

# Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler

Selçuk Akşin Somel  
(Sabancı Üniversitesi)

## Giriş

Kırım Savaşı ve Islahat Fermanı Osmanlı siyasal ve toplumsal tarihinde bir dönüm noktasını teşkil eder. Bunu biz Osmanlı eğitim tarihi açısından da söyleyebiliriz. Bu hususu ne kadar çok vurgulasak dahi abartıya kaçmış olamayız. Zira Osmanlı Devleti'nin III.Selim döneminden beri sürdürdüğü askeri ve idari yeniden yapılandırma vetiresi, 1838'de Osmanlı iç pazarının İngiliz ve dünya ticaretine açılması, ve nihayet 1856 yılında Islahat Fermanı'nın getirdiği yapısal dönüşüm, yüzyıllardan beri devam edegelen geleneksel Osmanlı eğitim yaklaşımının sürdürülebilirliğini olanaksız kılmıştır. Islahat Fermanı'nın tetiklediği eğitim reform süreci nihayet 1869 tarihli *Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi* ile neticelenecek, ve devlet ilk defa toplumun genel eğitimi konusunda inisiyatifi eline alacaktır. Bu bağlamda devlet ilk eğitim sahasında da ilk kez söz sahibi olmaya başlayacaktır.<sup>1</sup>

Osmanlı Devleti klasik çağında resmen Sünni Hanefi dinsel kimliğe sahip olmuştur. Modernite öncesi tüm toplumlarda varit olduğu üzere toplum, kültür ve eğitim dinsel esaslara uygun olarak yapılandırılmıştı. Müslümanların ve diğer gayri Müslim cemaatlerin eğitim kurumları her bir cemaatin ruhban sınıfı tarafından idare ediliyordu. Bu bağlamda Müslüman Osmanlı eğitimi de esas olarak ulema sınıfının denetimindeydi.<sup>2</sup> Diğer bir deyişle, imparatorluğun tüm nüfusunu kapsayıcı genel bir eğitim düzeni mevcut değildi.

Her Müslüman çocuğun eğitim için mahalle mektebi veya sıbyan mektebine devam etmesi beklenirdi. Buradaki eğitimin başlıca amacı İslamın temel ilke ve kurallarının öğretilmesi, Kuran-ı Kerim'in cüz cüz okunması ve tilâvetiydi. Kuran'ın tümünü okuyarak hatim indiren çocuk eğitimi başarıyla tamamlamış sayılırdı. Mahalle mekteplerinde Kuran okunması haricinde çocuklara Türkçe okumak ve yazmak, tarih, coğrafya veya aritmetik eğitimi normalde verilmezdi. Ayrıca, mahalle mekteplerinde günümüz ilkokullarında olduğu üzere yaşa ve bilgi seviyesine koşut sınıflar yoktu, farklı eğitim mekanları söz konusu değildi. Küçük veya büyük yaştaki öğrenciler bir arada eğitim görmekteydi. Zaten mahalle mektebine girmek veya mezun olmak açısından da belirli bir zaman kısıtlanması söz konusu değildi. Mahalle mektebinin

<sup>1</sup> 1838 Osmanlı-İngiliz Baltalimanı Antlaşması için bkz. Reşat Kasaba: *Dünya, İmparatorluk ve Toplum. Osmanlı Yazıları* (İstanbul: Kitap Yayınevi, 2005), 48-70; Şevket Pamuk: *Osmanlı Ekonomisi ve Dünya Kapitalizmi* (Ankara: Yurt Yayınevi, 1984), 18-36; Halil İncalcık with Donald Quataert: *An Economic and Social History of the Ottoman Empire 1300-1914* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994), 824-842. 1856 Islahat Fermanı'nın değerlendirilmesi için bkz. Roderic H. Davison: *Reform in the Ottoman Empire 1856-1876*. İkinci baskı (New York: Gordian Press, 1973), 52-80; Şerif Mardin: *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*. Çevirenler M.Türküne, F.Unan, İ.Erdoğan (İstanbul: İletişim Yayınları, 1996), 32-33; Stanford J. Shaw & Ezel Kural Shaw : *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*. Vol.II (Cambridge, London: Cambridge University Press, 1977), 100, 124-125.

<sup>2</sup> Osmanlı İslamına ilişkin en toparlayıcı bilgiler için bkz. Halil İncalcık: *The Ottoman Empire. The Classical Age 1300-1600*. İkinci baskı (New Rochelle, New York: Arstide D. Caratzas, Publisher, 1989), 165-178. Ayrıca bkz. İsmail Hakkı Uzunçarşılı: *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*. İkinci baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1984), 1-43. Modernite öncesi imparatorlukların bir karşılaştırmalı değerlendirilmesi için bkz. S.N. Eisenstadt: *The Political Systems of Empires* İkinci baskı (New Brunswick (USA): Transaction Publishers, 1993).

hocası genellikle mahalle camiinin imamı olurdu. Mahalle mektepleri de çoğunlukla camiin bağı olduğu vakfın parçasıydı. Dolayısıyla mahalle mektepleri devlet okulları olmayıp ulemanın elinde özerk diyebileceğimiz bir statüdeydiler.<sup>3</sup>

Mahalle mektebinden mezun olup da entelektüel eğilimler gösteren veya kariyer hırsına sahip çocuklar medreselere devam ederlerdi. Taşra merkezlerinde bulunan hariç medreselerinde ve İstanbul'daki dahil medreselerinde okuyup mezun olan gençler kadı, müftü veya müderris olarak ulema hiyerarşisine dahil olurlardı. Medreseler de mahalle mekteplerine benzer biçimde vakıf müesseseleri olup devlet kontrolünden özerktiler.<sup>4</sup>

Görüldüğü üzere modernite öncesi Müslüman Osmanlı kurumsal eğitimi dinsel esaslı olup imparatorluğun toplumsal, siyasal ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verir nitelikteydi. Ancak buralarda modern anlamda dünyevi ve deneysel bilimlere dayalı bilgilere, bazı sınırlı istisnalar hariç, pek yer yoktu.<sup>5</sup>

Dünyevi eğitimin gerçek anlamda alındığı ortamlar mahalle mektebi mezunu çocuğun girdiği meslek çevreleriydi. Zanaatçı olacak çocuk dükkanda ustasının veya kalfasının yanında çıraklık yaparak pratik deneyimler edinirdi. Aynı şekilde, bürokrat olacak çocuk Bâb-ı Âli kalemine çırak olarak girerek meşk eder, aritmetik hesaplamayı öğrenir ve süreç zarfında Osmanlı divan dilinin girift kullanımına aşına olurdu. Söz konusu uygulamalar sayesinde ki formel kurumların sağlayamadığı dünyevi pratik bilgiler çıraklık sürecinde kazanılıyordu.<sup>6</sup>

### **Eğitimde İlk Modernleşme Adımları ve Sınırları (1773-1856)**

1683'ten sonra Osmanlı Devleti batı ve kuzey sınırlarındaki düşmanlarıyla eskisi gibi baş edemez olmuştur. Avusturya ve Rus orduları ve donanmalarının deneysel bilimlere dayalı savaş teknolojilerine ayak uydurma zorunluluğu ilk kez modern anlamda askeri okulların kurulmasını zorunlu kılmıştır. 1733'te Humbaracı Ahmed Paşa'nın kurduğu, ancak uzun ömürlü olmayan *Hendesehane*'den sonra 1773'te *Mühendishane-i Bahri-i Hümayun* tesis edilmiştir. Burada bahriye zabıtları denizcilik için gerekli matematik, fizik ve geometri gibi bilgilerin yanısıra Fransızca da

---

<sup>3</sup> Abdülaziz Bey: *Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri. Âdât ve Merasi-i Kadime, Tabirât ve Muamelât-ı Kavmiye-i Osmaniye*. Haz. Kâzım Arısan ve Duygu Arısan Güney (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2002), 61-85; Özgönül Aksoy: *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyân Mektepleri Üzerine Bir İnceleme* (İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları, 1968); Osman Ergin: *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi*. İkinci baskı. Cilt I-II (İstanbul: Eser Kültür, 1977), 65-66.

<sup>4</sup> Hasan Akgündüz: *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi. Amaç. Yapı. İşleyiş* (İstanbul: Ulusal Yayınları, 1997), 430-492; Cahit Baltacı, *XV.-XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri: Teşkilât, Tarih* (İstanbul: İrfan Matbaası, 1976); Mustafa Bilge: *İlk Osmanlı Medreseleri* (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1984), 5-63; Uzunçarşılı, *İlmiye Teşkilâtı*, 45-160.

