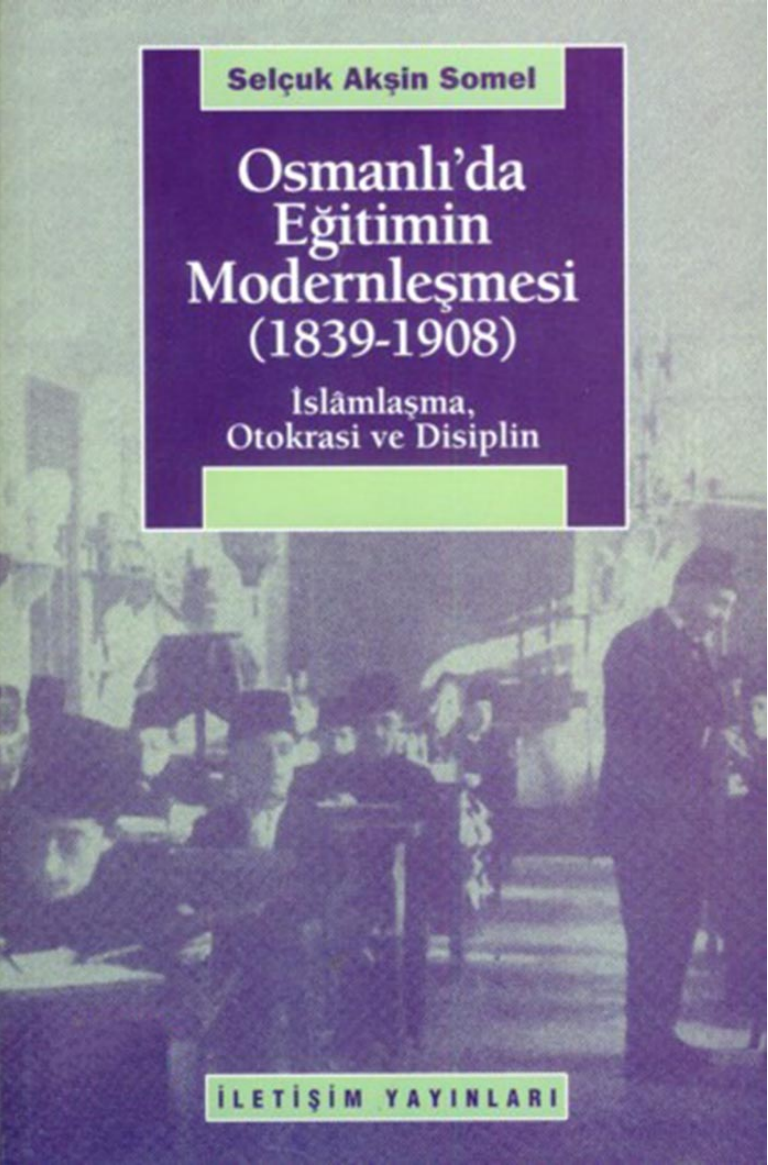
Selçuk Akşin Somel

Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)

İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin



İLETİŞİM YAYINLARI

SELÇUK AKŞİN SOMEL

Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)

SELÇUK AKŞİN SOMEL Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü'nü bitirdi. Yüksek lisansını Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümü'nde (1987), doktora eğitimini Bamberg Üniversitesi'nde Türkoloji, tarih ve sosyoloji üzerine çalışmalarıyla tamamladı (1993). Boğaziçi Üniversitesi (1985-1988), Freiburg Üniversitesi (1988-1991) ve Bilkent Üniversitesi'nde (1993-2002) dersler verdi. 19. yüzyılda Osmanlı eğitimi; reform döneminde Osmanlı bürokrasisindeki dönüşüm; Balkanlar, Doğu Anadolu, Arap Yarımadası ve payitaht ilişkileri; Balkanlar'daki milliyetçi hareketler; 19. yüzyıl Osmanlı siyasal düşüncesi ve ayrıca Tanzimat döneminde kadınlara yönelik politikalar üzerine çalışmaları bulunan yazar, halen Sabancı Üniversitesi, Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi'nde öğretim üyesidir.

The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839-1908. Islamization, Autocracy and Discipline
© 2001 Koninklijke Brill, NV, Leiden, The Netherlands

İletişim Yayınları 1461 • Araştırma-İnceleme Dizisi 244
ISBN-13: 978-975-05-0750-2
© 2010 İletişim Yayıncılık A. Ş.
1. BASKI 2010, İstanbul
2. BASKI 2015, İstanbul

EDİTÖR Kerem Ünüvar
DİZİ KAPAK TASARIMI Ümit Kıvanç
KAPAK Suat Aysu
UYGULAMA Hüsnü Abbas
DÜZELTİ Begüm Güzel
DİZİN Ekrem Buğra Büte
BASKI ve CİLT Sena Ofset · SERTİFİKA NO. 12064
Litros Yolu 2. Matbaacılar Sitesi B Blok 6. Kat No. 4NB 7-9-11
Topkapı 34010 İstanbul Tel: 212.613 38 46

İletişim Yayınları · SERTİFİKA NO. 10721
Binbirdirek Meydanı Sokak, İletişim Han 3, Fatih 34122 İstanbul
Tel: 212.516 22 60-61-62 • Faks: 212.516 12 58
e-mail: iletisim@iletisim.com.tr • web: www.iletisim.com.tr

SELÇUK AKŞİN SOMEL

Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)

İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin

The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908
Islamization, Autocracy and Discipline

ÇEVİREN *Osman Yener*

iletişim

Tezer ve Turna'ya

İÇİNDEKİLER

İNGİLİZCE BASKININ ÖNSÖZÜ 11

TÜRKÇE BASKININ ÖNSÖZÜ 15

GİRİŞ 19

Batılılaşma miti 19

Sosyal disiplin 24

Kurumsal ve malî konular 27

Çevre nüfus grupları ve eğitim 31

BİRİNCİ BÖLÜM

İLKÖĞRETİMDE DEVLET OKULLARININ ORTAYA ÇIKIŞI (1838-1869) 35

Geleneksel mektepler 38

Devlet okullarının gelişimi: Askerî ve sivil öncüller 41

Devlet ilköğretimini hazırlayan koşullar: Sosyal disiplinizasyon, Modernleşme ve nüve halinde Maârif İdaresi (1825-1845) 44

Devlet eğitiminde ilk gelişmeler ve Rüşdiye Mektepleri (1845-1857) 60

1856 tarihli Islahat Fermanı ve
kurumsal gelişmeler (1857-1869) 66

Eğitim politikaları ve eğitim ideolojisi:
Modernizm ve sosyal disiplin (1845-1869) 80

İKİNCİ BÖLÜM
TAŞRADA DEVLET EĞİTİMİNİN BAŞLANGICI (1849-1869) 93

Rüşdiyeler 94

Mahalle mektepleri 104

Taşradaki mekteplerin denetimi Sorunu:
Eyâletlerde maârif idaresinin durumu (1849-1869) 110

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
TAŞRADA EĞİTİMİN KURUMLAŞMASI: HUKUKİ ADIMLAR, MAARİF MECLİSLERİ, VİLAYET OKULLARI, MUALLİMLER (1869-1908) 115

Yasal adımlar ve 1869 tarihli
Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi 118

Maârif-i Umûmiye Nezâreti 123

Vilayet maârif meclislerinin
kurulması (1869-1881) 126

Vilayet meclislerinin yaygınlaşması
(1882-1908) 134

Vilayet maârif idarelerinin bürokratikleşmesi 142

Vilayetlerde ilkokul eğitimi 145

Yerel girişimlerle kurulan ilkokullar 151

Taşra idâdîleri 154

İlkokul öğretmenlerinin durumu 160

Öğretmenlerin ve maârif memurlarının
etnik özellikleri 165

Öğretmen okulları 168

Taşradaki diğer devlet kurumları karşısında
vilayet maârif idaresi 175

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
MALİ SORUNLAR: VERGİ TEDBİRLERİ, VERGİLENDİRMEYE KARŞI YEREL DİRENİŞLER, YEREL KAYNAKLAR, MAAŞLAR (1869-1908) *179*

1869 ile 1876 arasında eğitimin finansmanı *181*

Maârif Hisse-i İânesi ("Eğitime Katkı Vergisi") ve taşradaki uygulanışı (1877-1908) *183*

Yerel malî kaynaklar *194*

Devlet bütçesinden finanse edilen okullar *198*

Rüşdiye mektepleri sorunu ve yerel maârif idareleri *202*

Maaşlar *205*

BEŞİNCİ BÖLÜM
MESLEK OKULLARI YA DA GENEL EĞİTİM İKİLEMİ: MÜFREDAT MESELELERİ *211*

Geç dönem Tanzimat eğitim politikaları ve usûl-i cedîd (1869-1876) *215*

Bir Abdülhamid devri ikilemi: Pratik eğitime karşı devlet memuru yetiştirme eğitimi sorunu *220*

Mutlakıyet döneminde sosyal disiplinizasyon politikası *227*

Ders kitapları ve mutlakıyet devri ideolojisi *236*

Yabancı okullar ve Abdülhamid devri eğitimi *254*

ALTINCI BÖLÜM
ETNİK MANZARALAR: ENTEGRASYON ZORLUKLARI *257*

Gayritürk Sünni Müslümanlar *260*

Gayrisünni halklar *273*

Aşiretler *287*

Aşîret mektebi *293*

Devlet okullarında gayrimüslim öğrenciler *295*

YEDİNCİ BÖLÜM
ÇOCUKLARIN OKUL İZLENİMLERİ VE ERKEN TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİ (1869-1908) *299*

Okul öncesi dönemde toplumsallaşma *304*

İlköğretim *311*

Rüşdiye mektepleri, ortaöğretim ve ergenlik *322*

SONUÇ *333*

EKLER *343*

KAYNAKÇA *403*

DİZİN *425*

İNGİLİZCE BASKININ ÖNSÖZÜ

19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında Osmanlı İmparatorluğu'ndaki modernizasyon ve reform süreci, kamu eğitimindeki reformların sağlıklı bir değerlendirmesi yapılmadan anlaşılamaz. Modernizasyon esas olarak, etkinliğini yitirmiş olan orduyu düzene sokmak, idarî ve malî alanlardaki suistimalleri ortadan kaldırmak anlamına geliyordu. Birörnekleşme, disiplin ve etkinlik, gerek merkezde gerekse taşrada malî ve idarî sistemi yeniden yapılandıran Osmanlı ıslahatçılarının ana prensipleri oldu. Kırsal bölgelerde yaşayan halkın yarı resmî temsilcisi konumundaki yerli aracı güçlerin merkezileşmeye direnişleri göz önüne alındığında, taşra reformunun kendine özgü sorunları olduğu anlaşılır. Bu nedenle, merkezîleşmeye yönelik ıslahat, taşrada ancak çeşitli seviyelerde gerçekleştirilebildi.

Bu merkezîleşme sürecinde, yukarıda belirtilen görevleri yerine getirmek için ihtiyaç duyulan memurlar Osmanlı okullarında yetişti. Bir kurum olarak devlet okulları, imparatorluk sınırları içindeki halkta düzen, disiplin ve verimlilik gibi fikirlerin uyanmasına yardım etti ve Osmanlı merkezî gücünün taşradaki idarî konularda doğrudan söz sahibi olmasını kolaylaştırıcı bir ideolojik meşruiyetin zeminini hazırladı. II. Abdülhamit döneminde dinsel ve otoriter değerler yukarıdaki fikirlerle birleştirilerek eğitim tedrisatına eklemlendi. Özellikle nizam ve

disiplin fikri Osmanlı kamu eğitiminde birörnekleşmenin giderek ağırlık kazanmasına yol açmış, bu eğilim baskın Osmanlı kültüründen farklı yapıda olan pek çok etnik grup için eğitimin yetersiz kalması sonucunu doğurmuştur. Bir Osmanlı mirası olan birörnek eğitim ve merkezîleşme, daha sonra Türkiye Cumhuriyeti tarafından benimsendi ve günümüze dek tartışmalı bir biçimde de olsa sürdürüldü. Elinizdeki çalışma, bu genel tarihsel çerçeve içinde daha iyi anlaşılabilir.

Her ne kadar Osmanlı eğitim tarihi üzerine yazılmış çeşitli çalışmalar mevcutsa da, Mahmud Cevâd, Nafi Atuf, Aziz Berker, Osman Ergin, Faik Reşit Unat ve Hasan Ali Koçer'in öncü çalışmaları konunun ana çerçevesini belirlemiştir.[1] Bu çalışmalarda ağırlık payitahttaki gelişmelere verilmiştir. Osmanlı Maârif Nezâreti'nin arşiv dosyalarının halen tasnif edilmemiş olması konunun taşra açısından incelenmesinde araştırmacılar için bir engel teşkil etmektedir. Bayram Kodaman ve Selim Deringil'in bu alandaki çalışmaları birer istisnadır.[2] Eski Osmanlı topraklarında yer alan bugünün ulus-devletlerinin tarihçileri, Osmanlı taşra tarihine ilişkin monografiler yazmışlardır. Arnavut, Ermeni, Bulgar/Makedonyalı, Yunanlı ve Iraklı, Lübnanlı, Libyalı, Suudi Arabistanlı, Suriyeli Arap tarihçiler bunlar arasında sayılabilir. Ne var ki hepsi de fazla bölgesel bir tavırla ve genel Osmanlı bağlamını gözetmemek gibi bir zayıflıkla malûldür.[3]

1 Mahmud Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nafi, *Maârif-i Umumiyye Nezâreti, Tarihce-i Teşkilat ve İcraatı* (İstanbul: Matbaa-i Amire, 1338/1920); Nafı Atuf, *Türkiye Maârif Tarihi* (Bir Deneme) 2 cilt (İstanbul: A. Halit Kitaphanesi, 1931-1932); Aziz Berker, *Türkiye'de İlk Öğrenim I: 1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945); Osman Ergin, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle Türkiye Maârif Tarihi*. 2. baskı, 5 cilt (İstanbul: Eser Kültür, 1977); Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi* (1848-1967) (Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 1967); Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Genel Bir Bakış* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1964).

2 Selim Deringil, *The Well-Protected Domains: Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876-1909* (Londra, New York: I. B. Tauris, 1998); Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988).

3 Bu bağlamda II. Abdülhamid dönemi Arnavut yazarları arasından şu isimler sayılabilir: Kristo Frashëri, "La première école élémentaire albanaise de Korça," *Studia Albanica* (Tirana) 2 (1987), s. 57-68; Hysni Myzyri, "Lufta për shkollën kombëtare shqipe në çekerun e fundit të shek. XIX," *Revista Pedagogjike* (Ti-

Elinizdeki çalışmayı başlangıçta doktora tezimin büyük ölçüde yeniden gözden geçirilmiş bir versiyonu olarak tasarlamıştım; ne var ki, farklı içeriği ve sonuçlardaki önemli farklılıklarla, bambaşka bir kitap ortaya çıktı.[4] İlk çalışmada Osmanlı devlet eğitimi, gayrimüslim cemaat okullarının ve ecnebi eğitim ağlarının gelişimiyle birlikte değerlendirilmişti; bu çalışmada ise, 1908 yılına dek bütün 19. yüzyıl boyunca kamu eğitiminin ve sancaklardaki devlet okullarının gelişimini biçimlendiren kurumsal ve ideolojik koşullar üzerinde yoğunlaştım. İstanbul'a ilişkin diğer çalışmaların aksine, bu çalışma Türk olmayan Müslüman nüfusa ve periferideki cemaatlere yönelik eğitim kurumlarına ışık tutan bir çalışmadır. Burada esas olarak, 1867 ve 1908 yılları arasında Vilayet Nizâmnâmesi'nin yürürlükte olduğu vilayetler incelenmiştir.[5]

---

rana) 4 (1982), s. 99-104; agy, *Shkollat e para kombëtare (1887-1908)*, Tirana 1973); Jasar Redzepagic, *Skolstvo i prosveta na Kosovu od kraja XVIII stoljeca do 1918* (Priştine, 1974); Arap tarihçiler için şu çalışmalara bakınız: Abdullatif Abdullah Dohaish; "A Critical and Comparative Study of the History of Education in the Hijaz during the Periods of Ottoman and Sharifian Rule Between 1869-1925," (Doktora tezi, Leeds University, 1974); 'Abd-ar-Razzaq al-Hilali, *Tarikh at-Talim fi-l-Iraq fi-l-'ahd al-'Uthmani* (Bağdad, 1959); Muhammad 'Abd ar-Rahman as-Samikh, *At-Ta'lim fi Makka wa-l-Madina Akhir al-'Ahd al-'Uthmani* (Ar-Riyaad, 1973); Ra'fat Guna'imi as-Saykh, *Tatawwur at-Ta'lim fi Libiya fi-l-'Usur al-Haditha* (Tripolis, 1972). Bulgar/Makedonyalı tarihçilerden şunları karşılaştırınız: Vojin Bozinov, *Balgarskata Prosveta v Makodenija i Odrinska Trakija 1878-1913* (Sofya, 1982); Bojka Sokolova, "Les institutions d'instruction étrangeres et la formationde l'intelligentsia albanaise à l'époque de la Renaissance," *Études Balkaniques* 19-4 (1982), s. 16-31; Slavko Dimeski, *Prosvetnata Politika na Egzarhijata i Ucilistnite Buntove vo Makedonija* (Üsküp, 1960). Yunanlı tarihçiler için şu makalelere bakınız: Nikos Miloris, "O Syllogos ton Mikrasiaton i Anatoli," *Mikrasiatika Khronika* 12 (1964), s. 337-367 ve Stephanos J. Papadopoulos, "Écoles et associations grecques dans la Macédoine du Nord durant le dernier siècle de la domination Turque," *Balkan Studies* 3 (1962), s. 397-442.

4 Akşin Somel, *Das Drandschulwesen in den Provinzen des Osmanichen Reiches während der Herrschaftsperiode Abdülhamids II 1876-1908* (Egelbasch; Frankfurt; St Peter Port: Hânsel-Hohenhausen, 1995).

5 Vilayet Nizâmnâmesi'ne (1867) göre idarî hiyerarşi vilayet, sancak, kazâ, nahiye şeklinde düzenlenmişti. Vilayetler, bazıları bugünkü ulus devletlerin arazileri büyüklüğünde toprakları kapsıyordu. En önemli idarî birim kazâ idi; yerel ahaliye doğrudan temas içinde olan kişi de kazânın idarî amiri kaymakamdı. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. İlber Ortaylı, *Türkiye İdare Tarihi* (Ankara: TODAİE, 1979); Kemal Karpat, "The Transformation of the Ottoman State," *Int. J. Middle East Studies* 3 (1972), s. 243-281; Stanford J. Shaw ve Ezel Kural Shaw,

Osmanlı imparatorluğu'nun bir parçası olarak tanınan, ama *de facto* bağımsız bir statüye sahip olan Bulgaristan Prensliği, Mısır ve Sisam, istisnai idarî rejimlere sahip Girit ve Cebeli Lübnan gibi yerler bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Teşekkür

Tezimin gözden geçirilip geliştirilmiş bu versiyonu Halil İnalcık ve Klaus Kreiser'in yüreklendirmeleri olmadan ortaya çıkamazdı. Frank Towers'ın değerli yorumları ve eleştirileriyle çalışmam elinizdeki halini aldı. Hepsine şükran borçluyum. Friedrich-Ebert Vakfı'na, yirmi iki aylık doktora bursunu sağladığı için teşekkür etmek istiyorum. Ayrıca, Başbakanlık Arşivi, İstanbul Atatürk Kütüphanesi ve Münih Üniversitesi Südostforschung Kütüphanesi görevlilerine, araştırmalarım sırasındaki yardımlarından ötürü minnettarım. Arap dilindeki ikinci el kaynaklara dikkatimi çeken Werner Ende'ye ve beni Makedonca ve Yunanca kaynaklar hakkında bilgilendiren Michael Ursinus'a teşekkür ederim. Başbakanlık Arşivi'ndeki çalışmalarım sırasında yol göstererek beni destekleyen Selim Deringil'e şükran borçluyum. Mehmet Genç, Ali Akyıldız, Ömer Şen, Zekeriya Kurşun, Oktay Özel, Mehmet Kalpaklı, Slobodan Ilic ve Fatih Bayram için de aynı duyguları taşıyorum. Paul Latimer, Claire Özel ve David Thornton'a, İngilizce baskının bir bölümünü düzelten babam ve annem Sacit ve Frengiz Somel'e teşekkür ederim. Kitabın yayına hazırlanışı sırasında metnin daha önceki halini yayıncı için okuyan ve değerli yorumlarda bulunan Suraiya Faroqhi'ye minnettarım. Bana moral destek vererek etkili bir biçimde yardımcı olmakla kalmayıp, Başbakanlık Arşivi'nde ve Almanya'daki son ikametim sırasında tam gün çalışırken büyük bir özveriyle kızımızın bakımını üstlenen sevgili eşim Tezer Makal Somel'e özellikle teşekkür ederim.

Bu çalışmadaki tüm hatalar ve eksiklikler kuşkusuz bana aittir.

History of the Ottoman Empire and Modern Turkey. Volume II: Reform, Revolution and Republic: The Rise of Modern Turkey, 1808-1975 (Cambridge, Londra, New York: Cambridge University Press, tekrar baskı 1987), s. 88-91.

TÜRKÇE BASKININ ÖNSÖZÜ

Elinizdeki eserin 2001'deki basımından beri son dönem Osmanlı eğitim tarihine ilişkin yeni bazı eserler kaleme alınmış ve yayınlar piyasaya çıkmıştır. Dolayısıyla bunlara değinmek okuyucuyu mevcut yayın durumu konusunda bilgilendirmek açısından gereklidir.

Bunlardan en önemlisi Benjamin Fortna'nın *Imperial Classroom: Islam, the state and education in the late Ottoman Empire* (2002) monografisidir.[1] Bu çalışmanın özellikleri, konu ağırlığını II. Abdülhamid dönemi üzerine yoğunlaştırması, daha ziyade idâdî mekteplerini ele alması ve müfredatın mektep sınıflarındaki uygulanışı sonucunda ortaya çıkan, fenomenolojik anlamda bir öğrenci "yaşam dünyası"nı anlamaya çalışmasıdır. Dolayısıyla Fortna'nın bu çalışması elinizdeki kitabı önemli ölçüde tamamlayıcı niteliktedir. Genel bir eğitim tarihi çalışması, Necdet Sakaoğlu'nun *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*'dir. Bu çalışma yeni bazı verilere ulaşmak veya tezler sunmaktan ziyade toparlayıcı nitelikli bir eserdir.[2] Bir diğer yayın, Mahmud

1 Türkçe çevirisi *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim* (çev. Pelin Siral, 2005) başlığıyla İletişim Yayınları tarafından yayınlanmıştır.

2 Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2003).

Cevâd'ın 1920'de basılmış olan *Maârif-i Umûmiye Nezâreti*'nin çevrimyazısı yapılmış olarak yeniden basılmasıdır, ki böylelikle Osmanlı mevzuat ve nizâmnâmelerinin önemli bir kısmı orijinal diliyle eski yazı bilmeyen okuyucuların hizmetine sunulmuş olmaktadır.[3] Taşra eğitim tarihini ele alan Sadiye Tutsak *İzmir'de Eğitim ve Eğitimciler (1850-1950)* monografisiyle bir geç dönem Osmanlı liman kentinin eğitim tarihini kapsamlı bir biçimde ele almıştır.[4] Abdülhamid devri aşiret eğitimi bağlamında Alişan Akpınar ve Eugene Rogan'ın çalışmaları Aşiret Mektebi'ne ilişkin şimdiye dek yapılmış en etraflı incelemedir.[5] Misyoner okulları konusunda Şamil Mutlu'nun *Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları* araştırması Başbakanlık Osmanlı Arşivi kaynaklarına dayalı önemli veriler ortaya çıkarmıştır.[6] Bu çerçevede Süleyman Büyükkarcı'nın azınlık okullarına ilişkin çalışmalarını da zikretmek gerekir.[7] Türk özel okullarının kurumsal tarihleri de eğitim tarihi açısından dikkate alınması gereken katkılardır. Mehmet Ö. Alkan'ın *İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Selânik'ten İstanbul'a Terakki Vakfı ve Terakki Okulları* ve Mert Sandalcı'nın *Feyz-i Sıbyan'dan Işık'a: Feyziye Mektepleri Tarihi* başlıklı eserleri, Selânik Müslümanlarının eğitim modernleşmesi mücadelelerine ışık tutmaktadır.[8] Öte yandan giderek büyüyen bir diğer yayın kategorisini okul anı-

---

3 Mahmud Cevâd İbnü'ş-Şeyh Nâfi', *Maârif-i Umûmiye Nezâreti. Târîhçe-i Teşkilât ve İcrâât*ı, haz. Taceddin Kayaoğlu (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 2001).

4 Sadiye Tutsak, *İzmir'de Eğitim ve Eğitimciler (1850-1950)* (Ankara: Kültür Bakanlığı, 2002).

5 Alişan Akpınar, Eugene Rogan, *Aşiret, Mektep, Devlet: Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi* (İstanbul: Aram Yayıncılık, 2001).

