temin etmek için olsun,²⁷ ister Osmanlı Avrupası'nın bir kısmını ve Sırp sınırlarını gösteren bir Rusya haritasına²⁸ hassasiyet göstermekte ya da Osmanlı devletine karşı sayılabilecek coğrafi fikir ayrılıkları içeren bir Bulgar ders kitabını yasaklamakta olsun,²⁹ merkezî hükümet kendi denetimi dışında hazırlanan haritalara karşı hem uyanık hem de tedbirliydi.

Osmanlı devletinin dünyayı temsil etmekteki kendi çabaları, ayrıntılar karşısında gösterilene benzer bir dikkati yansıtır.

25 Muhtemelen Pierre-François-Eugène Cortambert'ün, *Cours de géographie, comprenant la description physique et politique et la géographie historique des diverses contées du globe* (Paris: Hachette, çeşitli baskılar. 1846-93). Osmanlı Türkçesine kazandırılan bir tercümesi. Bu bilgi *Catalogue général des livres imprimés de la Bibliothèque nationale-Auteurs, Ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts, tome XXXII* (Paris: Imprimerie Nationale, 1907), 73 vd.'den alınmıştır. Cortambert (1805-81) coğrafya üzerine pek çok eser yazmış ve yayına hazırlamıştır. Bu bilgiyi veren Charif Kiwan'a teşekkürlerimi iletiyorum.

26 AYN 1428, 326, 4 Cemaziyülevvel 1309 (6 Aralık 1891).

27 Y Mtv. 185/8, 3 Şaban 1316 (17 Aralık 1898).

28 Y Mtv. 189/108. 15 Zilhicce 1316 (26 Nisan 1899).

29 Mahir Aydın, *Şarkı Rumeli Vilâyeti*, Türk Tarih Kurumu Yayınları 14/12 (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), 218. Başka bir örnek için, bkz. Deringil, *Well-Protected Domains*, 95.

Daha basit gibi görünen bir gelişmeyi düşünelim: okul dersliklerine duvar haritalarının yerleştirilmesini. İlk bakışta günahsız gibi görünen bu gerçek, tartışmamız açısından iki nedenle çok önemlidir. Birincisi, derslikte herhangi bir tür resmin varolması hem tarihî açıdan emsalsizdir hem de bu bölümde daha önce değindiğimiz rüştiye okullarına harita getirilmesine karşı gelişen şiddetli tepkide görüldüğü gibi, potansiyel bir kışkırtıcıdır.

Okullardaki duvar haritalarının önem taşımasının ikinci nedeni yapıma biçimlerinden kaynaklanır. Fotoğraf ve arşiv kaynaklarda, temelde eğitime yönelik ilk Osmanlı haritalarının yeryüzündeki toprakları dünyayı iki kıtaya bölerek tasvir ettiklerini ve her bir kıtayı ayrı haritalara yerleştirdiklerini görüyoruz.³⁰ Toprakları idari amaçlar için kıta esasına göre sınıflandırmak gibi bir güçlü Osmanlı geleneği olduğu halde,³¹ dünyayı görsel biçimde ayrı kıtalara ayırmak egemenlik alanı üç kıtaya yayılan bir imparatorluk için anlamsızdı. Kıta esasına göre bölmek imparatorluğun topraklarını fiilen küçültüyordu. Daha da ötesi, Osmanlı topraklarının tamamının üç kıtanın sınırlarında bulunmasından ötürü bunların üzerine teker teker odaklanmak Osmanlı topraklarının haritaların köşelerine sıkıştırılmasına neden oluyordu. Haritaların sınırlandırılma biçimleri çoğunlukla Osmanlı egemenlik sahasının çerçeve içinde kalmasını sağlayacak komşu bir kıtanın da harita üzerinde görünmesine izin veriyorduysa da, dikkat çeksin diye renklendirilen bir kıta haritaya bakan kişinin Osmanlı topraklarıyla ilgili bütünlük duygusu geliştirmesini hemen hemen imkânsız kılıyordu. Örneğin, 1897-8'de imparatorluktaki rüştiye ve idâdi okulları için hazırlanan bir Asya haritası sol

30 Kıta haritalarına dair pek çok arşiv kaynağı örneğinden biri için, bkz. örn. BEO 83073 ve İrade Dah. 60285. Miadı dolmuş haritaların yerini alacak yeni haritalar için yapılan sayısız talep, özellikle "beş kıtayı" birden gösteren haritalarla ilgilidir. 1890'ların ortalarından önce Osmanlı İmparatorluğu'nu kendi başına betimleyen okul haritaları genellikle atlaslarla sınırlıydı ve dolayısıyla dershanelerin duvarlarında boy göstermiyorlardı.

31 Yapılan en önemli ayrım Avrupa vilayetlerini (Rumeli vilayetleri) Asya'dakilerden (Anadolu vilayetleri) ayırmaktı.

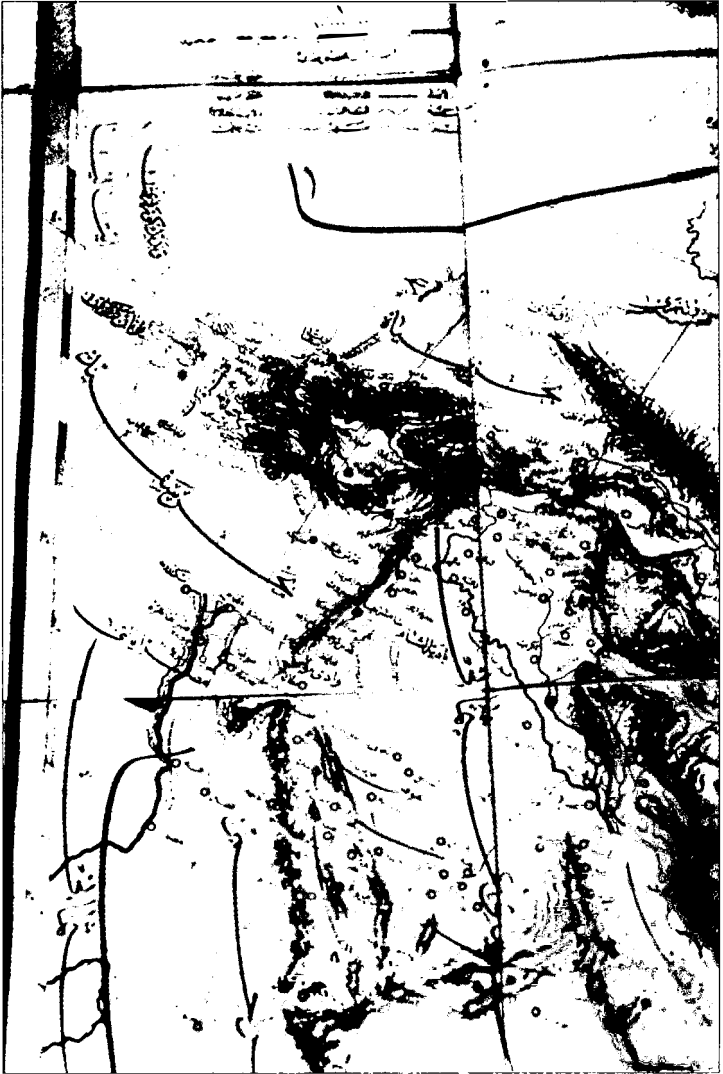


Resim 6. Asya okul haritası. 1890'lara kadar Osmanlı okullarında kıtalara bölünmüş haritalar standarttı. (Kaynak: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi)

üst köşesinde imparatorluğun Avrupa bölümünü de kapsıyordu.³² Fakat, harita sadece imparatorluğun Asya kısmını vurguladığından –pembe rengiyle, ayırt edici özelliklerin topografik gölgelerle işaretlenmesiyle, su kitlelerinin, şehirlerin, vs. belirtilmesiyle– ve Afrika ve Avrupa topraklarını gölgelemelerden, siyasi ve coğrafi detaylardan yoksun bıraktığından, egemenlik alanının devamlılığı hissi yok oluyordu (Resim 6 ve 7). Önceki yıl hazırlanmış olan yardımcı bir Avrupa haritası da toprakları aynı şekilde ele almaktadır.³³ Bu gibi haritalar Osmanlı yö-

32 İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi (İÜ), Harita Koleksiyonu, 92456. Haritanın üzerinde, Kiepert'e dayanarak 1890-1 Avrupa haritasını hazırlayan Ali Şeref Paşa'nın asistanıyla birlikte bu haritayı yaptığı ifade edilmektedir. Bu yüzden bu daha eski haritaların da Alman coğrafyacının çalışmalarına dayanmış olması mümkündür.

33 İÜ 92455. Bu harita yukarıda verilen örneğe kıyasla sınır bölgelerle ilgili daha fazla detay vermektedir. Örneğin, Kuzey Afrika ve Anadolu'nun topografyası da gösterilmiştir. Yine de tamamen gölgelendirilen alanlar Avrupa sınırları



Resim 7. Asya okul haritası, detay. İmparatorluğun Avrupa kısmında detayların gösterilmemiş olduğu, hemen hemen boş bırakıldığı görülüyor. (Kaynak: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi)

netiminin üç kıtaya yayılan topraklar üzerinde etkili olduğuna dair herhangi bir işaret vermemektedirler.

Bu haritalar neden bu şekilde çiziliyordu? Geç Osmanlı kartografisiyle ilgili genel bir akademik sıkıntı olduğundan, Osmanlı haritacılarının kesinlikle Avrupa pratiğini takip ettikleri düşünülebilir. Başlangıç için, imparatorluk okullarında kullanılan haritalarda tek kaynak askeriye idi. Osmanlı ordusu her şeyden önce Batı'dan ödünç alma geleneği olan bir kurumdu, özellikle de teknoloji alanında. Ayrıca bunu uzun zamandan beri yapıyordu. Kartografi söz konusu olduğunda da, ordu yerli kartografları eğitiyor ve Harp Okulu'nun 1834'te kuruluşundan itibaren eğitim için onları İngiltere, Fransa ve Prusya'ya gönderiyordu. 1880'de Genel Kurmay'ın beşinci dairesi imparatorluk için harita üretmek üzere oluşturulmuştu.³⁴ Arşiv kaynakları Osmanlı ordusunun 1895'te Avrupa'dan uzmanlar ve haritacılık teçhizatı getirttiğini ve bir harita komisyonu topladığını göstermektedir.³⁵ 19. yüzyılın sonlarında Batı Avrupa kartografisinin etkisi Osmanlı ordusunda, yani imparatorluk haritalarının resmi kaynağı içinde çok önemli bir yer tutmaktadır.

Aslında Batı tekniklerinin ithal edilmesinin birkaç yüzyıl öncesine dayandığını belirtmiştik. Pirî Reis ve Kâtip Çelebi gibi en bilinen Osmanlı kartograflarından bazıları Batı'daki ilerlemeleri Osmanlı devletinin ihtiyaçlarına uyarlamayı başaran kişilerdi. Onların ve diğerlerinin haritaları genelde varlıklarını deniz ve kara kuvvetlerine hazırlık amacıyla yapılan pratik uygulamalara borçluydular. Geç Osmanlı okulları için hazırlanan haritalar kamusal bir işlev görüyorlardı, yani eğitime yarıyorlardı, fakat çiziliş tarzları devletin tek bir emperyal birlik biçimlendirme gayesine tezattı. Osmanlı açısından, toprakları kıtalara bölmenin yapaylığı ortadadır: genç tebanın ve proto-

inde kalan topraklardır. Avrupa dışındaki Osmanlı toprakları, haritanın sınırlarına sığıldıkları ölçüde, ince bir pembe konturla belirlenmiştir.

34 Binark ve ark., *Başbakanlık*, 443.

35 Örn. Y Mtv. 125/60. 7 Safer 1313 (30 Temmuz 1895); ve Y Mtv. 132/211. 28 Cemaziyülevvel 1313 (16 Aralık 1895); Binark ve ark., *Başbakanlık*, 443.

yurttaşların bağlanmaları istenen siyasi mevcudiyetin parçalanmasını zorunlu kılar.

Avrupa açısından, kıtasal yaklaşım daha anlamlıdır. Bu coğrafi, siyasi ve felsefi nedenlerle böyledir. Coğrafi anlamda, bölünme fikrini desteklemek özellikle de Avrupa'nın bir kıta olduğu iddiasının yapaylığından ötürü Avrupalıların çıkarınaydı (hâlâ da öyledir). Siyasi anlamda, modern Avrupa tarihinin bütününde kolonyal deneyimin önemi dikkatlerin denizaşırı (Avrupa dışı) egemenlik alanlarına yöneltilmesini gerektirir. Bu başka herhangi bir anlamda olduğu kadar kartografik anlamda da geçerlidir. 19. yüzyıl haritalarında İngilizlerin dünyanın bu pembe boyalı bölümüne olan düşkünlükleri gayet iyi bilinir. Okullardaki haritalar ile atlaslar ve popüler basın aracılığıyla, “güneşin batmadığı” denizaşırı topraklara dair bilgiler verilir ve bunların varlığından ötürü iftihar duyulur. Bu bağlamda, Osmanlı devleti kartograflarının da “himayelerindeki toprakları” betimlemek için pembe rengi kullandıklarını belirtmek gerekir.

Ancak, emperyal program bütün yerküreyi sergileyecek haritalara rağbet etmekteyken, başka bir yöne doğru, yani topraklarla ilgili taksonomik bir yaklaşım doğrultusunda eşzamanlı bir hareket vardı. Zira, bu aşılınmış jeopolitik efendilik duygusu felsefi bir yapıdır. 19. yüzyıl Batı Avrupası'nda belirgin olan –ve pek çok Osmanlı düşünürüne de cazip gelen– rasyonel ve pozitivist düşünce, dünyadaki her şeyi daha iyi analiz etmenin bir yolu olarak bölümlere ayırma eğilimindeydi. Ernest Gellner bu eğilimi modern dünyanın “kavramsal birimsel geçerlilik” anlamında bölünmesi diye açıklar. Ona göre, Batı'da bizler bir şeyi başka bir şeyle ilişkilendirmenin ve çözümlmek için parçalara ayırmanın makul olduğu “tek bir tutarlı dünyaya” aitiz.³⁶ “Gerçeklerin eşitlenmesi ve homojenleşmesi, bölünebilir bütün parçaların çarpanlarına ayrılmasıyla, analizin ruhuyla, bütün parçaların tamamının bileşenlerine bölünmesiyle aynı zamanda olagelmediği halde tamamlanmış

36 Ernest Gellner, *Nations and Nationalism* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983), 21-2.

sayılmaz...”³⁷ Avrupa coğrafyası açısından yerküreyi kıtalara bölmenin bir anlamı olduğu halde, Osmanlı İmparatorluğu’nda bu yaklaşım resmi retorik’in birleştirici çabalarıyla, Osmanlı topraklarının devlet okullarının duvarlarında sergilenen parçalı temsili arasında gerilim yaratmıştır. Topraklarının çerçevelenme tarzı imparatorluğun uzak bölgelerini bütünleştirme çabalarında izlenen yolun dışında kalmıştır.

Kıta haritalarının varlığıyla ortaya çıkan paradoks, aynı zamanda hem yabancı hem de yeni olmanın lütfunu ya da lane-tini taşıyan bir sistem kurmaktan gelen zıtlıkları gösterir. Geçmişe baktığımızda böyle bir çelişki tuhaf görünebilir, ancak Batı tarzının nasıl benimsendiğini –ve böyle bir gerilimin nereden kaynaklandığını– anlamak güç değildir. Yeni okulların, hiç değilse başlangıçta ağırlıkla Batı’dan ödünç alınan müfredatında, coğrafya eğitimi üzerinde durulmuş, haritalar ve ders kitapları bu amaç doğrultusunda temin edilmiştir. Bu müfredat doğal olarak coğrafyayı Batılı analitik yaklaşım üzerinden ele alır; hatta Osmanlı toprakları üzerine olan dersler bile kıta kıta anlatılmıştır – önce Avrupa, sonra Asya ve Afrika.³⁸ Gördüğümüz gibi bu çaba içinde kullanılan haritalar Avrupa kartografisine çok şey borçludur. Geç Osmanlı okul projesine girişleri Hamidiye devletinin resmi ideolojisinden çok, bir atalet ve pragmatizm göstergesidir. Saltanatının ilk yıllarında maliye ve gelir kaygılarının daha baskın olmasına bağlı olarak, II. Abdülhamit, saltanatı dönemindeki ilk krizler yatışınca kadar (Rus Savaşı, borçları ödeyememe, vs.) eğitim meselesine fazla özen gösteremeyecek durumdadır. Bu sıralarda Tanzimat yaklaşımı etkisini alışkanlıktan sürdürmektedir. Coğrafya eğitimi-ne bağlı olarak dünyayı Tanzimat dönemindeki tipik biçimiyle görmek ve göstermek birkaç farklı örnekte karşımıza çıkabilir. Yukarıda Batı Avrupa kökenli harita ve atlasların Osmanlı eğitim çabalarına dahil oluşuna değindik. Bu açıdan, bu tarz bir ödünç almanın somut örneği, kıtalara göre düzenlenmiş hari-

37 A.g.e. 22.

38 Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 2. defa. (İstanbul, 1317 [1899-1900], 288 ve devamı.

tararın kullanılması olmalıdır. Gerçekten de bu ödünç alma pratik anlamda işe yaramıştır.

Ancak, Hamidiye döneminin gelişiyile devlet, programını ileri götürmek konusunda haritaların gücünün yeniden farkına varmış görünmektedir. Batı “ilerlemesinin” kaynaklarına öykünme gerekliliğiyle vazgeçilmez hale gelen bir aygıt olmanın ötesinde, haritaların devletin tebasını eğitime çabalarına yardımcı olacak bir araç olduğu düşüncesi yerleşmiştir. Hamidiye dönemi, toprakları takdim etmek için –özellikle Osmanlı topraklarını– ehemmiyetli emperyal programıyla daha ahenkli duran bir usûl getirmiştir.

EMPERYAL OKUL HARİTALARI

Devlet okullarının duvarlarına asılmak üzere tasarlanan haritalar okullar için hazırlanan kartografik görüntülerle ilgili en değerli koleksiyonu oluştururlar. Elbette, atlaslarda ve coğrafya kitaplarında yer alacak haritalar da vardı.³⁹ Bunlardan pek çoğu Avrupalı çalışmalardan esinlenmiştir ve bazen de bire bir uyarlamadan ibarettirler. Biz burada özellikle duvar haritalarıyla, yani Münif Paşa'nın yukarıda sözünü ettiğimiz üç boyutlu haritasından sonra kartografinin halka en yakın olabilecek biçimiyle ilgileniyoruz. Çoğunlukla geriye alınmaları mümkün olmadığından bu kalıcı görüntüleri taşıyan duvar haritaları kısaca değineceğimiz gibi, öğrencilerin coğrafi algısını şekillendirmekte önemli bir rol oynamışlardır.

Baş sayfalarında belli bir okul ya da belli bir sınıf için hazırlandıkları yazılan okul kitaplarından farklı olarak, devletin hazırlattığı haritalar kendi varlık nedenleriyle ilgili pek bir bilgi vermezler. Bununla birlikte kimi müfredatlar bazı haritaların Osmanlı okul sisteminde kullanılmış olduğunu belirle-

39 Böyle bir kitaptan bahseden eski bir belge örneği, Kasım 1876 tarihli İrade Dah. 60285'tir. Bu kararname Eğitim Bakanlığı'nın ilköğrenim okulları (sıbyan) için hazırlanmıştır ve içinde Osmanlı İmparatorluğu'nun yanı sıra beş kıtanın da haritalarına yer verilen *Coğrafya*-yı sagir başlıklı bir kitabın stoklarını tamamlama izni kabul edilmektedir.

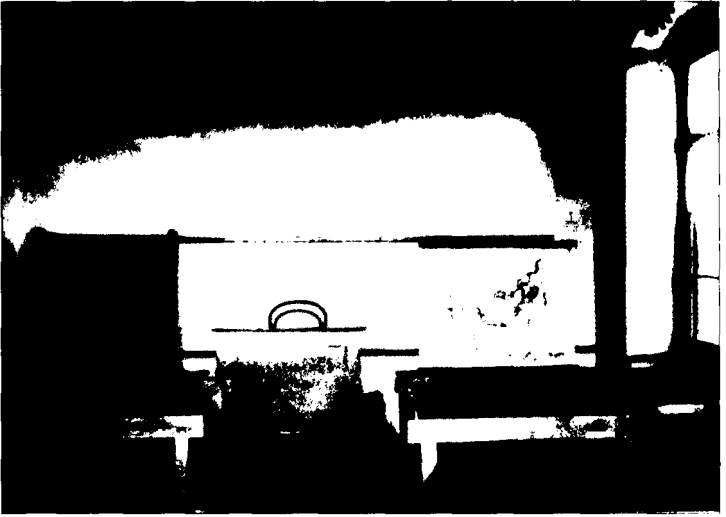
yebilmemizi sağlar. Öncelikle, II. Abdülhamit'in saltanatı sırasında inşa edilmiş bir okulda haritaların kullanıldığını gösteren bir dizi fotoğraf bulunmaktadır.⁴⁰ Benim görebildiğim kadarıyla bu dönemde kullanım mahallinde [*in situ*] okul haritalarının fotoğraflanmış tek örneği bunlardır. Bunlar Yanya'daki bir kız rüştiye okuluna ait fotoğraflardır. Fotoğraflarda okulun farklı dershaneleri bulunmaktadır. Her fotoğrafta yüksek öğretmen kürsüsüne dönük nizami sıralar ve sandalyeler görülmektedir. Öğretmen kürsüsünün yanında ve kenarda bir kıtayı gösteren harita asılıdır (Resim 8). (Bazen bir karatahta veya ikinci bir harita da mevcuttur.) Her derslikte başka bir harita bulunmaktadır. Bu fotoğraflarda resmedilen kıta haritaları İstanbul Üniversitesi harita koleksiyonunda halen mevcut olan haritalardır. İkinci olarak, Maarif Nezareti'nin sipariş verdiği okul haritalarının tam miktarı bütün okul sistemi düşünülerek alındıklarını ispatlar niteliktedir. Siparişler tipik olarak kıta haritalarının her bir seti için 5.000 parça olarak satın alınıyordu ki, bu rakam devlete ait tüm rüştiye ve idâdi okullarını kapsayabilirdi.⁴¹ Tükenmiş maarif stoklarını tamamlamak için, siparişler genelde 500'ün katları ya da çoğunlukla 3.000 parça halinde verilmekteydi.⁴² Üçüncüsü, belgelerde ve kaynaklarda tanımlar kullanıldığından (bkz. aşağıdaki paragraf), bahsettiğimiz okul haritalarını tanımlarıyla ilişkilendirmek mümkündür.

Hamidiye dönemi kartografisinde gözleyebileceğimiz en çarpıcı kartografik değişimlerden biri Osmanlı İmparatorluğu'nu bütünlük içinde gösteren haritaların yaygın kullanımıdır. Bu, gelenekten ciddi bir kopuş gibi durmasa da, yine de Tanzimat dönemindeki uygulamadan kesin bir sapma olarak göze çarpar. 19. yüzyılın son on yılının ortalarından önce, Osmanlı devlet okullarındaki haritalar, gördüğümüz gibi, baskın biçimde kıta esasına göre düzenleniyordu. Üç ayrı kıtayı kuşa-

40 Fotoğraflar BOA'da görülebilir, YEE 12/151 ve IÜ 90496.

41 Örn. Irade Dah. 60285, 5.000 parçalık birer set Avrupa, Asya, Afrika, Amerika ve Avustralya haritası siparişi. 12 Zilkade 1293 (29 Kasım 1876).

42 Irade Dah. 97584, 24 Safer 1309 (29 Eylül 1891).



Resim 8. Kullanım mahallindeki bir kıta haritası. Bir okulun iç mekânına ait ender fotoğraflardan biri, Balkanlar'da bir ilköğrenim okulunda kullanılan haritaları gösteriyor. (Kaynak: İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi)

tan bir imparatorluk için böyle bir toprak bölünmesi fazlasıyla uygunsuz olduğu halde Maarif Nezareti'nin vilayetler çapında devlet okullarına gönderdiği haritalar kıta sınırları esasına dayalı Avrupa haritacılık geleneğinin birer parçasıydılar. Bu nedenle bütün Osmanlı topraklarını üç kıtada tek bir sınır içerisinde birleştirmek üzere çizilen haritaların 1900'lerde okullara verilmesi kartografik anlamda önemli bir kilometre taşı olmuştu. Benedict Anderson bu haritaları "logo-olarak-harita" ya da "logo harita" diye tanımlar. Bununla, bir devlete ait toprakların spesifik biçiminin o devletin siyasi-tarihî mevcudiyetinin temsilcisi haline geldiğini kastetmektedir.⁴³ Anderson,

43 Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Londra: Verso, 1991), 175. Anderson, Thongchai Winichakul tarafından sunulan tezi kabul etmektedir. *Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation* adıyla yayımlanan bu araştırma Anderson'un hayalî cemaat düşüncesine dayanmakta ama sonucunda ulusal yapıyı biçimlendirmekte coğrafyanın gücünde daha ısrarcı durmaktadır. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu ve Tayland arasındaki bazı benzerlikler (doğrudan olmasa da şüphesiz

komşuları ve dünyanın geri kalanı karşısında bir hâkimiyet alanını bütünlük içinde tanımlayan bu haritaları tarif edebilmek için “yap-boz oyununun ayrılabilir parçası” teşbihini kullanır. Thongchai Winichakul, coğrafyaya dair yüzleşmeler ve yerinden edilmeler üzerinden yaratılan bir ulusun “topraklarını ve topraklarıyla ilgili değer ve eylemlerini” içine alan yapıya gönderme anlamında “geo-beden” terimini icat ederek daha da ileri gider.⁴⁴ Anderson da Thongchai de Güneydoğu Asya’da kolonyalizm bağlamında haritaların kullanımını tek tek tartışır, ama söyledikleri şeyler haritalara ve bunların genel anlamda hâkimiyet alanlarıyla ilişkisine uyarlanabilir. Böyle bir “ulusal” haritanın etkilerinden biri de, gözlemcilerini bu bakımdan somutlaştırarak ve tasvir ederek siyasi bağımsızlıkla nitelendirmek gibi dile getirilmeyen fakat güçlü bir durum içine sokmasıdır. Harita toprakların şekli konusunda ısrarcıdır ve bu şekle söz konusu toprakların simgesi olarak büyük siyasi önem atfedilmeye başlanır.

Tanzimat dönemi bileşenlerinin çoğunu yavaş yavaş değiştiren Hamidiye eğitim sisteminin pek çok özelliğinde olduğu gibi, Osmanlı logo haritaları da okullarda yerlerini almakta nispeten geç kalmışlardır. Aynı zaman zarfında, kıta haritalarının kullanımına devam edilmiştir. Bu durum 1890’ların ortalarında değişir. Avrupa haritalarında imparatorluğun sınırlarının çizilişini düzeltmeye niyetli olduğu halde, Maarif Nezareti 1894 gibi geç bir tarihte vilayet okullarında kullanılmak üzere halen Avrupa orijinallerine dayanan kıta haritaları basmak için fon talep etmektedir.⁴⁵ Ancak, 1896’ya gelindiğinde yeni logo

dolaylı, kolonyal denetim; Batı kültürünün resmî düzeyde seçilmiş biçimde itihali; geç 19. ve erken 20. yüzyıllarda güçlü bir hükümdarın uzun süreli saltanatı; ve eski bir coğrafyanın yenisiyle ikame edilmesi) açık bir mukayeseye olanak tanımaktadır.

44 Thongchai Winichakul, *Siam Mapped*, p.x.

45 ŞD 213/38. 22 Cemaziyülevvel 1312 (21 Kasım 1894). İlginç olduğu için belirtmek gerekir ki, bu belgeye göre Paris’te Hachette tarafından yayınlanan haritalar Doğu Rumeli sınırından dolayı sıkıntı yaratmaktadır. Doğu Rumeli 1885’te Bulgaristan tarafından işgal edilmiş, fakat imparatorluk bunu kabul etmek konusunda neredeyse on yıl kadar gönülsüz davranmıştır. Bu belge kartografik kesinliğe dayalı meselelerin, tıpkı ders kitapları gibi okul haritalarının

haritalar vilayet okullarına ulaşmışlardır. Padişah fermanını takiben eski kıta haritaları elden çıkarılmış ve bütün Osmanlı topraklarını resimleyen yeni bir harita sipariş edilmiştir.⁴⁶ Serasker fermana uyduğunu teyit etmiştir; verilen rapora göre uygunsuz haritalar toplanmış ve yeni imparatorluk haritaları Genel Kurmay tarafından altı pano halinde hazırlanmıştır.

Zaman geçtikçe devlet bilhassa imparatorluğu temsil eden okul haritaları hazırlanmasına daha fazla önem vermeye başlamıştır. Eğitim bürokrasisi genişleyen sistemi için kıta haritaları sipariş etmek yolundaki eski politikasını sürdürdüğü halde,⁴⁷ Osmanlı İmparatorluğu'na yoğunlaşan yeni haritalar da 1890'ların ortalarından itibaren okullarda yer almaya başlamıştır. Devlet okullarında kullanılan imparatorluk haritalarına iyi bir örnek yüzyılın başında, Kiepert'in çalışmalarına dayanarak hazırlanmıştır.⁴⁸ Örneğin, Nisan 1903'te Şura-yı Devlet, ilköğrenim okullarında kullanılmak üzere "Osmanlı Avrupa, Asya ve Afrikasını birleştiren" 5.000 haritanın talebini onaylar.⁴⁹ Bu, Avrupa gereklerine karşı Osmanlı gereklerine uygun haritalar üretilmesi doğrultusundaki eğilimin bir devamı niteliğindedir.

Ayrıca, bu imparatorluk logo haritalarının altında yazılan açıklamalar devletin kartografik işlemlerin belli başlı detaylarıyla daha etkin biçimde ilgilendiğini göstermektedir. Bu örnekte, haritacıların eski bir imparatorluk haritasını model almaları istenmiştir. Aynı belge haritacıların nehir, dağ ve egemenlik alanındaki toprakların (*bilād*) adlarını çalışmalarına dahil etmelerini, ayrıca demiryollarını belirtmelerini şart koşturmakta ve hatta kartografik yazıda kullanılacak yazı şeklini bu-
yurmaktadır.⁵⁰ Örnek bir model oluşturulduktan sonra eski modelle karşılaştırılarak kontrol edilecektir. Daha sonra mo-

46 Y Mtv. 181/62. 16 Rebiyülahır 1316 (3 Eylül 1898).

47 Bkz. örn. Y. Mtv. 205/107, burada kıta haritalarının rüştiye ve idâdi okullarının duvarlarında asılmak üzere Ağustos 1908'de halen üretildiği görülür.

48 Tarih 1317 (1899-1900). Bu çeşit haritalara güzel bir örnek için, bkz. Resim 9.

49 YA Res. 120/53. 27 Muharrem 1321 (25 Nisan 1903).

50 A.g.e.



Resim 9. Hamidiye dönemi Osmanlı İmparatorluğu haritası. Burada imparatorluk bütün halde görünüyor. (Kaynak: British Library)

dele uygun biçimde hazırlanacak ve dört geniş panodan oluşacak şekilde, içinde ölçeği, bölümleri, renkleri ve yazıları ile doğru terimlerle basılacaktır. Belgede ayrıca haritaların üç ay içerisinde hazır hale getirilmesi şart koşulmakta ve hatta içinde maliyetin bütçesel kaynakları, ederi ve kullanılacak döviz paritesi de dahil olmak üzere yapılan işin net mali koşulları da yazmaktadır.⁵¹

51 YA Res. 120/53. 27 Muharrem 1321 (25 Nisan 1903).

Burada kayda değer olan, ilköğrenim düzeyinde bile olsa, imparatorluğun coğrafi durumuyla ilgili bilgi sahibi öğrenciler yetiştirilmesine verilen önemdir. Sadece bir önceki yıl, yani 1902'de⁵² yeniden düzenlenmiş olan müfredata uygun biçimde, öğrenciler daha iptidâi okullarında Osmanlı coğrafyasını özetle öğreneceklerdir. Öğrenimin derinliği öğrenciler rüştiye ve idâdi derecelerine ilerledikçe artırılacaktır. Devlet, öğrencilerinin coğrafi anlamda bilgilenmesini sağlamaya yönelik bir faaliyet içine girmiştir.

Öğrenciler için tasarlanan haritalar giderek imparatorluğun kağıt üstündeki sınırlarının peçesine sarılmaktadır. Tıpkı resmi belgelerin Osmanlı topraklarını küçük gören Avrupa girişimlerine karşı tetikte olunması gerektiği uyarısında bulunduğu gibi Osmanlıların kendi haritaları da sıklıkla gerçekten adil bir gözün haklı görebileceğinden çok daha kendi lehinde bir logo haritacılık sergilemektedir. Örneğin, 1906'da Maarif Nezareti tarafından onaylanan ve sonraki yıl basılan bir Osmanlı cep atlası Osmanlı ülkesinin büyüklüğünü daha ziyade düşsel bir biçimde yansıtmaktadır.⁵³ Osmanlı hâkimiyet sahasının pembesi "Tunus emaretini" içine alacak şekilde sunulmaktadır. Oysa ki Tunus 1881'den beri Fransızların işgali altındadır. Aynı şekilde, 1882'deki İngiliz askerî müdahalesinden sonra ancak yasal bir kurgu düzeyinde Osmanlı sayılabilen Mısır, Osmanlı sınırları içerisindeydi.⁵⁴ 1885'te Bulgaristan tarafından ilhak edilen Doğu Rumeli'ye Osmanlı'nın doğal uzantısı muamelesi yapılmakta ve diğerleri gibi imparatorluğun bir vilayeti olarak sunulmaktadır, Bulgaristan ise zaten Osmanlı'ya bağlı bir beylik gibi gösterilmiştir. Yemen vilayeti Aden ve Hadramat'taki İngiliz varlığı göz ardı edilerek resmedilmiştir. Hamidiye döneminden Jöntürklerin hâkimiyetine geçişe kadar ge-

52 BEO 178072.

53 Tüccarzade İbrahim Hilmi, *Memalik-i Osmaniye Cep Atlası* (İstanbul: İbrahim Hilmi, 1323 [1907]).

54 Diplomatik düzeyde, Osmanlı'nın Mısır'da şaşırtıcı derecede etkili bir konumu vardır. Bkz. Deringil, "The Ottoman Response to the Egyptian Crisis of 1881-2," *Middle Eastern Studies*, 24 (1988), 3-24.

