

Tanzimat Döneminde Eğitim Reformunun Dönüm Noktası: 1869 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri

Selçuk Akşin Somel
(Sabancı Üniversitesi)

Giriş

Bu makalenin amacı 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin düşünsel ve ideolojik çerçevesini oluşturan gerekçe metnini (*Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası*) Osmanlılık ideolojisi bağlamında ele almaktır. Söz konusu metin nizamnamenin neden ve hangi gerekçe ve kaygılarla hazırlandığını ortaya koyan kritik önemde bir belgedir. Bu belge aracılığı ile biz Maarif Nizamnamesi'nin eğitim reformu alanındaki önlemlerinin yapısal niteliğini daha iyi anlayabiliyoruz. Aynı şekilde Esbab-ı Mucibe Layihası geç Tanzimat devri reformcu bürokratlarının geleceğe yönelik maarif vizyonunu yansıtmaya açısından dikkate değerdir. Makalede önce Tanzimat devrinde eğitim gelişmelerine dair bir özet bakış sunulduktan sonra layiha belgesinin ana pasajları paragraflar halinde değerlendirilip tartışılacaktır.

Tanzimat ve Maarif

Osmanlı reform çağının üç büyük padişahından biri olan Sultan Abdülmecid'in saltanat devri gerek Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nu, gerekse Islahat Fermanı'nı içermesi bakımından Osmanlı modernleşme tarihinin özellikle hukuksallık anlamındaki en kritik devri niteliğini taşımaktadır. Söz konusu fermanlar Osmanlı modernleşmesine meşrulaştırıcı ve hukuksal çerçeveler sağlamış, ancak aynı zamanda da ıslahat sürecinin gelişmesi istikametinde yeni güzergâhlar açmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun 19.yüzyılını anlatmak için bazen sarf edilen “en uzun yüzyıl” ifadesi söz konusu zaman diliminin içerdiği sancılı geçişleri ve askeri yapıdan ekonomiye, devlet düzeninden maarifine değin yaşadığı bir dizi kabuk değiştirme sürecini ve bu süreçler zarfında ortaya çıkan tepkileri çağrıştırmaktadır.¹ Genel tarih yazımında kısaca “Batılılaşma” serüveni olarak nitelenen bu reformlar zinciri aynı zamanda eskiyle yeninin yan yana bulunduğu, usûl-i atıkayı temsil eden müesseselerle usûl-i cedîdeyi yansıtan kurumları eş zamanlı olarak barındıran hayli karmaşık bir yenileşme sürecini kapsamaktadır.² Biz bu meşhur “Tanzimat ikiliğini” kronolojik açıdan da görebiliriz. 1839'da Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nun ilânından Kırım Savaşı'na değin Osmanlı idaresinde göze çarpan başta Mustafa Reşid Paşa ve Sadık Rıfat Paşa olmak üzere reformcu kadrolar büyük oranda İslâmî duyarlılıkları gözetken politikalar izlemişlerdir.³ Buna karşın Kırım Savaşı sonrasında Bâb-ı Âli'ye büyük ölçüde egemen olan Âlî

¹ Bkz. İlber Ortaylı: *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* (İstanbul: Hil Yayın, 1983).

² Bkz. Niyazi Berkes: *Türkiye'de Çağdaşlaşma* (Ankara: Bilgi Yayınevi, 1973).

Paşa ve Fuad Paşa ekibi esas olarak Batılılaşmacı bir reform çizgisini takip etmişlerdir.⁴ Bu makalenin konusu olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Kırım Savaşı neticesinde yayınlanan Islahat Fermanı ile birlikte başlayan Batılılaşmacı ve Osmanlıcı siyasetin eğitim sahasındaki en bâriz dışı vurumunu arz etmektedir.

Konuya daha yakından eğilecek olursak, Abdülmecid döneminin bir dönüm noktası niteliğindeki Kırım Savaşı ve Islahat Fermanı geleneksel Osmanlı eğitim düzeni açısından bir kırılma ânı niteliğini taşır. Zira Islahat Fermanı'nın tetiklediği eğitim reformu süreci nihayet 1869 tarihli Maarif Nizamnamesi ile neticelenecek ve devlet ilk defa toplumun genel eğitimi konusunda inisiyatifini eline alacaktır. Bu bağlamda ilköğretim sahasında da devlet ilk kez söz sahibi olmaya başlayacaktır.

Islahat Fermanı ve 1868'e Değın Maarif Gelişmeleri

Maarif Nizamnamesi'nin şekillenmesini başlatan Islahat Fermanı'na maarif bağlamında kısaca bakmakta yarar vardır. Islahat Fermanı 1856 sonrasındaki maarif gelişmelerine bir hukuksal ve ideolojik çerçeve sağlamıştır. Fermanında Padişah öncelikle tüm tebaanın vatandaşlık bağı ile kalben birbirine bağlı olduğunun altını çiziyordu. Bundan sonra Abdülmecid nazarında tebaanın tümünün eşit olduğunu vurguluyor, tebaası olan bireylerin nizamnamelerin öngördüğü yaş ve sınav koşullarını yerine getirmek koşuluyla herhangi bir ayrıma tâbi tutulmaksızın Osmanlı Devleti'nin açmış olduğu askerî veya mülkî okullarına girebileceğini ilân ediyordu. Ayrıca her bir Gayrı Müslim cemaatin genel ve mesleki eğitim için okul açmada serbest olacağı, söz konusu okulların müfredatı ve öğretmenlerinin atanması konusunda ise Padişah'ın nasp edeceği ve Müslim ve Gayrı Müslim üyelerden oluşacak bir *Meclis-i Muhtelit-i Maârif*'in söz sahibi olacağı belirtiliyordu.⁵

Yukarıdaki beyanları yorumlayacak olursak, ilk etapta Osmanlı Devleti'nde o zamana değın geçerli olan ve İslam Şeriatı'nın belirlemiş olduğu Müslim-Gayrı Müslim ayrımının artık resmi söylem düzeyinde kesinlikle sona erdiği ve Osmanlı tebaasının cemaat ayrımı olmaksızın eşit statüde bireyler olarak tanındığı söylenebilir. Tüm tebaanın yasal koşullar dâhilinde herhangi bir ayrıma tâbi tutulmaksızın Osmanlı Devleti'nin açmış olduğu askerî veya mülkî okullarına girebilmeleri, Gayrı Müslimlerin bundan böyle subay ve memur yetiştirmeye yönelik olarak açılmış devlet okullarına girme hakkına sahip olmaları anlamına geliyordu. Bu durumda devlet okullarındaki müfredatın ve hatta öğretim eleman kadrosunun mevcut haliyle kalması olanaksızdı. Çünkü o zamana değın devlet memurları ve subayların Müslüman olmaları esası geçerliydi. Gayrı Müslim cemaatlerin genel ve mesleki eğitim sunacak okullar açma özgürlüğü ise hızla yaygınlaşacak söz konusu okulları denetleme konusunda hâlihazırdaki maarif idaresinin yetersizliğini gündeme getirmiş, hatta söz konusu nedenden ötürü yine aynı fermanında karma bir

³ Butrus Abu-Manneh: "The Islamic Roots of the Gülhane Rescript," aynı yazar, *Studies on Islam and the Ottoman Empire in the 19th Century (1826-1876)* (İstanbul: The Isis Press, 2001), 73-97.

⁴ Butrus Abu-Manneh: "The Roots of the Ascendancy of Âli and Fu'ad Paşas at the Porte," a.g.e., 115-124.

⁵ Şeref Gözübüyük ve Suna Kili: *Türk Anayasa Metinleri 1839-1980* (Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 1982), 7-10.

maarif meclisinin kurulacağı da ilân edilmişti. Sözü geçen Meclis-i Muhtelit-i Maârif'in kurulması kararı aynı zamanda Gayrı Müslim okullarının devlet eğitim düzenine entegre edilmesi sürecinin bir ilk adımı olarak da düşünülebilir.⁶

Sonuç olarak Islahat Fermanı'nın söz konusu pasajları o zamana değin devam edegelen eğitim yapısına taban tabana zıt, dönemin koşullarına göre oldukça radikal diyebileceğimiz bazı kararları içeriyordu. Birincisi, yüzyıllardır süregelen dinsel esasa dayalı cemaat ayırımına son verilmek isteniyordu. Osmanlılık siyasetiyle birlikte ortak bir Osmanlı vatandaşlık kimliği oluşturulmak amaçlanıyordu. Bu ise cemaat ayrılığına dayalı dinsel nitelikli eğitim düzeniyle uyuşamazdı. Ayrıca, Gayrı Müslimler devletin açtığı okullara girebileceklerdi. Bu da cemaat ayrılığına dayalı eğitim düzenine bir son verilmesi anlamına geliyordu. Üstelik Gayrı Müslim cemaatleri özgürce okul açmak ve eğitimlerini geliştirme hakkına sahip olacaklardı. Bu hak, daha önceleri devletin cemaatler üzerinde süregelen sınırlandırmalarının sona ermesi demekti.⁷

Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa âhengine dâhil olmasının sonucunda geleneksel Osmanlı eğitim düzeninin artık eskisi gibi devam ettirilemeyeceği aşikârdı. Eğitim siyasetinde sadece Müslümanlar değil, Gayrı Müslim tebaanın dikkate alınması gereği netlik kazanmaktaydı. Ayrıca, 1838'den itibaren oluşturulmuş olan *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti*, *Meclis-i Maârif* ve *Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti* gibi yetkileri sınırlı kurumların Islahat Fermanı'nın getirdiği koşulları ve sorumlulukları karşılamaktan uzak oldukları da açıktı. Artık Osmanlı Devleti eğitim meselesinde sadece askeri okullar, meslek okulları ve rüştiye mektepleri alanlarıyla sınırlı politikalar geliştiremezdi; bunun yerine tüm imparatorluk nüfusunu şâmil eğitim politikaları geliştirme noktasına gelmişti. Aynı zamanda, Müslüman ilk eğitim kurumlarını oluşturan mahalle mekteplerinin temel öğretim açısından yetersizlikleri daha bir göze batmaya başlamıştı. Bütün bu faktörler, genel eğitimi geleneksel olarak vakıfların özerk ve fiilen denetimsiz yönetimine bırakan anlayışın terk edilmesi anlamına geliyordu.⁸

Islahat Fermanı'nın öngördüğü ve yukarıda sözünü ettiğimiz Meclis-i Muhtelit-i Maarif Haziran 1856'da oluşturuldu. Öte yandan 1846'dan bu yana varlığını koruyan bir *Meclis-i Maârif* vardı. Yeni bir düzenlemeyle Meclis-i Maarif ile Meclis-i Muhtelit-i Maarif arasında bir görev ayrımı getirildi. Buna göre Meclis-i Maarif münhasıran din eğitimine dair meselelerden sorumlu olacak, buna karşın Meclis-i Muhtelit-i Maarif Müslim ve Gayrı Müslim okullarına dair ortak meselelerle ilgilenecekti.⁹

⁶ Selçuk Akşin Somel: "Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler," Halil İnalcık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu (haz.): *Tanzimat. Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2011), 693.

⁷ Somel, "Kırım Savaşı", 695.

⁸ Somel, "Kırım Savaşı", 696.

⁹ Ali Akyıldız: *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilâtında Reform* (İstanbul: Eren, Yayıncılık, 1993), 246-247; Selçuk Akşin Somel: *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908). İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2011), 68-69.

Bundan sonra Meclis-i Maarif üç kademededen oluşacak bir maarif düzenini öngören bir eğitim reformu projesi hazırladı. Haziran 1856 tarihli projeye göre ilk eğitim kademesi gerek Müslümanlar gerekse Gayrı Müslim cemaatler açısından dinsel ağırlıklı ve cemaat dilinde olacak, orta eğitim kademesindeki rüştiyelerde ise eğitim dili Türkçe olacaktır. Buna karşın yüksek eğitim kademesinde eğitim dili öğretilen sahanın uzmanlık dili neyse o dil olacaktır. 1861 tarihli bir diğer genelge de benzeri bir eğitim kademeleşmesi önermekteydi. Bu genelgenin dikkate değer yanı Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye hariç tüm mekteplerin *Maârif-i Umûmiyye Nezareti*'nin yetki alanına dâhil edilmesi gereğini vurgulamasıydı.¹⁰

Öte yandan ikili meclis düzeni içindeki eğitim idaresi bu şekliyle fazla uzun devam etmemiştir. Zira 1853 sonrasındaki gelişmelerin boyutu ve ortaya çıkan kapsamlı gerekler ve zorunluluklarla baş edebilecek daha bütünsel bir idari yapıyı oluşturmanın gereği ortaya çıkmıştı. Bu zorunluluklar doğrultusunda Mart 1857'de ilk kez *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti* kuruldu. Gerek Meclis-i Maarif, gerekse Meclis-i Muhtelit-i Maarif yeni kurulan nezarete entegre edildiler.¹¹

Maarif Nezareti'nin kurulması ve mahalle mektepleri dâhil ilk eğitim seviyesindeki cemaat mekteplerinin ortak bir çerçeve içinde mütalaa edilmesine rağmen merkezi idare vakıfların denetiminde bulunan mahalle mektepleri üzerinde ciddi anlamda etkili olamamıştır. Hâlbuki mahalle mekteplerinin daha etkin bir biçimde eğitim vermesi giderek âcil bir soruna dönüşmekteydi. Bu bağlamda 1862'den başlayarak mahalle mekteplerini ıslah etmek amaçlı girişimler yapıldığını görmekteyiz. Bu çerçevede Maarif Nezareti İstanbul'daki mahalle mekteplerinde okur-yazarlığın öğretilmesini teşvik amacıyla mektep çocuklarına parasız taş levha, yaz-boz tahtası, taş kalem, divit dağıtmaya başladı. Ayrıca çocuklara ders kitabı olarak kullanmaları amacıyla, 1847 sonrasında yapıldığı üzere *Elifbâ Cüzü*, Sümblüzade Vehbi Efendi'nin *Tuhfe*'si, *Birgivi* risalesi, *ilmihal risaleleri*, Rifat Paşa'nın *Ahlâk Risâlesi* gibi dinî ve ahlâki karakterli kitaplar mahalle mekteplerine dağıtılmaya devam edildi.¹²

Ancak mahalle mekteplerini ıslah konusundaki söz konusu çabaların büyük ölçüde etkisiz kaldığı 1868 yılında hazırlanan üç ayrı maarif raporundan anlaşılmaktadır. Ocak 1868 tarihli Meclis-i Maarif raporuna göre mevcut mahalle mektebi hocaları teftişten geçirilmeli ve içlerinde genç ve yetenekli olanlar o sıralarda açılması planlanan *Dârülmualimîn-i Sıbyâniyye*'de (İlkeğitim Öğretmenleri Okulu) eğitim görmeliydiler.¹³ Bir ay sonra Maarif Nazırı Suphi Paşa'nın hazırladığı *Sıbyân Mekteplerinin Islâhâtına Dâir Nizâmname Lâyhâsı* mahalle mekteplerine İmlâ, Coğrafya, Dört İşlem Matematik gibi derslerin konmasını öneriyordu.¹⁴ Suphi Paşa'nın nezârettteki halefi Safvet Paşa'nın Haziran 1868 tarihli raporu mahalle mekteplerinden mezun

¹⁰ Somel, "Kırım Savaşı", 700.

¹¹ Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 248; Bayram Kodaman: *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1988), 16; Mahmûd Cevâd: *Ma'ârif-i 'Umûmiyye Nezâreti. Târihçe-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matba'a-i 'Âmire, 1338), 66.

¹² BOA İrade Meclis-i Valâ 24886; Osman Nuri Ergin: *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi*. Cild 1-2 (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), 464-466.

¹³ BOA İrade Meclis-i Valâ 26278.