6 Şamil Mutlu, *Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları* (İstanbul: Gökkubbe, 2005).

7 Süleyman Büyükkarcı, *Türkiye'de Amerikan Okulları* (Ankara: Mikro Yayınları, 2002); a.y., *İstanbul Ermeni Okulları* (Konya: Yelken Yayım-Basım-Dağıtım, 2003); a.y., *Türkiye'de Rum Okulları* (Konya: Yelken Yayım-Basım-Dağıtım, 2003).

8 Mehmet Ö. Alkan: *İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Selânik'ten İstanbul'a Terakki Vakfı ve Terakki Okulları* (İstanbul: Terakki Vakfı; Boyut Yayın Grubu, 2003); Mert Sandalcı, *Feyz-i Sıbyan'dan Işık'a: Feyziye Mektepleri Tarihi* (İstanbul: Feyziye Mektepleri Vakfı, 2005).

ları oluşturmaya başlamıştır. Mehmet Akif Bal'ın *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Meşhurların Okul Anıları (1870-1940)* ve Ali Birinci ile İsmail Kara'nın birlikte hazırladıkları *Mahalle Mektebi Hatıraları* bu grup içinde görülmelidir.[9]

Yukarıda saydığım çalışmalar sadece gözüme çarpan başlıklardan oluşmakta olup, yakın zamanlarda tamamlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri ayrıca bakılması gereken monografik incelemeler arasındadır. Öte yandan, son yıllarda Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde maârif konusunu da ilgilendiren yeni fonlar araştırmacılara açılmıştır. Bu durumda, elinizdeki eserde ortaya koymuş olduğum sorunsallar ve yukarıda zikrettiğim eserlerde tartışılan eğitim meseleleri üzerinde daha derinlemesine araştırma yapma olanakları zuhur etmiştir. Eğer elinizdeki eser okuyucuda Osmanlı son dönem eğitim, zihniyet ve kültür tarihi doğrultusunda bir araştırma merakı ve heyecanı uyandırdıysa eserin yazım gayesi hedefini tutturmuş olacaktır.

SELÇUK AKŞIN SOMEL
Ziverbey, 2009

9 Mehmet Akif Bal, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Meşhurların Okul Anıları (1870-1940)* (İstanbul: ARK Kitapları, 2003); Ali Birinci ve İsmail Kara, *Mahalle Mektebi Hatıraları* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2005).

GİRİŞ

Batılılaşma miti

Osmanlı reformlarının ve modernizasyonunun tarihi[1] daha çok, reformist bürokratik kadroların maddi ilerlemeye ulaşmak amacıyla yobaz ve gerici ulemâya karşı bazen açık, bazen gizli mücadeleler verdiği, pozitivist nitelikli Batılılaşma terimleriyle ele alınmıştır. Bu bakış açısına göre 19. yüzyıl Osmanlı modernizasyonu ve Tanzimat, yani yeniden yapılanma dönemi, Avrupa Aydınlanması ideallerinin eğitimli Osmanlı Müslüman bürokratik eliti arasına giderek daha nüfuz ederek taraftar bulduğu, çizgisel bir süreçtir. Bu yaklaşıma göre Tanzimat ıslahatçılarını devlet okullarını yaymaya ve geliştirmeye sevkeden, Batılılaşma idealiydi. Söz konusu tarihyazımı geleneğinde II. Abdülhamid devri, imparatorluktaki maddi gelişmeler açısından bir gericilik ve durgunluk dönemi olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda Abdülhamid idaresinin özünde yobaz ve din eksenli kültür siyasetleri, eğitimin kalite düzeyini geriletmiştir. 1908'de Meşrutiyet'in

1 "Modern", "modernizasyon", "modernite" gibi terimler geri kalmış-medeni ikiliğine dayandıkları ve günümüz koşullarını verili kabul ettikleri için gözden düşmüştür. Ancak, 1699'dan itibaren Osmanlı reformcuları yazılarında ve eylemlerinde benzer düşünceleri yansıttıkları için bu çalışmada bu terimler tam da bu anlamda kullanılacaktır.

ilanından sonra imparatorluğun dağılışına değin çağdaşlaşmayı ve Batılılaşmayı sürdürenler ise ancak Jön Türkler olabilirdi.

19. yüzyıldaki ve 20. yüzyılın başlarındaki Osmanlı reformlarına bu "Batıcı" bakış açısı bir dizi tarihsel gelişmeyi açıklamada kolaylık sağlasa bile en temel bazı olgulara açıklık getirmekte yetersiz kalmaktadır. Sözgelimi bu bakış açısıyla, 19. yüzyıl Osmanlı reform sürecinin ana belgesi niteliğini haiz 3 Kasım 1839 tarihli *Gülhane Hatt-ı Hümayunu*'nda maârif ıslahatına dair tek bir maddenin veya ibarenin dahi bulunmayışını açıklamak kolay değildir. Bundan başka Batılılaşma paradigması, Tanzimat reformcularının 1860'lara dek mahalle mekteplerinde etkili reformlar yapma konusuna neden isteksiz davrandıklarını da izah etmekten âcizdir. Batıcı tarihyazımına göre Tanzimat döneminde devlet adamları, Müslüman mahalle mekteplerinin kendi sorumluluk alanlarında olduğunu savunan ulemânın göstereceği İslâmî tepkiden korkup bu adımı atmamışlardır. Bu sav, 1860'larda Tanzimat reformcularının nasıl olup da "beklenmedik bir biçimde" ilköğretim reformunda tavır değiştirdiklerini, ve üstelik ortada açık bir ulemâ muhalefetinin de olmayışını açıklayamaz. 19. yüzyıl boyunca ve 20. yüzyılın başlarına değin kamu kurumlarında süregelen bir İslâmî ve laik ikiliği mevcuttu; bu ikilik eğitim kurumlarını da kapsayarak medrese-mektep karşıtlığı algısına yol açmıştı. Bu durum genelgeçer bakış açısıyla Tanzimat Batıcılarının İslâmî kurumları ortadan kaldırma konusundaki iktidarsızlıklarının bir göstergesi olarak kabul edilir. Ancak ilginçtir ki özellikle 1908 sonrası Jön Türk kuşağını rahatsız eden bu ikilik 1870'lere dek bir sorun olarak algılanmıyordu. Osmanlı-Türk düşünce tarihinin yetkili bir otoritesinin ifadesiyle "bu ürkek ve pek sınırlı Batılılaşma meraklılarının kafasında modernleşme ile İslâmcılık hiçbir kontrol ve hesaplaşmadan geçirilmeden, birbirine yabancı iki düşünce alanı halinde yaşadı."[2] Kanaatimce Tanzimat reformcularına yönelik bu bakışın değişmesi gerekmektedir. Tarihçiler için, özellikle erken Tanzimat dönemi dev-

2 Hilmi Ziya Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 2. baskı (İstanbul: Ülken, 1979), s. 19.

let adamlarının aldığı pozisyonu "anlamak" bir zorunluluktur. "Bağdaşmaz ikilikler" gibi görünen bu "tutarsızlıklar", tam aksine, "tutarlılıklar" ve "bağdaşır ikilikler" şeklinde kavranmalıdır. 1870'ten önce İslâm muhtemelen o zamanın entelektüel kültürünün son derece "doğal" bir bileşeniydi; öyle ki reformist bürokratlar bile modernleşme ile İslâm arasında herhangi bir çelişki algılamamışlardır.

Modernleşmecilik ve gelenekçilik açısından *Gülhane Hatt-ı Hümâyûnu*'nun ikili karakterine ilk işaret eden tarihçilerden biri Halil İnalcık'tır.[3] İnalcık 1839 fermanının, kökleri Yakındoğu'daki kadim devlet anlayışına uzanan bir siyasî düşünce geleneğinin izlerini taşıdığını göstermiştir. Ferman dikkatle incelendiğinde, başlıca erkânı devlet, ordu, vergilendirme, refah ve adaletten müteşekkil geleneksel "dâire-i adalet"te olduğu üzere burada da neredeyse aynı hususlardan aşağı yukarı aynı sırayla söz edildiği görülür. Bazı araştırmacılar daha da ileri giderek 1850'lerden önceki erken Tanzimat rejiminin koyu İslâmî karakterine dikkat çekmişlerdir.[4] 1840'larda vilayetlerde Müslümanların İslâmî kurallara uyması için getirilen idarî önlemlerin, gerek nicelik gerekse nitelik açısından, sadece ıslahatçı uygulamalara tepki olarak ortaya çıkan geleneksel-popüler Müslüman duyarlılığını yatıştırmaya yönelik bir siyasetle açıklanamayacağını öne sürmüşlerdir.[5]

Reformcu bürokratların entelektüel ufkunu yansıtan 1839 tarihli *Meclis-i Umûr-ı Nâfıa* lâyihası, teknolojik modernleşme - İslâm'a bağlılık ikiliğini sergiler. Bu çalışmada konu edi-

---

3 Halil İnalcık, "Sened'i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu," *Osmanlı İmparatorluğu, Toplum ve Ekonomi Üzerinde Arşiv Çalışmaları, İncelemeler* içinde (İstanbul: Eren, 1993), s. 354-359. Bu makale ilk kez 1964'te yayımlandı. Ayrıca bkz. İnalcık, "The Nature of Traditional Society; Turkey," *Political Modernization in Japan and Turkey* içinde, ed. E. Ward ve D.A. Rustow (Princeton: Princeton University Press, 1964), s. 42-63.

4 Butrus Abu Manneh, "The Islamic Roots of the Gülhane Rescript," *Die Welt des Islams* 34 (1994), s. 173-203; Kemal Çiçek, "Tanzimat ve Şer'iat. Namaz Kılmayanlar ve İçki İçenlerin Takip ve Cezalandırılması Hakkında Kıbrıs Muhassılı Mehmet Tal'at Efendi'nin İki Buyruldusu," *Toplumsal Tarih* 15 (Mart 1995), s. 22-27.

5 Çiçek, *a.g.e.*

len 1856 öncesi tüm eğitim politikaları, söz konusu entelektüel bakışın izlerini taşır. Genelgeçer tarihyazımcılarının inandıklarının aksine, erken dönem Tanzimat reformcuları bir kültür ve kurum olarak İslâm'ı, alt edilecek bir engel ya da külfet olarak görmüyorlardı. Bu dönemdeki yönetici elit açısından ilköğrenim büyük olasılıkla *yalnızca* din eğitimi çerçevesinde düşünülebiliyordu. 1856'ya dek mahalle mekteplerinin (Kuran okullarının) sayısının devlet desteğiyle artması bu değerlendirmeyi destekler mahiyettedir ve 1856'dan önce neden etkin bir maârif idaresi kurulması için çaba harcanmadığını, ilk kurulan devlet okullarının neden bariz bir biçimde meslek eğitimine yönelik olduğunu ve 1839 fermanında eğitim konusuna neden herhangi bir şekilde değinilmediğini de açıklar.

Tanzimat dönemi bürokratları ancak 1860'lardan itibaren, mahalle mekteplerindeki eğitimin yetersiz olduğunun anlaşılmasıyla bazı pozitif bilimlerin ve pratik derslerin müfredata alınması yönünde somut adımlar atmışlardır; ama mektebin omurgasını oluşturan İslâmî müfredata yine dokunmamışlardır. Bu dönemde önemli bir gelişme, zamanın Fransa Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy'ün etkisiyle hazırlanan, az çok laik bir yaklaşımı yansıtan, ama yabancı etkisi açıkça görülen 1869 *Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi* başlıklı reform belgesidir. *Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi*'nin resmî gerekçe yazısı, geç dönem Tanzimat reformcularının tedrici olarak, okulların devlet tarafından denetlendiği, daha dünyevî nitelikli bir ilköğretim anlayışına geçtiklerini yansıtması bakımından önemlidir.

II. Abdülhamid döneminde (1878-1908) İslâmîyet yeniden öne çıkarılırken bir yandan da eğitimde modernleşme sürdürülmüştür. İslâmîyetin ve modernleşmenin bu sürekliliği, yüzeysel bir bakışla, Tanzimat dönemi ile Abdülhamid dönemi arasındaki bir benzerliğe işaret ediyormuş gibi görünebilir. Ama, Tanzimat döneminde bu iki düşünce görünürde bir çelişki olmadan bir arada varlığını sürdürürken, II. Abdülhamid yönetiminde bu beraberlikten bir sentez oluşturulmaya çalışıldı; bu sentezin uygulandığı stratejik bir alan da, başlıca araçları ders kitapları ve öğretmenlerin din kurallarına uygun davran-

masını öngören ayrıntılı yönetmelikler olan devlet eğitim sistemiydi. II. Abdülhamid'in maârif nâzırı Zühdü Paşa'ya göre, eğitimi güçlendirirken aynı zamanda takvayı muhafaza etmek gerekiyordu. Öğrencilerden okullarda dinî vecibelere uygun davranmaları beklenmeliydi, ve beşerî bilimlere ilişkin ders kitapları bu doğrultuda yeniden yazıldı. Öte yandan fen ve tabiat bilimleri, İslâm'ın akıl ve bilimle uyumlu olduğu savıyla bu uygulamanın dışında tutuldu. Ne var ki II. Abdülhamid döneminin tarih ve ahlâk konulu ders kitaplarına baktığımızda, İslâm ile modernitenin sentezini oluşturma çabasının başarıya ulaşabildiğini söylemek zordur. Ahlâk kitapları, imparatorluğun ekonomisindeki ve altyapısındaki hızlı modernleşmeyle bağdaşması son derece zor, daha ziyade ortaçağ İslâmîyetinin sosyal değerler anlayışının belirlediği kültürel sınırlar içinde kalmıştı. Buna karşılık tarih kitaplarında Tanzimat modernizasyonu, Osmanlı tarihinin bir başarısı olarak övülüyordu. Eğitim politikasında buna paralel bir diğer tutarsızlık, devlet eğitiminin işlevi üzerine yapılan tartışmalarda ortaya çıktı. 1880'lerde, uzun vadeli ekonomik kalkınma için pratik eğitime önem verilmesini savunan pragmatistler, devlet okullarını geleceğin devlet memurlarını yetiştiren kurumlar olarak gören ve Müslüman öğrenciler için Fransızca tedrisatın gereksiz olduğunu öne sürenmuhafazakârların direnişini kıramadılar. Yine de II. Abdülhamid yönetiminin son on yılında, devlet okullarındaki pratik derslerin artırılmasına yönelik yeni bir eğitim politikası uygulandı. Eğitimin içeriğindeki bu tutarsızlıklar, müfredat ile devlet okullarının işlevine dair beklentiler arasındaki uçurum, İslâmlaştırma ile modernleşmeyi kültürel ve kurumsal düzeyde bir senteze ulaştırma girişiminin genel olarak başarısızlığa uğradığı anlamına geliyordu. 19. yüzyıl sonları ile 20. yüzyıl başlarında okul çocuklarının, görünüşte modern bir müfredat uygulayan devlet okulu sistemine karşın çoğu *ilmiye* mensubu muallimlerine dair okul izlenimleri söz konusu tutarsızlığı yansıtmaktadır. Bazı öğrencilerin "yıkıcı" olarak nitelendirilen enformel kültürel faktörlerin etkisinde kalması, II. Abdülhamid döneminde gençliğin devlet eğitim sistemine yönelik ge-

nel hoşnutsuzluğunu artırmıştır. Bütün bu gelişmeler, muhalif ve dünyevî meselelere odaklanmış bir Jön Türk kuşağının ortaya çıkmasında önemli rol oynadı. Böylesine bir kuşağın zuhur etmesi bir bakıma, II. Abdülhamid yönetiminin ideolojik "iflası"na bir delildir. Sözü geçen başarısız tarihsel deneyim, İkinci Meşrutiyet döneminde kültürel laikleşme yolunda atılan güçlü adımları ve Cumhuriyet'in Türk laikliği geleneğinin neden bu denli güçlü olduğunu kısmen de olsa açıklayabilir.

Sosyal disiplin

Osmanlı eğitiminin temel unsurlarından biri de "sosyal disiplinizasyon" işlevidir. Bu deyim, erken-modern mutlakıyetçilik bağlamında ve 18. yüzyıl Avrupa Aydınlanması çerçevesinde anlaşılmalıdır. Erken-modern dönem Avrupası'nda teritoryal ve mutlakıyetçi devletlerin ortaya çıkmasıyla kilise disiplini, dinsel kimliğin güçlendirilmesi ve dinî akidelere bağlılığın artırılmasına yönelik uygulamalar, hükümdarın otoritesini sağlamlaştırmak amacıyla kullanılmış, halktan itaatkâr, dindar ve çalışkan bir tebaa olması beklenmiştir. Hollandalı hümanist bilgin Justus Lipsius bu mutlakıyetçilik siyasetini "Neo-Stoacılık" başlığıyla kuramsallaştırmıştır. Hollanda'da, Prusya'da ve diğer mutlakıyetçi rejimlerde askerî reform, devlet inşası ve "sosyal disiplinizasyon"a yönelik Neo-Stoacılık felsefesi birbiriyle sıkı sıkıya bağlantılıydı.[6]

Bu dinsel "sosyal disiplinizasyon" nosyonu, hükümdarın tebaasına doğru akideyi tebliğ ve yayma misyonunu yüklenen teokrat bir yönetici olarak görüldüğü Reformasyon ve Karşı-Reformasyon dönemiyle yakından alakalıydı. 18. yüzyıldan itibaren Batı ve Orta Avrupa'nın entelektüel çevrelerinde rasyonel ve laik Aydınlanma felsefesinin yayılmasıyla, Orta ve Do-

6 Bkz. R. Po-Chia Hsia, *Social Dicipline in the Reformation: Central Europe 1550-1750* (Londra ve New York: Routledge, 1989), s. 2-8; Gerhard Oestreich, Neostoicism and the Early Modern State (Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1982); H. Schilling (ed.), *Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland-Das Problem der "Zweiten Reformation"* (Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus G. Mohn, 1986).

ğu Avrupa'da "aydın despot" olgusu ortaya çıktı. Prusya, Avusturya ve Rusya gibi ülkelerde "aydın" hükümdarlar toplumlarını akılcılığa dayalı ilkelere göre yeniden yapılandırmaya çalıştı. Bu toplum mühendisliği girişimlerinin hedefi, yönetimin kapsamlı bir merkezîleşmesini sağlamak, ekonomiyi ve malî yapıyı rasyonelleştirmek, nihaî amaç olarak da etkin bir ordu yaratmaktı. Sosyal disiplinizasyon için önlem almadan bu hedeflere ulaşılamazdı. 19. yüzyılın başlarında Jeremy Bentham, hapishane, okul, hastane gibi kamu kurumlarında yaşayanların katı gözetim ve disiplin altında tutulmasını sağlayan bir mimari yapı olan *panopticon*'u tasarladı. Bu dönemde Batı toplumlarında, askerî disipline paralel olarak endüstrinin de disiplin altına alındığını görüyoruz ki, bu gelişmenin bir yansıması da okullardaki yapısal reorganizasyonlardır.[7]

Osmanlı eğitim reformları, öğrencilerde merkezî otoriteye karşı itaat ve sadakat duyguları uyandırmayı hedefleyen ve eğitimi dinsel ve ahlâkî değerlerin telkini için bir araç olarak gören kadim geleneğe büyük ölçüde bağlı kalmıştır. Osmanlı'da, özellikle siyasal bunalım dönemlerinde, merkezî otoritenin gerek çocukları gerekse büyükleri düzenli olarak camilerde ibadete ve mahalle mekteplerinde dinî eğitime zorlaması, eski dönemlerden beri zaman zaman görülen bir olguydu. Yönetimin merkezîleştirilmesi ve askerî reformlar yönünde adımlar atan Bâb-ı Âlî'nin, taşrada ve İstanbul'da otoritesini sağlamlaştırmaya çalıştığı 18. yüzyılın sonlarıyla 19. yüzyılın başlarında, söz konusu zorlamalar giderek artmıştır. Bu tür dinsel tedbirler, Avrupa'da modernleşmenin erken dönemlerinde, toplumsal disiplinizasyon yolunda atılan adımlarla benzerlik arz eder. Osmanlı maârif siyasetindeki bu eğilimin 1860'lara dek devam

7 Michel Foucault, *Discipline and Punish, the Birth of the Prison* (Londra: Penguin, 1991); a.g.y., *Power/Knowledge, Selected Interviews and other Writings* (New York: Pantheon Books, 1980); Gertrude Himmelfarb, *Victorian Minds* (New York: Alfred A. Knopf, 1968); M. Ignatieff, *A Just Measure of Pain: The Penitentiary in the Industrial Revolution 1750-1850* (New York: Harmondswoth, 1978); Janet Sample, *Bentham's Prison. A Study of the Panopticon Penitentiary* (Oxford: Clarendon Press, 1993); Simon Werret, "Potemkin and the Panopticon: Samuel Bentham and the Architecture of Absolutism in the Eighteenth Century Russia," http://www-server.bc.ac.uk/Bentham-Project/werret1.htm.

etmesi, tutarlı bir laik yaklaşımın bulunmayışını açıklamamıza yardım eden bir olgudur. 1870'lerden itibaren bu az çok geleneksel yaklaşım, daha çok birörnekleştirici ve düzenleyici bir disiplinizasyona dönüşmeye başladı. Eğitimci Selim Sabit Efendi *Rehnüma-yı Muallimin*'de (1870), Bentham'ın *panopticon*'unu hatırlatan bir birörnekleştirme ve gözetim sistemini okullardaki sınıflar için önerdi. Eğitimde birörnekleştirmenin görüldüğü bir başka alan da ders kitaplarıdır. II. Abdülhamid döneminde okullarda Maârif Nezâreti'nin onayladığı ders kitaplarındaki basılı metin içeriğinin birebir tekrarı haricinde eğitim yapılması yasaklandı. Böylece, belirli ve sınırı iyi belirlenmiş içerikteki ders kitaplarının kullanımı Osmanlı eğitim sisteminin standart uygulamalarından biri haline geldi. Böylesine formel, katı ve sıkıcı pedagojik yaklaşım, netice itibarıyla genç nesilleri ders kitaplarının içeriğine ve II. Abdülhamid döneminin ideolojisine yabancılaştırmıştır. Öte yandan, devlet eğitiminde artan birörnekleştirme süreci, okul üniformalarında, öğrencilerin sınıflara ayrılmasında, formel imtihanlarda, liyakat esasına dayanan sıkı bir sınıf geçme sisteminde kendini gösterdi. Foucault'nun kavramlaştırmasına uygun biçimde, eğitsel gelişme sürecinin organizasyonuyla, her biri tanımlanmış, standart eğitsel sonuçları içeren belirli aşamalar oluşturuldu; bütün bu aşamalar, bir bütün olarak "genel eğitim süreci"ni meydana getiriyordu; gelişmeyi nihaî noktasına götüren "çizgisel zaman" nosyonu böyle doğdu.[8] Devlet okullarından mezun olan kuşakların olumlu anlamıyla evrim ve ilerleme fikirlerine kolayca alışıp benimsemeleri pek de şaşırtıcı değildir. Bu öğrenciler açısından evrim gerek maddi gerekse manevi anlamda pozitif bir gelişim sürecini içeriyordu. Devlet okullarında öğrenim gören İslâmcılar bile tarihe ve topluma sözünü ettiğimiz evrim ve ilerleme bağlamlarında yaklaşmışlardır.[9]

---

8 Foucault, *Discipline and Punish*, birçok yerde.

9 Başlıca İslâmcı dergilerden *Sırat-ı Müstakim* (1908-1912) ve *Sebilürreşad*'da (1912-1925) Babanzade Ahmed Naim, Manastırlı İsmail Hakkı, Mehmed Akif [Ersoy], Mehmed Şemseddin'in [Günaltay] şiir ve makalelerine bakıldığında durum açıkça görülür.

Kurumsal ve malî konular

1869 öncesi Tanzimat dönemine bakıldığında, eğitim alanında başlıca ıslahat adımlarının ortaöğretimde ve meslek okullarında atıldığı görülür. Rüşdiyeler, bu dönemde eğitimde modernizasyonu temsil etmişse de, bir ortaöğretim kurumu olarak nihaî kertede başarısız olmuştur. Öte yandan 1870'lerde ve II. Abdülhamid döneminde, ilköğretimde ibtidâî mekteplerinin ve ortaöğretimde idâdîlerin yıldızının parladığı görülür; rüşdiyeler ise, bu dönemde varlıklarını sürdürmekle birlikte, giderek varoluş nedenlerini yitirmişler ve idâdîlerin bir parçasına dönüşmüşlerdir.