<sup>5</sup> Geleneksel Osmanlı bilim hayatına eleştirel bir yaklaşım için bkz. Adnan Adıvar: *Osmanlı Türklerinde İlim*. Dördüncü baskı (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1982), 58-65, 126. Medreselerdeki müfredat için bkz. Cevat İzgi: *Osmanlı Medreselerinde İlim*. Cilt 1 (İstanbul: İz Yayıncılık, 1997), 67-136. Geleneksel Osmanlı kültüründe deneysel bilimler hakkında ayrıca bkz. Aykut Kazancıgil: *Osmanlılarda Bilim ve Teknoloji*. İkinci baskı (İstanbul: Ufuk Kitapları, 2000).

<sup>6</sup> Osman Nuri Ergin: *Mecelle-i Umur-ı Belediyeye*. Cilt 1 (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları, 1995), 461-535; Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 82-96; Carter V. Findley: *Ottoman Civil Officialdom. A Social History* (Princeton: Princeton University Press, 1989), 53.

öğreniyorlardı. *Mühendishane-i Bahri-i Hümayun* kurumsal anlamda sonraki yüzyıllarda da devamlılık arz eden ilk Osmanlı modern yüksek okulu olarak kabul edilebilir. Bunu 1795'te *Mühendishane-i Berri-i Hümayun* takip etmiş olup burada Nizam-ı Cedid birlikleri için teknik eğitim almış subaylar yetiştiriyordu. Bundan sonra II.Mahmud döneminde *Tıphane-i Âmire* ve *Mekteb-i Ulûm-ı Harbiye* gibi teknik nitelikli yüksek okulların kurulduğunu görmekteyiz. Kısacası, Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim modernleşmesi askeri gerekliliklerin zorunlu sonucu olarak ortaya çıkmış, ve modern eğitim başlangıçta askeri okullarla sınırlı kalmıştır.<sup>7</sup>

II.Mahmud döneminde, özellikle 1830'lu yıllarda oluşturulmaya başlanan yeni bir mülkiye bürokrasisi ve kapsamlı bir idari modernizasyon süreci dolayısıyla asgari seviyede temel eğitime sahip memurlar gerekmekteydi. Bundan ötürü 1838'de *Mekteb-i Maarif-i Adliye* ve *Mekteb-i Ulum-i Edebiye* diye bilinen okullar kuruldu. Bu okulları 1846'dan başlayarak rüşdiye mektepleri izledi. 1856'ya gelinceye değin İstanbul haricinde Bursa, Edirne, Saraybosna, Travnik, İzvornik, Sofya gibi merkezlerde rüşdiye mektepleri kurulmuştu. Rüşdiye mektepleri konusunda vurgulanması gereken bir husus söz konusu okulların günümüzdeki bildiğimiz anlamda orta dereceli ve genel eğitim amaçlı okullar olarak kurulmadıklarıdır. Bu okulların kurulma amacı merkez ve taşra bürokrasisine az çok temel bir eğitim almış, yani Osmanlıca okumayı ve yazmayı öğrenmiş, Arapça ve Farsça dilbilgisine sahip, rik'a hattını işlek olarak yazabilen ve dört işlem aritmetik hesap yapabilen memurlar yetiştirmektir. Bu anlamda rüşdiye mekteplerine – en azından 1869 öncesi devre için – daha ziyade birer meslek okulu olarak bakmamız doğru olur.<sup>8</sup>

Öte yandan zorunlu eğitim meselesi 19.yüzyılın ilk yıllarında gündeme gelmeye başlamıştı. Örneğin II.Mahmud'un Müslüman çocukların zorunlu olarak mahalle mekteplerine devam etmelerine büyük önem verdiğini görmekteyiz. Bu hususu 1824-25 sırasında (1240) neşrettiği bir fermanla vurgulamış olup aynı hassasiyeti 1838-1839 sıralarında da gösterdi. 14 Zilkade 1254/30 Ocak 1839 tarihli bir fermanla İstanbul'un selâtin camilerinde bulunan büyük mahalle mekteplerinde Kuran hatmedilmesine ilaveten yeterli düzeyde Osmanlıca okuma ve yazma derslerinin de verilmesi kararlaştırıldı. Söz konusu mektep hocalarının maaşları Evkaf-ı Hümayun hazinesi'nden ödenecekti.<sup>9</sup>

Bütün bu saptayabildiğimiz adımlara ve çabalara karşın 1856 yılına değin Osmanlı eğitim düzeninde ciddi diyebileceğimiz nitel bir dönüşümün görülmediğini vurgulamamız gerekiyor. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için şu kritik soruyu

<sup>7</sup> Niyazi Berkes: *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964), 45-50, 75-76, 111-112; Kemal Beydilli: *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishane: Mühendishane Matbaası ve Kütüphanesi, 1776-1826* (İstanbul: Eren, 1995); Mustafa Kaçar: "Osmanlı İmparatorluğunda Askeri Sahalarda Yenileşme Döneminin Başlangıcı", Feza Günergun (haz.), *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1995); Max Roche: *Éducation, assistance et culture Françaises dans l'Empire Ottoman* (İstanbul: Editions ISIS, 1989), 17.

<sup>8</sup> Ali Akyıldız: *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilâtında Reform (1836-1856)* (İstanbul: Eren, 1993), 226-227; Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 386; Selçuk Akşin Somel: *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908* (Leiden, Boston, Köln: Brill, 2001), 34-35, 41, 67-69.

<sup>9</sup> Cevdet Paşa: *Tarih-i Cevdet*. İkinci baskı, Cilt XII (İstanbul: Matbaa-i Osmaniyye, 1309), 238-240. 1240 fermanının farklı tahlilleri için bkz. Somel, *Modernization*, 25-27 ve Bayram Kodaman: *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. İkinci baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988), 3. 1839 fermanı için bkz. Mahmud Cevâd: *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târîhçe-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338), 6-10.

sormamız gerekir: Osmanlı modernleşmesinin tartışmasız en önemli belgesi olan Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda can, ırz ve mal emniyetinden, vergi reformundan ve iltizamın kaldırılmasından, zorunlu askerlik meselesinden, yargıda adaletten ve reformdan, idarede ıslahattan ve Gayrı Müslimlerden söz edilirken neden eğitim meselesine dair en küçük bir ibare dahi göremiyoruz? Bu can alıcı soru üzerinde düşünecek olursak anlarız ki başta Mustafa Reşid Paşa ve Sadık Rifat Paşa gibi 1830'ların ve 1840'ların reformcu devlet adamlarının zihinlerinde esasında eğitim konusu ciddi anlamda bir problem, çözülmesi gereken bir sorunsal teşkil etmemektedir. Diğer bir deyişle, askeri mektepler ve meslek okulları hariç, sivil Müslüman tebaaya yönelik genel eğitim 1856 öncesinde Tanzimat reformcuları tarafından esas olarak eskiden beri olageldiği üzere ulema kesiminin kültürel ve toplumsal etki sahası dahilinde görülmekteydi. 1830'ların ve 1840'ların anlayışına göre mahalle mektepleri tüm Osmanlı Müslümanları açısından zorunlu genel eğitimi sağlayan dinsel kurumlar olup, ayrıca memur olmak isteyenler de rüşdiyye mektebine devam edebileceklerdi.<sup>10</sup>

Ne var ki Gülhane Hatt'ının okunmasından sonra kapsamlı bir idari ve bürokratik modernizasyon sürecini başlatan Tanzimat reformcuları 1840'lardan itibaren mahalle mekteplerinden mezun olan gençlerin en temel dünyevî ve pratik bilgilerden yoksun olmalarından ve özellikle de okur yazarlıktaki genel başarısızlıklarından rahatsızlık duyar olmuşlardır. Diğer yandan gerek askeri okullara, gerekse rüşdiyelere kaydolarak eğitimlerine devam etmek isteyen mahalle mektebi mezunlarının fiilen okur yazar olmayışları söz konusu eğitim kurumlarına ilave bir yük anlamına gelmiş, ve rüşdiye mekteplerinin planlanandan çok daha düşük seviyeli okullar durumuna tenzil olmalarına yol açmıştır. Bundan ötürüdür ki 1847'den başlayarak mahalle mekteplerinin eğitim seviyesini yükseltmek ve bu okullarda Türkçe okur yazarlığı sağlayacak derslerin verilmesi kararı alınmıştır.<sup>11</sup>