¹⁴ BOA İrade Meclis-i Valâ 26278.

olan çocukların halen rüştiye mekteplerine kabul sınavlarında çoğunlukla başarısız oldukları, hareke işareti olmaksızın metin okuyamadıkları ve rakam bilmediklerini vurgulamaktaydı.¹⁵

Benzeri bir başarısızlık 1856 ve 1861 tarihli eğitim reform belgelerinde önerilen ve rüştiye mekteplerinin Müslümanlar ve Gayrı Müslimler için ortak bir orta eğitim kademesi olmasını öngören yaklaşım bağlamında da görülmektedir. Arzulananın hilâfına rüştiye mekteplerinin birer ortaokul işlevini ifa edememesi, hatta söz konusu okulların bir ilkokul olarak dahi yetersizliği bir şikâyet konusuna dönüşmüştü. Sadâretten gelen 14 Aralık 1863 tarihli bir rapora göre pek çok rüştiye mezunu doğru düzgün yazmayı bilmiyor ve bir kompozisyon kaleme alamıyordu. Bundan dolayı bürokrasiye alınan rüştiye mensuplarına ayrıca eğitim verilmesi gerekiyordu. Söz konusu durumun zorlamasıyla 1862’de rüştiye mezunlarına yönelik bir sene süreli bir *Mekteb-i Eklâm* açılmış, ve bunu bir yıl sonra üç senelik *Mahrec-i Eklâm* hazırlık okulunun kurulması izlemiştir.¹⁶

Buna karşılık daha yüksek seviyedeki okullarda Müslümanlarla Gayrı Müslimlerin birarada eğitim görmeye başladıklarını söyleyebiliriz. Bunun en iyi örnekleri *Mekteb-i Tıbbiye* ve *Mühendishâne* gibi üniversite niteliğinde meslek yüksek okulları ve 1868’de açılan ilk Osmanlı lisesi olan *Mekteb-i Sultânî*’dir.¹⁷ Ne var ki aşağıda tartışacağımız Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nden çıkarsayacağımız üzere Âlî ve Fuad Paşa’nın önderliğini yaptıkları ikinci kuşak Tanzimat devlet adamları ve bürokratları Osmanlılık projesinin geçerli olabilmesi için Müslim-Gayrı Müslim karma eğitiminin en azından ortaokul düzeyinde gerçekleşmesi gereğine kani idiler.

Bir Eğitim Reformu Belgesi Olarak Maarif-i Umumiye Nizamnamesi

Islahat Fermanı’nın eğitim reformu sürecinde başlattığı ivmenin nihaî safhası olarak 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ni görebiliriz. 18.yüzyıl sonlarından başlayan ve eklektik, bölük pörçük gelişen Osmanlı eğitim modernleşme sürecinin ilk kez bu nizamname ile birlikte tutarlı ve genel bir mahiyet kazandığını söyleyebiliriz. Bu nizamname ile birlikte imparatorluk dâhilindeki eğitim kurumlarının çok büyük bir kısmı (mahalle mektepleri, rüştiyeler, Mekteb-i Sultânî, yerli Gayrı Müslim cemaat okulları, yabancı okullar) tek bir sistem halinde tanımlanıyordu. Sıbyan mektepleri müfredatı nizamnamede netleştirilmiş olup din ve ahlâk derslerinin yanı sıra yazı talimi, aritmetik dersi, Osmanlı tarihi, coğrafya gibi dersler de işlenecekti. Bir üst düzey sivil ortaokul veya lise olarak idadi mektebi kavramıyla ilk kez bu nizamnamede karşılaşmaktayız.

¹⁵ BOA İrade Şûrâ-yı Devlet 484-1-8 Ca 1285; Aziz Berker: *Türkiye’de İlk Öğretim*. I (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945), 56-58; Abdülkadir Özcan, “Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi”, Hakkı Dursun Yıldız (haz.) *150.Yılında Tanzimat* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), 450.

¹⁶ Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 476-479; Somel, *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi*, 72.

¹⁷ Roderic Davison: *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1963), 245-246; İhsan Sungu: “Galatasaray Lisesinin Kuruluşu”, *Belleten* 7 (1943), 315-347; Adnan Şişman: *Galatasaray Mekteb-i Sultanisi’nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları (1868-1871)* (İstanbul: Edebiyat Fakültesi, 1989).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ni dar anlamda bir kanun metni olarak değerlendirmek eksik olur. Zira burada biz nizamname görüntüsü altında esas olarak geleceğe ilişkin ideal diyebileceğimiz bir eğitim tasavvuru ile karşı karşıya gelmekteyiz. Dikkate alınması gereken bir husus söz konusu metnin hazırlanmasında zamanın Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy'un da etkisidir. Kırım Savaşı sonrasında Fransa'nın Osmanlı İmparatorluğu üzerinde artan etkisini göz önünde bulunduracak olursak bu durum şaşılacak bir hadise değildir. Victor Duruy Fransa'da eğitimin laikleştirilmesi sürecinin şampiyonu olmuş ve bu uğurda Katolik Kilisesi ile çatışmaya girmiş bir politikacıydı. 1867'de Fransa hükümeti Victor Duruy'un hazırladığı bir nizamname taslağını Bâb-ı Âli'ye iletmişti. Bu taslak üzerinde Dadyan Artin Efendi, Recâizâde Ekrem Bey, Ebüzziyâ Tevfik Bey, Mehmed Mansur Efendi ve Dragan Cankov Efendi'nin de mütalaaları alındıktan sonra Maârif Nâzırı Safvet Paşa, Mekâtib-i Askeriyye Nâzırı Sadullah Paşa ve Şûrâ-yı Devlet Maârif Şubesi Reisi Kemal Ahmed Paşa'nın yaptıkları düzenlemelerle bildiğimiz şekliyle Maârif-i Umûmiyye Nizâmnamesi ortaya çıkmıştır.¹⁸

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ni özetlemek gerekirse, öncelikle ve en önemlisi, ilkokul eğitimi, dinî alana ait, tek amacı çocuklara okuma yazma öğretmek olan bir eğitim safhası olmaktan çıkarıldı. Okul sisteminde ilkokul eğitimine geçmiş yıllara göre daha fazla önem verildi. Bu tavır yalnızca nizamnamenin doğa bilimlerine-pratik konulara vurgu yapan maddelerinden değil, özellikle ilkokul öğretmenlerinin birer devlet memuru olarak hukuki ve idari statülerinin konu edildiği, ilkokulların idari temellerinin belirlendiği paragraflardan da anlaşılmaktadır. Burada ilkokul öğretmenleri, kademe ve bordro esasına göre görev yapan bir meslek grubu olarak ele alınıyordu. Nizamname, kızların ilkokul eğitimini de gözetmekteydi. Vilayetlerde devlet okulları yaygınlaştırılacak, bütün köy ve kasaba mahallelerinde okullar açılacaktı. İkinci olarak, vilayetler için öngörülen idari birimler, bunların teşkilatları, personeli ve çalışma yöntemleri, başkent haricinde eğitimin gelişmesi için tasarlanmıştı. Taşra mekteplerinin ve yerel maarif idarelerinin finansmanı ile ilgili konular nizamnamede tespit edilmişti. Dahası, imparatorlukta bütün devlet okullarının, özel okullar, gayrimüslim cemaatlerin okulları ve yabancı okulların tek bir yasa çerçevesine dâhil edildiğini görmekteyiz. Son olarak, Maarif Nezareti'nin sorumlulukları yalnızca eğitsel konularla sınırlı kalmayacak, müzeler ve kütüphaneler gibi kültür kurumları, ayrıca bilimsel yayınlar gibi akademik nitelikli sorumluluklar da nezaretin görev alanına girecekti.¹⁹ Bu nizamname, bazı değişikliklerle birlikte 1913'e dek yürürlükte kaldı. Okulların denetlenmesi, öğretmenlerin istihdamı gibi bazı konular, vilayet maarif müdürlerinin, sancak ve kazalardaki maarif idarelerinin sorumlulukları gibi daha spesifik konular ise 1896 talimatnamesinde netleştirildi.²⁰ Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin gerek genel eğitime

¹⁸ Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 233, 234, 238; Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 101-102, 509; Hasan Ali Koçer: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), 83.

¹⁹ Madde 1, 3-7, 68-78, 129-130, 133-138, 143-152, 173-198. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 469-473, 485-487, 493-499, 505-509. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin bir değerlendirilmesi için bkz. Sadrettin Celâl Antel: "Tanzîmât Maarifi," *Tanzimat I. Yüzüncü Yıldönümü Münasebetile* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940), 454-457.

²⁰ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*, 142-143.

yönelik olarak ve gerekse Maarif-i Umumiye Nezareti'nin yapısını belirlemesi bakımından kapsamlı bir hukuki çerçeve oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Nizamnamenin Düşünsel Çerçevesini Oluşturan Esbab-ı Mucibe Layihası

Esbab-ı Mucibe Layihası'nın ele alınması Maarif Nizamnamesi'nin ideolojik çerçevesinin anlaşılmasında kritik öneme sahiptir. Bu belge 1868-1869 devresinde Tanzimatçı devlet adamlarının eğitime bakışlarındaki normatif değerleri ortaya koyması bakımından dikkate değerdir.²¹ Söz konusu belge 13 konu başlığı altında ele alınabilir. Layihanın kendisi maarifin genel olarak maddi ilerleme ve refaha erişimdeki rolünün önemi ile başlamaktadır. Bunu takip eden kısımda imparatorluk nüfusunun eğitimden yararlanması gereği üzerinde durulmaktadır. Üçüncü konu olarak mevcut eğitimin ve özellikle ilköğretimin eleştirisi üzerine yoğunlaşmaktadır. İlköğretim meselesini izleyen pasajda yüksek okullarının azlığı ve bunun yarattığı sorunlara değinilmektedir. Bundan sonra Maarif Nizamnamesi'nde vurgulanan temel hususlar sekiz ana madde halinde özetleniyor. Söz konusu maddeleri müteakip daha somut konulara geçilmekte ve ilk önce devlet eliyle kurulacak mekteplerin taşrada hangi yoğunlukta kurulacaklarının vizyonu sunulmaktadır. Sonra sultanî ve idadî mekteplerinin maarifteki rolü üzerinde durulmaktadır. Bu mekteplerle bağlantılı olarak farklı cemaatlara mensup gençlerin karma eğitimi meselesi tartışıldıktan sonra diğer bir somut konuya, eğitim modernleşmesinin finansmanı ve bütçe sıkıntıları hususuna gelinmekte ve söz konusu sıkıntılara rağmen eğitim reformunu devam ettirmenin gereği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda karşıya çıkan bir diğer problem halktan toplanması gereken yardımlar ve hatta eğitim vergisi konusudur. Layihanın bundan sonraki kısmında maarifin gelişmesinin bağlı olduğu entelektüel sermaye araçları, yani nitelikli öğretmenler ve ders kitapları üzerinde durulmaktadır. Ders kitapları konusu ele alınırken değinilen önemli bir diğer husus eğitim dili meselesidir. Layihada buraya kadar sayılan konular ele alındıktan sonra son kısım sözü edilen bu konuların gerçekleştirilmesine ilişkin pratik çözümler ve önerilerden oluşmaktadır.

Bu makalenin odaklandığı konu Tanzimat dönemi maarif modernleşmesinin düşünsel temelleri olduğundan layihanın bahsi geçen pratik çözümler ve öneriler kısmı tartışılmayacak, ama maarif modernleşmesi konusuna dair pasajlar ele alınacaktır.

Maarifin Maddi İlerleme ve Refahtaki Rolü

Gerekçe belgesinin ilk cümlesinde şu ifadeyle karşılaşıyoruz:

“Tarif ve beyândan âzâde olduğu üzere umrân-ı âlemin menba-ı aslîsi funûn ve maârif olub ân-be-ân semt-i kemâle mâil nev-i insânın medeniyetce müstaid olduğu terakkiyâtı istihsâl edebilmesi ve hiref ve sanâye müteallik ihtirâât ve tesisât-ı nâfiâyı meydâna getürmesi ilm ü marifete mevküfidir.”²²

²¹ Antel, “Tanzîmât Maarifi”, 450.

²² Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 102,103.

Burada önce dünyadaki refahın aslî kaynağının fenler ve eğitim olduğu vurgulanıyor. Sonra insanlığın zaman içerisinde olgunluk yönünde eğilim kazandığı belirtiliyor ve insanoğlunun uygarlık doğrultusunda ilerleme sağlayabilmesinin ve sanatlara ve sanayiye dair buluşları gerçekleştirip bayındırlık altyapısını meydana getirmesinin *ilm ü marifete* bağlı olduğunun altı çiziliyor. Burada *ilm ü marifet* terimleri üzerinde biraz durmak gerekir. *İlm* kavramı İslâm kültüründe ilâhî ve beşerî bilgi yanında müspet bilimler için de kullanılmaktadır. Dolayısıyla anlamı oldukça kapsayıcıdır.²³ *Marifet* terimi ise geleneksel kültürde Allah ve O'nun sıfatları, fiilleri, isimleri ve tecellileri hakkında mânevi deneyimler yoluyla doğrudan elde edilen bilgi anlamına geliyor²⁴ Öte yandan Muallim Naci'nin *Lugat'*ine baktığımızda *marifet* sözcüğünün iki ayrı anlam içerdiğini görürüz. Birinci tasavvufî anlamının yanısıra *marifet* ayrıca “bilgi”, “dâniş”, “ilm ü fenn”, “hüner ü sanat” gibi dünyevi bilgiyi kapsayan anlamlar içermekte.²⁵

Görülüyor ki *ilm ü marifet* teriminin potansiyel olarak kapsayabileceği anlamlar oldukça geniş ve hatta kesinlikten uzaktır. Ancak, metine bir bütün olarak bakıldığında esasen *ilm ü marifet* ibaresinin yaratabileceği anlam sorununun üstesinden gelebiliriz. Nitekim raporun bundan sonraki paragrafı diyor ki:

“Çünkü *ilm ü marifet hiref ve sanâyiin ibdâna ve hiref ve sanâyi dahî cemiyet-i beşeriyyece ihtiyâcât-ı zarûriyyeyi teshîl edecek bunca vesâit ve âsâr-ı nâfianın ihtirâna medâr ü delîl olduğundan dâire-i medeniyyete dâhil olan milel ve akvâmın hazâin-i servet-i âlemden hissedâr olmaları terbiyyet-i insânîyyenin esbâb-ı mükemmelesini istihsâl etmelerinden neş'et eylediği bedihî üs-sübût olan hâlâtdandır.*”²⁶

Yani, *ilm ü marifet* sanat ve sanayinin meydana getirilmesine ve bunlar ise toplumların zorunlu gereksinimlerinin karşılanmasını kolaylaştıracak araçların ve bayındırlık hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde bir temel oluştururlar. Dolayısıyla uygar dünyanın parçası olan milletler ve halkların yeryüzünün iktisadi zenginliklerinden hissedar olmaları ancak insan eğitiminin (*terbiyyet-i insânîyye*) eksiksiz araçlarının oluşturulması ile mümkün olur. Bu paragraftan yola çıkarak *ilm ü marifet* terimlerinin raporda tamamen dünyevî-pratik eğitim anlamında kullanıldığını söyleyebiliriz.

Bu bağlamda ele aldığımız bu gerekçe metni hayli dikkate değerdir. Zira bundan önce neşredilmiş olan 1824-25, 1839 1845 1856 ve 1861 yıllarına ait eğitim reformu belgelerinde reform gerekçesi olarak toplumun gerek bu dünyada ve gerekse ahrette sağlayacağı yararların esas alındığı, yani hem fen bilgilerinin ve hem de dinsel bilgilerin öğretilmesi gereği vurgulanmaktaydı. Diğer bir deyişle, eğitimin yararlarına dair daimi surette ikili işlevle karşılaşıyorduk. Buna karşın 1869 nizamnamesinin gerekçe metninde eğitimin gerekliliğinin ele

²³ Bkz. İlhan Kutluer: “İlim”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, XXII (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 2000), 109-110.

²⁴ Bkz. Süleyman Uludağ: “Marifet”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, XXVIII (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 2003), 54-56.

²⁵ Muallim Nâci: *Lugat-i Nâci* (İstanbul: Asır Matbaa ve Kütüphanesi, 1308), 803.