Maârif-i Umûmiye Nezâreti 1857'de, sayıları gittikçe artan devlet okullarını koordine ederek daha etkin işlemelerini sağlamak üzere kurulmuştu. İkinci ve aynı derecede önemli bir amaç ise gayrimüslim ve yabancılara ait eğitim kurumlarının daha iyi denetlenmesiydi. Nezâretin kuruluşu, devlet eğitiminin dünyevîleştirilmesi yönünde büyük bir kurumsal hamle olmuştur. Maârif Nezâreti yalnızca kamu eğitiminin düzenlenmesini ve yönlendirilmesini gözeten bir idarî kurum olmakla kalmadı, ek bir işlev yüklenerek, giderek artan ölçüde, imparatorluk sınırlarındaki kültürel faaliyetleri denetleyen bürokratik bir aygıt niteliğini aldı. II. Abdülhamid döneminde bu ikinci işlevi, Maârif Nezâreti'ni devlet adına sansürcülük yapan bir kuruma dönüştürdü.

Hukukî-kurumsal çerçevede kritik bir gelişme, 1869'da Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin ilanıdır. Bu nizâmnâme, ilköğretim sistemini daha dünyevî bir eğitim ağına dönüştürecek reformların hukukî zeminini oluşturdu. Bu gelişmenin başka bir yönü de ilkokul muallimlerinin meslekî statülerinin hukukî güvence altına alınmasıydı. Nizâmnâme, İstanbul dışında devlet okullarının yaygınlaştırılması ve denetlenmesinin kurumsal altyapısının oluşturulması bağlamında taşra sathında maârif meclislerinin yapısal düzenlemesini vaz etmiştir. Öte yandan bu nizâmnâme, devletin Müslim, gayrimüslim ve yabancı okullarını ortak bir hukukî çerçevede birleştirme ve gay-

rimüslim cemaatler için de devlet okulları açma konusundaki Osmanlıcı projenin bir kısmı olarak da görülebilir. Ne var ki bu geç Tanzimat Aydınlanması projesindeki Osmanlıcı taahhütler hiçbir zaman tam olarak yerine getirilmedi. Nizâmnâmede taahhüt edilen idarî düzenlemelere bakıldığında, vilayet seviyesinde maârif meclislerinin teşkilatlandırılması, vilayetlerde devlet okullarının yaygınlaşması ve denetimi açısından kurumsal bir zorunluluktu.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin taşra sathında uygulamaya konması ancak 1880'den itibaren gerçekleştirilmiştir. Ne var ki, yerel idarî ve sosyal koşullar arasındaki farklılıklar, Maârif Nezâreti'nin söz konusu nizâmnâmeyi Anadolu, Balkanlar ve Arapça konuşulan vilayetlerde aynı yoğunlukta uygulamasını engelledi. Vilayet, sancak, özellikle de kazâlarda maârif meclislerinin ve maârif komisyonlarının varlığı, merkezî idarenin daha çok sayıda okul açmak için yerel malî kaynaklara erişim yeteneğine delalet eder.

Maârif teşkilatının vilayetlerdeki başlıca karar alıcı organı, maârif müdürünün başkanlığını yaptığı maârif meclisi (*meclis-i maârif*) idi. Maârif müdürü, Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin kararlarını ve talimatlarını uygulamakla görevlendirilmişti. Maârif meclisleri ayrıca eğitim harcamaları için yerel kaynaklar bulmak ve bu harcamaları denetlemekle yükümlüydü. Burada, çoğu taşra ayan ve eşrafından müteşekkil maârif meclisinin üye yapısı kritik önemdeydi. Ayan ve eşrafın bu sürece dahil olması, eğitime yerel maddi destek sağlanması açısından belirleyici nitelikteydi. II. Abdülhamid döneminde maârif komisyonları encümenleri sancaklarda ve kazâlarda yaygınlaştı. İmparatorluğun "çekirdek bölgelerini" oluşturan Batı Anadolu'da maârif komisyonları büyücek köyler seviyesine değin taşraya nüfuz etme imkânı buldu; aşiretlerin ya da Sünni olmayan halkın ağırlıklı olduğu bölgelerde ise maârif meclislerinin ve encümenlerinin yöresel etkinliği sınırlı kalmış, ve çoğunlukla sancak merkezlerinden daha küçük yönetsel birimlere nüfuz edememiştir.

Maârif teşkilatının vilayet maârif müdürlerini doğrudan Maârif Nezâreti tayin ediyordu. Bu yöneticiler alınan kararları

uyguluyor ve nezâret ile vilayet maârif meclisleri arasında köprü vazifesi görüyorlardı. 1896'da neşredilen "*Vilayet-i Şahane Maârif Müdürlerinin Vezaifini Mübeyyin İrade-i Hususiyye*" başlıklı talimatname ile taşradaki yöneticilerin mektepler ve öğretmenler üzerindeki idarî otoritesi ve sansür yetkisi önemli ölçüde artırıldı. Taşradaki maârif müdürlerinin niteliklerine bakıldığında, imparatorluk merkezine erişim yakınlığına göre, tipik bir mülkî bürokratı bir kalem efendisinden başlayarak yerel bir tarikat şeyhine kadar farklılıklar arz edebilen profiller karşımıza çıkmaktadır. Bu denli farklı profiller, vilayetler arasında bilfiil uygulanan eğitim politikalarının birbirinden önemli ölçülerde farklı olabileceğine dair bize kuvvetli bir ipucu verir.

1890'larda taşradaki maârif teşkilatlarında başka bir gelişme de "maârif dairesi" ya da "maârif idaresi" denilen bürokratik teşkilatların ortaya çıkmasıdır. Vilayet merkezlerinde serpilen bu teşkilatlar, daha önceleri maârif meclislerinin de üstlenmiş olduğu yürütme ağırlıklı rutin bürokratik faaliyetleri devralmışlar ve böylelikle maârif meclisleri aslî görevleri olan yerel eğitim meseleleri konusunda yoğunlaşabilme fırsatı bulmuşlardır.

Taşrada devletin kurduğu ilkokulların yaygınlaşması için temel koşullar, bulunabilecek yerel malî kaynaklar ve bölge halkının eğitimi destekleme arzusunun derecesi tarafından belirleniyordu. Maârif Hisse-i İânesi diye bilinen eğitime katkı vergisi sürekli bir gelir akışı sağlasa da, daha ziyade idâdîler ve yerel maârif idarelerinin masrafları için harcanıyordu. Öte yandan ilköğretim seviyesindeki ibtidâî ve rüşdiye mekteplerinin başlıca gelir kaynağı, artık varlık nedenlerini kaybetmiş bulunan dinî vakıfların (münderise vakıflarının) gelirlerine ve yerel zenginlerin yaptıkları bağışlara kalmıştı. Bu bakımdan, devletin kurduğu ilkokulların yaygınlık derecesi bölgenin doğal zenginliklerine ve halkın eğitime verdiği öneme bağlı olarak yöreden yöreye değişen malî gelirlerin durumuyla doğru orantılıydı. Başka deyişle Osmanlı devleti, en azından malî açıdan, ilköğretim seviyesinde genel eğitimin yaygınlaşma olasılığını yöre halklarının insiyatifine bırakmıştı. Ancak siyasî nedenlerle doğru-

dan devlet desteğinin bir zorunluluk olarak görüldüğü bölgelerde, merkezî idare ibtidâî mekteplerini malî açıdan desteklemiş ve bu mekteplerde eğitim yapan muallimlerin maaşlarını da ödemiştir.

Taşrada devlet eğitiminin yaygınlaşmasında hesaba katılması gereken bir diğer etken, genelde eğitim kadro mevcudunun artmasıyla ilintiliydi. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, devlet okullarındaki öğretmenlerin dârülmuallimîn (öğretmen okulu) mezunu olmalarını öngördüyse de imparatorluk sınırları içinde sayıları hızla artan ibtidâî mekteplerine kıyasla dârülmuallimîn sayısının yetersizliği ve yeni mezun muallim sayısının mevcut okullara yetişememesi dolayısıyla nizâmnâmenin bu koşulu yerine getirilememiştir.

II. Abdülhamid döneminde dozajı giderek artan otoriter önlemler bir meslek grubu olarak muallimleri olumsuz yönde etkilemiştir. Muhalif faaliyetlere en yatkın meslek grubunu oluşturduğu düşünülen muallimler, idarî makamlar tarafından yoğunluk derecesi artan bir denetim ve gözetim uygulamasına maruz kaldılar. 1896'da vilayet maârif müdürlerine, siyasî faaliyette bulunduğuna dair en ufak bir kuşku duyulduğu anda öğretmenlerin işine son verme yetkisi tanındı.

Abdülhamid rejimi taşradaki okulların ve maârif idarelerinin yaygınlaşmasına hayati derecede önem vermekteydi. Buna karşın Maârif Nezâreti ve yerel maârif idareleri ve meclisleri, diğer idarî yapılarla kıyaslandığında oldukça az yetkiye ve –deyim yerindeyse– "manevî otoriteye" sahipti. Bu durumun maârif idaresinde yarattığı kurumsal özgüven eksikliğinin azımsanmayacak bir sebebi ise devlet okulları, özellikle de ibtidâî mektepleri konusunda halk desteğinin az olmasıydı. Sonuç itibarıyla dinî tedrisat yapan geleneksel mahalle mekteplerine alternatif olarak düşünülen modern ibtidâîler, eğitimde modernleşme saikiyle harekete geçen sivil grupların aşağıdan yukarıya baskılarıyla değil, ıslahatçı devlet adamları tarafından yukarıdan verilen direktiflerle açılmıştı. Öte yandan, eğitimin gelişmesi hususunda az çok yerel girişimlerin olduğu bölgelerde maârif meclislerinin eğitim meselesine ağırlıklarını koyabilmiş olmaları muhtemeldir.

Çevre nüfus grupları ve eğitim

Tanzimat döneminin çevre nüfus topluluklarına yönelik eğitim politikasında başlıca hedef, devlete sadık bireyler yetiştirmenin aracı olarak rüşdiye mekteplerinin kurulmasıydı. Yıllarca süren feodal başkaldırı ve direnişlerin 1851'de bastırılması sonrasında Bosna'nın bütün sancak merkezlerinde rüşdiyelerin açılması, 1850'lerde ve 1860'larda Arnavutluk ve Girit'teki Müslümanlar arasında siyasî sadakat bağlarını ve İslâmî duyguları güçlendirmek için yapılanlar, 1860-61'de Şam'daki karışıklıklardan sonra bu yörede Tanzimat reformlarını pekiştirmek amacıyla kurulan rüşdiye okulu, bu politikanın ürünleriydi.

II. Abdülhamid döneminin etnik nüfuslara yönelik eğitim politikasının iki boyutu vardı. Arnavutlar, Pomaklar ve Suriye'de nüfusun büyük bölümünü oluşturan Sünni-Araplar gibi gayri türk olan ve yerleşik bir yaşantı süren Müslüman halklar Osmanlı siyasî yapısına büyük oranda entegre oldukları için, bu bölgelerde nizamî Osmanlı hukuku ve idaresi yürürlükteydi. Maârif Nezâreti bu halklara, Anadolu ve Balkanlar'daki Türk halklarına uygulanan müfredat siyasetinin aynısını uygulamıştır. Öte yandan Arnavutlar ve bir dereceye kadar Pomaklar, eğitim politikası çerçevesinde, dilde sistematik bir Türkleştirme politikasına tâbi tutulmaktaydılar. Suriye'deki Araplar bu uygulamanın dışındaydı; II. Abdülhamid'in İslâmîyetçi siyasetinde, İslâm'ın kültürel dili olan Arapça'nın kısıtlanması düşünülemezdi. II. Abdülhamid döneminin Araplara yönelik kültür politikası, halifeye ve devlete siyasî sadakatin güçlendirilmesi ve Osmanlı-Türk dilini yayma çalışmalarıyla sınırlı kaldı.

Abdülhamid rejiminin eğitim politikasının ikinci boyutu, aşiretler ve göçebe topluluklar ile Bâb-ı Âlî tarafından resmen tanınmayan inanç kesimlerine mensup dinî cemaatlerle ilgiliydi. Aleviler, Oniki İmam Şiileri, Yezidiler, Zeydiler gibi Sünni olmayan Müslümanlar ile kripto-Hıristiyanlar çeşitli boyutlarda Sünnileştirme uygulamalarına maruz kaldılar. Bu uygulamalarda, yerel koşullara uygun özel eğitsel tedbirler geliştirildi. Her etnik topluluğa ayrı bir eğitim politikası uygulanmak-

ta olup ortak hedef halifeye ve Sünni Osmanlı devletine sadakat duygularını güçlendirmekti. Bir yandan da devlet, bu çevre halklar arasında düzen, disiplin, maddi ilerleme türünden değerleri yaymaya çalışıyordu. Buna karşın Irak'taki Oniki İmam Şiileri kurumsallığı son derece güçlü bir dinî cemaat olup devletin Sünnileştirici siyasetine en fazla direnci göstermiştir. İmparatorluğun zaten zayıf olan malî kaynakları, Abdülhamid rejiminin bu denli kapsamlı boyuttaki eğitim politikalarının tutarlılıkla uygulanmasına bir engel teşkil etmiştir, ve söz konusu tedbirler ancak sınırlı düzeylerde başarıya ulaşabilmiştir.

Osmanlı devleti, aşiret yapısından dolayı veya göçebe bir yaşam sürdürdükleri için, aralarında sivil idare kurumları oluşturmakta zorlandığı nüfus gruplarını "medenileştirilmeleri ve insanileştirilmeleri gereken" unsurlar olarak görmekteydi. Bu toplulukların Osmanlı siyasî sistemine entegrasyonu için alınacak tedbirler, öncelikle Sünni İslâm inancına ihtida etmelerini sağlamak, sonra halifeye dinî ve siyasî bağlılığı aşılamak ve nihayet Osmanlı merkezî idaresine itaat duygusunu güçlendirmeyi içeriyordu. Bunu izleyecek bir diğer adım Osmanlı Türkçesi'nin öğretilmesiydi. Son dönem Osmanlı bürokrasisinin kullandığı *temdin* ("medenileştirme", "uygarlaştırma") teriminin içerdiği tedbirler çerçevesinde imparatorluğun uzak bölgelerindeki aşiret beylerinin oğulları İstanbul'a getirilmiş ve "Aşîret Mektebi"nde eğitilmişlerdir.

Geç Tanzimat devlet adamlarının idealindeki Osmanlıcılık siyasetinin öngördüğü çoğulculuktan sapmaya koşut olarak Osmanlı devlet mekteplerine devam eden gayrimüslimlerin sayısı sınırlı kalmıştır. Çok cemaatli tedrisat yalnızca yüksek meslek mektepleriyle Mekteb-i Sultânî'de uygulanabildi.

Bu kitabın başlıca savı, 1830'lardan itibaren devletin, devlet mekteplerini sosyal disiplinizasyon ve modernleşme yolunda kurumsal bir araç olarak kullandığı ve bu siyasetin kurumsal uygulamaları itibarıyla II. Abdülhamid devrinde zirve noktasına ulaştığıdır. Otoriter-İslâmcı modernleşmenin bir parçası olan bu eğitsel reform projesi, bir yandan malî kaynaklardaki kronik sıkıntılar, buna ilâveten İslâmcılık ile modernleşme-

nin başarılı bir sentezinin gerçekleştirilememesi, ve ayrıca nüfusun etnik heterojenliği gibi yapısal etmenler dolayısıyla nihaî kertede istenilen düzeyde başarı elde edememiş, ve Abdülhamid devri mektepli gençliğinin bir bölümü rejime isyan bayrağı açmıştır.

Bu kitapta ağırlıklı olarak Tanzimat döneminde ve Abdülhamid devrinde Osmanlı devlet eğitimi ve okullaşma siyasetinin kurumsal ve politik amaçları tartışılacaktır. Bu bağlamda taşra sathında eğitimin gelişmesi üzerinde özellikle durulacaktır. Daha geniş bir açıdan, Osmanlı eğitim reformları bağlamında genelgeçer bir tarih yorumu olan ilerlemeci modernizasyon ve laikleşme görüşü eleştirel bir yaklaşımla sorgulanacaktır.

İlk bölümde 1838'den 1869'a dek İstanbul'da devlet eğitiminin doğuşu ve gelişmesi, kurumsal, siyasî ve ideolojik yönleriyle irdelenecektir. Aynı konu ikinci bölümde, taşrada eğitimin gelişmesi açısından incelenecektir. Sonraki iki bölümde devlet okulları ağının gelişmesinin kurumsal ve malî temelleri üzerinde durulacaktır. Somutlayacak olursak, taşradaki maârif meclislerinin kuruluşu ve işlevleri, ilk ve ortaöğretim mekteplerinin yaygınlaşma süreci, taşradaki mektep hocalarının statüleri ve taşra öğretmen okullarının ortaya çıkması kurumsal bir çerçevede tartışılacaktır. Mâli meselelere gelince, burada vergi siyaseti, mahalli kaynakların oluşturulması, öğretmenlerin maaş sorunu gibi taşrada eğitimin gelişmesi amacıyla uygulamaya konan tedbirler incelenecektir. Bu bağlamda, taşradaki nüfusun eğitimde modernleşme için gerekli finansal kaynakları sunma noktasında her zaman çok istekli olmadığı gösterilecektir. Beşinci ve altıncı bölümlerde, mutlakıyetçi Abdülhamid rejimi bağlamında müfredat içeriği sorunları üzerinde yoğunlaşılacaktır. Abdülhamid otokrasisinin eğitim politikaları; devlet okullarından beklenen sosyal işlevler, siyasî değerlerin topluma benimsetilmesi, ve gayritürk ve gayrimüslim nüfusa yönelik yaklaşımlar bağlamında irdelenecektir. Son bölümdeise hatıratlardan hareketle 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyılın başlarında öğrencilerin gözünden mektep hayatının "anlaşıl-

masına" çalışılacak, ergenlik çağı öncesi ve ergenlik çağı gençlerinde toplumsallaşmayı belirleyen ve şekillendiren kurumsal ve enformel faktörler incelenecek ve sonuçta 19. yüzyıldaki eğitim reformlarının ne ölçüde "başarılı" olduğu değerlendirilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

İLKÖĞRETİMDE DEVLET OKULLARININ ORTAYA ÇIKIŞI (1838-1869)

Modernleşme öncesi Osmanlı-İslâm okul sisteminde başlıca eğitsel amaç dinî bilgilerin öğretilmesi olup öğretimde dünyevî ve pratik içeriğe pek az yer verilirdi. Avrupa devletlerinin askerî ve siyasî kazanımlarının imparatorluğu kendini savunmak zorunda bırakmasıyla ordunun ve donanmanın ıslahı zorunlu hale gelmiş, bu da Osmanlıların Batı biliminin esaslarını iktibas etmelerini gerekli kılmıştı. Bundan ötürüdür ki 18. yüzyılın sonlarına doğru kurulan ilk modern devlet okulları askerî kurumlar olmuştur. Modern bir ordunun tesis edilmesi muazzam malî kaynaklar gerektirmekteydi; bu kaynaklara erişim ancak etkin bir vergi sistemiyle ve düzenli işleyen, merkeziyetçi-akılcı bir idarî aygıtla sağlanabilirdi. Oluşturulmakta olan yeni idarî yapıya arzulanan nitelikte bir memur kadrosu yetiştirmek üzere 1839'dan başlayarak ilk sivil devlet okulları kuruldu.

Bu ilk sivil devlet okullarının Osmanlı genel eğitiminin başlangıcını oluşturup oluşturmadığı tartışmalı bir konudur. 1860'ların sonuna değin yönetici kesimde hakim olan görüş genel eğitimin ilkokul kademesini esas olarak vakıflara bağlı mahalle mekteplerinin teşkil ettiği doğrultusundaydı. Buna ilâveten devlet okulları, genellikle bürokrasiye memur yetiştiren alt düzey meslek okulu niteliği arz etmekteydi. 1869'da Maârif-i

Umûmiye Nizâmnâmesi'nin ilanı öncesinde ulemânın denetimindeki mahalle mektepleri ve medreselerden oluşan eğitim ağı, yasal açıdan rüşdiyeler ve *Dar-ül Maârif* ile *Mahrec-i Eklâm* gibi daha üst devlet okullarının yanı sıra varlığını sürdürüp öğretim yapan paralel bir yapı özelliğine sahipti. İlmiye sınıfının İslâmî ilköğretim üzerindeki kadim tekelini sarsan etken Tanzimat bürokratları arasında zaman içerisinde, ilköğretimi sekülerleştirmenin temel bir zorunluluk olduğu anlayışının gelişmesi olmuştur. Bu aşamaya gelindiğinde mahalle mekteplerini, dinî bilgilerin yanında temel pratik bilgilerin de verildiği, okuma-yazma öğretilen ilköğretim kurumlarına dönüştürmek için girişimler yapıldı.

Eğitim ideolojisi açısından, eğitimde modernleşme hareketinin ilk yıllarında ıslahat çabalarının başlıca saikleri askerî ve tümüyle faydacı karakterdeydi. Ne var ki, 1839'da ilk sivil kurumların ortaya çıkmasıyla birlikte *siyasî* (vatanseverlik duygusunu aşılamak, soyut bir devlet fikrini yaymak), *kültürel* (insanlığın maddi gelişimi anlayışını vurgulamak) ve *ekonomik* (sınaî ve zanaat üretimini desteklemek, bireysel kazancı teşvik etmek) amaçlara da hizmet edecek bir maârif sisteminin gerekliliği tartışılmaya başlandı. Ne var ki bu yöndeki çabaların somut sonuçları, dinî ve ahlâkî değerleri öne çıkaran müfredat değişiklikleri şeklinde tezahür etmiştir. Bu bağlamda, genel eğitimin ideolojik amaçlarından birisi olarak ön plana çıkan bireyin terbiyesi hususunu, mektepleri birer terbiye ve disiplin aracı olarak gören ve kökeni askerî reformlara ve idarenin merkezîleştirilmesine uzanan bir anlayış geleneğinin ürünü olarak düşünmek mümkündür. Söz konusu anlayış, erken modern Avrupa mutlakıyetçiliğinde ortaya çıkan sosyal disiplinizasyon siyasetleriyle de karşılaştırılabilir.

Disiplin amaçlı reformlardan birisi rüşdiyelere sınıf sisteminin ithal edilmesiydi. Rüşdiye okulları kurulmadan önce ne mahalle mekteplerinde ne de *Mekteb-i Maârif-i Adliye* ile *Mekteb-i Ulûm-u Edebiye*'de, modern anlamda, yaş ve bilgi derecesine göre ayrılan sınıflar mevcuttu. Sınıf sistemine geçilmesiyle, devlet eğitiminde Batı Avrupa'dan devşirilen disiplin yöntem-

lerinin giderek artan ölçüde uygulanmaya başladığı anlaşılıyor. Askerî üniformayı andıran düzgün ve temiz tek tip okul kıyafetleri öğrencilerin sokaktaki insandan ayırt edilmesini sağlıyordu. Belirli bilgi ve yaş gruplarındaki öğrencilere ayrı odalar tahsis edilmişti. Müfredatın ve tedrisatın birörnek olmasını sağlamak amacıyla devlet okullarında standart ders kitaplarının ihdas edilmesine çalışıldı, ama II. Abdülhamid dönemine dek bu alanda tam bir sonuca ulaşılamadı. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'yle birlikte nispeten iyi tanımlanmış sıkı bir sınıf geçme düzeni ve mezuniyet sistemi getirilmesine karşın bu düzen ancak II. Abdülhamid döneminde tam işlerlik kazanabildi.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin hazırlanmasından önceki yıllarda Osmanlı yönetici çevrelerinde eğitime ilişkin giderek artan bir sekülarist bakış açısı hâkim olmaya başlamıştı. Biz bu durumu 1860'lı yıllarda mahalle mekteplerinin ıslahı konusunda gösterilen çabalardan da çıkarsayabiliriz. Bu sekülarist bakış açısı, maârifin ıslahı için geliştirilen Osmanlıcı projelerde de görülür. Ali ve Fuat Paşalar ile nâzırlarından oluşan dönemin yönetici kadrosu, imparatorluğun Batılılaşmasını kuvvetle desteklerken Osmanlıcılık siyasetini de bu çok etnili imparatorluğu bir arada tutabilecek bir araç olarak teşvik etmekteydi. Bir başka etken ise Fransa'nın imparatorluğun iç siyasetindeki artan nüfuzuydu. İyi eğitimli seçkinler yetiştirmeye yönelik açılmış olup aynı zamanda karma eğitim sunacak olan Mekteb-i Sultânî, Fransa'nın desteğiyle tesis edilmişti. Aynı şey sekülarist ve Osmanlıcı içeriğiyle Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi için de söylenebilirdi. Bütün bunlar, Cevdet Paşa'nın da öne sürdüğü üzere, Tanzimat eğitim reformlarının yapılmasındaki önemli bir etkenin Avrupa güçlerine Osmanlı devletinin imparatorluk dahilinde eğitim ve kültürü yayma konusundaki samimiyetini kanıtlama çabası olduğu düşüncesini destekler mahiyettedir.[1]

---

1 Yahya Akyüz, "Cevdet Paşa'nın Özel Öğretim ve Tanzimat Eğitimine İlişkin Bir Layihası", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 3 (Ocak 1992), s. 89-90.