Ancak mahalle mekteplerinde uygulanması tasarlanan reformlara ciddi anlamda bir türlü girişilemediğini görmekteyiz. Zira o sıralarda eğitimle ilgili karar alıcı ve uygulayıcı merciler olarak gördüğümüz *Meclis-i Maârif* ve ona bağlı *Mekâtib-i Umumiye Nezâreti* (kurumun adı "nezâret" olmakla birlikte gerçekte günümüzün genel müdürlükleri seviyesinde bir idarî organdı) dünya görüşü ve eğitim anlayışı açısından birbiriyle taban tabana zıt yetkililerden müteşekkil olmasından ötürü eğitim reformunu gerçekleştirecek bir oydaşım pek gerçekleştiremiyordu. Buna örnek olarak bir yandan meşhur vakanüvis Sahhaflar Şeyhizade Esad Efendi ve Hâfız Vehbi Molla gibi geleneksel dünya görüşüne sahip ilmiye mensuplarının, öte yandan ise reformcu bir kişiliğe sahip olan Kemal Ahmed Efendi'nin (sonra 1870ler ve 1880lerde Maârif Nâzırı olacak olan Kemal Ahmed Paşa) bir arada bulunmasını gösterebiliriz. Ayrıca, mahalle mekteplerinin vakıflara bağlı özerk statüsü de söz konusu okullara yönelik yukarıdan aşağıya reformlara girişilmesine engel teşkil ediyordu. Bütün bunlara ilâveten mahalle mekteplerindeki hocaların birçoğu girişilmek istenen reformları dışarıdan müdahaleler olarak telakki ediyor ve doğal olarak da direnç gösteriyordu.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Somel, *Modernization*, 1-5. Kırım Savaşı öncesi Osmanlı yönetici elitindeki kuvvetli İslamî eğilimler için ayrıca bkz. Butrus Abu-Manneh, *Studies on Islam and the Ottoman Empire in the 19th Century (1826-1876)* (İstanbul: The ISIS Press, 2001), 73-97.

<sup>11</sup> Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 235-236; Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 477-478; Somel, *Modernization*, 39-40, 49.

<sup>12</sup> Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 40; Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 441; M.Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 35-36; Somel, *Modernization*, 40-41.

Bahsettiğimiz tüm bu koşullar bağlamında *Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti*'nin somut olarak yapabildiği tek şey *Meclis-i Maârif* tarafından saptanan belirli ders kitaplarının İstanbul, Batı Anadolu ve Balkanlardaki mahalle mekteplerine dağıtılması oldu (1847-1857). Bu noktada mahalle mekteplerine dağıtılan ders kitaplarına biraz daha yakından bakmak yararlı olabilir. Bir kere şunu hatırlamalıyız ki günümüzde anladığımız biçimiyle ilkokul veya ortaokul seviyesi çocuk ve gençlerine hitap edebilecek modern ders kitapları henüz pek yoktu. Temel eğitim amacıyla telif edilmiş mevcut ders kitapları medrese eğitiminin ilk safhalarında kullanılan ve esas olarak Arapça eğitim için altyapı oluşturacak *Elifbâ cüzü*, *Zübdetü İlmi Hal*, *Tecvîd Risâlesi*, *Birgivi Risâlesi*, *Maksûd Cüzü*, *Binâ Cüzü* gibi klâsik sayılabilecek metinlerdi. Bunlara ilâveten Fars dili ve kültürüne temel teşkil edecek Sümbülzade Vehbi'nin *Tuhfe-i Vehbi*'si, İranlı ünlü şâir Sadi'nin *Gülistân*'ı, *Talimu Fârisî* ve *Kavâidi Fârisî* gibi eserler de bu listeye dahildi. Esasen Fars diline dair gördüğümüz bu kitaplar mahalle mekteplerinin geleneksel entelektüel darlığını kıracak, az da olsa bir eğitim çeşnisi sağlayacak kültürel bir hamle olarak tefsir edilebilir. Bu dönemde bildiğimiz tek modern anlamda ders kitabı sayılabilecek eser Sadık Rıfat Paşa'nın bizzat telif ettiği *Ahlâk Risâlesi*'dir. Fen bilimlerini veya tarih, coğrafya gibi sosyal bilimleri kapsayan herhangi bir ders kitabı ise henüz yazılmamıştı.<sup>13</sup>

Ele aldığımız 1856 öncesi devrenin arz ettiği gelenekselden moderne geçiş karakteri yukarıda zikredilen eser başlıkları ile daha da belirginleşmektedir. Dikkat edileceği üzere söz konusu eserlerin aşağı yukarı hepsi ya dinî eğitim, ya da ahlâkî terbiyeye dair metinlerdir. Dönemin Tanzimat reformcuları açısından eğitimin ana gayesi toplumun *terbiyesi* olup dünyevî anlamda pratik ve deneysel bilgilerin aktarılması ikincil konumdaydı. Bu açıdan 1840lar ve 1850lerde başarılı eğitim reformlarına girişilememesinin önemli bir nedeni de tahminimizce zamanın devlet adamlarının geleneksel bir eğitim anlayışına sahip olmalarıydı. Dünyevî ve deneysel nitelikli fen ve sosyal bilimlerin öğretilmesi sadece askerî ve sivil meslek okulları için geçerli olabilirdi; sıradan vatandaşa sunulacak genel eğitimin amacı ise ancak dinsel değerlerin ve terbiyenin bireyler arasında yaygınlaştırılması olabilirdi. Böylesine bir maarif anlayışı çerçevesinde pratik bilginin aktarılması en fazla Türkçe okur yazarlık eğitiminin verilmesiyle sınırlı kalabilirdi. Söz konusu maarif anlayışının açık ve seçik olarak Tanzimatın önde gelen devlet adamlarından Sadık Rıfat Paşa tarafından ifade edildiğini görüyoruz. Rıfat Paşa henüz 1254 yılında (Nisan 1838-Mart 1839) Viyana elçiliği görevi sırasında yazdığı bir risalede Osmanlı tebaası arasında genel eğitimin yaygınlaştırılmasının gereğini savunurken eğitimin okur yazarlıkla sınırlı tutulması gereğinin altını çizmiştir. Paşa'ya göre sıradan insanlara okur yazarlığın ötesinde eğitim verilmesi kişilerin kafasını karıştırıp âsice eğilimlere neden olabilirdi.<sup>14</sup>

### **Bir Dönüm Noktası: Islahat Fermanı**

Osmanlı Devleti ile Rusya arasında 1853 yılında patlak veren Kırım Savaşı, Osmanlılarla Fransa ve İngiltere arasındaki diplomatik, siyasî, askerî ve kültürel

<sup>13</sup> BOA İrade Dahiliye 7370; 9313; İrade Meclis-i Vâlâ 2015; 2036; Somel, *Modernization*, 59-60, 62-64.

<sup>14</sup> Rıfat Paşa: "Rıfat Paşa Merhûmun Bin İki Yüz Elli Dört Târîhinde ve İbtidâki Sefâretinde Viyanada İken Husûl-i Saâdet-i Hâl-i Devlet-i Aliyye Hakkında Kaleme Aldığı Bazı Mütâleâtdır", *Muntehabât-ı Âsâr*. Cild VIII (İstanbul: Ali Bey Matbaası, 1293). Bu konuda ayrıca bkz. Şerif Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, 211; Somel, *Modernization*, 61-62.

temasları sıkılaştırmış ve hatta o zamana değin emsali görülmeyecek derecede yakın bir ilişki içine girilmesine yol açmıştır.<sup>15</sup> 1854-1856 devresinde onbinlerce İngiliz ve Fransız askerinin ve onlara eşlik eden ailelerin İstanbul ve çevresinde yığılması o yıllara değin Avrupa'nın kültürel etkisini ancak sınırlı ve bölgesel olarak hisseden İstanbul'un neredeyse tümünün bir sosyokültürel dalga ile sarsılmasına neden olmuştur. Osmanlı Devleti savaşta kendisine diplomatik ve askerî destek vermiş olan Fransa ve İngiltere'ye siyaseten borçlu duruma düşmüştür. Öte yandan Avrupalı güçlerle ittifak halinde Rusya gibi bir azılı düşmanı mağlub etmek Mehmed Emin Âli Paşa ve Keçecizâde Fuad Paşa'nın başını çektiği siyasal ekibe itibar kazandırmıştır. Tanzimat devrinin bu "ikinci kuşağı"nın 1856-1871 devresinde atacağı siyasal, yargısal ve kültürel adımlar 1853 öncesinin "birinci kuşağı"na kıyasla bâriz bir biçimde "Batıcı" özellikler taşıyacaktır.<sup>16</sup>

Bahsettiğimiz bu koşullarla beraber Fransa, İngiltere ve Avusturya'nın Kırım Savaşı'nın sonuna doğru uyguladığı diplomatik baskıların neticesinde Sultan Abdülmecid 28 Şubat 1856 tarihinde "Islahat Fermanı"nı yayınlamıştır.<sup>17</sup> Bu hat ağırlıklı olarak imparatorluk dahilindeki Gayrı Müslim tebaanın haklarını konu almakla beraber esasında Müslüman nüfusu çok yakından ilgilendiren ve hatta Osmanlı devlet ve toplum yapısını kökünden sarsacak önemli kararları içeriyordu. Konumuz bağlamında dikkate değer olan bazı pasajlara daha yakından bakmakta yarar vardır.