²⁶ Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 103.

alındığı pasajlarda fenden, sanayiden, insanlıktan söz edilirken ilk defa olarak herhangi bir surette dinden veya öte dünyadan söz edilmediğini görmekteyiz.²⁷ Bu ise Osmanlı eğitim reformu tarihinde ilk kez laik denilebilecek bir anlayışın yönetim kademesinde etkisini gösterdiğine dair çarpıcı bir delildir.

Eğitimin Topluma Yaygınlaştırılması

Bundan sonra söz eğitimin yaygınlaştırılması meselesine getirilmektedir. Layihaya göre yukarıda sözü edilmiş olan ‘*ilm ü ma’rifet*’ ilkesinin anlamı tartılarak üzerinde düşünülürse ve ayrıca imparatorluk nüfusunu oluşturan farklı cemaatlerin (*sunûf-ı teba’a*) sahip oldukları doğal yeteneklerinin derecesi de gözlemlenirse Osmanlı topraklarında fenlerin ve eğitimin (*fünûn u ma’ârif*) yaygınlaştırılmasının genel terbiyenin (*terbiyet-i ‘âmme*) olgunluk noktasına erişmesindeki öneminin kendiliğinden ortaya çıkacağına altı çizilmektedir.²⁸

Burada iki ifade üzerinde durmak gerekiyor. *Fünûn u ma’ârif* ifadesindeki “fenler”den kastedilen şey teknik bilgiler veya uygulamaya dayalı bilimlerdir.²⁹ Marifet’in çoğulu olan maarif de hem bilmek, hem de hüner, maharet, beceri, sanat, özelleşmiş, uzmanlaşmış bilginin çoğul halini ifade etmektedir.³⁰ Dikkate değer diğer bir ifade *terbiyet-i ‘âmme*’dir ki burada *terbiye* besleyip yetiştirme demek olduğu kadar bilim ve sanat eğitimi, ayrıca ahlâkın güçlendirilmesi ve iyi davranış edindirme amaçlı olarak hafif surette ceza verme anlamlarını da içermektedir.³¹ Yani *terbiyet-i ‘âmme*, yani genel terbiye denildiğinde kastedilen şey sadece bilim ve sanatın akademik eğitimi değil, ama aynı zamanda Osmanlı tebaasının genel eğitimi ve ahlâken yükseltilmesidir, hatta bir ölçüde disipline edilmesine karşılık gelmekte.

²⁷ Somel, *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi*, 119-120.

²⁸ *İşte bu ka’ide-i bâhir ül-fâ’idenin hakayıkı mütâla’a ve muvâzene olundukca ve sunûf-ı teba’anın merâtib-i isti’dâdı müşâhede kılındıkca Memâlik-i Devlet-i ‘Alîyye’de funûn u ma’ârifin intişârıyla terbiyet-i ‘âmmenin merkez-i kemâle îsâlinde olan ehemmiyet bedâheten sâbit olur.* Bkz. Cevâd, *Ma’ârif-i ‘Umûmiyye*, 103.

²⁹ Şemseddin Sâmî’ye göre *fenn* sözcüğünün anlamlarından birisi “*akıl ve tecrübe ve isbât ile vücude gelen ‘ilm’*”dir. Yine aynı yazara göre *fen* sözcüğü “*edebî ‘ilmlere ve ‘ulûm-ı nakliye için kullanılmaz*”. Muallim Nâci de Osmanlıca sözlüğünde *fenn* kelimesinin bir anlamı olarak “*Ma’ârif-i beşeriyenin ‘ameliyât ile sâbit olan kısmı, hüner ve san’at*” tanımını vermektedir. Bkz. *Lugat-ı Nâcî*, 575; Şemseddin Sâmî: *Kamus-ı Türkî* (Dersa’âdet: İkdâm Matba’ası, 1317), 1005.

³⁰ Sâmî’den gördüğümüz üzere *ma’rifet*’in çoğul hali olan *ma’ârif* terimi “*bilme, ‘ilm, dâniş*” anlamlarına geldiği gibi “*hüner, mahâret, üstâdlık, san’at*” anlamlarını da içeriyordu. Nâci’ye baktığımızda *ma’rifet* “bilmek” anlamına gelmesine karşın burada *ma’rifet* ile ‘*ilm*’ arasında bir ayırım yapılmakta ve *ma’rifet*’in spesifik ve özel nitelikli bilmek halini, ‘*ilm*’in ise genel ve kapsayıcı nitelikli bilmek halini içerdiği vurgulanıyor. *Ma’rifet*’in bir diğer anlamı “*bilgi, dâniş, ‘ilm ü fenn, hüner ve san’at*” tır. Bkz. *Lugat-ı Nâcî*, 803; *Kamus-ı Türkî*, 1373.

³¹ Sâmî *terbiye* kavramı için konumuz açısından sunduğu anlamlar arasında “*besleyip yetiştirme, büyütme*”, “*‘ilm ü edeb öğretme, te’dîb, ta’lîm, tehzîb-i ahlâk*”, ayrıca “*alışdırma, ülfet etdirme, te’nîs, ta’lîm*”, buna ek olarak “*edeb öğrenmesine medâr olmak üzere hafif surette cezâ verme, te’dîb*” tanımlarını getiriyor. Nâci de benzeri biçimde *terbiye* için “*besleyip büyütme, beslenip büyütülme*”, “*rûhânî ve cismânî ahvâli islâh*” ve “*ta’lîm-i ahlâk ve etvârın semeresi olan sıfat-ı hasene, hüsnü hâl*” açıklamalarını yapmakta. Bkz. *Lugat-ı Nâcî*, 227-228; *Kamus-ı Türkî*, 394.

Bundan sonraki paragrafta Saltanat makamının tebaası olan farklı cemaat mensuplarının genel ve uygulamalı bilimlerden uygarlık ışığını iktibas etmeleri bağlamında her türlü kolaylaştırıcı yardımı sağlayıcı çabalarda bulunduğu belirtilmekte ve bu çerçevede son yirmi senede çok sayıda rüştiye mektebinin açılmış olduğu vurgulanmaktadır.³²

Doğrudan Sultan Abdülmecit'in eğitime yönelik gayretlerine baktığımızda padişahın kaynaklanan bir ilk adım olarak aklımıza 13 Ocak 1845 (4 Muharrem 1261) tarihli ferman geliyor. Padişahın Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'ye gönderdiği hattında özetle zorunlu ilköğretimin sağlanması konusunda somut önlemler alınması, orta, yüksek ve meslekî öğrenimin geliştirilmesi, dinî ve dünyevî eğitimin temin edilmesi ve eğitimin imparatorluğa yayılması talep edilmekteydi.³³ Söz konusu ferman sonucunda 1846'da Meclis-i Maarif kurulmuş, bunun neticesinde de rüştiye mektepleri açılmaya başlanmıştır. Buna ek olarak Islahat Fermanı sonrasında oluşturulan Meclis-i Muhtelit-i Maarif ve 1857'de bir Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması da Abdülmecit'in hanesine yazılması gereken gelişmelerdendir. Abdülmecit'in vefat ettiği yıl neşredilen ve yukarıda kısaca değinilmiş olan eğitim reformu programı tüm Osmanlı tebaasını kapsayıcı ilk eğitim reformu tasarısı niteliğini taşıması açısından önemlidir. Rüştiye sayılarına baktığımızda, 1863 tarihli devlet salnamesine göre imparatorluk çapında toplam 49 mektebin var olduğunu, söz konusu rakamın 1873'e gelindiğinde 302'ye ulaştığını anlıyoruz. Dolayısıyla 1860'lı yıllarda rüştiye inşasında dikkate değer bir çaba harcandığı anlaşılmakta.³⁴

İlköğretimin Eleştirilmesi

Metnin bundan sonraki kısmında 19.yüzyılda ('asrımızda) zanaatçiliğin (*hiref*) ve sanayi üretiminin en üst düzeye erişmesinin bilimlerin ve '*ulûm-ı dakîkenin* ("deneysel bilimlerin") zorunlu kıldığı belirli kurallar ve koşullar dolayısıyla gerçekleştiğini ve dolayısıyla artık üretimin *meleke-i 'âdiye* (sıradan yetenekler, yani göz kararıyla veya çıraklık yöntemi) ile değil, ama bilimsel kuramlara dayandığının altı çiziliyor.³⁵ Söz konusu pasajda verilmek istenen mesaj iktisadi gelişmenin formal ve modern, düzenli eğitim olmaksızın mümkün olamayacağı gerçeğidir.

³² *Binâ'en 'aleyh saltanat-ı seniyye sunûf-ı teba'asının 'ulûm u ma'ârifden iktibâs-ı envâr-ı medeniyet eylemeleri zımnında her dürlü müsâ'ade-i teshilât-kâriyi icrâya bezl-i nükud-ı meçhûd eylemiş ve yirmi seneden berü dâhil-i memâlikde ta'lîm ve terbiyet-i etfâl için müte'addid mekâtib-i rüşdiyye te'sîs ve küşâd olunmuş.* Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 103.

³³ Berker, *Türkiye'de İlk Öğretim*, 13-14.

³⁴ Bkz. Mehmet Ö. Alkan: *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri* (Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 2000), 18-33.

³⁵ *Bâlâda îrâd ve temhîd olunan kavâ'id-i tabî'ye icâbınca 'asrımızda hiref u sanâyi'in mertebe-i 'âl ül-'âle vusûlü 'âlemin kıta'ât-ı mütemeddinesinde nev be nev münteşir olan 'ulûm ve fûnûn-ı dakîkenin vaz' eylediği bir takım usûl ve esâsa mübtenîdir ki bunlar âsâr-ı sînâ'iyeyi meleke-i 'âdiye ile vücûde getürmek ka'ide-i kadîmesini bütün bütün ibtâl ederek 'amelîyâtın nazariyât-ı 'ilmiyyeye istinâdına delâlet eyledikleri.* Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 103.

Bu argümanı müteakip Osmanlı topraklarında mevcut okulların türleri ve derecelerinin eğitimin yaygınlaştırılması zorunluluğunu karşılayamadığı, üstelik yüksek bilimlerden fayda sağlayabilmenin temel bir koşulunun ilk eğitimin düzenli olmasının gereği vurgulanmakta. Ne var ki varolan sıbyan mekteplerinin sayısı mevcut nüfusa oranla düşük olup burada verilen eğitim sadece dinsel bilgilerin başlangıç düzeyiyle sınırlıdır. Ayrıca bu okullarda hocalık yapan kişilerin nitelikleri ve liyakatları genelde belirsizdir. Buna ilaveten söz konusu kurumlarda çocukları eğitime teşvik edici pedagojik metotlar uygulanmadığı gibi kişiliklerini geliştirip ahlâklarını sağlamlaştıracak terbiye yöntemleri de geçerli değildir. Bunun bir sonucu olarak sıbyan mekteplerine yıllarca devam etmiş çocukların edindikleri eğitim düzeyi arzulanan derecede olmayıp rüştiye mektebine girdiklerinde esasında ilk eğitimde öğrenmeleri gereken bilgileri burada sil baştan okumaları dolayısıyla zaman kaybına uğramaktadırlar.³⁶

Görüldüğü üzere bu pasajda geleneksel mahalle mekteplerine yönelik ağır eleştiriler söz konusudur. Öncelikle mahalle mekteplerinin imparatorlukta ki sayısının nüfusa orana yetersizliği ileri sürülüyor. 1863 Devlet Salnamesi'ne göre sadece İstanbul'da mevcut sıbyan mektebi sayısı 280'i buluyordu.³⁷ O yıllar için taşra sıbyan mektebi istatistikleri elimizde bulunmamasına karşın aşağı yukarı her bir caminin, her bir mahalle ve köy mescitinin aynı zamanda bir mahalle mektebi işlevini gördüğü düşünülecek olursa sıbyan mekteplerinin nüfusa oranla çok az olduğu iddiasını daha ziyade retorik bir argüman olarak düşünmek doğru olacaktır. Sıbyan mekteplerinin verdikleri eğitimin yetersizliği görüşüne bakacak olursak bu husus esasen eğitimden ne beklendiği sorusu ile ilintilidir. Modernleşme öncesi çağlarda eğitimin temel gayesi insanı öte dünyaya hazırlayıcı, ruhunu kurtarıcı dinsel bilgiler aktarmak olduğundan mahalle mekteplerinde İslamî bilgilerin aktarılması ve Kur'an-ı Kerim'in hatmedilmesi amaçları kendi içerisinde tutarlı bir eğitimsel tavidir. Modernleşme ve sanayileşme süreci ile birlikte iktisadi yapının zaruri kıldığı pratik ve dünyevi bilgi aktarımını geleneksel sıbyan mekteplerinin sağlayamaması ise kaçınılmaz bir durumdur.³⁸ Bu bağlamda yukarıda 1860'lar boyunca mahalle mekteplerinin modernleştirilmesi gayretlerinde karşılaşılan başarısızlıklara değinilmişti. Öte yandan mahalle mektebi hocalarının liyakatsizliği ve öğrencilere gerekli ahlâki formasyonu ve eğitimsel şevki

³⁶ *Memâlik-i Devlet-i 'Aliyye'de mevcûd olan mekâtibin envâ' ve derecâtı ta'mîm-i ma'ârif maksadının ehemmiyet-i meşrûhasına muvâfık olmadıktan başka 'ulûm-ı 'âliyenin lâyıkiyle semerâtına dest-res olunabilmesi mebâdî-i tahsîlin intizâmına mevkuûf iken dâhil-i memâlikde bulunan sıbyân mekteplerinin mikdârı nüfûs-ı mevcûdeye nisbetle mertebe-i akalliyetde olduğu misillü tahsîlât dahî yalnız mukaddemât-ı 'ulûm-ı diniyeye münhasır olub idâreleri ehliyet ve mâhiyeti mechûl bir takım hocalara teslim kılınmakta olmasıyla ve bu sınıf mekteplerde etfâlin tahsîle meyl ü rağbetini tezyid ve istifâdelerini te'yid edecek usûl-ı ta'lîmiye ve tashîh u tehzîb-i mizâc ve ahlâka medâr olacak ka'ide-i terbiye mevcûd olmamasıyla bunlara senelerce devâm etmiş olan çocukların tahsîlât-ı vâkı'ası derece-i matlûbede olmadığı ve rüşdiyeye girenler dahî zamân-ı tahsillerinin bir çoğunu mahalle mektebinde öğrenilmesi lâzım olan derslerin tekrîr-i tahsîliyle izâ'a etmekte oldukları. Bkz. Cevâd, Ma'ârif-i 'Umûmiyye, 103.*

³⁷ Alkan, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e*, 18.

³⁸ İlhan Tekeli-Selim İlkin: *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1993), 55-58; Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*, 38-41.

sağlayamamaları konusunda getirilen eleştiri Osmanlı reformcu seçkinlerinin artık ilköğretimin kalitesi konusuna ne denli önem vermeye başladıklarının ve bu konuyu rastlantıya bırakmak istemediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Nitekim sıbyan mektebi hocalarını yetiştirmeye yönelik ilk Darülmualimin-i Sıbyan 1868’de açılmıştır. Son olarak bu pasajda esasen orta öğretim seviyesinde eğitim vermek üzere tasarlanmış olan rüştiye mekteplerinin uygulamada neden ilk eğitim seviyesinde kalmış oldukları açıkça ortaya konmaktadır.

Konuya rüştiye mektepleri üzerinden devam eden layihada sözü geçen okulların hoca kadrosunun mevcut rüştiye darülmualimini mezunlarından atanması dolayısıyla rüştiyelerdeki yönetim ve eğitimin nispeten düzgün olduğu belirtiliyor. Buna karşın ilköğretimdeki düzensizlik nedeniyle rüştiyede okuyan mahalle mektebi mezunu öğrencilerin aldıkları eğitimin rüştiyede geçirdikleri zaman nispetinde, arzulanan düzeyde olamadığı belirtiliyor.³⁹ Diğer bir deyişle rüştiyelerde verilmesi gereken derslerin gerekli altyapıya sahip olmayan öğrencilere gereği gibi aktarılamadığı ifade edilmiş oluyor.