Geleneksel mektepler

18. yüzyıl öncesinde Osmanlı'da eğitim esas olarak dinî mektepler ve daha dünyevî nitelikler arzeden birkaç eğitim kurumundan oluşmaktaydı. Sonuncuları kapsayan Topkapı Sarayı'ndaki *Enderun Mektebi, Acemi Oğlanları Mektebi* veya devlet dairelerinde *kitâbet* eğitimi vererek memur yetiştiren öğretim uygulamalarını düzenli eğitim sisteminin bir parçası saymamak gerekir.[2] Payitahtta bulunan bu kurumlar, pratik ders konularını içeren nispeten faydacı nitelikli bir eğitim sunmakta olup buralardaki öğretim dili de Osmanlı Türkçesi'ydi. Ne var ki, imparatorluğun parlak devirlerinde, memuriyet kalemlerinde çalışacaklar hariç sıradan Müslümanların sözü edilen okullara kabul edilmemesi bu mekteplerin seçkinci karakterine işaret eder. Dolayısıyla Müslüman Osmanlı tebaaya hizmet eden asıl geleneksel sivil eğitim kurumlarının, ilköğretim düzeyinde mahalle mektepleri ve daha yüksek düzeyde medreseler olduğu söylenebilir. Pratik ve dünyevî bilgiye ulaşmak isteyenler ya kendi kendilerini eğitmek ya da kültür sahibi kişilerin devam ettiği meclislere dahil olmak zorundaydı. Modernleşme öncesinde ve hatta modernleşme döneminde dahi birçok Osmanlı âlimi kendini bu yoldan eğitmiştir.[3]

---

2 Reformlardan önce devlet dairelerinde memur adaylarının nasıl eğitildiğine dair ayrıntılar için bkz. Abdülaziz Bey'in Âdât ve Merâsim-i Kadîme, *Tabirât ve Muamelât-ı Kavmiyye-i Osmaniyye* adlı risalesine Risalenin sadeleştirilmiş şekli için bkz. Abdülaziz Bey, *Osmanlı Adet, Merasim ve Tabirleri*, haz. Kazım Arısan ve Duygu Arısan Günay (haz.) (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1995), s. 85-93. Ayrıca bkz. Osman Ergin, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle Türk Maârif Tarihi*, 2. baskı, cilt 1-2 (İstanbul; Eser Kültür, 1997), s. 65-66.

3 Enderun Mektebi ve Acemi Oğlanlar Mektebi hakkında daha geniş bilgi için bkz. Ergin, s. 31-40; Halil İnalcık, *The Ottoman Empire, The Classical Age 1300-1600*, 2. baskı (New Rochelle, New Yok: Orpheus Publihing, 1989), s. 76-88; Andreas M. Kazanias, *Education and the Quest for Modernity in Turkey* (Londra: George Allen and Unwin, 1966), s. 25-34. Mahalle mektepleri ayrıca şu adlarla bilinirdi; dârüttalim, kuttâb, sıbyan mektebi, mektebhâne, muallimhâne, taş mekteb. Mahalle mektepleri ve medreseler için bkz. Cahid Baltacı, "Osmanlı Eğitim Sistemi," *Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı* 7 (Ocak-Şubat 1996), s. 467-470; Ergin, s. 11-24, 31-40, 63-73, 82-117; Kazamias, a.g.e. İstanbul'da kendi kendine veya otodidakt öğrenim yöntemleri hakkında etraflı tasvirler için bkz.

Böylece, halkı eğitme sorumluluğu, cemaat içinde kendi inisiyatifiyle hareket eden dinî kurumlara bırakılmıştı. Tipik bir mahalle mektebi genellikle bir cami dibinde ya da yakınında tek bir odadan ibaret olup başında *hoca* diye bilinen ulemâ sınıfının alt kademelerinden bir kişi bulunurdu. Mahalle mektepleri genelde varlıklı Müslümanlar tarafından kurulur, giderleri ise dinî vakıflardan ve öğrenci ailelerinin hocalara verdiği haftalıklardan karşılanırdı. Söz konusu kurumların herhangi bir merkezî birim tarafından teftiş edildiği veya denetlendiğine dair veri yoktur. Ancak mektep bânilerinin çok kez mektep hocalarının niteliklerini sıkıca gözettikleri bilinmektedir. Süleymaniye külliyesindeki mahalle mektebinin *vakfiyesine* (kuruluş belgesi) bakacak olursak hocada aranan koşullar arasında Kuran'ı ezberden ve düzgün tilâvet etmesi, Osmanlıca kitâbetinin yeterli düzeyde olması, ibadet ve fıkıh bilgisinin sağlamlığı bulunuyordu. Yine bu vakfiyeye göre hocanın dürüst ve ahlâklı olması gerekiyordu. Mahalle mekteplerinde modern anlamda sınıf düzeni mevcut olmayıp farklı yaş ve bilgi seviyesinde bütün öğrenciler genellikle aynı odada öğrenim görürdü. Eğer şanslıysalar öğrenciler alıştırma yapmak üzere özel bir mürekkep kullanarak silip tekrar yazdıkları *yap-boz tahtası* denilen araçları kullanırlardı. Hocalar genellikle bilgi bakımından daha ileride bulunan iyi öğrenciler arasından seçtikleri bir yardımcıyı (*halife- kalfa*) okul saatlerinde zayıf öğrencilere eğitimde yardım etmekle görevlendirirdi.[4]

Bütün bu özellikler geleneksel Osmanlı ilköğretiminin, bazı

Richard Chambers, "The Education of a Nineteenth Century Ottoman Alim. Ahmed Cevdet Pasha," *Int.J. Middle East Stud.* 4 (1973), s. 440-464; Ergin, s. 375-382, ayrıca İbnülemin Mahmud Kemal İnal'ın *Son Sadrazamlar* 4 cilt (3. baskı, İstanbul: Dergâh, 1982) ve aynı yazarın *Son Asır Türk Şairleri* 4 cilt (3. baskı, İstanbul: Dergâh, 1988) yapıtlarındaki biyografilere bkz.

4 Ergin, s. 82-96; Carter Vaughn Findley, *Ottoman Civil Officialdom. A Social History* (Princeton, N.J.; Princeton University Press, 1989), s. 53. Mahalle mektepleri için bkz. Özgönül Aksoy, *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyân Mektebleri Üzerine Bir İnceleme* (İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi, 1968); Klaus Kreiser, "Das türkische Schulbuch vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart," Turquie. Livres d'hier. Livres d'aujourd'hui. Paul Dumont (haz.) (Strasbourg; İstanbul: Editions ISIS, 1992), s. 26. Çocukların mahalle mekteplerine ilişkin izlenimleri konusunda.bu çalışmanın bkz. 7. bölüm, s. 311-317.

ortak nitelikler dışında, kurumsal standartlara sahip birörnek bir eğitim ağı oluşturmaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Hoca ücretinin vakıflarca ve öğrenci ailelerince karşılanması da mahalle mekteplerinin özel karakterine işaret eder.

Modernleşme öncesi İslâmî ilk eğitim sisteminin eğitsel hedefi öğrencilere temel dinî bilgiler vermek, özellikle de Kuran ayetlerinin hıfzedilmesini sağlamaktı. Bir sonraki eğitsel aşama olan medreselerde öğrenciler daha derinlemesine dinî bilgiler edinebilirlerdi.[5] Bu bağlamda okuma-yazma eğitimi sadece işlevsel bir amaca yönelikti; başka deyişle geleneksel İslâmî okul sisteminde faydacı-pratik bilgilerin aktarılması nihaî bir eğitsel hedef değildi. İmparatorluğun gücünün zirvesinde olduğu dönemde Osmanlı Türkleri arasındaki okur-yazarlık oranı hakkında bir bilgimiz yoksa da, Schweigger (16. yüzyıl sonları) gibi Avrupalı gezginlerin ve Evliya Çelebi (17. yüzyıl ortaları) gibi Osmanlıların imparatorluk şehirlerindeki sayısı hayli çok mahalle mektepleri hakkında verdikleri dönemlerine dair bilgilere bakarak, şehirlerdeki halkın en az dörtte birinin Türkçe okuyup yazabildiğini ve ibadetleri için bilmeleri gereken Arapça Kuran surelerini bildiklerini varsayabiliriz.[6] 16. yüzyıldan sonra, imparatorluk dahilin-

5 Abdülaziz Bey'e göre bazı mahalle mekteplerinde öğrenciler Kuran'ı düzgün tilâvet için *Karabaş Tecvidi* adlı risaleden yararlanıyorlar, Osmanlıca kelime hazinesi için ise *Subha-yi Sıbyan* ve *Tuhfe-i Vehbî* risalelerini kullanıyorlardı. İslâm'ın temel ilkelerine ait bilgiler daha çok *İlm-i Hâl*, *Mızraklı İlm-i Hâl* ve daha ileri seviyede *Dürr-i Yektâ* risalelerinden öğreniliyordu. Öğrenciler bu risalelerin içeriğini ezberlemekle yükümlüydü. Sözü edilen kitapların çoğunun 18. yüzyılın sonlarından itibaren telif edildiği göz önüne alınırsa, Abdülaziz Bey'in mahalle mektepleri hakkında verdiği bilgilerin 19. yüzyıla ait olduğu anlaşılacaktır. Bkz. Abdülaziz Bey, s. 62.

6 Kreiser, "Schulbuch," s. 26, 27. Bu bağlamda Kemal Karpat, mahalle mekteplerinin yetersizliklerine rağmen Osmanlı Müslüman nüfusu dahilinde okur-yazarlığın yaygınlaştırılmasında tahmin edilenden daha fazla payı olduğunu vurgular. Karpat bu iddiasını 1310/1894-95 tarihli, vilayetlere göre Müslüman nüfusun okuma-yazma oranını gösteren istatistiksel bir cetvele dayandırmaktadır. Buradaki bilgilere göre okuma-yazma bilmeyenlerin oranı bütün imparatorluktaki Müslüman nüfus içinde sadece % 36 raddesindedir. Ne var ki bu istatistiksel verilere nasıl bir yöntemle ulaşıldığına dair bir bilgi yoktur. Bkz. Kemal H. Karpat, "Reinterpreting Ottoman history: a note on the condition of education in 1874," *Int. J. Turkish Stud.* 2-1 (1984), s. 93-100. Karpat, sözü edilen istatistik için şu kaynağı vermiştir: İstanbul Üniversitesi Kitaplığı, Türkçe Yazmalar No. 9075.

de ademi merkeziyetçiliğin artmasına koşut olarak kamu düzeninin ve güvenliğin zayıflamasının İslâmî mektep sisteminin etkinliği üzerinde belirli sonuçları olduğu öne sürülebilir. Toplumsal istikrarsızlıktan kaynaklanan mal ve mülke yönelik tehditlerin, varlıklı aileleri, vakıflara bağışta bulunurken kendilerine kâr sağlayacak yöntemler aramaya ittiğini biliyoruz. Söz konusu gelişme medreselerin ve muhtemelen de mahalle mekteplerinin faaliyet şartlarını etkiledi; bağış yapanlar çoğu yerde medreselerin müderris ve öğretmen kadrolarına, meslekî bilgilerinin yeterliliği veya liyakatlarından bağımsız olarak kendi aile bireylerini atadılar. Böylelikle İslâmî eğitim kurumlarının birçoğu maddî kâr amacı güden yerler haline geldi.[7] 19. yüzyılın başlarında, eğitim reformlarının arifesinde İstanbul'daki mahalle mekteplerinin yetersizliği iyice âşikâr olmuştu. 19. yüzyılın ilk yarısında mahalle okullarındaki bazı hocaların okuma-yazma bilmediğine, bazı öğrencilerin ise on yedi yıllık yoğun eğitim sonrasında ancak okuma-yazma öğrendiklerine ilişkin bilgiler mevcuttur.[8]

Devlet okullarının gelişimi: Askerî ve sivil öncüller

Özellikle 1768-1774 Osmanlı-Rus Harbi sonrasında Osmanlı kuvvetlerinin Habsburg ve Rusya orduları karşısında artan ölçülerde etkisizliğinin iyice belirginleşmesi neticesinde Osmanlı devleti Batı'dan geniş çapta askerî yenilikler ithal etmek zorunda kaldı. Askerî alanda yeni teknolojilerin iktibas edilmesi kaçınılmaz hale geldikçe, bunların bilimsel temellerini öğrenmek de bir zaruret olarak ortaya çıktı.

Pratik bilgilerin verildiği ve doğa bilimlerinin öğretildiği, kurumsal varlığını bugüne dek koruyan ilk modern eğitim müesse-

7 Kazamias, s. 45-46; Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988), s. x. Vakıflarla ilgili olarak bkz. Bahaeddin Yediyıldız, "Türk Kültür Sistemi İçinde Vakfın Yeri," *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 15 (1986), s. 24-27; aynı yazar, "Türk Vakıf Kurucularının Sosyal Tabakalaşmadaki Yeri, 1700-1800," *Osmanlı Araştırmaları*, 3 (1982), s. 143-164.

8 Ergin, s. 70 dipnot 2, 84, 462, 463.

sesi, 1773'te Macar asıllı Fransız askerî uzman Baron de Tott'un yardımıyla kurulan *Mühendishâne-i Bahrî-i Humâyûn*'dur. Bu kurumda Matematik, Geometri, Fransızca (1842'den itibaren İngilizce mecburi, Fransızca seçmeli dil oldu) gibi çağdaş deneysel ve pratik bilimler okutuluyordu. Bu ilk *Mühendishâne*'yi 1830'lara değin başka askerî eğitim kurumları daha izledi. 1795'te Nizâm-ı Cedid birliklerine subay ve askerî mühendis yetiştirilmesi amacıyla tesis edilen *Mühendishâne-i Berrî-i Humâyûn*'da da benzer dersler okutuluyordu. 1826'da *Tıbbhâne-i Âmire* ve 1834'te *Mekteb-i Ulûm-i Harbiye* (1840'tan itibaren Fransızca'nın zorunlu okutulduğu Harb Okulu) ihdas edildi. Bu noktada *Bâb-ı Âlî Tercüme Odası*'ndan da söz etmek yerinde olur. Bu kurum formel anlamda bir eğitim kurumu olmayıp daha ziyade kitâbet öğrenmek ve memuriyette yetişmek üzere çırakların devlet dairelerine atandığı eski geleneğin bir uzantısıydı. C. Findley bu kurumu, Osmanlı İmparatorluğu' nda sivil Müslüman devlet görevlilerinin dinî çerçevenin dışında eğitim gördüğü ilk eğitim müessesesi olarak tanımlar. Bu oda 1821'de, Yunan isyanı dolayısıyla Fenerli Rumların resmî tercümanlık görevlerinde o zamana değin sürmüş olan tekellerini kırmak ve Müslüman memurlara Fransızca öğretmek maksadıyla kurulmuştu.[9]

Tercüme Odası dışında yukarıda sözü edilen bütün kurumlar Haliç'teki askerî tersanelerin çevresinde kurulmuş olup bazı hocalar bazen birden fazla okulda öğretim yapmaktaydı. Henüz modern bir ilköğretim sistemi mevcut olmadığı için bu okullara kabul edilen askerler, hatta subaylar öncelikle okuma-yazma dersi alıyor ve temel bilgiler ediniyorlardı.[10]

---

9 Ergin, s. 69-73, 315-321, 327, 334-368. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Kemal Beydilli, *Büyük Friedrich ve Osmanlılar: XVIII. Yüzyılda Osmanlı-Prusya Münasebetleri* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1985); Emre Dölen, "Mühendislik Eğitimi," *Tanzimattan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, cilt 2, (İstanbul, İletişim, 1985), s. 511-520; Findley, s. 133-134; Mühendishâne-i Berrî-i Humâyun'un 1210/1795 Tarihli Kanunnamesi, Kazım Çeçen ve A. M. Celal Şengör (haz.) (İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, 1988), birçok yerde; Max Roche, *Éducation, assistance et culture Françaises dans l'Empire Ottoman* (İstanbul: Editions ISIS, 1989), s. 17.

10 Ergin, s. 317-321, 327, 334-368. Gerek Mühendishâne-i Berrî-i Humâyûn'da gerekse Mekteb-i Ulûm-i Harbiyye'de öğretimin pek de yeterli düzeyde olma-

Tercüme Odası hariç 1830'lara kadar devlet tarafından açılan bütün eğitim kurumları, yalnızca askerî nitelikli meslek okullarıydı. Buna karşın ilk sivil devlet okullarının Mühendishâne-i Bahrî-i Humâyûn'un açılışından yaklaşık 65 yıl geçtikten sonra kurulduğunu görmekteyiz. Bu hayli dikkat çekici gecikmenin aşağıdaki bazı faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Her şeyden önce, 1768-1774 Osmanlı-Rus savaşından 1839'a kadar geçen süre zarfında Osmanlı devleti daimi bir askerî teyakkuz durumunda olup silahlı kuvvetlerini hızla modernleştirmek için esas olarak askerî eğitim kurumlarının açılmasına öncelik vermek zorundaydı. Ayrıca, dinî-ideolojik bir güç unsuru oluşturan ve sıklıkla Yeniçeri Ocağı ile birlikte hareket eden ulemâ kesiminin en azından bir bölümü, her türlü kurumsal modernleşme girişimine karşı durmaktaydı. Olasıdır ki bir kısım ulemâ sivil devlet okullarının açılmasıyla eğitim üzerindeki geleneksel tekelinin kırılacağı ve Osmanlı Müslüman toplumunda dinî-eğitsel otoritesinin tehlikeye gireceğini hissediyordu. Öte yandan Yeniçeriler bizâtihi askerî modernizasyona yönelik çabaları kendi kurumsal varlıklarına karşı potansiyel bir tehdit olarak görmekteydiler. Söz konusu muhalefet koşulları altında devletin ayrıca eğitim reformları başlatması son derece zordu. II. Mahmud 1246/1830-1831'de saraydan ve *Tıbbhâne-i Âmire*'den seçilen yaklaşık 150 öğrenciyi Avrupa'ya göndermeye karar vermesine karşın kamuoyu tepkisi karşısında bu planını gerçekleştirememişti. 1834'te padişah askerî mühendishanelerden seçtiği birkaç öğrenciyi sadece ve sadece askerî bilimlerde eğitim almak üzere Avrupa'ya gönderebilmiştir. Buna karşılık Mısır valisi Kavalalı Mehmed Ali Paşa daha 1814'ten başlayarak Avrupa'ya çeşitli meslek dallarında eğitim görmek üzere çok

dığı söylenmiştir. Örneğin, 1828-29'daki Osmanlı-Rus savaşında II. Mahmud bu okullardan mezun deniz ve kara subayı bulamamıştı. Bkz. Sadredddin Celal Antel, "Tanzimat Maârifi," (*Tanzimat'ın Yüzüncü Yıldönümü Münasebetiyle)* (İstanbul: Maârif Matbaası, 1940), s. 444. Şu çalışmalarla karşılaştırınız: Kemal Beydilli, *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishane, Mühendishane Matbaası ve Kütüphanesi (1776-1826)* (İstanbul: Eren, 1995) ve Ekmeleddin İhsanoğlu, "Mühendishâne-i Berrî-i Humâyun Başhocası İshak Efendi. Hayatı ve Çalışmaları Hakkında Arşiv Belgelerine Dayalı Bir Değerlendirme Denemesi," *Belleten* 53 (1989), s. 735-768.

sayıda öğrenci göndermekteydi.[11] Yukarıdaki faktörler bir yana bırakılırsa, siyasî elitin eğitimde nasıl bir modernizasyon tasavvuruna sahip olduğu veya herhangi bir ıslahat planı yapıp yapmadığı da meçhuldür. En azından 1839'a dek, genel eğitiminde ıslahat konusunu ele alan herhangi bir belge bilinmemektedir.

Daha ileriki yıllara baktığımızda, her ne kadar Osmanlı idaresi genel eğitimin geliştirilmesi için projeler hazırlamış ise de, nihaî kertede askerî kurumlara kıyasla sivil okullara olsa olsa ikinci derecede bir önem atfetmiştir. İmparatorluğun son günlerine dek askerî okullara kıyasla sivil okullar daima ihmal edilen kurumlar olmuştur. Bir örnek vermek gerekirse, taşrada açılması kararı alınan ilk modern devlet okulları askerî kurumlardı: 1845'te ordu karargâhlarının bulunduğu vilayet merkezlerinde askerî hazırlık okullarının (*idâdîler*) açılması ve bu okullardan mezun olanların İstanbul'da Mekteb-i Harbiye'ye gönderilmesi kararlaştırıldı. Taşradaki bu askerî idâdîlerde 1863'ten itibaren Fransızca yabancı dil eğitimi verilmeye başlandı; bu uygulama taşradaki sivil devlet okullarında ancak 1880'lerde başlayabildi. Taşradaki askerî eğitim kurumları, gerek ders programının sayısı ve gerekse eğitim veren öğretim elemanlarının niteliği ve niceliği açısından aynı seviyedeki sivil okullarla kıyaslanamayacak derecede üstündü. Bir yanda sağlam ve güzel kârgir binalar tahsis edilmiş askerî okullar ve diğer tarafta geçici, kiralık mekânlarda, loş ve izbe yerlerde tedrisat yapmak zorunda kalan sivil okullar ikiliğinin ortaya koyduğu görsel tezat sembolik olmanın çok ötesinde bir anlama sahipti.[12]

Devlet ilköğretimini hazırlayan koşullar: Sosyal disiplinizasyon, Modernleşme ve nüve halinde Maârif İdaresi (1825-1845)

Modern bir ordu, yeterli malî kaynaklar olmadan kurulamazdı; bunun yolu da etkin bir vergi sisteminin tesisi, dolayısıyla mer-

11 Mahmûd Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiye Nezâreti. Târîhce-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), s. 3-4; Ergin, s. 534.

12 Ergin, s. 309-310, 426-427.

kezî bir idarî yapı kurmaktan geçiyordu. İlk sivil devlet okulları 1839'da İstanbul'da kurulduğunda, öncelikli amaç oluşturulmakta olan idarî yapıda arzulanan niteliklere sahip devlet memurları yetiştirmekti. Bu okullar ilk bakışta ileri seviyede ilköğretim okullarını andırsa da aslında birer meslek okuluydu.[13] Buna ek olarak, taşra âyânlarının siyasî güçlerinin zayıflaması ve modernleşme yönünde atılan adımlar, Osmanlı merkezî gücünün siyasî meşruiyetini sağlamlaştırmak için yeni yöntemler geliştirmeyi zorunlu hale getirmekteydi.

Öte yandan, Osmanlı devletinin kadim uygulamalarından biri de, özellikle toplumsal-siyasal kriz dönemlerinde Müslüman çocukların mahalle mekteplerine devamının zaruri kılınmasıydı, ki bunu sosyal disiplini sağlamak için bir araç olarak düşünmek mümkündür. Büyük toplumsal-siyasal kriz dönemlerinde ilköğretim seviyesinde din eğitimine daha çok önem verildiğini ve aynı zamanda halkı İslâm'ın temel şartlarına uyma konusunda zorlayıcı önlemler alındığını görüyoruz.[14] Dinî uygulamaya yönelik bu otoriter tavrın öncülleri 16. yüzyılın başlarına, Osmanlı devletinin Anadolu'daki Kızılbaşları zorla Sünnileştirme girişimlerine dek geriye götürülebilir.[15] Özellikle 18. yüzyıl

13 Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'nin 22 S 1262/19 Şubat 1846 tarihli toplantısının tutanaklarına göre maârifteki yeniliklerin başlıca amacı sivil bürokrasinin reformuna yönelikti. Hedef "hizmet-i mühimme-i Saltanat-ı Seniyyede kullanılmak üzere terbiyeli ve malûmatlı bendegân yetiştirmek" idi. Aktaran: Ekmeleddin İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı," *150. Yılında Tanzimat*, haz. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), s. 368, 386.

14 II. Mustafa'nın (1697-1703) okuma-yazmanın önemini vurgulayan fermanı için bkz. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (başlangıçtan 1988'e)* 3. gözden geçirilmiş baskı (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1989), s. 173. Ayrıca bkz. Osman Kafadar, Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma (Ankara; Konya: Vadi, 1997), s. 81; Madeline C. Zilfi, *The Politics of Piety. The Ottoman Ulemâ in the Postclassical Age (1600-1800)* (Minneapolis: Bibliotheca Islamica, 1988), birçok yerde.