Öncelikle fermanın giriş paragrafındaki şu ibareyi görüyoruz :

*"...dâhilen dahî saltanatı seniyyemizin tezyîdi kuvvet ve miknetini ve revâbit-i kalbiye-i vatandaşî ile birbirine merbut olan ve nazar-ı ma'delet-eser-i müşfiknemde müsâvî bulunan kâffe-i sunûf-ı tebaa-i Şâhânemin her yüzden husûl-i tamamii saadeti hâl ve memaliki Şahanemizin mamuriyetini müstelzim olacak esbab ve vesâilin an be an ilerlemesi muradı merhamet-itiyad-i Mülukânem iktizâsından bulunduğuna binaen...."*<sup>18</sup>

Bu pasajda Abdülmecid dahilinde saltanatın güçlendirilmesinin önemine değinerek tüm tebaanın vatandaşlık bağı ile kalben birbirine bağlı olduklarının altını çizmekte ve nazarında tebaanın tümünün eşit olduğunu vurgulamaktadır. Padişah bundan sonra imparatorluk tebaasının her bakımdan mutluluğunun gerçekleştirilmesi ve imparatorluk topraklarının bayındırlığını sağlanması için gerekli olan koşulları ve araçları geliştirme iradesini beyan etmekte.

Padişahın bu beyanatı Osmanlı Devleti'nin klasik devrinden başlayarak 19.yüzyıla değin sürdürdüğü ve İslam Şeriatı'nın belirlemiş olduğu Müslim-Gayrı Müslim ayrımının artık resmi söylem düzeyinde kesinlikle sona erdiğini ve Osmanlı tebaasının cemaat ayrımı olmaksızın eşit statüde bireyler olarak tanındığını

<sup>15</sup> Davison, *Reform*, 69-77; Shaw & Shaw, *History*, 118-125. Kırım Savaşı'nın yarattığı bu kültürel sarsıntıya dair eleştirel bir bakış için bkz. Cevdet Paşa, *Ma'rûzât*. Haz. Yusuf Halaçoğlu (İstanbul: Çağrı Yayınları, 1980), 8-10.

<sup>16</sup> Abu-Manneh, *Studies on Islam*, 114, 124; Shaw & Shaw, *History*, 61-64.

<sup>17</sup> Davison, *Reform*, 52-80; Shaw & Shaw, *History*, 100, 106, 124-125.

<sup>18</sup> Şeref Gözübüyük ve Suna Kili: *Türk Anayasa Metinleri* (Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 1982), 7-8.

göstermektedir.<sup>19</sup> Bu beyanatta vurgulanan *revâbit-ı kalbiye-i vatandaşı* ifadesi ilginçtir, zira burada sadece aynı hükümdara sadık ve aynı devlete bağlı olmanın getirdiği bir vatandaşlık hukukuna işaret edilmeyip ayrıca farklı unsurlar arasında “kalbî”, yani duygusal diyebileceğimiz bir bağa işaret edilmektedir. Yani bu ifadeden esasen farklı dinlere mensup olsalar dahi bireyleri bağlayacak vatandaşlık bağının formel bir hukukî bağın ötesinde bir “asabiyye” gerektirdiğine ve bu “asabiyye”nin yaratılmasının devletçe hedeflendiği anlaşılmaktadır. Nitekim kökleri belki 1830'lara değin geriye götürülebilecek olan Osmanlılık siyaseti ve bir Osmanlı milleti yaratma projesini de bu çerçevede düşünebiliriz.<sup>20</sup> Müslim-Gayrı Müslim ayrımının hukuken ortadan kalkmasının konumuz açısından önemi imparatorluktaki genel eğitim düzeninin artık eskisi gibi cemaat düzeninde kalmasının zor olacağının ortaya çıkmasıdır.

Makalemiz açısından hatta dikkati çeken diğer bir önemli pasaj da aynen şöyleydi:

“...ve *Salanat-ı Seniyyem tebaasından bulunanlar mekâtib-i Şâhânemin nizâmât-ı mevzûalarında gerek sinnce ve gerek imtihânca mukarrer olan şerâiti îfâ eyledikleri takdîrde cümlesi bilâ-fark ü temyîz Devlet-i Aliyyemin mekâtib-i askeriyeye ve mülkiyesine kabûl olunması....*”<sup>21</sup>

Burada padişah, 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 belirtmekte. Bu ifadenin diğer bir anlamı, Gayrı Müslim tebaanın bundan böyle subay ve memur yetiştirmeye yönelik olarak açılmış olan devlet okullarına girme hakkına sahip olmalarıydı. Bu durumda devlet okullarındaki mevcut müfredatın ve hatta mevcut öğretim eleman kadrosunun olduğu gibi kalması mümkün değildi. Zira o zamana değin devlet memurları ve subayların Müslüman olmaları esası geçerliydi.<sup>22</sup>

Hatt-ı Hümayunda bundan sonra şöyle denmekteydi:

“...ve bundan başka her bir cemâât maârif ve hiref ve sanâyie dâir milletce mektebler yapmağa mezûn olub, fakat bu makule mekâtib-i umûmiyyenin usûl-i tedrîsi ve muallimlerinin intihâbı, âzâsı taraf-ı Şâhânemden mansub muhtelit bir Meclis-i Maârif'in nezâret ve teftişi tahtında olması....”<sup>23</sup>

<sup>19</sup> Geleneksel Osmanlı düzeninde cemaat yapısı ve cemaat ilişkileri için bkz. Benjamin Braude & Bernard Lewis (eds.): *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society* Cilt 1 (New York; London: Holmes & Meier Publishers, Inc., 1982), 1-88; Yavuz Ercan: *Osmanlı Yönetiminde Gayrı Müslimler: Kuruluştan Tanzimat'a Kadar Sosyal, Ekonomik ve Hukuki Durumlar* (Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları, 2001).

<sup>20</sup> Bkz. Şükrü Hanioglu: “Osmanlılık”, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt 5 (İstanbul: İletişim Yayınları, 1985), 1389-1393; Selçuk Akşin Somel: “Osmanlı Reform Çağında Osmanlılık Düşüncesi (1839-1913)”, *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce. Cilt 1: Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası: Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi* (İstanbul: İletişim, 2001).

<sup>21</sup> Gözübüyük ve Kili, *Türk Anayasa Metinleri*, 10.

<sup>22</sup> Tobias Heinzelmann: *Heiliger Kampf oder Landesverteidigung? Die Diskussion um die Einführung der allgemeinen Militärflicht im Osmanischen Reich 1826-1856* (Frankfurt am Main; Berlin: Peter Lang, 2004), 269-339; Erik J. Zürcher (ed.): *Arming the State: Military Conscription in the Middle East and Central Asia* (London; New York: I.B. Tauris, 1999), 79-94.

<sup>23</sup> Gözübüyük ve Kili, *Türk Anayasa Metinleri*, 10.

Yani, her bir Gayrı Müslim cemaat genel ve mesleki eğitim için okul açmada serbest olacaktı. Söz konusu okulların müfredatı ve öğretmenlerinin atanması ise padişah tarafından nasp edilecek ve Müslim ve Gayrı Müslim üyelerden oluşacak bir *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* tarafından gözetilip denetlenecekti. Hatırlamakta fayda vardır ki Gayrı Müslimlerin bundan önce ötedenberi varolan cemaat okulları haricinde serbestçe okul açmaları ancak padişah fermanıyla mümkündü. Dolayısıyla söz konusu karar ile birlikte Gayrı Müslimlere bu konuda özgürlük getirilmiş oluyordu.<sup>24</sup> Bir *Meclis-i Muhtelit-i Maârif*'in kurulması kararı ise Gayrı Müslim okullarının devlet eğitim düzenine entegre edilmesi sürecinin bir parçasıdır. Bunun yanısıra *Meclis-i Muhtelit-i Maârif*'in bir denetleme organı olarak Gayrı Müslim okullarının kontrol altında tutulmasını amaçlayan bir merkezi idarî birim niteliğini taşıdığı da düşünülebilir.