Yüksek Okulların Azlığı Meselesi

Layihanın bundan sonra vurguladığı husus imparatorlukta genel ve uygulamalı bilimlerin öğretimine yönelik yüksek okulların eksikliğidir. Söz konusu eksiklik nedeniyle rüştiye okullarını bitiren gençler açısından mevcut opsiyonlar ya imparatorluk bürokrasisine (*eklâm-ı şâhâne*) girmek ya da askerî okullara yazılmaktır.⁴⁰ Dolayısıyla eğitilmiş gençler açısından devlet görevi dışında bir mesleki olanağın var olmadığı belirtiliyor. Aynı sıralarda özellikle yabancı okullarda sunulan ticarete ve girişimciliğe yönelik derslerin varlığı Osmanlı reformcuları tarafından yakinen bilinmekteydi. 1870’li yıllardan itibaren yaygınlaşmaya başlayan sanayi mektepleri ele aldığımız layiha pasajında bahsedilen kaygının bir sonucudur.⁴¹

Ticaret ve girişimcilikten söz etmişken layihanın bundan sonraki bölümünde uygulamalı bilimler ve sanayi alanlarında üst düzeyde maharet sahibi kalifiye eleman yetiştirilememesinden ötürü Osmanlı Devleti’nin gerek coğrafik konumu ve gerekse nüfusunun kabiliyeti itibarıyla haiz olduğu sayısız kazanç ve ticaret olanaklarından gereği gibi yararlanamadığının altı çiziliyor. Aynı şekilde halkı eğitime zorlayacak genel bir kuralın ve genel olarak okulları daimi surette denetim altında bulunduracak bir teftiş heyetinin yokluğunun sonuçta çeşitli idari sorunlar doğuracağı

³⁹ *Mekâtib-i rüşdiyyenin dârülmü‘allimîni olmak cihetiyle usûl-i idâre ve tedrisleri oldukca muntazam iken mebde-i tahsilde olan usûl-i ta‘lîmin yolsuzluğu bi-t-tabî‘ bu mekteblere dahî sârî olduğundan rüşdiyye şâkirdânının ma‘lûmât-ı müktesebeleri sarf eyledikleri zamân nisbetinde bulunmadığı* . Bkz. Cevâd, *Ma‘ârif-i ‘Umûmiyye*, 103-104.

⁴⁰ *‘Ulûm u fînûn-ı mütenevvi‘aya mahsûs mekâtib-i ‘âliyenin fıkdanı cihetiyle rüşdiyyeden çıkanlar için başlıca mahrec eklâm-ı şâhâne ile mekâtib-i ‘askeriye olub*. Bkz. Cevâd, *Ma‘ârif-i ‘Umûmiyye*, 104.

⁴¹ Yahya Akyüz: *Türk Eğitim Tarihi. M. Ö. 1000-M. S. 2009* (Ankara: Pegem Akademi, 2009), 171-172.

belirtiliyor.⁴² Burada eğitimin eksikliği ve denetimsizliğinin neden olduğu iki mahzurdan, yani ekonomide mevcut olan potansiyelin gereği gibi kullanılamaması ve rüştiye türü okulların sürekli bir gözetim altında bulundurulmamasından ötürü mezunların yetersiz eğitim almaları ve mezuniyet sonrasında dâhil oldukları bürokraside ya verimsiz kaldıkları ya da zararlı olabilecekleri ima edilmekte.

Milletin Saadeti için Maarif ve Mecburi Eğitim İlkesi

Layihaya göre Padişah'ın iyiliği sayesinde genel eğitim alanında kalıcı ve etkin bir reforma girişilmesi *mülk ü millet*'in saadetine terakki etmesine bir delil oluşturacaktır. Bundan ötürü Şura-yı Devlet'te bu kritik konu üzerine derinlemesine tartışmalar yapılmış ve çağın gereksinimine uygun nitelikli ve geçerli olan bilimlerin eğitim metotları da dikkate alınarak kapsamlı bir nizamname hazırlanmıştır.⁴³

Burada *mülk*'ten kasıt padişahın formal olarak sahibi olduğu imparatorluk topraklarıdır. Ancak *millet*'den neyin anlaşıldığı belirsizdir. Zira orijinal anlamıyla *millet* din, mezhep veya dinsel cemaat anlamına gelmektedir.⁴⁴ Esasen ideolojik çerçevesi Osmanlılık olan bu metinde *millet* kavramının orijinal anlamıyla, yani İslâm cemaati veya herhangi bir Gayrı Müslim cemaatini kastetmek üzere kullanılmadığı aşikârdır. Öte yandan Şemseddin Sâmî'nin belirttiği üzere *millet* teriminin “hatalı” bir biçimde kavim karşılığı kullanımını yaygınlaştırmaktaydı.⁴⁵ Bu bağlamda layihada geçen *millet* ifadesinin tüm Osmanlı tebaasını kapsayıcı anlamda kullanıldığı kuvvetle muhtemeldir.

⁴² *Fünûn ve sanâyi 'de mahâret-i kâmile eshâbı yetiştirilememesinden dolayı Memâlik-i Devlet-i 'Alîyye'nin mevki 'an ve isti 'dâden hâ 'iz olduğu bunca esbâb-ı temettü ' ve ticâretten kemâ yenbağî istifâde olunamadığı ve halkı tahsîl-i ma 'rifete icbâr edecek bir ka 'idenin ve 'ale-l- 'umûm mekâtibi nezâret-i mütemâdiye altında bulunduracak bir hey 'et-i teftîşiyenin fikdânı dahî envâ 'ı mahâzîr-i mülkiyeyi tevlîd eylediği. Bkz. Cevâd, Ma 'ârif-i 'Umûmiyye, 104.*

⁴³ *Sâye-i mahâsin-vâye-i Hazret-i Pâdişâhîde ma 'ârif-i 'umûmiye hakkında ıslâhât-ı kaviyye istihsâline teşebbüs kılınması terakkî-i sa 'âdet-hâl-i mülk ü millete dâll olacağı mütâla 'asıyla Şûrâ-yı Devlet 'ce bu mes 'ele-i mühimme üzerine müzâkerât-ı 'amîke icrâ olunarak ve 'asrın ihtiyâcâtına göre mütedâvil olan 'ulûm ve ma 'ârifin suver-i tahsîliyesine mürâca 'at kılınarak ma 'ârif-i 'umûmiyeye dâ 'ir etrâflı bir nizâmname kaleme alınmış olduğundan. Bkz. Cevâd, Ma 'ârif-i 'Umûmiyye, 104.*

⁴⁴ Bkz. *Kamus-ı Türkî*, 1400.

⁴⁵ Sâmî'ye göre “*lisânımızda bu lugat sehven ümmet, ve ümmet lugati millet yerine kullanılıb, meselâ “mîl-i İslâmiye” ve “Türk milleti” ve bi 'l- 'akis “ümmet-i İslâmiye” diyenler vardır. Hâlbuki doğrusu “millet-i İslâmiye” ve “ümme-i İslâmiye” ve “Türk ümmeti” demektir. Zirâ millet-i İslâmiye bir, ve ümmet-i İslâmiye ya 'ni dîn-i İslâma tâbi ' akvâm ise çokdur. Bkz. Kamus-ı Türkî, 1400.*

Bundan sonra nizamnamenin odaklandığı en temel konular sekiz madde halinde sıralanıyor. Bunlardan birincisi mecburi eğitim ilkesidir.⁴⁶

Mecburi eğitim ilkesine biz ilk defa II. Mahmud zamanında yayınlanan 1240 (1824-25) tarihli bir fermanla rastlıyoruz. Aynı ilke 30 Ocak 1839 tarihli ve yine II. Mahmud devrine ait bir fermanla karşımıza çıkıyor. Sultan Abdülmecid 13 Ocak 1845 tarihli hattıyla aynı konuya değinmiş, 16 Ekim 1848 tarihli *Dersaadet Mektepleri Nizamnamesi*'nde belirtilmiş, Abdülaziz'in saltanatı sırasında ve Abdülatif Subhi Paşa'nın Maarif Nazırlığı esnasında Şubat 1868'de hazırlanan *Sıbyân Mekteplerinin Islâhâtına Dâir Nizâm-nâme Lâyihası* belgesinde de vurgulanmıştır.⁴⁷ Ne var ki 1825 ile 1868 arasında geçen kırk üç sene zarfında mecburi eğitim ilkesini bilfiil yürürlüğe koymak mümkün olmamıştı. *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* bu ilkeyi daha sağlam temellere dayandırmak istemiştir. Ancak bu sorun Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılmasına değin çözülememiştir.

Eğitimde Kademelendirme

Yukarıda sözünü ettiğimiz sekiz maddenin ikincisi genel eğitimi sağlayacak okulların kısımlara ve farklı derecelere bölünmesi ilkesidir.⁴⁸

Geçmişe bakacak olursak bu ilkeye ilişkin bilinen en eski öneriyi II. Mahmud devrinin sonlarında yayınlanan 30 Ocak 1839 tarihli fermanla görmekteyiz. Bu fermana göre mevcut okullar kendi içlerinde Kur'an'ın hatmedildiği "ufak mahalle mektepleri", inşa, ilm-i lugat, kitabet, hat, ahlâk derslerinin verildiği daha büyük selâtin camii mektepleri ve nihayet yüksek okullar olarak kademelendirilecekti. Bundan çok kısa süre sonra Mekâtib-i Rüşdiye Nâzırı İmamzâde Esad Efendi'nin sunduğu reform önerisinde mahalle mektepleri ve bunun üzerinde *Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye*'nin bulunduğu bir kademeleşme öngörülmüş, söz konusu teklif 17 Mart 1839 tarihli iradeyle yasalaşmıştır. Adı geçen okulun başlıca eğitim gayesi öğrencilere akıcı yazma becerisini sağlamaktı.⁴⁹ Sözünü ettiğimiz her iki kademelendirme önerisi temelde İslamî eğitim çerçevesinde kalması dolayısıyla gerek müfredat ve gerekse potansiyel Gayrı Müslim öğrenci kitlesi açısından sınırlayıcı mahiyetteydi. Sultan Abdülmecid'in 13 Ocak 1845 tarihli hatt-ı hümayunu üzerine kurulan Meclis-i Muvakkat 4 Mart 1845'de bu sefer daha kapsayıcı bir sınıflandırma önerisi getirmiştir. Buna göre mahalle mektepleri ilköğretim kademesi, henüz kurulmamış olan rüştiye mektepleri orta eğitim kademesi ve yüksek okullar – bu meyanda henüz

⁴⁶ *Nizâm-nâme-i mezkûrun ahkâm-ı esâsiyesi evvelâ tahsîl-i 'ilm u ma'rifet için mecbûriyet ka'idelerinin vaz'ı*. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 104.

⁴⁷ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*, 47-48, 51, 54-55, 60, 63, 73.

⁴⁸ *Sâniyen mekâtib-i 'umûmiyenin aksâm ve derecât-ı muhtelifeye taksimi*. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 104.

⁴⁹ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*, 52-55, 57-58.

tasarlanmakta olan Darülfünun – yüksek eğitim kademesi olarak önerilmiştir. Benzeri bir düzenleme 16 Ekim 1848 tarihli *Dersaadet Mektepleri Nizamnamesi* 'nde de karşımıza çıkıyor.⁵⁰

1845 ve 1848 tarihli kademelendirme tasarıları dar anlamda dinî eğitim çerçevesini aşan nitelikte öneriler olarak dikkati çekmekte. Islahat Fermanı'nın yarattığı ideolojik dönüm sonrasında ise artık eğitim kademelendirmelerinin tüm Osmanlı tebaasını göz önünde bulundurularak yapıldığı göze çarpmaktadır. Islahat Fermanı'nın yayınlanmasından kısa bir süre sonra kurulan *Meclis-i Muhtelit-i Maarif*'in 1856'da sunduğu yeni eğitim kademelendirme önerisine göre ilkokul aşamasını oluşturan sıbyan mekteplerinde her bir cemaat derslerini kendi dilinde ve dininde görecektir, ortaokul aşamasını teşkil eden rüştiye mekteplerinde ortak eğitim dili Osmanlı Türkçesi olacak, yüksek okullarda ise eğitim dili uzmanlık sahasında genelgeçer olan bilim dili olacaktır. 1861 tarihli bir genelge ilk kez Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye dışındaki tüm okulların tek bir yasal çerçeveye içerisine sokulmasını önermekteydi⁵¹ Bu sonuncu öneri Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır.

Eğitimin Usulünün Düzene Sokulması

Üçüncü madde eğitim usulünün, yani pedagojinin düzenlenerek düzene konmasını içermektedir.⁵²

Bu maddenin esas hedefinin o zamanın ilköğretim kurumları olan mahalle mektepleri olduğu açıktır. 30 Ocak 1839 tarihli fermana gerekçe oluşturan Meclis-i Umur-ı Nafia layihısından başlayarak 1868'e değin yapılan çeşitli önerilerde mevcut mahalle mekteplerinin pedagojik yetersizliği vurgulanmış, en temel eğitimsel hedef olan okuryazarlığın sağlanamadığından yakınılmıştır. 4 Mart 1845 tarihli Meclis-i Muvakkat projesi, Meclis-i Maarif'in 1846'da aldığı mahalle mekteplerini ıslah kararı, yukarıda zikredilmiş olan Dersaadet Mektepleri Nizamnamesi, Maarif Nezareti'nin 1862'den başlayarak mahalle mekteplerine dâhil etmek istediği modern eğitim araçları girişimi, Maarif Nazırları Suphi ve sonra Safvet Paşaların 1868 içerisinde gönderdikleri raporlar mahalle mekteplerinin eğitim yöntemi açısından ilkelliğini açıkça ortaya koymaktaydı.⁵³

⁵⁰ Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 235; Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 441-443; Kodaman, *Abdülhamid Devri*, 12.

⁵¹ Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 246-248; Kodaman, *Abdülhamid Devri*, 16.

⁵² *Sâlisen usûl-i ta'limin tertîb ve tanzîmi*. M.Cevâd, 104.

⁵³ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*, 52-55, 57-58, 61, 63, 71, 72.

Öğretmen Kadrosunun Islahı

Bunu izleyen madde öğretmenler kadrosunun bilgisinin arttırılması, kendilerine saygınlık kazandırılması ve hayat seviyelerinin yükseltilmesini sağlayacak koşulların yaratılması gereğinin altını çizmektedir.⁵⁴

Mahalle mektepleri hocalarında herhangi bir formel pedagojik formasyonun mevcut olmadığı, genelde mahalle camiinin imamının aynı zamanda hocalık görevini ifa ettiği bilinmektedir. Mahallenin hocası ve imamı olması dolayısıyla bu kişiler esasında mahalle halkıyla iç içe, hatta mahalle halkının bir parçasıydılar. Dolayısıyla mahalle mektep hocaları ile mahalle ahalisi arasında formel bir mesafe uçurumu söz konusu değildi. Mektep hocalarının yaptıkları iş için mektebin bağlı olduğu vakıf geliri haricinde ellerine geçen herhangi düzenli bir maaşları yoktu; mektep talebelerinin aileleri genelde belirli aralıklarla hocaya çoğunlukla aynî nitelikte olmak üzere yiyecek yardımında bulunurlardı. Bu nedenle mahalle mektep hocaları çoğunlukla sıkıntılı maddi koşullar içerisinde yaşayan kişilerdi.⁵⁵ Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin amaçladığı öğretmen ise profesyonel eğitim almış, sahip olduğu formel meslek tanımı dolayısıyla kurumsal bir kişilik edinmiş, halk ile “yüz göz” olmayan, alacağı düzenli maaş hasebiyle belirli bir gelire sahip olacak bir kadronun parçası olmalıydı.