15 Aydoğan Demir, "Kanun-i Sultan Süleyman'ın Terk-i Salât Edenlerle İlgili Fermanı," *Tarih İncelemeleri Dergisi* (İzmir) 2 (1984), 46-53; Ertuğrul Düzdağ, *Şeyhülislâm Ebussuud Efendi Fetvaları Işığında 16. Asır Türk Hayatı* (İstanbul: Enderun, 1972); Uriel Heyd, *Studies in Old Ottoman Criminal Law*. V.L. Menagé (Oxford: Oxford University Press, 1973); Ertuğrul Ökten, "Ottoman Society and State in the Light of the Fetwas of Ibn Kemal," (yayımlanmamış yüksek lisans tezi tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, 1996).

boyunca merkezî idarenin giderek zayıflaması, Osmanlı devletinde öteden beri varolan, siyasî meşruiyetini berkitmek amacıyla Sünni İslâm'a yaslanma eğilimini güçlendirdi.[16] III. Selim (1789-1807) ve II. Mahmud dönemlerinde dine bağlılığı halka empoze eden fermanlar yayımlandı.[17] Taşraya ilişkin bir örnek vermek gerekirse, Yenice-i Karasu (günümüzde Giannitsa, kuzey Yunanistan) kadısının 24 B 1229/12 Temmuz 1814'te Bâb-ı Âlî'ye gönderdiği resmî bir *ilam*da halkın beş vakit namazı camilerde kılmaya zorlanması, Müslüman çocuklar için mektepler açılması ve eğitilmeleri, ayrıca vakıfların denetlenmesi yolundaki Bâb-ı Âlî hükümlerine uyulduğu bildirilmekteydi.[18] Merkezî otoritenin taşrada gücünü pekiştirme çabaları II. Mahmud döneminin karakteristik bir özelliğiydi ve bu bağlamda özellikle din eğitiminin siyasî kontrolü tesis aracı olarak işlevselleştirilmiş olması kuvvetle muhtemeldir.

Bu noktada karşımıza 1240/1824-1825 tarihli, zorunlu din eğitimi hakkındaki bir padişah fermanı çıkıyor. Söz konusu fermanı yüzyıllardan beri olageldiği üzere özellikle bunalım dönemlerinde zuhur eden sosyal disiplinizasyon siyasetinin bir parçası olarak kabul etmek mümkündür.[19] Öte yandan bu bel-

16 Küçük Kaynarca Antlaşması'nda (1774) halifelik müessesesinin vurgulanarak diplomatik bir araç olarak kullanılması, ya da III. Mustafa'nın (1757-1774) huzur dersleri'ni, yani ramazan ayı boyunca padişahın huzurunda Kuran tefsiri yapılması âdetini icad etmesi, devletin İslâmî güç sembollerine giderek daha çok ihtiyaç duyduğunun göstergeleriydi. Bkz. Madeline C. Zilfi, "A Medrese for the Palace: Ottoman Dynastic Legitimation in the Eighteenth Century," *Journal of the American Oriental Society* 113 (2/ Nisan-Haziran 1993), s. 184-191. Ayrıca karşılaştırınız; Kemal Çiçek, "Tanzimat ve Şeriat. Namaz Kılmayanlar ve İçki İçenlerin Takip ve Cezalandırılması Hakkında Kıbrıs Muhassılı Mehmet Tal'at Efendi'nin İki Buyruldusu," *Toplumsal Tarih* 15 (Mart, 1995), s. 22-27.

17 1205/1790-1791 ve 1253/1837-1838 tarihli, Müslümanların beş vakit namazı daima camilerde cemaat halinde kılması istendiği padişah fermanlarına bakınız, Başbakanlık Osmanlı Arşivi (bundan böyle BOA), Hatt-ı Hümâyûn (bundan böyle HH) 10151, 22340.

18 BOA Cevdet Maârif 448 (24 B 1229).

19 Aziz Berker ve M. Cevâd'ın bu fermanı dayandırdıkları kaynak için bkz. Ahmed Cevdet Paşa, *Târih-i Cevdet*, 2. baskı 12. cilt (İstanbul: Matbaa-i Osmâniyye, 1309), s. 238-240. Cevdet Paşa'dan iktibas edilmiş tüm metin için bkz. M. Cevâd, s. 1-3. Ayrıca bkz. Aziz Berker, *Türkiye'de ilk Öğrenim I: 1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1945), s. 3. Orijinal metin için bkz. Ek 1.

ge, esas olarak eğitime vurgu yapmasıyla ve oldukça ayrıntılı içeriğiyle öncekilerden ayrılır. Fermanda ilk olarak, dinin ana ilkelerinin öğretilmesinin tüm dünyevî işlerden öncelikli olduğu vurgulanıyordu (*her bir şeyden evvel zaruriyyât-i diniyyeyi öğrenmekliği umûr-ı dünyeviyyenin cümlesine takdîm eylemek lâzım*). Belgeye göre çoğu halk ebeveyni yüzünden dinî konularda cehalete düşmüştü, zira beş-altı yaşlarına geldiklerinde ana babaları onları mektepten alıp para kazandırmak amacıyla çırak olarak işe veriyorlardı. İkinci olarak, bu çocuklar cahil yetiştiklerinden ötürü yaşları ilerleyince bile öğrenmeye istekli olmuyorlardı. Böyle ana babalar ahirette yargılansalar da halkın çoğunun dinî konularda cahil kalması, bu gidişle Allah'ın yol açacağı şiddetli bir cezalandırmaya neden olacaktı (*böyle giderse min kablü'r Rahman terbiyye-i şedîdeyi müstelzim olacağı*). Üçüncü olarak ferman, Müslümanların "gerek bu dünyada ve gerekse ahirette cezadan kurtulmalarının" önemini vurguluyordu (*o misillü dünya ve âhiret ukubetinden tahlîs ve sıyânet*). Bu bakımdan, "*câhil kalmış olan genc ve ihtiyâr bilcümle ümmet-i Muhammed*" dinî bilgiler edinmeli ve İslâm'ın temel kurallarını öğrenmeliydi. Dördüncü olarak, o günden itibaren hiç kimse, ergenlik çağına gelmeden, İslâm akidelerini öğrenmeksizin ve İslâmî kuralları hakkında yeterli ölçüde bilgi edinmeden çocuğunu mektepten alamayacaktı. Çocuk ergenlik çağına erişip de bir ustaya verilecek yaşa geldiyse, ebeveyni veya velisi çocuğu alıp mektep hocasıyla beraber kadıya gidecekti. Ancak kadının çocuğu görüp ebeveynine mühürlü bir izin kâğıdı vermesi sonrasında çocuk ustaya çırak verilebilecekti. Bu şartın ihlal edilmesi halinde kadı sorumluları Bâb-ı Âlî'ye teslim edecekti. Beşinci olarak, mektep hocaları çocuklara yoğun olarak okuma egzersizi yaptırarak Kuran'ı öğretecekler, Kuran'ın tilâveti için metinler ve ilmihal okumaları sağlanacaktı.

Bu fermanla halkın dinî bilgilerini güçlendirmek amacıyla İstanbul ve civarı için mahalle mektepleri düzeyinde zorunlu genel eğitim uygulaması getiriliyordu. Bazı tarihçiler bu vesikanın sadece ulemânın fikirlerini yansıttığını öne sürseler de,[20]

20 Bu vesikayı esas olarak dinî bir metin olarak yorumlayan tarihçilerden biri

metni daha dikkatli incelememizi gerektiren bazı noktalar bulunmaktadır. Her şeyden önce, belgedeki tüm dinî söylem bir tarafa, öğrencilere okuma öğretilmesi buyurulmaktadır ki bunun *pratik* bir yararı olduğuna kuşku yoktur. İkinci olarak, metinde birden çok kez "bu dünyada verilecek ceza"dan söz edilmektedir. 1824-1825 yılları Osmanlı devleti için özellikle sıkıntılı bir dönemdi; gerek etkinliği düşük ve pre-modern idarî yapı, gerekse çoğunluğu doğru dürüst talim görmemiş elemanlardan oluşan zamanının Yeniçeri teşkilatı ne Sırp milliyetçi hareketinin ne de Yunan isyanının bastırılmasında başarılı olmuştu. Bu noktada padişahın belki dinî bir söylem kullanarak hiç olmazsa İstanbul'da okur-yazarlığın yaygınlaşmasını hedeflediği savunulabilir. "Bu dünyada verilecek ceza" ifadesi bir ihtimalle cahilce yönetilen, etkisiz bir idarî aygıtın yol açabileceği felaketlere işaret eden bir alegori olabilir. İşin ilginç yanı, bu ferman kâğıt üstünde kalmamıştır. Fermandaki buyrukların taşrada da uygulanması yönünde bazı çabalar gösterildiğine ilişkin belgesel ipuçları mevcuttur.[21]

Eğer bu fermanı 1838'den sonraki modernleşme çabalarının öncüllerinden biri olarak kabul edersek, eğitimde modernleşmeyi sosyal disiplinizasyon geleneğiyle birleştiren ilk belgelerden biri olarak da görebiliriz. Bu gelenek, tamamlayıcı bir koşut gelişme halinde varlığını 1860'lara dek sürdürdü ve II. Abdülhamid devrinde yeniden canlandı. Bu noktada şunu söyleyebiliriz ki devlet eliyle Osmanlı Müslüman eğitiminin yaygınlaşması birbirinden farklı iki çizgi üzerinden ilerlemiştir; birincisi devlet memuru yetiştiren meslek okullarının kurulması çizgisinde, öbürü ise sosyal disiplinizasyon geleneğinin devamı ve bir ölçüde de modernleşmesi çerçevesinde olmuştur.

Kodaman'dır. Kodaman'a göre II. Mahmud bu fermanı yalnızca ulemâyı tatmin etmek için yayımlamıştır, dolayısıyla eğitim sistemini modernleştirme sürecinde herhangi bir değeri yoktur. Kodaman'ın iddiasına göre söz konusu belge zaten kâğıt üzerinde kalmıştır. Bkz. Kodaman, s. 3.

21 Faik Reşit Unat, *Burdur Şer'î Mahkeme Sicilleri*, Defter No. 204, s. 15-16'da bu fermanın 6 Nisan 1826 tarihli bir kopyasının bulunduğunu söylemektedir. Bkz. Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1964), s. 38.

Artık, devletin kurmaya giriştiği meslekî nitelikli ilkokulların ortaya çıkışını doğrudan belirleyen koşullara bakacak olursak, bu okulların kurulmasında ve mahalle mekteplerinin ıslah edilmesinde devleti acilen harekete geçiren iki etken görebiliriz. İlk olarak, daha önceleri kuruma kabul edilen öğrencilere ilkokul seviyesi dengi yıllarca süren bir hazırlık öğretimi uygulamış bulunan askerî meslek okulları, bundan böyle ancak belirli seviyede temel öğrenim görmüş öğrencileri kabul etmek eğilimindeydi.[22]

Bundan başka, 1830'larda ayrılıkçı Mısır valisi Kavalalı Mehmed Ali Paşa'nın vurucu gücü yüksek askerî birlikleri karşısında Osmanlı ordularının uğradığı zelîlâne yenilgiler ve bu yenilgiler zincirinin Mısır'ın askerî alanda geliştirdiği yeni eğitim sisteminin somut bir sonucu olduğu kanaati de gözönüne alınması gereken bir faktördür. Bâb-ı Âlî'nin, Mehmed Ali Paşa'nın giriştiği modernleşme hamlelerinden bigâne kaldığı olası değildir. Mısır, Osmanlı devletinden yirmi yıl önce ilköğretim sistemini etkin biçimde modernleştirmeye başlamıştı. Mısır ordusu 1831-1840 arasında Filistin, Lübnan, günümüz Suriyesi, ve Türkiye'nin güneyini de kapsayan maşrık coğrafyasını işgal ederken Mısır idaresi daha önce Osmanlı idaresinde olan bu bölgede ilk modern ilköğretim okulları niteliğinde askerî okulları kurdular.[23] Esasında bu "okul sistemi" 1838'de Şam, Halep ve Antakya'daki üç okulu kapsıyordu.[24] Bu okullar 1834'ün sonlarında veya 1835'in başlarında kurulmuştu. Mısır ordularının komutanı İbrahim Paşa Suriye'de askere aldığı, ama hemen hiçbiri okuryazar olmayan acemiler arasında ordusuna belkemik oluşturacak subay kadrosu için gerekli nitelikleri taşıyan kimse bulamayınca, temel bilgilerle donanmış alt rütbeli subaylar yetiştirmek amacıyla askerî ilköğretim okulları açtı. Bu kurumlara *Cihâdiye* denmekteydi. Söz konusu okullarda

22 Ergin, s. 383-384.

23 G. Antonius'a göre bu okul sistemi Mısır birliklerinin 1840'ta Suriye'den çekilmesiyle sona erdi. Bkz. George Antonius, *The Arab Awakening. The Story of the Arab National Movement* (Londra: Hamish Hamilton, 1938), s. 41.

24 A.L. Tibawi, *A Modern History of Syria, Including Lebanon and Palestine* (Londra: Macmillan, 1969), s. 87-88.

subaylar hem yönetici hem öğretmen olarak olarak görev yapıyordu. Öğrenciler üniforma giyiyor, harçlık alıyor, okuma-yazmayı ve hesap yapmayı öğrendikten sonra orduya transfer oluyorlardı. Muhtemelen 1835 yılının sonunda Şam'daki okulda 380, Antakya'daki okulda da 130 öğrenci eğitim görmekteydi. Mısırlılar Ayıntâb (Gaziantep) ve Kilis'te de benzer okullar açmayı planlıyorlardı.[25] Bu okullar Mehmed Ali Paşa Mısırı'nda orta ve meslek okullarıyla temelde askerî amaçlara hizmet eden geniş ve karmaşık eğitim ağına paralel bir tedrisat uygulamaktaydı. Mısır'daki ortaokul öğrencileri silah altına alınmış sayılıyor ve katı bir askerî disipline tâbi tutuluyorlardı. İlkokullarda öğrencilere Kuran, okuma, yazma ve aritmetik dersleri okutuluyordu. Mezunlar arasında yetenekli olanlar *idâdî mektebi* ("hazırlık okulu") denen iki ortaokuldan birisinde dört yıl boyunca Arapça, Türkçe, Farsça, Cebir, Geometri, Tarih, Coğrafya, Hüsnü Hat ve Resim gibi dersler görüyorlardı. Ortaokullardan mezun olanlar içerisinden istidatlı olanlar meslek okullarında daha ileri düzeyde eğitilmek üzere seçilmekteydi.[26] Mısır maârif sistemini genel bilginin salt sivil amaçlar için öğretildiği ve kültür içerikli eğitsel amacı olan bir genel eğitim düzeni olduğunu söylemek zordur.[27] Buna karşın o dönemde dünyevî ve pratik ders sunan tek bir ilkokulu bile olmayan Osmanlı İmparatorluğu'na kıyasla bu sistem birörnek, teşkilatlı ve gö-

25 Antonius, İbrahim Paşa'nın bu okulları açmaktaki başlıca amacının Suriye'de Arap milliyetçiliğini canlandırmak olduğunu öne sürmüştür. Bkz. Antonius, s. 41. Buna karşılık A. Tibawi, Suriye'deki Mısır okullarının yalnızca askerî pratik nedenlerle açıldığını söyleyerek bu görüşü eleştirir. İbrahim Paşa'nın malî sıkıntıları öne sürerek 1838 yılında babası Mehmed Ali Paşa'dan bu okulları kapatmasını istemesi, İbrahim Paşa'nın pek ideolojik endişe taşımadığını gösterir ve Tibawi'nin Antonius'a getirdiği eleştiriyi destekler. Ayrıca bkz. A.L. Tibawi, *American Interests in Syria 1800-1901. A Study of Educational, Literary and Religious Work* (Oxford: Clarendon Press, 1966), s. 68; a.g.y., Modern, s. 87-88.

26 A.L. Tibawi, *Islamic Education. Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems* (Londra: Headley Brothers, 1972), s. 54; B. Williamson, *Education and Social Change in Egypt and Turkey. A Study in Historical Sociology* (Houndmills, Basingstoke; Hampshire; Macmillan, 1987), s. 61-63.

27 Tibawi daha ileri gider ve bu yapının genel bir eğitim sisteminin çekirdeğini dahi oluşturamayacağını söyler. Bkz. Tibawi, *Islamic Education*, s. 55.

receli olarak yaygın yapısıyla, hiç değilse yerli Müslüman halkın bir kısmına da olsa pratik ve pozitif bilgi sunuyordu. Nihaî eğitsel amaçlar bakımından değilse de, yapısal ve kurumsal boyutlarıyla Mısırlılar, genel bir eğitim sisteminin başlangıcını oluşturmuşlardı.

İstanbul'da, okul sisteminin dünyevî-pratik yönde ıslahına yönelik ilk belirgin inisiyatif, Meclis-i Umûr-ı Nâfıa'nın 1839'da, muhtemelen II. Mahmud'un teşvikiyle yayımladığı layihadır.[28] Bu layiha dikkate değerdir, zira Tanzimat öncesi devrin ıslahatçı bürokratlarının eğitime bakışlarını ve kısmen de siyasî tavırlarını yansıtmaktadır. Bu vesikada bir yandan mahalle mektepleri şiddetle eleştiriliyordu, öte yandan sunulan eğitsel öneriler, eleştirilerin tüm şiddetine rağmen hâlâ muhafazakâr ve din içerikliydi. Layiha iki bölümden oluşuyordu. İlk bölümde genel eğitimin önemi vurgulanıyordu. Başlıca savlar şunlardı:

Eğitim ve ilimlerin (*maârif ve ulûm*) her türlü zenginliğin kaynağı (*menbâ-ı servet ve ganâ*) olduğunun altı çizildikten sonra, "*ahiretimizi kurtaran bir hacet yolu*" olan dinî ilimler (*ulûm-ı diniyye*) ile insanoğlunun toplumsal yaşam içinde mükemmelleşmesine (*muaşeret-i nev-i benî âdemin kemâli*) yol gösteren diğer fenler (*fünun-ı sâire*) arasında paralellik kuruluyordu. Sonra, farklı fenlerin ticaret ve sanayi üretimi açısından yararlarına değiniliyordu. Bu argüman bağlamında cehaletin yoksulluğa yol açacağı savunuluyordu. Dahası, yalnızca uygulamalı, amelî olarak öğrenilen zanaatın asla ilerleme kaydetmeyeceği (*amelen tahsil eyledikleri sanâyi asla ilerlemeyeceği*) belirtilmekteydi. Cehaletin siyasî tehlikelerine dikkat çekilirken, cahil insanların "*sâyesinde* [var] *oldukları devlet ve hubb-ı vatan*" (vatanseverliğin) ne anlama geldiğini bilemeyecekleri öne

28 Layiha 21 Za 1254/5 Şubat 1839'da resmî gazete *Takvîm-i Vekayi* no. 176'da yayımlandı. Metnin tamamı M. Cevâd, 6-10'da bulunabilir. Ayrıca Maârif Nezâreti'nin ilk yıllığı olan *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye*, Sene 1316 (İstanbul: 1316/1898-99), s. 16-22'de bazı değişiklikler yapılarak basılmıştır. Latin harfleriyle baskısı için bkz. Unat, s. 81-83. İlk bölümün İngilizce çevirisi için bkz. Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964), s. 105. *Takvîm-i Vekayi*'deki tam metin için bkz. Ek 2.

sürülüyordu.[29] Son olarak, bir devletin başlıca amacının bilimleri ve hünerleri yaygınlaşmak belirtiliyordu.

Layiha'nın ikinci bölümünde mekteplerin mevcut durumu tartışılıyor ve maârife ilişkin sorunlara önerilen çözümler açıklanıyordu. İlk gözlem olarak askerî okulların kendilerine başvuran adaylar arasında herhangi bir şey yazacak ya da bir kitabı okuyacak derecede temel becerilere sahip öğrenciler bulmakta güçlük çektiği anlatıldıktan sonra, bunlara Arapça, Farsça ve Fransızca öğretmenin, bilime hazırlamanın imkânsızlığı vurgulanıyor, bu durum ise mevcut okullardaki (*ufak mektebler*) kargaşaya ve düzensizliğe isnat ediliyordu. Buna göre tedrisat herhangi bir düzenleme ve kural olmaksızın yapılmaktaydı, muallimler ise teftişe tabi değildi. Burada söz yine eğitimsiz çocukların devleti ve yararlarını takdir edemeyeceği, cehaletlerinden ötürü vatanseverlik duygusunu bilemeyecekleri iddiasına varıyordu. Böylelerinin ne kendilerine ne de *millete* faydası olabilirdi.[30] Tarım, ticaret ve sanayinin gelişebilmesi için mevcut okullar düzene sokulmalı, bunun için mektep hocalarının ehliyet ve kabiliyetleri gözden geçirilmeli, mektepler sınıflara ayrılmalı, her bir sınıfta farklı konular okutulmalıydı. Söz konusu reform önerileri yapılırken yine aynı layihada muhafazakâr önerilerden de vazgeçilmiyordu. Bunlar arasında daha ufak mahalle mekteplerinde alfabe veya *hece* öğretiminin Kuran'ın baştan sona okunması, yani hatim indirmek suretiyle gerçekleştirilmesi, ve daha büyük selâtin camii mekteplerinde (*selâtin-i izâm mektebleri*) ise *İnşâ* (kompozisyon), *İlm-i Lûgat* (sözcükbilim), *Ahlâk*, *Kitâbet* (yazmak) ve *Hat* dersleri verilmesi bulunuyordu.[31] Sade-

29 II. Abdülhamid döneminde yayımlanan *Salnâme-i Maârif* (İstanbul 1316, s. 17) metninde, orijinal biçimi "sayesinde oldukları devletin ve hubb-ı vatan" olan ifade değiştirilerek vatan kavramı çıkarılmış ve "sayesinde yaşamakta oldukları devletin ve bulundukları memleketin ne olduğunu bilemeyecekleri" şeklini almıştır.

30 Belgede geçtiği biçimiyle "millet" teriminin genel olarak Müslüman Osmanlı cemaatini mi, yoksa Osmanlı ahalisinin tümünü mü, ya da Türkçe konuşan Müslüman Osmanlıları mı işaret ettiği belirsizdir.

31 Layihada selâtin mekteplerinde okutulmak üzere Sümbülzâde Vehbî'nin *Tuhfe*'si (Farsça-Türkçe manzum lûgat) ve *Nuhbe*'si (Arapça-Türkçe manzum lugat), ayrıca *Subhâ-i Sıbyân* (çocuklar için Arapça-Türkçe lûgat) gibi kelime

ce mahalle mekteplerinde Kuran'ı hatmetmiş ve ilmihal okumayı başarmış olanlar selâtin mekteplerine kabul edilecekti. Selâtin mekteplerinde yetenekleriyle dikkati çeken öğrenciler ise eğitimlerini daha yüksek seviyeli meslekî okullarda (*mekâtib-i âliye*) sürdüreceklerdi. Bu belge tüm erkek çocukların hem mahalle, hem de selâtin mekteplerinde zorunlu eğitim görmelerini öneriyor ve böylelikle gerek okuryazarlığı ve gerekse temel İslâmî bilgileri edinebileceklerini vurguluyordu. Ele aldığımız bu belge, bir yandan okulun ve toplumun modernleşmesini amaçlayan, öte yandan da geleneksel tarz İslâmî eğitimi hedefleyen ikili yapısıyla, yukarıda tartışmış olduğumuz 1240/1824-25 fermanıyla âşikâr bir paralellik arz etmektedir. Bu anlamda layiha maârife yaklaşımda modernleşme ve sosyal disiplinizasyona yönelik ikili eğilime işaret eder; ne var ki bu iki yaklaşım, aralarında bir bağlantı ya da sentez çabası olmadan, ayrı ayrı durur. Bu gözlemden yola çıkarak, layihayı hazırlayan ıslahatçı bürokratların söz konusu iki yaklaşımı bir araya getirirken herhangi bir fikrî kaygıya düşmedikleri veya meseleyi problematize etmedikleri iddia edilebilir.

Layiha, yasama organlarınca bazı değişiklikler yapılarak kabul edildikten sonra padişah tarafından onaylandı. *Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye* ve *Dâr-ı Şûrâ-yı Bâb-ı Âlî* yalnızca Kuran'ı hatmetmiş ve ilmihal okumuş öğrencilerin selâtin mekteplerinde okutulacak ilm-i lûgat ve ahlâk konularında önerilen metinleri takip etmelerinin mümkün olmadığı hususunda görüş bildirdi. Bunun yerine selâtin mekteplerinde ilk önce Arapçanın sarf (morfoloji, biçimbilim) ve nahiv (sentaks, sözdizimi) dersleri okutulmalıydı.[32] Öte yandan devlet, selâtin mekteplerinde ders veren hocaların Sarf ve Nahivin ya-

---

hazinesini geliştirecek kitapçıklar ve *Birgivî Risâlesi* gibi dinî-ahlâkî metinler salık veriliyordu. Bu metinler hakkında daha fazla bilgi için bkz. Kreiser, "Schulbuch" , s. 27, 28.