Görüldüğü üzere Islahat Fermanı'ndan aldığımız bu pasajlar 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 isteniyordu. Bu ise cemaat ayrılığına dayalı dinsel nitelikli eğitim düzeniyle uyuşamazdı. Ayrıca, Gayrı Müslimler devletin açtığı okullara girebileceklerdi. Buda 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 demektir.

Müslim-Gayrı Müslim hukuk eşitliği ve bu eşitliğin diğer alanların yanısıra eğitim alanına da yansması zamanında pek çok Müslüman tarafından karışık duygularla karşılanmıştır. Geleneksel düzende Müslümanların "millet-i hâkime" konumunda bulunmaları ekonomik ve kültürel sermaye anlamında 18.yüzyıldan beri üstünlük sağlamış Hıristiyan unsurlara karşı siyasal açıdan bir tür denge sağlamaktaydı. Oysa söz konusu siyasal üstünlüğün ortadan kalkmaya başlaması durumunda diğer alanlarda zaten üstün durumda olan Gayrı Müslimler Müslümanlar aleyhinde neredeyse her sahada üstün konuma gelebilirlerdi. Sadece eğitim konusuna bakılacak olursa, kendilerine sağlanan okullaşma özgürlüğünden yararlanarak Gayrı Müslimlerin hızla açacakları okullar kısa zamanda Müslüman okullarını hem sayısal, hem de kalite açısından fersah fersah aşabilecekti.<sup>25</sup> Muhtemeldir ki Islahat Fermanı'nda belirtildiği üzere Gayrı Müslim okullarının müfredatını ve öğretmenlerinin atanmasını kontrol altında tutmak üzere padişah tarafından nasp edilecek bir *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* tasarısının arkasındaki etmenlerden birisi de Osmanlı Devleti'nin Gayrı Müslim okullaşmasının denetleyememe endişesi olmalıydı. Ancak Kırım Savaşı'nı resmen bitiren Paris Barış Antlaşması ile birlikte Avrupa Âhengi'nin bir parçası olan Osmanlı İmparatorluğu'nun Gayrı Müslimlere yönelik geleneksel ayrımcı politikaları uygulama lüksü artık kalmamıştı.<sup>26</sup>

### **Maârif-i Umûmiyye Nizamnamesine Değın Eğitim Reformları (1856-1869)**

<sup>24</sup> Davison, *Reform*, 245; Shaw & Shaw, *History*, 124.

<sup>25</sup> Davison, *Reform*, 245; Mümtaz'er Türköne: *Siyasî İdeoloji Olarak İslâmcılığın Doğuşu* (İstanbul: İletişim, 1991), 66-67.

<sup>26</sup> Cevdet Paşa, *Ma'rûzât*, 1-12; Türköne, *Siyasî İdeoloji*, 64-66.



Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa Âhengi'ne dahil olmasının sonucunda geleneksel Osmanlı eğitim düzeninin artık eskisi gibi devam ettirilemeyeceği ortaya çıkıyordu. Eğitim siyasetinde sadece Müslümanlar değil, Gayrı Müslim tebaanın dikkate alınması gereği netlik kazanmaktaydı. Ayrıca, 1838'den itibaren oluşturulmuş olan *Mekâtib-i Rüşdiyye Nezâreti*, *Meclis-i Maârif* ve *Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti* gibi yetkileri sınırlı kurumların Islahat Fermanı'nın getirdiği koşulları karşılamaktan çok uzak oldukları da âşikârdı. Artık Osmanlı Devleti eğitim meselesine sadece askeri okullar, meslek okulları ve rüşdiyye 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.

Islahat Fermanı'nın öngördüğü ve yukarıda sözünü ettiğimiz *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* ..... 1856'da oluşturuldu. Söz konusu meclisin altı üyesi Derviş Paşa (Müslüman), İstefanaki Karatodori Bey (Rum), Barutçubaşı Ohannes Bey (Ermeni), Düzoğlu Mihran Bey (Katolik), Panayot Efendi (Protestan) ve Şapçlı Damadı Daviçen Efendi (Musevi) gibi başlıca cemaat temsilcilerinden müteşekkildi. Öte yandan 1846'dan bu yana varlığını koruyan bir *Meclis-i Maârif* vardı. Yeni bir düzenlemeyle *Meclis-i Maârif* ile *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* arasında bir görev ayrımı getirildi. Buna göre *Meclis-i Maârif* münhasıran din eğitime dair meselelerden sorumlu olacak, buna karşın *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* Müslim ve Gayrı Müslim okullarına dair ortak meselelerle ilgilenecekti.<sup>27</sup>

Islahat Fermanı'nın neşrinden sonra *Meclis-i Maârif*'in ilk kapsamlı eğitim reformu projesini sunduğunu görmekteyiz. Buna göre genel olarak eğitim üç kademeli olacaktır. İlk eğitim kademesi gerek Müslümanlar gerek Gayrı Müslim cemaatler açısından dinsel ağırlıklı olacak, ilk eğitim seviyesindeki okulların hocaları ilgili cemaatin ruhban sınıfı tarafından atanacaktır. Eğitim dili cemaatin dili olacaktır. Orta eğitim kademesinde ise okullar *rüşdiyye mektepleri* olup eğitim dili Türkçe olacaktır. Zira *rüşdiyye* mezunları potansiyel birer memur namzeti olarak görülüyordu. Yüksek eğitim kademesinde ise eğitim dili öğretilen sahanın uzmanlık dili neyse o dil olacaktır. Önerilen bu eğitim yapılanmasına göre ilk eğitim seviyesinde çocuklar kendi cemaat okullarında ayrı ayrı eğitim görürken orta ve yüksek eğitim kademelerinde eğitim karışık olacak, yani farklı cemaatlerden çocuklar bir arada öğrenim göreceklerdi. Ayrıca, *rüşdiyye* ve yüksek okul kademelerinde öğrenciler üniforma giyecekti.<sup>28</sup>

Haziran 1856'da sunulan bu eğitim reformu projesinin dikkati çeken yönü, modernlik ile gelenekselliğin bir arada oluşuydu. Şöyle ki orta ve yüksek eğitim kademelerinde, Islahat Fermanı'nın Osmanlılık ruhuna uygun olarak karışık eğitim öngörülürken ilk eğitim kademesinde geleneksel cemaat okulları ve mahalle mektepleri düzeni muhafaza ediliyordu. Bu anlamda Osmanlı yönetici elitleri 1856'dan sonra bile ilk

<sup>27</sup> Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 246-247; Somel, *Modernization*, 44.

<sup>28</sup> Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 247,248.

eğitimi ulemâ veya ruhban sınıfların dokunulmaz alanı dahilinde görmekteydiler. Bu durum 1861 yılında önerilen eğitim reformu belgesinde de aynı kalmıştır.<sup>29</sup>

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 Maârif*, gerekse *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* yeni kurulan nezârete entegre edildiler.<sup>30</sup>

Maârif Nezâreti’nin kurulması ve mahalle mektepleri dahil ilk eğitim seviyesindeki cemaat mekteplerinin ortak bir çerçeve içinde mütalaa edilmesine karşı devletin kendisi vakıfların denetiminde bulunan mahalle mektepleri üzerinde ciddi anlamda etkili olamamıştır. Halbuki mahalle mekteplerinin daha etkin bir biçimde eğitim vermesi giderek âcil bir sorun halinde gündeme gelmekteydi. Zira Islahat Fermanı’nın Gayrı Müslimlere Müslümanlarla eşit koşullarda bürokrasiye girme hakkı tanımasından beri devlet idaresi artık tek başına Müslümanlara münhasır bir iç sahası olmaktan çıkmıştı. Bu durumda iyi eğitim almış Gayrı Müslimlerin Osmanlı idaresinde çok sürmeden Müslümanların yerini alma olasılığı muhtemelen Müslüman Türk yöneticileri açısından önemli bir endişe kaynağına dönüşmüştü. Ayrıca okur-yazarlığı olmayan mahalle mektebi mezunlarının rüşdiyye mekteplerine kabulü ister istemez rüşdiyyelerde sunulan öğrenimin seviyesini ve kalitesini ilkokul düzeyine düşürmekteydi. Bu bağlamda 1862’den başlayarak mahalle mekteplerini ıslah etmek amaçlı girişimler yapıldığını görmekteyiz. Bu çerçevede Maârif Nezâreti İstanbul’daki mahalle mekteplerinde okur-yazarlığın öğretilmesini teşvik amacıyla mektep çocuklarına parasız taş levha, yaz-boz tahtası, taş kalem, divit dağıtmaya başladı. Ayrıca çocukların ders kitabı olarak kullanmaları amacıyla, 1847 sonrasında yapıldığı üzere *Elifbâ Cüzü*, Sümbülzade 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.<sup>31</sup>