Maarif İdaresinin Taşrada Yaygınlaşması

Beşinci maddeye göre eğitim idaresi yeniden düzenlenmeli ve vilayetlerde de Maarif Nezareti'nin bürokratik şubeleri kurulmalıydı.⁵⁶

Söz konusu husus daha önceden mevcut olmayan ve bundan böyle taşrayı kapsamasını amaçlayan bir maarif yönetimi tasarımını ortaya koymaktadır. İlk rüştiye mektepleri İstanbul'da açıldıktan sonra 1849'dan itibaren önce Edirne ve Bursa, daha sonra başta Rumeli olmak üzere Osmanlı eyaletlerinde kurulmaya başlanmıştı. 1863'e geldiğimizde 48'i taşrada olmak üzere toplam 63 rüştiye mektebi kurulmuştu.⁵⁷ Öte yandan Islahat Fermanı Gayrı Müslim cemaatlerini kanun dairesinde olmak koşuluyla okullarını açmakta serbest kılmış ve bunun sonucunda gerek payitahtta ve gerekse taşrada Gayrı Müslim okullarında ciddi bir artış gerçekleşmişti. Müslim ve Gayrı Müslim okullarının yanı sıra Rumeli, Anadolu ve Suriye bölgelerinde başta Katolik ve

⁵⁴ *Râbi 'en hey 'et-i ta 'lîmiyenin tezyîd-i ma 'lûmât ve i 'tibârını ve terfîh-i hâlini mûcib olacak vesâ 'ilin tatmîmi*. Bkz. Cevâd, *Ma 'ârif-i 'Umûmiyye*, 104.

⁵⁵ Bu konuda Ahmed Rasim'in çocukluk hatıraları bir fikir verebilir. Bkz. Ahmed Rasim: *Falaka* (İstanbul: Hamîd Matba 'ası, 1927), passim. Ayrıca bkz. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, Cilt 1-2, passim.

⁵⁶ *Hâmisen ma 'ârif idâre-i merkeziyesinin tensik ve tanzîmiyle vilâyâtında dahî şu 'abât-ı mukteziyenin teşkîli*. Bkz. Cevâd, *Ma 'ârif-i 'Umûmiyye*, 104.

⁵⁷ Alkan, *Tanzimat 'tan Cumhuriyet'e*, 20.

Protestan mezhepleri olmak üzere çeşitli Avrupa ve ABD kökenli misyoner okul ağları yaygınlaşmaktaydı. 1860'lara değin taşra mektepleri İstanbul'daki Meclis-i Maarif'ten ve daha sonra Maarif Nezareti'nden gönderilen geçici müfettişler tarafından denetleniyordu. Ancak hızla sayısı artan ve birbirinden farklı nitelikler taşıyan okul ağlarının denetlenmesi ve bunların bir eşgüdüm dâhiline sokulması taşra hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmayan geçici müfettişler marifetiyle bihakkın gerçekleştirilemezdi.⁵⁸ Üstelik yine Islahat Fermanı'nın öngördüğü üzere farklı dinsel grupların bir "Osmanlı milleti" haline getirilmesi amacı vardı ki bu gayeye erişmenin temel bir aracı farklı okul ağlarının entegrasyonu olabilirdi. Bütün bu nedenlerden dolayıdır taşra sathında bir eğitim bürokrasisinin kurulması gereği vurgulanmıştır.

Sınav ve Belge

Bürokrasi ve kurumsallaşma konusuna bundan sonraki maddede de değinilmekte ve okullarda öğrencinin heves ve gayretini teşvik edecek bazı sınav kurallarının getirilmesi vurgulanırken öğretimde belirli derecelere erişen, yani sınıf geçerek daha üst bir eğitim mertebesine ulaşan gençlere takdir belgesi uygulamasının başlatılmasının gereği vurgulanmaktadır.⁵⁹

Bilindiği üzere mahalle mekteplerinde yaş ve bilgi esasına dayalı sınıf düzeni olmadığı gibi bilginin formel sınavlarla ölçümü esası da yoktu.⁶⁰ Rüştiye mekteplerinde sınıf esası getirilmesine karşın söz konusu ilkenin etkin bir biçimde uygulanmadığı ve sınavların da düzenli olarak yapılmadığı olasıdır. Muhtemelen 1860'ların sonlarına gelindiğinde eğitimde istenen verim sağlanamıyordu. Bundan ötürü altıncı maddede bu hususlara değinildiği düşünülebilir.

Bilimsel Kurumların Yaygınlaştırılması

Yedinci maddede kısaca bilimsel kurumların sayısının çoğaltılması ve yaygınlaştırılması belirtilmektedir.⁶¹

Bu konuda herhangi bir açıklık olmamasına karşın akla ilk üniversitelerin kurulması gelmektedir. Nitekim Dârülfünûn'un ilk kurulma girişimi 1845'e değin geriye götürülebilir. 1851'de Encümen-i Dâniş'in tesis edilmesindeki amaçlardan birisi Dârülfünûn eğitimi için ders

⁵⁸ Selçuk Akşin Somel: "Cemaat Mektepleri ve Yabancı Misyoner Okulları," Halil İnalçık ve Günsel Renda (haz.), *Osmanlı Uygarlığı*. Cilt 1 (Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı, 2003), 387-401.

⁵⁹ *Sâdisen talebenin şevk ü gayretini câlib ba'zı kavâ'id-i imtihâniyenin vaz'ıyle merâtib-i muhtelif-i tahsîlin istihkakını ta'yîn için rû'ûs i'tâsı usûlünün ihdâsı*. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 104.

⁶⁰ Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 88-92.

⁶¹ *Sâbi'en te'sîsât-ı 'ilmiyenin teksîr ve ta'mîmi*. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 104.

kitaplarının hazırlanmasıydı. 1863 sonrasında henüz kurulmamış olan Dârülfünûn adı altında kamuya açık fen bilimleri sahasında popüler konferanslar vermeye başlanmıştı. Ancak 1869'a gelindiğinde bir kurum olarak Dârülfünûn daha ortaya çıkmamıştı. Bilindiği üzere Dârülfünûn'un tam teşekküllü bir üniversite olarak resmen kurulması 1900'de gerçekleşecektir.⁶² Esasında yedinci maddede belirtilen bilimsel kurumların sayısının çoğaltılarak yaygınlaştırılması gayesinin layihada bir hedef olarak konması Safvet Paşa ve Kemal Efendi gibi reformcu bürokratların sahip oldukları maksimalist vizyonun bir emaresi olarak görülebilir.

Maarifin Finansmanı

Sonuncu maddenin konusu maarifin finansmanı olup genel eğitim giderlerinin karşılanması için halktan düzenli îâne, yani yardım alınmasının altı çiziliyor.⁶³

Burada dikkat çekici olan şey eğitim için halktan ayrıca bir vergi alınması yerine yardım, bağış anlamına gelecek îâne teriminin kullanılmasıdır. Bu ifadenin bünyesinde barındırdığı farklı anlamlar olabilir. En bâriz olanı halktan toplanacak meblağın gönüllülük esasına dayanmasıdır. Ancak bu durumda imparatorluk çapında yaygın eğitimin gerçekçi bir finansmanının ne denli mümkün olacağı sorusu karşımıza çıkıyor. Îâne deyince akla gelen başka bir husus 1856'ya değin tüm Osmanlı nüfusunu kapsayıcı bir genel eğitim yaklaşımının yokluğu ile ilintili olarak geleneksel maarifin dinsel cemaat mensuplarının îânelerine ve yerel vakıflara bağlı olarak "kendi yağıyla kavrulması" gerçeğidir.⁶⁴ Layihanın hazırlandığı sırada yukarıda da belirtildiği üzere mecburi eğitim ilkesi henüz imparatorluk çapında yürürlüğe sokulamadığı gibi mecburi eğitim esasının ayrılmaz parçası olan kamu kaynaklı finansman anlayışı da henüz genel kabul görmemişti. Dolayısıyla eğitimin finansmanı için "vergi" gibi halka çok da sevimli gelmeyecek bir tabir yerine "düzenli îâne" gibi esasında kendi içerisinde tutarsız bir ifadenin kullanılmış olduğu anlaşılıyor.

Devlet Okullarının Taşradaki Yaygınlığı

Nizamnamenin odaklandığı sekiz ana konuyu içeren maddelerden sonra layiha kurulması tasarılanan ilkokulların, rüştiye, idadi ve sultanilerin taşra sathındaki arzulan yaygınlığa ilişkin Maarif Nezaretî planlarını ortaya koyuyor. Buna göre tüm köy ve mahallelerde ilkokullar

⁶² Ali Arslan: *Darülfünun'dan Üniversite'ye* (İstanbul: Kitabevi, 1995), 23-54.

⁶³ *Sâminen ma'ârif-i 'umûmiye tahsîsâtı için ahâlden bir i'âne-i mürettebe ahzı husûsları olub.* Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 104..

⁶⁴ Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, Cilt 1-2, 86-87.

kurulacak, en az 500 hane nüfusu olan tüm kasabalarda rüştiyeler inşa edilecek, asgari 1000 haneli kasabalarda idadiler ve vilayet merkezlerinde ise sultani mektepleri açılacaktı.⁶⁵

Eğer hane başına nüfus olarak ortalama 5 çarpanı varsayılacak olursa nüfusu 2500'ü geçen kasabalarda rüştiye ve nüfusu 5000'i geçen kasabalarda idadi mektepleri kurulacaktı. Bu politikanın tam olarak uygulanması durumunda 19.yüzyılın son çeyreğindeki kaza merkezlerinin büyük çoğunluğunda rüştiye mekteplerinin kurulması gerekeceği açıktır. Aynı şekilde idadilerin sözü geçen 5000 nüfus kriterine göre kurulmaları hakikaten söz konusu olsaydı azımsanmayacak sayıda kaza merkezinde idadi mekteplerinin kurulması gerekecekti. Sadece örnek olarak Trabzon vilâyetine bakacak olursak, adı geçen vilâyete bağlı Tirebolu, Giresun, Ordu, Ünye, Bafra gibi kaza merkezlerinde veya Diyarbakir vilâyeti örneğinde Siverek, Silvan, Nusaybin, Midyat gibi kaza merkezlerinde idadilerin kurulması gerekecekti.⁶⁶ Sultaniler ise San'a (Yemen) ve Trablusgarp dahil 30 civarında vilâyet merkezinde kurulmuş olacaktı. Ancak uygulamaya baktığımızda söz konusu planın imparatorluğun dağılmasına değin projelendirildiği boyutta gerçekleştirilemediğini biliyoruz.

Öğretmen Okulları Sorunu

Layihaya göre payitahtta bir öğretmen okulu (dârümuallimîn), bir kız öğretmen okulu (dârümuallimât), bir dârülfünûn, ayrıca gerekli ve uygun yerlerde kız rüştiye mektepleri kurulmalıydı.⁶⁷

Esasen layihanın kaleme alındığı 1868-69 sıralarında İstanbul'da zaten 1848'de açılmış olan bir rüştiye dârümuallimîni ve 1868'de kurulmuş olan bir sıbyan dârümuallimîni mevcuttu. Dârülfünûn ise kurumsal olarak var olmamakla beraber halka açık popüler fen bilimleri konferansları sunulmaktaydı. Kız rüştiyeleri konusuna gelince, ilk kız rüştiyesi 1858'de İstanbul'da açılmıştı. 1873'e gelindiğinde payitahtta kız rüştiyesi sayısı sekize yükselmişti.⁶⁸ Öte yandan vilayetlerde kız rüştiyelerinin yaygınlaşması ancak II.Abdülhamid'in saltanatı döneminde tahakkuk edecektir.⁶⁹

⁶⁵ *'Ale-l- 'umûm kurâ ve mahallâtta sıbyân mektepleri ve beş yüz hâneli kasabalarda mekâtib-i rüşdiye ve bin hâneyi mütecâviz olan kasabalarda mekâtib-i i 'dâdiye ve vilâyet merkezlerinde mekâtib-i sultâniye yapılub.* Bkz. Cevâd, *Ma 'ârif-i 'Umûmiyye*, 104.

⁶⁶ Cem Behar: *Osmanlı İmparatorluğu 'nun ve Türkiye'nin Nüfusu (1500-1927)* (Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1996), 43-45.

⁶⁷ *Dersa 'âdet' de bir dârülmü 'allimîn ve dârülmü 'allimât ile bir dârülfünûn ve lâzım ve münâsib olan mahallerde kızlara mahsûs mekâtib-i rüşdiye te 'sis olunmak lâzım geleceği.* Bkz. Cevâd, *Ma 'ârif-i 'Umûmiyye*, 104-105.

⁶⁸ Alkan, *Tanzimat 'tan Cumhuriyet'e*, 22.

⁶⁹ Selçuk Akşin Somel: "Osmanlı Modernleşme Döneminde Kız Eğitimi," *Kebikeç* Sayı 10 (2000), 223-238.

Sultanî, İdadiler ve Karma Eğitim Meselesi

İmparatorluk çapında eğitimin gerçekten yaygınlık kazanabilmesi için yukarıda bahsi geçen önlemlerin alınmasının zorunluluğu ve gerekli reformların yapılmasının kaçınılmazlığı vurgulanmaktaydı.⁷⁰ Bu noktada söz sultanî ve idadi mekteplerine getirilmekte ve ileride yüksek okulların yaygınlaştırılması söz konusu olduğunda rüştiyeler ile yüksek okullar arasında bir kademe teşkil eden idadilerin açılması bağlamında rüştiyelerde her bir cemaat mensubu çocuğun kendi dininin başlangıcının öğretilmesi zorunluluğundan söz edilmektedir. Layihaya göre bundan ötürü rüştiyeler de cemaatlere göre ayrı ayrı teşkil edilmelidir. Öte yandan farklı cemaat gençlerinin birlikte öğrenim görerek aralarında yakınlaşmanın sağlanacağı sultanî mekteplerinin tümü bir anda açılmayacağından ötürü bahsi geçen cemaatlerarası karma eğitimin bir an önce gerçekleştirilmesi için idadi mekteplerinin tesis edilmesinin gereğinin altı çizilmektedir.⁷¹

Burada dikkati çeken hususlardan birisi Islahat Fermanı sonrası reform tasarılarında rüştiye mekteplerinin Müslüman ve Gayrı Müslim öğrencilerin bir arada okuyacakları bir eğitim kademesi olarak tasavvur edilmesine karşın 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nden itibaren artık bu bakışın değiştiği gerçektir. Zira önceleri rüştiye mektepleri yenilikçi nitelikli bir eğitim kademesi olarak algılanırken ilköğretim kademesinin bir türlü ıslah edilememesi rüştiye mekteplerine zoraki olarak ilkokul işlevini yüklemek durumunda bırakmıştır. Osmanlı eğitim düşüncesine göre ilk eğitim cemaatlere göre ayrı ayrı düzenlenmesi gerektiğinden ötürüdür ki rüştiye mektepleri de artık bu bağlamda değerlendirilmeye alınmıştır. Bir diğer nokta Osmanlılık ideolojisinin eğitime atfettiği merkezi işlevdir. Buna göre farklı cemaat mensubu gençlerini birbirine yaklaştıracak ve aralarındaki yabancılığı ortadan kaldırıp karşılıklı bir ünsiyet yaratacak kilit maarif kurumu sultanî mektepleridir. Ancak sultanî mekteplerinin her bir vilayet merkezinde bir anda tesis edilmesi zaman alacağından dolayı âcil bir önlem olarak karma eğitim vermesi öngörülen idadi mekteplerinin açılması isteniyordu. Gerçekten de Maarif Nizamnamesi

⁷⁰ *Ma'ârif-i 'umûmiyenin Memâlik-i Devlet-i 'Aliyye'ce kemâliyle husûl-i intişârı hakkında olan temenniyâtın fi 'le gelebilmesi lâyiha-ı mezkûrede ittihâz edilmiş olan esâsların tamâmiyle kabûl ve icrâsına ve derecât-ı mebhûseye tevfiķan iktizâ eden mekâtibin küşâd ü te'sîsine mütevakķf olub ıslâhât-ı esâsiye için bundan başka bir tarik ve çâre bulunamıyacağı ve merâtib-i tahsîliyenin bir derece daha mazbûtiyeti kabil olamayub.* Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 105.