32 Sarf dersleri için *Emsile*, *Binâ*, *Maksûd* ve *İzzî* gibi kitaplar, nahiv için de *Avâmil* öneriliyordu. Daha sonraki müfredatlarda görüleceği üzere, Arapça ve Farsça dilbilgisinin bu kadar üstünde durulmasının başlıca nedeni, bunları layıkıyla öğrenmeden yazılı Osmanlı Türkçesi'nin kavranamayacağı ve öğrenilemeyeceği konusundaki kuvvetli kanaatti.

nı sıra İlm-i Lûgat, İnşâ gibi konularda, ayrıca Ahlâk metinlerinde ve Hat bilgisinde yeterli olmalarını gerekli görüyordu. Selâtin mekteplerindeki hocaların maaşları *Evkaf-ı Hümâyûn Hazînesi*'nden ödenecekti. İslâm hukuku, Şeriat, mektep ve medrese gibi alanlarla bağlantılı hususlarda yetkili merci konumundaki *Bâb-ı Meşihat*, yani Şeyhülislâmlık kurumu selâtin mekteplerinin hocalarını atayacak, ve şeyhülislâmın ulemâ arasından seçtiği bir kişi söz konusu mekteplere müfettiş tayin edilecekti. Bahsi geçen düzenlemelere bir meşruiyet çerçevesi sağlaması ve aynı zamanda bu değişikliklerin temelinde yatan fikriyatı yansıtması açısından layihanın nihaî versiyonundaki şu ibare dikkate değerdir: "Bu husus [yani eğitim] din alanına girdiğinden, dine ve devlete çeşitli yararları aşikârdır" (*bu husûs umûr-i diniyyeden olmağla dinen ve mülken envâ'u fevâ'idi bâhir ve bedîhi oldığı*). Yukarıda sözü edilen değişiklikler yapıldıktan sonra layiha 14 Za 1254/30 Ocak 1839 tarihli bir hatt-ı hümayun ile yürürlüğe girdi ve akabinde *Takvim-i Vakayi*'de yayımlandı.[33] Layihada yapılmış olan değişikliklerde dikkati çeken husus selâtin mektepleri, bu mekteplerin hocaları ve Bâb-ı Meşihat arasında tesis edilen idarî ve malî bağlardır. Ayrıca yukarıda naklettiğimiz meşruiyet çerçevesi sunan ifade 1830'lu yılların bürokratları için ilköğretimin tamamen dinî bir mesele olduğunu ortaya koyar.

Osmanlı Müslüman eğitim sisteminin modernleştirilmesini amaçlayan bu ilk layiha, bir yandan sınıf düzeninin ihdas edilmesi, hocaların denetlenmesi ve eğitimin oğlan çocukları için zorunlu kılınması gibi okul sistemine yenilikçi bir yapı getiren önlemler teklif ediyordu. Öte yandan, tedrisatın içeriğine ilişkin konularda, okuma-yazma öğrenmenin şart koşulması ve öğretim dilinin Türkçe olması dışında temelde geleneksel çizgi takip ediliyordu. Matematik, Coğrafya, Tarih gibi derslerden herhangi bir biçimde söz edilmiyordu.[34] Layihada yer alan

33 Başbakanlık Arşivi Hatt-ı Hümâyun (14 Za 1254/30 Ocak 1839); M. Cevâd, s. 19-20; Ergin, s. 386.

34 Berker'e göre Meclis-i Umûr-ı Nâfıa başlangıçta yüksek okullar için Hendese, Coğrafya, Tarih derslerini önermesine karşın Dâr-ı Şûrâ-yı Bâb-ı Âlî ve Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye bu dersleri programdan çıkarmıştı. Bkz. Berker,

önemli bir nokta yalnız İstanbul'da değil, bütün imparatorlukta okulların yeniden düzenleneceği hususuydu. Bu metne göre, şeyhülislâm ve ulemâ, meslek okulları hariç olmak üzere bütün maârif sistemi üzerinde yönetsel egemenliğini tesis ediyordu. Bu özelliğiyle layiha, çocuklara dinî değerlerin verilmesi amacını, okullara daha sıkı bir düzen getirmeyi hedefleyen modern karakterli bir teşkilat reformuyla birleştirerek, mektepler üzerinde siyasî denetim kurmayı vazeden geleneksel siyaseti büyük ölçüde sürdürmüştür. Layiha aynı zamanda Kavalalı Mehmed Ali Paşa'nın eğitimdeki hedefleriyle Tanzimat öncesi Bâb-ı Âlî'nin ıslahatçı bürokratları arasındaki temel farklılığı da göstermektedir. Mısır'daki okulların kuruluşunda faydacı-askerî amaçlar ağır basarken, Osmanlı reformcuları modern okul sisteminin esas hedefini yalnızca pratik amaçlarla sınırlandırmıyor, siyasî (vatanseverlik duyguları uyandırmak, soyut bir devlet kavramı yaratmak), kültürel (insanlığın maddi ilerleyişi), ekonomik (sanayi ve zenaatlerde üretim artışı, bireysel kârın maksimizasyonu) bakış açılarını da göz önüne alıyorlardı. En azından bir "ideal" düzeyinde kapsayıcı olan bu bakış açısı, Osmanlı bürokratlarının vizyonundaki okul sisteminin sivil karakterine delalet etmesi bakımından önemlidir.[35]

Maârif idaresinin kurulması için atılan somut bir adım, eski bir kadı ve evkaf müfettişi olan İmâmzade Esad Efendi'nin

---

s. 11. Ne var ki, bu üç meclis arasındaki yazışmalarda bu derslerden söz edilmemektedir.

35 Fatma Müge Gökçek, *Rise of the Bourgeoisie, Demise of the Empire, Ottoman Westernization and Social Change* (New York, Oxford: Oxford University Press, 1996) adlı çalışmasında, Osmanlı'daki maârif reformlarının, padişahın iktidarına tehdit oluşturabilecek İstanbul kapılarına ve taşra hanedanlarına karşı mücadelesinde, şahsına sadakatle bağlı bir sosyal grup yaratma çabasının sonucu olduğu fikrindedir. Ne var ki bu sav, o döneme ilişkin mevcut resmî yazışmaların içeriği ile çok da tutarlı görünmemektedir. Öte yandan Gökçek'in iddiası, Osmanlı İmparatorluğu'nda soyut bir devlet fikrinin ancak 19. yüzyılın sonuna doğru, muhalif Jön Türkler arasında ortaya çıktığı yolundaki görüşle ve Osmanlı padişahlarının tarih boyunca aktif siyaset yapan aktörler olduğunun kabulüyle de bağlantılıdır. Ama soyut devlet fikrinin yalnız Jön Türkler arasında ortaya çıktığı fikri tartışmalıdır; yukarıda sözü edilen 1839 layihası ve 1869'daki Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi gibi bazı belgeler bu iddiayı sorgulayıcı niteliktedir (Bu çalışmada s. 120-125'le karşılaştırınız). Bkz.Gökçek'in kitabında s. 45, 51, 52, 67, 68, 70, 73, 123, 125.

(ö.1851) ilmiyye sınıfının *Anadolu Payesi*'ne terfi ettirilerek Müslüman mekteplerine *nâzır* tayin edilmesiydi.[36] Esad Efendi'nin idaresinde olmak üzere *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti* adında idarî bir teşkilat kuruldu; burada karşımıza çıkan "rüşdiye" kavramı eğitim kurumlarını ifade etmek üzere ilk kez kullanılıyordu ve muhtemelen kastedilen okullar selâtin mektepleriydi. Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti muhtemelen Kasım 1838'de çalışmalarına başladığı için yukarıda sözü edilen layihanın ve bunu takip eden fermanın hazırlanma ve ilan edilme sürecinin söz konusu idarenin kuruluşuyla bağlantılı, ama ayrı bir gelişme izlediği söylenebilir.[37]

Tartışmalı olan bir husus Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti'nin, gelecekte genel eğitimin şekillenmesine yön verecek bir idarî teşkilatın nüvesini oluşturup oluşturmadığıdır.[38] O dönemde eğitimin diyanetin bir aslî unsuru olarak telakki edildiği ve hatta

---

36 İmâmzâde Esad Efendi'nin hayatı ve kişiliği hakkında bilgi edinmek için bkz. M. Cevâd, s. 20 dipnot 3.

37 M. Cevâd, s. 20; Ali Akyıldız, *Tanzîmât Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform (1836-1856)* (Istanbul: Eren, 1993), s. 225, s. 226; Ergin, s. 386. Ergin, II. Mahmud'un Meclis-i Vâlâ belgesinde ifade edildiği biçimde mahalle mekteplerine "birinci sınıf," selâtin mektepleri için "ikinci sınıf" deyimlerinin kullanılmasından hoşlanmadığını öne sürer. Ergin'e göre padişah bunun yerine ikinci sınıf mekteplere, bu okullarda okuyanların rüştünü ispat etmiş, yani ergin sayılacağını ima eden rüşdiye adının verilmesi konusunda irade vermişti. Şeriata göre erginlik yaşı 14 idi. Bkz. Ergin, s. 384. Ne var ki Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'nin tamiminde "birinci sınıf" ve "ikinci sınıf" mektep yerine, mahalle mektebi ve selâtini izâm mektebleri terimleri kullanılır. Bkz. M. Cevâd, s. 17-20. İkinci sınıf mektepleri belirten sınıf-ı sâni terimi yalnızca Meclis-i Umûr-u Nâfıa tarafından hazırlanan ve Dâr-ı Şûra'yı Bâb-ı Âlî'nin Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'ye gönderdiği ilk layihada geçer. Bkz. M. Cevâd, s. 9, 13. Ayrıca BOA HH 24024'te bulunan ve 20 Z 1254/5 Mart 1839 tarihli, İstanbul, Eyüp, Galata ve Üstüdar'daki rüşdiye mekteplerine hoca ve muavinlerinin tayinlerine ilişkin Hatt-ı Hümâyûn'a bakınız. İmâmzâde Esad Efendi'nin Anadolu Payesi makamına terfiinin 10 Kasım 1838'de gerçekleştiğini göz önüne alan Akyıldız, Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti'nin kuruluşunun bu terfiden birkaç gün sonraya rastlaması gerektiği sonucunu çıkarır. Bkz. Akyıldız, *a.g.e.* Öte yandan, M. Cevâd *Takvîm-i Vekayi*'deki ilanı göz önüne alarak kuruluş tarihinin 21 Za 1254/5 Şubat 1839 olduğunu öne sürer.

38 Unat, bu teşkilatın yalnızca iki devlet okulunun idaresinden sorumlu bir kuruluş olduğunu savunur. Kodaman ise bunun aksine, bu teşkilatı okul sisteminin dünyevîleşmesinin bir ilk adım ve modern eğitim idaresinin bir başlangıcı olarak görür. Bkz. Kodaman, s. 6-7; Unat, s. 18-19.

Meşihat makamı tarafından denetlendiği göz önüne alınırsa, bu kuruluşun seküler bir maârif örgütlenmesinin çekirdeği olduğu savına katılmak mümkün değildir. Bu bağlamda altı çizilmesi gereken bir nokta, idarenin isminde "nezâret" terimi geçse bile söz konusu birimin günümüzdeki anlamıyla "bakanlık"a veya bakanlık düzeyindeki bir devlet kurumuna tekabül etmediği, olsa olsa bir cins "genel müdürlük" niteliğinde olduğudur. İlerideki sayfalarda da görüleceği gibi, Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti, 1847'den itibaren açılan rüşdiye mekteplerini kontrol eden kapsayıcı bir idareye dönüşememiştir.

1839'un başlarında, ilköğretim okulu niteliği taşıyan ve askerî olmayan ilk kurumlar, formel öğrenim görmemiş genç memurlara eğitim vermek üzere açılan *Mekteb-i Maârif-i Adliyye* ve *Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye* idi.[39] Bu okullarda Türkçe nesir metinlerinin okumalarına ağırlık veriliyordu. *Mekteb-i Maârif-i Adliyye*'nin tedrisat projesi öğrencilerin Arapça öğrendikten sonra Fransızca, Geometri, Coğrafya ve Tarih gibi pratik dersler görmeleriydi.[40] İmparatorluk tarihinde ilk kez Müslüman ve sivil bir okulda bu derslerin okutulması öneriliyordu. Bu iki okul *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti*'nin, başka deyişle ilmiye sınıfının denetimi altında bulunuyordu. Kimi zaman bu mekteplerin ilk rüşdiye okulları oldukları öne sürülmüşse de *Mekteb-i Maârif-i Adliyye* ve *Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye* gerçekte meslekten memurlara yönelik hizmet-içi kurs niteliğinde olup esasen ileri seviyede ilköğrenim kurumları düzeyindeydi.

Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti "nâzırı"nın yayımladığı ilk belge, eğitim kurumlarının teşkilat yapılarına ve müfredatlarına ilişkin belirli öneriler içerir. İ. Esad Efendi'nin layihası esasında genel olarak mekteplerin teşkilat düzenine ilişkin bir yönerge niteli-

---

39 Mekteb-i Maârif-i Adliyye'deki "adlî" kelimesinin yargı teşkilatıyla bir ilgisi yoktur; padişah II. Mahmud bu sıfatla anıldığı için açılan mektebe bu isim verilmiştir. Bkz. Ergin, s. 394-396. Akyıldız'a göre bu okul 1839'un ocak ya da şubat ayında açılmıştı. Akyıldız bu bilgiyi BOA Maliyeden Müdevver Defterler'de bulunan 27 Za 1254/11 Şubat 1839 tarihli kuruluş kayıtlarına dayandırmaktadır. Bkz. Akyıldız, s. 227; karşılaştırınız, Ergin, s. 386.

40 Ergin, s. 386-400. Gerçekte tarih dersinin verilmesinin o yıllarda pratikte mümkün olmadığı konusunda bkz. aşağıda s. 244, dipnot 82.

ğindeydi. Padişah bu layihayı 1 M 1255/17 Mart 1839 tarihli bir iradeyle onayladı. Burada ilköğretim seviyesindeki mahalle mekteplerinin müfredatı konusunda ayrıntılı bir teklif sunulmakta olup daha ileri seviyedeki kurumların (ör. *Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye*) eğitimdeki hedefleri yalnızca genel hatlarıyla açıklanmıştı. Buna göre ilköğretimde harfler öğretilecek, bunu Kuran'ın öğretilmesi, belirli cüz'lerinin tecvîdi ve tilâveti izleyecekti. İlköğretimin temel hedefi Kuran'ın hıfzedilmesiydi. Kuran'ı ezberlemede başarılı olamayan öğrencilerin on üç yaşına kadar okuldan ayrılmalarına izin verilmeyecekti. Edebî alanlarda ve bilimlerde istidat gösterenler *Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye*'ye devam edeceklerdi. Bu sonuncu kurumun sunduğu eğitim, öğrencilerin metin kaleme alırken akıcı bir ifade ile yazma ve imla kurallarını doğru kullanma konusunda gerekli becerileri sağlamayı amaçlamaktaydı.[41] İ. Esad Efendi'nin bu layihası geleneksel çizgide ve edebî sahaya ağırlık veren bir genel eğitim modeli öngörüyordu.

Kuran'a dayalı eğitim konusunda gösterilen bu hassasiyet, İstanbul'da eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla yeni yeni mahalle mekteplerinin açılmasında kendini gösterdi. Bu yıllarda hükümet yeni bir politika olarak bürokrasi mesleğine yalnızca okul mezunu olanların kabulü konusunda ısrarlı bir tutum benimsedi. Söz konusu hükümet politikası İstanbul Müslümanlarından artan sayıda genci okullara devam etmeye zorladı, bu ise payitaht Müslüman nüfusu arasında ilköğretimin yaygınlaşmasına katkı sağladı.[42]

Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti, 1849'a değin varlığını sürdürmüş olup İ. Esad Efendi'nin Meclis-i Vâlâ üyeliğine atanmasıyla birlikte lağvedildi. Bu atamayla, *Mekteb-i Maârif-i Adliyye* ve *Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye* yeni kurulan bir idarî birimin, biraz ileride de tartışılacak olan *Mekâtib-i Umumiyye Nezâreti*'nin denetimi altına girdiler.[43]

İ. Esad Efendi, mahalle mekteplerinin müfredatlarını oluşturmakta hayli etkili olmuşsa da, *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti*'nin

41 M. Cevâd, s. 23-25.

42 M. Cevâd, s. 26, 27.

43 Akyıldız, s. 237; M. Cevâd, s. 40.

yetki sahası *Mekteb-i Maârif-i Adliyye* ve *Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye* okullarıyla sınırlı kalmıştır. Yetki sahasındaki bu sınırlandırılmışlık, 1845'e dek eğitimde ciddi reformlara girişilmeyişin nedenlerinden biri olabilir. Mahalle mekteplerinin ve bu mekteplere atanan mektep hocalarının Evkaf Nezâreti'nin idaresinde ve denetiminde olması, bu okulları ıslah etme hususunda büyük kurumsal zorluklar yaratmaktaydı. Cevdet Paşa'ya göre büyük ölçüde ulemânın kontrolü altında bulunan bu nezâret, mahalle mekteplerine ilişkin bütün reform çabalarını önlüyordu.[44] Herhangi bir reform çabasına girişilmemesinin olası bir başka nedeni de mahalle mekteplerinin yeniden yapılandırılması için gerekli masrafları karşılayacak kaynakların bulunamayışıydı. 1846 yılına ait bir hükümet mazbatasında söz konusu mekteplerde kapsamlı bir reform yapmanın malî güçlükleri sıralanıyor, bu koşullar dolayısıyla eldeki sınırlı kaynaklarla uyum içinde bir başlangıç olarak kısmî bazı tedbirler alınabileceği vurgulanıyordu.[45] Bu arada, 1842 ile 1845 arasındaki dönemin, Tanzimat'ın mimarı ve başlatıcısı olan Sadrazam Mustafa Reşit Paşa'nın önayak olduğu reformlara karşı ciddî tepkilerin boy gösterdiği bir zaman dilimi olduğu da dikkate alınmalıdır.[46] Bütün bu koşullardan ayrı olarak, şurası da önemle vurgulanmalıdır ki ilk Tanzimat hükümetleri, eğilimleri ne olursa olsun eğitimi diyanetin kapsamında değerlendirmekten vazgeçmemişlerdir. Kısacası devlet, geleneksel ilköğretim okullarında ıslahata girişmek konusunda güçlü bir motivasyondan yoksundu. Berkes de *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti* yönetimine ulemâdan birinin atanmasının genel eğitimin dinî ni-

---

44 BOA Yıldız Esas Evrak (bundan böyle YEE), Cevdet Paşa Evrakı 18-533/587-93-38, 1.

45 İhsanoğlu, "Tanzîmât Öncesi", s. 368, başlıklı makalede zikredilen BOA ID 6634 numaralı ve 22 S 1262/19 Şubat 1846 tarihli belge.

46 Mustafa Reşit Paşa için bkz. Reşat Kaynar, *Mustafa Reşit Paşa ve Tanzîmât*, 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1985); Bayram Kodaman, *Les Ambassades de Moustapha Rechid Pasha à Paris* (Ankara: Imprimerie de la Société Turque d'Histoire, 1991); Bayram Kodaman ve Ahmet Turan Alkan, "Tanzîmâtın Öncüsü Mustafa Reşid Paşa", *150. Yılında Tanzîmât*, haz. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara; Türk Tarih Kurumu, 1992), s. 1-10; *Mustafa Reşit Paşa ve Dönemi* Seminerleri (1985, Ankara) (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1987).

teliğine bir işaret olduğunu, bunun da kapsamlı reformları geciktirdiğini vurgulamaktadır.[47]

Devlet eğitiminde ilk gelişmeler ve Rüşdiye Mektepleri (1845-1857)

II. Mahmud henüz sağken ihdas edilen *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti* ve aynı sıralarda tesis edilen meslek okulu niteliğindeki iki devlet okulunun kuruluşundan sonra Sultan Abdülmecid'in ilk saltanat yıllarında başkaca bir reform çabası görülmedi. Ne zaman ki Mustafa Reşit Paşa üçüncü kez Hariciye Nâzırı olup da hükümet üzerinde etkisini hissettirmeye başladı, bundan sonra gözle görülür bazı gelişmeler oldu.[48] Sultan Abdülmecid 13 Ocak 1845'te, büyük olasılıkla Mustafa Reşit Paşa'nın teşvikiyle, *Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye*'ye hitap eden ve özellikle eğitim konusuna ilişkin belirli acil gerekliliklere işaret eden bir ferman yayımladı. Buna göre, "tebaa arasındaki cehaletin ortadan kaldırılmasına" (*izâle-i cehl-i tebaa*) ihtiyaç vardı ve bu ise ancak genel eğitimle (*terbiyye-i âmme*) sağlanabilirdi. Ortaöğretimin yaygınlaştırılması, yüksek eğitim kurumlarının ve meslek okullarının açılması (*menbâ-ı ulûm ve fünûn ve mehaz-ı sanâyi-i maârif-nemûn olan mekâtib-i lâzime inşası*) gerekiyordu. Bunu yaparken de tedrisatta gerek dünyevî ve gerekse dinî eğitime önem verilmeliydi (*dînen ve dünyeviyyen her bir husûsda izâle-i cehl*). İmparatorluğun uygun olan her tarafında gerekli mektepler kurulmalıydı (*memâlikin münâsib olan mahallerine iktizâ eden mekteblerin tanzîmi*).[49] Bu ferman, çeşitli seviyelerdeki eğitimi bir bütün olarak ele alan ve İstanbul dışında da genel eğitimin yaygınlaşmasının önemini vurgulayan ilk resmî belgedir. Bu vesikada "dünyevî ve dinî eğitim" ikiliği yeniden karşımıza çıkmakta. Ele aldığımız bu fermanın ifade ettiği, oldukça "âni" denilebilecek bu adımın saiki belli değildir, ama 1840'ların başlarında, eyâletlerde

47 Berkes, s. 107.

48 Ahmet Cevdet Paşa, *Tezâkir* 1-12, haz. Cavid Baysun. 2. Baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1986), s. 10.

49 Berker, s. 13-14.

Tanzimat reformlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle yüzleşen reformist bürokratların, giderek merkezîleşen rejimi gerek ahali nezdinde ve gerekse taşra sathında siyasî açıdan meşrulaştırmayı önemsediklerini tahmin edebiliriz.

Gerçekten de bu ferman, Bâb-ı Âlî'yi eğitimin gelişimini teşvik etmek için yeni tedbirler almaya zorlamıştır. Atılan ilk adım, yüksek bürokratlardan ve *ilmiye* sınıfından sekiz üyenin yer aldığı bir "Geçici Meclis"in (*Meclis-i Muvakkat*) kurulmasıydı. Bu *Meclis-i Muvakkat* sekiz üyeden oluşmakta olup başkanı ulemâdan ve Meclis-i Vâlâ üyesi olan eski Anadolu kazaskeri Abdülkadir Efendi (ö.1846) idi.[50] Bu kurul 24 S 1261/4 Mart 1845 tarihinde çalışmaya başlayarak üç reform önerisi hazırlayıp Bâb-ı Âlî'ye sundu (Ekim-Kasım 1845). Bu önerilerden ilki mahalle mekteplerinin ıslah edilmesiyle ilgiliydi. İkincisi, "zamanın gereklerine uygun, ama dinin sınırları içinde herkesin öğrenmesi zorunlu olan bilimleri ve fenleri aktaracak" (*usûl-i diniyye dâiresinde umûm nâs içün taallümü zarurî olan ulûm ve fünûna mekseb olacak bir tarzda ve ihtiyâcât-ı zamâniyyeye muvâfık sûretde tanzîm ve ıslâh*) rüşdiye okullarının kurulmasına yönelikti. Üçüncü öneri *Dârülfünûn*'un (üniversite) kuruluşuna ilişkindi ki 1863-1865 ve 1870-1872'deki başarısız girişimlerden sonra ancak 1900'de tam anlamıyla açılabilecekti. Tüm bu önerilerde vurgulanan önemli bir husus, eğitsel reformları planlayıp yönetecek, gerekli talimatları ve müfredatı oluşturacak merkezî bir kuruluşa duyulan ihtiyaçtı.[51]

Geçici Meclis'in getirdiği bu öneriler sonucunda hükümet, Haziran 1846'da *Meclis-i Maârif-i Umûmiyye* adıyla, eğitsel meselelerden sorumlu, merkezî ve kalıcı bir kurul ihdas etti. Bir is-

50 Meclis-i Muvakkat'ın toplam sekiz üyesinin dördü ulemâ (Abdülkadir Efendi, Ârif Hikmet Bey, Sahhaflar Şeyhizâde Esad Efendi, Meşrebzâde Ârif Mehmed Efendi), üçü bürokrasi (Said Muhibb Efendi, Keçecizâde Fuad Efendi [Paşa], Recâî Mehmed Efendi) ve biri ordu (Mühendis Emin Mehmed Paşa) mensubuydu. Burada yine bir ulemâ egemenliği göze çarpmakta. Bkz. M. Cevâd, s. 27-30.