Ocak 1868’de Meclis-i Maârif, mahalle mekteplerinin radikal bir biçimde ıslah edilmesine yönelik Sadârete bir rapor hazırladı. Bu rapora göre mevcut mahalle mektebi hocaları teftişten geçirilmeli, ve içlerinde genç ve yetenekli olanlar o sıralarda açılması planlanan *Dârümuallimîn-i Sıbyâniyye*’de (İlkeğitim Öğretmenleri Okulu) eğitim görmeliydiler. Buna karşın yaşlı olanlar veya modern müfredata uyum sağlamada zorlanacak hocalar yerlerinde muhafaza edilecekler, ama yanlarına muavin hoca olarak *Dârümuallimîn* mezunu genç hocalar verilecekti.<sup>32</sup>

Meclis-i Maârif’in bu raporundan bir ay sonra, şubat 1868’de Maârif Nâzırı Suphi Paşa *Sıbyân Mekteplerinin Islâhâtına Dâir Nizâmnâme Lâyhâsi*’ni hazırladı. 10 maddeden oluşan bu layiha mahalle mekteplerine İmlâ, Coğrafya, Dört İşlem Matematik gibi derslerin konmasını öneriyordu. Bu lâyihanın Türk eğitim tarihi

<sup>29</sup> Aziz Berker, *Türkiye’de İlk Öğrenim I: 1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945), 46-47; Somel, *Modernization*, 44-45.

<sup>30</sup> Akyıldız, *Tanzimat Dönemi*, 248; Kodaman, *Abdülhamid Devri*, 16; Mahmud Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 66.

<sup>31</sup> BOA İrade Meclis-i Vâlâ 24886; Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 464-466; Somel, *Modernization*, 46-47, 59-60.

<sup>32</sup> BOA İrade Meclis-i Vâlâ 26278; Somel, *Modernization*, 47-48.

açısından önemi şuradadır ki Osmanlı kültür ve eğitim tarihinde ilk defa din-dışı konuların ilk eğitim seviyesinde öğretilmesi gündeme gelmiştir. Lâyihada ayrıca mahalle mekteplerine tahsis edilen vakıf gelirlerinin doğrudan doğruya Maârif Nezâreti'ne transfer edilmesi öneriliyordu. Bu öneri de çok dikkate değer: burada mahalle mekteplerinin malî açıdan özerklikleri ortadan kaldırılıp Maârif Nezâreti'ne bağlı kılınmaları amaçlanıyordu.<sup>33</sup>

Haziran 1868'de yeni Maârif Nâzırı Safvet Paşa'nın Sadârete gönderdiği bir raporda, mahalle mekteplerinden mezun olan çocukların halen *rüşdiyye mekteplerine* kabul sınavlarında çoğunlukla başarısız oldukları, hareke işareti olmaksızın metin okuyamadıkları ve rakam bilmedikleri vurgulanıyordu. Bu bağlamda Kasım 1868'de *Dârülmualimîn-i Sıbyâniyye*'nin açılması çok önemli bir gelişmedir. Artık giderek Osmanlı yönetici elitinde ilk öğretimin dar anlamda dinsel bir eğitim olması gerekmediği, dinsel konuların yanı sıra dünyevi ve hayatta pratik yararı olan konuların da öğretilebileceği anlayışı kuvvetlenmeye başlamıştır.<sup>34</sup>

1856 ve 1861 tarihli eğitim reform belgelerinde önerilen ve rüşdiyye mekteplerinin Müslümanlar ve Gayrı Müslimler için ortak bir orta eğitim kademesi olmasını öngören yaklaşımının gerçekleştirilemediğini söylemek gerekir. Bunda başlıca iki etkeni vurgulamak gerekir. Öncelikle, yukarıda da zikredildiği üzere rüşdiyye mektepleri birer ortaokul işlevini ifa etmekten çok uzaktılar. Esasında rüşdiyye mekteplerinin fiilen birer ilkokul olduklarını rahatlıkla vurgulayabiliriz. Üstelik rüşdiyye mektepleri bir ilkokul olarak dahi yetersizdi. Sadâretten gelen 14 Aralık 1863 tarihli bir rapora göre pek çok rüşdiyye mezunu doğru düzgün yazmayı bilmiyor ve bir kompozisyon kaleme alamıyordu. Bundan dolayı bürokrasiye alınan rüşdiyye mensuplarına ayrıca eğitim verilmesi gerekiyordu. Söz konusu durumun zorlamasıyla 1862'de rüşdiyye mezunlarına yönelik bir sene süreli bir *Mekteb-i Eklâm* açılmış, ve bir yıl sonra da üç senelik *Mahrec-i Eklâm* hazırlık okulu açılmıştı. Rüşdiyye mekteplerinde görülen bu seviye düşüklüğünün yanısıra rüşdiyye müfredatında İslâmî nitelikli derslerin ağırlığının bu okulların Gayrı Müslimlere hitap etmesini önlediğini tasavvur edebiliriz. Kuran kıraatı, tecvid, tilâvet, ilmihal dersleri toplam haftalık ders saatlerinde önemli bir yekûn teşkil ediyordu. 1848'de rüşdiyye mektebi öğretmeni yetiştirmek üzere açılmış olan *Dârülmualimîn*'den mezun olanların sayısı kısıtlı kaldığından ötürü mevcut öğretmenlerin önemli bir bölümü ulemâ kökenliydi. Bu da rüşdiyye mekteplerindeki İslâmî atmosferi iyice güçlendiriyordu.<sup>35</sup>

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 okullarıydı. Aynı şey 1868'de açılan ilk Osmanlı lisesi olan *Mekteb-i Sultânî* için de belirtilebilir. *Mekteb-i Sultânî* esasında Kırım Savaşı neticesinde imparatorluk dahilinde artan Fransız kültür etkisinin somut bir tecellisi niteliğinde bir eğitim kurumudur. Bu okul bir devlet kurumu olmasına karşın Fransa Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak açılmış olup müfredatı Fransız lise müfredatlarıyla uyum içerisindeydi. Osmanlıca, İslam, Arapça, Farsça, tarih ve coğrafya gibi derslerin dışındaki derslerin tümü

<sup>33</sup> BOA İrade Meclis-i Vâlâ 26278; Somel, *Modernization*, 48.

<sup>34</sup> BOA İrade Şûrâ-yı Devlet 484-1-8 Ca 1285; Berker, *Türkiye'de İlk Öğrenim*, 56-58; Abdülkadir Özcan, "Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi", Hakkı Dursun Yıldız (haz.) *150.Yılında Tanzimat* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), 450; Somel, *Modernization*, 47, 48-49.

<sup>35</sup> Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, 476-479; Somel, *Modernization*, 49-50, 55, 60.

Fransızca olarak veriliyordu.<sup>36</sup> Söz konusu örnekler eğitimde Osmanlılık siyasetinin ancak yüksek seviyedeki okullarda uygulanabildiğini göstermektedir. Halbuki 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 Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi**

Islahat Fermanı'nın eğitim reformu sürecinde başlattığı ivmenin nihâf safhası olarak 1 Eylül 1869 tarihli *Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi*'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 dahilindeki eğitim kurumlarının çok büyük bir kısmı (mahalle mektepleri, *rüşdiyyeler*, *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 ortaokul veya lise olarak *idâdî mektebi* kavramıyla ilk kez bu nizamnamede karşılaşılmaktadır.

*Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi*'ni dar anlamda bir nizamname olarak değerlendirmek eksik olur. Zira nizamnameyi tam anlamıyla Islahat Fermanı'nın getirdiklerinin bir sonucu olarak mütalaa etmemiz gerekir. Ayrıca bu nizamnamenin hazırlanmasında zamanın Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy'un da etkisi büyüktür. 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 iletmisti. 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 Nizâmnâmesi* ortaya çıkmıştır.<sup>37</sup>

*Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi*'nin nasıl bir ideolojik çerçeve dahilinde hazırlandığını anlamak için söz konusu nizamnamenin gerekçe metnine (*esbâb-ı mûcibe lâyihası*) bakmak gerekir. Bu belge 1868-1869 devresinde Tanzimatçı devlet adamlarının eğitime bakışlarındaki normatif değerleri ortaya koyması bakımından dikkate değerdir.<sup>38</sup> Gerekçe belgesinin ilk cümlesinde şu ifadeyle karşılaşıyoruz:

<sup>36</sup> Davison, *Reform*, 245-246; Somel, *Modernization*, 52-53. Ayrıca bkz. 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).

<sup>37</sup> Berkes, *Development of Secularism*, 179; Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 101-102, 509; Hasan Ali Koçer: *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), 83; Somel, *Modernization*, 86.