⁷¹ *İlerüde 'ulûm-ı 'âliye mekâtibinin teksîri iktizâ eyliyeceği ve şunda olsa olsa rüşdiye mekteplerinin fevkinde ve mekâtib-i sultâniyenin mâ-dûnunda i 'dâdiye mekteplerinin küşâdı muhtâc-ı bahs olabilür ise de mekâtib-i rüşdiyede her sınıf teba 'a eţfâlinin mebdâ-i 'ulûm-ı diniyesi tadrîs olunmak lâzım gelmesinden dolayı bu nev 'i mekteplerin her cemâ 'at için başka başka teşkîli muktezî olmasına ve mekâtib-i sultâniyenin def'aten ta 'mîm-i küşâdı kabil olamamasına mebnî hem mekâtib-i sultâniyenin ekser tadrîsâtına mahall-i ta 'lîm olmak ve hem de sunûf-ı teba 'a eţfâlinin muhteliten tahsîl-i ma'ârif tarîkine sevki ve o cihetle beynlerinde i 'tilâf ve muhâdenetin tahkîmi kazıyyesi istihsâl olunmak için mekâtib-i i 'dâdiyenin ihdâsı elzem olduğu.* Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 105.

neşredildikten sonra ve özellikle Mutlakiyet devrinde vilayet ve sancak merkezlerinde idadi mekteplerinin açılmasına ağırlık verildiği görülmektedir.⁷²

Maarifin Finansmanında Çözüm Önerileri

Maarif reformları için olmazsa olmaz koşul sağlam finansman temeli olup layihaya göre yeniden kurulması gereken ilkokullarla birlikte halen mevcut sıbyan mekteplerinin toplamı 35-40 bini bulacaktır. Bunca okul ve buna ek olarak tesis edilecek diğer bilimsel kurumların tümü büyük masraflara neden olacağından ötürü sıbyan mekteplerinin finansmanı eskiden olduğu üzere ahaliye bırakılacaktır. Buna karşın rüştiye ve idadi mekteplerinin masrafları ve vilayetlerdeki maarif görevlilerinin maaş giderlerinin bir yıllık toplamı kaç olursa olsun meblağın dörtte biri devlet bütçesinden ve geriye kalan dörtte üçü vilayet umumi meclisinin alacağı karar uyarınca yerel kaynaklardan ve yerel ahalinin sağlayacağı karşılıkla finanse edilecektir. Bu hesaba göre söz konusu uygulamanın ilk senesinde toplam mali portre 50-60 bin kese yi aşmayacak olup zikredilen rakamın dörtte biri ise mevcut maarif bütçesine denk gelmektedir.⁷³

Layihanın bu pasajında sözü edilen diğer bilimsel kurumlar (*sâ'ir te'sîsât-ı 'ilmiye*) ifadesinden kastedilen şey muhtemelen rüştiye ve idadi mektepleri olmalıdır. Devletçe kurulacak sıbyan mekteplerinin mali karşılığının ahalden karşılanması yaklaşımı finansal sıkıntılar göz önünde tutulduğunda gerçekçi bir tavır olsa bile bu mali siyasetin eğitimin gerçekten mecburî olması ve tüm nüfusu kapsamaması hedefiyle çelişkili olduğunu da belirtmek gerekir. Zira burada henüz resmî anlamda bir eğitim vergisinden söz edilmemektedir. Rüştiye ve idadi mekteplerinin finansmanı hususunda yerel vilayet kaynaklarına yönelme siyasetini biz Mutlakiyet döneminde *Maarif Hisse-i İânesi* başlığı ile vilayetten toplanan âşâr vergisine eklenen % 0,5 oranındaki maarif hissesi ve varlık nedeni ortadan kalkmış münderis vakıfların gelirlerinin maarif amacıyla el konması uygulamaları örneklerinde somutlaştığını görmekteyiz.⁷⁴

⁷² Kodaman, *Abdülhamid Devri*, 114-130.

⁷³ *Memâlik-i Devlet-i 'Aliyye* 'de el-hâletü hazîhi mevcûd olan mekâtib-i sıbyâniyenin şu tertîb iktizâsınca yeniden zamm ü te'sîsi lâzım gelenlerle berâber mecmû'-ı mikdârı otuz beş kırk bin 'adede bâliğ olacağından bunların ve sâ'ir te'sîsât-ı 'ilmiyenin asl ve fûrû'ı bir çok masrafa muhtâc olub zikr olunan lâyihanın esbâb-ı mûcibe-i mazbûtiyesinde ise sıbyân mekteplerinin idâre-i masârifâtı kemâ-kân ahâliye birağılmak üzere bir vilâyetde gerek mekâtib-i rüşdiye ve i'dâdiyenin ve gerek idâre-i ma'ârif me'mûrlarının bir senelik ma'âşât ve masârifâtı kaç kuruşâ bâliğ olursa rub'unun hazîne-i devletden ve üç rub'unun dahî ol vilâyetin meclis-i 'umûmisinde bi-l-müzâkere bulunacak karşuluktan ve sunûf-ı ahâli taraflarından tesviye olunması gösterilmiş ve icrââtın ilk senesinde ihtiyâr olunacak masrafın yekûnu elli altmış bin kîseyi tecâvüz etmeyeceği ve bunun rub'u olmak üzere hazîne-i devletden birinci senede verilecek akçe şimdiki ma'ârif tahsîsâtının mikdârı râddesinde demek olacağı dahî ihtâr kılınmış olmağla. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 105-106.

⁷⁴ Kodaman, *Abdülhamid Devri*, 157-159.

Halktan Okul Yardımı ve Maarif Vergisi Tahsili Meselesi

Çok ilginçtir ki layiha müellifleri de eğitim masraflarının büyük çoğunluğunu ahaliye yüklemenin sorunlarının farkındadırlar. Bundan sonra karşımıza çıkan pasaj Tanzimat reformcularının esasen içinde buldukları sıkıntıyı açıkça ortaya koyması açısından çarpıcıdır. İlk önce maarif için bütçe tahsisatında yapılan artırıma değinilmekte, ama tasavvur edilen reformlara devlet bütçesinin yeterli olamayacağını altı çizilmektedir. Ancak metinde de vurgulandığı veçhile genel eğitimin sağlanması her devlet ve hükümetin temel görevlerinden birisidir. Dolayısıyla bilim ve eğitimin yaygınlaştırılması hususu kamu yararına bir gelişmedir. Bu argümana dayanarak layihanın halktan îâne istenmesinin tüm uygar ülkelerde meşru bir uygulama olduğunu vurguladığını görüyoruz. Bundan sonra layihanın kararsız bir ton kazandığı dikkati çekmekte: Buna göre, esasında maarifin yaygınlaştırılması için halkın desteğine başvurmakta tereddüt etmek gereksiz ise de söz konusu uygulama mali gücü olan vilayetlerin ahalsi için dahi alışılagelmedik bir şey olacaktır. Metne göre ahalden mali katkı istemenin kendilerinin yararına olacağını telkin etme sürecinin zorlukları bir tarafa, mali katkının gerek bir defalık yardım ve gerekse düzenli bir vergi biçiminde toplanmasının neden olacağı güçlükler ülkedeki mevcut koşullar göz önünde bulundurulursa ayan beyan olur.⁷⁵

Bu metinde daha önce karşılaşmamış olduğumuz farklı bir ifade eğitimin devletin temel görevlerinden biri olduğu görüşüdür. Bilindiği üzere geleneksel Osmanlı eğitim yaklaşımı maarifi tamamen cemaatlara bırakmaktı. 19.yüzyıl öncesinde bir yandan mahalle mektepleri ve medreseler, diğer yandan Gayrı Müslim mektepleri cemaat vakıflarınca yönetilip finanse edilmekteydiler. Askerî ve idari reform süreçleri modern devlet okulları kurulmasını gerektirmiş olmasına karşın söz konusu kurumlar esas olarak devlet görevlisi yetiştirmeye yönelik ve sadece Müslüman genç kabul eden müesseselerdi. Islahat Fermanı her ne kadar okullar konusunda özgürlük getirmiş ve Gayrı Müslimlerin devlet okullarına girmesine izin vermiş idiyse de devlete temel bir görev alanı olarak genel eğitim hizmetini vaz etmemişti. Dolayısıyla layihada karşılaştığımız *terbiyet-i 'âmmenin istikmâli her devlet ve hükümetin vezâ'if-i mühimmesinden olduğu misillü* ifadesi Osmanlı devlet ve kamu hizmeti anlayışında kritik ve modernist bir dönüşümü temsil etmektedir.

⁷⁵ *Ma'ârif-i 'umûmiye için verilen tahsîsâta ne kadar zamm edilmiş olsa yine islâhât-ı mutasavverenin icrâât-ı mükemmelesine kifâyet edecek dereceye iblâğına hazîne-i devlet mütehammil olamayacağından ve terbiyet-i 'âmmenin istikmâli her devlet ve hükümetin vezâ'if-i mühimmesinden olduğu misillü 'ulûm u ma'ârifden istifâde bahsinde 'umûmun menâfi'-i müşterekesi sebebiyle kâffe-i milel-i mütemeddinede ta'mîm-i ma'ârif-i 'âne olunması meşrû'an cârî olduğundan icrâât-ı mebhûse masrafı için i'âne-i ahâliye mürâca'at kılınmasında esâsen tereddüd olunmak lâzım gelmez ise de islâhât-ı mutasavvere-i meşrûhanın hesâb-ı 'umûmîsinden ahâliye 'â'id olacak tevzî'âtı ifâya ba'zı vilâyetlerin tahammülü olsa bile şimdîye kadar ma'ârif-i 'umûmiye için akçe i'tâsıyla me'lûf olmayan halka bu maddenin semerâtını telkîn ile masârif-i mukteziyenin def'aten ve tekâlîf-i mürettebe-i sâ'ireye 'ilâveten istifâsında olan 'usret ve müşkilât muvâzene-i ahvâl-i 'umûmiye ile sâbit ve mütehakkık olur. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 106.*

Bu pasajdaki diğerkonu eğitim yardımları ve katkı vergisinin ahaliye nasıl anlatılacağı sorunudur. Burada temel husus halkın, devletin sağlayacağı bir kamu hizmeti olarak eğitim anlayışına âşına olmamasıdır. Zira o zamana değin devlet eliyle kurulmuş sıbyan mektepleri mevcut değildi; rüştiye mektepleri ise daha ziyade hali vakti yerinde memur çocuklarının devam ettiği kurumlardı. Dolayısıyla sıradan ahalinin o zamana değin haberdar olmadığı bir kamu hizmeti için neden ek bir eğitim vergisi ödemek zorunda olduğunu konusunda ikna edilmesi gerçekten zor bir işti. Buna ilâveten halk son derece alışkın olduğu bildik mahalle mekteplerine alternatif olarak devlet eliyle kurulan ve daha sonra adı ibtidai mektebi olacak olan sıbyan mekteplerine uzun süre mesafeli ve güvensiz durmuş, devlet ilkokullarını âdeta dinsiz müesseseler olarak algılamıştır.⁷⁶

Ders Kitapları

Layihaya göre zorluklar sadece mali meselelerle sınırlı değildi. Zira maarif reformunu gerçekleştirmek için gerekli birçok başka araçların eksikliği de söz konusuydu. Diğerkbir ifadeyle inşa edilmesi zaruri okulların yanı sıra genel bilimlere ve fenlere dair hâlen mevcut olmayan ders kitaplarının yabancı dillerden Osmanlıcaya çevrilmesi gerekmekte ve arzulanan niteliklere sahip öğretmenlerin sağlanması icap etmekteydi. Bu hususlar birbirinden bağımsız olmayıp ne öğretmensiz okul inşası mümkün olabilir, ne de ders kitapsız fen tahsili gerçekleştirilebilirdi. Gerçi nizamnamenin belirttiği bazı bilimlerde ve çok yeni bazı fen sahalarında Fransızca kitapların kullanılması uygun görülse dahi her millet ancak kendi dilinin kullanımı suretiyle eğitim alanında ilerlemeliydi. Bir kavmin başka bir dil aracılığıyla maarif ve uygulamalı bilimlerde ilerleme yoluna sokulmasının çok zor olacağı vurgulanmaktadır.⁷⁷

Bu pasaj mali sorunların yanı sıra Tanzimat döneminde maarif reformlarının kuvveden fiile geçirilmesinde karşılaşılan entelektüel sermaye eksikliğine parmak basmaktadır. Bir yandan kronik bir kalifiye öğretmen eksikliği söz konusudur, diğerk taraftan modern eğitim için zaruri olan ders kitaplarının Fransızca gibi yabancı dillerden çevrilmesi gerekmektedir. Öğretmen meselesi ve yetiştirilmesi konusuna zaten yukarıda değinilmiş olduğundan tekrar üzerinde durulmayacaktır. Burada ders kitapları meselesi ve eğitim dili konusuna temas edilecektir. Geleneksel mahalle mekteplerinde ana ders kitabı Kur'an-ı Kerim idi. Bazı mahalle

⁷⁶ Somel, *Osmanlı'da Eğitim Modernleşmesi*, 311-312.

⁷⁷ *İşbu müşkilât-ı mâliyeden mâ-'ada âlât-ı sâ'ire-i icrâ'iyenin nekaîsi dahî muhtâc-ı te'emmül olub çünkü ma'ârif-i 'umûmiyenin işbu nizâm ve usûl tahtunda husûl-i intişârına lâzım olan esbâbın birisi mekâtîbin te'sîsi ve ikincisi okutdurulacak 'ulûm ve fûnûna dâ'ir dahâ bizde mevcûd olmayan kütüb ü resâ'ilin lisân-ı 'Osmânî'ye nakl ü tercümesi ve üçüncüsü sıfat-ı matlûbede mu'allimler tedârik kılınması maddeleridir ki bunlar yekdiğerkine lâzım ve melzûm kabilinden olarak ne mu'allimsiz mekteb küşâdının ve ne de kitâbsız fenn tahsîlinin imkânı olamıyacağı ve bi-l-farz nizâm-nâme-i mezkûrun hâvî olduğu ba'zı 'ulûm ve fûnûn-ı cedîde hakkında mevcûd olan Fransızca kitâblar emr-i tadrîse kâfi denilse bile her mülletin ma'ârifce husûl-i terakkîsini kendi lisânında aramak lâzım gelüb bir kavme âhir bir lisân-ı ecnebî ile fûnûn ve ma'rifetce tarîk-i terakkî irâ'esi müşkil ve müte'assir olduğu der-kârdır. Bkz. Cevâd, *Ma'ârif-i 'Umûmiyye*, 106-107.*

mekteplerinde gayretli hocalar öğrencilere ayrıca *Elifbâ Cüz'ü* gibi klâsik İslâm çağlarından gelen bir alfabe kitabını, bazen de *Birgivi Risâlesi* veya *Dürr-i Yektâ* (“Eşsiz İnci”) gibi ilmihal kitaplarını okutmaktaydılar. Ne var ki bu kitaplar modern anlamda pedagojiye uygun eserler değildi. Ayrıca söz konusu yapıtlar çocuklarda etkin bir Osmanlı Türkçesi okuryazarlığını temin etmekte yetersizdiler. Buna karşın Sadık Rifat Paşa'nın sıbyan mektepleri ve rüştiyeler için 1847'de hazırladığı *Ahlâk Risâlesi* ve Dr.Mehmed Rüşdî'nin 1853'de telif ettiği *Nuhbetü'l-Etfâl* (“Çocuklara Seçmeler”) adlı Osmanlıca okuma kitapları zamanına göre büyük maarif hamleleri niteliğini taşımaktadır. Ne var ki genel olarak ders kitaplarının Osmanlı eğitim düzeninde yaygınlık kazanması 1870'li yıllardan itibaren ve özellikle Abdülhamid devrinde gerçekleşecektir. Fen bilimlerine ilişkin ders kitapları önemli ölçüde çevirilere bağlı kalırken ahlâk, coğrafya, tarih gibi konuların ders kitapları ağırlıklı olarak yerli teliflere dayanmaya başlayacaktır.⁷⁸