51 Akyıldız, s. 228-230; Berker, s. 18; M. Cevâd, s. 27-30; Ergin, s. 440-441. Darülfünûn'un tarihi için bkz. Ali Arslan, *Darülfünûn'dan Üniversiteye* (İstanbul; Kitabevi, 1995); Mehmed Ali Aynî, *Darülfünûn Tarihi* (İstanbul; İstanbul Darülfünûnu, 1927); Ergin, s. 545-563; Ekmeleddin İhsanoğlu, "Darülfünûn Tarihçesine Giriş, İlk İki Teşebbüs", *Belleten* 210 (Ağustos 1990), s. 699-738.

tisnayla, meclisin hiçbir üyesi ulemâdan olmayıp bürokrasi veya ordu mensubuydular. Bu meclis, Meclis-i Vâlâ reisi Sadık Rıfat Paşa[52] ile Hariciye Nâzırı Reşid Paşa'nın ortak idaresine verilmişti.[53] Bu yapı, maârif idaresinin sekülerleşmesinde önemli bir adım olarak kabul edilmelidir. Önceden Meşihat makamı eğitim hayatının her boyutunu denetleyip *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti*'ni kontrolü altında tutmaktaydı; oysa şimdi, bu kurumun yanı sıra dünyevî nitelikli bir Meclis-i Maârif tesis edilmişti. Bâb-ı Âlî, Meclis-i Maârif'in bütün üyelerini kendisi seçiyordu.[54]

Meclis-i Maârif hem karar alıcı bir kurul hem de aldığı kararları yürütme kapasitesine sahip bir yapı olarak temayüz etti. Kuruluşundan kısa bir süre sonra sonra, Geçici Meclis'in ele almış bulunduğu meselelere ilişkin kapsamlı bir rapor hazırladı. Bu raporda, başka hususların yanı sıra, ilköğretim seviyesindeki okullarda dinî ve ahlâkî yönelimli bir eğitim uygulanacağı, buna karşın daha "büyük okullarda" ise (*büyük mekâtib-i mevcudiye*) dinî derslerin yanında pratik yönelimli eğitime de yer verileceği belirtiliyordu. Bu belge, reformların yürürlüğe geçirilip uygulanması, yönetmeliklerde değişiklikler konusunda öneriler getirilmesi, mahalle mekteplerinin denetlenip teftişi ve bu teftişler sonunda raporların hazırlanması gibi işlevleri yerine getirecek ek bir yürütme birimine duyulan ihtiyacı vurguluyordu. Önerilen bu yürütme birimi Meclis-i Maârif'e bağlı

52 Sadık Rıfat Paşa'nın fikirleri ve faaliyetleri için bkz. s. 89-90.

53 Toplam dokuz kişiden oluşan Meclis-i Maârif üyeleri bürokrasiden Sadık Rıfat Paşa (eşbaşkan), Reşid Paşa (eşbaşkan), Said Muhibb Efendi, Hariciye Müsteşarı Âli Efendi [Paşa], Hekimbaşı İzmirli İsmail Paşa ve Divan-ı Hümayun Tercümanı Fuad Efendi [Paşa]'den, ordu mensubu olarak Emin Mehmed Paşa ve Mütercim Rüşdi Paşa'dan, ve ulemâ olarak Sahhaflar Şeyhizâde Esad Efendi'den müteşekkildi. Meclis kâtibi bürokrasiden Recâî Mehmed Efendi idi. Bkz. M. Cevâd, s. 30-32. Burada ayrıca dikkati çeken husus 1870'lere değin Osmanlı siyasetinde kritik rol oynayacak birçok kişinin bu kurulda bir araya gelmiş olmasıdır.

54 Akyıldız, s. 232. Ayrıca bkz. Berker, s. 18. Gerçi 8 Aralık 1852/25 S 1269 tarihinde Meclis-i Maârif üye yapısında önemli bir değişikliğe gidilerek ulemâ kökenli üyelerin sayısı artmış, hatta meclis başkanlığına Hekimbaşı Abdülhak Efendi getirilmiş ise de söz konusu kurum reformcu niteliğini sürdürmüştür. Temmuz 1855'te, daha sonradan *Tercümân-ı Ahvâl* ve *Tasvîr-i Efkâr* gazetelerini çıkaracak olan İbrahim Şinasi bu meclis üyeliğine atanmıştır. Bkz. M. Cevâd, s. 58-59.

bir organ olacaktı. Meclis-i Maârif'in bu önerisi Kasım 1846'da Bâb-ı Âlî tarafından onayladı ve Aralık 1846'da *Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti* kuruldu.[55]

Meclis-i Maârif'in ele aldığımız bu raporunda bir "Mahalle Mektepleri ve Rüşdiyeler Nizâmnâmeleri"nden (*Mekâtib-i Sıbyân ve Rüşdiye Nizâmâtı*) de söz edilmektedir. Sözü geçen yönetmeliğin henüz 1846'da son halini alıp almadığı açık değildir. Ama içeriği büyük olasılıkla hem Meclis-i Maârif'in Sadârete 18 Za 1264/16 Ekim 1848 tarihli yazısında sözü edilen "İstanbul Mektepleri Nizâmnâmeleri"ne (*Dersaâdet Mekâtibi Nizâmâtı*), hem H.A. Koçer'in bilgi verdiği, 8 Nisan 1847'de onaylanan İlköğretim Yönetmeliği'ne hem de Meclis-i Maârif'in Mart 1847'de tebliğ ettiği kararlara benziyordu.[56] Bu kararlara göre 6-10 yaşları arasındaki öğrenciler mahalle mekteplerine gidecek, 10 yaşından büyük öğrenciler eğitimlerine rüşdiye mekteplerinde devam edecekti. Çocuklarını okullara göndermek istemeyen ana babalar hakkında kovuşturma açılacaktı. Mahalle mektepleri için dört, rüşdiyeler için de iki yıllık eğitim öngörülmekteydi. Çalışmak zorunda olan yoksul çocuklar hiç değilse mahalle mekteplerinde en azından bir derse girmeliydiler. Alınan kararlardan biri de mahalle mekteplerinin muallim kadrosunun bir baş hoca, yardımcısı (*kalfa*) ve eğer mümkünse, bir de yazı hocasından oluşmasıydı. Baş hocaya verilen sorumluluklar arasında o zamanın Alfabe kitabı konumunda olan *Elifbâ*'yı ve Kuran'ı okutması, *Tecvid* alıştırması yaptırması, İlm-i hâli işlemesi, ayrıca üzerinde sesli hareke işaretleri bulunan ve dolayısıyla okuma-yazmayı yeni sökmekte olanlar açısından okuması daha kolay Osmanlı Türkçesi metinler (*harekeli Türkî*) ve de *Ahlâk Risâlesi*'ni okutmak vardı.[57] Söz konusu

55 BOA ID 6923. Ayrıca bkz. Akyıldız, s. 235; Ergin, s. 441-443; Kodaman, s. 12; M. Cevâd, s. 34.

56 BOA Meclis-i Vâlâ'dan gelen raporlar hakkında irade-i seniyye (İrâde Meclis-i Vâlâ, bundan böyle İMVL) 3324; BOA ID 7648, ayrıca bkz. Akyıldız, s. 235-236; M. Cevâd, s. 35, 39; Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişmesi (1773-1923)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), s. 58-60.

57 BOA ID 7648, ayrıca bkz. Akyıldız, s. 235-236; Koçer, s. 60. *Ahlâk Risâlesi* için bkz. aşağıda s. 89-92.

talimatlar bir yandan ilköğretimin temelde dinî olan karakterini vurguluyordu. Öte yandan da, mevcut mahalle mekteplerindeki eğitimi ıslah etmek için somut kararlar alındığını görmekteyiz. Elifba kitabı, Türkçe metinlerin harekeli harflerle okunması ve okulda bir yazı hocasının bulunması, mahalle mekteplerinde pratik eğitime geçilmesi doğrultusunda yeniliklerdi. Ne var ki, Evkaf Nezâreti'nin gözetimindeki mahalle mektepleri idarî açıdan Meclis-i Maârif'e bağlı olmadığından, meclisin vakıflara bağlı mekteplere ilişkin kararları çoğu kez uygulanmadı.[58] Biz aynı durumu daha sonradan da, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti*'nin 1862 yılında mahalle mekteplerinde gerçekleştirilmek istenen benzer reformların uygulanması konusunda karşılaşılan güçlüklerde görmekteyiz.

Meclis-i Maârif'e bağlı bir yürütücü müdürlük konumundaki Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti'nin yapısına baktığımızda, buraya sâbık vakanüvis Sahhaflar Şeyhizâde Esad Efendi'nin (1786/87-1848) "nâzır" olarak atandığını, Esad Efendi'ye yardımcı olarak eski Mektûbi-i Hazret-i Sadâretpenâhi Odası Mümeyyizi ve Farsça mütercimi Kemal Ahmed Efendi'nin (daha sonra Kemal Paşa, 1808-1886) getirildiğini görüyoruz.[59] Nâzırın uhdesine ayrıca mahalle mekteplerini ve kurulması planlanan rüşdiye okullarını denetleyecek iki müfettiş verilmişti. Ne var ki, bir yıl kadar sonra Esad Efendi Meclis-i Maârif riyasetine tayin edilince, onun boşalan makamına Kemal Efendi getirildi. Müfettişlerden biri olan Hâfız (veya İmâmzâde) Mustafa Vehbi Efendi ("Vehbî Molla" ö.1877) de Kemal Efendi'nin yardımcısı oldu (Aralık 1847).[60] Yukarıda anılan adların, aynı kurumda görev yapmalarına karşın, birbirine oldukça zıt dünya görüşlerine sahip olmaları dikkate değerdir. S.Ş. Esad Efendi ve Mustafa Vehbi Efendi *ilmiyye* sınıfına mensup olup eğitim konusunda çok büyük bir olasılıkla geleneksel bir görüşe sahip iken

58 Berker, s. 20-21.

59 Saray tarihçisi Esad Efendi ve Kemal Paşa'nın hayatları hakkında daha ayrıntılı bilgi için bkz. İnal, Son Asır, cilt 1, s. 321-325 ve cilt 2, s. 811-818; Koçer, s. 55-56.

60 Akyıldız, s. 235-236; Ergin, s. 441; M. Cevâd,s. 35-36. Mustafa Vehbî Efendi'nin kişiliği hakkında bkz. Ergin, s. 441-441, dipnot 1.

Kemal Efendi eğitsel modernizasyonu gerçekleştirmek için radikal adımlar atılması gerektiğine inanan genç memurlar kuşağındandı. Bu muhtemelen birbiriyle pek az uyumlu bireylerin, Meclis-i Maârif gibi seküler bir merci tarafından Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti'ne atanması, reformist bürokratlar arasında bile, eğitimi dinî konulardan ayırmayan bir zihniyetin varlığını göstemesi bakımından önemli bir göstergedir.

Kemal Efendi, modern Osmanlı-Türk eğitiminin öncülerinden biri olarak kabul edilmelidir. Kemal Efendi henüz Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti'ne nâzır atanmadan önce de mahalle mekteplerinin ıslahı için çalışmış, ancak Evkaf Nezâreti'nin engellemeleriyle karşılaşmıştı.[61] Aynı sıralarda kendi başına bir girişimde bulunmuş ve 1847 başlarında masraflarını kendisi üstlenerek İstanbul'da ilk kez pilot okul olarak iki rüşdiye mektebi açmıştı. Bu iki kurumdaki öğrencilerin Arapça, Farsça, Aritmetik ve Coğrafya'yı nispeten kısa bir sürede öğrendiklerini gören hükümet, 1848'de İstanbul'da beş yeni rüşdiyenin açılmasına karar vermiştir.[62] Bu en eski rüşdiye mekteplerinin müfredatı hakkında elimizde bilgilendirici herhangi bir belge bulunmamaktadır. İlk öğrencilerin Arapça, Farsça, Aritmetik ve Coğrafya'da başarılı oldukları söylendiğinden, en azından bu derslerin müfredatta yer aldığını çıkarsayabiliyoruz. Rüşdiye okulları başlangıçta ıslah görmüş mahalle mektepleriyle üniversiteler arasında iki yıllık bir ara kurum olarak tasarlandıysa da, mahalle mekteplerindeki reformların uygulanmasında ve *Dârülfünûn*'un kurulmasında karşılaşılan zorluklar, Kemal Efendi'yi rüşdiyelerin eğitim sürelerini, mahalle mekteplerinin son sınıflarından bir, yüksek eğitim müfredatından da bir sene alarak iki seneden dört seneye çıkarmaya yöneltti. Kemal Efendi bir yandan bu adımları atarken, 1848'de rüşdiye okullarına öğretmen yetiştirecek *Dârülmuallimîn*'in oluşturulmasında da etkin rol oynamıştır.[63]

---

61 BOA YEE Cevdet Paşa Evrakı 18-553/587-93-38, 1; Ergin, s. 443.

62 BOA ID 8438, 3-29 Z 1263/8 Aralık 1847; M. Cevâd, s. 60-61.

63 Akyıldız, s. 236-238; Ergin, s. 443, 445; M. Cevâd, s. 38, 39; Abdülkadir Özcan, "Tanzimât Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi", *150. Yılında Tan-*

İlk ve ortaöğretimde tam teşekküllü kurumlar açarak modern bir eğitim sistemi geliştirmeye çalışan Kemal Efendi, 1849'da İstanbul'da padişahın annesi Bezmiâlem Vâlide Sultan'ın himayesinde *Dârülmaârif* adıyla lise seviyesine denk bir okul kurdu. Bu okula yalnızca rüşdiyeden, *Mekteb-i Maârif-i Adliyye*'den ve *Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye*'den mezun olmuş öğrenci kabul edilecekti. Eğitim süresi üç yıl olarak tasarlanmıştı. Başlangıçta rüşdiyelerle Dârülfünûn arasında bir ortaöğrenim kurumu olarak öngörülen *Dârülmaârif*, Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti nâzır yardımcısı Mustafa Vehbî Efendi'nin bu okula mahalle mektebi mezunlarını kabul ettirmesi neticesinde kısa zamanda bu özelliğini kaybetti. Zikrettiğimiz bu hadise, muhafazakâr zihniyette kişilerin bulunduğu bir idarenin ciddi anlamda ıslahata girişmesinin güçlüklerini göstermesi açısından kayda değerdir. Kurumsal sürekliliğe sahip ilk ortaöğretim okulları olan *idâdî*ler İstanbul'da 1872'de açıldığında, artık işlevini yitirmiş bir müessese durumundaki *Dârülmaârif* kapatılmış ve binası bir *idâdî* mektebine tahsis edilmiştir.[64] Kemal Efendi'nin genel eğitimini geliştirme yönündeki bu girişimleri bireysel çabaların ürünü olup geniş ve bilinçli bir kadronun desteği bulunmadığından ötürü ancak sınırlı boyutlarda bir yarar getirdi. Eğitimde daha kapsamlı boyutlarda reformlar gerçekleştirmek için bakanlık teşkilatı ihdas edilmesi türünden etkin ve kalıcı kurumsal düzenlemelere ihtiyaç vardı ki, bu da ancak 1856'dan sonra gerçekleşecekti.

1856 tarihli Islahat Fermanı ve kurumsal gelişmeler (1857-1869)

1856 yılı Osmanlı eğitim tarihinde bir dönüm noktasıdır; bu tarihten itibaren 1869'a dek bir dizi kurumsal reform gerçekleştirilmiş, Maârif Nezâreti kurulmuş ve bu gelişmelerin sonunda *Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi* yürürlüğe girmiştir. 1856

zimât, haz. Haz. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara; Türk Tarih Kurumu, 1992), s. 444; Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1996).

64 Akyıldız, s. 239, 240; M. Cevâd, s. 40-44; Ergin, s. 449-453; İnal, *Son Asır*, cilt 2, s. 813.

yılında, Kırım Savaşı'nın sonlarına doğru İngiltere, Fransa ve Avusturya'nın diplomatik baskısıyla ilan edilen Islahat Fermanı, başka reformların yanı sıra bütün tebaanın Osmanlı devlet ve askerî okullarına eşit şartlarda girmesini hükme bağlıyor, bunun yanında, resmî olarak tanınan bütün dinî cemaatlerin, devlet denetiminde olması koşuluyla, kendi okullarını kurmalarını bir hak olarak tanıyordu.[65]

Gayrimüslim milletlere okul açma hususunda tanınan bu nispî özgürlük ortamında Ermeniler, Bulgarlar ve Rumlar eğitim ağlarını hızla geliştirmeye başladılar. Gayrimüslim okullarının bu raddede yaygınlaşması karşısında Bâb-ı Âlî'nin, Osmanlı maârif sisteminin gelişmesini destekleme ihtiyacını her zamankinden çok hissettiğini görmekteyiz. Ne var ki, bir müdürlük konumundaki *Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti*'nin mevcut teşkilat yapısı ve yetkileri, imparatorluk çapında bir okul sistemini inşa etmek için yeterli olmaktan uzaktı. Zamanın ve koşulların getirdiği bu zorlamayla 1857'de, çok daha geniş yetkilere ve daha özerk bir teşkilat yapısına sahip, bir eğitim bakanlığı olarak *Maârif-i Umûmiye Nezâreti* kuruldu.[66]

Maârif Nezâreti'nin kurulması hadisesinin Bâb-ı Âlî'nin eğitim sisteminin modernizasyonunda Avrupa'dan alınan örnekleri tartışmasız onayladığına ilişkin bir gösterge olduğu öne sürülmüştür.[67] İlginçtir ki kendisi de ulemâdan olan zamanın vakanüvisi Lûtfi Efendi, Maârif Nezâreti'nin kurulmasını boş bir çaba olarak telâkki etmekteydi, zira "Batı'nın fenleri çok daha düşük bir maliyetle medreselerde öğretilebilirdi, hem de [medreselerdeki] aşırı taassup ve donuk cehalet yavaş yavaş azalmış olurdu."[68] Bundan böyle Osmanlı devleti bütün gücünü bir yandan gayrimüslimleri de kapsayacak modern bir okul sistemi kurmak üzere genel eğitimi yaygınlaştırmaya, diğer yandan

65 Berkes, s. 152-154; Roderic H. Davison, "Westernized education in Ottoman Empire", *The Middle East Journal* (1961 Yaz), s. 289-301; Kodaman s. 15.

66 Kodaman, s. 15-16.

67 Kodaman, s. 16.

68 "Sâlif üz-zikr fünûn-ı garbiyyenin medâris-i mevcûdede talîmi az bir külfet ile husûl bulur ve bu vesîle ile cehâlet-i mûfrîde ile taassûbât-ı bâride refte refte azalmış olur idi." Unat, s. 21'den alınmıştır.

da daha etkin bir koordinasyonun sağlayacağı bir devlet gözetimiyle bunları merkeziyetçi tasarılarına uygun şekilde biçimlendirmeye sarf edecekti.

Islahat fermanının gayrimüslim cemaatlere kendi okullarını açma serbestîsi getirmesi dolayısıyla Müslüman ve gayrimüslim cemaatlerinin temsilcilerinden oluşan karma bir kurula ihtiyaç duyuldu; 1856'da Müslüman, Rum, Ermeni, Katolik, Protestan ve Yahudi olmak üzere birer temsilciden oluşan altı üyeli bir *Meclis-i Muhtelit-i Maârif* ihdas edildi. Bu kurul okulların niteliğini belirleme, müfredat ve öğretmenlerin seçimi gibi konularda yetkiliydi.[69] Bu gelişmeye bağlı olarak Meclis-i Maârif Osmanlı genel eğitimine üç aşamalı bir yapı getirdi. İlkokul aşamasında (*sıbyân mektebleri*) öğretim dili cemaatin dili olacak, her milletin dinî reisi öğretmen atamalarından ve genel olarak cemaat okullarının bu seviyesinden sorumlu olacaktı. Müfredat esas olarak dinî konuları içerecek, Müslümanlar ve gayrimüslimler ilkokul eğitimini ayrı ayrı alacaktı. İkinci aşamadaki rüşdiye okul mezunlarına potansiyel devlet memuru gözüyle bakıldığından bu seviyedeki okulların öğretim dili Osmanlı Türkçesi olarak belirlenmişti. Üçüncü aşamada meslek okulları vardı; bu okulların eğitim dili, öğretilecek sanat ya da bilimin dili ne ise o dil olacaktı. İkinci ve üçüncü aşamalardaki okullarda Müslümanlarla gayrimüslimler karışık okuyacaktı. Bu yapıyla uyumlu olmak üzere Meclis-i Maârif rüşdiye mekteplerine fen bilimlerine giriş niteliğinde bazı dersler ekleyerek söz konusu okulların eğitim kalitesini artırılmasını önerdi. Ayrıca rüşdiye ve yüksek okullardaki öğrencilerin üniforma giymesi teklif edildi.[70] Meclis-i Maârif'in sunduğu bu yenilikler, Islahat Fermanı'yla ortaya konan, gayrimüslimlerin devlet okullarında okuması yolundaki Osmanlıcı siyaseti ortaya koymaktadır. İlkokul düzeyindeki eğitimde milletler dinî kültürlerini muhafaza ederken, ortaöğretim düzeyi eğitimi gayrimüslimleri Osmanlı imparatorluk kültürüne toplumsallaştırmayı amaçlıyordu. Esasında rüşdiyelerin hem Müslümanların hem

69 Akyıldız, s. 246, 247.

70 Akyıldız, s. 247, 248.

de gayrimüslimlerin ihtiyaçlarına uyarılmış bir eğitim verebileceği umudu, başka deyişle karma eğitim, oldukça iyimser bir beklenti oluştuğunun bir göstergesiydi.

Meclis-i Muhtelit-i Maârif'in kurulmasıyla birlikte bu yeni kurul ile Meclis-i Maârif arasında işlevsel bir bölünme meydana geldi. Meclis-i Maârif daha çok dinî eğitime ilişkin meseleler üzerinde yoğunlaşmaya başlarken Meclis-i Muhtelit hem Müslüman hem de gayrimüslim okullarıyla ilgileniyordu. Bir yıl kadar sonra bu ikili yapı 1857'nin mart ayında birleştirilerek Maârif Nezâreti teşkil edildi. Ertesi ay da *Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti* sisteme entegre edilerek *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Müsteşarlığı* adıyla teşkilata dahil edildi.[71]

1861 tarihli bir genelgeyle devlet ilk kez, imparatorluk dahilindeki Müslüman ve gayrimüslim bütün okulları yasal bir çerçevede birleştirip, "İmparatorluk topraklarındaki bütün cemaatlerin ders görmeleri ve eğitilmeleri amacıyla kurulmuş bütün okulların yönetmeliklerini ve idarelerini denetlemek" (*Memâlik-i Mahrûse-i Şâhânede her bir sınıfın tederrüs ve taallümleri içün bulunacak kâffe-i mekâtibin nizamât ve usûlüne nezâret etmek üzere*) amacıyla Maârif Nezâreti'ne bağlama girişiminde bulundu.[72] Başka konuların yanı sıra aşağıdaki kararlar özellikle dikkate değerdir. Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye dışındaki bütün okullar Maârif Nezâreti'nin yetki alanına dahil edilecekti. Nezâret, tüm okulları üç kategoriye ayırıyordu: 1. Sıbyan mektepleri, yani bütün dinî cemaatlerin ilkokulları, 2. Rüşdiyeler, ve 3. Meslek okulları (*mekâtib-i fünûn-u mütenevvia*). Okuma ve dinî

71 Abdurrahman Sami Paşa'nın 18 B 1273/14-15 Mart 1857 tarihinde ilk Maârif Nâzırı olarak tayin edilmesiyle Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti'nin son "nâzırı" Hayrullah Efendi'inin 25 Ş 1273/20 Nisan 1857 tarihinde Maârif-i Umûmiye Nezâreti Müsteşarı olarak atanması için bkz. Akyıldız, s. 248; M. Cevâd, s. 66; Kodaman, s. 16.

72 Bu belgeden ilk kez Berker, s. 46-47'de söz edilmiş, Kodaman, s. 6-17'de Berker'in metnine atıfta bulunmuştur. Ne var ki Berker, büyük olasılıkla o zamanlar sınıflandırılıp kataloglanmamış olan bu belgenin yerini ve numarasını vermemektedir. Bu durumda, elimizde Berker'in transkripsiyonunu yaptığı metinden başka özgün metin hakkında bir bilgiye sahip değiliz. Berker çalışmasında belgeyi hazırlayıp Maârif Nezâreti'ne gönderen makam hakkında bilgi vermemekle beraber metnin üslubu, büyük olasılıkla sadaret makamı tarafından hazırlandığı kanısını uyandırmaktadır.

bilgilerin öğretildiği sıbyan okullarında farklı cemaatlerin çocukları birbirinden ayrı ders görecekti. Karışık eğitim yapan, ortaöğretim seviyesindeki rüşdiye mekteplerinde öğrencilere, onları ilerideki meslek okullarına hazırlayan bilgilerin yanı sıra, "uygarlığın ve maddi ilerlemenin gereği olan fenler" (*mûcib-i medeniyet ve mâmûriyet bulunan fünûn*) öğretilecekti. Öğretim dili, ikinci ve üçüncü kategori okullarda Osmanlı Türkçesi olacaktı.[73] Bu genelge, çok büyük bir olasılıkla Meclis-i Maârif'in 1856-57'de verdiği önergenin onaylanmış haliydi. Buna göre bütün cemaatlerin ilkokulları, *sıbyân mektebi* adıyla sınıflandırılıyordu (eskiden bu terim daha ziyade mahalle mektepleri için kullanılırdı). Genel olarak bakıldığında, 1856 sonrasında Osmanlıcı eğitim politikasının dinî cemaatler arasındaki sosyal engelleri azaltma hedefini güttüğü söylenebilir. Bu eğilim en güçlü ifadesini 1869 nizâmnâmesinde bulacaktı.