<sup>38</sup> Bu konuda ayrıca bkz. Sadreddin Celâl Antel: "Tanzîmât Maarifi", *Tanzîmât I. Yüzcüncü Yıldönümü Münasebetile* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940), 450.

“*Tarîf ve beyândan âzâde olduğı üzere umrân-ı âlemin menba-ı aslîsi fûnûn ve maârif olub ân-be-ân semt-i kemâle mâil nev-i insânın medeniyetce müstaid olduğı terakkiyâtı istihsâl edebilmesi ve hiref ve sanâyiye müteallik ihtirâât ve tesisât-ı nâfiâyı meydâna getürmesi ilm ü marifete mevküfdür.*”<sup>39</sup>

Burada önce dünyadaki refahın aslı kaynağının fenler ve eğitim olduğı vurgulanıyor. Sonra insanlığın zaman içerisinde olgunluk yönünde eğilim kazandığı belirtiliyor ve insanoğlunun uygarlık açısından yetenek gösterdiği ilerlemeyi sağlayabilmesi ve sanatlara ve sanayiye dair buluşları gerçekleştirip bayındırlık altyapısını meydana getirmesinin *ilm ü marifete* bağılı 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.<sup>40</sup> *Marifet* terimi ise geleneksel kültürde Allah ve O’nun sıfatları, fiilleri, isimleri ve tecellileri hakkında mânevi deneyimler yoluyla doğrudan elde edilen bilgi anlamına geliyor.<sup>41</sup> 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.<sup>42</sup>

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

“Çünkü *ilm ü marifet hiref ve sanâyiin ibdâına ve hiref ve sanâyi dahî cemiyet-i beşeriyyece ihtiyâcât-ı zarûriyyeyi teshîl edecek bunca vesâit ve âsâr-ı nâfiânın ihtirâına medâr ü delîl olduğından dâire-i medeniyete dâhil olan millet ve akvâmın hazâin-i servet-i âlemden hissedâr olmaları terbiyyet-i insâniyyenin esbâb-ı mükemmelesini istihsâl etmelerinden neş’et eylediğı bedihî üs-sübût olan hâlât dandır.*”<sup>43</sup>

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 insâniyye*) 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 önceki tüm eğitim reform metinlerinde (1825; 1839; 1845; 1856; 1861) reform gerekçesi olarak toplumun gerek bu dünyada ve gerekse ahrette sağlayacağı yararların esas alındığı, yani hem fen bilgilerinin ve hem de dinsel bilgilerin öğretilmesi gereğı vurgulanmaktaydı. Diğer bir deyişle, eğitimin yararlarına dair daimi surette ikili

<sup>39</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 102,103; Somel, *Modernization*, 86-87, 291.

<sup>40</sup> Bkz. İlhan Kutluer: “İlim”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, XXII, 109-110.

<sup>41</sup> Bkz. Süleyman Uludağ: “Marifet”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, XXVIII, 54-56.

<sup>42</sup> Muallim Nâci: *Lugat-i Nâci* (İstanbul: Asır Matbaa ve Kütüphanesi, 1308), 803.

<sup>43</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 103; Somel, *Modernization*, 87, 291.

işlevle karşılaşıyorduk. Buna karşın 1869 nizamnamesinin gerekçe metninde eğitimin gerekliliğinin ele alındığı pasajlarda fenden, sanayiden, insanlıktan söz edilirken ilk defa olarak herhangi bir surette dinden veya öte dünyadan söz edilmediğini görmekteyiz.<sup>44</sup> Bu ise Osmanlı eğitim reformu tarihinde ilk kez laik bir anlayışın yönetim kademesinde etkisini gösterdiğine dair çarpıcı bir delildir.

Nizamname gerekçesinde dinden bahsedilmemesinin önemli bir nedeni kuşkusuz *Maârif-i Umûmiyye Nizâm-nâmesi*'nin Osmanlılık çizgisinde bir eğitim modeli öngörmesiydi. Biz bunu daha açık biçimde gerekçe metnindeki şu ifadede de görebiliyoruz:

“...sunûf-ı tebaa etfâlinin muhteliten tahsil-i maarif tarikine sevki ve o cihetle beynlerinde îtilâf ve muhâdenetin tahkîmi...”<sup>45</sup>

Yani farklı cemaatlere mensup çocukların karma halde eğitim görmeleri yoluna teşvik edilmeleri ve böylelikle de aralarında uyuşma ve barışıklığın güçlendirilmesi bir stratejik hedef olarak gösteriliyor. Burada biz Islahat Fermanı'nda vurgulanan ve yukarıda da ele almış olduğumuz “tüm tebaanın vatandaşlık bağı ile kalben birbirine bağlı oldukları ve padişahın nazarında tebaanın tümünün eşit olduğu” yaklaşımının eğitim stratejisine sokulduğunu görmekteyiz. Böylesi bir eğitim stratejisi çerçevesinde ayrıca dinsel eğitim anlayışının vurgulanmasının zor olacağı âşikârdı.

Gerekçe belgesine göre karma eğitim projesi ancak *Mekteb-i Sultânî* çizgisinde eğitim sunacak *îdâdî* mekteplerinin kurulması ve yaygınlaştırılmasıyla mümkün olabilirdi. İmparatorluktaki okullar için uygun olabilecek modern bilimlere dair ders kitapları yabancı dillerden Osmanlıcaya tercüme edilmeliydi. Müfredatlardaki doğa bilimleri (*fünûn*) ve sosyal bilimlere (*ulûm*) dair tüm derslerin öğretimini devletin yakın gözetimi altında olacaktı. Sadece Gayrı Müslim cemaat okullarındaki dinî konulu dersler devlet denetiminin dışında kalacaktı.<sup>46</sup>

Gerekçe belgesinde o dönemin eğitim durumuyla ilgili temel bazı saptamalar mevcuttur. Öncelikle imparatorluk dahilinde eğitim kurumlarının genel olarak azlığı eleştirilmekteydi. Yüksek bilimlerin (*ulûm-ı âliyye*) eğitiminin esas olarak düzenli bir ilköğrenim altyapısı gerektirdiği vurgulanırken halihazırdaki sıbyân mekteplerinin hem sayısının yetersiz kalığı, hem de sadece basit düzeyde dinî bilgiler öğretildiğinin altı çiziliyordu. Ayrıca sıbyân mektep hocalarında öğrencilerin kişiliklerinin ve ahlâklarının geliştirilmesi (*tehzîb-i mizâc ve ahlâk*) için gerekli pedagojik formasyon bulunmadığı (*kâide-i terbiye mevcud olmaması*) vurgulanıyordu. Öte yandan gerekçe belgesine göre orta ve yüksek okul sayı ve türünün azlığı nedeniyle rüşdiyye mezunları ya *Mahrec-i Eklâm*'a ya da askerî okullara devam mecburiyetinde kalmaktaydılar. Söz konusu durum doğa bilimleri veya sanayi eğitimine eğilimli çocuklar açısından ciddî bir engel oluşturmaktaydı.<sup>47</sup>

Eğitimin bu durumuyla ilgili yapılan tespitlerden sonra gerekçe belgesi yasal tedbirlere değinmekte ve okullara zorunlu devamlılıkla ilgili önlemler önermekteydi. Daimî bir teftiş heyeti imparatorluk dahilindeki tüm okulları devamlı surette gözetim

<sup>44</sup> Somel, *Modernization*, 88.

<sup>45</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 103; Somel, *Modernization*, 88, 293.

<sup>46</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 103, 106-109; Somel, *Modernization*, 88, 293, 296.