çen sürede İstanbul'da bulunan bir Amerikalı, başkentin Kaba-taş semtindeki idâdi okullarında kullanılan haritalarla ilgili gözlemlerini şöyle kaydeder: "Bana burada coğrafya derslerin-de kullanılan bir Avrupa haritası gösterdiler. Haritanın üzerin-de Yunanistan, Mısır ve Balkan devletleri Türkiye'ye aitmiş gi-bi gösteriliyordu. Doğulular gerçeklerle yüzleşmekten hoşlan-mıyorlar."⁵⁵ Aşağıda göreceğimiz gibi, propaganda amacıyla Osmanlı hâkimiyet alanının böylesine abartılarak değeri-ndirilmesi, öğrenciler fiili durumu ayırt etmeye başladıklarında devletin başına önceden tahmin edemediği belalar açabilir.

Okul haritalarının Hamidiye döneminde kullanımı bu dö-nemde devlet programıyla ilgili topyekün bakışımıza bir ilave yapmaktadır. Tebası arasında bir birlik duygusu geliştirmekle giderek daha çok ilgilenen geç Osmanlı devleti, harita progra-mının cazip faydalarını ve doğrudan etkisini fark etmiştir. Ebedi denetim arzusunun içinde kalarak hükümet toprakları-nın kartografik biçimde temsiline aşırı özen göstermiştir. Daha da ötesi, farklı kıtalara bölünmüş haline karşıt olarak, impara-torluğa bir bütün olarak odaklanan haritaları dayatarak, Ha-midiye devleti sabit bir coğrafi mekân içinde kalan Osmanlı toprakları fikrini güçlendirmekte ve bu fikri genç nesillere ak-tarmaktadır. Osmanlılaştırılmış benzerlerinin yanında okul dersliklerinde kıta esasına göre bölünmüş haritaların da kulla-nılmasına izin verildiği halde, bu kısmen bedeli yüksek mater-yallerden vazgeçmeye gönülsüz bir tatbik imkânsızlığına bağ-lanabilir. Ayrıca Hamidiye eğitim politikalarının çoğunu şekil-lendiren geniş bir sentez düşüncesiyle de açıklanabilir. Belki de Batı'yı onun kurallarıyla oynayarak ve genelde onun stan-dartlarına ve tarzına boyun eğerek, kendi oyununda yenme doğrultusunda bir girişim olan bu sistemin içinde yer alan ha-ritaların uzun süre tedavülde kalmalarının nedeni, Avrupalı bir modele dayanılarak çizilmiş olmalarıdır. Yine de, kendi topraklarının çerçevelenış biçimini değiştirmesiyle Hamidiye devletinin yarattığı izlenimi güçlendirmek ve bu yeni tazelen-

55 Stanwood Cobb, *The Real Turk* (Boston: The Pilgrim Pres, 1914), 136.

miş izlenimi imparatorluğun genç nüfusuna benimsetmek gerektiğinin farkındadır. Bu imajın nasıl algılandığı konusuna şimdi değineceğim.

HAFIZALARDA KALMIŞ BİR HARİTA

Şimdiye kadar tartışmamız insan ürünü çağdaş nesnelerin sağladığı gözlem sahasından Hamidiye dönemi okul haritaları meselesine doğru ilerleme kaydetmiş bulunuyor. Sınırlı sayılarına ve bu konu üzerine ikinci el çalışmaların yokluğuna bağlı olarak, tartışmanın alanı idâdi derecesinde olanların haricindeki okullarda da bulunan haritaları da içine alacak şekilde genişletilmiştir. Böyle bir genişleme Osmanlı eğitim haritalarının ordu gibi tek bir kaynağı olmasından ötürü mümkündür. Eğitimin her kademesi için üretilen haritalar, sivil olsun askerî olsun, askerî kurumlar tarafından hazırlanıyordu. Elimizdeki bütün deliller farklı eğitim kademelerinde benzer haritaların kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, belgelerde yer alan harita tanımları, varolan haritalarla ve II. Abdülhamit'in fotoğraf koleksiyonunda yer alan okul fotoğraflarında görebildiklerimizle uyum içerisindedir. Görüldüğü gibi, devlet programıyla ilgili doğru bilgiler bu kaynaklardan güçlkle de olsa edinilebilir.

Ortaya çıkarılması daha güç olan, bu haritaların onlarla çalışan öğrenciler üzerinde etkilerinin ne olduğudur. Aslında, bunun gibi bir projenin temel sıkıntılarının biri de devlet programı hakkında arşiv kayıtlarının ve okul gereçlerinin incelenmesi sayesinde çok şey öğrenilebileceği halde eğitim sürecinin öğrenci üzerindeki etkisinin hayli görünmez kalmasıdır. Historiyografik engellerle dolu olmasına rağmen, öğrenci perspektifini anlamaya yardımcı olabilecek bir tür kaynak bulunmaktadır. Bu, hafızanın ve geçen zamanın yaratacağı sorunlara bağlı olarak, kullanılması en iyi koşullarda bile çok fazla özen gerektiren anı ya da otobiyografik anlatımdır. Geçen zamandan ötürü Hamidiye devlet okullarının eski öğrencileri tarafından kaleme alınan anıların her biri mecburen çok farklı bir si-

yasi ortamda yazılmışlardır.⁵⁶ Bu anılara karşı dikkatli davranmamızı gerektiren bazı mühim olaylar vardır: imparatorluğun çöküşü, halifeliğin kaldırılması, olgunlaşmış bir ulusçuluk düşüncesinin ortaya çıkışı, neredeye birbirinin aynı biçimde Osmanlı İmparatorluğu'nu ya küçümseyen ya da ona karşı nostaljik bir bakış geliştiren ardıl devletlerin doğuşu. Bununla birlikte, anılar bize ancak onlardan edinebileceğimiz bir dizi anekdot bilgi sunar.

Bu tür içinde, geç Osmanlı kartografisinin etkilerini kavrama çabamızla doğrudan uyuşan bir örnek yer alıyor. Bu, 1959'da *Suyu Arayan Adam* başlığıyla otobiyografisini yayımlayan Şevket Süreyya Aydemir'in öyküsüdür.⁵⁷ Aydemir'in hayatı hayli ilginçtir, onun yaşam öyküsü emperyal ortamdan milliyetçiliğin ortaya çıkışına yol açan kapsamlı dönüşümlere dair kimi ipuçlarına işaret eder. 1897'de Edirne'de, buraya Tuna boylarından yeni göç etmiş bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelir. Şevket Süreyya 1907 ile 1910 yılları arasında Edirne'de askerî idâdiye devam eder. Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkaslar'da Osmanlı ordusunda verdiği hizmetin ardından, savaş sonrası öğretmenlik yapmak üzere Azerbaycan'da kalır. Bolşevik Devrimi'nin etkisinde kalarak Marksist olur ve 1920'de Moskova'da iktisat öğrenimi görür. Türkiye Cumhuriyeti'ne döndükten sonra otoritelerle karşı karşıya gelir ve hapse atılır. Milliyetçiliği benimser ve Eğitim ve Maliye bakanlıklarında görev alır. Herhalde en çok, Mustafa Kemal Atatürk'ün biyografisini kaleme aldığı *Tek Adam* ile tanınmaktadır.

56 Bu dönemle ilgili çalışmalar için otobiyografik kaynakların sorunları ve potansiyelleri ile ilgili olarak, bkz. benim "Education and Autobiography" adlı çalışmam.

57 Şevket Süreyya Aydemir, *Suyu Arayan Adam* (Ankara: Öz Yayınları, 1959). Çalışmaları ve hayatıyla ilgili ayrıntılı bilgi için, bkz. Louis Mitler, *Contemporary Turkish Writers: A Critical Bio-Bibliography of Leading Writers of the Turkish Republican Period up to 1980* (Bloomington: Indiana University Research Institute for Inner Asian Studies, 1988), 48-9; Osman Nebioğlu, *Türkiye'de Kim Kimdir: Yaşayan Tanınmış Kimseler Ansiklopedisi* (İstanbul: Nebioğlu Yayınevi, 1961-2), 98; ve Şerif Mardin, "The Ottoman Empire" Karen Barkey ve Mark von Hagen (der.) *After Empire: Multiethnic Societies and Nation-building* (Boulder, Co.: Westview, 1997), 117-18 içinde.

Bizim kartografi tartışmamız açısından önem taşıyan, onun 1900'lerde kendi okul dersliğindeki haritaların siyasi bilincinin gelişmesini nasıl etkilediğine dair anlattıklarıdır. Şevket Süreyya'nın sivil değil askerî bir okula devam etmiş olması bu tartışma için uygun olup olmayacağı sorusunu gündeme getiriyor. Bu paralel kurumlar arasındaki müfredat farkı yine de zannedilebileceği kadar büyük değildir, özellikle de 1891'de yürürlüğe giren sivil ve askerî devlet eğitim programlarını bütünlüştürme hareketinden sonra. Askerî okullardaki öğrenciler askerî talim yapıyorlar ve askerî gelenek bakımından zengin bir atmosferde öğrenim görüyorlardı. Yine de dikkat çekici benzerlikler vardır. İki kurumda da öğrenciler üniforma giyorlardı, "Padişahım çok yaşa!" gibi ezber sloganları haykırıyorlardı ve en iyi haliyle sıkı disiplin olarak tanımlanabilecek bir günlük rutin içindeki düzene ayak uyduruyorlardı. Öyleyse, genel olarak okullar arasındaki farklar askerî okuldan bir öğrencinin anılarını hafife alacağımız kadar büyük değildir. Okul haritalarıyla karşı karşıya kalan Aydemir'in deneyiminin değerinin ne olduğu gibi spesifik bir soruya gelince de, belirtilmesi gereken önemli bir özellik bulunmaktadır. Sivil okullarda haritalar karatahtanın dışında tek görsel materyal olduğu halde, askerî okullardaki haritalar hem Osmanlı hem Osmanlı olmayan asker kahramanların resimleriyle birlikte sergilenmekteydi. Askerî okulda, Osmanlı İmparatorluğu haritası bu nedenle Fatih Sultan Mehmet'in ya da Napolyon'un resimleriyle yan yana asılı duruyordu. İmparatorluğun coğrafyasına aşinalık kazandırmak amacıyla birlikte askerî ihtişamı esinlemek için hedeflenen görsel materyallerin yan yana dizilişi, sivil okullarla kıyaslandığında belki de değişik bir öğrenim atmosferi sağlıyordu. Bu görsel imgelerin güçlü etkileşiminin etkilerini tahmin etmek için ille de bilinçaltı psikolojisine bir sıçrama yapmak gerekmez. Askerî başarı atmosferi Osmanlı topraklarının ve karşıtının temsilini kafalara iyice işlemiş olmalıdır. En azından, haritadan bilgi edinilen ortam askerî deneyimi bir fark olarak belirtmektedir. Bununla beraber hem sivil hem askerî okullar için imal edilen haritaların Osmanlı or-

dusu tarafından hazırlanmış olması da dahil, iki tür eğitim kurumu arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır.

Herhangi bir durumda, Şevket Süreyya'nın Edirne'deki okul dersliğinde açıkça sergilenen Osmanlı İmparatorluğu haritasına dair tarifi, bu dönemde kullanılan okul haritalarının çeşidiyle ilgili düşüncemizi onaylamaktadır. "Sınıfın duvarlarında asılı duran haritaların üzerinde, bu büyük imparatorluğun toprakları soluk pembe bir renkle gösteriliyordu," diye anlatır.⁵⁸ Hamidiye devletinin getirdiği haritalar bildiğimiz kadarıyla öğrencinin kendini imparatorlukla özdeşleştirebilmesi için tasarlanmıştı. Bu anlamda imparatorluğun birlik olduğu izlenimini vermek için renklendirme (İngilizlerin yaptığı gibi pembe rengi) ve merkezî bir coğrafi yoğunluk kullanılıyordu. Şevket Süreyya örneğinde, sonuç öğrenci ile devlet arasında güçlü bir çekim olmuştu ki, kendisi "Osmanlı Devleti, yani bizim devletimiz" diye düşünmeyi öğrendiğini hatırlar. Anılarında anlattığı düşünme süreci, kendisini bütünüyle devletiyle özdeşleştirmesini sağlamış ve hatta uğruna kendi canını kurban vermeye gönüllülük derecesinde bir varoluş nedenine dönüşmüştür. Sivil okullar bu gibi dramatik sonuçlar yaratmak arayışında değildiler, ama onlar da Osmanlı davası için kolektif bir adanmışlık duygusu geliştirmek arzusundaydılar. Şevket Süreyya'nın, kendisini imparatorlukla özdeşleştirdikten sonra –"devlet benim için her şey demektir"– Osmanlı İmparatorluğu'na karşı yapılan küçümsemeleri kişisel alması kaçınılmazdır. Önceleri haritada gösterilen Osmanlı topraklarının, gözüne dünyayı kaplayacak kadar büyük göründüğünü anlatır. Ancak, geçmişte Osmanlı egemenliğinde olan topraklarla karşılaştırıldığında sınırlar gözüne dar görünmeye başlar. İmparatorluğun eski ve mevcut sınırları arasında doğal bir karşılaştırma yapar:

Bu topraklar bile az görünüyordu. Sınıflar arasındaki haritaların önünde toplaşan çocukların ortasında, ülkemizden koparılmış (ve tabii ki haksızca koparılmış) vatan topraklarının sı-

58 Aydemir, *Suyu Arayan Adam*, 45.

nırlarının izini sürüyordum: Kafkasya, Kırım, Besarabya, Romaniaya, Tuna vilayetleri, hatta Cezayir ve Atlas'taki ülkeler [yani Fas] her birimizi için için yakıyordu.⁵⁹

Böyle bir hayalin eski toprakları imparatorluğa geri katma ve ona karşı çıkan ayaklanmaları bastırma arzusunu nasıl ateşlediğini anlatmaya devam eder.

Belki de bir dereceye kadar imparatorluk haritalarını sürekli gündeme getirmek sivil okullardaki öğrencilerde de benzer tepkilere neden olmuştur. Derin bir bağlılık ve fedakârlık duygusu aşlamak askerî eğitimin doğal ve hatta gerekli bir ögesi- dir; bu gibi çabalar askerî eğitimin olmazsa olmazdırlar. Ancak, bu paralel kurumların ders programlarındaki benzerlikler, bizi açığa vurdukları mesajın daha geniş anlamlarına bakmaya zorlamaktadır. Bu kurumların sorumlu oldukları belirgin görevlerin, başka bir deyişle askerî, sivil ve bürokratik hazırlıkların yanı sıra, alınacak daha genel ve dolayısıyla da bazı açılardan daha önemli dersler vardır. Muhtemel sonuçlardan bazıları istenilen yönde, bazıları aksi yönde gerçekleşmiştir. Bize yardımcı olması bakımından Şevket Süreyya Aydemir'in hatırasındaki harita gibi yeni bir pedagojik aygıtın ortaya çıkarılmasına neden olan düşünce sürecini kuramsallaştırmak son derece yararlıdır. Onun deneyimi pek çok sivil ve askerî okuldaki öğrenci için geçerli sayılsa da sayılmasa da tartışmaya açıktır. Temel değeri ise, sadece tek bir birey üzerinde böyle bir materyalin açık etkilerini bir an için bile olsun görmemize imkân sağlayarak, en azından diğer başka gizil algılara dair daha geniş bir açı kazandırmasıdır.

Burada devlet kontrolündeki okulların giderek artan sayıdaki öğrencilerine sunulan haritaların Osmanlı haritacılığının uzun dönemli sürekliliği içinde önemli bir aşamayı oluşturduğunu belirtmek gerekir. Bu süreklilik, kartografik görüntüler olmadan imparatorluğun fiziki sınırlarını olduğu gibi algılayan büyük çoğunluğun yaşadığı bir dönemden, haritaların giderek alışıldık hale geldiği bir döneme evrilmektedir. Osmanlı

tarihinin çoğunda haritalardan faydalanan Osmanlı tebasının sayısı hayli sınırlıdır. İmparatorluk topraklarının hayalini kuranların kullanabildiği başlıca imgeler sözeldir. Bunların içinde en önde gelen sözcükler “Memalik-i Mahruse-i Şahane,” ilahi koruma altındaki imparatorluk toprakları ve “Memalik-i Osmaniye” yani Osmanlı topraklarıdır. Bu terimler, çoğul oldukları, koruma altında oldukları ve Osman hanedanına ait oldukları gerçeğinden başka Osmanlı topraklarını oluşturan şeyden farklı bir izlenim yaratmamaktadır. Herhangi bir toprak parçası için hiçbir hak iddia edilmemektedir, tam aksine bu unvan muhtemelen Osmanlı yetkesi altında kalan her bölgeye uygulanabilmektedir.

Devlet kontrollü kartografi Osmanlı topraklarına dair bu sözel imgeyi göz ardı etmemiştir. Aslında, okul haritalarını hazırlayanlar imparatorluğu geleneksel adlandırmaların bazı çeşitlemeleriyle tanımlamışlardır, mesela *Umum Memalik-i Şahane Haritası* [İmparatorluk Topraklarının Genel Haritası] gibi.⁶⁰ Yine de Hamidiye dönemi okul haritaları Osmanlı kartografi geleneğinde bir dönüm noktasını temsil eder. Harita teknolojisini ilk olarak büyük ölekte sunmasıyla, devlet, toprakların (karto)grafik imgesinin sözel imgenin yerini almasını sağlamıştır; “harita bilinci” oluşturulmaktadır.⁶¹ Bunun iki temel tesiri olacaktır. Birincisi, Osmanlı logo haritalarının devreye sokulması onlarla çalışanların içinde bulundukları siyasi ve coğrafi çevreyi iki boyutlu görmelerini sağlamıştır. Mesela, Selânik’teki, Erzurum’daki ya da Bağdat’taki öğrenciler artık hem başkente göre hem de haritanın gelişinden önce hiç şüphesiz büyük çoğunluğu sadece bir soyutlamadan ibaret kalan diğer vilayetlerde kendileriyle aynı tebadan olan benzerlerine göre kendi konumlarını değerlendirebileceklerdir. İkincisi, gözlemciler artık kendi yörelerinin sınırlarının ötesine bakmaya ve

60 Tüccarzade İbrahim Hilmî, *Memalik-i Osmaniye Cep Atlası* (İstanbul: İbrahim Hilmî, 1323 [1905-6]); BL Harita Kütüphanesi 43305 (59).

61 Erken modern Avrupa’da “harita bilincinin” yaratılmasıyla ilgili bir tartışma için, bkz. David Buisseret (der.), *Monarchs, Ministers and Maps: The Emergence of Cartography as a Tool of Government in Early Modern Europe* (Chicago: University of Chicago Press, 1992), 1-2.

vilayetlerinin ve ülkelerinin dünyadaki konumunu düşünmeye cesaretlendirilebileceklerdir.

Peter Gould ve Rodney White zihinsel coğrafya çalışmalarında bireylerin kendi coğrafyalarına ve sosyopolitik mevcudiyetlerine karşı mekânsal bir aşinalık kazanmalarının önemini belirtirler.⁶² Onların çağdaş incelemelere dikkat çeken çalışmalarında yararlandıkları veriler bizim elimizde olmadığı halde, yine de yaklaşımlarını geç Osmanlı dönemine uyarlamak mümkündür. Gould ve White dünya üzerinde çeşitli yerlerdeki insanların tercihlerine ve farkındalığına dayalı haritalar inşa ederler. Çalışmaları, bütün insanların, yaşadıkları ülkelerin haritalarını bilirken, kendilerinininki dışında kalan bölgelere karşı büyük bir ayrımcılık gösterme eğiliminde olduklarına işaret eder. Gould ve White'ın belli bir ülke için oluşturdukları "izograflar" bu ülkelerin halklarının kafalarındaki zihinsel haritalara dair yaklaşık verilerdir. Bu nedenle Saul Steinberg'in *New Yorker* dergisi için hazırladığı ve sıklıkla taklit edilen meşhur çiziminin bilimsel bir türevidirler. Bu çizimde tipik bir New Yorklunun dünyayı nasıl çarpıttığı ve nasıl kendi merkezinden algıladığı resmedilir.⁶³

Hamidiye dönemindeki Osmanlı tebasının zihninde yer alan haritaları düşünelim. Onlarla ilgili ancak varsayımlar öne sürebildiğimiz halde, coğrafya biliminin temel aracı olan haritaların geniş çaplı kabulünün kompozisyonu değiştirdiğini söylemek yerinde olacaktır. İmparatorluğun iki boyutlu bir resmini veren harita, gözlemcilerini daha önce ancak fiziki olarak görebildikleri ya da sözel anlatım yardımıyla hayal edebildikleri kasabaların, şehirlerin, dağların, nehirlerin, vs. spesifik konumlarıyla karşı karşıya getirmiştir. Belki de yeni haritaların üst kısmı kuzeye denk gelen yönleri de ayrıca bazı zihinsel coğrafi hayalleri yeniden düzenlemiş olabilir. Daha da

62 Peter Gould ve Rodney White, *Mental Maps*, 2. baskı (Boston: Allen & Unwin, 1986).

63 "A View of the World from Ninth Avenue," *New Yorker*, 29 Mart 1976. Bu karikatür çizim Manhattan'ın batı yakasını ayrıntılı olarak gösterir, fakat Hudson Nehri'nin batısında kalan her yer kasten belirsiz bırakılmış, böylece New Jersey Çin kadar yabancı bir yer gibi görünmüştür.

ötesi, bir haritada dayatılan yekpare imge, gözlemcilerini imparatorluğun diğer bölgelerinde olan başkalarının kendileriyle eşzamanlı varlığı üzerine düşünmeye sevk etmektedir. Aslında, rüştiye ve idâdi okullarındaki öğrenciler için hazırlanan müfredat, altıncı sınıfı Osmanlı coğrafyasını vilayet vilayet incelemeye ayırmıştır, böylece öğrenciler imparatorluğun diğer bölgeleri hakkında bilgi sahibi olacaklardır.⁶⁴ Başlıca kıtaları içine alan duvar haritaları öğrencilerin imparatorluk sınırlarının yanı sıra dünya hakkında da bir şeyler öğrenmelerini sağlamıştır. Haritalarla ilgili bu eşzamanlılık Osmanlı eğitim sistemi içindeki çok sayıda benzer okulun varlığıyla ve daha genel olarak da merkezî bürokratik devletin türlü türlü ve büyüyen araçlarının giderek önem kazanmasıyla güçlendirilmekteydi. Karayollarının, demiryolu ve telgraf hatlarının, müfettişlerin ve nüfus memurlarının yayılması, haritanın yardımıyla artık sadece resmî bir girişimin yalıtılmış örnekleri olarak değil, ama bütünlüklü bir sistemin bir parçası olarak görülebilir. Özetle, harita Osmanlı öğrencilerini kendileri hakkında yeni düşünce biçimleri geliştirmeye teşvik etmiş olmalıdır; sadece başkentle ilişkilerini yeniden düzenlemekle kalmamış, fakat aynı zamanda merkezî bir siyasi birime ait olmak gibi ortak bir duygu gelişmesine de yaramıştır.

Ancak, aksi biçimde kartografik format zihinsel haritaların devlet programı için dezavantaja dönüşmesini de sağlamış olabilir. Ayrılıkçı eğilimleri olanların, içlerinde birbirinden tamamen farklı ve giderek belirginleştiği üzere imparatorluktan ayrılma niyetinde olan grupları barındıran bu kadar çok uzak bölgenin haritada yer almasıyla galeyana gelmiş olmaları mümkündür. En azından, böyle bir izlenim diğer eşzamanlı mevcut grupların pek çok bakımdan farklı oldukları gibi bir kavrayışı yaratabilir. Etnik, dinî ya da milli duyguların etkisi altında kalanlar, haritaların ortaya koyduğu gerçekten, yani imparatorluğun merkezî hükümetin umut ettiği birleşik bir mevcudiyet olmaktan ziyade, gerçekte bazılarının ayrılıkçılık

64 Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 2. defa. (İstanbul: Matbaa-yı Amire, 1317[1899-1900]), 288 ve devamı.

için bahane sayabileceği farklı bölümlerden oluştuğunu görmeye cesaret kazanmış olabilirler.

Geniş anlamda okul haritalarının kullanılması genç Osmanlı tebasını da yeryüzündeki diğer ülkeler bağlamında tebası oldukları –ve devletin onların siyasi sadakatini sağlamlaştırmaya çalıştığı– imparatorluk üzerine düşünmeye sevk etmiş olmalıdır. Şevket Süreyya'nın eski Osmanlı sınırlarını kendi zamanındaki hayli küçülmüş şekliyle kıyaslaması örneğinde gördüğümüz gibi, bu ayırt ediş her zaman devletin lehine işlememiştir. Devlet tebasının ve bürokratlarının uluslararası durumlarıyla ilgili bir idrak geliştirmesini ve yabancıların üstünlüklerini kötülüklerden ayırt etmesini isterken, aynı zamanda kendi tebasını Batı Avrupa yörüngesine “kaptırma” konusunda hayli tedbirlidir. Coğrafya konusuyla daha ilgili olarak, Hamidiye döneminde imparatorluğun sınırlarından haberdar olmak geçmişteki Osmanlı başarılarının en temel bilgisiyle birleştiginde eleştiriye açık bir mukayeseye imkân tanımaktadır.

Sınıf düzeni içine haritalar girdikten sonra bir dizi olasılık söz konusudur. En azından, öğrenciler tâbi oldukları siyasi mevcudiyeti farklı şekillerde düşünmeye cesaret etmektedirler. Anderson'un değindiği gibi, toprakları logo harita formatında çerçeveye almak dikkatleri söz konusu siyasi mevcudiyete yoğunlaştırır. Bunun birtakım etkileri olabilir. Geç Osmanlı İmparatorluğu vakasında bunlardan bazıları hiç şüphesiz devletin asla niyet etmediği seçeneklerdir. Öğrenciler arzu edildiği üzere rejime karşı yeni ya da yenilenmiş bir bağlılık duygusu geliştirebilirler. Ancak, kendilerini o güne değin devletin tanımadıkları taraflarını sorgulamaya başlamış olarak da bulabilirler. 1930'larda yazdığı hatıralarında, Abdülhamit saltanatının son yıllarında İstanbul Divan Yolu'nda bulunan idâdi mektebinin bir öğrencisi ve Jöntürkler zamanı ile Cumhuriyetin ilk yıllarında önemli bir gazeteci olan Hüseyin Cahit Yalçın, Osmanlı topraklarının okulda nasıl gösterildiğini hatırlatır. Bulgaristan örneğini anlatır: “Hâlâ ‘Bulgar Prensi’ ve ‘Doğu Rumeli Valisi’ diye söz ederek kendimizi kandırıyorduk. Okullarımızda çocuklarımıza ‘Bulgaristan bizim’ diye öğ-

retiyoruz. Bulgaristan'ı kaybedeli uzun zaman oldu..."⁶⁵ Böyle sloganları ve bu sloganlarla dile getirilen iddiaları destekleyen, Osmanlı topraklarına dair sabit bir mefhum oluşturan haritaları kullanarak devlet, bir kuramcının "toprağa bağlılığın evrensel avantajı" diye nitelendirdiği, egemenliği altındaki toprakları sınırlandırma siyasetinden kaçınma uygulamasını terk etmişti.⁶⁶ Bundan başka, bu materyalleri imparatorluğun yeni hazırlanan tarih ders kitaplarında beliriveren geçmiş başarılarına duyulan nostaljik hayranlıktan gelen güçlü duygularla kaynaşmış halde öne sürerek, geç Osmanlı eğitimi belki de istemeden Osmanlı başarılarının altın çağı ile o zamanın padişahı üzerinde kötü etki yaratabilecek karşılaştırmalara sebep olmuştur. Böyle bir karşılaştırmmanın zemini özellikle coğrafya örneğinde kıvamına gelmiştir. Şevket Süreyya gibi bir öğrenci imparatorluğun o günkü sınırlarını zaman içinde kaybedilen pek çok eski egemenlik alanını da kapsayan sınırlarla karşılaştırmayı doğal bulmuştur. Böyle bir düşünce tarzının rejimi doğrudan baltalamakla olmasa da, pekala sorgulamakla sonuçlanabileceğini anlamak için muhayyilemizi fazla zorlamaya lüzum yoktur.

SONUÇ

Haritalar yapıldıklarında nasıl algılandıklarından ziyade, yaratılmalarının sebebi olan gündeme dair bize birşeyler söylerler. Geç Osmanlı İmparatorluğu örneğinde ise, Hamidiye siyasetinin Tanzimat'taki eğitim anlayışından nasıl uzaklaştığının kanıtıdır. Tıpkı devlet eğitimini rekabetçi bir bağlamda yaygınlaştırmayı tasavvur etmenin ve okul müfredatındaki din bileşenini desteklemenin Hamidiye eğitim politikaları tarafından getirilen önemli değişikliklerin işareti olmaları gibi, kartografik kayıtlar da yakın geçmişten kopmanın birer belirtisidirler. II. Abdülhamit zamanında devletin kartografiyi kullanması,

65 Hüseyin Cahit Yalçın, *Meşrutiyet Hatıraları, 1908-1918*," *Fikir Hareketleri* içinde, 82 (1935), 54.

66 Robert David Sack, *Human Territoriality*, 27.

grafik anlamda devletin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğrenim teknolojisini benimseyişinin resmidir. Ancak bu ihtiyaçların kendileri akışkan olduklarından, teknoloji devletin sunduğu eğitimi şekillendirmekte rol oynamıştır. Thongchai Winichakul'un da gösterdiği gibi, vatan düşüncesi coğrafyanın ve onun baş vasıtası haritanın sebep olduğu daldan dala atlayan süreçte yaratılmış bir kavramdır. Burada incelediğimiz haritalar güçlerini siyasi bir sembol olarak göstermektedirler. Devletin bu teknolojiyi kullanabilme yeteneği muhtemelen henüz tebasının kafasındaki vatan kavramını hesaplı biçimde manipüle etmeyi başarabilecek kadar gelişmiş olmamasına rağmen bu proto-yurttaşların devletlerini algılama hallerini yönlendirme konusunda gayet başarılı gözükmektedir. Geçmişe baktığımızda, Birinci Dünya Savaşı'nı takiben imparatorluğun çöküşüyle bu serüvenin yarıda kesilmesi bizi emperyal girişimlerin tam gidişatını görmekten alıkoymaktadır.

Ancak haritalar devletin programının proto-yurttaşları ne biçimde etkilediğini anlayabilmemizi sağlarlar. Geç Osmanlı eğitim sistemi tarafından derinden desteklenen coğrafya bilimi beraberinde güçlü bir teknolojiyi taşımaktadır. Haritaların Osmanlı halk okullarındaki öğrencilere tanıtılması, ancak onların kafalarındaki haritaların değişmesine yaramış olabilir. Şevket Süreyya Aydemir örneğinde gördüğümüz gibi, yeni teknoloji kendisiyle birlikte beklenmedik sonuçlar getirmiştir. İmparatorluk logo haritalarının değiştirilmesi Hamidiye politikasının geri kalanıyla uyuşan bir düzeltme olduğu halde, imparatorluğun görkemli günleriyle birtakım uygunsuz –ve belki de haksız– mukayeselere davetiye çıkarmıştır. Tehlikeli bir biçimde imparatorluk tam da sınırları öylesine hızla daralırken genç kuşaklarını coğrafi anlamda bilgili kılmaya girişmiştir.

Hamidiye eğitim politikasının beklenmedik yan etkileri, devlet kontrollü yeni ve denenmemiş bir eğitimin ne denli tehlikeli bir iş olduğunu göstermiştir. Haritanın geniş çaplı kullanıma sokulması, Hamidiye dönemindeki çalışmalarda bütün sürecin Osmanlılaştırılması ile hafifletiliyor da olsa, Batı tarzı eğitime ve kültüre doğru dramatik bir değişim olduğunu

gösterir. Dünyayı ve özellikle de Osmanlı İmparatorluğu'nun dünyadaki konumunu algılamaya dair yeni yollar sunarak, geç Osmanlı eğitimi, devlet görevlilerinin düşündüğünden çok daha büyük bir deney olmuş, onların kesinlikle öngöremediği sonuçlara yol açmıştır.

GİRİŞ

Geç Osmanlı döneminde genel ahlâkın da imparatorluğun sınırları gibi bilhassa güçlendirilmesi gerektiği düşünülüyordu. Coğrafi küçülme devletin dış kuvvetler karşısında güçsüzlüğünü sergilerken, ahlâk dünyası imparatorluğun içeride çığırından çıktığını gösteriyordu sanki. Doğrudur, yabancı güçlerin misyoner faaliyetlerinde somutlaşan tehdidi bu durumun nedeni sayılabilir, fakat din değiştirmelerin neredeyse tamamı imparatorluğun gayri Müslim nüfusu içinde olmuştur. Genel ahlâk, Batı'dan zararlı düşüncelerin ve modaların gelmesinin olduğu kadar, Osmanlı ve İslâmî tarzdan –düşünce, yaşam pratiği ve hatta giyim tarzlarından– uzaklaşılması nedeniyle tehdit altındadır. Buna yanıt olarak, imparatorluğa yeni bir soluk kazandırmak için yapılan çeşitli çağrılar ahlâk temeline dayandırılmıştır – ve bu çağrılarının çoğu devlet kaynaklı değildir. Gidererek büyüyen popüler basında, gazetelerde yer alan karikatürlerde, popüler burjuva romanlarında ve siyasi ve toplumsal kaygıları olan Osmanlıların yazılarında, emperyal bunalımları gidermek için ahlâkî çözümlerden medet umulmuştur.¹ Ağır

¹ Bu dönemde yazılmış bazı romanlarla ilgili bir değerlendirme için, bkz. başka çalışmalar arasında özellikle, Evin, *Origins and Development of the Turkish No-*

didaktik bir roman karakterinde, karikatür çizimlerde ya da samimi yakarışlarda olsun, ahlâk şartı kamusal alan üzerinde mütehakkim görünebilmektedir. Elizabeth Frierson'un Osmanlı'nın son dönemlerinde kadınlara yönelik basın üzerine yaptığı çalışmasında gösterdiği gibi, ahlâk –ya da daha çok ahlâk kaybı– zamanın en ateşli mevzularından birisiydi. Tepkinin mantığını kavrayabilmek için sadece bir tek kadın okurun görüşlerinden bahsetmek yeterli olacaktır. Osmanlı kadınlarının gazetesi, *Hanımlara Mahsus Gazete*'de Sadıka isimli bir kadın, halkın ahlâkını halk eğitimiyle ilişkilendiriyordu: “Namus ve ahlâk kurallarının gerçek ve tam olarak ifa edilmesi bütün kadınları evde oturmaya, sokağa çıkmamaya ya da sokağa çıkar-ken örtünmeye mahkûm ederek değil, fakat onların düşüncelerini düzeltmelerine ve aydınlanmalarına yardım ederek gerçekleşebilir.”² Az sonra göreceğimiz gibi bu, ahlâka karşı hem genel tepkiyi hem de devletin yaklaşımını kapsamaktadır. Bu düşünce çizgisine göre, devleti güçlendirmek İslâm ahlâkını güçlendirmeye dayanmaktadır.