Eğitim Dili Meselesi

Entelektüel sermaye eksikliğine ilişkin bu pasajda dikkati çeken bir diğer husus eğitim dili meselesine değinilmiş olmasıdır. Burada eğitim dili bağlamında iki ayrı nokta vurgulanmaktadır. Birincisi, her milletin eğitim sahasında ilerlemesinin ancak kendi dilinde olmasının uygun olduğu tespitidir (*her milletin ma'ârifce husûl-i terakkîsini kendi lisânında aramak lâzım gelüb*). Bu saptama net gibi görünse de aslında hayli muğlaktır. Çünkü bu ifadeyi Osmanlı imparatorluk gerçeğine uyguladığımızda hangi milletin söz konusu olduğu hususunda bir belirsizlik zuhur etmekte. Eğer kastedilen millet Osmanlılık ideolojisinin öngördüğü ve Maarif Nizamnamesi'nin destek verdiği “Osmanlı milleti”nin kendisi ise söz konusu milletin çok anadilli bir millet olduğu malûmdur. Dolayısıyla burada kastedilen şey “Osmanlı milleti” olmamalıdır. Bu takdirde akla gelen tek ihtimal Türk unsurunun kastedilmiş olduğudur. Zaten 1856 sonrasında getirilen maarif reform projelerinde rüştiye mektepleri bağlamında Müslim ve Gayrı Müslim tebaa öğrencileri için öngörülen eğitim dili de Osmanlı Türkçesiydi. Aynı şekilde 1876 Kanun-i Esasisi'nin 18. maddesine baktığımızda “*Teba'a-i 'Osmâniyenin hidemât-ı devletde istihdâm olunmak için Devlet'in lisân-ı resmîsi olan Türkceyi bilmeleri şartdır*” ibaresini görürüz.⁷⁹ Layihada vurgulanan ikinci nokta herhangi bir kavmin kendisine yabancı bir dil ile fenlerde ve maarifte ilerleme yoluna girmesinin zor olacağı tespitidir (*bir kavme âhir bir lisân-ı ecnebî ile fûnûn ve ma'rifetce tarîk-i terakkî irâ'esi müşkil ve müte'assir olduğu der-kârdır*). Söz konusu saptama en az birincisi kadar çarpıcıdır; zira burada açıkça “kavim”, yani laik anlamda bir etnik gruba gönderme yapılmaktadır. Genel bağlama baktığımızda burada ima edilen kavim ancak Türkler olabilir. Bütün bunlardan çıkarabileceğimiz bir sonuç layihada dolaylı bir ifadeyle bile olsa Türk milletinin kendi diliyle eğitiminin önemini vurgulaması hususunun ön plana çıkmasıdır.

⁷⁸ Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*, 89-92, 237.

⁷⁹ Gözübüyük ve Kili, *Türk Anayasa Metinleri*, 29.

Sonuç

Sultan II. Mahmud'un saltanatının son yıllarında başlayan eğitim arayışları oğlu Sultan Abdülmecid devrinde şümul kazanmış ve kardeşi Sultan Abdülaziz zamanında 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile belirgin bir olgunluğa erişmiştir. Ancak eğitim modernleşmesi konusundaki bu çabaların karşılaştığı mâli ve insan sermayesine dayalı çeşitli kısıtlardan daha belirleyici olan tahdit kültürel ve ideolojik nitelikli sınırlar olmuştur. Yukarıda da görüldüğü üzere kültürel ve ideolojik nitelikli sınırlar geleneksel eğitim anlayışından doğmaktaydı. Birincisi, eğitimin münhasıran dinsel cemaatler tarafından yürütülmesi yaklaşımı; bununla bağlantılı olan ikinci yaklaşım kamu hizmeti anlamında bir genel eğitim yaklaşımının yokluğu; ve üçüncü husus ahalide zorunlu eğitim mefhumunun var olmaması dolayısıyla eğitim vergisine yönelik olası direnciydi. Söz konusu kültürel-ideolojik kısıtlar Osmanlı siyasi ve sosyal düzeninin büyük ölçüde dinselliğe dayanmasından kaynaklanmaktaydı. O yüzdendir ki II. Mahmud döneminde başlayan eğitim reformu girişimleri sadece belirli sayıda meslek okullarının açılmasıyla sınırlı kalmış, 1839 tarihli Meclis-i Umur-ı Nafia layihası gibi kapsamlı maarif islahatı yaklaşımlarına karşın dinsel çerçeve aşılammıştır. Bu çerçeveyi çatlatacak olan gelişme ilk kez Sultan Abdülmecid devrinde, Kırım Savaşı'nın bitiminde yayınlanan Islahat Fermanı'nın vaz ettiği Osmanlı vatandaşlığı anlayışı ve cemaatler üstü Osmanlılık ideolojisiyle görülmektedir. Bu gelişme sonuçta 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin şekillenmesinin yolunu açmıştır.

Nizamnamenin hazırlanış gerekçesini sunan Esbab-ı Mucibe metni bize 1856 sonrasında Osmanlı reformcu seçkinleri meyanında maarif anlayışında görülen dramatik dönüşümü ortaya koymaktadır. Layihaya baktığımızda en göze çarpan hususun eğitimde artık dinden bahis edilmemesi gerçeğidir. Daha önceki reform metinlerinde – özellikle 1845 sonrasında – eğitimde dünyevî ve dinî amaçlar yan yana ve paralel olarak sunulurken layihada eğitimin ana amaçları olarak iktisadi gelişme ve bayındırlıkta ilerleme gösterilmektedir. Gerçi ilk eğitim aşamasında yine cemaat mektepleri söz konusu olup her bir cemaatin eğitimi belirli bir dinsel çerçevede yürütülecektir. Ne var ki söz konusu dinsellik mümkün merteye ilköğretim seviyesiyle sınırlı kalacak bir dinselliktir. Öte yandan dinselliğin bu sınırlandırılması nispetinde maarifte Osmanlılık anlayışına ağırlık verildiğini görmekteyiz. Esbab-ı Mucibe metnine göre Osmanlılığı genç nesiller arasında pekiştirecek başlıca kurum idadi mektepleri olacaktı. Bu amaçla mümkün mertebe süratle imparatorluk sathında idadilerin yaygınlaştırılması arzulanmaktaydı.

Ancak yine aynı layihada Tanzimat reformcularının resmen savunduğu Osmanlıcı çizgiye tezat niteliği arz eden bir başka ideolojik eğilimi de fark ediyoruz. Söz konusu farklı ideolojik eğilim, ilginçtir ki muhtemelen yine eğitimde dinselliğin azalmasına koşut olarak zuhur eden bir yaklaşım özelliğiyle dikkati çekmekte. Açıktan açığa dile getirilmese de Esbab-ı Mucibe metninde *millet* teriminin kullanımında tanık olduğumuz muğlaklığı deştığımızda veya eğitim dili

meselesine baktığımızda dolaylı bir kültürel Türkçü çizgi karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu çizgi ister istemez özünde Osmanlılık yaklaşımıyla çelişecektir. Fakat söz konusu çelişkinin henüz zımnî bir mahiyet arz ettiği de vurgulanmalıdır. Zaten 1878 sonrasında güç kazanacak olan Mutlakiyet rejimi sırasında resmî düzeyde egemen olacak olan İslamcılık çizgisi dolayısıyla Osmanlılık ve Türkçülük uyumsuzluğu ancak 1908 sonrasında yeniden su yüzüne çıkacaktır.

Söz İslamcılıktan ve Mutlakiyet döneminden açılmışken Esbab-ı Mucibe belgesinde reformcular açısından tereddütlere sebebiyet veren eğitimin halktan toplanan düzenli yardımlarla finansmanı meselesinin önemli ölçüde II. Abdülhamid idaresi tarafından çözüldüğünü belirtmekte yarar vardır. Osmanlı ve büyük ölçüde laik bir çizgiye erişmiş Tanzimat reformcuları bakımından – açıktan söylenirse dahi – halktan toplanacak düzenli yardımların nasıl ve hangi gerekçelerle meşrulaştırılacağı önemli bir problem idi. Osmanlı bazı gerekçeler ileri sürerek Müslim veya Gayrı Müslim ahaliden düzenli yardım toplamanın imkânsızlığı aşikâr bir gerçektir. Abdülhamid döneminde uygulanan ve geniş Müslüman kitleleri arasında büyük ölçüde inandırıcılığa sahip İslamcılık siyasetinin ise söz konusu problemi çözmekte önemli bir payının olduğu muhtemeldir.

EK: Esbab-ı Mucibe belgesinin tam metni ⁸⁰

Ta'rif ve beyândan âzâde olduğu üzere 'umrân-ı 'âlemin menba'-ı aslîsi fûnûn u ma'ârif olub ân be ân semt-i kemâle mâ'il nev'-i insânın medeniyetce müsta'id olduğu terakkîyâtı istihsâl edebilmesi ve hiref ve sanâyi'e müte'allik ihtirâ'ât ve te'sîsât-ı nâfi'ayı meydâna getirmesi 'ilm u ma'rifete mevkuftur.

Çünkü 'ilm u ma'ârif hiref ve sanâyi'in ibdâ'ına ve hiref u sanâyi' dahî cem'iyet-i beşeriyece ihtiyâcât-ı zarûriyeyi teshîl edecek bunca vesâit ve âsâr-ı nâfi'anın ihtirâ'ına medâr ve delîl olduğundan dâ'ire-i medeniyete dâhil olan milel ve akvâmın hazâ'in-i servet-i 'âlemden hissedâr olmaları terbiyet-i insâniyenin esbâb-ı mükemmelesini istihsâl etmelerinden neş'et eylediği bedîhî üs-sübût olan hâlâtdandır.

İşte bu ka'ide-i bâhir ül-fâ'idenin hakayıkı mütâla'a ve muvâzene olundukca ve sunûf-ı teba'anın merâtib-i isti'dâdı müşâhede kılındıkca Memâlik-i Devlet-i 'Aliyye'de fûnûn u ma'ârifin intişârıyla terbiyet-i 'âmmenin merkez-i kemâle îsâlinde olan ehemmiyet bedâhетен sâbit olur.

Binâ'en'aleyh saltanat-ı seniyye sunûf-ı teba'asının 'ulûm u ma'ârifden iktibâs-ı envâr-ı medeniyet eylemeleri zımnında her dürlü müsâ'ade-i teshîlât-kârîyi icrâyâ bezl-i nükud-ı meçhûd eylemiş ve yirmi seneden berü dâhil-i memâlikde ta'lîm ve terbiyet-i etfâl için müte'addid mekâtib-i rüşdiye te'sîs ve küşâd olunmuş ise de bâlâda îrâd ve temhîd olunan kavâ'id-i tabî'îye îcâbınca 'asrımızda hiref u sanâyi'in mertebe-i 'âl ül-'âle vusûlü 'âlemin kıta'ât-ı

⁸⁰ Mahmûd Cevâd: *Ma'ârif-i 'Umûmiyye Nezâreti. Târîhçe-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matba'a-i 'Âmire, 1338), 102-109.

mütemeddinesinde nev be nev münteşir olan ‘ulûm ve fûnûn-ı dakîkenin vaz‘ eylediği bir takım usûl ve esâsa mübtenîdir ki bunlar âsâr-ı sînâ’iye mekeke-i ‘âdiye ile vücûde getürmek ka‘ide-i kadîmesini bütün bütün ibtâl ederek ‘amelîyâtın nazariyât-ı ‘ilmiyeye istinâdına delâlet eyledikleri hâlde Memâlik-i Devlet-i ‘Aliyye’de mevcûd olan mekâtibin envâ‘ ve derecâtı ta‘mîm-i ma‘ârif maksadının ehemmiyet-i meşrûhasına muvâfık olamadıktan başka ‘ulûm-ı ‘âliyenin lâyıkıyla semerâtına dest-res olunabilmesi mebdâd-i tahsîlin intizâmına mevkuf iken dâhil-i memâlikde bulunan sıbyân mekteplerinin mikdârı nüfûs-ı mevcûdeye nisbetle mertebe-i akalliyette olduğu misillü tahsîlât dahî yalnız mukaddemât-ı ‘ulûm-ı diniyeye münhasır olub idâreleri ehliyet ve mâhiyeti mechûl bir takım hocalara teslîm kılınmakda olmasıyla ve bu sınıf mekteplerde etfâlin tahsîle meyl ü rağbetini tezyîd ve istifâdelerini te’yîd edecek usûl-ı ta‘lîmiye ve tashîh u tehzîb-i mizâc ve ahlâka medâr olacak ka‘ide-i terbiye mevcûd olmamasıyla bunlara senelerce devâm etmiş olan çocukların tahsîlât-ı vâkı‘ası derece-i matlûbede olmadığı ve rüşdiyeye girenler dahî zamân-ı tahsîllerinin bir çoğunu mahalle mektebinde öğrenilmesi lâzım olan derslerin tekrîr-i tahsîliyle izâ‘a etmekde oldukları ve mekâtib-i rüşdiyenin dârülmü‘allimîni olmak cihetiyle usûl-i idâre ve tedrîsleri oldukça muntazam iken mebd-i tahsîlde olan usûl-i ta‘lîmin yolsuzluğu bi-t-tabî‘ bu mekteplere dahî sârî olduğundan rüşdiye şâkirdânının ma‘lûmât-ı müktesebeleri sarf eyledikleri zamân nisbetinde bulunmadığı ve ‘ulûm u fûnûn-ı mütenevvi‘aya mahsûs mekâtib-i ‘âliyenin fikdânı cihetiyle rüşdiyeden çıkanlar için başlıca mahrec eklâm-ı şâhâne ile mekâtib-i ‘askeriye olub fûnûn ve sanâyi‘de mahâret-i kâmile eshâbı yetişdirilememesinden dolayı Memâlik-i Devlet-i ‘Aliyye’nin mevki‘an ve isti‘dâden hâ‘iz olduğu bunca esbâb-ı temettü‘ ve ticâretten kemâ yenbagî istifâde olunamadığı ve halkı tahsîl-i ma‘rifete icbâr edecek bir ka‘idenin ve ‘ale-l-‘umûm mekâtibi nezâret-i mütemâdiye altında bulunduracak bir hey‘et-i tefîşiyenin fikdânı dahî envâ‘-ı mahâzîr-i mülkiyeyi tevîd eylediği cihetlerle sâye-i mahâsin-vâye-i Hazret-i Pâdişâhîde ma‘ârif-i ‘umûmiye hakkında ıslâhât-ı kaviyye istihsâline teşebbüs kılınması terakkî-i sa‘âdet-hâl-i mülk ü millete dâll olacağı mütâla‘asıyla Şûrâ-yı Devlet’ce bu mes‘ele-i mühimme üzerine müzâkerât-ı ‘amîke icrâ olunarak ve ‘asrın ihtiyâcâtına göre mütedâvil olan ‘ulûm ve ma‘ârifin suver-i tahsîliyesine mürâca‘at kılınarak ma‘ârif-i ‘umûmiyeye dâ‘ir etrâflı bir nizâmnâme kaleme alınmış olduğundan bi-d-defa‘ât ictimâ‘ eden hey‘et-i ‘umûmiyede kırâ‘at ve mütâla‘a olunmuştur.