<sup>47</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 103-105; Somel, *Modernization*, 87, 291-292.

altında tutmalıydı. Mevcut bütün okullar tasnif edilerek yasal bir çerçeveye entegre edilmeliydi. Ayrıca okullardaki öğretim metodları resmen belirlenmeliydi (*usûl-i talîmin tertîb ve tanzîmi*).<sup>48</sup>

Öte yandan gerekçe belgesi kurumsal meselelere de değinmekteydi. Buna göre öğretim elemanlarının daha iyi bir meslekî eğitime tâbi tutulmaları ve maaşlarının iyileştirilmesi gerekiyordu. Söz konusu önlemler toplumun gözünde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırabilirdi. Taşrada okulların yaygınlaştırılması ise ancak vilayetlerde maarif idarelerinin kurulmasıyla mümkün olabilirdi. Böylesi bir girişimin finanse edilebilmesi ise ancak özel bir eğitim vergisinin ihdas edilmesiyle olabilirdi.<sup>49</sup>

Ele aldığımız bu resmî gerekçe belgesiyle bağlantılı olarak Eylül 1869'da *Maârif-i Umûmiyye Nizâmname* kabul edildi. Nizamname bir anlamda gerekçe belgesinde dile getirilen tespitler ve eleştirileri yasal, kurumsal, idarî ve pedagojik düzeyde karşılamak üzere oluşturulmuş bir önlemler dizgesidir. Nizamnamenin Osmanlı-Türk maarifine getirdiği belki de en önemli yenilik bundan böyle ilk eğitim kurumlarının münhasıran vakıflara ve ilmiyye zümresine bağlı bir dinsel kademe olmayacağı yaklaşımıdır. İlk kez devletin ilk eğitime büyük bir önem atfetmeye başladığını görüyoruz. Bu bağlamda ilkokul öğretmenlerine ilk defa devlet memuru sıfatı tanınmıştır. İlk okullarda müspet bilimlere dair derslerin müfredata dahil edileceği netlik kazanmıştır. Ayrıca maarif idaresi hem Müslümanlara ve hem de Gayrı Müslimlere yönelik sıbyân mektepleri kuracaktı. Nizamnamenin getirdiği diğer bir önemli yenilik İstanbul hâricinde eğitimin yaygınlaşması için vilayet, sancak ve kaza seviyelerinde olmak üzere taşra maarif idarelerinin kurulması kararıdır. Yasa metninde taşra maarif idarelerinin hangi birimlerden ve personelden oluşacağı ve ne gibi görevler ifa edeceği belirginleştirilmiştir. Ayrıca taşra okulları ve maarif idarelerinin hangi vergi kaynaklarıyla finanse edileceği de ele alınmıştır. Bunların yanısıra tüm devlet, cemaat ve yabancı okulları nizamnamede tanımlanarak yasal bir çerçeveye sokulmuşlardır. Bundan böyle özellikle yabancı okulların denetimi konusunda Maârif Nezâreti'nin elinde yasal bir olanak bulunacaktır.<sup>50</sup>

Nizamname Müslim ve Gayrı Müslim çocukların karışık eğitimini de öngörmekle beraber ilginçtir ki ilk eğitim kademesinde çocuklar yine karışık okumayacaklar, kendi cemaat mekteplerine devam edeceklerdi. Karışık eğitim ancak *rüşdiyye* ve *idâdî* seviyelerinde gerçekleşecekti.<sup>51</sup> Bu da bize Osmanlıcılık siyasetinin en kuvvetli devresinde dahi belirli sınırların devam etmekte olduğunu göstermektedir.

## Sonuç

1825'ten 1869'a eğitim reformu sürecinde Kırım Savaşı ve Islahat Fermanı bir dönüm noktası niteliğini taşır. Islahat Fermanı'nın eğitim reformu sürecine sağladığı katkıları belli başlı üç madde halinde gösterebiliriz. Birincisi, cemaatler arasında yasal eşitliğin sağlanması neticesinde imparatorluk nüfusunun tümünü kapsayacak bir genel eğitim

<sup>48</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 103-105; Somel, *Modernization*, 87, 292.

<sup>49</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 105, 106; Somel, *Modernization*, 87, 292, 294.

<sup>50</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 469-509; Somel, *Modernization*, 89-90. Ayrıca bkz. Antel, *Tanzîmât Maarifi*, 454-457.

<sup>51</sup> Mahmûd Cevâd, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*, 469, 473-475; Akşin Somel, *Das Grundschulwesen in den Provinzen des Osmanischen Reiches während der Herrschaftsperiode Abdülhamid II. (1876-1908)* (Egelsbach; Frankfurt am Main; Washington: Hänsel-Hohenhausen, 1995), 122-123, 195.

anlayışının yer edebilmesi mümkün olmuştur. İkincisi, farklı cemaat mensuplarının devlet bürokrasisine girebilme hakkını kazanmaları dolayısıyla Osmanlı devlet okullarının o zamana değin sahip oldukları meslek okulu karakteri yerini giderek genel eğitim kurumu özelliğine bırakır olmuştur. Zira yasa önünde eşit vatandaşlık prensibinin güç kazanmasıyla birlikte belirli mesleklerin belirli cemaatlerin tekelinde olması anlayışı ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu durumda devlet bürokrasisine Müslüman memur yetiştirmeye yönelik olan rüşdiyye mekteplerinin söz konusu işlevi giderek anlamını kaybetmiştir. Ancak söz konusu dönüşümün öyle ânî olmadığı, hatta II.Abdülhamid döneminin sonlarına değin sürdüğünü unutmamak gerekir. Son olarak, o zamana değin ulemâya bağlı olan ve ilk eğitim sahasında fiilî bir tekel oluşturan mahalle mekteplerine alternatif olarak devlet eliyle ibtidâî mekteplerinin tesis edilmesinin yolu açılmıştır. Tüm bu katkıları biz 1 Eylül 1869 tarihli *Maârif-i Umûmiye Nizâm-nâmesi*'nde maddeleşmiş bir halde görebiliriz.

Öte yandan Islahat Fermanı ve fermanın bu makalede tartıştığımız modernleştirici sonuçlarının öyle kolaylıkla ve heyecanla kabul edilmediğini hatırlatmak gerekir. Islahat Fermanı esas olarak diplomatik baskıların bir ürünüydü ve Gayrı Müslimlere tanınan eşit haklar sıradan Müslümanlar olduğu kadar Osmanlı okumuşlarının da genelde hoşuna gitmemiştir. Bilindiği üzere Âlî ve Fuad Paşaların yönetimine karşı oluşan Yeni Osmanlı tepkisinin sebeplerinden birisi de Gayrı Müslimlere verilen eşit haklardı.<sup>52</sup>

Dikkate alınması gereken başka bir husus, dine neredeyse hiçbir yer vermeyen ve kuvvetli bir Osmanlıcı eğitim çizgisini ortaya koyan *Maârif-i Umûmiye Nizâm-nâmesi*'nde ve gerekçe metnindeki lâik esprinin büyük bir olasılıkla modernleşmeci Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy'un etkisini yansıttığı hadisesidir. Yani söz konusu belgelerin mutlak anlamda "yerli" ürünler olarak düşünmemiz doğru olmayacaktır. Eğer bu tahmin doğruysa söz konusu nizamnamenin Osmanlı İmparatorluğu'nda nasıl veya hangi ölçülerde uygulanabildiği sorusunu sormamız gerekir. Öncelikle şunu kabul etmek lâzımdır ki 1856 sonrasındaki Osmanlılık siyasetinin gerçekten başarılı olup olmadığını sınamak zordur. 1871 sonrasındaki iktidar değişiklikleri ve bunları izleyen 93 Harbi gibi olumsuz etkenler böyle bir sınamaya herhangi bir zaman veya fırsat bırakmamıştır. Nizamnamenin kendisinin gerçek anlamda taşra sathında uygulamaya konması ancak 1881'den itibaren II.Abdülhamid'e nasip olacaktır.<sup>53</sup> Ne var ki 1878 sonrası Osmanlı idaresi 1856-1871 devresi Osmanlılığından ziyade İslamcılık siyasetini desteklemekteydi. Biz bu siyaset değişimini nizamnamenin uygulanmasında da görebiliyoruz. Örneğin devlet eliyle Gayrı Müslimlere mahsus ilkokul açılması yaklaşımı iptal edilmiştir. Ayrıca nizamnamenin aksine olarak okul müfredatlarında dinî derslerin adedi ve haftalık saat süreleri artırılmıştır.<sup>54</sup> Diğer taraftan nizamnamenin öngördüğü modern eğitim altyapısının Hüdavendigâr, Aydın, Ankara, Konya, Kastamonu, Edirne gibi vilâyetlerde önemli ölçülerde gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz. Bu anlamda *Maârif-i Umûmiyye Nizâm-nâmesi*'nin öngördüğü eğitim modernizasyonu II.Abdülhamid döneminde ve fakat İslâmî bir espri katılarak uygulamaya konmuştur. Bu ise Kırım Savaşı ve Islahat Fermanı'nın getirdiği Batıcı modernist eğitim dalgasının daha bir "yerli" yorumla yeni bir şekil kazanması anlamına gelmiştir.

<sup>52</sup> Davison, *Reform*, 101, 222; Türköne, *Siyasi İdeoloji*, 60-77.

<sup>53</sup> Berker, *Türkiye'de İlk Öğrenim*, 128; Kodaman, *Abdülhamid Devri*, 45-46; Somel, *Modernization*, 97.

<sup>54</sup> Kodaman, *Abdülhamid Devri*, 87-88; Somel, *Modernization*, 180-186.