Bu bölümde Hamidiye dönemindeki kampanyanın, müfredat uyarlamaları ve ders kitapları gibi haricî aygıtlarla ahlâk aşılama girişimleri ele alınacaktır.³ Hamidiye eğitim programının büyük kısmında olduğu gibi, ahlâk eğitimi teşebbüsü de İslâmî içeriği modern araçlar ve örgütlenme biçimleriyle zerk etme çabasıydı. II. Abdülhamit'in imparatorluğa bağlılığı besleme gayretlerinin telaffuzunda binaların ve haritaların önemli bir rol üstlenmesi gibi, ahlâk eğitimi Osmanlı okul sistemine aşılama kampanyası da düşünce, çağrışım ve inanış kalıplarında bir değişiklik yaratabilmek için eğitimin fiziki

vel; karikatürler için, bkz. Nora Şeni, “Fashion and Women's Clothing in the Satirical Press of Istanbul at the End of the 19th Century,” Şirin Tekeli (der.), *Women in Modern Turkish Society: A Reader* içinde (Londra: Zed Books, 1995), 25-45; ve Palmira Brummett, *Image and Imperialism in the Ottoman Revolutionary Press, 1908-1911* (Albany: State University of New York Press, 2000).

2 Frierson, “Unimagined Communities,” 68.

3 Bu bölümde verilen tartışmanın daha kısa ama daha karşılaştırmalı bir biçimi için, bkz. “Islamic Morality in Late Ottoman ‘Secular’ Schools,” çalışmam, *IJMES* 32/3 (2000), 369-93.

öğelerine başvurmuştur. Eğitimin fiziki aygıtları, metafizik alana tesir etme gayretinde yeniden devreye sokulmuşlardır. Daha da ötesi, eğitim projesinin ahlâk programı, imparatorluğun gençliği üzerinde yabancı eğitimden kaynaklanan müdahalelerin muzır etkilerine karşı Hamidiye dönemindeki tepkilerin mantıklı bir uzantısıdır. Dışarıdan gelen eğitsel yarış tehdidini karşılamak için merkezî bir eğitim sisteminin zorunluluğuna inanan Hamidiye devleti, şimdi öğrencilerinin bu tehditten doğabilecek mücadeleler karşısında ahlâkî donanımına sahip olmasını sağlayacak biçimde hareket ediyordu.

Bu bölüm, okulların ahlâkî etkileşimin doğal arenası oldukları varsayımıyla başlıyor. Philip Jackson ve diğerlerinin Okullarda Ahlâkî Hayat Projesi başlıklı çalışması ahlâkî etmenlerin belki de fark edebildiğimizden daha fazlasıyla modern okuldaki hayata nüfuz ettiklerini göstermiştir.⁴ Çalışmalarında geç 20. yüzyıl orta-batı Amerikan okulları incelenmektedir, fakat “modern eğitim” genel başlığı altında toplanan süreçler, düzenlemeler, ilişkiler anlamında bulgularının çoğu evrenseldir. “Ahlâk”ın belirlediği alanlara dair sınıflandırmaları analiz için yardımcı bir çatı oluşturmaktadır. Jackson ve çalışma arkadaşları ahlâkî faaliyetleri iki geniş kategoride gruplandırırlar: Ahlâk Bilgisi ve Uygulamalı Ahlâk.⁵

Pratik nedenlerle, geç Osmanlı eğitimi bağlamında ahlâk tartışması aynı taksonomik sıralamayı takip edemez; çünkü gerekli bilgiler yoktur, hiç değilse bugün bilebildiğimiz kadarıyla yoktur. Okullarda Ahlâkî Hayat Projesi sınıflardaki faaliyetleri olduğu gibi gözleme ve kaydetme şansına sahiptir ki, yüz yıl önce faaliyet gösteren okullar söz konusu olduğunda bu düpedüz imkânsızdır. Yine de elimizde bulunan materyal-

4 Philip W. Jackson, Robert E. Boostrom ve David T. Hansen, *The Moral Life of Schools* (San Francisco: Jossey-Bass, 1993).

5 A.g.e. 42. Bu kategoriler aşağıdaki şekilde bölünmüşlerdir: “Ahlâk Bilgisi: (1) Müfredatın Biçimsel Bir Parçası Olarak Ahlâk Bilgisi; (2) Genel Müfredat İçerisinde Ahlâk Bilgisi; (3) Ritüeller ve Törenler; (4) Ahlâkî İçerikli Gösteriler; (5) Sürekli Faaliyetler içine Ahlâk Yorumunun Kendiliğinden Katılması.

Uygulamalı Ahlâk: (6) Sınıf içi Kurallar ve Düzenlemeler; (7) Müfredat Alt-yapısının Ahlâkı; (8) Ahlâkın Sınıftaki İfadesi.”

ler bize hayli geniş bir alan sağlamaktadır. Jackson ve meslektaşları böyle bir sınıflandırmadan yararlanmanın faydalarını şöyle açıklarlar:

Bu taslağın temel işlevi, ahlâkî konularda etkili oldukları kadarıyla eğitsel meselelerin kapsayıcılığına dikkat çekmek ise, ikinci ve daha az önemli olmayan bir diğer işlevi de bu etkideki inceliğin alını çizmektir. Bu incelik, kurduğumuz iki kategoride belirtilmektedir; birincisi kolaylıkla gözlemlenebilen ahlâkî etkiler, ikincisi ise daha zor gözlenebilir olanlardır.⁶

Geç Osmanlı örneğinde, bu şemanın daha ilerletilmiş ya da başka bir anlayışa göre oluşturulmuş hali, yani öncelikle devletin eğitim projesine eşlik eden ahlâk boyutunun ifade edilmesi gereklidir. Kuzey Amerika'daki benzerlerinden farklı olarak geç Osmanlı devlet okulları varlıklarını bir şarta, geniş bir din-ahlâk bileşeni bulunan Batı Avrupa rekabetine borçludurlar. Bu din-ahlâk boyutu, okulların "laik" olduğu bahsinde ısrarcı olan tarihî kaynaklarda bütünüyle gölgede bırakılmadıysa da, pek de üzerine titrenmediği söylenebilir.⁷ Bu nedenle aşağıda anlatılanlar din ve ahlâkın projenin bütününe hangi boyutlarda nüfuz ettiğini göstermeye dair bir girişimdir. Geç Osmanlı eğitiminde ahlâkın spesifik taraflarına değinmeden önce, projenin bütününde ahlâkın nasıl dipten desteklendiğini değerlendireceğim.

Bu ahlâk kampanyasını başlatma ihtiyacı, başlangıçta Hamidiye eğitim çabalarını harekete geçirmekte önemli bir tehdit olarak duran yabancı müdahalesinden korunmak arzusundan doğmuştur. Hamidiye politikasının bütününe sadık kalarak, haricî müdahalelere verilen tepki yerel olmuştur. Hareketi teşvik eden şey daha çok haricî olduğu halde, uygulanan örgüt yapısı Batı Avrupa varlığından ve metotlarından etkilendiği halde, Hamidiye tepkilerinin derin Osmanlı ve İslâm kökenleri olmuştur ve bu yüzden de dahilî savaşın bir parçası olarak

6 A.g.e. 43.

7 Bkz. "Islamic Morality" adlı çalışmam.

görülmelidirler. Bir dizi mücadeleye bakıldığında, okul sisteminin öğrencilerini İslâmî ahlâk anlayışına göre yetiştirmeye niyetli olduğu görülebilir. Bunun neleri gerektirdiği konusuna bu bölümün bir sonraki kısmında döneceğiz.

Ahlâkî telkin devlet eğitim sistemi içinde önemli bir yer tutuyordu. Geç Osmanlı devletinin merkezî okul ağını kurmaya yönelik harcadığı ve harcamaya devam ettiği bütün zaman, çaba ve para Abdülhamit hükümetine halka ulaştırmaya karar verdiği eğitimin içeriğini belirleyebilme şansı vermiştir. Hamidiye hükümeti daha açık bir dinî ve emperyal rota üzerine giderek bu içeriğe kendi damgasını vurmuştur.⁸ Kendinden önce gelen Tanzimat döneminde hayal edilen “laik” sistem, başkalaşmış bir dinî, kültürel ve siyasi program için artık devreye sokulacaktır. İmparatorluğun geleceğini korumaya almanın bir yolu olarak hükümet ahlâk bilgisine büyük inanç duymaktadır.

“AHLÂK”IN ANLAMI

Burada geç Osmanlı eğitimi bağlamında “ahlâk” teriminin anlamını değerlendirmek yerinde olacaktır. Zaten kısmi bir açıklama getirdik. Batı etkisinin Osmanlı İmparatorluğu’na nüfuz edişinden kaynaklanan olumsuz etkilerle çarpışmanın bir yolu olarak düşünüldüğünde, ahlâk eğitimi daha çok düzeltici bir önlem sayılmıştır. Yabancı etkisinin zararlı sonuçlarını hafifletmek için devlet saflıkla tebasının sadece Osmanlı ve İslâm sembolleriyle aşılanmış bir modele gereksinim duyduğunu düşünmüştür.⁹ Modernleşme kuramının inanmamızı sağladığı gibi, Hamidiye eğitim projesinin sadece imparatorluk toprak-

8 Fransa’daki çağdaş “laik ahlâk” örneği, bir ahlâk kampanyasının ille de dine dayalı olmak zorunda olmadığını gösterir. Bununla birlikte, Fransız ve Osmanlı eğitim reform hareketleri bazı ortak yönler taşıdıkları halde nihayetinde son derece farklı iki süreçtir. Fransa’daki “laik” ahlâk anlayışı aşılama çabaları hakkında, bkz. Phyllis Stock-Morton, *Moral Education for a Secular Society: The Development of Morale Laïque in Nineteenth Century France* (Albany: State University of New York Press, 1988).

9 Böyle idealleştirilmiş bir bakışın kendisini ortaya koyma şekli, haliyle öğretmenler açısından bir dizi bireysel yoruma, öğrenciler açısından ise kabule dayanır.

larına “modern” uygulamaları ve düşünce tarzlarını ithal etmeye yönelik bir girişim olmadığını akılda tutmak gerekir.¹⁰ Elbette ki, doğrudan ithal etme yoluna gidilmiştir, fakat sonuçta Batı modellerini benimsemek ve bunları kendi amaçları doğrultusunda uyarlamak suretiyle imparatorluğu korumakla ilgilenilmiştir daha çok. Müfredatın “ahlâk” vurgusu üzerine tartışmamızda da değindiğimiz gibi, Batı kökenli okul sisteminde değişiklik yapmak zor değildir. Müfredata ahlâkî bir içerik sokulması, belki de hükümetin geç Osmanlı gerçeğine dair görüşleriyle uyumlu hale getirmek için Tanzimat müfredatını yeniden düzenlemeye yönelik Hamidiye girişimlerinin tanımlayıcı özelliğidir.

Peki “ahlâk” sözcüğü tam olarak ne anlama geliyor? Aşağıda, devletin müfredata ahlâk anlayışını yerleştirme kampanyasına ve ardından o dönemin öğrencilerine bilhassa ahlâk eğitimi vermek için hazırlanmış bir ders kitabına gelmeden önce, filolojik ve kavramsal delilleri kısaca değerlendireceğim. Filolojik olarak benim “*morals*” olarak tercüme ettiğim, Osmanlı Türkçesi’ndeki “ahlâk” kelimesi bir dizi yan anlam taşır.¹¹ Burada, Osmanlı Türkçesi’nden transliterasyonu “ahlâk” kelimesi, “*morals*” kelimesiyle karşılanmıştır, çünkü Arapça kökeninin çoğul anlamını taşımakta ve daha da önemlisi bir dizi toplu ya da toplumsal anlam saklamaktadır. Şemseddin Sâmî’nin, Abdülhamit saltanatının yirmi beşinci yıldönümü anısına tekrar basılan 1900 tarihli sözlüğü bu konuda bilgilendiricidir. “Hulk” kelimesinin altında terimin “doğal mizaç” ya da “karakter” anlamına geldiği tanımı verilmekte, ama daha çok çoğul biçim “ahlâk” üzerinde durulmaktadır. Üç tanım veril-

10 Modernleşme kuramıyla ilgili yeni eleştiriler için, bkz. Talal Asad, *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam* (Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1993), ve Messick, *The Calligraphic State*.

11 İlginçtir ki, Samuel Smiles’in *Self Help* eserinin Mısır diline tercümesinde İngilizce “character” kelimesi *ahlâk* olarak karşılanmıştır. Bu örnekte, makbul eski usul İngiliz “karakter,” kendisini Mısırlıları “tembelliklerinden” kurtarmaya adanmıştır. Mitchell, *Colonising Egypt*, 80. Osmanlı örneğinde, bunun aksine, kelimenin dinî-ahlâkî anlamı “ahlâk” olarak tercüme edilmesini gerektirir. Modern Arapça’da da baskın olarak bu anlamı taşımaktadır.

miştir. Birincisi, “ahlâk”ın her kişiye bahşedilmiş olan iyi ve kötü huylar olduğunu belirten nötr bir bakışı yansıtır. İkinci anlam konuyu ahlâkî sistem açısından ele alan felsefi bir yaklaşımdır. Üçüncü tanım ilk iki anlamın normatif tarafsızlığından uzaklaşır. Artık hem iyi hem kötü olmayan “ahlâk” burada sadece “iyi huylar” ve insanoğlunu “*ma’nen ve hakikaten güzelleştiren fezail*” olarak tanımlanmıştır. “Öğrenciler söz konusu olduğunda ahlâk her şeyden önce gelmelidir.” Ardından *ahlâk-i umumi* teriminden söz edilmekte ve “bir toplumda adet sayılan nitelikler” tanımı getirilmektedir. Bir örnekle devam edilir: “Ahlâk-i umumiye *fesaddan* korumak mutlak zorunluluktur.”¹² Bu son toplumsal anlam “ahlâk” kelimesinin geç Osmanlı eğitim projesi jargonunda kullanılış biçimidir.

Aslında, resmî muhtıralarda “ahlâk” pek de olumlu bir tanım taşımaz; daha ziyade “ahlâk” eksikliği ve ayakta kalan değerlerin “bozukluğu” söz konusudur. Bu eksikliğin sorumlusu “başsızlık,” “Frenk alışkanlıklarının” benimsenmesi ve giyimdeki değişikliklerle geldiği görülen genel bir İslâm kimliği kaybıdır. Nihayetinde, ahlâkın acınacak halinin Osmanlı devletine ve onun başı sultana/halifeye bağlılık konusunda kötü etki yarattığı zannedilmektedir.

Ahlâkın “bozuk” oluğu belirtilmektedir.¹³ Gördüğümüz üzere, Osmanlı resmî görevlileri yoğunlaştırılmış ahlâk eğitimi anlayışını, umumun ahlâkında tespit ettikleri üzücü eğilimleri

12 Redhouse’da *fesad-i ahlâk*, “kötü ahlâk, karakterin ahlâksızlaşması” diye veriliyor. Redhouse Yeni, *fesad* maddesi.

13 Örnekleri tek tek bahsedilmeyecek kadar aşırı hale getirmek istercesine, geç Osmanlı eğitimine dair tanımlarda ahlâkın bozukluğu ithamı fazlasıyla sık ortaya çıkar. Yukarıda bahsi geçen resmî yazışmadan ayrı olarak, Cevdet Paşa’nın imparatorlukta eğitimel değışimlerle ilgili raporu, getirdiğı eleştiri nedeniyle oynadığı rolde olduğu kadar, özellikle ilgi çekicidir. Bkz. örn. YEE 18/1860, burada Cevdet şöyle diyor: “*Bu arada, Maarif Nezaretince de iş ilerü götürülememi. İdadî mektepleri bir yana, ibtidâ mektepleri dahi başarılı olamadı. Müfredat sürekli değıştiriliyordu. Okuldan önceden çıkan öğrencilerin akidelerinin dürüstlüğü ilgiye değer konulardan biriydi, ancak bu tadilatların ve değışikliklerin ardından çıkan öğrencilerin büyük çoğunluğunun akideleri bozuktı. Bu koşullar halk eğitimini (terbiye-i umumiye) yanlış yola sevk etmektedir. Diyanet temeline dayanarak kurulmuş olan Osmanlı devleti için gelecek vahim görünmektedir...*” Bkz. ayrıca YEE 18/553-616, YEE 11/1763 ve YA Res. 105/13.

tersine çevirmenin çözümü olarak geliştirmişlerdir. Temel ahlâkî çözümü, yani ahlâk bilgisinin vurgulanmasını desteklemek, Arapça derslerini artırmak, müfredata teolojik konular eklemek, Hz. Muhammed'in yaşamına adanmış metinler dağıtmak ve dinî vecibeleri dayatmak gibi birtakım tamamlayıcı hareketlerin yapılması demektir.

MÜFREDAT DEĞİŞİKLİKLERİ

Hamidiye hükümeti kendisine miras kalan okul müfredatını değiştirmeye sürekli istek göstermiştir. Diğer pek çok alanda olduğu gibi, II. Abdülhamit yeni sistem için hayalini kurduğu değişiklikleri gerçekleştirmek üzere birtakım heyetler atamıştır.¹⁴ Bu heyetler, erken dönemlerde ve özellikle Abdülhamit'in saltanatı sırasında ortaya çıkmışlar ve sistemin biçimsel yapısı birleştirilirken bile, içeriğinin değiştirilmesi yönündeki sabit eğilime delil teşkil etmişlerdir.

Hamidiye döneminde Osmanlı okullarının müfredatını düzeltmekle görevlendirilmiş bir heyete ilk örnek 1885 Şubat'ı gibi erken bir tarihte, idâdi mektebi yapılanmasıyla birlikte gelen eğitim vergisinden yaklaşık bir yıl önce ortaya çıkmıştır. Bu tarihten saltanatının sonuna kadar II. Abdülhamit, okulların müfredatını ayarlamakla görevlendirilmiş çok sayıda heyet atamıştır. Bu heyetlerin her birinin kendi özel programı olmuş, fakat hepsi de ortak bir amaca, yani imparatorluk çapında ahlâk eğitiminin geliştirilmesine hizmet etmiştir.

Bu dönemde padişahın seçtiği heyetlerin ve onların haliyle hazırladıkları birbirine benzer raporların büyük çoğunluğu, Abdülhamit bürokrasisi öncesinde daha çok laik sayılabilecek bir sisteme ahlâk eğitimini sokma girişimlerini oluşturan süreci ortaya koyar. 1869 Maarif Nizamnamesi'nde öngörüldüğü

14 Bu başlık hakkında geniş bir değerlendirme için, bkz. yakın zamanda yayımlanacak olan makalem, "Emphasizing the Islamic: Modifying the Curriculum of Late Ottoman State Schools," Klaus Kleiser ve François Georjon içinde (der.), *Enfances et jeunesses dans l'histoire de l'Islam* (Paris: Maisonneuve, 2001).

gibi, idâdi mektepleri ahlâk ya da herhangi bir tür dine yönelik ders verme hedefi taşımamaktadır.¹⁵ İlk heyetlere okulların müfredatını ayarlama ancak ahlâk eğitimi konusuna değinmemeleri emrinin verildiği düşünülebilir. Tavsiyeler eğitim dili gibi konularla sınırlandırılmıştır. Arap vilayetlerindeki okullarda temel dil olarak Türkçe yerine Arapça'nın geçmesi ve Fransızca'nın rüştiye okullarından tümüyle kaldırılması ve idâdiler ile Mekteb-i Mülkiye'de seçmeli ders haline getirilmesi önerilmiştir.¹⁶ Aşırı yoğun idâdi müfredatından birkaç fen dersinin çıkarılması da tavsiye edilmiştir. Bu değişikliklerin pek benimsendiğini söyleyemesek de,¹⁷ okul müfredatını imparatorluk çapında değiştirmeye yönelik ilk çabaların temsildirler.

Bir yıl içerisinde II. Abdülhamit başka bir müfredat değerlendirme heyeti kurar. Saltanatı boyunca devam edecek bir eğilim başlatarak, padişah yeni heyeti ileriye yönelik bir işle görevlendirir. Daha önce de gördüğümüz gibi, 29 Ocak 1887 tarihinde saray tarafından yayımlanan padişah fermanı, imparatorlukta İslâm dininin en ileri gelen kişisi şeyhülislamın başkanlık edeceği bir heyetin kurulmasını buyurmaktaydı.¹⁸ Bu heyet "Mekteb-i Mülkiye ve diğer Müslüman okullarındaki müfredatı geliştirmek ve düzeltmekle" görevlendirilmişti. Böyle istişarî bir kurula şeyhülislamın başkan atanması Abdülhamit'in okul sistemine getireceği değişikliklerin habercilerinden bir tanesiydi. Daha da ötesi, devlet sistemi içindeki okullardan "Müslüman okulları" diye söz edilmesi, ikinci bölümde tartış-

15 Maarif Nizamnamesi idâdi müfredatı içerisinde ahlâk derslerinin yeri yoktur. (s. 14). Ancak, rüştiye derecesindeki öğrenciler Din Bilimleri İlkeleri (*mebadi-yi ulûm-u diniye*) başlıklı bir ders alacaklardır. (s. 9) Burada bahsedilen nizamnamenin kopyası için YEE 37/330.

16 ŞD 209/54. 10 Cemaziyülahır 1303 (16 Mart 1886). Az sonra göreceğimiz üzere, Kuran'ın dili Arapça'ya giderek daha çok önem verilmesi Hamidiye ahlâk programında önemli yer tutuyordu.

17 A.g.e. Bu heyetle ilgili bilgimiz Münif Paşa tarafından yazılmış bir belgeye dayanır. Münif'in Maarif Nezareti'ndeki selefi Mustafa Paşa döneminde toplanmış olan bu heyetten, küçümseyici ifadelerle söz edilir. Bu heyetten çıkan tek çalışmanın, kendisinin daha sonra yeniden hazırladığı tek bir protokol (*mazbata*) olduğunu söyler.

18 İrade Dah. 80409. 4 Cemaziyülevvel 1304 (29 Ocak 1887).

tığımız vilayetlerden İstanbul'a gönderilen mesajlardaki ifade tarzının merkezî hükümet otoritelerinin en yüksek kademesinde benimsendiğini gösterir.

Ancak, eğitim politikalarındaki değişim kişisel atamaların ve semantiğin ötesine geçmiştir. Gelecek değişikliklerin mantığı yeni yaklaşım hakkında çok şey söylemektedir. Fermanla "Mülkiye ve diğer İslâm okullarının mezunlarının akidelerinin zayıflamasından" ötürü reform ihtiyacının belirginleştiği ifade edilmektedir. Bundan başka, bu ihtiyacı daha geniş bağlamda müfredat reformuna dayandırarak, belgede açık bir biçimde değişime özendirici bir unsur olarak gayri Müslim okullarında uygulanan ahlâk eğitiminden söz edilmektedir. Başlangıçta Osmanlı devlet sisteminin genişlemesinde kışkırtıcı bir unsur olarak yabancı ve yerli gayri Müslim okullarının rolüne değinen eğitim yarışı tartışmasında karşımıza çıkan belgelerde olduğu gibi, bu fermanla da "bu açıdan her bakımdan tercih edilir" gayri Müslim okullarından, devlet okullarına ahlâk eğitimini sokmanın ardında yatan temel etmen olarak söz edilmektedir.¹⁹

Fermanla gayri Müslim okullardan Osmanlı benzerleri için bir öykünme kaynağı diye bahsedilir. "Müfredatlarını baştan düzenleyerek, gayri Müslim okulların öğrencilerinin ahlâkî mükemmelliği için çalıştığı ve sonuç alındığı," bu fermanla duyurulmaktadır. Bunun aksine, Müslüman okullarında "tam tersi olan durum padişaha duyulan özlemin nedenidir." Suçlunun "Müslüman okulların müfredatındaki başıbozukluk" olduğu ve bunun da "tahmin edilebileceği gibi Müslüman öğrencilerin başsız kalmasıyla sonuçlandığı" belirtilmektedir. Son kez olarak, gayri Müslim okullar devletin kendi sistemi içindeki benzerlerini düzeltmekte bir ateşleyici görevi görmüştür.

"Müfredatı yeniden düzenleme" işi tam olarak tanımlanmadığından, bu hedefi gerçekleştirmekle görevli kişilerin seçimi önemlidir. Heyete başkanlık etmek üzere şeyhülislamın seçilmesi II. Abdülhamit'in eğitim politikasını şekillendirme göre-

19 A.g.e.

vini ulemaya emanet ettiğinin açık bir göstergesidir. Elbette ki, padişah sürecin özel denetimini din kurumuna vermemektedir; bu heyet, hemen tüm diğer ardılları gibi kaba bir dengeyle sivil bürokratlar ve ulemadan oluşmaktadır. Buradan Hamidiye döneminde eğitimin ulemadan alınıp sivil bürokrasiye devredildiği hâkim görüşünün fazlasıyla sorunlu olduğu anlaşılmaktadır.

Yine de, heyet üyelerinin sivil bürokrat ya da ulemadan belirlenmesi kendi içinde doyurucu değildir. Bu iki yönde tanımlanan adamlar oldukça büyük kompartımanların varlığını maskeleyen ideolojik ve politik rotaları temsil etmektedirler.²⁰ Daha da ötesi, genellikle üst üste binen hizmetler görülmektedir. Ulemadan bir kimsenin katıplık yaptığı sık görülür. Bu durumda, mümkün oldukça kişilerin eğitim geçmişlerinin ve siyasi eğilimlerinin anlatıldığı biyografileri hesaba katmak gerekir.

Müfredat reform heyetinin kurulmasını buyuran fermanda açıkça sözü edilen iki kişi şeyhülislam ve Mekteb-i Mülkiye'nin müdür yardımcısıdır. Bu iki adam da Hamidiye döneminde okulların içeriğini düzenlemeye çalışan çoğu heyette sık sık karşımıza çıkarlar. Üryanîzade Ahmed Esad Efendi (d.1813) 1878'den ölüm yılı 1889'a kadar şeyhülislam makamında hizmet vermiştir.²¹ Bir kadı'nın oğlu olan Ahmed Esad da kadı olarak atanmış, Rumeli ve Anadolu kazaskeri olarak atanmadan önce Üsküdar, Eyüp, Medine ve İstanbul'da kadılık yapmıştır. 1876'da yeni kurulan Meclis-i Âlî'ye atanmıştır. İki yıl sonra şeyhülislam tayin edilmiştir. İbnülemin'in ifadeyle, "padişahın olağanüstü desteğini ve güvenini kazanmıştır."²² Bu belki de 1876 anayasa hazırlıklarında yapılan görüşmelerde Ahmed Esad'ın vekillerin yükümlülükleri meselesin-

20 Meslek yaşamları sivil ve dinî bürokrasi arasındaki sınır üzerinde geçen, Tanzimat döneminin birkaç önde gelen Osmanlı uleması için, bkz. Richard L. Chambers, "The Ottoman Ulema and the Tanzimat," Nikki R. Keddie içinde (der.), *Scholars, Saints and Sufis: Muslim Religious Institutions in the Middle East Since 1500* (Berkeley: University of California Press, 1972), 33-46.

21 Gövsa, *Türk Meşhurları*, 120.

22 İnâl, *Son Sadrazamlar*, ii. 692.

de (*mes'uliyet-i vükela meselesi*) padişah otoritesini sonuna kadar savunmasından ve 1881'de Midhat Paşa yargılanırken ona muhalefet etmesinden ötürüdür.²³ Ahmed Esad'ın önceden, teklif edilen Vekil Yükümlülükleri Kanunu'nu *seriata* uygun biçimde değiştirmek ve düzeltmekle (*ta'dil ve ıslah*) yükümlü bir heyete başkanlık etmesi, II. Abdülhamit'i onu müfredat ıslah heyetini bekleyen benzeri bir görevde kullanmaya heveslendirmiş görünmektedir.

Fermanda adı geçen diğer kişi, birtakım etkilerin ilgi çekici bir karışımının vücuda gelmiş haliydi. Hacı Recaî Efendi hakkında ulaşabileceğimiz kısıtlı kaynaklardan öğrenebildiğimiz kadarıyla, kendisi sivil bürokratlarla ulema üyeleri arasındaki farklılıkları silikleştiren bir kişiydi. 1840'ta İstanbul'da doğan Recaî, Haliç'te kutsal bir merkez olan Eyüp'teki rüştiyeye girmeden önce medresede öğrenim gördü.²⁴ Bu kurumdan 1857 yılında mezun oldu ve idâdi mekteplerinin öncüsü sayılabilecek Mahrec-i Aklâm mektebine girdi. Okulu 1861 yılında "birincilikle" bitirdi. Mezuniyetinin ardından Recaî aynı okulda öğretmenlik yapmaya başladı, böylece başkentin uzun bir liste oluşturabilecek çeşitli okullarındaki öğretmenlik macerasına başlamış oldu. Ahmed Cevdet'e göre, Recaî, Sultan Abdülhamit zamanında halk eğitimini ne şekilde düzenlemek gerektiğini düşünmek üzere oluşturulmuş geçici bir konseyin çalışmalarına bilfiil katılmıştı.²⁵ 1881'de Mekteb-i Mülkiye'ye müdür yardımcısı olarak atandı ve müfredat ıslah heyetine seçildiğinde bu görevdeydi. 1890'da ayrıca Aşiret Mektebi'ne müdür olarak atanınca sorumlulukları arttı. Abdurrahman Şeref 1892'de Galatasaray'a müdür olarak atandığında, Recaî Mekteb-i Mülkiye'de boşalan müdür koltuğunu doldurmak üzere

23 A.g.e. 911; Mehmed Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1946), ii. 344.

24 Bu ve takip eden diğer tüm biyografik bilgiler Mücellitoğlu Ali Çankaya'dan alınmıştır, *Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler*, 2 cilt (Ankara: Örnek Matbaası, 1954), i. 259 ve *Son Asır Türk Tarihinin Önemli Olayları ile Birlikte Yeni Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler (Mülkiye Şeref Kitabı)*, 5 cilt. (Ankara: Mars Matbaası, 1968-9), ii. 829-30.

25 YEE 18/1860. 24 Şaban 1309 (24 Mart 1892).

tain edildi. Bu makamı 1908 Jöntürk devrimine kadar korudu.²⁶ Verdiği dersler arasında Fransızca, Osmanlıca, Türkçe, matematik ve coğrafya sayılabilir.

Öz geçmişine bakıldığında kendisinin ortalamanın üstünde bir sivil memur olduğu söylenebildiği halde, Hacı Recaî Efendi bir açıdan farklıdır; unvanları genelde sivil bürokrasiden bir kimseye atfedilmeyecek İslâmî çağrışımlar içermektedir. Bunlardan ilki, yani “hacı” lakabı Mekke’ye hacca gittiğini vurgulamaktadır. (Fakat Mülkiye öğrencileri zalim müdürlerinin unvanıyla alay ederler; aralarında konuştuklarına göre Zihni Mekke’de hacı olurken, Recaî’nin ancak devesi bu şerefe nail olmuştur.)²⁷ İkinci lakap, yani “efendi” bu dönemde iki gizil anlam taşır. Gayri Müslimler için Müslüman, “bey” unvanıyla eşdeğerdedir. Recaî örneğinde olduğu gibi efendi unvanı Müslüman bir kimsenin adından sonra geldiğinde ise genellikle kişinin ulema-
dan olduğundan şüphelenilebilir. Pakalın da benzer bir açıklama getirir: Mülkiye müdürü olduktan bir yıl sonra Recaî gibi “bâlâ” rütbesine yükseltelen kişilere “efendi” unvanı verilir.²⁸ Her koşulda Recaî’nin geçmişinde de sahip olduğu ünvanlarında da *memur* ve *alim* arasında gidip geldiği kesinlikle söylenebilir.

Recaî’nin mevki meselesi II. Abdülhamit tarafından katılımcıları seçilen çeşitli heyetlerin kompozisyonu ışığında önem kazanır. Genelde bu gibi kurullar sivil bürokratlardan ve ulema-
dan oluşan adil bir karışımdan ibarettir. Bir ya da iki sivil

26 Hamidiye bürokrasisi içinde uzun süre varlık göstermesinin anahtarı, zahmetli meseleleri bastırma eğilimi olabilir. Örneğin, Mülkiye’de kendisinin son derece sert karşılık verdiği şöyle bir olay gerçekleşir: Öğrenciler ilk bürokratik görevlerine gelmek için 25 yaş doldurmalarını şart koşan kanunun değiştirilmesini talep ettikleri toplu bir dilekçe hazırlarlar. Bu belgeye göre, “meşhur Hacı Recaî Efendi” diye adı geçen Recaî “öğrencilerin bu gibi meselelere burnunu sokmaması gerektiğini” söyler ve dahil olanları hapsedmekle tehdit eder ve neredeyse okuldan atmanın kıyısından döner. Öğretmenlerden biri, Zihni, öğrencilerin yardımına koşar. Bu Zihni deneni kişi Recaî’ye Mekke’ye hacca giderken eşlik etmiştir. Çankaya, *Mülkiye Tarihi*, i.393-4. Bkz. ayrıca, Blake, “Training Arab-Ottoman Bureaucrats,” 118 ve Çankaya, *Son Asır*, ii. 829-30. Söz konusu olay Mustafa Reşat Mimaroglu adında Mülkiye’den 1902 yılında mezun olmuş eski bir öğrencinin hatıralarına dayanmaktadır.

27 Çankaya, *Mülkiye Tarihi*, i. 393-4.

28 Pakalın, *Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, madde. “Efendi,” i.506.

bürokrat fiilen din kurumu adına hareket ediyorsa, bu karışımın sözde adillığının sorgulanması gerekir.

1887 müfredat ıslah heyeti tarafından hazırlanan raporlar Ahmed Esad ve Hacı Recaî Efendi'nin çalışmalarını yansıtır. Heyeti atayan fermanın yaklaşık bir ay sonra kurul imparatorluk okulları için düşünülen değişiklikleri ayrıntılarıyla tamamlamıştır. Bu rapor birkaç nedenden ötürü ilginçtir. Birincisi, rapor şeyhülislam kaleminde hazırlandığından Farsça Divanî el yazısıyla kaleme alınmıştır ki, bu da raporu eğitim konularıyla ilgili normal yazışmalardan ayıran bir olgudur. İkincisi, fiziki farklılık heyetin programında gösterilen bakış açısındaki değişimin belirleyicisidir. Hamidiye dönemi boyunca sürececek bir akım başlatarak heyetin raporun başına eklediği mektup, devlet okullarına devam eden öğrencilerin “din ilkelilerinin güçlendirilmesi” (*takviye-i akaid*) gereği üzerinde durmuştur.²⁹ Mektupta bu hedefe ulaşmak için iki tür yaklaşım önerilmektedir. Biri müfredatı “tanzim ve ıslah” etmektir. Diğeri ise öğrencilerin tavsiye edilen duaları okumalarını sağlamaktır. Başka bir deyişle, okullar ahlâkı entelektüel gelişim kadar takip edecektir.