Nizâmnâme-i mezkûrun ahkâm-ı esâsiyesi evvelâ tahsîl-i ‘ilm u ma‘rifet için mecbûriyet ka‘idesinin vaz‘ı sâniyen mekâtib-i ‘umûmiyenin aksâm ve derecât-ı muhtelifeye taksîmi sâlisen usûl-i ta‘lîmin tertîb ve tanzîmi râbi‘en hey‘et-i ta‘lîmiyenin tezyîd-i ma‘lûmât ve i‘tibârını ve terfîh-i hâlini mûcib olacak vesâ‘ilin tatmîmi hâmisen ma‘ârif idâre-i merkeziyesinin tensîk ve tanzîmiyle vilâyâtda dahî şu‘abât-ı mukteziyenin teşkîli sâdisen talebenin şevk ü gayretini câlib ba‘zı kavâ‘id-i imtihanîyenin vaz‘ıyla merâtib-i muhtelif-i tahsîlin istihkakını ta‘yîn için rû‘ûs i‘tâsı usûlünün ihdâsı sâbi‘en te’sîsât-ı ‘ilmiyenin teksîr ve ta‘mîmi sâminen ma‘ârif-i ‘umûmiye tahsîsâtı için ahâleden bir i‘âne-i mürettebe ahzı husûsları olub bu vechile ta‘yîn kılınmış olan merâtib-i tahsîliyenin icbâb-ı tabî‘îsi olmak üzere ‘ale-l-‘umûm kurâ ve mahallâtda sıbyân mektepleri ve beş yüz hâneli kasabalarda mekâtib-i rüşdiye ve bin hâneyi mütecâviz olan kasabalarda mekâtib-i i‘dâdiye ve vilâyet merkezlerinde mekâtib-i sultâniye yapılub

Dersa'âdet'de bir dârülmu'allimîn ve dârülmu'allimât ile bir dârülfünûn ve lâzım ve münâsib olan mahallerde kızlara mahsûs mekâtib-i rüşdiye te'sîs olunmak lâzım geleceği dahî anlaşıldığından müzâkerât-ı maslahat bu tasavvurât ve mülâhazâta binâ kılınmıştır.

Ma'ârif-i 'umûmiyenin Memâlik-i Devlet-i 'Aliyye'ce kemâliyle husûl-i intişârı hakkında olan temenniyâtın fi'le gelebilmesi lâyiha-ı mezkûrede ittihâz edilmiş olan esâsların tamâmîyle kabûl ve icrâsına ve derecât-ı mebhûseye tevfikân iktizâ eden mekâtibin küşâd ü te'sîsine mütevakkıf olub ıslâhât-ı esâsiye için bundan başka bir tarîk ve çâre bulunamayacağı ve merâtib-i tahsîliyenin bir derece daha mazbûtiyeti kabil olamayub belki ilerüde 'ulûm-ı 'âliye mekâtibinin teksîri iktizâ eyliyeceği ve şunda olsa olsa rüşdiye mekteblerinin fevkinde ve mekâtib-i sultâniyenin mâ-dûnunda i'dâdiye mekteblerinin küşâdı muhtâc-ı bahs olabilür ise de mekâtib-i rüşdiyede her sınıf teba'a etfâlinin mebâdî-i 'ulûm-ı diniyesi tadrîs olunmak lâzım gelmesinden dolayı bu nev'i mekteblerin her cemâ'at için başka başka teşkîli muktezî olmasına ve mekâtib-i sultâniyenin def'aten ta'mîm-i küşâdı kabil olamamasına mebnî hem mekâtib-i sultâniyenin ekser tadrîsâtına mahall-i ta'lîm olmak ve hem de sunûf-ı teba'a etfâlinin muhteliten tahsîl-i ma'ârif tarîkine sevki ve o cihetle beyinlerinde i'tilâf ve muhâdenetin tahkîmi kazıyyesi istihsâl olunmak için mekâtib-i i'dâdiyenin ihdâsı elzem olduğu mülâbesâtıyla lâyiha-ı ma'rûzenin kabûl-i ahkâmı tensîb ve tasvîb olunduktan sonra bunun suver-i icrâ'iyesi bahsine nakl-ı kelâm olunub çünkü Memâlik-i Devlet-i 'Aliyye'de el-hâletü hazîhi mevcûd olan mekâtib-i sıbyâniyenin şu tertîb iktizâsınca yeniden zamm ü te'sîsi lâzım gelenlerle berâber mecmû'-ı mikdârı otuz beş kırk bin 'adede bâliğ olacağından bunların ve sâ'ir te'sîsât-ı 'ilmiyenin asl ve fûrû'ı bir çok masrafa muhtâc olub zikr olunan lâyihanın esbâb-ı mûcibe-i mazbûtiyesinde ise sıbyân mekteblerinin idâre-i masârifâtı kemâ-kân ahâliye birağılmak üzere bir vilâyetde gerek mekâtib-i rüşdiye ve i'dâdiyenin ve gerek idâre-i ma'ârif me'mûrlarının bir senelik ma'âşât ve masârifâtı kaç kuruşa bâliğ olursa rub'unun hazîne-i devletden ve üç rub'unun dahî ol vilâyetin meclis-i 'umûmîsinde bi-l-müzâkere bulunacak karşuluktan ve sunûf-ı ahâli taraflarından tesviye olunması gösterilmiş ve icrââtın ilk senesinde ihtiyâr olunacak masrafın yekûnu elli altmış bin kîseyi tecâvüz etmeyeceği ve bunun rub'u olmak üzere hazîne-i devletden birinci senede verilecek akçe şimdiki ma'ârif tahsîsâtının mikdârı râddesinde demek olacağı dahî ihtâr kılınmış olmağla bu esâs üzerine haylice müdâvele-i efkâr olunmuştur.

Vâkı'a el-hâletü hazîhi ma'ârif-i 'umûmiye için verilen tahsîsâta ne kadar zamm edilmiş olsa yine ıslâhât-ı mutasavverenin icrâât-ı mükemmelesine kifâyet edecek dereceye iblâğına hazîne-i devlet mütehammil olamayacağından ve terbiyet-i 'âmmenin istikmâli her devlet ve hükûmetin vezâ'if-i mühimmesinden olduğu misillü 'ulûm u ma'ârifden istifâde bahsinde 'umûmun menâfî'-i müşterekesi sebebiyle kâffe-i milel-i mütemeddinede ta'mîm-i ma'ârif-i 'âne olunması meşrû'an cârî olduğundan icrâât-ı mebhûse masrafı için i'âne-i ahâliye mürâca'at kılınmasında esâsen tereddüd olunmak lâzım gelmez ise de ıslâhât-ı mutasavvere-i meşrûhanın hesâb-ı 'umûmîsinden ahâliye 'â'id olacak tevzî'âtı îfâya ba'zı vilâyetlerin tahammülü olsa bile şimdiye kadar ma'ârif-i 'umûmiye için akçe i'tâsıyla me'lûf olmayan halka bu maddenin semerâtını

telkîn ile masârif-i mukteziyenin def'aten ve tekâlîf-i mürettebe-i sâ'ireye 'ilâveten istifâsında olan 'usret ve müşkilât muvâzene-i ahvâl-i 'umûmiye ile sâbit ve mütehakkık olur.

İşbu müşkilât-ı mâliyeden mâ-'ada âlât-ı sâ'ire-i icrâ'iyenin nekaîsi dahî muhtâc-ı te'emmül olub çünkü ma'ârif-i 'umûmiyenin işbu nizâm ve usûl tahtında husûl-i intişârına lâzım olan esbâbın birisi mekâtibin te'sîsi ve ikincisi okutdurulacak 'ulûm ve fûnûna dâ'ir dahâ bizde mevcûd olmayan kütüb ü resâ'ilin lisân-ı 'Osmânî'ye nakl ü tercümesi ve üçüncüsü sıfat-ı matlûbede mu'allimler tedârik kılınması maddeleridir ki bunlar yekdiğerine lâzım ve melzûm kabîlinden olarak ne mu'allimsiz mekteb küşâdının ve ne de kitâbsız fenn tahsîlinin imkânı olamayacağı ve bi-l-farz nizâmnâme-i mezkûrun hâvî olduğu ba'zı 'ulûm ve fûnûn-ı cedîde hakkında mevcûd olan Fransızca kitâblar emr-i tadrîse kâfi denilse bile her milletin ma'ârifce husûl-i terakkîsini kendi lisânında aramak lâzım gelüb bir kavme âhir bir lisân-ı ecnebî ile fûnûn ve ma'rifetce tarîk-i terakkî irâ'esi müşkil ve müte'assir olduğu der-kârdır.

İşte maslahatın icrâât-ı külliyesi bahsinde mâlen ve hâlen bâ'is-i tevakkuf ü tereddüd olan şeyler bunlar olmasıyla berâber mülk ü teba'anın mükemmil-i sa'âdet ve medeniyeti olan böyle bir emr-i hayrın hayyiz-i husûle vusûlü nevbet-i zindegânîmizin tesâdüf-şeref-i 'âlem-bahâsına mazhar olduğu 'asr-ı mehâsin-hasr-ı Hazret-i Pâdîşâhî'nin enfa'-ı âsârından ma'dûd olacağı cihetle nekaîs-i mezkûrenin karşusunda durub da ifâte-i vakt edilmesi lâyük olamayacağından ve bu misillü bir emr-i 'azîmin esâsi ne kadar tecrübeye müstenid olur ise fi'liyâtı evvel-i rütbe-i iktisâb yûsr ü sühûlet eyliyeceğinden zikr olunan nizâmnâme lâyihası ta'mîm-i ma'ârif için bir reh-nümâ-yı ıslâhât ittihâz olunarak tadrîcen ve münâsib olan mevâddından ibtidâ'en mevki'-i icrâyâ konulmuş olsa hem devletçe bi-t-tecrübe fi'liyâtında müşkilâta uğranmamış ve hem de sunûf-ı teba'aca devletin şu işde maksadı ne olduğu anlaşılıub hüsn-i netâyic-i icrâât kemâliyle takdîr ve i'tirâf olunmuş olacağı ve hazîne-i devlete ve ahâliye 'â'id olacak masârifât ve i'ânâtın bu tarîk ile te'diye ve tesviyesinde 'usret kalmıyacağı ve bir taraftan yapılacak dârülmu'allimînlerden hocalar yetiştirilüb bir taraftan da âtîde beyân kılınan karâr-ı müzâkerâta tevfikân kütüb-i lâzıme tercüme etdirildikce ta'mîm-i fi'liyât-ı maslahata isti'dâd ü iktidâr geleceği mülâhazalarına binâ'en ahkâm-ı nizâmiyenin fi'liyâtına hareket-i tadrîciye ile teşebbüs kılınması münâsib görülmüşdür.

Şu esâs iktizâsınca iltizâm olunan icrâât-ı tadrîciyeye evvel be evvel merkez-i idâre-i saltanat-ı seniyyeden bedâ' olunması tabî'at-ı maslahat olub şöyle ki: sâye-i ma'âlî-vâye-i Hazret-i Pâdîşâhî'de Dârülhilâfetil'aliyye'nin ekser mahallâtında sıbyân mektepleri ve mevâki'-i müte'addidesinde rüşdiye mekâtibi mevcûd olduktan başka mekâtib-i sıbyân ve rüşdiye için dârülmu'allimînler açılmış ve Mekteb-i Sultânî te'sîs kılınmış ve müte'addid kız rüşdiye mekteplerinin küşâdına mu'ahharen karâr verilmiş ve Dârülfünûn'un bu günlerde açılması kararlaştırılmış ve-l-hâsıl vesâ'it-i mutasavvere-i tahsîliyenin ekseri burada yapılmış olduğundan nizâmnâme-i mezkûrun ahkâmına tevfikân Meclis-i Kebîr-i Ma'ârif'in teşkîliyle mevcûd mekâtib-i rüşdiye ve sıbyâniye ıslâh ve teksîr edilüb ve i'dâdiye mektepleri küşâd olunub dârülmu'allimînler ile Dârülfünûn dersleri tanzîm ve yeniden bir Dârülmu'allimât te'sîs kılınması ve her ne kadar hükm-i nizâm iktizâsınca mekâtib-i 'umûmiyenin mu'allimîni teba'a-ı Devlet-i

‘Aliyye’den olmak meşrûat ise de bunun husûlü Dârülmü‘allimîn’in takarrür-i intizâmıyla semerâtının iktitâfına merhûn olarak ol vakte kadar açılacak mekâtibde tadrîs olunacak ba‘zı fûnûn-ı mahsûse için teba‘a-i Devlet-i ‘Aliyye’den olmayan erbâb-ı dâniş ü kemâlin dahî mü‘allimlikde istihdâmları umûr-ı zarûriyeden bulunmağla işbu fıkra-i nizâmîyenin mebâdî-i ahvâlde bu vechile istihdâmı ile mekâtib-i mebhûsenin buraca teşkîlinden hâsıl olacak semer ve tecrübe üzerine ahkâm-ı nizâmîyenin vilâyâta tadrîcen ta‘mîm edilmesi ve fakat vilâyâtda bulunan kurâ ve mahallât mekâtibi masârifi kemâ-kân ahâliye birağılacağı cihetle bunların işbu nizâma tevfikân ve ta‘mîmen tanzîm-i ahvâliyle berâber mevcûd olan rüşdiye mekteplerinin dahî kavâ‘id-i cedîdeye göre noksan olan usûl-ı tadrîsiyeleri ‘ale-t-tadrîc ikmâl edilüb yalnız rüşdiye mekâtibinin teksîri ve i‘dâdiye ve sultânîye mekteplerinin küşâdı maddelerinin burada meydâna gelecek semerâtının istihdâmına ta‘lîk olunması iktizâ-yı hâlden ‘add edilmiştir.

Sunûf-ı Gayr-ı Müslîme etfâlinin birinci derece tahsîlleri kendülerine mahsûs olan mekteplerde olacağı gibi rüşdiye mektepleri dahî muhtelit olmıyarak teşkîl kılınacak ise de ittihâz olunacak nizâm iktizâsınca gerek müstakillen ve gerek muhteliten teşekkül edecek mekâtibde tadrîs olunacak ‘ulûm ve fûnûn derslerinin hakk-ı nezâreti hükûmete ‘â’id olacağı ve hâlbuki ‘ulûm-ı dîniyye derslerinin tertîbi her milletin kendü âyînine göre olmak lâzım geleceği cihetle sunûf-ı Gayr-ı Müslîme etfâli ‘ulûm-ı diniyelerinin rû‘esâ-yı rûhâniyeleri ma‘rifetiyle bi-t-ta‘yîn tadrîs olunması muvâfık-ı maslahat ‘add edilmiştir.

Kütüb ü resâ‘il tercümesi bahsine gelince bu madde Meclis-i Kebîr-i Ma‘ârif’in Dâ‘ire-i ‘İlmiye’si vezâifinden olacak ve te’lîf ve tercüme husûsunda erbâb-ı kemâl ü hamîyyetin himmetlerine mürâca‘at kılınacak ise de yukarıda ‘arz ü îrâd olunduğu vechile fûnûn-ı nâfi‘aya dâ‘ir elsine-i ecnebiyede mütedâvil olan kütüb ü resâ‘ilin lisân-ı ‘Osmânî’ye sür‘at-ı nakl ü tercümesi kâffe-i teşebbüsâtdan ziyâde şâyân-ı i‘tinâ ve ‘ulûm u ma‘ârifin istikmâl-i derecât-ı ‘âliyesi için bir süllem-i irtika olmasıyla buna hazîne-i devletden mebâliğ-i kâfiye tahsîs olunmak lâzım geleceğinden gerek müceddeden kitâb te’lîf edenlere ve gerek sipâriş olunacak kütüb ü resâ‘ili tercüme eyliyenlere mükâfât i‘tâ kılınmak üzere hazîne-i celîleden senevî iki bin kîse akçe tahsîsi bi-l-ittihâd tasvîb olunmuş ve işbu karârlara göre lâyiha-ı mezkûrenin iktizâ eden mahalleri tashîh kılınarak beş bâb ve yüz doksan sekiz maddeyi hâvî olmak üzere nüsha-ı mübeyyezesi leffen ‘arz ü takdîm kılınmış ise de medlûl ü ahkâmı muvâfık-ı müsâ‘ade-i seniyye buyurulduğu hâlde müzâkerât-ı meşrûhaya tevfikân iktizâsına ibtidâr olunmasının Ma‘ârif Nezâret-i Celîlesi’ne ve cihet-i mâliyesinin Nezâret-i Celîle-i Mâliye’ye havâlesiyle berâber neşr ü i‘lân-ı keyfiyet kılınması bâbında.