Heyet tarafından hazırlanan muhtıranın tamamı başlanılan projenin erişim alanını ortaya koyar. Her tür okulun müfredatı yeniden gözden geçirilmiş ve yapılacak değişiklikleri tartışmak üzere Şeyhülislam kaleminde (Bâb-ı Fevî) pek çok toplantı yapılmıştır.³⁰ İlginçtir ki, heyetin temel ilgi odağı eğitim piramidinin alt basamaklarına yöneliktir. Raporun bir parçası olarak heyet iptidâi ve rüştiye mektepleri için ıslah edilmiş müfredatlar hazırlamıştır. Yüksek okullar yani idâdiler ve onun üstündekiler, Hacı Recaî tarafından hazırlanan ayrı bir belgede ele alınmışlar ve rapora dahil edilmişlerdir.³¹

29 Y Mtv. 25/52, 1. lef. 6 Cemaziyühahir 1304 (2 mart 1887). Türkçe *akaid* kelimesi, iman, inanç, öğreti anlamına gelen Arapça *akide* kelimesinin çoğul halidir. Geç Osmanlı jargonunda *akaid* terimi İslâmî inanın ilkeleri üzerine yapılan çalışmalar (*akaid-i islamiye*) anlamına geliyordu. Şemseddin Sami, Kamûs-i Türki (Dersaadet [İstanbul]: Ikdam Matbaası, 1317 [1899-1900]), 944.

30 Y Mtv. 25/52, 2. lef. 6 Cemaziyühahir 1304 (2 Mart 1887).

31 Y Mtv. 25/52, 3. lef. ND.

Recaî'nin tavsiyeleri müfredatı ıslah çabasında dinin ne boyutlarda yer aldığını gösterir. Kendisi, tıpkı Fransızca gibi, Arapça'nın da idâdi mekteplerinin her sınıfında ve diğer yüksek dereceli kurumlarda öğretilmesi gerektiğini savunur. Arap edebiyatı ve Arapça'dan Türkçe'ye ya da tersine tercüme esasları ders konusu yapılacaktır. Ardından, "peygamberlerin biyografileri ve özellikleri, sahabenin tarihî edimleri ve din büyüklerinin ve tanınmış ulemanın biyografileri (*eimme-i din*) hakkında derslerin" yeniden hazırlanmasını önerir.³² Bundan başka, din ilkeleri üzerine tasarlanan derslerin "ahlâk bilimini (*ilm-i ahlâk*) ve İslâm hukukunu (*fıkıh*) özetle içermeleri" gerektiğini düşünmüştür.

İdâdiler için önerilen bu belli başlı değişiklikler heyetin muhtırasında yer alan stratejiye ve daha genel anlamda Hamidiye eğitim politikasının bütün prensiplerine uygundur. Bu strateji birkaç kilit noktadan oluşur. Birincisi, doğru düzgün bir çocukluk eğitiminin önemi dinsel cemaatin bütünüünün dinî temeli için gerekli bir koşul olarak vurgulanmıştır. "Bir milletin inancının yerleşik olması, gerçekten de kişilerin ergenliğin ilk çağlarında yönlendirilmesine ve onlara yol gösterilmesine bağlıdır."³³ İkincisi, din eğitimine ayrılan sürenin artırılmasını salık vermektedir. Muhtıra şöyle devam eder: "Din bilimlerinin ve Arap dilinin iptidâi ve rüştiye mekteplerinde öğretilmesi yetersiz bulunduğundan, eğitim dönemlerini genişletmek ve ders programlarını 'dengelemek' gereklidir." "Dengelemek," öğrencilerin "İslâm ahlâkına ve yüce sultana zararlı Batılı çalışmalar ve metinlerle meşgul olmasıyla" ortaya çıkan "tehlikelerden korunmak için yeterli olan dinî araştırmaları (*resail-i itikadiye*) burada öğretmek" de dahil olmak üzere din eğitiminin oranını artırmak anlamındadır.³⁴ Üçüncüsü, müfredat üzerine yapılan çalışmalar ek ders programlarının konulması içindir. Muhtırada özellikle öğrencilerin namazlarını cemaat halinde kılmaları gerektiği belirtilmektedir. "Bu açıdan okullardaki eğitimin doğru düzgün iş-

32 A.g.e.

33 Y Mtv. 25/52, 2. lef.

34 A.g.e.

lemesini sağlamak için,” heyetin hazırladığı muhtırada Hamidiye devlet denetiminin hiç sona ermeyen denetim silsilesine uygun olarak okulların teftişinin denetlenmesi için bir medrese hocası ve Şeriat Soruşturma Meclisi (*Meclis-i Tedkikat-i Şer’iye*) mensubu olan alim Yahya Reşid Efendi’nin atanması önerilmektedir. Burada Hamidiye eğitim politikası mikro kozmoz halinde görünmektedir: Osmanlı eğitiminin Tanzimat anlayışının daha laik taraflarından kopuşu ve bütün bunların değişimleri daha da acil bir hale getiren yabancı müdahalelere karşı yapılması.

Müfredat ıslah heyetlerinin konusunun ancak burada olabileceğinden daha uzun bir muameleyle değerlendirilmesi doğru olacağından, yaklaşımda oldukça seçici davranmak gerekiyor. Aşağıda izleksel olarak, Hamidiye döneminin geniş kronolojik sahasında çalışmaların eğilimlerini göstererek, heyetlerin ortaya çıkardığı belgelerin pek çoğuna her yönüyle olmasa da değineceğim.

Islah heyetlerinin çalışmalarında Batı müdahalelerinin etkisini seçebilmek hemen her zaman mümkündür. Tekrar tekrar ifade edildiği gibi, Hamidiye eğitim programının özellikle de Tanzimat döneminin bilinçli Batı bakışlı programına karşıt biçimde bilinçli bir Osmanlı İslâm serüveni olarak görülmesi gerekir. İmparatorluğun kendi içinde yükselen Batı varlığı eğitim alanındaki Hamidiye çabalarına bir aciliyet hatta bir militanlık kazandırmıştır.

Bu belgelerde, Batı etkisine karşı ihtiyatlılık iki biçimde karşımıza çıkar. Biri Osmanlı topraklarında faaliyet gösteren yabancı eğitimcilerin fiziki varlığına tepki olarak ortaya çıkar. Yabancı eğitim devletin faaliyetleri için hem olumlu hem olumsuz bir ateşleyici olarak işlev gördüğü gibi, aynı zamanda Osmanlı derslikleri içinde cereyan edenleri değiştirmekte de çift yönlü etkide bulunmuştur. Bir yanda yabancı okullar öykünecek hedefler olarak görülmüştür. Örneğin, Maarif Nazırı Zühdü Paşa 1893’te saraya istemeyerek de olsa misyoner okullarındaki müfredatın başarılı olduğunu yazar.³⁵ Zühdü Protes-

35 YEE 35/232. 19 Muharrem 1311 (2 Ağustos 1893).

tan misyoner okullarının kendi siyasi, dinî ve kültürel programlarını geliştirmek için büyük bir avantaj olarak kullandıkları üç dersin varlığından söz eder. Bunlar din ilkeleri, tarih ve İngilizce'dir. Maarif nazırı bu derslerin her birini kendi açık anlamlarıyla ilişkilendirir. Böylece: "Bu üç dersten ilki Protestanlığı yaymak amacındadır; ikincisi halkın ve özellikle Osmanlı tebanın zihinlerinde bir siyasi duyarlılık (bir hissiyât-i siyasiye) vücuda getirmek içindir; üçüncüsü ise Fransa ile rekabet içindir."³⁶ Zühdü'ye göre bu yöntemler Osmanlı tebasının "öğretmenlerinin etkisiyle Frenk huylarına ve adetlerine alışmalarından" mesuldür, "ve böylece zihinleri değişime uğradığında sadece lafta Osmanlı tebası olarak durmaktadırlar." Zühdü Paşa o kadar doğrudan ifade etmemiş olsa da, bu başarılı yöntemlerden söz ediliyor olmasından Osmanlı devlet okul sistemi tarafından öykünülmek üzere hedef seçilmiş oldukları kolayca anlaşılabılır.

Diğer yandan, ikinci bölümde de gördüğümüz gibi, misyoner okulları daha savunmaya yönelik bir tepki de yaratmıştır. Vilayet düzeyindeki sivil hizmetlilerden başkente gönderilen muhtıralarda sürgit devam eden ortak tema Osmanlı toprakları üzerinde varolan yabancı eğitimden kaynaklanan "tehlikelerle" savaşıma gerektiğidir. Osmanlı savunma stratejisinin birinci sırasında yer alarak devlet kontrollü alternatiflerin kurulması, gördüğümüz gibi, yabancı eğitimin tehlikelerine karşı uyarmak için taşıraya din adamlarının gönderilmesi ve yabancı kurumları denetlemek üzere müfettişler tayin edilmesiyle desteklenmiştir. Bunlar ek stratejilerdir; devletin tepkisinin temel itkisi kendi okullarını, devletin öğrencilerin yaşam ve eğitim biçimleri üzerinde tam kontrol sağlayabildiği kurumları inşa etmek olmuştur.

Genelinde eğitim çalışmalarında olduğu gibi, imparatorluk-taki Avrupalı varlığı müfredat değişikliği programı üzerinde de geniş etki yaratmıştır. Fonda gizli duran, Osmanlı tebasının giderek kaçınılmaz biçimde Avrupa'da ya da imparatorluk içinde faaliyet gösteren yabancı okullarda eğitim görmeyi tercih etme-

36 A.g.e.

sidir. Bu, “Haşmetlerine karşı duyulan teessüflerden kaynaklanan bir durumdur.”³⁷ Hamidiye bürokrasisinin düşüncesine göre, Osmanlı öğrencilerin yurtdışında öğrenim görme meselesine çözüm bulmak ancak ferman çıkararak mümkün olabilir. Öğrencilere sadece geri dönmeleri emri verilebilir. Ancak, yerel alternatiflerde kesin değişikliklerin gerçekleştirilmesiyle Osmanlılar kendi eğitim olanaklarının niteliğinin değerini ve uygunluğunu kendiliklerinden takdir edeceklerdir. Osmanlı eğitimini alan bireyler için, makul denmese de daha gerçekçi bir seçenek sunabilmek adına devlet çeşitli değişiklikler öne sürmüştür. Buna okulların çoğundaki öğrencilerin “kalabalık” tabir edilen bir müfredattan mustarip sayılan ders programlarının verimliliğinin artırılması da dahildir.³⁸ Bu sorunla başa çıkabilmek için, ders saatleri kısaltılmış bir eğitim programı oluşturulmuştu. Daha ender anılan diğer öneri “İslâm ilkeleri” ile ilgili derslere daha fazla önem verilmesi üzerineydi.

Devletin siyasi ve iktisadi çıkarları lehine, daha iyi eğitim alabilmek için yurtdışına gönderilen öğrencilerin geri getirilmesi tartışma konusu olmuştu. Mali açıdan, böyle bir uygulama Hazine’yi hem yurtdışında yaşayan öğrencilerin maliyetinden hem de lüzumsuz harcamalardan kurtaracaktı. Meclis-i Mahsus’un muhtırasında öğrencilerin dönmesi sağlandığı takdirde devletin 300.000 kuruş kâr edeceği tahmini yürütülüyordu.³⁹ Fakat esasen hepsi de öğrenimlerini sürdürmeyen, daha ziyade serseri hayatı yaşayan Avrupa’daki öğrencilerin yurda

37 Y A Res. 112/59. 22 Safer 1319 (10 Haziran 1901). Osmanlı ordusunun müfredat reformu meselesine karıştığını belirtmek gerekir. Bu dosyada “Tophane-i Amire Müşiri ve Umum Mekâtib-i Askeriye-i Şahane Nazırı” tarafından sunulan bir muhtıra yer almaktadır. Hamidiye hükümeti 1309’dan itibaren imparatorlukta tüm sivil ve askerî okulların müfredatlarını birleştirme çabalarına fiilen iştirak etmiştir. Bkz. AYN 1428, 210.

38 Kalabalık ders programının verimliliğinin artırılması konusundaki Osmanlı girişimleri Batı Avrupa ile benzerlikler taşır. Almanya, Fransa, İskandinavya ve Rusya’da öğrencilerin maruz kaldıkları yoğun müfredattan ötürü takatten düşecek denli aşırı yüklendikleri korkusu duyuluyordu. “Aşırı yükleme sorunu” ile ilgili en taze tartışma Wilhelm Almanyası’nda alevlenmişti. Bkz. Albisetti, *Secondary School Reform in Imperial Germany*, 119 vd.

39 Y A Res. 112/59. 2.lef.

geri getirilmesinden sağlanacak asıl fayda onları devletin kendi eğitsel denetimine tâbi hale getirmek olacaktır.

Batı etkisi, yani Osmanlı toplumuna zararlı sayılan Avrupalı öğelerin tasfiyesi heyetlerin yazışmalarındaki bir diğer yinelenen tema olarak ortaya çıkar. Bu tepki değişen giyim tarzı ve yazın dünyasında görüldüğü gibi, bütününde imparatorluk içerisinde görülen Avrupa taklidine karşı giderek artan tepkiden doğmuş görünmektedir. Bu alanların içinde en belirgin olanı kadınların ve daha az derecede de olsa erkeklerin giyim tarzındaki, güneş şemsiyesi, korse, kolluk, şapka, vs. ve roman türleri gibi Avrupa'dan ithal formlarda göze çarpar. Geç Osmanlı romancıları dikkatlerini –ve genellikle küçümseyen bakışlarını– geç Osmanlı toplumundaki aşırı taklit örneklerine yöneltirlerken bu ikisi çoğunlukla iç içe geçmiştir.⁴⁰ Daha da belirgin olarak, şüphesiz müfredat reform kampanyası Tanzimat dönemi eğitim planında yer alan kültürel ve ideolojik alıntıların yoğunluğunu azaltmak için bir girişimdir.

Bu kampanya zararlı öğeleri tasfiye etme ve onların yerine öğrencileri hem ahlâken kusursuz hem de siyaseten sadık hale getirecek bir ders programı koyma niyetindedir. 1900 yılında Meclis-i Mahsus tarafından hazırlanan bir muhtıraya göre, “tesis edilmiş okulların mezunlarının muasır medeniyetin ilerleyişi açısından zorunlu sayılan bilim ve bilgilerle (*müktesebât-ı ilmiye ve fûnûniye*) donatılmış olmasını, entelektüel kesinlik ve dinî metaneti edinmiş olmalarını, yüce sultana sadık ve sağlam ahlâka sahip olmalarını” sağlamak için harekete geçmek gereklidir.⁴¹ Bu paragrafta belirtildiği üzere, Hamidiye eğitim hedefleri Batı'nın (dönemin ifadesiyle “muasır medeniyetin”) bütünüyle reddini içermez. Daha çok, tekrar tekrar bahsi geçen Doğu ve Batı geleneklerinin birlikte edinilmesine yönelik bir “değişiklik” arayışıdır.⁴² Bu alanla ilgili tehlikeleri

40 Bu akımlarla ilgili bir tartışma için, diğer örnekler arasında özellikle bkz. Frierson, “Unimagined Communities,” Evin, *Origins and Development*, ve Şeni, “Fashion and Women's Clothing”.

41 Y A Res. 105/13. 3. lef. 13 Ramazan 1317 (15 Ocak 1900).

42 A.g.e.

zaptetmeye çalışırken Avrupa'daki ilerlemelerin en iyilerini almayı arzulamaktadır. Sağlam (yani İslâmî) ahlâkı aşılama bu nedenle Batı istilasının içinde örtük duran kötü tesirlere karşı bir koruyucu olarak görülmektedir.

Gördüğümüz gibi, bu çabalarda kesinlikle gerekli görülenler olduğu gibi dile getirilememiştir. Tam anlamıyla gelişimini tamamlamamış olan "eğitim" nosyonunun hiç çekinilmeden imparatorluğun hastalıklarına genel bir deva olarak müjdelenmesi anlamında, ahlâk bilgisi yeni tip eğitimin resmî isteklerle uyum içerisinde olmasını sağlamanın bir aracı olarak öne alınmıştır. Geç Osmanlı sistemindeki hemen hemen her okulun müfredatında ortaya çıkan Ahlâk başlığının altında verilmeye niyetlenen her şeyi tam anlamıyla izah edebilmek için, derslerde kullanılan metinleri incelemek gerekir. Başka bir deyişle, eğitim projesine katılan Osmanlı memurlarının hazırladığı muhtıralarda yer alan negatif tanımlardan, pozitif bir ders metnine geçmemiz gerekmektedir.

DERS KİTAPLARI

Hamidiye hükümeti eğitim sürecinde ders kitaplarına büyük ağırlık vermiştir. Geç Osmanlı İmparatorluğu'nun okullarında kullanılan çeşitli ders kitaplarının hazırlanmasına, düzenlenmesine, teftişine ve hatta bazen yasaklanmasına hatırı sayılır bir dikkat harcanmıştır. Okul dersliklerinde kullanılacak kitapların yazımı için seçilen yazarlar hakkında pek fazla şey bilmememize karşın çeşitli deliller sayesinde Hamidiye devletin hem çok sayıda ders kitabı hazırladığını ve hem de bu kitapların içeriğinin nasıl değerlendirildiği konusunda aşırı tetikte durduğunu söyleyebiliriz.⁴³ Geç Osmanlı döneminde ba-

⁴³ Devletin genel yazılı ürünlerin geliştirilmesindeki rolüyle ilgili daha çok şey bilinmektedir. Osmanlı devleti himayesinin eski geleneğine sadık kalarak, Ahmet Cevdet *Tarih-i Cevdet* adlı eserinin 1850'lerde *Encümen-i Danış* için hazırladığını kaydeder. Bir diğer adıyla bu Bilgi Akademisi'nin kitap yazmaya muktedir görülen her bir üyesine bir kitap yazdırılmıştır. Cevdet Paşa da sıbyan okullarında kullanılmak üzere bir ilmiyal hazırlamıştır. YEE 18/1860. 24 Şaban 1309 (24 mart 1892).

sılan kitapların sayısındaki büyük artış hem devlet eğitiminin dikkate değer artışının hem de yazılı metinlerin eğitim sürecinde oynadığı oranlı rolün belirtisidir. Bugüne değin bu kitaplarla ilgili ayrıntılı bir akademik çalışma yapılmamıştır. Nuri Doğan'ın araştırması bu yönde atılmış önemli ama sınırlı bir adım sayılabilir.⁴⁴ Doğan rüştiye ve idâdi mekteplerinde kullanılan seksen altı ders kitabını değerlendirmeye almıştır, ancak onun listesi dahi etraflı değildir. Analizi daha çok geç Osmanlı döneminin pedagojik uygulamalarını anlamak ve yeniden oluşturmak için gerekli daha genel bir çalışmanın bilgilerine giriş niteliğindedir. Bu kitapların hazırlandıktan ve kaleme alındıktan sonra sınıf içinde ve dışında fiilen nasıl kullanılıyor oldukları gibi çeşitli konular araştırılmadan kalmıştır.

Bu aşamada elimizdeki ufak tefek bilgiler, Hamidiye dönemi yetkililerinin ders kitaplarına devlet okulları bağlamında ne gözle baktıklarından çıkarabileceklerimizle sınırlıdır. Ders kitapları konusunda Hamidiye politikası aşağıdaki gibi özetlenebilir: Devlet okullardaki ders kitaplarının varlığı ve içeriğiyle ilgili aşırı bir ihtiyat, hatta belki paranoya göstermektedir. Devlet bürokrasisi denetimsiz kitapları öğrencilerinden uzak tutmak ve onların yerine gereği gibi denetimden geçen çalışmaların okunmasını sağlamak için büyük çaba harcamaktadır. Devlet okullarını teftiş etmek ve düzenlemek için kurulan heyetler de genellikle kullanımdaki ders kitaplarının teftişinden ve uygunsuz sayılan materyallerin ortadan kaldırılmasından sorumludurlar. Örneğin, 1903'te İzmir idâdi mektebi öğrencilerinden birkaçının okul çantalarında bazı siyasi nitelikli kitapların bulunması Mehmed Kâmil Paşa'nın bu meseleyi teftiş etmek üzere İstanbul'dan bir görevli gönderilmesini önermesine vesile olmuştur.⁴⁵ Hatta bir seferinde, heyetler aynı zamanda öğrencilerin öğret-

44 Nuri Doğan, *İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)* (İstanbul: Bağlam, 1994).

45 Kitaplar şunlardır: *Üss-i inkılâb, Mahkeme-i Kubra ve Mesail-i şarkıye*. MKP 86/15-1439. Gurre-i (yani ı) Muharrem 1320/17 Mart 1319 (30 Mart 1903). Ahmet Mithat Efendi'nin *Üss-i inkılâb*'ının yasaklı (*memnu*) ilan edilmesi ilginçtir. Bu eser Abdülhamit'in 1876'da göreve gelmesine dair bir savunmadır ve Ahmet Mithat Efendi'nin eski siyasi konumuna gelmesinde rol oynamıştır:

menleri tarafından aktarılan derslerde aldıkları notları ve öğretmenlerin orijinal el yazılarıyla öğrenciler için hazırlanan ders notlarını denetlemekle de yükümlü olmuşlardır.⁴⁶

Bu tür bir ihtiyat, sistemin dışından gelen basılı illegal materyaller söz konusu olduğunda doğal sayılabilirdi, ancak sistemin içinde üretilen çalışmaları da kapsar hale gelmişti. Örneğin, sübyan mekteplerinde okutulan bir Osmanlı tarih kitabında Abdülhamit'in selefi Sultan Abdülaziz'in tartışmalı ölümünün uygunsuz bir biçimde ele alınması 1887'de yetkililerin dikkatini çektiğinde hızla harekete geçildi. Söz konusu kitapta, yani Selim Sâbit Efendi'nin Muhtasar Tarih-i Osmanî adlı çalışmasında Abdülaziz'in ölümünün intiharla gerçekleştiğine dair bir paragraf yer alıyordu. Saray, sansür kurulunun kitabın yayımlanmasına izin vermesine öfkeyle tepki verdi ve kitabın toplatılarak yerine Abdülhamit'in selefinin bir hastalığa yenik düştüğünün yazılacağı yenisiyle değiştirilmesi emri verildi.⁴⁷ Selim Sâbit Efendi'nin Büyük Eğitim Meclisi'nin (Meclis-i Kebir-i Maarif) bir üyesi ve eğitim hareketinde fiilen yer alan değerli bir şahsiyet olması ayrıca ilginçtir.⁴⁸ Daha da ilgi çekici olan, aynı kitabın illegal olarak yayımlandığının ve dağıtıldığının imparatorluk içindeki İranlılar tarafından da rapor edilmiş olmasıdır⁴⁹ ki, bu durum hem kitabın özelinde geçerli olan resmî endişelere hem de devletin yazılı kelamın tehlike arz eden nitelikleri karşısında tedbiri elden bırakmamak gerektiği konusundaki genel kanaatine tuz biber ekmiştir.

El², madde. "Ahmad Midhat," Bernard Lewis. *Üss-i inkılâb*'ın yasaklı ifade edilmesi ya konuya dahil yetkililerin kitabın başlığının o çirkin "inkılâb" kelimesini içermesinden ötürü yasaklanması gerektiğini düşündüklerine ya da otoritelerin öğrenciler arasında hiçbir siyasi tartışmanın geçmemesini arzularına ya da bunların ikisine birden işaret etmektedir.

46 Y Mtv. 114/19, 2. lef. 29 Receb 1312 (26 Ocak 1895). Bu teftiş Mekteb-i Mülkiye ile İstanbul ve Üsküdar idâdi mekteplerinde gerçekleşmişti. Öğrencilerin defterlerinin de aynı şekilde teftişten geçmesi aşiret liderlerinin oğulları söz konusu olduğunda imparatorluk okullarında da geçerliydi. Bkz. Rogan, "Aşiret Mektebi," 93-94.

47 Blake, "Training Arab-Ottoman Bureaucrats," 78.

48 YEE 11/1179. 8 Rebiyülevvel 1305 (24 Kasım 1887).

49 İrade Dah. 83089. 20 Rebiyülevvel 1305 (6 Aralık 1887).

Kitapların ortaya koyduğu sorunlara rağmen, ya da bilhassa bu kadar başa dert olmalarından ötürü, Hamidiye hükümeti eğitim amacıyla hazırlanan kitaplara özel bir dikkat ve kaynak ayırmıştır. Büyüyen devlet bürokrasisi her şeyden önce yazılı ve giderek de, basılı metinleri kapsamlı biçimde kontrol ederek işleyen bir mekanizmaydı. Ayrıca, kitap özellikle devletin baskıcı güçlerinin denetimine en uygun materyaldi. Derin-gil'in ifade ettiği gibi, Osmanlı bürokrasisi bir keresinde Türkçe gramer derslerinin de bir ahlak kitabı üzerinden okutulmasını önerecek kadar ileri gitmişti.⁵⁰ Elbette ki, devlet Brinkley Messick'in deyişiyle "yeni kitap teknolojileri"nin⁵¹ cazibesine kapılmıştı. Doğrusu, basılı metin yeni okullar için önemli bir unsurdu. Elbette ki bu, elle yazılmış türdeşlerine teknik üstünlüğünden kaynaklanmıyordu. Estetik bir yana, basılı bir sayfa, bireysel düzeyde eğitim süreci açısından daha faydalı ya da daha faydasız değildi. Sağladığı fayda daha çok, kopyaların birbirinin aynı olabilmesi ve toplu üretilebilmeleri sayesinde-⁵² Basılı kitaplar modern tarz eğitimi tanımlayan standartlaşma idealinin pedagojik suretidir. Matbaanın merkezî okul sisteminin hizmetine sokulması ders kitaplarının merkezî bir kuruldan hazırlanmasına ve sonra Osmanlı eğitim ağını teşkil eden her bir birime dağıtılmasına olanak sağlamıştır.

Yine de matbu kültürün elyazması türdeşlerine baskın çıktığını düşünmek yanlış olur. Aslında bu ikisi arasında herhangi bir rekabet yok gibidir. Messick, Yemen'de kişiye özel yazı tah-tasının yerini ortak kullanılan kara tahtanın almış olmasından

50 Deringil, *Well-Protected Domains*, 95.

51 Messick, *The Calligraphic State*, 115.

52 Benedict Anderson'un *Imagined Communities* [Hayali Cemaatler] kitabının yayımlanmasının ardından, kendisinin bilincinde olan herhangi bir "cemaat"ın hizmetindeki matbaayla ilgili ekonomik ve milliyetçi anlamların belirtilmesi, bu konu üzerine çalışan bir yazarın neredeyse boynunun borcu olmuştur. Osmanlı devlet eğitim sistemi için hazırlanan ders kitaplarının çoğunun başkentteki özel şirketler tarafından basıldığı görülmektedir. Benim bildiğim kadarıyla, yapılanmaya dahil sayılan çeşitli işlerin ve Hamidiye devleti tarafından finanse edilen binlerce okula yapılan arzın miktarı son derece etkileyici olmasına rağmen, kapitalist girişimle devlet destekli eğitim arasındaki bağlantı üzerine hiçbir şey yazılmamıştır.

esefle söz eder.⁵³ Bunu bireye dayalı eğitim sisteminin, bireyi grup karşısında hakir gören bir sistemin lehine yok oluşu olarak görür. Fakat, yalnızca karatahtanın değil, ders kitaplarının da yazı tahtasının yerini aldığı söylenebilir. Şüphesiz, basılı bir metinde esasen birey karşıtı bir şey yoktur. Tam aksine, tekil okurla metin arasındaki ilişki modern bireyselliğin tanımı açısından en temel noktayı teşkil etmektedir. Maalesef, öğrencilerin bu türden kitaplarla ne gibi bir ilişkide olduğuna dair elimizde çok az ipucu var. Bunlardan biri Robert DeMaria'nın Samuel Johnson kütüphanesinde rastlanabilen marjinal yorumların analizine dayalı ifadeleridir.⁵⁴ Böyle bir bilgi yokluğundan dolayı benim yaklaşımım spekülatif kalıyor.

Şimdi, Hamidiye devletinin genç nüfusuna ahlâk öğretmek amacıyla hazırladığı bir dizi örnek kitaba dönerek ahlâk ve ders kitaplarıyla ilgili tartışmamıza bazı sabit deliller ekleyelim. Bu kitaplar, Batılı müdahalelerin olumsuz etkilerine tepki olarak müfredata ahlâk eğitimini sokmak için yukarıda tarifi verilen teşvikin mantıksal uzantısıdır. Bir dış kuvvet karşısında gösterilen bir iç tepkinin parçası olarak görüldüğünde ve hem Batılı hem Osmanlı etkilerine çok şey borçlu olan bir kurumun kalbine yerleştirildiğinde, geç Osmanlı okul kitapları anlaşılır biçimde heterojen yaratılırdır.

53 Messick, *The Calligraphic State*, 105. Genelinde, Messick'in ayrıntılı ve teşvik edici kitabı, yazılı metinlerin Yemen toplumu üzerinde nasıl bir rol oynadığını göstermesi ve metinsel değerde zengin bir içeriksel okuma sağlaması açısından paha biçilmez bir çalışmadır. Ancak, eğitimi ele alırken yanıltıcı olabilecek bir açı vardır; "eski" ve "yeni" eğitim tekniklerini birbiriyle kıyaslamaktadır. Bence, bu konuda eğitsel değişikliklerin abartılarak değerlendirilmesinde Timothy Mitchell'in görüşlerini takip etmektedir ki, bu etkinin varlığını kendisi de kabul etmektedir. Messick'in eski/yeni dikotomisindeki vurgusunun etkisi onu her iki eğitim sistemi arasında paylaşılan gelenekleri ayırt etmekten alıkoyar (Benzerlikler için, bkz. yukarıda Bölüm 4). İlginçtir bu, Messick'in aksi taktirde etkili olabilecek, "sistemli" Batılı uygulamaların dayatılmasını (örneğin, yasal reformlar alanında) haklı çıkarmak için "geleneksel" ile "modern" arasındaki zıtlıkları abartma yönündeki kolonyal çabalara getirdiği eleştirisini yıpratıcı niteliktedir.

54 Robert Demaria, Jr., *Samuel Johnson and the Life of Reading* (Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1997). Okumayı öğrenme süreci ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş üzerine çalışmaya yakın zamanda başlamış olduğumdan bu konu hakkında gelecekte söyleyecek daha çok sözüm olacağını umuyorum.

OKUL KİTAPLARINA BİR ÖRNEK:
AHLÂK REHBERİ

Harcanacak zaman ve sayfa dikkate alınarak aşağıdaki tartışma tek bir kitapla sınırlı tutulacaktır.⁵⁵ *Rehber-i Ahlâk* başlığını taşıyan söz konusu eser Ali İrfan [Egriboz] tarafından yazılmış ve 1899-1900'da yayımlanmıştır.⁵⁶ Ulaşılması mümkün olan çeşitli Osmanlı okul kitapları içinden neden bu kitabın seçildiği sanırım bir açıklama gerektiriyor. Belli nedenlerden ötürü, burada incelenecek olan kitabın Hamidiye döneminde yazılmış ve özellikle devlet okullarında, tercihen idâdi mekteplerinde kullanılmak üzere hazırlanmış olması gerekir.⁵⁷ Araştırma amaçları açısından elverişli olmak için haliyle ahlâk konusunu ele alıyor olmalıdır. Bu ölçütlere uygun düşen çeşitli kitapların hemen hepsi, içindeki genel düşüncelerin seçilmesi ve ele alınması açısından ahlâk konusuna benzer bir noktadan yaklaşmaktadır.⁵⁸ Nihayetinde *Rehber*'i seçmemin nedeni diğer ulaşılır kitapların aksine başka bir yerde incelemeye alınmamış olmasıdır.⁵⁹

Geç Osmanlı eğitim projesinin genelinde olduğu gibi, *Rehber-i Ahlâk* da Batı Avrupalı unsurları açıkça Osmanlı ve İs-

55 Birincisinden çıkan buluşları destekleyen daha ayrıntılı bir çalışma için bkz. benim *Islamic Morality* adlı kitabım.

56 Ali İrfan [Egriboz], *Rehber-i Ahlâk* (İstanbul: A. Asaduriyan, 1317 [1899-1900]). Söz konusu kitap İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde gözden geçirilmiştir (katalog no: 80572).

57 Genelde, devlet okullarında kullanılmak amacıyla hazırlanan kitapların kapak sayfalarında hangi okul seviyesi için hazırlandıkları, Maarif Nezareti tarafından onaylandıkları ve ayrıca bakanlığın verdiği iznin (*ruhsatname*) tarih ve numarası belirtilmektedir.

58 Bu kitaplar: Abdurrahman Şeref, *İlm-i Ahlâk* (İstanbul, 1316 [1898-9]); *el-En'am fî Berahin-i Akaid el-İslâm* (İstanbul, 1309 [1891-2]). Bunların hepsi İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde gözden geçirilmiştir.

59 Mitler, Tahir, *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, ya da Gövsa gibi Geç Osmanlı dönemi yazarlarından söz eden kaynaklarda Ali İrfan ile ilgili herhangi bir biyografik bilgi yer almaz. Doğan, Ali İrfan tarafından yazılmış *Çocukları Talim-i Fezail-i Ahlâk* başlıklı İstanbul 1894-5 basımlı başka bir kitaptan bahseder. Bu daha eski kitap tıpkı *Rehber* gibi hem rüştiye hem idâdi seviyedeki okullar için hazırlanmıştır.

lâm kökenden gelen diğer unsurlarla birleştirir. Kitap, varlığını merkezî hükümet tarafından Batı Avrupa örneğinden esinlenilerek zorunlu tutulmuş pek çok dersten oluşan bir müfredatın okutulmasında destek olmak üzere seçilmesine borçludur. Bundan başka, her öğrencinin elinde kitabın bir kopyasının bulunması onu İslâm dünyasının “geleneksel” pedagojik uygulamalarından ayırmaktadır.⁶⁰ Belki de bizi böyle düşünmeye sevk eden, okul müfredatında dinî konuların yeriyle ilgili 20. yüzyıla ait bakışımızdır; ancak, medrese deneyiminin çekirdek ders programının iç uyumu ile Hamidiye ders programının bunun zıttı çok lisanlı yapısı arasındaki farklılıkların resmedilmesi gerekir. Ahlâk eğitimi kimya ve Fransızca dersleriyle birleştirmek, grameri mantıkla, teolojiyle ve hukukla ilişkilendiren gelenekten çok farklı bir başka gelenekten gelmektedir.⁶¹

Kitabın biçimsel yönlerinden birkaçı da aynı şekilde Batılı eğitim geleneğini çağrıştırmaktadır. *Rehber*’in sayfalarında yer alan metinlerin fiziki görünümü, geç Osmanlı dönemindeki yazınsal ürünlerde pek fazla rastlanmayan bir özellik arz eder: Ana metnin altında dipnot biçiminde açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Ana metinden yatay bir çizgiyle ayrılan notlar öğrenci okurlara anlaşılmaz geleceği varsayılan sözcükleri ve terimleri açıklamaktadır. Bu açıklamalar temel olarak eş anlamlı sözcüklere ayrılmıştır. Sıklıkla, Arapça ya da Farsça kökenli bir sözcük Türkçe karşılığı ile veriliyorsa da, her zaman aynı uygulamaya gidilmemektedir. Bazen Türkçe olmayan bir kelime yine Türkçe kökten gelmeyen bir başka sözcüğün açıklaması için yardımcı olmaktadır.

60 İslâm dünyasındaki “geleneksel” eğitim uygulamalarına dair en iyi örneklerden bazıları şu çalışmalarda yer almaktadır; Jonathan Bery, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1992), Messick, *The Calligraphic State* ve Roy P. Mottahedeh, *The Mantle of the Prophet: Religion and Politics in Iran* (New York: Simon & Schuster, 1985).

61 Sünni dünyasında medreselerdeki “geleneksel” ders programıyla ilgili yeni bir çalışma için, bkz. Maria Eva Subtelny ve Anas B. Khalidov, “The Curriculum of Islamic Higher Learning in Timurid Iran in the Light of the Suni Revival under Shah-Rukh,” *JAOS* 115/2 (1995), 222.

Söz konusu kitabın bir diğer çarpıcı yabancı kaynaklı özelliği noktalamanın kullanılmış olmasıdır. Arap-İslâm dünyasının yazı geleneğinin başat karakterlerinden biri de noktalamadan yoksun olmasıdır. 19. yüzyıl boyunca bu durum değişmeye yüz tutmuştur. Latin kökenli yazının simgesi sayılan noktalama işaretleri ve paragraf başlarında olduğu gibi boşluk koyma kuralları, Osmanlı İmparatorluğu'nda basılı ve daha çok da el yazısı metinlerde yavaş yavaş görülmeye başlanmıştır.⁶² Osmanlı kurumlarını biçimsel görünüş anlamında giderek daha fazla Batılı benzerlerine yaklaştıran bu eğilim, bu yüzden edebiyatta ve imparatorluğun kültürel atmosferinde benzer bir hareketle güçlenmiştir. *Rehber* tam da bu eğilimin bir yansıması olarak Batılı yayın geleneğinin pek çok belirtilerini gösterir. Tireler, virgüller, parantezler, soru işaretleri, ünlemler, tırnaklar ve noktaların yanı sıra paragraf ayrımları ve boşlukları da kitabın içinde bol bol kullanılmıştır. Çoğu durumda noktalama lüzumsuzca yapılmıştır. Örneğin, noktalar ifade edilen düşüncenin sona erdiğini göstermek için yerli yersiz kullanılmıştır.⁶³ Virgül ve nokta işaretleri sıklıkla esasen kendi başına çeşitli yan cümleleri bağlamaya yarayan “ki” bağlacının önünde gereksiz yere kullanılmıştır.⁶⁴ Aynı şekilde, virgüller yine aynı işe yarayan “gerek” bağlacıyla zaten ayrılmış olan bir dizi sözcüğün arasına yerleştirilmiştir.⁶⁵ *Rehber*'in biçimsel ifadelere bu hayli üstünkörü tarafları, daha geniş anlamda devlet okul sisteminde ve geç Osmanlı toplumunun kayda değer yönlerinde yansımaları bulan Batılı örgütlenme tarzını uyarlatma modellerini yansıtmaktadır.

Ancak, metnin biçimsel düzenlenişinde Osmanlı ve İslâm mirasının güçlü etkilerini yansıtan daha müstakil bir yön vardır. Bu da, kitabın yaklaşık yüzde doksanın bir öğrencinin

62 Meiji Japonyası'nda da benzer eğilimler görülür.

63 Dir/dır ek fiilleri en sık rastlanan örnektir ve kitabın hemen her sayfasında rastlamak mümkündür.

64 Örn. Ali İrfan, *Rehber*, 53.

65 Örn. a.g.e. 51: Kendimizden gerek ilm, gerek gaye, ve gerek since büyük olanlara niçün itaat ve ihtiram etmemiz lazımdır?

ağızından sorulan sorulara bir öğretmen tarafından verilen yanıtlar biçiminde hazırlanmış olmasıdır.⁶⁶ Bu didaktik yöntem Osmanlı İslâm tarihinde yaygınlıkla görülen teolojik münazara tarzını hatırlatır.⁶⁷ Soru cevap formatının yakın kökenlerini imparatorluğun ilk yıllarından beri Osmanlı şeyhülislamının ve İslâm tarihinin ilk yıllarından beri bütün müftülerin verdiği fetvalarda ve hatta geç Osmanlı döneminde bir iletişim biçimi olan Karagöz oyununda görebiliriz.⁶⁸ Soru cevap tekniği metnin içeriği üzerinde doğrudan etkisi olan biçimsel bir araçtır. Fetva veren Şeyhülislam gibi, cevapları veren kişi de sorgusuz sualsiz bir otoritedir. “Öğrenci”, “öğretmen” tarafından hiç şüphesiz eksiksiz ve yanlışsız cevaplanan soruları sorar. Bu iki rolü belirtmek amacıyla kullanılan terimler dahi verilen bilginin anlamını tarife katkıda bulunur. Soruları yönelten kişi için kullanılan terim Farsça kökenli “şakird” iken, öğretmeni ifade eden terim Arapça “muallim”dir. Devlet eğitim aygıtının resmî dilinde genelde “şakird” Arapça “talebe” sözcüğüyle değiştirilebilmektedir. Fakat “muallim” için “üstad” gibi eşanlamlı kelimeler nadiren kullanılmaktadır. Devlet eğitim çalışmalarının dinî boyutunu yeniden vurgulamak doğrultusunda olan Hamidiye döneminin eğilimini bildiğimizden bu adlandırma öğrenci öğretmen ilişkisinin dinî nüansı açısından küçük bir ilavedir denilebilir. “Muallim” kelimesinin, “ilmiye” kelimesiyle, “geleneksel” öğrenimden sorumlu dinî teşkilatla açık bir bağı vardır. Bu öğrenim, yani “ilm”, “yeni tarz” eği-

66 Kısa giriş bölümü haricinde kitabın 76 sayfasından 68'i (yani %89) soru cevap formatındadır. Bu şekilde olmayan son iki bölümü, muhtemelen metnin bütününde belirtilen konulara değinen hatırlatıcı parçalardan oluşan bir dizi nazım ve nesre ayrılmıştır. Parantez olarak bu mısraların ve yazıların ilave edilmiş olması bazıları marjinalleşmiş olsa da şiirde ağırlığı olan Arap-Fars metin geleneği ile bir devamlılık kabilindendir.

67 Meslektaşım Sean Gilsdorf'un titizlikle dikkat çektiği üzere, soru cevap formatı, İslâm dünyasındaki benzeriyle hiç şüphesiz çok fazla ortak yönü bulunan Ortaçağ Avrupa skolastik diskurunun da temel özelliklerinden biridir.

68 El², madde “Fatwa,” E. Tyan ve J.R. Walsh. 16. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nda verilen daha spesifik fetvalara örnek olarak, bkz. Ertuğrul Düzdağ, *Şeyhülislam Ebusuûd Efendi Fetvaları Işığında 16. Asır Türk Hayatı* (İstanbul: Enderun, 1983).

timle zıt algılanmaktadır. Yeni tarz, “maarif” adıyla anılmakta ve genelde “faydalı şeylerin öğrenilmesi” ya da “bilinmeyen şeylerin bilgisine varma süreci” olarak yorumlanmaktadır.⁶⁹ “Muallim” kelimesindeki nüansla dile getirilen dinî otorite özellikle öğretmenin ahlâk konusunda ders verdiği yerlerde telaffuz edilmektedir.

Rehber’in biçimsel özelliklerinden sıyrılıp nasıl İslâm ve Osmanlı geleneği içinde durduğunu gördüğümüz zaman asıl içeriğini kavrayabiliriz. Bu kitabın mezhepler arası bir eğitim sistemi içinde kullanılmak üzere hazırlandığını düşündüğümüzde sıkı bir İslâm menşesine ve kavramlarına dayandırılmış olması çarpıcıdır. İslâm ahlâk sisteminin başka dinlerin gelenekleriyle ortak öğeleri şüphesiz bulunmaktadır ve bunlara *Rehber*’de rastlamak mümkündür. Bununla beraber, bu kitabın Osmanlı imparatorluğu’nun genç tebasının mecburiyeti sayılan ahlâkî vazifeleri açıklarken İslâmî terimlere, kaynaklara ve kavramlara dayandığı su götürmez bir gerçektir.

Kitabın İslâm kimliği hem biçimde hem içerikte göze çarpar. Bunlara en iyi örnek Hz. Muhammed’e, özellikle İslâm’ın farzlarına ve emirlerine ve Hadislerden alıntılara yer verilmesidir. Peygamberin adı ilk olarak, “diyanet” kelimesinin açıklanmasına ayrılmış olan bölümde geçer. Öğrencinin “nasıl dindarlar olmalıyız?” sorusuna cevaben, Öğretmen İslâmî ifadelerle cevap verir:

Yüce Allah’ın rahmeti, Allah’ın, haşmet maliklerinin ve peygamberimiz Muhammed Mustafa’nın bütün emirlerini her daim tereddütsüz icra ve ifa edenlerin, kelime-i şahadet getirenlerin, saf bir gönülle kibleye dönüp beş vakit namaz kılanların, oruç tutanların, zekât verenlerin, gücü yetiyorsa hacca gidenlerin, ve hesapsız ve eksiksiz onları kalpten sevenlerin, onların adını aklında tutup her zaman zikredenlerin üzerinde olacaktır.⁷⁰

69 Berkes, Development, 99.

70 Ali İrfan, *Rehber*, 10-11. Sıbyanî mekteplerindeki küçük öğrencilerin amen-tü’yü öğrenmesini sağlama ihtiyacıyla ilgili bir anlatım için, bkz. Ahmed Cevdet’in ilmihal elyazmaları, YEE 18/1860.

Kitabın İslâm kimliğine açık bir kanıt olarak, yukarıda sözü geçen İslâm'ın beş şartının dile getirilmiş olmasından daha iyi bir örnek düşünülemez.

İslâmî söylemin diğer önemli özellikleri *Rehber*'in sekte yapısını güçlendirmektedir. En belirgin olanı, argümanı desteklemek maksadıyla Hadislerin, yani Muhammed peygamberin rivayet edilen sözlerinin ve eylemlerinin cömertçe kullanılmasıdır. Örneğin, Temizlik (*nezafet*) başlıklı bölüm yine tipik biçimde Öğrenci'nin basit sorusuyla açılır: "Temizlik nedir?" Bu soruya Öğretmen şöyle cevap verir:

ÖĞRETMEN: Giysilerimizi, eşyalarımızı ve tüm vücudumuzu tertipli tutmaktır.

ÖĞRENCİ: Neden tertipli olmamız gerekir?

ÖĞRETMEN: Öncelikle, Hadis-i şerifin meali gereği (Temizlik imandan gelir [*an-nazzafah min al-iman*]), tertipli olmak ilahi bir emirdir; ikincisi...⁷¹

Hadis, parantezlerin içine alınarak metnin tamamından ayrı tutulmakta ve orijinal Arapça haliyle nakledilmektedir.

Rehber, okullarda disiplin sağlamakta gerekli görülen temel değerleri aşılarken, bu değerlerin pek çoğunun açık bir İslâmî tını taşıması rastlantı değildir. Bu değerler arasında şu kavramlar yer alır: *diyanet*, *ahlâk-ı hamide* (takdire lâyık ahlâk), *nezafet* (temizlik), *mesai* (çalışma), *riyazet* (ruhsal disiplin), *hüsn-ü idare* (iyi hal), *kanaat*, *ilm*, *sabır*, *hilm* (hoşgörü), *intizam*, *tec-rûbe-i nefis* (kendini bilmek), *islah-ı nefis* (nefsine hâkim olma),

71 Ali İrfan, *Rehber*, 14. Bunun muhtemelen bir atasözünden türeyerek keşfedilmiş modern bir Hadis olması pek de önem taşımaz; bu metinde bir hadismiştir. Kitabın ahlâkt prensiplerini desteklemek için kullanılan hadislere diğer örnekler doygunluk (kanaat, s. 26) ve dile hâkim olmak (zapt-ı lisan, s. 40) ile ilgili bölümlerde karşımıza çıkar. Diğer durumlarda, yazar açıkça hangi hadisten alıntı yaptığını bildirmeden şunu şunu yapmamızı "Allah bize buyurdu" ya da şunu şunu yapmamızı "Allah bize emretti" diyerek ilahi otoriteye bağlar. Aynı şekilde, bir birey ya da cemaat üzerinde zorunlu bir vazife sayılan İslâm prensipleri (farz) belli bir tarzda davranmanın zorunlu olduğu düşüncesini güçlendirmek için kullanılır. Örneğin, nefsin hâkim olmak bu nedenle gerekli ve belki de zorunlu (vâcib ve belki farz, s. 43) sayılmaktadır.

zapt-ı lisan (diline hâkim olma), *ictinab-ı heva-yı nefis* (kendine hâkim olma), *itaat ü ihtiram* (itaat ve saygı), *hakşinaslık* (hak-tanırılık), *ünsiyet* (arkadaşlık), *hayırhâhlık* (hayırseverlik), *sadakat*, *nevaziş ü mülayemet* (incelik ve yumuşak başlılık), *muhâleset* (içtenlik), *adalet*, *muhabbet ü uhuvvet* (dostluk ve kardeşlik), ve *deyn* (hizmet, sorumluluk). *Rehber* bu kavramların her birini açıklamaya soru cevap formatında bir bölüm ayırmıştır. Daha da ilginç ve hiç de şaşırtıcı olmayarak, en uzun bölümler İtaat, Saygı ve Sadakat üzerine olanlardır. Şimdi ilmi-halini bildirmekte yazarın İslâm prensiplerinden nasıl yararlandığını anlamak için bunlardan birincisine bir göz atalım:

ÖĞRENCİ: İtaat nedir?

ÖĞRETMEN: Yaşa ve makama bağlı olarak bizlerden daha akıllı ve büyük olan kişilerin emirlerine İslâm'ın ilkelerine göre boyun eğmek ve bağlanmak.

ÖĞRENCİ: Kime itaat etmeliyiz?

ÖĞRETMEN: Evvela, yeri, göğü, canları ve özellikle canlıları yaratmaya ve yok etmeye kadir olan yüce Allah'a, daha sonra Allah'ın müjdecisi peygambere ve daha sonra da babamız, anamız, sultanımız, *üstadımız* [dipnotta açıklayıcı bilgi olarak *hoca* yazılmış] ve komutanlarımız gibi bizden büyük kişilere itaat ve hürmet etmek gerekir.⁷²

Bu paragrafta da görülmektedir ki ima edilen hiyerarşi hem İslâm'a hem de Osmanlılığa dayanmaktadır. Elbette ki, Allah tek başına herhangi bir dinin Tanrı anlayışına gönderme olabilir, ancak "Allah" kelimesinin ardından doğrudan İslâm terminolojisinin karakteristiği olan "yüce" anlamındaki Arapça "ta'alla" hükmü gelmektedir ki, buradan da metnin özellikle İslâmî yapısı anlaşılabilir. İkinci sırada gelen itaat öznesi Muhammed peygamber de bunun açık bir ifadesidir. An-

72 Ali İrfan, *Rehber*, 43-44. Öğrencilerin sadakat göstermeleri beklenen kişi olarak sultanın vurgulanması yeni değildir. Daha önce de gördüğümüz gibi, bütün devlet okullarındaki öğrenciler sıklıkla *padişahım çok yaşa* diye bağırarak zorundaydılar ki, bu da törenlerde okul binalarını süsleyen pankartlarda altı çizilen bir slogandı.

ne, 'baba haliyle evrenseldir, ancak emperyal okul sisteminin anlayışında sultan, öğretmen ve komutanlar düpedüz Osmanlı manalar taşımaktadır.

Bu paragrafta dolaylı biçimde gördüğümüz Osmanlı-İslâm bağlantısı Giriş (*Mukaddime*) bölümünde oluşturulan havanın bir tekrarıdır. Giriş bölümü, Allah'a şükrederek ve sultanın, eğitimin imparatorluk çapında yayılması için her biri "Hakika-ti müjdeleyen" okulların, matbaaların ve kütüphanelerin tesis edilmesinde oynadığı rolden ötürü methedilmesiyle açılır.⁷³ II. Abdülhamit'in eğitim programı İlahi ve Emperyal arasındaki bağı sağlamlaştırır. Bilimin bu bağlamda yayılması dinin de yayılması anlamına gelir. Özellikle hangi dinden bahsedildiği Osmanlı İmparatorluğu'nun genel olarak İslâmî temelinden ve özel olarak da kullanılan İslâmî anlatımdan anlaşılmaktadır. Daha önce eğitimde dinin rolüne dair verdiğimiz karşılaştırmalı kanıtları da unutmayalım; Batı'daki "seküler" eğitimin tanrıya tam anlamıyla bağlı olmakta, alenen dine dayalı ahlâkın yardımını almakta ve Tanrı ile ülkeyi birbirine bağlamakta bir kötülük görmediğini akılda tutmak gerekir. Okul dersliklerine İslâmî bahisleri sokarak, Osmanlı devleti kendi çağdaşlarıyla aynı çizginin takipçisi olmaya devam etmektedir.

Bununla birlikte, *Rehber*'in İslâmî unsurları biçimsel ya da semantik bileşenlerle sınırlı değildir. Yukarıda aktardığımız örneklerde de gördüğümüz gibi, düşünüşte ve eylemde açık bir İslâm anlayışı, metni şekillendirmektedir. Belki de *Rehber*'de yer alan çeşitli İslâmî unsurlardan daha da önemli olan, yazarın kendi pedagojik programını sürdürürken bunları hangi boyutta kullandığıdır.

Ali İrfan'ın kitabı ahlâkın açıklamasını yaparken geç 19.

73 Ali İrfan, *Rehber*, 3. Yani birer *bürhan-ı hakikat beyan*. Bu nominal bileşen Arapça üç terim içerir; *burhan*, *hakikat* ve *beyan*. *Burhan* ve *beyan* kelimeleri Kuran'da yer alır ve H-K-K kökünden gelen esas nominal biçime yüzlerce kez rastlanır ki, Allah'ın adlarından biri de bu kökten gelir. Bu terimler, Kuran'dan gelen çağrışımlarına ve Arapça'da aynı kökten gelen diğer terimlere göre, İslâmî çağrışım bakımından yeterince zengindirler. Önemli teolojik çalışmaların başlıklarında ve modern zamanlarda İslâm dünyasındaki gazetelerde sıklıkla karşımıza çıkarlar.

yüzyıl Osmanlı İmparatorluğu'nun hanedanı ve bürokratikleşmiş yapısı için büyük önem taşıyan nitelikleri vurgular. Dini mazur göstermeye, bizim "dingincilik" sınıfına sokacağımız birbiriyle bağlantılı bir dizi girişimin desteğiyle yer açılmaktadır. Bu da beraberinde otoriteye, vazifeye, sadakate ve hiyerarşiye hürmeti getirir ve bunların hepsi de Hamidiye dönemi, yeni vesayetçi programı açısından önem taşımaktadır. Gerçekten de, *Rehber*'in itaat, sadakat ve ahlâk gibi bağlantılı kavramlara yaklaşımı eski sadrazam Mahmud Nedim Paşa'nın dile getirdikleriyle benzerlik taşır:

Sadakât, sözde ve eylemde dürüstlüktür, maddi ve manevi koruma demektir. Aşağıdaki kavramların hepsi sadakatten türemiştir: huzur, merhamet, doğruluk, vatanperverlik. Bu niteliklere sahip olanlar sadıktırlar ve bunların aksini tercih edenler yalancı ve haindirler. Devlet işlerinde huzur ve barış sadakatten gelir.⁷⁴

Osmanlı bürokrasisinin 19. yüzyılda hızla büyümesi nicel olduğu kadar nitel değişiklikleri de zorunlu kılmıştır. Bakanlıkların, heyetlerin artması ve Bab-ı Âlî'ye paralel bir saray bürokrasisinin oluşturulması, kapsamlı insan gücü gerektirmektedir. Böylesi genişleyen memuriyet hizmetine alınan bu adamlar yalnızca bürokrat olmaya elverişli olmakla kalmayıp aynı zamanda sultanın sadık hizmetkârları olmak zorundaydılar. Devlet okul sistemi bu iki anlamda uygun adayların yetiştirilmesi gibi ciddi bir görev üstlenmişti. *Rehber*'in yukarıda tek tek verilen temel değerleri aşılama doğrultusundaki yaklaşımı devletin personel ihtiyacını gidermek için uyguladığı kampanyanın sadece bir yüzünü yansıtmaktadır.

Rehber'deki mutlak dingincilik İslâmî inançlardan ve prensiplerden sıklıkla yararlanır, ama aynı zamanda daha geniş bir normatif davranış anlayışı getirmek için katı ilkelerin ötesine geçer. Vazife kavramının ele alındığı bölüm, metnin, Kuran ve Hadis'ten doğrudan alıntı yaptığı şeriat alanının dışına çıkıp

74 Aktaran M. Şükrü Hanioglu, *The Young Turks in Opposition* (New York: Oxford University Press, 1995), 23, n. 178.

daha az dinî bir saha olan insan ilişkileri alanını değerlendirmeye biçiminin en açık örneğini verir. Kitabın İslâm'ın beş şartını ele alışını örnek verdiğimizde gördüğümüz üzere, *Rehber* bireyin zorunlu vazifelerini (*farz-i ayn*) anıştırmakta temel İslâmî nosyonlardan fazlasıyla yararlanmaktadır. Farz kelimesiyle aynı kökten gelen bir diğer kelime (*ferize*, çoğulu *feraiz* dinî vecibe anlamına gelir) insanın ana babasını, kardeşlerini, arkadaşlarını ya da kişinin yakın saydıklarını⁷⁵ sevmeye zorunluluğu veya çalışmanın gerekliliği ve bunun zıttı tembellikten kaçınmak⁷⁶ gerektiği gibi İslâm pratiğinden kaynaklanmayan vazifeleri ima etmekte kullanılmıştır. Diğer yandan kitap Kuran ve Hadislerde yer alan genel fikirleri kullanmakta ve pratik bir uygulama önermektedir. Bu nedenle, Kuran'da sıklıkla tekrarlanan *sabr*, *Rehber*'de aynı adla geçen bölümde daha özel bir anlam taşımaktadır.

ÖĞRENCİ: Sabır nedir?

ÖĞRETMEN: Sabır her tür talihsizliğe ve acıya tahammül göstermektir. Bundan dolayı, öylesine iyi ve güzel bir ahlâk özelliğidir ki, sabır gösterdiğimizde başımıza gelen her tür kötülüğe şikâyet etmeden katlanabiliriz, ve dolayısıyla şeytanın üzerimize çaldığı lekelere ve insanoğlunu yozlaştırmasına itibar etmez ve dilimizin beddualarla ve hakaretlerle kirlenmesine karşı durabiliriz.⁷⁷

Sabretmek konusunda varsayıma dayalı bu mana, ilerleyen bölümlerden birinde maddi ve coğrafi konumu daha etraflı belirtilerek verilmektedir:

ÖĞRENCİ: Sabretmenin faziletleri nelerdir?

ÖĞRETMEN: Sabretmenin amacı hastalıklar, talihsizlikler ve üzüntüler karşısında acı çekmek ve üzülmek değildir. İçimizden mütemadiyen (Allah böyle yazdı, sabretmek ve katlanmak gerek, elbette bu da geçer) diyerek sadece hastalıklarla

75 Ali İrfan, *Rehber*, 7-8.

76 A.g.e. 16-17.

77 A.g.e. 29.

rın ve derterin çoğalmasına engel olmakla kalmayız, aynı zamanda sağlık ve refaha kavuşacağımız umuduyla dolarız... Bundan başka, iyi insan olduğumuzda devletimize ve milletimize iyilik etmiş, herkese yararlı olmuş ve adımızı bu dünyada kalıcı kılmış oluruz.⁷⁸

Rehber'in bir diğer dinginci tutumu olarak, günlük faaliyetleri düzenlemekte de benzer bir kaygı görülür. Hoşgörü (*hilm*), *intizam*, *itaat ü ihtiram* ve *zabt-ı lisan* kavramları ayrı bölümler halinde ele alınmıştır. Bu nitelikler tarif edilip benimsenmeleri savunulurken, kitap dinî ve dinî olmayan maruzatları birbirine ekler. Böylece, dile hâkim olmayı hem Arapça Hadis'ten (*selametel-insan fi hafz el-lisan*) hem de Türkçe bir atasözünden (ok yarası geçer ama dil yarası geçmez) alıntı yaparak savunur.⁷⁹ Aynı şekilde, *Rehber*, sevgiyi ve ana babaya saygıyı savunurken hem "dinî" hem "doğal" diye adlandırdığı nedenlere dayanır. Kitap, savının ikili karakterini hem "kutsal kitaplardan" (*kutub-u mukaddes*) hem de hayvanlar aleminden örneklerle dayandırarak güçlendirir.⁸⁰ Böyle bir sevgi ve saygı, öğrenciyle öğretmen (*hoca*) arasındaki ilişkinin de temel özelliği olacaktır.

ÖĞRENCİ: Saygıdeğer öğretmenlerimiz hazretlerine (*muallimin-i kiramımız hazratını*) nasıl saygı göstermeliyiz?

ÖĞRETMEN: Tıpkı ana babalarımız gibi hocalarımızı da herkesten çok sevmek, öğütlerine ve hafızamıza yazdıkları akıllıca bilgilere uyarak onları hep hatırlamak, zaman zaman yersiz davranışlarımız yüzünden bize kızsalar da, bizi azarlayıp suçlasalar da onlarla her zaman uyum içinde olmak, onlara karşı gelmemek fakat sessiz ve itaatkâr olmak ve onları asla suçlamamak ve hakaret etmemek, verdikleri görevleri ve ödevleri bir kerede yerine getirmek, eğitimimizi tamamlamak

78 A.g.e. 31. (Parantezler orijinalindeki gibi kullanılmıştır).

79 A.g.e. 31. (Parantezler orijinalindeki gibidir).

80 A.g.e. 47. Aktarılan paragrafta şöyle denir: Babanı ve ananı hayatın boyunca tüm kalbinle sev, onların sözünü dinle ve onların aleyhine kötü eylemlere kalkışma.

ve diplomamızı aldıktan sonra daha bilgili ve [onlardan rütbe olarak] üstün olsak da onlara olağanüstü saygı ve itaat göstermek bizim vazifemizdir.⁸¹

Kitapta öğretmenin rolü ebeveynle bir tutulur:

ÖĞRENCİ: Öğretmenlerimize (*üstad*) neden saygı göstermeliyiz?

ÖĞRETMEN: Öğretmenlerimizin (*muallim*) bizim üzerimizde ebeveynlerimiz kadar hakkı vardır. Ebeveynlerimiz varlığımızın ve yetişmemizin sebebiyken öğretmenlerimiz de bize hem terbiye vererek hem de bilim ve fen (*ulûm ü fûnûn*) öğreterek bizi cehaletten kurtarırlar. Bu sayede insanlar tarafından ayrıcalıklı ve saygıdeğer görülmeye başlarız. Sükûn içinde yaşarız ve nihayetinde ebedi bir adla uzun bir ömür süreriz.⁸²

Bu paragraftan da anlaşılacağı üzere, öğretmenin öğrenci karşısındaki konumu ana babanıninkiyle eşit olmakla kalmayıp onu aşmaktadır. Öğrencinin “terbiyeli” olmasına, bilim ve fen dünyasına girmesine önayak olarak, öğretmen, kişinin kendi damgasını vurabileceği bir başarı dünyasına giriş sağlamaktadır. Burası, üzeri örtülü de olsa, ana babaların ait olmadığı bir dünyadır. Onların çocuğun hayatındaki rolü doğuma ve çocukluğun ilk yıllarında verdikleri eğitime indirgenmiştir.⁸³ Bu nedenle “cehalet”le birlikte anılmaktadırlar. Öğretmenin, ki bu bağlamda Osmanlı devletinin açık uzantısının, ailenin cehalet yörüngesinden öğrenciyi uzaklaştırmakta tesirli olacak kişi olması devletin ahlâk kampanyasının manidar bir tarafıdır.

Eğitim mahallinden ve özellikle de eğitimin ahlâk bileşeninden ailenin uzaklaştırılması, devletle öğrenci arasındaki ilişki-

81 A.g.e. 49.

82 Ali İrfan Rehber, 49-50.

83 Şüphesiz zaman içinde hemen her yerdeki devletler ebeveyn statülerini anakokullarından faaliyete girerek artırmak istemişlerdir. Ali İrfan'ın, “herkes çocuğunu küçük yaşta okula göndermelidir,” sözleri Osmanlı İmparatorluğu’nda ve ardılı devletlerde okula başlama yaşını düşürme eğilimini hissettirmektedir. A.g.e. 29.

nin rakipsiz kalmasına yol açmıştır. Yerel bürokratlar vesilesiyle faaliyet gösteren devlet, ana baba rolünü üstlenmektedir, ki bu statü idâdi seviyesindeki okulların giderek daha fazlasının yatılı okul haline getirilmesiyle güçlenmiştir. Varolan idâdi mekteplerini yatılı öğrencileri barındıracak biçimde yenileme eğilimi imparatorluğun büyük şehirlerindeki okullardan başlamıştır. Arşiv kaynaklardan edindiğimiz bilgiye göre, bu gibi değişiklikler 1883'te Maarif'e ayrılan mali kaynakların çeşitlendirilmesinden sadece beş yıl sonra başlamıştır.⁸⁴ Kasım 1890'a gelindiğinde Selânik, Yanya, Manastır, İzmir, Şam, Beyrut ve Halep'te yatılı idâdi mektepleri vardır.⁸⁵ Zühdü Paşa bu eğilimi daha da ileri götürerek alınan eğitimden sağlanan faydanın taşrada oturanlarla sınırlı kalmaması için okulların kapasitesini vilayet içinde ve uzak bölgelerde gündüzlü öğrencilerin de geceledebilecekleri hale getirecek biçimde artırmıştır. 1892'nin sonlarına doğru kırsal kesimden gelen öğrenciler de Edirne, Tekirdağ, Kırkkilise, Bursa, Erzurum, Midilli, Konya, Trabzon, Ankara, Sivas, Kastamonu, Adana ve Diyarbakır'daki idâdilerde yatılı olarak kalabilmektedirler.⁸⁶ Artık öğrenciler kelimenin gerçek anlamıyla aile ortamından çıkarılmakta ve devletin kollarına teslim edilmektedirler.

Genç öğrencilerin devletin dünyasına –başarı ve ebedi bir unvan vaat eden bir dünya– dahil edilmesi birbiriyle bağlantılı çeşitli kavramlara bağlıdır. Bunların içinde önde gelenleri, açıkça düzenli ve tanımlı bir hiyerarşi anlamı taşıyan sıfatlar olarak sadakat ve itaattir. Öğrencilerin itaat göstermesi gereken, her şeyden önce sultanın kişiliğinde ve daha sonra onun hizmetkârları biçiminde vücuda gelen devlettir.⁸⁷ Okullardaki

84 Örneğin, Manastır ve İzmir'deki idâdileri dönüştürmek için harcama yetkisi veren sultan fermanı 1888 tarihine dayanır. İzmir için, bkz. İrade MM 4199. 17 Zilkade 1305 (26 Temmuz 1888). Manastır için, İrade MM 4223. 3 Zilhicce 1305 (11 Ağustos 1888). Böyle değişimden geçen okullar genelde hem yatılı hem gündüzlü öğrenci kabul etmektedirler.

85 ŞD 210/55. 14 Rebiyülahır 1308 (27 Kasım 1890).

86 İrade M 1310 R 1. 12 Rebiyülahır 1310 (3 Kasım 1892).

87 Yukarıda *Rehber*'de geçen bir paragraftan söz ettik. Burada genç Osmanlı tebaası açısından sadakat göstereceklerinin hiyerarşisi veriliyordu: önce, Allah'a

hıyerarşıyı devletinkıyle, nihayetinde evrenin hıyerarşısiyle bütönlöştıerek, *Rehber*, eğıtım projesının Osmanlı ve İslâm öğelerini vurgulamaktadır. Geç Osmanlı dönemi okul dersliklerine sokulan haritalarda olduğu gibi Ali İrfan'ınkı gibi kitaplar da imparatorluğun resmî aygıtıyla genç nüfus arasında pozitif bir kimlik yaratma gayesinde olan Hamidiye planını güçlendiren nitelikler taşır.

İDARİ DENETİM

Okul kitaplarını denetlemek için belirli ölçütler olduğu halde devlet bürokrasisi işi bu boyutta bırakmak istemiyordu. Hamidiye bürokrasisi sınıf içinde vuku bulanların devletin esas niyetini kolaylıkla çökertebileceğinin gayet bilincindeydi. Pedagojik düzen içinde bu gibi tehlikelerden sakınmak için hükümet daha fazla idari denetim ve teftiş şartı getirmek gibi bildik bir yönteme başvurmuştur. Bu idari denetim çeşitli biçimlerde karşımıza çıkar. Merkezî hükümet denetiminin bir hedefi de öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları ve söylediklerinden oluşur. Devlet bürokratları sınıf öğretmenlerinin her zaman için *Rehber*'deki idealleştirilmiş dersleri verip vermediklerini kontrol edemeyeceklerinin farkındadırlar. Sınıf öğretmenlerinin seçilmesi ve sürekli denetlenmesi projenin bütünü açısından şüphesiz ciddi bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin nasıl seçildiği hakkında elimizde fazla bilgi olmamasına karşın çeşitli kaynaklardan öğrendiğimiz kadarıyla giderek sayısı artan farklı dersler için öğretmenlik kadrolarını doldurmak mecburiyeti ile siyasi ve dinî duyarlılık taşıyan kişilerin göreve getirilmesi gereği arasında genel bir gerilim yaşanmaktadır.⁸⁸ 1869 Maarif Nizamnamesi'nde, devlet okullarında öğretmenlik yapacak kişiler için konulan ölçütler hayli yüksektir. Adayların Osmanlı İmparatorluğu tebasından olmaları

sonra Muhammed peygambere üçüncü olarak da sultana, öğretmenlere ve devlet büyüklerine.

88 Yeni okullara öğretmen bulma sorunuyla ilgili bir tartışma için, bkz. Kodaman, *Abdülhamid*, 145-56.

ve öğretmen okullarından (*Darülmualimin*) ya da bunların dengi okullardan diploma sahibi olmaları gerekmektedir. Eğitimin her kademesi için göreve getirilen öğretmenlerin, tercihen eğitimini verecekleri alanın diplomasına sahip olmaları istenmektedir, fakat bu mutlak bir talimat değildir. Sağlam ahlâkî niteliklere sahip olmaları hakkında da herhangi bir ifade bulunmaz.⁸⁹ 1869 Nizamnamesi'nde tasavvur edilen durumları hayata geçirmek için Hamidiye döneminde gerçekleştirilen çalışmalara rağmen, vasıflı öğretmen açısından, özellikle de ahlâk eğitimine önem verilmeye başlanmasının ardından biraz sıkıntı çekilmiş gibidir. Öğretmen maaşlarının düşük olması da sorunu derinleştirmiştir.⁹⁰ Daha da ötesi, merkezî hükümetin okul öğretmenleri arasında ahlâkî doğruluk ve siyasi bağlılık ile ilgili giderek daha fazla tetikte durmaya başlaması kadroları, mükemmel incelenmiş adaylardan oluşturmanın daha da zorlaşmasına neden olmuştur.

Anekdotlara dayalı arşiv kaynakları, devletin öğretmenlerini denetlemekte öğrencilerinde olduğu kadar zorlandığını göstermektedir. Örneğin, 1890 yılında Yıldız Sarayı'na ulaşan raporlardan birine göre Mekteb-i Mülkiye'den bir tarih öğretmenin uyumsuz davranışlarından endişe duyulmaktadır. Durumu düzeltmek için çıkarılan kararnameye göre, Mithat Bey evvelce kullanılan tarih kitabını reddetmekte ve kitabın kısaltılmış olduğunu bildirmektedir. Öğrencilerine her gün tarih dersinde Mısır, Yunan, Roma tarihini yazdırmakta ve *müşvedelerinden tebyize çekmelerini* istemektedir. Bu işlem, görünüşe bakılırsa öğrencilere başka derslere çalışmaya zaman bırakmamaktadır. Daha da ötesi, diğer öğretmenlerle alay ederek ve ders saatlerini anlamsız konuşmalarla ve şakalaşmalarla boşa harcayarak okuldaki terbiyeyi bozduğu rapor edilmiştir. Hepsinde kötüsü Mithat Bey'in öğrencilerinin dinî prensiplerini baltalamaktan sorumlu tutulmasıdır. Hırستیyanlığa dayalı bir-

89 YEE 37/ 330, 53-6.

90 Örneğin, 1888 başlarından bir fermanla İzmir idâdi mektebindeki bir öğretmenin kazancının yetersizliğinden ötürü istifa ettiğinden bahsediliyor. İrade Dah. 83697. 16 Cemaziyülevvel 1305 (30 Ocak 1888).

takım ihlallerden başka, din prensiplerini (akaid-i diniye), “bazı peygamberlerin ahlâkını,” ve İslâm hukukunun dört ortodoks ekolünü alay konusu ettiği iddia edilmektedir.⁹¹ Bu duruma yanıt olarak imparatorluktan çıkan kararname, tavsiye edilen kitapların dışına çıkarak zaman harcamayan okul öğretmenlerine gerek duyulduğunun altını çizer. Öğretmenler öğrencilerinin inançlarını düzeltmeye (*tashih-i itikad*) ve ahlâk eğitimine (*tezhib-i ahlâk*) büyük özen göstermelidirler. İlginçtir ki, bu vakadan dolayı çıkan kararnamenin manası “İslâm okullarında en büyük özen gerektiren konunun İslâm ilkelerini kuvvetlendirmek” olduğu üzerinedir.⁹²

Bir yıl sonra öğretmenlerin bulundukları ortamı zehirlemelerine dair benzer bir olay Halep’te cereyan eder. Maarif Nezaretî’nin Halep’teki muhasebecisinin, hem öğrencilerinin ahlâkî inançlarını hem de halkın hükümete itaatini bozduğu rapor edilir. Cibrail Dallâl Efendi adındaki bu öğretmenin “itaat ve sadakatten uzak bir dil taşıyan faaliyetlere ve yayınlara” iştirak ettiği iddia edilir.⁹³ İşlediği en korkunç suçlar, Hamidiye rejimini fazlaca eleştiren “Taht ve Heykel” (Al-’arsh wal haykal) başlıklı bir kasideyi tercüme etmiş olması ve *Le Courier du Soir* adlı Fransız gazetesine bir mektup göndermiş olmasıdır. Bir sonraki yıl İzmir’de yapılan, katılımcıları arasında yerel ticaret okulunun (*mekteb-i sanayi*) öğretmenlerinden biri de olan bir toplantıda rapor edilmiştir.⁹⁴ Yukarıda sözünü ettiğimiz Meclis-i Mahsus muhtıralarında, din alimlerinin, “hocaların”, 1900’ler itibarıyla okullara sokulmuş olan ahlâk derslerini öğretmek için kullanılmadığından yakınılmaktadır.⁹⁵

Devlet okul sisteminin idari denetimi öğretmenlerle sınırlı değildir. Aslında dikkatlerin çoğu öğrencilerin üzerindedir. Teftiş yine tercih edilen bir yöntemdir. Teftiştten iki şekilde ya-

91 İrade Dah. 91851. 24 Şaban 1307 (15 Nisan 1890).

92 A.g.e. *Mekâtib-i İslâmiyede en ziyade riayet olunmak lazım gelen şey takviye-i akaid-i İslâmiye maddesi*.

93 AYN 1428, 306. 27 Rebiyülahir 1309 (30 Kasım 1891).

94 MKP 86/15-1488. 10 Safer 1320 (19 Mayıs 1902).

95 YA Res. 105/13. 3 lef. 13 Ramazan 1317 (15 Ocak 1900).

rarlanılmaktadır. Birincisi, her biri belirli bir alandan sorumlu olacak daha fazla müfettiş göreve getirilmiştir. Daha fazla müfettiş ve onları destekleyecek bürokrasinin tayin edilmesi müf-redat ıslah programı konusunda pek çok önemli muhtırada başvurulmuş bir çözümdür.⁹⁶ Ayrıca oluşturulacak teftiş kurumlarının düzenlenmesindeki önemli bir unsur, geniş çapta ulema sınıfı mensuplarından oluşturulmalarıdır.

İdari denetimin ikinci bir yöntemi de her bir idâdi mektebinde ve İstanbul'daki yüksek akademilerin çoğunda kalıcı müfettişlerin yerleştirilmesidir. Bu ilave bir müdür biçiminde tezahür etmiştir. Yardımcı müdür⁹⁷ diye tercüme edebileceğimiz *müdür-i sani* kadrosu, Hamidiye rejiminin haricî olduğu kadar dahilî rejim karşıtı tehditlerden de ürktüğü (tarih bunun boşuna olmadığını göstermiştir) 20. yüzyılın başlarında hâlâ okullarda bulunmaktadır. Yine de, müdür-i sani kadrosunun açılması pek çok açıdan hem sınıf içindeki ahlâk terbiyesi hem de okul dışındaki ahlâkî davranışlardan duyulan endişelerin doğal bir neticesidir. Müdür yardımcısının görevleri arasında “din ve ahlâk bilimi” ile alakalı derslere nezaret etmek de vardır.⁹⁸ Öğrencilerin terbiyesine, *adab-ı diniye* ve *ahlâk-i hasane* (doğru ahlâk) konusunda eğitilmelerine ayrıca itina gösterecektir. Öğrencilerin derslerde okudukları ve not olarak yazdıkları uygunsuz ve zararlı materyaller üzerinde dikkatle gözlemde bulunmanın dışında müdür yardımcısı öğrencilerin dinî ahlâkî davranışlarını da denetleyecektir. Dinî vazifelerini yerine getirmekte ihmalkâr davranan ve hal ve gidişatı *hüsn-ü ahlâka* ters düşen öğrencileri ikaz etmekle yükümlüdür.⁹⁹ Böyle bir ikazı bir kez aldıktan sonra öğrenciler kınama cezası alacaklardır. Bu da fayda vermezse müdür yardımcısı müdüre danışarak, aşağıda ele alacağımız zorunlu cezaı verecektir.

96 Bkz. örn. YEE 11/1763; YA Res. 105/44; BEO 178072; Yıldız Maruzat Defterleri 13947.

97 Bu terimin en azından ABD'deki liselerde görev yapan “müdür yardımcılarının” üstlendiği disiplin sağlama işlevini ele almak açısından faydası vardır.

98 *Düstür*, 1. tertib. Cilt 8, s. 434.

99 *A.g.e.* 435.

Klasik bürokratik üslupta, düzenlemeler ahlâkî davranışları ölçmek içindir. Müdür yardımcılarının diğer görevleri arasında din ve ahlâk dersleri için sınav soruları hazırlamak ve yıl sonunda bu derslerde öğrencilerin her birinin başarısının değerlendirildiği yıllık raporlar hazırlamak yer alır.¹⁰⁰ Müdür yardımcılarını yine aynı şekilde her öğrencinin başarı ve ahlâk durumunu ve dinî vecibeleri ne derece yerine getirdiğini kaydetmek üzere dosya tutmakla yükümlüdürler. Bu dosyanın içeriğine göre yıl sonunda her öğrenciye din ve ahlâk terbiyesine karşılık gelecek bir not verilecektir. Bu yıllık notların toplamı öğrencinin diplomasına yazılacağından, yıllık ahlâk dosyalarının toplam etkisi de öğrencinin meslek hayatında sürekli bir etki yaratacaktır.

Sivil okullarda öğrencilerin ahlâk eğitiminin ve davranışlarının çetesi tutmakla, bürokrasi daha önceden imparatorluğun askerî okullarında varolan uygulamayı benimsemiş görünmektedir. Birbirinden farklı sivil ve askerî okullar arasındaki bu alışveriş pek de şaşırtıcı sayılmaz, zira çabalar bütünlük arz eden bir müfredat oluşturmak yönündedir.¹⁰¹ Okul haritaları tartışmamızda da belirttiğimiz gibi, askerî ve sivil okullar pek çok ortak özellik taşımaktadırlar; bunlardan en önemlisi nizami bir günlük idari rejimi hayata sokma gayretidir. Aşağıda okul disiplini konusuna geri döneceğiz, ancak burada ahlâk eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini gösteren tutanaklara yorum getirmek yerinde olacaktır.

Harp Akademisi'nin idâdi kısmında öğrenci olan Arif Hikmet Efendi vakasını düşünelim. Pek de anlaşılır olmayan nedenlerden dolayı Yıldız Sarayı sekreterliği okul müdüründen o sıralarda yirmili yaşların ortalarında olan bu öğrencinin başarı durumuyla ilgili rapor istemiştir.¹⁰² 15 Ekim 1895 tarihinde verdiği yanıtta müdür, öğrencinin “ahlâk karnesi” diyebileceğimiz bir kağıdın kopyasını da eklemiştir. Bu karneden genç

100 A.g.e.

101 Askerî ve sivil okul ders programlarının birleştirilmesi konusunda, bkz. örn. AYN 428, 210.

102 Y Mtv. 129/175. 25 Rebiyülahır 1313 (15 Ekim 1895).

adamın eğitim kariyeri ve geç Osmanlı okul sisteminin disiplin otoritesiyle sürtüştüğü noktalar hakkında bilgi edinmek mümkündür. Bu vakanın askerî kurum içerisinde cereyan ediyor oluşu, sivil okullardaki ahlâkî hayat üzerine bir tartışma şekillendirmemiz konusunda sınırlayıcı bir etkiye sahiptir. Ancak, sivil okul sisteminin öğrencilerin ahlâk durumunun kaydını tutma uygulamasını sonradan benimsemesi, sivil ve askerî eğitim hayatında en azından bazı önemli açılardan daha önce belirtilen benzerliklerin varlığı ve Abdülhamit döneminde bu gibi raporların bilinen örneklerine az rastlanması bir öğrencinin ahlâkî tutumunun kaydının tutulmasının ne denli önemli olduğunu düşündürüyor.

Burada bizim için önem teşkil eden, görünüşte dinî faaliyetlere dair uygunsuzlukların okul disiplininin ihlal edilmesiyle birlikte anılmasıdır. Arif Hikmet sınıfta uygunsuz davranışlarının yanı sıra namazları kaçırdığı için ya da bunların her ikisi için cezalandırılmıştır.¹⁰³ Örneğin, raporda 10 Temmuz 1889'da yatsı namazına katılmadığı için iki hafta evci çıkmasına izin verilmediği belirtilmektedir. Sonraki yıl içersinde aynı cezayı ve aynı ihtarı iki kere daha sınıfta aynaya bakarak bıyığına briyantın sürdüğü için almıştır. Diğer suçları arasında arkadaşlarından birine hakaret etmek ve vurmak, çok kereler devamsızlık, veresiye şeker satın almak, sınavlarda görev alan subayları şikâyet etmek, tatile çıktığında yolculuk esnasında karşılaştığı üstlerine selam vermemek, vs. yer alır. En yaratıcı marifetlerinden ikisi arasında devlete ait hayvanları kırsal kesime götürmek için sahte belge kullanmak ve hapisneden hastaneye muayene olmak için gittiğinde doktorları dinlenmesi için kırsal bölgelerden birine gitmesi gerektiğine ikna etmesi sayılabilir.

Arif Hikmet'in sıklıkla çatışmaya düştüğü disiplin sisteminde iki ceza yöntemi bulunmaktadır. Bir tanesi kelimenin geniş anlamıyla fizikseldir, yani izne çıkmasını engelleyerek ya da

103 Y Mtv. 129/175. 25 Rebiyülahır 1313 (15 Ekim 1895). Bu durum İngiltere ve ABD'deki ilköğrenim okulları gibi, diğer ülkelerdeki görünüşte seküler okullarla paralellik hissi vermektedir.

kışlaya hatta cezaevine hapsederek öğrencinin hareketleri üzerinde sınırlayıcı olmaktadır. Sistem fiziksel cezayı daha dar anlamda uygulamaya da müsaittir: Pekala dayak da yiyebilir. Diğer cezalandırma tarzı, muhtemelen öğrencinin bedeni üzerinde uygulanan kontrollü şiddetin fiziksel etkilerinden daha uzun dönemli sonuç almaya yöneliktir. Arif Hikmet'in 1886 ile 1894 yılları arasında devam ettiği askerî idâdi mektebinde uygulamada olan programa göre her öğrenciye başlangıçta elli puanlık bir "ahlâk numarası" veriliyordu. Her bir itaatsizlik sayısal bir değere sahipti. Arif Hikmet Efendi vakasında bu değerler birden on ikiye kadar uzanmaktadır. Her bir ihlalle giderek düşen fakat elli puanlık değerın yıllık durumunu yansıtan toplam değer *defterin* kenarına not alınmaktaydı. Bu hem idarecilerin öğrencileri kıyaslamalarına hem de öğrencilerin okul kariyerleri süresince ve hatta ahlâk notu diplomalarına yansıdığından gelecek yaşantılarında da davranışlarından sorumlu kalmalarını sağlıyordu. Muhtemelen en fazla ceza alan öğrencilerden biri olan Arif Hikmet, üçüncü yılının sonunda en fazla 150'ye ulaşabilecek olan not üzerinden 102 puana ulaşmıştı. Dinî gerekleri yerine getirme konusundaki kusurları bu "ahlâk" tutanağında diğer itaatsizliklerle bir tutulmaktaydı. Ahlâkî inanışları ve eylemleri teşvik etmekte her zaman pragmatik olan sistem hem mükâfatlar hem de yaptırımlar içeriyordu.

SONUÇ: İMPARATORLUĞUN GELECEĞİNİ KORUMAK

Hamidiye devletinin ahlâkî aşılamaaya yönelik ısrarı belki de eğitim programının tanımlayıcı özelliğiydi. Tanzimat'ın eğitim politikası daha çok kendi çıkarları adına Batılı yöntemlerin benimsenmesi olarak görülürken, Hamidiye dönemindeki çalışmalar manevi ve maddi anlamda belirgin bir farklılık gösteriyordu. Mesela hızla genişleyen bürokrasi kadrolarını doldurmak zorunluluğu ve nüfusun mümkün olduğunca fazla kesiminin eğitim sürecine dahil edilmesi gibi kendinden önce gelen dönemin pratik hedefleriyle pek çok ortak yönü bulundu-

ğu halde, II. Abdülhamit'in politikası daha çok Batı'nın rekabetiyle başa çıkabilmek için Batılı pedagoji tekniklerinin seçicilikle ödünç alınması yönündedir. Hamidiye eğitim politikasının ahlâk bileşeni, devletin Osmanlı İslâm temeline dayanarak Batı'nın yarattığı savaşı geri püskürtme arzusunu yansıttığından ciddi bir önem taşımaktadır. Ahlâk programını uygulamaya koyabilmek için II. Abdülhamit'in bürokratları Batı Avrupa'daki merkezî devlet yayılmasının başarılı örnekleri olarak saydıkları belli başlı pratik yöntemleri benimsemişlerdir. Böylece, yatılı okul, merkezî bir müfredat planı ve ders kitabı dağıtımı gibi Batı eğitiminin temel özellikleri geç Osmanlı eğitiminde standart haline gelmiştir. Batılı tarzın bu gibi öğelerinin sisteme dahil edilmiş olması yine de projenin bütünündeki maksadı küçültmez. II. Abdülhamit'in eğitim politikasının hedefi zor zamanlarda devletine hizmet verebilecek yeteneklere ve siyasi sadakate sahip genç bir nesil yetiştirmektir.

Ancak devletin maksadı, genç tebasının zihninde sadece olumlu davranışları beslemekten öteye gitmiştir. Gençleri yatılı olarak okutma kapasitesini artırarak ve yetiştirilmelerinde dinî ve ahlâkî boyutu vurgulayarak, Hamidiye devleti onların günlük yaşantısına daha önce olmadığı kadar karışır olmuştur. Geç Osmanlı eğitim tarihi, devletin modern dönemdeki yayılmasının sadece soyut anlamda olmadığını, fakat daha çok toplumsal ve bireysel düzeyde ciddi sonuçlar doğurduğunun altını çizer. İmparatorluğun her yerinde öğrenciler evlerinden ayrılmış, devletin ve devlet temsilcilerinin ellerine teslim edilmişlerdir. Bu ilişkinin etkilerini tam anlamıyla ayırt etmek güç olduğu halde, devlet ile birey arasındaki dinamiklerin önemli derecede değiştiği ortadadır. Tebasının büyük çoğunluğu için devletin mesafeli ve soyut bir varlık teşkil ettiği günler geride kalmıştır. Modern devlet artık örgütlenmede genel anlamda toplumsallaşacak, yönetilenle arasındaki ilişkisinde aracılara bağlı kalmayacaktır. Artık devlet aygıtı, halkını eğitmek, vergilendirmek, askere almak, saymak ve çeşitli fikirler aşlamak için vilayetlere, illere ve küçük köylere erişmiştir. II. Abdülhamit saltanatında finanse edilen devlet okullarına devam eden

genç insanların çoğu yaşamlarının geri kalanını devletin şu veya bu şekilde hizmetinde geçireceklerdir. Söz konusu devlet, pek çok örnekte ve pek çok kereler onların hayatlarının gidişatını değiştirmiş olmalıdır. Ancak, hayatlarının farklı çehreleri üzerinde son söz sahibi olarak devletin asıl misyonu artık kalıcı bir belirleyen haline gelmiştir.

Bu bölümde ve önceki bölümlerde Hamidiye devletinin eğitim misyonunu bir dizi farklı ve umarım ki tamamlayıcı açılardan ele almış bulunuyorum. Hamidiye dönemindeki çalışmaları uluslararası ve imparatorluk içindeki bağlamlarında ele aldım. Denizaşırı bölgelerden, komşu devletlerden ve yerel misyoner gruplardan eğitimcilerin tehditkâr akınlarıyla yüz yüze kalan II. Abdülhamit, seleflerinden miras aldığı çiçeği burnunda devlet okul sistemini genişleterek karşılık vermiştir. İstanbul'daki ve uzak vilayetlerdeki çeşitli Osmanlı yetkililerinin görüşlerine baktığımızda, devletin hizmetkârlarının devletin eğitim seçeneklerini artırmasını rekabetle doğrudan ilişkilendirdiklerini görmekteyiz. Bu dönemde gayri Müslim okulların yayılmasına dair fazlasıyla kaynak bulunduğu halde, bunların özellikle de yabancı misyoner kurumların arasındaki bağlantılar ve devlet eğitimiyle ilgili Osmanlı'nın son dönemlerinde üstlendiği sorumluluk hiçbir zaman tam anlamıyla anlaşılammıştır. Farklı vilayetlerde ikamet eden Osmanlı yetkililerinin hem bireysel hem toplu görüşlerine değinerek, başkente ulaştırdıkları yakarışların etkilerini gördük. Herhangi bir vilayette hizmette olan resmî görevliler için, eğitim üzerinden dönen mücadele, imparatorluğun gençliğinin yüreğinde ve zihninde ve dolayısıyla imparatorluğun geleceği için verilen bir savaşıla eşdeğerdedir.

Hamidiye eğitimine tesir eden Doğulu ve Batılı etkiler arasındaki karmaşık ilişki içinde yer alan rekabet eğilimlerini kavrayabilmek için gözlerimizi bir önceki döneme, Tanzimat'a çevirmemiz gerekiyordu. İdâdi mekteplerinin ilk örneği olarak Galatasaray Lisesi kendinden önceki eğitim politikalarından uzaklaştığına somut bir örnektir. Tanzimat'ta Osmanlı-Fransız bileşkesi olarak başlayan şey, Hamidiye döneminin

güçlü İslâm vurgusunu doğrudan yansıtan başka bir şeye dönüştürülmüştür. Tanzimat programında hedeflenen sistemi tamamina erdirmek adına imparatorluk çapında idâdi mektepleri yaygınlaşırken, aynı zamanda devlet eğitimi konusunda değişen tutumların canlı örnekleri olmuşlardır. Esasında hatırı sayılır bir Avrupa baskısıyla Müslüman ve gayri Müslim çocukları “karma” bir ortamda birlikte eğitmek üzere düşünülen okullar, artık herkesçe “Müslüman okulları” olarak adlandırılmaktadır.

Yabancı istilasını durdurmak amacıyla verilen mücadele açısından bakıldığında, Hamidiye dönemi eğitim çabalarının şimdiye kadar tuhaf görünen tarafları bir anlam kazanacaktır. Eğitim konusunda giderek daha da zıtlıklar içermeye başlayan Hamidiye yaklaşımı örneği, darboğazda olan bir Hazine ve küçülen diplomatik kaynaklarla birlikte nasıl olup da okul inşa kampanyalarına bu denli büyük finansal ve siyasi yatırımlar yapıldığını, sözde seküler okulların yapımına ayrılan paraların yabancılarla birlikte gelen farklı eğitim biçimlerinin tehlikeleri konusunda vaazlar vermek için vilayetlere gönderilen gezici ulemaya nasıl harcandığını açıklamamıza yardımcıdır. Rekabetsi bir mantık güdüldüğünü kavramak, Hamidiye dönemindeki kampanyanın neredeyse kurulur kurulmaz okulların ders programlarını nasıl değiştirdiğini anlamamızı sağlar. Genelde “seküler” ve “Batılı” diye adlandırılan okullar Fransızca ile kimyanın yanında İslâmî bilimler ve ahlâk dersleri vermişlerdir. Bu birliktelik konusunda geçmiş tarih kaynakları bizleri donanımsız bırakmıştır.

Okulların mimarisi ve disiplin programlarıyla ilgili tartışmamız, bu kurumların kültürel çatallanmanın aracısı olmaktan çok aslında Batı ve Osmanlı etkilerini birlikte sindirmeye yaradığını göstermiştir. Planlarında ve sınıflara ayrılmada Fransız liselerini örnek aldıkları halde idâdi mektepleri kendilerini Osmanlı ve İslâm geleneğiyle bağdaştıran bir dizi değişikliği bünyelerinde birleştirmişlerdir. Sultan’ın tuğrası, binaya ithaf edilerek yazılmış şiir dizeleri, ay yıldız gibi sembolik süslemeler, başka açılardan alışılmış bir tarzda olan bina duvarlarını

bulundukları yerle kaynaştırmış ve okul mescidine ayrılan alan gibi İslâm'ın daha belirgin fiziki işaretleriyle bütünleştirmiştir. Aynı şekilde, okul takvimi ve disiplin tutumu alenen İslâm ilkelerine göre düzenlenmektedir. Okullar, öğrencileri Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı'ya yetişmesi için gerekli sayılan konularda eğitmekle aynı zamanda vatanseverlik ve dinî göreneklere uygun bir ortam yaratıyorlardı.

Eğitim gereçleri de aynı şekilde Osmanlı hedeflerinin modern gerekleriyle bağdaşır nitelikteydi. Hamidiye eğitim kurumu Osmanlı sınırlarını siyasi açıdan daha faydalı olacak şekilde kavratmak için sınıflarda kullanılan ve günün teknolojisinin simgeleri olan haritaları değiştirdi. Her bir kıtayı ayrı ayrı gösteren Avrupa haritalarının körü körüne taklit edilmesi, Osmanlı İmparatorluğu'nu bütünlük içinde temsil eden kartografik uygulamalar lehine terk edildi. Haritalar gibi, ahlâk eğitime adanmış okul kitapları da geç Osmanlı okullarında oluşturulan sentezin bir diğer yönünü yansıtıyordu. Osmanlı eğitimcileri hem merkezî müfredat planının hem de ders kitaplarının özünde bulunan Batı kökenli teknolojik etkinliği açıkça İslâmî bir ahlâk anlayışını neşretmek için kullandılar, bu nedenle geç Osmanlı İmparatorluğu'ndaki kültürel ikilik hakkındaki genel kanıyı yeniden düşünmeye bizi zorlayan bir eğitim sistemi içinde modern ve gelenekselin, eski ve yeninin kaynaştırılabilir olmasının kolaylığını gösterdiler.

II. Abdülhamit'in saltanatında süregelen Osmanlı eğitim çabaları imparatorluğun geleceğini korumaya çalışma girişiminden başka bir şey değildir. Eğitimde rekabet olarak değerlendirilen bir durumla karşı karşıya olduğundan, Hamidiye devleti direnişe geçmiştir. Batılı organizasyon yöntemleriyle ve onun bazı eğitsel içerikleriyle birleştirilen bir okul sistemi kurarak geç Osmanlı devleti genç nüfusuna ve dolayısıyla kendi geleceğine bir tehdit olarak gördüğü müdahalelerin önünü almak için çabalamıştır. Osmanlı tebasının genç nesillerinin imparatorluğu nasıl tahayyül edecekleri ve İslâm geleneğinden gelen ahlâkî değerlerin nasıl aşılacağı konusundaki çabalarla, Hamidiye eğitim projesi tebasını Batı'nın kötü etkilerine karşı ba-

gışıklık kazandırmaya çalışırken bir yandan da Batı eğitiminin sunduğu “gizli bilgelik” avantajını kullanmıştır.

Okulları İslâm dinini ve Osmanlı'ya bağlılığı aşılama kullanan yönündeki bu girişimlere rağmen, bunlar genellikle Hamidiye döneminin sona ermesini hızlandıran etkenler olarak adlandırıldılar. II. Abdülhamit'in eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler 1908 Jöntürk hareketinde ve nihayetinde Osmanlı İmparatorluğu'nun ardından Balkanlar'da ve Ortadoğu'da kurulan ulus devletlerin oluşumunda aktif bir rol oynadılar. Bu paradoks Hamidiye eğitim çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığını göstermek için kullanılabilir. Ancak, başarılı mıydı, değil miydi tartışmasına saplanmak bu dönemin tarihyazımının çoğunluğunun içinden çıkamadığı bir çifte tuzaga düşmek olacaktır. Benim düşünceme göre, Hamidiye döneminin eğitim çabaları bir girişim olmak açısından daha önemlidir. Önceki bölümlerde incelediğimiz çeşitli etkileri birleştirdiğimizde, geç Osmanlı okulları devletin o gün içinde bulunduğu çıkmazları ve imparatorluğu gelecekte iyileştirmek için gerekli olan önlemleri ortaya koymaktadırlar. Bir başarı ya da başarısızlık olmanın ötesinde, okullar kronolojik ve coğrafik bağlamda anlam ifade eden bir dizi eğilimi ve olanağı temsil etmeleri bakımından önemlidirler. Milliyetçilik döneminin görüşü açısından, yani bükülen bir zihinsel bariyer üzerinden değerlendirildiğinde, bu okullar doğal olarak tarihin akışıyla uyumsuz görünürler. Bununla birlikte, böyle bir tarih dışı teleolojinin yokluğunda Hamidiye okulları “günün gereklerine” karşı azimli ve bütünüyle mantıklı bir karşılık olarak durmaktadırlar.

Bu da bizi yeniden birinci bölümde ele aldığımız konuya, yani Osmanlı eğitim çabalarının daha geniş çaplı bir fenomenin entegral bir parçası olduğunu görmek gerektiğine getiriyor. Bu kitap boyunca Osmanlı eğitsel değişimini şekillendirmede yerel olanın önemine, aslında eğitimi Batılı bir fikir olarak gören egemen tarihsel eğilimden dolayı ısrarla dikkat çektim. Ancak modern eğitimin yerelleştirilmesi Osmanlı vakasını dünyanın o döneminde hemen her yerdeki eğilimlerin tam anlamıyla bir parçası yapmaktadır. Osmanlı öğretmenleri dünyadaki diğer

meslektaşları gibi eğitim konusunda yabancı ögeleri devletin hizmetine sokmaya çalışıyorlardı ki, bunlar sonuçta Arjun Appadurai'nin de belirttiği gibi ithal yapının taşlarını oluşturan bazı dinamikleri de yeniden yaratacaktı.¹⁰⁴ Bu yerelleşme dinamiğinin eşzamanlılığı Osmanlı ya da diğer herhangi bir eğitim öyküsünü hem biricik hem de daha geniş çaplı bir eğilimin parçası yapmaktadır. Geç Osmanlı vakasının emsalsiz özellikleri –birkaçını sıralayacak olursak, koyu eğitim ve kültür rekabetine karşı Tanzimat modelinin revize edilmesi, İslâmî içerikten, simgecilikten ve İslâmî hayat pratiğinden kapsamlı biçimde faydalanılması ve kamusal ahlâk konusundaki ısrarcılık– hiç şüphesiz ancak geniş Osmanlı tarihi bağlamında ve özellikle “ıslahat” dönemine bakıldığında tam olarak anlaşılabilir. Ancak, Batı etkisinin olası saldırılarına karşı yerel olanın zaferi, sonuçta Osmanlı vakasını modern dönemde eğitim alanındaki değişimler konusunda araştırma yapan herkes için anlaşılır kılmaktadır. Batı modelinin revize edilmesi, her ne kadar yeni bağlamlarında somutluk kazanmış olsalar da Osmanlı ve İslâm sembollerine sarılınması, okulların mekân ve disiplin modellerinin birleştirilmesi, Osmanlı ve dünya coğrafyasının yeniden düzenlenmesi ve İslâm ahlâkının yinelenerek işlenmesiyle geç Osmanlı eğitim projesi “günün gereklerine” hem kendi yerel vurgusunu koyarak hem de “dünya zamanında” yer alan ortakları içindeki yerini teyit ederek karşılık vermiştir.

Bu kitaba İslâm'ın eğitim çevrelerine geri dönüşü çerçevesinde dönen tartışmalara dikkat çekerek başladım. Din ile devlet eğitimi arasında katı bir ayırım olması gerektiğine inanan laiklerin şiddetli muhalefetine maruz kalarak ve dinin okullardaki yerinin doğruluğuna inanan ve bunun geri getirilmesine kendini adayınlar tarafından desteklenerek, çağdaş toplumlarda İslâm'ın eğitimdeki yeri, günümüz Türkiye'sinde en sıcak tartışma konularından biridir. Eğer bu çalışma genel çıkmazlara herhangi bir tarihsel perspektif katabilmişse, bunun bizim “din”

104 “Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy,” Patrick Williams ve Laura Crisman içinde (der.), *Cultural Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader* (New York: Columbia University Press, 1994).

ve “laiklik” arasındaki karmaşık etkileşimi birbirinden bağımsız keskin tanımlar olarak görmememizden, onun yerine “günün gereklerini” oluşturan değişken kavramlara göre sınırlarının sürekli bulanıklaştığını, yeniden tanımlandıklarını ve farklılaştıklarını anlama ihtiyacından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Osmanlı’nın son dönemlerinde ve Cumhuriyet döneminde, laik ve dinî dönemler arasında savruk bir hareket serbestisi sıralayan tarihsel bir dizin yerine –örneğin Tanzimat’tan Abdülhamit dönemine, Tanzimat’tan Atatürk dönemine gibi– zaman içerisinde önem sırasına göre değişiklikleri yansıtan aynı öğelerin kombinasyonlarını tahayyül etmek daha uygun olacaktır. Tıpkı Tanzimat’la ilgili daha yeni çalışmalarda imparatorluğun kendi çıkarına ve kendi ilkelerine göre yeniden canlandırılması planlarında kabul edilen laik yaklaşımla çatışan güçlü dozda Islâmî mantığın ortaya konulduğu gibi,¹⁰⁵ Cumhuriyet’in ilk yılları üzerine yapılan yeni araştırmalar da eğitim konusuna daha sentetik yaklaşımlar getirmeye başlamışlardır.¹⁰⁶ Geç Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde eğitim alanında yapılacak araştırmaların, farklı türlerden müfredatlar arasındaki ve eğitimin genel maksadıyla ilgili zıt yaklaşımlar ve içinde bulunduğu –ve bulunmaya devam ettiği– çevreler arasındaki karmaşık ilişkileri anlamakta birer engel olarak “Batılı,” “laik,” ya da “modern” gibi eski moda tanımlara daha fazla dikkat göstermeleri gerekeceği ortadadır. Eğitimin devlet tarafından algılanma ve uygulanma biçimleriyle ilgili ancak böyle ince bir yaklaşım, bizlerin eğitimin asıl hedefi olan farklı kesimlere mensup öğrencilerin, onu nasıl algıladığını yeterli bir derinlikte düşünebilmemizi sağlayacaktır. Ama, bu ayrı bir hikâyedir.

105 Bkz. Abu Manneh, “Islamic Roots,” Bülent Özdemir, “Ottoman Reforms and Social Life: Reflections from Salonica, 1830-1850,” Doktora tezi, Birmingham University (2000); ve Vehbi Baysan’ın umut vaat eden ve devam etmekte olan “Ottoman Education Policy During the Tanzimat Period,” başlıklı çalışması, University of Manchester.

106 Bkz. örn. Barak Salmoni, “Islam in Turkish Educational Materials, 1923-1950,” Ortadoğu Araştırmaları Derneği Yıllık Toplantısı’nda sunulan tebliğ, Washington DC, 21 Kasım 1999.

ARŞİV KAYNAKLARI

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İstanbul (BOA)

Bâbıâli Evrak Odası (BEO)

Ayniyât (AYN)

Maarif Gelen-Giden

Meclis-i Vükela Mazbataları (MV)

Şura-yı Devlet Gelen-Giden (ŞD)

Vilayât Gelen-Giden

İradeler

Dahiliye (İrade Dah.)

Husûsiye (İrade Hus.)

Maarif (İrade M)

Meclis-i Mahsus (İrade MM)

Şura-yı Devlet (İrade ŞD)

Dahiliye Nezâreti Belgeleri

Dahiliye Nezâreti Siyasî Kısım Belgeleri (DH. SYS)

Haritalar

Rumeli Müfettişliği Evrakı

Rumeli Müfettişliği Arzuhalleri (TFR.1.ŞKT)

Yıldız Esas Evrakı (YEE)

Mütenevvi Mâruzât Evrakı (Y Mtv.)

Sadâret Resmî Mâruzât Evrakı (YA Res.)

Sadâret Husûsî Mâruzât Evrakı (YA Hus.)

Sadrazam M. Kâmil Paşa Evrakı (Yıldız Esas Evrakına Ek) (MKP)

Yıldız Perâkende Evrakı (Y Prk.)

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi, İstanbul (İÜ)

Albümler

Eski Harfli Türkçe Kitaplar

Haritalar

Library of Congress, Washington, DC (LC)

Sultan II. Abdülhamit Fotoğraf Koleksiyonu

The British Library, Londra, UK (BL)

India and Oriental Office Library (Hindistan ve Şark Ofisi Kütüphanesi)

Map Library (Harita Kütüphanesi)

YAYIMLANMIŞ BİRİNCİL KAYNAKLAR

Abbott, G. F, *Turkey in Transition* (Londra: Edward Arnold, 1909).

Aydemir, Şevket Süreyya, *Suyu Arayan Adam* (Ankara: Öz Yayınları, 1959).

Bliss, Daniel, *The Reminiscences of Daniel Bliss* (New York: Fleming H. Revell, 1920).

Al-Bustani, Sulayman, 'İbrah wa Dhikra, aw al-Dawlah al-'Uthmaniyya qabla al-Dustür wa ba'dahu, ed. Khalid Ziyadah (Beyrut: Dar al-Tali'ah, 1978).

Cevad, Mahmud ibn el-Şeyh Nâfi' *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraati* ([İstanbul]: Matbaa-ı Amire, 1338 [1919-20]).

Cobb, Stanwood, *The Real Turk* (Boston: The Pilgrim Press, 1914).

Cortambert, Eugène, *Petit cours de géographie moderne*, 26. baskı (Paris: Hachette, 1873; yeniden basım 1889).

Cortambert, Richard, *Aventures d'un artiste dans le Liban: anecdotes - mœurs - paysages* (Paris: Librairie française E. Maillet, 1864).

Cuinet, Vital, *La Turquie d'Asie: Géographie administrative, statistique, descriptive et raisonnée de chaque province de l'Asie-Mineure*, 4 cilt (Paris: Ernest Leroux, 1890).

Düstâr. Birinci Tertib. cilt. 5-8 (1884-1908) (Ankara: Başvekâlet Devlet Matbaası, 1937-43).

[Egriboz], Ali İrfan, *Rehber-i Ahlak* (İstanbul: A. Asaduriyan, 1317 [1899-1900]).

Engelhardt, Ed. *La Turquie et le Tanzimat, ou histoire des réformes dans l'empire ottoman depuis 1826 jusqu'à nos jours* (Paris: A. Cotillon, 1882).

Hakkı, İsmail (Manastırlı), *Mevaid el-En'am fi Berahin-i Akaid el-İslâm* (İstanbul, 1309 [1891-2]).

Hilmi, Tüccarzâde İbrahim, *Memalik-i Osmaniye Cep Atlası* (İstanbul: İbrahim Hilmi, 1323 [1907]).

Leila Hanoum, *Le Harem imperial et les sultanes aux XIX^e siècle* ([Paris]: Editions Complexe, 1991).

Leyla Hanımefendi, *The Imperial Harem of the Sultans: Daily Life at the Çırağan Palace During the 19th Century* (İstanbul: Peva, 1994).

[Maarif-i umumiye nezaret-i celilesi], *Leyl ve neharı umum mekâtib-i idâdiye-i mülkiye'ye mahsus olarak maarif-i umumiye nezaret-i celilesince mukadematlan-*

- zim ve bu defa tadil ve tashih edilen ders programları ile talimat dir (Dersaadet [İstanbul]: Asır Matbaası, 1318 [1900-1]).
- Mekteb-i Sultani (İstanbul: Matbaa-yi Amire, 1918).
- Murad, Mehmed, *Turfanda mı yoksa Turfa mı* (Millî roman) (İstanbul: Mahmud Bey Matbaası, 1308 [1890-1]).
- Ramsay, W. M., *The Revolution in Constantinople and Turkey* (Londra: 1908).
- Rıza, Ali, *İlm-i Ahlak* (İstanbul: Karabet Matbaası, 1318 [1900-1]).
- Sabri, Eyyub, *Mir'at ül-Haremeyn* (Kostantiniye [İstanbul]: Bahriye, 1306 [1888-9]).
- Said, Mehmed, *Said Paşa'nın Hatıratı*, 3 cilt, (İstanbul: Sabah Matbaası, 1910).
- Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye* (İstanbul: Matbaa-yi Amire, 1300 [1883]).
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, 5 cilt, (İstanbul: Matbaa-yi Amire, 1316 [1898], 1317 [1899], 1318 [1900], 1319 [1901]; İstanbul: Asır Matbaası 1321 [1903]).
- Salve, [Louis] de, "L'Enseignement en Turquie: Le lycée impérial de Galata-Séraï," *Revue des deux mondes*, 5 (1874), 836-53.
- Sami, Şemseddin, *Kamûs-i Türkî* (Dersaadet [İstanbul]: Ikdam Matbaası, 1317 [1899-1900]).
- Şeref, Abdurrahman, *İlm-i Ahlak* (İstanbul, 1316 [1898-9]).
- Testa, Le Baron l. de, *Recueil de Traités de la Porte Ottomane avec les puissances étrangères depuis le premier traité conclu, en 1536, entre Süleyman Ier et François Ier jusqu'à nos jours* (Paris: Ernest Leroux, 1892).
- Ubicini, Abdolonymeand Pavet deCourteille, *État présent de l'Empire ottoman* (Paris: Librairie Militaire de J. Dumaine, 1876).
- [Yalçın], Hüseyin Cahid, *Kavgalarım* ([İstanbul]: Tanin Matbaası, 1326 [1908-9]).
- "Meşrutiyet Hatıraları, 1908-1918," *Fikir Hareketleri* 82 (1935).
- Yalçın, Hüseyin Cahit, *Siyasal Anılar* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1976).

İKİNCİL KAYNAKLAR

- Abou-El-Haj, Rifaat Ali, "The Social Uses of the Past: Recent Arab Historiography of Ottoman Rule," *IJMES* 14 (1982), 185-201.
- Abu-Manneh, Butrus, "Jerusalem in the Tanzimat Period: The New Ottoman Administration and the Notables," *Die Welt des Islams*, 30 (1990), 1-44.
- "The Islamic Roots of Gülhane," *Die Welt des Islams*, 34 (1994), 173-203.
- Adas, Michael, *Machines as the Measure of Men: Science, Technology, and Ideologies of Western Dominance* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1989).
- [Adivar], Abdülhak Adnan, *La Science chez les Turcs Ottomans* (Paris: Librairie Orientale et Américaine, 1939).
- Adivar, Abdülhak Adnan, *Osmanlı Türklerinde İlim* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1943).
- Ahmad, Feroz, *The Young Turks: The Committee of Union and Progress in Turkish Politics, 1908-1914* (Oxford: Oxford University Press, 1969).
- Akarlı, Engin Deniz, "The Problems of External Pressures, Power Struggles, and Budgetary Deficits in Ottoman Politics under Abdulhamid II (1876-1909)," Doktora tezi, Princeton University (1976).

- "Friction and Discord Within the Ottoman Government Under Abdulhamid II," *Boğaziçi University Journal - Humanities*, 7 (1979), 3-26.
- "Abdülhamid II's Attempt to Integrate Arabs into the Ottoman System," David Kushner (der.), *Palestine in the Late Ottoman Period: Political, Social, and Economic Transformation* (Kudüs: Yad Izhak Ben Zvi, 1986).
- "Ottoman Documents Concerning the Governorate of Mount Lebanon (1861-1918)," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 1 (1986), 13-19.
- *The Long Peace: Ottoman Lebanon, 1861-1920* (Berkeley: University of California Press, 1993).
- "Modernity and State-Society Relations in Late Ottoman History and Historiography," University of Chicago'da sunulan tebliğ, Mayıs 1998.
- Akkutay, Ülker, *Enderûn Mektebi* (Ankara: Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yükseköğretim Kurulu Basımevi, 1984).
- Akyol, İbrahim Hakkı, "Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji," *Tanzimat; Yüzüncü yıldönümü münasebetile*, cilt 1 (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940).
- Albisetti, James C., *Secondary School Reform in Imperial Germany* (Princeton: Princeton University Press, 1983).
- Alkan, Mehmet Ö., "Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Eğitim İstatistikleri, 1839-1924," Halil İnalcık ve Şevket Pamuk (der.), *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik/Data and Statistics in the Ottoman Empire* (Ankara: T. C. Başbakanlık İstatistik Enstitüsü, 2000).
- Allen, Ann Taylor, "Feminism, Social Science, and the Meanings of Modernity: The Debate on the Origin of the Family in Europe and the United States, 1860-1914," *The American Historical Review*, 104/4 (1999), 1085-113.
- Allen, William, "The Abdul Hamid Photograph Collection," *History of Photography*, 8 (1984), 119-45.
- Alston, Patrick L., *Education and the State in Tsarist Russia* (Stanford, Cal.: Stanford University Press, 1969).
- Amin, Camron Michael, "The Attentions of the Great Father: Reza Shah, 'the Woman Question' and the Iranian Press, 1890-1946," Doktora tezi, University of Chicago (1996).
- Amir-Mokri, Cyrus, "Redefining Iran's Constitutional Revolution," Doktora tezi, University of Chicago (1992).
- Anderson, Benedict, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, (Londra: Verso, 1991). [*Hayali Cemaatler*, çev. İskender Savaşır, Metis, 1993].
- Antel, Sadrettin Celal, "Tanzimat Maarifi," *Tanzimat; Yüzüncü yıldönümü münasebetile*, cilt 1 (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940).
- Appadurai, Arjun, "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy," Patrick Williams ve Laura Crisman (der.), *Cultural Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader* (New York: Columbia University Press, 1994).
- Asad, Talal, *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993).
- Aydın, Mahir, *Şarkî Rumeli Vilâyeti*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 14/12. (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992).

- "Filibe Sergisi," *Belleten* 58/223 (1994), 659-84.
- Bailey, Paul, "Translator's Introduction," Marianne Bastid, *Educational Reform in Early Twentieth-Century China* (Ann Arbor: Center for Chinese Studies, University of Michigan, 1988), s. vii-xi.
- *Reform the People: Changing Attitudes Towards Popular Education in Early 20th Century China* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990).
- Baykal, Kâzım, *Bursa ve Anıtları* (Bursa: Aysan Matbaası, 1950).
- Belyea, Barbara, Review Article, Denis Wood's *The Power of Maps*, *Carto-graphica*, 29/3-4 (1992), 94-7.
- Berkes, Niyazi, *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964).
- *Türkiye'de Çağdaşlaşma* (Ankara: Bilgi Basımevi, 1973).
- "Osmanlı Eğitiminden Laik Eğitime Doğru," Niyazi Berkes, *Felsefe ve Toplum-bilim Yazıları* (İstanbul: Adam Yayınları, 1985).
- Berkey, Jonathan, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1992).
- Bilici, Faruk, "Révolution française, révolution turque et fait religieux," *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 52-3 (1989), 173-85.
- Binark, İsmet vd., *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi* (Ankara: T. C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 1992).
- Black, Jeremy, "Historical Atlases Reconsidered," *The Historian: The Magazine of the Historical Association*, 39 (1993), 16-20.
- Blake, Corinne, "Training Arab-Ottoman Bureaucrats: Syrian Graduates of the Mülkiye Mektebi, 1890-1920," Doktora tezi, Princeton University, 1991.
- Blakemore, J. B. ve J. B. Hartley, "Concepts in the History of Cartography: A Review and Perspective," *Cartographica*, 17/4 (1980), 1-120.
- Bourdieu, Pierre, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, çev. Lauretta C. Clough (Cambridge: Polity Press, 1996).
- Bozdoğan, Sibel, "Architecture, Modernism and Nation-Building in Kemalist Turkey," *New Perspectives on Turkey*, 10 (Spring, 1994), 37-55.
- Braude, Benjamin, "Foundation Myths of the Millet System," Braude ve Lewis (der.), *Christians and Jews in the Ottoman Empire* (1982).
- ve Bernard Lewis (der.), *Christians and Jews in the Ottoman Empire: The Functioning of a Plural Society*, cilt I, *The Central Lands* (New York: Holmes & Meier, 1982).
- Brooks, Jeffrey, *When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861-1917* (Princeton: Princeton University Press, 1985).
- Brown, L. Carl (der.), *Imperial Legacy: The Ottoman Imprint on the Balkans and the Middle East* (New York: Columbia University Press, 1996) [*İmparatorluk Mirası*, çev. Gül Çağalı Güven, İletişim Yayınları, 1998.]
- Brummett, Palmira, *Image and Imperialism in the Ottoman Revolutionary Press, 1908-1911* (Albany, NY: State University of New York Press, 2000) [*İkinci Meşrutiyet Basınında İmge ve Emperyalizm 1908-1911*, çev. Ayşen Anadol, İletişim Yayınları, 2003.]

- Buisseret, David (der.), *Monarchs, Ministers, and Maps: The Emergence of Cartography as a Tool of Government in Early Modern Europe*, The Kenneth Nebenzahl, Jr. Lectures in the History of Cartography (Chicago: University of Chicago Press, 1992).
- Bulliet, Richard W., *Islam: The View from the Edge* (New York: Columbia University Press, 1994).
- Buzpinar, Tufan, "Opposition to the Ottoman Caliphate in the Early Years of Abdülhamid II: 1877-1882," *Die Welt des Islams*, 36/1 (1996), 59-89.
- Certeau, Michel de, *The Practice of Everyday Life*, çev. Steven Rendall (Berkeley: University of California Press, 1984).
- Chambers, Richard L., "Notes on the Mekteb-i Osmanî in Paris, 1857-1874," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- "The Ottoman Ulema and the Tanzimat," Nikki R. Keddie (der.), *Scholars, Saints, and Sufis: Muslim Religious Institutions in the Middle East Since 1500* (Berkeley: University of California Press, 1972).
- Châtelet, Anne-Marie, *Paris à l'école: "qui a eu cette idée folle ..."* (Paris: Picard, 1993).
- Chehabi, Houchang E., "Staging the Emperor's New Clothes: Dress Codes of Nation-Building Under Reza Shah," *Iranian Studies*, 26/3-4 (1993), 230-3.
- Cioeta, Donald L., "Ottoman Censorship in Lebanon and Syria, 1876-1908," *IJMES* 10 (1979), 167-86.
- "Islamic Benevolent Societies and Public Education in Ottoman Syria, 1875-1882," *The Islamic Quarterly*, 26/1 (1982), 40-55.
- Clancy-Smith, Julia A., *Rebel and Saint: Muslim Notables, Populist Protest, Colonial Encounters (Algeria and Tunisia, 1800-1904)* (Berkeley: University of California Press, 1994).
- Clark, Katerina ve Michael Holquist, *Mikhail Bakhtin* (Cambridge, Mass.: Belknap, 1984).
- Cleveland, William L., *The Making of an Arab Nationalist* (Princeton: Princeton University Press, 1971).
- Commins, David Dean, *Islamic Reform: Politics and Social Change in Late Ottoman Syria* (Oxford: Oxford University Press, 1990).
- Craig, John E., *Scholarship and Nation Building: The Universities of Strasbourg and Alsatian Society, 1870-1939* (Chicago: University of Chicago Press, 1984).
- Curtis, Sarah A., "Supply and Demand: Religious Schooling in Nineteenth - Century France," *History of Education Quarterly*, 39/1 (1999), 51-72.
- Çankaya, Mücellidoğlu Ali, *Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler*, 2 cilt. (Ankara: Örnek Matbaası, 1954).
- *Son Asır Türk Tarihinin Önemli Olayları ile Birlikte Yeni Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler (Mülkiye Şeref Kitabı)*, 5 cilt. (Ankara: Mars Matbaası, 1968-9).
- Çelik, Hüseyin, *Ali Suavî ve Dönemi* (İstanbul: İletişim, 1994).
- Çelik, Zeynep, *The Remaking of Istanbul: Portrait of an Ottoman City in the Nineteenth Century* (Seattle: University of Washington Press, 1986).

- Çetin, Atilla, "Maarif Nazırı Ahmed Zühüdü Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar Hakkında Raporu", *Güney-Dogu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 10-11 (1981-2), 189-219.
- Çetin, Atilla, "II. Abdülhamid'e Sunulmuş Beyrut Vilâyetindeki Yabancı Okullara dâir bir Rapor," *Türk Kültürü*, 253 (1984), 316-24.
- Çetinsaya, Gökhan, "Ottoman Administration of Iraq, 1890-1908," Doktora tezi, University of Manchester (1994).
- Dakin, Douglas, *The Greek Struggle in Macedonia, 1897-1913* (Selânik: Museum of the Macedonian Struggle, 1993).
- Davison, Roderic H., "Westernized Education in Ottoman Turkey," *MEJ* 15 (1961), 289-300.
- *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Princeton: Princeton University Press, 1963).
- "The Millets as Agents of Change in the Nineteenth-Century Ottoman Empire," Braude ve Lewis (der.), *Christians and Jews in the Ottoman Empire* (1982).
- *Essays in Ottoman and Turkish History, 1774-1923: The Impact of the West* (Austin: University of Texas Press, 1990).
- Deguilhem, Randi, "Government Centralization of Waqf Administration and its Opposition: The Syrian Example," *BRISMES Proceedings of the 1991 International Conference on Middle East Studies* (Exeter: British Society for Middle Eastern Studies, 1991).
- "State Civil Education in Late Ottoman Damascus: A Unifying or a Separating Force," Thomas Philipp ve Birgit Schaebler (der.), *The Syrian Land: Processes of Integration and Fragmentation*, *Berliner Islamstudien*, 6 (Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1998).
- Deguilhem-Schoem, Randi Carolyn, "History of Waqf and Case Studies from Damascus in Late Ottoman and French Mandatory Times," Doktora tezi, New York University (1986).
- "The Significance of the Awqaf Documents of 19th-20th Century Damascus to Current Research," Abdeljelil Temimi (der.), *Actes du VI^e Congrès du C.I.E.P.O. tenu a Cambridge sur: Les provinces arabes à l'époque ottomane* (Zaghuan, Tunus: Centre d'Études et de Recherches Ottomanes et Morisco-Andalouses, 1987).
- "Idées françaises et enseignement ottoman; l'école secondaire Maktab 'Anbar à Damas," *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 52-3 (1989), 198-206.
- DeMaria, Robert, Jr., *Samuel Johnson and the Life of Reading* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997).
- Deny, J., *Grammaire de la langue turque (dialecte osmanli)*, Bibliothèque des langues orientales vivantes, 5 (Paris: Presses universitaires de France, 1921; yeniden basım, Niederwalluf bei Wiesbaden: Martin Sändig, 1971).
- Deringil, Selim, "The 'Residual Imperial Mentality' and the 'Urabi Paşa Uprising in Egypt: Ottoman Reactions to Arab Nationalism," Abdeljelil Temimi (der.), *Actes du VI^e Congrès du C.I.E.P.O. tenu a Cambridge sur: Les provinces arabes à l'époque ottomane* (Zaghuan, Tunus: Centre d'Études et de Recherches Ottomanes et Morisco-Andalouses, 1987).

- "The Ottoman Response to the Egyptian Crisis of 1881-82," *Middle Eastern Studies*, 24 (1988), 3-24.
- "The Struggle Against Shiism in Hamidian Iraq: A Study in Ottoman Counter-Propaganda," *Die Welt des Islams*, 30 (1990), 45-62.
- "Legitimacy Structures in the Ottoman State," *IJMES* 23 (1991), 345-59.
- "The Invention of Tradition as Public Image in the Late Ottoman Empire, 1808-1908," *Comparative Studies in Society and History*, 35/1 (1993), 3-29.
- Deringil, Selim, "The Ottoman Empire and Russian Muslims: Brothers or Rivals?," *Central Asian Survey*, 13/3 (1994), 409-16.
- "II. Abdülhamid Döneminde Osmanlı Dış İlişkilerinde, 'İmaj' Saplantısı," *Sultan II. Abdülhamid ve Devri Semineri*, 27-29 Mayıs 1992, Tarih Araştırma Merkezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1994).
- *The Well-Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire, 1876-1909* (Londra: I. B. Tauris, 1998). [*İktidarın Sembolleri ve İdeoloji*, çev. Gül Çağalı Güven, Yapı Kredi Yayınları, 2002].
- Diab, Henry ve Lars Wählin, "The Geography of Education in Syria in 1882, with a Translation of 'Education in Syria' by Shahin Makarius, 1883," *Geografiska Annaler*, 65 B/2 (1983), 105-28.
- Doğan, İsmail, *Tanzimatın İki Ucu: Münif Paşa ve Ali Suavî (Sosyo-pedagojik bir Karşılaştırma)* (İstanbul: İz Yayıncılık, 1991).
- Doğan, Nuri, *İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)* (İstanbul: Bağlam, 1994).
- Dressen, Wolfgang, *Die pädagogische Maschine: Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preussen/Deutschland* (Frankfurt: Ullstein Materialien, 1982).
- Duara, Prasenjit, "Review of *Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation* by Thongchai Winichakul," *The American Historical Review*, 100/2 (1995), 477-9.
- Duguid, Stephen, "The Politics of Unity: Hamidian Policy in Eastern Anatolia," *Middle Eastern Studies*, 9/2 (1973), 139-55.
- Dumont, Paul, "Les Provinces arabes de l'Empire ottoman sous le règne d'Abdülhamid II, vues par les attachés militaires français," *Revue d'Histoire Maghrébine*, 39-49 (1985), 177-202.
- "Les Transformations sociales dans l'empire ottoman (fin du XIX^e - début du XX^e siècle): Bilan des recherches en cours," *Turcica*, 19 (1987), 75-94.
- "Said Bey - The Everyday Life of an Istanbul Townsman at the Beginning of the Twentieth Century," Albert Hourani, Philip S. Khoury ve Mary C. Wilson (der.), *The Modern Middle East: A Reader* (Berkeley: University of California Press, 1993).
- Düzdağ, Ertuğrul, *Şeyhülislam Ebusuûd Efendi Fetvaları Işığında 16. Asır Türk Hayatı* (İstanbul: Enderun, 1983).
- Eickelman, Dale F ve James Piscatori, *Muslim Politics* (Princeton: Princeton University Press, 1996).
- Eklöf, Arthur Benoit, "Spreading the Word: Primary Education and the Zemstvo in Moscow Province, 1864-1910," Doktora tezi, Princeton University (1976).

- Eldem, Edhem, "İstanbul: From Imperial to Peripheralized Capital," Edhem Eldem, Daniel Goffman, ve Bruce Masters (der.), *The Ottoman City Between East and West* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 135-206.
- Eldem, Vedat, *Osmanlı İmparatorluğunun İktisadi Şartları hakkında bir Tetkik* (Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1970).
- Emil, Birol, *Mizancı Murad Bey: Hayatı ve Eserleri* (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1979).
- Encyclopaedia Britannica*, II. baskı.
- Encyclopaedia of Islam*, I ve II. baskılar.
- Eraslan, Cezmi, "II. Abdülhamid'in Hilâfet Anlayışı," *Sultan II. Abdülhamid ve Devri Semineri*, 27-29 Mayıs 1992, Tarih Araştırma Merkezi İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1994).
- Ergin, Osman Nuri, *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolaşısıyla Türkiye Maarif Tarihi*, 5 cilt, (İstanbul: Osmanbey Matbaası, 1939-43).
- Evin, Ahmet Ö., *Origins and Development of the Turkish Novel* (Minneapolis: Bibliotheca Islamica, 1983). [*Türk Romanının Kökenleri ve Gelişimi*, çev. Osman Akınhay, Agora Kitaplığı, 2004.]
- Farah, Caesar E., "Arabs and Turks: Common Heritage, Common Destiny," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 1 (1986), 61-75.
- "The Islamic Caliphate and the Great Powers: 1904-1914," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 2 (1987), 37-48.
- "Protestantism and British Diplomacy in Syria," *IJMES* 7(1976), 321-44.
- "A Tale of Two Missions," *Arabic and Islamic Garland: Historical, Educational and Literary Papers Presented to Abdul-Latif Tibawi* (Londra: Islamic Cultural Centre, 1977).
- Findley, Carter Vaughn, *Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire: The Sublime Porte, 1789-1922* (Princeton: Princeton University Press, 1980). [*Osmanlı Devletinde Bürokratik Reform*, çev. İzzet Akyol - Latif Boyacı, İz Yayıncılık, 1994.]
- "The Acid Test of Ottomanism: The Acceptance of Non-Muslims in the Late Ottoman Bureaucracy," Braude ve Lewis (der.), *Christians and Jews in the Ottoman Empire* (1982).
- "The Advent of Ideology in the Islamic Middle East," *Studia Islamica*, 55 (1982), 143-69.
- *Ottoman Civil Officialdom: A Social History* (Princeton: Princeton University Press, 1989). [*Kalemiyeden Mülkiyeye*, çev. Gül Çağalı Güven, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996.]
- Finn, Robert P., *The Early Turkish Novel, 1872-1900* (İstanbul: Isis Press, 1984).
- Fleischer, Cornell Hugh, *Bureaucrat and Intellectual in the Ottoman Empire: The Historian Mustafa Ali (1541-1600)* (Princeton: Princeton University Press, 1986). [*Tarihçi Mustafa Ali*, çev. Ayla Ortaç, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1996.]
- Fortna, Benjamin C., "Education for the Empire: Ottoman State Secondary Schools During the Reign of Sultan Abdülhamid II (1876-1909)," Doktora tezi, University of Chicago (1997).
- "Islamic Morality in Late Ottoman 'Secular' Schools," *IJMES* 32/3 (2000), 369-93.

- "The Kindergarten in the Ottoman Empire and the Turkish Republic," Roberta Wollons (der.), *Kindergartens and Cultures: The Global Diffusion of an Idea* (New Haven: Yale University Press, 2000).
- "Education and Autobiography at the End of Empire," *Die Welt des Islams*, 41/1 (2001), 1-31.
- "Emphasizing the Islamic: Modifying the Curriculum of Late Ottoman State Schools," Klaus Kreiser ve François Georgeon (der.), *Enfances et jeunesses dans l'histoire de l'islam* (Paris: Maisonneuve, 2001).
- Foucault, Michel, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, çev. Alan Sheridan (New York: Vintage Books, 1979).
- Freitag, Ulrike, *Geschichtsschreibung in Syrien 1920-1990: zwischen Wissenschaft und Ideologie* (Hamburg: Deutsches Orient-Institut, 1991).
- Frierson, Cathy A., *Peasant Icons: Representations of Rural People in Late Nineteenth-Century Russia* (New York: Oxford University Press, 1993).
- Frierson, Elizabeth Brown, "Unimagined Communities: Women and Education in the Late-Ottoman Empire, 1876-1909," *Critical Matrix*, 9/2 (1995), 55-90.
- "Unimagined Communities: State, Press, and Gender in the Hamidian Era," Doktora tezi, Princeton University (1996).
- "Mirrors Out, Mirrors In: Domestication and rejection of the Foreign in Late-Ottoman Women's Magazines (1875-1908)," D. Fairchild Ruggles (der.), *Women, Patronage, and Self-Representation in Islamic Societies* (Albany, NY: State University of New York Press, 2000).
- "Cheap and Easy: The Creation of Consumer Culture in Late Ottoman Society," Donald Quataert (der.), *Consumption Studies and the History of the Ottoman Empire, 1550-1922: An Introduction* (Albany, NY: State University of New York Press, 2000).
- Furet, François ve Jacques Ozouf, *Reading and Writing: Literacy in France from Calvin to Jules Ferry* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982).
- Gavin, Carney E. S. (der.), *Imperial Self-Portrait: The Sultan Abdul-Hamid II's Photographic Albums* (Cambridge, Mass.: The Harvard Semitic Museum, 1989).
- Gellner, Ernest, *Nations and Nationalism* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983). [*Uluslar ve Ulusçuluk*, çev. Büşra Ersanlı Behar ve Günay Göksoy Özdoğan, İnsan Yayınları, 1992.]
- Gemie, Sharif, "'A Danger to Society'? - Teachers and Authority in France, 1833-1850," *French History*, 2/3 (1988), 264-87.
- Georgeon, François, "La Formation des élites à la fin de l'Empire ottoman: le cas de Galatasaray," *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 2/72 (1994), 15-25.
- Gharaybah, Abd al-Karim, *Suriyah fi al-qarn al-tasi' ashar, 1840-1876* (Kahire: Dar al-Jil, 1962).
- Ghazzal, Zouhair, *L'Économie politique de Damas durant le XIX^e siècle: structures traditionnelles et capitalisme* (Şam: Institut Français de Damas, 1993).
- Gildea, Robert, *Education in Provincial France, 1800-1914* (Oxford: Clarendon Press, 1983).
- Glassie, Henry, *Turkish Traditional Art Today* (Bloomington: Indiana University Press, 1993).

- Golden, Peter B., *An Introduction to the History of the Turkic Peoples*, *Turcologica*, 9 (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1992).
- Goody, Jack, *Literacy in Traditional Societies* (Londra: Weidenfeld & Nicolson, 1964).
- Gould, Peter ve Rodney White, *Mental Maps*, (Boston: Allen & Unwin, 1986).
- Göçek, Fatma Müge, *Rise of the Bourgeoisie, Demise of Empire: Ottoman Westernization and Social Change* (New York: Oxford University Press, 1996). [Burjuvazinin Yükselişi İmparatorluğun Çöküşü, Ayraç Yayınevi, 1999.]
- Gökay, Bülent, "Turkish Settlement and the Caucasus, 1918-1920," *Middle Eastern Studies*, 32/2 (1996), 45-76.
- Göle, Nilüfer, *The Forbidden Modern: Civilization and Veiling* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997).
- "The Quest for the Islamic Self within the Context of Modernity," Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba (der.), *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey* (Seattle: University of Washington Press, 1997).
- Gövsä, İbrahim Alâettin, *Türk Meşhurları Ansiklopedisi, Edebiyatta, Sanatta, İlimde, Harpte, Politikada ve her sahada şöhret kazanmış olan Türklerin Hayatları Eserleri* ([İstanbul]: Yedigün, t.y.).
- Göyünç, Nejat, "Ottoman Central Administration and Arab Countries," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 1 (1986), 76-84.
- Grabill, Joseph L., *Protestant Diplomacy and the Near East: Missionary Influence on American Policy, 1810-1927* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1971).
- Groiss, Arnon, "Minorities in a Modernizing Society: Secular vs. Religious Identities in Ottoman Syria, 1840-1914," *Princeton Papers in Near Eastern Studies*, 3 (1994), 39-70.
- Güran, Tevfik, *Tanzimat Döneminde Osmanlı Maliyesi: Bütçeler ve Hazine Hesapları (1841-1861)* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1989).
- Halls, W. D., *Education, Culture and Politics in Modern France* (Oxford: Pergamon, 1976).
- Hanioglu, M. Şükrü, *Bir Siyasal Örgüt Olarak Osmanlı İttihad ve Terakki Cemiyeti ve Jön Türklük: Cilt I (1889-1902)* (İstanbul: İletişim Yayınları, 1985).
- *The Young Turks in Opposition* (New York: Oxford University Press, 1995).
- Harley, J. B. ve David Woodward, *The History of Cartography, Cilt 2, Book 1, Cartography in the Traditional Islamic and South Asian Societies* (Chicago: The University of Chicago Press, 1992).
- Harrigan, Patrick J., *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire* (Waterloo, Can.: Wilfrid Laurier University Press, 1980).
- Haydaroglu, İlknur Polat, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar* (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1990).
- Heidborn, A., *Droit public et administratif de l'empire ottoman*, 2 cilt. (Viyana: C. W. Stern, 1912).
- Hershlag, Zvi Yehuda, "The Late Ottoman Finances: A Case Study in Guilt and Punishment," Osman Okyar ve Halil İncalcık (der.), *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi (1071-1920)/Social and Economic History of Turkey (1071-1920)* (Ankara: Meteksan, 1980).

- Heyd, Uriel, *Foundations of Turkish Nationalism: The Life and Teachings of Ziya Gökalp* (Londra: Luzac, 1950).
- Hobsbawm, Eric John, *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990). [Milletler ve Milliyetçilik, çev. Osman Akinhay, Ayrıntı Yayınları, 1995.]
- Hodgson, Marshall Goodwin Simms, *The Venture of Islam: Conscience and History in a World Civilization*, 3 cilt. (Chicago: University of Chicago Press, 1974).
- Holod, Renata ve Ahmet Evin (der.), *Modern Turkish Architecture* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1984).
- Hopwood, Derek, *The Russian Presence in Syria and Palestine, 1834-1914: Church and Politics in the Near East* (Oxford: Clarendon Press, 1969).
- Hourani, Albert, "Ottoman Reform and the Politics of the Notables," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- Hurewitz, J. C. (der.), *The Middle East and North Africa in World Politics: A Documentary Record*, cilt 1, *European Expansion, 1535-1914* (New Haven: Yale University Press, 1975).
- "Imperial Self-Portrait: The Ottoman Empire as Revealed in Sultan AbdulHamid II's Photographic Albums," Special Edition of the *Journal of Turkish Studies*, 12 (1988).
- Issawi, Charles, *The Economic History of the Middle East, 1800-1914: A Book of Readings* (Chicago: University of Chicago Press, 1966).
- *The Economic History of Turkey, 1800-1914* (Chicago: University of Chicago Press, 1980).
- "The Transformation of the Economic Position of the Millets in the Nineteenth Century," Braude ve Lewis (der.), *Christians and Jews in the Ottoman Empire* (1982).
- İhsanoğlu, Ekmeleddin, "Qira'ah li-tarikh al-dawlah al'uthmaniyyah wa 'alaqatiha bil'alam al-'arabiyyah min khilal kutub al-tarikh al-madrasiyyah al-muqarrarah fi Mişr bayn 'ami 1913-1980 m.," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 1 (1986), 118-85.
- İnal, İbnülemin Mahmud Kemal, *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar*, 4 cilt, (İstanbul: Maarif Basımevi, 1955).
- İnalcık, Halil, "Application of the Tanzimat and its Social Effects," *Archivum Ottomanicum*, 5 (1973), 97-127.
- "Arab-Turkish Relations in Historical Perspective (1260-1914)," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 1 (1986), 148-57.
- "Biases in Studying Ottoman History," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 2 (1987), 7-10.
- *The Ottoman Empire: The Classical Age 1300-1600* (New Rochelle, NY: Caratzas, 1989).
- İnalcık, Halil ve Donald Quataert (der.), *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300-1916* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994).
- İslâm Ansiklopedisi.

- Izzet, Mehmed, Mehmed Esad, Osman Nuri, ve Ali Kami, *Darüşşafaka, Türkiye'de İlk Halk Mektebi: Darüşşafaka nasıl doğdu, ne hizmetler etti, nasıl yaşıyor?* (İstanbul: Evkaf-ı İslâmiye Matbaası, 1927).
- Jackson, Philip W, Robert E. Boostrom ve David T. Hansen, *The Moral Life of Schools* (San Francisco: Jossey-Bass, 1993).
- Jacob, Christian, "Review Article of Cartography in The Traditional Islamic and South Asian Societies", *Cartographica*, 30/4 (1993), 78-82.
- Jelavich, Charles ve Barbara, *The Establishment of the Balkan National States, 1804-1920, A History of East Central Europe*, cilt 8 (Seattle: University of Washington Press, 1977).
- Johansen, Baber, *Islam und Staat: Abhängige Entwicklung, Verwaltung des Elends und religiöser Antiimperialismus* (Berlin: Argument Verlag, 1982).
- Kafadar, Cemal, *Between Two Worlds: The Construction of the Ottoman State* (Berkeley: University of California Press, 1995).
- Karaca, Ali, *Anadolu İslahatı ve Ahmet Şakir Paşa (1838-1899)* (İstanbul: Eren, 1993).
- Karamustafa, Ahmet T., "Introduction to Islamic Maps," Harley ve Woodward (der.), *The History of Cartography*, cilt 2, kitap 1 (1992).
- "Introduction to Ottoman Cartography," Harley ve Woodward (der.), *The History of Cartography*, cilt 2, kitap 1 (1992).
- "Military, Administrative, and Scholarly Maps and Plans," Harley ve Woodward (der.), *The History of Cartography*, cilt 2, kitap 1 (1992).
- Kark, Ruth ve Shimon Landman, "The Establishment of Muslim Neighborhoods in Jerusalem, Outside the Old City, during the Late Ottoman Period," *Palestine Exploration Quarterly*, 112 (1980), 113-35.
- Karpat, Kemal, "The Land Regime, Social Structure, and Modernization in the Ottoman Empire," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- *An Inquiry into the Social Foundations of Nationalism in the Ottoman State: From Social Estates to Classes, From Millets to Nations* (Princeton: Center of International Studies, Princeton University, 1973).
- *Ottoman Population, 1830-1914: Demographic and Social Characteristics* (Madison: University of Wisconsin Press, 1985).
- "Images of Turks and Arabs in School Books," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 2 (1987), 17-19.
- "The Ottoman Ethnic and Confessional Legacy in the Middle East," Milton J. Esman ve Itamar Rabinovich (der.), *Ethnicity, Pluralism, and the State in the Middle East* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988).
- "The Civil Rights of the Muslims of the Balkans," *Asian and African Studies*, 27/1-2 (1993), 25-45.
- Kasaba, Reşat, "Treaties and Friendships: British Imperialism, the Ottoman Empire, and China in the Nineteenth Century," *Journal of World History*, 4/2 (1993), 215-41.
- "Kemalist Certainties and Modern Ambiguities," Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba (der.), *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey* (Seattle: Uni-

- versity of Washington Press, 1997). [Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, çev. Nurettin Elhüseyni, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1999.]
- Kassis, Hanna E., *A Concordance of the Qur'an* (Berkeley: University of California Press, 1983).
- Kayalı, Hasan, *Arabs and Young Turks: Ottomanism, Arabism, and Islamism in the Ottoman Empire, 1908-1918* (Berkeley: University of California Press, 1997.) [Jön Türkler ve Araplar, çev. Türkan Yöney, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998.]
- Kayra, Cahit (der.), *Istanbul Haritaları; Ortaçağdan Günümüze* (İstanbul: Türkiye Sınai Kalkınma Bankası, 1990).
- Kazamias, Andreas M., *Education and the Quest for Modernity in Turkey* (Chicago: University of Chicago Press, 1966).
- *Politics, Society and Secondary Education in England* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1966).
- ve Byron G. Massialis, *Tradition and Change in Education: A Comparative Study* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1965).
- Keddie, Nikki R., "Secularism and the State: Toward Clarity and Global Comparison," *New Left Review*, 226 (1997), 21-40.
- Keyder, Çağlar, "Ottoman Economy and Finances (1881-1918)," Osman Okyar ve Halil İnalcık (der.), *Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi (1071-1920)/Social and Economic History of Turkey (1071-1920)* (Ankara: Meteksan, 1980).
- "Whither the Project of Modernity?: Turkey in the 1990s," Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba (der.), *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey* (Seattle: University of Washington Press, 1997).
- Khalid, Adeeb, *The Politics of Muslim Cultural Reform: Jadidism in Central Asia* (Berkeley: University of California Press, 1998).
- Khalidi, Rashid Ismail, "Social Factors in the Rise of the Arab Movement in Syria" Said Amir Arjomand (der.), *From Nationalism to Revolutionary Islam* (Albany, NY: State University of New York Press, 1984).
- "Ottomanism and Arabism in Syria before 1914: A Reassessment," Rashid Khalidi vd. (der.), *The Origins of Arab Nationalism* (New York: Columbia University Press, 1991).
- "Society and Ideology in Late Ottoman Syria: Class, Education, Profession and Confessionalism," John Spagnolo (der.), *Taking the Long View on the Modern Middle East: Essays in Honor of Albert Hourani* (Oxford: St Antony's College Middle East Monograph Series, 1991).
- Khoury, Philip S., *Syria and the French Mandate: The Politics of Arab Nationalism, 1920-1945* (Princeton: Princeton University Press, 1987).
- Kleinert, Claudia, *Die Revision der Historiographie des Osmanischen Reiches am Beispiel von Abdülhamid II: Das späte Osmanische Reich im Urteil türkischer Autoren der Gegenwart (1930-1990), Islamkundliche Untersuchungen*, 188 (Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 1995).
- Kocabaşoğlu, Uygur, *Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika; 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Amerikan Misyoner Okulları* (İstanbul: Arba, 1989).
- Koçer, Hasan Ali, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)* (İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1970).

- Kodaman, Bayram, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988).
- Kreiser, Klaus, "Public Monuments in Turkey and Egypt, 1840-1916," *Muqarnas*, 14 (1997), 103-17.
- Kuntay, Midhat Cemal, *Sarıklı İhtilalci Ali Suavî* (İstanbul: Ahmet Halit Kitabevi, 1946).
- Kuban, Ercümen, "The Impact of Nationalism on the Turkish Elite in the Nineteenth Century," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- Kushner, David, *The Rise of Turkish Nationalism* (Londra: Frank Cass, 1977).
- "The Place of the Ulema in the Ottoman Empire During the Age of Reform (1839-1918)," *Turcica*, 19 (1987), 51-74.
- Kütükoğlu, Mübahat S., *Osmanlı Belgelerinin Dili (Diplomatik)* (İstanbul: Kubbealtı Akademisi Kültür ve San'at Vakfı, 1994).
- Kyrbjs, Kostas, "Turkish-Cypriot Education 1850-1905 with Reference to the Greek Community: A Case-Study of Transmission from Dominance to Non-Dominance," *Études balkaniques*, 26/4 (1990), 50-69.
- Lambton, Ann K. S., *Qajar Persia: Eleven Studies* (Londra: I. B. Tauris, 1987).
- Landau, Jacob M., "The Beginnings of Modernization in Education: The Jewish Community in Egypt as a Case Study," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- *The Politics of Pan-Islam: Ideology and Organization* (Oxford: Clarendon Press, 1990).
- Lauwerys, Joseph A., "Politics and Education," *Arabic and Islamic Garland: Historical, Educational and Literary Papers Presented to Abdul-Latif Tibawi* (Londra: Islamic Cultural Centre, 1977).
- Lewis, Bernard, *The Emergence of Modern Turkey*, (Londra: Oxford University Press, 1968). [*Modern Türkiye'nin Doğusu*, TTK Yayınları, 1998.]
- *The Political Language of Islam* (Chicago: University of Chicago Press, 1988).
- Lory, Bernard and Alexandre Popovic, "Au carrefour des Balkans, Bitola 1816-1918," Paul Dumont ve François Georgeon (der.), *Villes Ottomanes à la fin de l'Empire* (Paris: L'Harmattan, 1992). [*Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kentleri*, çev. Nurettin Elhüseyni, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1999.]
- McCarthy, Justin, *Muslims and Minorities: The Population of Ottoman Anatolia and the End of the Empire* (New York: New York University Press, 1983).
- MacIntyre, Alasdair, *After Virtue: A Study in Moral Theory* (Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1981).
- Mandaville, Jon, "Memduh Pasha and Aziz Bey: Ottoman Experience in Yemen," B. R. Pridham (der.), *Contemporary Yemen: Politics and Historical Background* (New York: St Martin's, 1984).
- Ma'oz, Moshe, "The Impact of Modernization on Syrian Politics and Society During the Early *Tanzimat* Period," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).

- *Ottoman Reform in Syria and Palestine, 1840-1861: The Impact of the Tanzimat on Politics and Society* (Oxford: Clarendon Press, 1968).
- (der.), *Studies on Palestine During the Ottoman Period* (Kudüs: Magnes Press, 1975).
- Mardin, Şerif, *The Genesis of Young Ottoman Thought: A Study in the Modernization of Turkish Political Ideas* (Princeton: Princeton University Press, 1962). [Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu, İletişim Yayınları, 5. baskı, 2004.]
- "Power, Civil Society and Culture in the Ottoman Empire," *Comparative Studies in Society and History*, 11/3 (1969), 258-81.
- "Super Westernization in Urban Life in the Ottoman Empire in the Last Quarter of the Nineteenth Century," Peter Benedict, Erol Tümertekin, ve Fatma Mansur (der.), *Turkey: Geographic and Social Perspectives* (Leiden: E. J. Brill, 1974).
- *Religion and Social Change in Modern Turkey: The Case of Bediüzzaman Said Nursi* (Albany, NY: State University of New York Press, 1989). [Bedüzzaman Said Nursi Olayı, İletişim Yayınları, 9. baskı, 2003.]
- "The Nakşibendi Order in Turkish History," Richard Tapper (der.), *Islam in Modern Turkey: Religion, Politics and Literature in a Secular State* (Londra: I. B. Tauris, 1991). [Çağdaş Türkiye'de İslam, çev. Özden Arkan, Sarmal Yayınevi, 1993.]
- "The Ottoman Empire," Karen Barkey ve Mark von Hagen (der.), *After Empire: Multiethnic Societies and Nationbuilding* (Boulder, Col.: Westview Press, 1997).
- "Projects as Methodology: Some Thoughts on Modern Turkish Social Science," Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba (der.), *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey* (Seattle: University of Washington Press, 1997).
- Markova, Zina, *Bulgarian Exarchate 1870-1879* (Sofya: Bulgarian Academy of Sciences, 1989).
- Marshall, Byron K., *Learning To Be Modern: Japanese Political Discourse on Education* (Boulder, Col.: Westview Press, 1994).
- Masters, Bruce, "The View from the Province: Syrian Chronicles of the Eighteenth Century," *JAOS* 114/3 (1994), 353-62.
- Matthee, Rudi, "Transforming Dangerous Nomads into Useful Artisans, Technicians, Agriculturalists: Education in the Reza Shah Period," *Iranian Studies*, 26/3-4 (1993), 313-36.
- Matthews, Roderic D. ve Matta Akrawi, *Education in Arab Countries of the Near East* (Washington, DC: American Council on Education, 1949).
- Maynard, Richard E., "The Lise and its Curriculum in the Turkish Educational System," Doktora tezi, University of Chicago (1961).
- Menashri, David, *Education and the Making of Modern Iran* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992).
- Messick, Brinkley, *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society* (Berkeley: University of California Press, 1993).
- Meyer, John W. ve W. Richard Scott, *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (Beverly Hills, Cal.: Sage Publications, 1983).
- Miroiu, Mihai, "Changing Attitudes towards the Ottomans in Romanian Historiography," *New Perspectives on Turkey*, 12 (1995), 119-28.

- Mitchell, Timothy, *Colonising Egypt* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988, [Mısır'ın Sömürgeleştirilmesi, çev. Zeynep Altok, İletişim Yayınları, 2001].
- Mitler, Louis, *Contemporary Turkish Writers: A Critical Bio-Bibliography of Leading Writers in The Turkish Republican Period up to 1980, Ural and Altaic Series*, 146 (Bloomington: Indiana University Research Institute for Inner Asian Studies, 1988).
- Moghadam, Valentine R., "Rhetorics and Rights of Identity in Islamist Movements," *Journal of World History*, 4/2 (1993), 243-64.
- Monmonier, Mark, *How To Lie With Maps* (Chicago: University of Chicago Press, 1991).
- *Mapping It Out: Expository Cartography for the Humanities and Social Sciences* (Chicago: University of Chicago Press, 1993).
- *Drawing the Line: Tales of Maps and Cartocontroversy* (New York: Henry Holt, 1994).
- Mottahedeh, Roy P., *The Mantle of the Prophet: Religion and Politics in Iran* (New York: Simon and Schuster, 1985). [Peygamberin Hırkası, çev. Ruşen Sezer, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.]
- Mugheid, Turjki, *Sultan Abdulhamid II. im Spiegel der arabischen Dichtung: Eine Studie zu Literatur und Politik in der Spätperiode des Osmanischen Reiches, Islamkundliche Untersuchungen*, 112 (Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 1987).
- Müller, Detlef, Fritz Ringer ve Brian Simon (der.), *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987).
- "The Process of Systematization: The Case of German Secondary Education," Müller, Ringer ve Simon (der.), *The Rise of the Modern Educational System* (1987).
- Nakash, Yitzhak, "The Conversion of Iraq's Tribes to Shi'ism" *IJMES* 26/3 (1994), 443-63.
- Nalbantoğlu, Gülsüm Baydar, "The Professionalization of the Ottoman-Turkish Architect," Doktora tezi, University of California (1989).
- Nebioglu, Osman, *Türkiye'de Kim Kimdir: Yaşayan Tanınmış Kimseler Ansiklopedisi* (İstanbul: Nebioglu Yayınevi, 1961-2).
- O'Boyle, Lenore, "A Possible Model for the Study of Nineteenth-Century Secondary Education in Europe," *Journal of Social History*, 12/2 (1978), 236-47.
- Okay, Orhan, *Batı Medeniyeti karşısında Ahmed Midhat Efendi* (Ankara: Baylan Matbaası, 1975).
- Organization of Islamic Conference, *Ottoman Year-Books (Salname and Nevsal): A Bibliography and Union Catalogue with Reference to Istanbul Libraries* (İstanbul: Research Centre for Islamic History, Art and Culture (IRCICA), 1982).
- Ortaylı, İlber, *İkinci Abdülhamit Döneminde Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 479 (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1981).
- "Some Observations on American Schools in the Ottoman Empire," *Turkish Public Administration Annual*, 8 (1981), 93-110.
- "Ideological Structure of Syria and Lebanon in the 19th Century and Ottoman Counter-measures," *Revue d'Histoire Maghrébine*, 37-8 (1985), 149-55.

- "Nineteenth Century Ottoman Administration and the Arabic Language," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 1 (1986), 193-7.
- *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* (İstanbul: Hil Yayın, 1987).
- *Studies on Ottoman Transformation, Analecta Isisiana*, 10 (İstanbul: The Isis Press, 1994).
- Owen, Roger, *The Middle East in the World Economy, 1800-1914* (Londra: Methuen, 1981).
- "Defining Traditional: Some Implications of the Use of Ottoman Law in Mandatory Palestine," *Harvard Middle East and Islamic Review*, 1/2 (1994), 115-31.
- Ozouf, Mona, *L'École, l'église et la république, 1871-1914* (Paris: Editions Cana, 1982).
- Öke, Mim Kemal, *İngiliz casusu Prof. Arminius Vambery'nin gizli raporlarında II. Abdülhamid ve Dönemi* (İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1983).
- Özdalga, Elisabeth, "Education in the Name of Order and Progress: Problems Related to the Recent Eight Year Obligatory School Reform in Turkey," *Middle East Studies Association yıllık toplantısında sunulan tebliğ*, 6 Aralık 1998, Chicago.
- *The Veiling Issue, Official Secularism and Popular Islam in Modern Turkey*, Nordic Institute of Asian Studies Report Series, 33 (Londra: Curzon, 1998).
- Özdemir, Bülent, "Ottoman Reforms and Social Life: Reflections from Salonica, 1830-1850," Doktora tezi, University of Birmingham (2000).
- Özdemir, Kemal, *Osmanlı Deniz Haritaları Ali Macar Reis Atlası* (İstanbul: Marmara Bankası, 1992).
- Özer, Bülent, *Rejonyalizm, Üniversalizm ve Çağdaş Mimarimiz üzerine bir Deneme* (İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, 1964).
- Özgüven, Burcu, "İdadi binaları," *Tarih ve Toplum*, 14/82 (1990), 44-7.
- Özön, Mustafa Nihat, *Türkçede Roman*, (İstanbul: İletişim, 1985).
- Öztuncay, Bahattin, *James Robertson, Pioneer of Photography in the Ottoman Empire* (İstanbul: Eren, 1992).
- Pakalın, Mehmed Zeki, *Son Sadrazamlar ve Başvekilleri* (İstanbul: Ahmet Sait Matbaası, 1942).
- *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1946).
- Parla, Taha, *The Social and Political Thought of Ziya Gökalp, 1876-1924* (Leiden: E. J. Brill, 1985). [Ziya Gökalp, *Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm*, İletişim Yayınları, 1989.]
- Pfeiffer, Baldur Ed., *The European Seventh-day Adventist Mission in the Middle East, 1879-1939* (Frankfurt: Peter Lang, 1981).
- Piri Reis Haritası (İstanbul: T. C. B. Seyir ve Hidrografi Dairesi, 1966).
- Pitcher, Donald Edgar, *An Historical Geography of the Ottoman Empire From Earliest Times to the End of the Sixteenth Century, with Detailed Maps to Illustrate the Expansion of the Sultanate* (Leiden: E. J. Brill, 1972).
- Quataert, Donald, "Part IV: The Age of Reforms," Halil İnalcık ve Donald Quataert, *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300-1914* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994).

- Rahme, Youssef G., "Religious Alterity in the Thought of Islamic Reformers in the Ottoman Empire, 1856-1905," Doktora tezi, University of Chicago (1994).
- Ramsaur, Ernest Edmondson, *The Young Turks: Prelude to the Revolution of 1908* (Princeton: Princeton University Press, 1957).
- Reese, William J., *The Origins of the American High School* (New Haven: Yale University Press, 1995).
- Ringer, Fritz, "On Segmentation in Modern European Educational Systems: The Case of French Secondary Education, 1865-1920," Müller, Ringer ve Simon (der.), *The Rise of the Modern Educational System* (1987).
- Roded, Ruth, "Social Patterns Among the Urban Elite of Syria During the Late Ottoman Period (1876-1918)," David Kushner (der.), *Palestine in the Late Ottoman Period: Political, Social, and Economic Transformation* (Kudüs: Yad Izhak Ben-Zvi, 1986).
- Rodrigue, Aron, *French Jews, Turkish Jews: The Alliance Israélite Universelle and the Politics of Jewish Schooling in Turkey, 1860-1925* (Bloomington: Indiana University Press, 1990).
- Rogan, Eugene L. "Aşiret Mektebi: Abdülhamid II's School for Tribes (1892-1907)," *IJMES* 28/1 (1996), 83-107.
- *Frontiers of the State in the Late Ottoman Empire: Transjordan, 1850-1921*, *Cambridge Middle East Studies*, 12 (Cambridge: Cambridge University Press, 1999).
- "The Political Significance of an Ottoman Education: Maktab 'Anbar Revisited," Suriye III Konferansında sunulan tebliğ, Bilad al-Sham: Processes of Identities and Ideologies from the 18th Century to the End of the Mandatory Period, Erlangen, 28 July-2 Aug. 2000.
- Rundstrom, Robert A., "Mapping, Postmodernism, Indigenous People and the Changing Direction of North American Cartography," *Cartographica*, 28/2 (1991), 1-12.
- Sack, Robert David, *Human Territoriality: Its Theory and History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986).
- Sakaoglu, Necdet, *Osmanlı Egitim Tarihi* (İstanbul: İletişim, 1991).
- Salibi, Kamal, *A House of Many Mansions: The History of Lebanon Reconsidered* (Berkeley: University of California Press, 1988).
- Salmoni, Barak, "Islam in Turkish Educational Materials, 1923-1950," Middle East Studies Association'ın yıllık toplantısında sunulan tebliğ, Washington, DC, 21 Nov. 1999.
- Salt, Jeremy, *Imperialism, Evangelism and the Ottoman Armenians, 1878-1896* (Londra: Frank Cass, 1993).
- Saqib, Ghulam Nabi, *Modernization of Muslim Education in Egypt, Pakistan, and Turkey: A Comparative Study* (Lahor: Islamic Book Service, 1983).
- Schilcher, Linda Schatkowski, *Families in Politics: Damascene Factions and Estates of the 18th and 19th Centuries*, *Berliner Islamstudien*, Band 2. (Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1985).
- Schleunes, Karl A., *Schooling and Society: The Politics of Education in Prussia and Bavaria, 1750-1900* (Oxford: Berg, 1989).

- Schölch, Alexander, *Palästina im Umbruch, 1856-1882: Untersuchungen zur wirtschaftlichen und sozio-politischen Entwicklung*, Berliner Islamstudien, Band 4. (Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1986).
- Schulze, Reinhard, *Geschichte der Islamischen Welt im 20. Jahrhundert* (Munich: Verlag C. H. Beck, 1994).
- "Was ist die Islamische Aufklärung?" *Die Welt des Islams*, 36/3 (1996), 317-25.
- Scott, W. Richard, John W. Meyer et al., *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism* (Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications, 1994).
- Seikaly, Samir M., "As Seen from Damascus: Kurd Ali's View of the Ottoman Empire," Abeljelil Temimi (der.), *Actes du VI^e Congrès du CIEPO tenu à Cambridge sur: Les Provinces arabes à l'époque ottomane* (Zaghuan, Tunus: Centre d'Études et de Recherches Ottomanes et Morisco-Andalouses, 1987).
- Shamir, Shimon, "The Modernization of Syria: Problems and Solutions in the Early Period of Abdülhamid," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- Shaw, Ezel Kural, "Midhat Pasha, Reformer or Revolutionary; His Administrative Career and Contributions to the Constitution of 1876," *Doktora tezi*, Harvard University (1975).
- Shaw, Stanford Jay, "Some Aspects of the Aims and Achievements of the Nineteenth-Century Ottoman Reformers," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- "The Yıldız Palace Archives of Abdülhamit II," *Archivum Ottomanicum*, 3 (1971), 211-37.
- "A Promise of Reform: Two Complimentary Documents," *IJMES* 4 (1973), 359-65.
- ve Ezel Kural Shaw, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, Cilt II, *Reform, Revolution, and Republic; The Rise of Modern Turkey* (Cambridge: Cambridge University Press, 1977).
- Smith, Anthony D., *The Ethnic Origins of Nations* (Oxford: Blackwell, 1987).
- Somel, Akşin, "Das Grundschulwesen in den Provinzen des Osmanischen Reiches während der Herrschaftsperiode Abdülhamid II. (1876-1909)," *Doktora tezi*, Universität Bamberg (1993).
- Sonyel, Salâhi R, *Minorities and the Destruction of the Ottoman Empire*, *Publications of Turkish Historical Society*, 7/129 (Ankara: Turkish Historical Society Printing House, 1993).
- Sözen, Metin, *Anadolu Medreseleri; Selçuklu ve Beylikler Devri*, 2 cilt. (İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Matbaası, 1970).
- Spagnolo, J. P., "French Influence in Syria Prior to World War I: The Functional Weakness of Imperialism," *MEJ* 23/1 (1969), 45-62.
- Spuler, Bertold, "Das Schulwesen im Rahmen der Kulturentwicklung der südeuropäischen Völker im 19. Jh.," *Arabic and Islamic Garland: Historical, Educational and Literary Papers Presented to Abdul-Latif Tibawi* (Londra: Islamic Cultural Centre, 1977).

- St Laurent, Beatrice, "Ottomanization and Modernization: The Architectural and Urban Development of Bursa and the Genesis of Tradition, 1839-1914," *Doktora tezi*, Harvard University (1989).
- "Ottoman Power and Westernization: The Architecture and Urban Development of Nineteenth and Early Twentieth Century Bursa," *Anatolia Moderna/Yeni Anadolu*, 5 (1994), 199-232.
- Starrett, Gregory, *Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt* (Berkeley: University of California Press, 1998).
- Stavrianos, L. S., *The Balkans Since 1453* (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1965).
- Steppat, Fritz, "National Education Projects in Egypt Before the British Occupation," William R. Polk ve Richard L. Chambers (der.), *Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century* (Chicago: University of Chicago Press, 1968).
- "Eine Bewegung unter den Notabeln syriens: Neues Licht auf die Entstehung des arabischen Nationalismus," Wolfgang Voigt (der.), *XVII. Deutscher Orientalistentag*, Würzburg (Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1969).
- Stock-Morton, Phyllis, *Moral Education For a Secular Society: The Development of Moral Laïque in Nineteenth Century France* (Albany, NY: State University of New York Press, 1988).
- Stone, Frank Andrews, *Academies for Anatolia; A Study of the Rationale, Program and Impact of the Educational Institutions Sponsored by the American Board in Turkey: 1830-1980* (Lanham, Md.: University Press of America, 1984).
- Strohmeier, Martin, "Muslim Education in the Vilayet of Beirut, 1880-1918," Caesar E. Farah (der.), *Decision Making and Change in the Ottoman Empire* (Kirkville, Miss.: Thomas Jefferson University Press, 1993).
- *Seldschukische Geschichte und türkische Geschichtswissenschaft: Die Seldschuken im Urteil moderner türkischer Historiker, Islamkundliche Untersuchungen*, 97 (Berlin: Klaus Schwarz Verlag, 1984).
- Subtelny, Eva Maria ve Anas B. Khalidov, "The Curriculum of Islamic Higher Learning in Timurid Iran in the Light of the Sunni Revival under Shah-Rukh, *JAOS* 115/2 (1995), 210-36.
- Sungu, Ihsan, "Galatasary Lisesinin Kuruluşu," *Belleten*, 7/28(1943), 315-47.
- Szyliowicz, Joseph, *Education and Modernization in the Middle East* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1973).
- Şeni, Nora, "Fashion and Women's Clothing in the Satirical Press of Istanbul at the End of the 19th Century," Şirin Tekeli (der.), *Women in Turkish Society: A Reader* (Londra: Zed Books, 1995).
- Şişman, Adnan, *Galatasaray Mekteb-i Sultânîst'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları, 1868-1871* (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1989).
- Taeschner, Franz, "Djughrafiya: The Ottoman Geographers," *El²* 2 (Leiden: E. J. Brill, 1963), 587-90.
- "Osmanlılarda Coğrafya," *Türkiyat Mecmuası*, 2 (1926), 271-314.
- Tanzimat Devrine Ait Bir Kısım Resimler ve Vesikalar* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940).

- Tekeli, İlhan, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler," *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, ii. 456-75.
- Temimi, Abdeljelil, "Modern Historiography as Applied to the History of the Arab Provinces in the Ottoman Period and the Problem of History Schoolbooks," *Studies on Turkish-Arab Relations*, 2 (1987), 21-5.
- Thobie, Jacques, *Intérêts et imperialism français dans l'Empire Ottoman (1895-1914)* (Paris: Imprimerie nationale, 1977).
- Tibawi, Abdul Latif, *British Interests in Palestine, 1800-1901: A Study of Religious and Educational Enterprise* (Oxford: Oxford University Press, 1961).
- *American Interests in Syria, 1800-1901: A Study of Educational, Literary and Religious Work* (Oxford: Clarendon Press, 1966).
- "Greater Syria 1876-1890; Divided Loyalties: Ottoman, Muslim, or Arab," *The Islamic Quarterly*, 11 (1967), 8-33.
- *A Modern History of Syria, Including Lebanon and Palestine* (Londra: Macmillan, 1969).
- *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems* (Londra: Luzac, 1972).
- *Arabic and Islamic Themes: Historical, Educational and Literary Studies* (Londra: Luzac, 1976).
- Todorova, Maria, "Bulgarian Historical Writing on the Ottoman Empire," *New Perspectives on Turkey*, 12 (1995), 97-118.
- Trimberger, Ellen Kay, *Revolution From Above: Military Bureaucrats and Development in Japan, Turkey, Egypt, and Peru* (New Brunswick, NJ: Transaction Books, 1978).
- Tripp, Charles, "Islam and the Secular Logic of the State in the Middle East," Abdel Salam Sidahmed ve Anoushirvan Ehteshami (der.), *Islamic Fundamentalism* (Boulder, Col: Westview Press, 1996).
- *A History of Iraq* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000).
- Tübinger Atlas des Vorderen Orients (TAVO) der Universität Tübingen (Wiesbaden: Dr Ludwig Reichert Verlag, 1990).
- Tuğlacı, Pars, *Osmanlı Mimarlığında Batılılaşma Dönemi ve Balyan Ailesi* (İstanbul: İnkılâp ve Aka, 1981).
- Turnbull, David, *Maps are Territories; Science is an Atlas: A Portfolio of Exhibits* (Chicago: University of Chicago Press, 1993).
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi.
- Türkay, Cevdet, *Osmanlı Türklerinde Coğrafya* (İstanbul: Maarif Basımevi, 1959).
- Unat, Faik Reşit, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi bir Bakış* (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1964).
- Ünal, Hasan, "Young Turk Assessments of International Politics, 1906-1909," *Middle Eastern Studies*, 32/ 2 (1996), 30-44.
- Vickers, Miranda, *The Albanians: A Modern History* (Londra: I. B. Tauris, 1995).
- Vikør, Knut S., "Muhammadan Piety and Islamic Enlightenment: Survey of a Historiographical Debate," ISMM İstanbul Atölyesinde Sunulan tebliğ, Temmuz 1998.

- Wasti, S. Tanvir, "The Last Chroniclers of the Mabeyn," *Middle Eastern Studies*, 32/2 (1996), 1-29.
- Weber, Eugen, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870-1914* (Stanford: Stanford University Press, 1976).
- Williamson, Bill, *Education, Social Structure and Development: A Comparative Analysis* (New York: Homes & Meier, 1979).
- *Education and Social Change in Egypt and Turkey: A Study in Historical Sociology* (Londra: Macmillan, 1987).
- Winichakul, Thongchai, *Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation* (Honolulu: University of Hawaii Press, 1994).
- Wolf, Armin, "What Can the History of Historical Atlases Teach? Some Lessons from a Century of Putzger's 'Historischer Schul-Atlas,'" *Cartographica*, 28/2 (1991), 21-37.
- Wollons, Roberta, "The Black Forest in a Bamboo Garden: Missionary Kindergartens in Japan, 1868-1912," *History of Education Quarterly*, 33/1 (1993), 1-35.
- Yazıcı, Nesimi, "Son Dönemde Karahisar-ı Sahib Medreseleri ve Islah-ı Medâris Uygulaması," *Belleten*, 58/223 (1994), 635-57.
- Yücel, Hasan Ali, *Türkiye'de Orta Öğretim* (İstanbul: Devlet Basımevi, 1938).
- Zeldin, Theodore, "Introduction: Were there Two Frances?" Theodore Zeldin (der.), *Conflicts in French Society: Anticlericalism, Education and Morals in the Nineteenth Century* (Londra: Allen & Unwin, 1970).
- *France 1848-1945*, Cilt 2, *Intellect, Taste, and Anxiety* (Oxford: Clarendon Press, 1977).
- Zilfi, Madeline C., *The Politics of Piety: The Ottoman Ulema in the Post-classical Age (1600-1800)*, *Studies in Middle Eastern History*, 8 (Minneapolis: Bibliotheca Islamica, 1988).
- Zirinsky, Michael P., "A Panacea for the Ills of the Country: American Presbyterian Education in Inter-War Iran," *Iranian Studies*, 26/1-2 (1993 [-4]), 119-37.
- Zürcher, Erik J., *Turkey: A Modern History* (Londra: I. B. Tauris, 1993). [*Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, çev. Yasemin S. Gönen, İletişim Yayınları, 18. baskı, 2004.]



İkinci Abdülhamit'in uzun hükümdarlığı pek çok veçhesiyle tarih araştırmalarına konu olmuştur. İmparatorluğun çözülmesinden önceki bu son siyasi istikrar çağı, Batı kaynaklı yeniliklere; ekonomik, kültürel ve siyasi hamlelere reaksiyon gösterilen bir dönemdir. *Mekteb-i Hümayûn*, bu reaksiyonu Abdülhamit dönemi orta öğretimi üzerinden inceliyor. Bu dönemde bürokrasi, Yıldız'ın çizdiği hedefler doğrultusunda eğitime, kendi içinde çelişen fakat imparatorluğun selameti açısından tek çıkış yolu gibi gözüken zorlu bir misyon yüklüyor: Batılı güçlerin İmparatorluğa sızmasını, Osmanlı ihtiyaç ve koşullarına uyarlanmış bir Batılı eğitim modeli yoluyla engellemek. Bu çelişik gayeye ulaşmak için Osmanlı orta eğitiminin Tanzimat'tan itibaren geçirdiği değişim bir yandan sürdürülürken, bir yandan da rota kısmen değiştiriliyor. Eğitimin özellikle ahlâki içeriğinin İslâmileştirilmesi ve ulusallaştırılması bu rota değişikliğinin önemli bileşenleri. Söz konusu hamleler, elbette faillerinin niyetlerinden bağımsız sonuçlar da yaratıyor. Fortna'nın çalışması bu karmaşık tarihsel kurguyu, arşiv belgeleri, anılar, ders kitapları ve haritaları içeren zengin bir malzeme aracılığıyla ortaya koyuyor. İmparatorluğun son yıllarını ve bu yılların mirasını anlamak için... ■



İLETİŞİM 1084
ARAŞTIRMA
İNCELEME 182

ISBN 975-05-0282-5



9 789750 502828