1864'te Maârif Nezâreti yeni bir idarî yapılandırmaya tâbi tutuldu. Öyle anlaşılıyor ki nezâretin başlıca organları olan Meclis-i Maârif ve Meclis-i Muhtelit işlevlerini yerine getiremiyorlardı.[74] Sonuç olarak her iki organ da lağvedildi ve yerini, kısa bir süre sonra adı yine Meclis-i Maârif olacak olan *Maârif-i Umûmiye Heyeti* kuruldu. Nâzırın şahsen başkanlığını yaptığı bu yeni heyetin bünyesinde *Dâire-i Mekâtib-i Mahsûse* ve *Dâire-i Mekâtib-i Umûmiye* (bir adı da *Dâire-i Maârif-i Umûmiye*) adlı iki daire bulunuyordu. İlk dairenin görevi İslâm dini ve Şeriat üzerine yazılmış kitapları incelemek ve soruşturmak, ayrıca Müslüman ilkokullarını denetlemekti; ikinci dairenin görevi ise Müslüman ve gayrimüslim tüm öğrencilerin eğitimiyle ilgili bütün düzenlemeleri yapmaktı. Dokuz Müslüman, iki Rum, iki Ermeni, iki Katolik, bir Protestan, bir Yahudi üye ve iki kâtipten oluşan *Dâire-i Maârif-i Umûmiye* 27 Z 1280/3 Haziran 1864'te kuruldu.[75] Söz konusu kurumsal değişiklikler eği-

73 Berker, s. 46-47.

74 Sadâret tarafından padişaha sunulan 18 N 1280/25-26 Şubat 1864 tarihli rapor için bkz. M. Cevâd, s. 82-84.

75 Dâire-i Mekâtib-i Mahsûse üyeleri kâtipler hariç on kişi olup İmâdüddin Efendi, Nazîf Efendi, Hâzım Efendi, Hacı Emin Efendi, Bekir Efendi, Abdülkerim Efendi, İshak Efendi, Mehmed Ârif Efendi, Hüseyin Efendi, Mustafa Efendi gi-

timin farklı alanlarında ihtisaslaşmış organlar arasında daha iyi bir koordinasyon sağlamak amacıyla yapılmıştı. Öte yandan, *Dâire-i Mekâtib-i Mahsûse*'nin kitapları araştırma konusunda karşımıza çıkan yeni işlevi, aslında bir sansür kurulunun oluşumuna delalet ediyordu; 1860'tan başlayarak hükümete karşı sert eleştiriler yönelten serbest basının ortaya çıkışı, muhtemelen bu gelişmeye zemin hazırlamıştı. Aynı yıl Bâb-ı Âlî, *Matbuât Nizâmnâmesi* adıyla, Osmanlı hükümetine karşı her türlü eleştiriyi yasaklayan bir yasa çıkardı.

Maârif Nezâreti'nin ulemâdan bağımsız bir bürokratik kurum olarak zuhur etmesi ve Âlî ve Fuad Paşaların çevresinde ıslahat konusunda çok daha kararlı bir idareci kadronun şekillenmesi geleneksel mahalle mekteplerinin ıslahı için yeni bir atılıma zemin hazırladı. Bu amaçla 1862'den itibaren İstanbul'daki bazı mahalle mekteplerinde, okuma-yazma öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak üzere bazı yenilikler getirildi. Nezâret, öğrencilere taş levha ve yaz-boz tahtası gibi yazı gereçleri, taş kalemler ve divit hokkaları dağıttı. Hedef, 1846-48 yönetmelikleri ve dönemin Meclis-i Maârif'inin kararları doğrultusunda olduğu üzere, mahalle mekteplerinden mezun olanların Kuran'ı hatmetmeleri, ilmihali yeterli düzeyde öğrenmeleri, Kuran'ı tecvit edebilmeleri ve Osmanlı Türkçesi'yle yazılmış metinleri okuyabilmelerini sağlamaktı. Bu reform sayesinde rüşdiye mektepleri, öğrencilerine temel okuryazarlığı edindirme külfetinden kurtarılacaktı.[76]

Söz konusu deneylerin ve çabaların başarısızlıkla sonuçlandığı aradan birkaç yıl geçtikten sonra maârif nâzırları Subhi Pa-

---

bi ulemâdan kişilerdi. Dâire-i Maârif-i Umûmiye üyeleri ise dokuz Müslim ve sekiz gayrimüslim olmak üzere Derviş Paşa (Maârif ve Nâfıa müsteşarı), Salih Efendi (Divan-ı Zabtiye reisi), Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye nâzırı, Mekteb-i İ'dâdiye nâzırı, Bahriye Mektebi nâzırı, Tıbbiye Mektebi nâzırı, Mühendishâne-i Âmire nâzırı, Râşid Efendi (Maârif ve Nâfıa mektupçusu), Münif Efendi [Paşa] (Bâb-ı Âlî baş tercümanı), İstefan Karatodori Efendi (Rum), Kostaki Adonidis Efendi (Rum), Miralay Doktor İstefan Bey (Ermeni), Odyan Kirkor Efendi (Ermeni), Davidoğlu Agob Efendi (Katolik), Doktor Kaspar Efendi (Katolik), Bogosyan Hazaros Efendi (Protestan), ve Yargıç Yehezkel Gabbay Efendi'den (Yahudi) oluşuyordu. Bkz. M. Cevâd, s. 81-82, 82-84, 85-86.

76 Ergin, s. 464-466.

şa ve Safvet Paşa'nın Sadâret'e gönderdikleri, mahalle mektebi mezunlarının bilgi seviyelerinden şikayet eden ve yeni reform tedbirleri öneren resmî raporlardan anlaşılıyor.[77] Safvet Paşa'nın Haziran 1868'de gönderdiği bir rapordan öğreniyoruz ki mahalle mekteplerinin (en azından İstanbul'dakilerin) müfredatında okuryazarlığı sağlayan dersler bulunmasına karşın bu mekteplerden mezun olanlar hareke olmaksızın Osmanlıca metinler okuyamayıp sayıları da bilmiyorlardı. Raporda, sözü edilen mezunların sadece okuryazarlık yeteneğinin ölçüldüğü rüşdiye giriş sınavlarında genelde başarısız oldukları da vurgulanıyordu.[78] Bu belge, 1862'de mahalle mekteplerinin ıslahı için alınan önlemlerin nâfile kaldığını gösteriyor.

Bu rapordan bir süre önce, Meclis-i Maârif Sadâret makamına bir rapor göndererek, esasında "rüşdiyeler için hazırlık okulları" niteliğinde olan mahalle mekteplerinin (*mekâtib-i mezkûreye idâdîye makamında olan sıbyân mektebleri*) mutlaka ıslah edilmesi gereğini bildirmişti. Bu belge, mevcut mahalle mektebi hocalarının Meclis-i Maârif tarafından sınava tâbi tutulmasını ve aralarından yetenekli ve genç olanların belirli günlerde, o sıralarda yeni açılacak olan Sıbyan Mektebi Öğretmen Okuluna (*Dârülmuallimîn-i Sıbyâniye*) devam etmelerinin zorunlu kılınmasını öneriyordu. Mahalle mekteplerine yönelik yeni bir müfredat programı hazırlanmalıydı. Yeni müfredata uyum sağlayamayacak kadar yaşlı ya da yetersiz bulunan hocaların mekteplerinde kalmalarına bir şartla izin verilecekti; genç ve ehliyetli yardımcı muallimler bu mekteplere atanacak ve eski hocalara "yardımcı" olacaklardı. Nezâret, işten çıkarılacak yetersiz ve yaşlı hocaların yaratacakları tepki ve gürültüden korkuyordu (*ve ihtiyâr ve*

77 Safvet Paşa [Mehmed Esad] (1814-1883) geç Tanzimat dönemi ıslahatçılarından olup tüm gayretini Osmanlı eğitiminin ıslahına ve gelişmesine vakfetmişti. 1860'larda eğitim reformunda atılan büyük adımların çoğu onun sayesindedir. Safvet Paşa 1868'de Maârif Nâzırı oldu ve 1871'e kadar bu görevde kaldı. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi onun zamanında hazırlandı ve yürürlüğe girdi. 1876'ya dek iki kez daha maârif nâzırlığına getirildi, ölene kadar birkaç kez Hariciye Nâzırı ve Ticaret Nâzırı olarak görev yaptı. Ayrıntılı bilgi için bkz. İnal, *Son Sadrazamlar*, cilt 2, s. 809-894; Koçer, *Türkiye'de Modern*, s. 83-85.

78 BOA İrâde Şûra-yı Devlet (bundan böyle IŞD) 484-1-8 Ca 1285. Safvet Paşa'nın Sadâret makamına 8 Ra 1285/29 Haziran 1868 tarihli raporu.

müsinn olub da usûl-i cedîde üzere talim ve tedrîse ehliyeti kâfi olmayanları kesri hatırlarını ve şikâyet u sadâyı mûcib olmamak). Meclis-i Maârif, öğretimde "yeni yöntem"in (*usûl-i cedîde*)[79] önce İstanbul'dakiler olmak üzere bütün mahalle mekteplerinde uygulanmasının gereğini vurguluyor ve bu meyanda geleneksel haftalık mektep ücretlerinin (*avâid*) öğrencilerden toplanması yerine, devletin mahalle mektebi hocalarına aylık maaş bağlamasını öneriyordu.[80] Meclis-i Maârif'in bu önerileri nezâretin mahalle mektebi hocaları üzerinde daha sıkı bir denetim kurmasını ve bu arada yaşlı ve yeniliklere uyum sağlayamayacak hocaların yerine genç ve eğitimli olanların atanmasını amaçlıyordu.

Önceki reform girişimlerinin herhangi bir sonuç vermemesi üzerine Subhi Paşa ve Meclis-i Vâlâ Şubat 1868'de, on maddeden oluşan ve mahalle mekteplerinde İmlâ, Coğrafya ile Aritmetikte dört işlem (*Âmâl-ı Erbaa*) gibi derslerin konulmasını amaçlayan, *Sıbyân Mekteblerinin Islâhâtına Dâir Nizâmnâme Lâyihası* adlı daha kapsamlı bir proje geliştirdi. Bu bağlamda söz konusu reform girişiminin getireceği masrafları karşılamak üzere *Evkaf-ı Hümâyûn Hazînesi*'nden mahalle mekteplerinin giderleri için ayrılan fonların Maârif Nezâreti'ne aktarılması gündeme getirildi. Altı yaş ve üstündeki erkek çocuklar mahalle mekteplerine devam etmekle yükümlü olacaktı. Çocuklarını mektebe göndermeyen veliler resmen uyarılacaktı. Bir başka öneri de kızlar için ayrı mahalle mektepleri açılmasıydı.[81] Bu layiha, İslâmî karakteri olmayan derslerin de müfredata girmesiyle, mahalle mekteplerinin reformunda yepyeni ve emsalsiz bir adım oluşturuyordu. Mahalle mekteplerinin finansal koordinasyonu bağlamında Evkaf-ı Hümâyûn Hazînesi'nden mahalle mektepleri için ayrılan fonların Maârif Nezâreti'ne aktarılması önerisi son derece radikal ve cüretli bir yaklaşımın belirtisiydi.

---

79 Usûl-i cedîde terimi için bkz. s. 216-220.

80 BOA IMVL 26278. Meclis-i Maârif'in Sadârete 20 N 1284/15 Ocak 1868 tarihli raporu.

81 Subhi Paşa'dan Sadâret makamına 20 N 1284/15 Ocak 1868 tarihli yazı ve Meclis-i Vâlâ Hukuk Dairesi'nden Sadâret makamına 17 L 1284/11 Şubat 1868 tarihli rapor. Bkz. BOA IMVL 26278. Ayrıca bkz. Berker, s. 58-63 ve Özcan, s. 449.

Meclis-i Maârif'in hocalarla düzenlediği sınavlar ve mülakatlar mahalle mektep hocalarının ezici çoğunluğunun yeni müfredata uyum sağlamakta başarısız olacaklarını ortaya koyuyordu. Aynı sıralarda, Kasım 1868'de ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere *Dârülmuallimîn-i Sıbyâniye* kurulduğunu görmekteyiz.[82] Bu kurumun öğretim süresi iki yıldı. Başlangıçta okul sadece müdür, yardımcısı ve iki muallimden ibaretti. Önceleri, İstanbul'un selâtin camilerinde vaaz veren medrese talebelerinin bu okulda eğitim görmesi düşünülmüştü. Ne var ki mahalle mekteplerinde başlıca eğitimsel amaç Kuran öğrenmekle sınırlı kalmayıp giderek Osmanlı Türkçesi'yle yazılan metinleri okumak ve yazmak hedefine evrilmeye başladığından, mahalle mekteplerinde hocalık görevinin medrese talebeleriyle sınırlanmasından vazgeçilip ulemâdan olmayan muallim adayları da okula kabul edilir oldu.[83] Bu gelişme, ilköğretime bakışın dinî eğitime odaklı boyuttan daha bir pratik-dünyevî boyuta geçişini göstermesi bakımından anlamlıdır. Gerçekten de bir süre sonra, muhtemelen bu kurumun ve seküler ilköğretim düşüncesinin meslekî çıkarlarına zarar verdiğini düşünenlerin zamanın kamuoyunda çıkardığı bir karşı propaganda kampanyası neticesinde *Dârülmuallimîn-i Sıbyâniye* bir süre kapatıldı. Ama bu durum fazla uzun sürmedi ve okul 1872'de yeniden öğretime açıldı.[84]

1838 yılından 1868'e dek ilkokulların gelişim sürecine bakıldığında, başlangıçtaki eğitim gayesi olan dinî bilgiler verme amacının zaman içinde İslâmî *ve* pratik-dünyevî bilgi içeriğine dönüştüğü görülür. 1856 Islahat Fermanı bu süreçte belirleyici bir rol oynamış, mahalle mekteplerinin ıslahı konusunda Osmanlı bürokratlarını daha kararlı adımlar atmaya mecbur bırakmıştır.

Diğer yandan rüşdiye mekteplerine baktığımızda, bunlar 1847'de ortaöğretim kurumu olarak tasarımlanarak açıldıysa

82 BOA IŞD 484-1-8 Ca 1285. Safvet Paşa'dan Sadâret makamına 8 Ra 1285/29 Haziran 1868 tarihli rapor; Berker, s. 56-58; Özcan, s. 450.

83 Şûra-yı Devlet Maârif Dairesi'nden Sadâret makamına 29 R 1285/21 Ağustos 1868 tarihli rapor. Bkz. BOA IŞD 484. Ayrıca 9 Ca 1285/28 Ağustos 1868 tarihli irade. Bkz. BOA IŞD 484.

84 Özcan, s. 450, 455.

da bu okullardan mezun olanların fiilî eğitim seviyesinin rüşdiye eğitiminden umulanın çok altında kaldığı dikkati çekmekte. Sadâret makamından gönderilen 3 B 1280/14 Aralık 1863 tarihli bir yazıdan rüşdiye mezunlarından pek çoğunun düzgün ve doğru yazı yazmayı beceremediğini, bir kompozisyon hazırlayamadığını anlıyoruz. Söz konusu hal dolayısıyla Osmanlı bürokrasisi rüşdiye okulu mezunu genç memurlardan hemen bir randıman elde edemiyor, bunların emeklerinden gerçekten yararlanması ancak bir hayli zaman sonra mümkün oluyordu.[85] Bu durum, 1862 Temmuz ayında Maârif Nezâreti'nin rüşdiye mezunlarını devlet memurluğuna hazırlayan bir yıllık *Mekteb-i Eklâm* kursunu açmasına yol açtı. Aradan bir yıl geçtikten sonra bu uygulamanın da tatmin edici bir sonuç vermediği görülünce, bir yıllık kurs üç yıllık bir gerçek okula dönüştürüldü ve adı *Mahrec-i Eklâm* oldu.[86] Cevdet Paşa'ya göre bu yeni okul, daha sonra imparatorluk çapında esas ortaokullar olarak açılacak idâdî mekteplerinin öncüsü niteliğindeydi. Mahrec-i Eklâm işlevini 1877'ye dek sürdürdü; bu tarihte Mekteb-i Mülkîye-i Şâhâne genişletildi ve Mahrec-i Eklâm'ın yerini aldı.[87] Kısacası, rüşdiyelerdeki düşük eğitim seviyesi önemli ölçüde mahalle mekteplerinde en temel düzeyde eğitimin verilmemesiyle ilgiliydi; böyle olunca da rüşdiyeler ister istemez ilköğretim okullarının işlevini görmeye başlamıştı.

1868'de Meclis-i Maârif, rüşdiyelerdeki öğrenim süresini dört yıldan beş yıla çıkararak ve *usûl-i cedîde* uygulayarak bu okullardaki eğitim seviyesinin yükseltilmesi için Sadâret'i uyarıcı bir yazı gönderdi. Bu yazıda yeni müfredat hakkında başka ayrıntı verilmemiştir.[88] Ama 1869 tarihli Maârif Nizâmnâ-

85 Ergin, s. 477, 478.

86 Ergin, s. 476-479.

87 Cevdet Paşa'ya göre Mahrec-i Eklâm ile daha sonra kurulan idâdî mektepleri arasındaki başlıca fark, birincisinde daha çok edebî derslerin okutulması, ikincisinde pratik konulara ve fen derslerine daha çok ağırlık verilmesiydi. Bkz. BOA YEE 18-533/587-93-98 (Cevdet Paşa Evrakı); YEE 18-1860-93-39 (Cevdet Paşa Evrakı); Ergin, s. 479, 595-596, 602-604.

88 Meclis-i Maârif'ten Sadârete 20 N 1284/15 Ocak 1868 tarihli rapor için bkz. BOA IMVL 26278.

mesinin rüşdiye okullarına dair maddelerinden de anlaşılacağı üzere bu önerinin devlet katında ciddiye alınmadığı rahatça söylenebilir.[89]

Rüşdiyelerin giderek yaygınlık kazanmaya başlaması ve mahalle mekteplerinin ıslahı için girişilen çabaların neticesinde artan eğitim masraflarını karşılayacak belirli sağlam malî kaynakların bulunması artık bir zorunluluk halini alıyordu. 1868 yılına gelindiğinde mahalle mekteplerinin ve rüşdiyelerin giderleri esas olarak üç kaynaktan karşılanıyordu. Bunlardan birincisi, öğrenci velilerinin ödediği yıllık ücretlerdi. Söz konusu kaynak rüşdiyeler için geçerliydi. İkincisi, eskiden Evkaf-ı Hümâyûn hazinesinden mahalle mektepleri için ayrılan fonların ıslah edilmekte olan mekteplere aktarılmasıyla elde edilen gelirdi. Üçüncüsü, her yıl devlet bütçesinden Maârif Nezâreti'ne aktarılan fonlardı.[90] Bu kaynaklardan ilki, öğrenci velilerinin mevcut malî durumları göz önüne alınarak oluşturulacaktı. Buna göre öğrenci velileri üç sınıfa ayrılmıştı. Zengin ailelerin çocukları (*agniyazâde*) için yılda 400 kuruş, durumu iyi olanların çocukları (*ehli servet evlâdı*) için 200 kuruş ve diğer ailelerin çocukları için 100 kuruşluk meblağlar tespit edilmişti.[91] Gerçekten yoksul olan çocuklar mahalle cami imamından ve muhtardan alacakları ilmuhaberlerle durumlarını belgelendirebilirlerse rüşdiye mektebine parasız devam etme hakkına sahip olacaklardı.[92]

Meclis-i Maârif-i Umûmiye'nin 1856 tarihli önerisi ve 1861 tarihli belge Müslüman ve gayrimüslim çocukların okudukları okulların ortak bir yasal çerçeve içine alınmasını amaçlasa da, Osmanlı genel eğitimiyle ilgili kurumsal, malî ve eğitsel siyasetleri ve meseleleri belirleyecek çok daha kapsamlı bir hu-

89 M. Cevâd, s. 473-477.

90 Subhi Paşa'dan Sadrazam'a 20 N 1284/15 Ocak 1868 tarihli rapor için bkz. BOA IMVL 26278; Meclis-i Vâlâ Kavanin ve Nizamat Dairesi'nin 17 L 1284/11 Şubat 1868 tarihli raporu için bkz. BOA IMVL 26278.

91 Maaş koşulları hakkında fikir edinmek için 4. Bölüm, s. 205-209'la karşılaştırınız.

92 Meclis-i Maârif'ten Sadârete 20 N 1284/15 Ocak 1868 tarihli yazı için bkz. BOA IMVL 26278.

kukî zemine ihtiyaç vardı. 1856 Islahat Fermanı'yla çok daha belirgin hale gelen Osmanlıcılık devlet siyaseti, adı geçen siyasal ideali gerçekleştirmek için daha kapsamlı bir eğitim planlamasına ihtiyaç duyuyordu. 1864'ten itibaren Osmanlı genel eğitimini tümüyle kapsayacak bir eğitim planlaması için görüşmelere başlandı. 1867'de, Fransız eğitim reformcusu ve Fransa Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy, mezhepler arası ortaöğretim kurumlarının, bir üniversitenin, meslek okullarının ihdas edilmesini ve halk kütüphaneleri açılmasını Bâb-ı Âlî'ye önerdi. İki yıl zarfında devlet bu önerileri *Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi* belgesiyle kanunlaştırdı.[93] Genel bir bakışla, 1838-1869 arası devre, Osmanlı eğitim reformunda, bireysel ve tekil ıslahat çabalarının ağır bastığı, meselenin idarî, malî ve meslekî yönlerinin bir bütün olarak ele alınmadığı bir erken dönem olarak nitelenebilir. Öte yandan *Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi*, Osmanlı genel eğitimi için yasal ve kurumsal bakımlardan kapsayıcı bir çerçeve oluşturacak ve bu durum Jön Türk dönemine kadar devam edecekti.

Geç Tanzimat döneminde eğitim konusundaki önemli gelişmelerden biri de, ileride imparatorluğun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet seçkinlerini ve entelektüellerini yetiştirme işlevini yüklenecek üç kurumun kurulmasıydı. Bunlardan biri olan *Mekteb-i Mülkiye-i Şâhâne*, esasen Bâb-ı Âlî'deki genç memurları Hukuk, Ekonomi, Coğrafya, Tarih ve İstatistik gibi konularda eğitecek bir hizmet içi kurs olarak 1859 yılında açılmıştı. Rüşdiye mezunları bu kuruma giriş sınavını kazanmak şartıyla kabul edilebiliyorlardı. Bâb-ı Âlî, kazâ kaymakamların ve taşradaki mal müdürlerinin atanmasında bu kurstan mezun olanlara öncelik veriyordu. Başlangıçta iki yıl olan eğitim süresi 1869'da üç yıla, 1870'te dört yıla çıkarıldı. II. Abdülhamid döneminde *Mekteb-i Mülkiye* üç yıl ortaöğretim (*idâdî*) ve iki yıl meslek dersleri verilen bir meslek yüksek okulu seviyesine yükseltildi. Bu okulda Fransızca zorunlu dil dersi olup imparatorlukta konuşulan dillerden (Rumca, Ermenice, Bulgarca) biri ayrıca seçmeli dil dersi olarak oku-

93 Berkes, s. 179; İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi," s. 370; Kodaman, s. 20-22.

tuluyordu. 1877'den itibaren kazâlardaki mülkî idareciler yalnızca bu okuldan mezun olanlar arasından atanmaya başlandı. Mekteb-i Mülkîye aynı zamanda Mizâncı Murad Bey, Abdurrahman Şeref Bey, Sakızlı Ohannes Paşa ve Akyiğitzade Musâ Bey gibi imparatorluğun tanınmış entelektüellerinin ders verdiği bir kurum olarak temâyüz etti. Böylelikle bu okulun mezunları yalnızca meslekî yeterlilikleri açısından değil, entelektüel birikimleri ve yönelimleri bakımından da güzide bir grup oluşturmaya başladı.[94]

Benzer bir kurum da, *Mekteb-i Sultânî* (bugünkü Galatasaray Lisesi) idi. Osmanlıcılık siyasetinin hedeflerinden biri olan Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin karma eğitimi uygulamasını gerçekleştirmek amacıyla 1868'de kurulan bu okul, bir devlet kurumu olmasına rağmen Fransa Eğitim Bakanlığı ile yakın işbirliği içinde tesis edilmişti. Orijinal müfredatı, dönemin Fransız liselerindeki müfredatla uyum içerisindeydi. Din, Osmanlı Tarihi, İslâm Tarihi, Arapça, Farsça, Osmanlı Türkçesi, Edebiyat, Coğrafya ve Hüsnü Hat gibi dersler dışında kalan ve doğa bilimleri, hukuk, felsefeyi içeren konular ve Eski Yunanca, Latince gibi klasik Avrupa dillerinin tedrisatı Fransızca gerçekleştirilecekti. Başlangıçta beş yıllık lise olarak kurulan *Mekteb-i Sultânî*, daha sonradan ilk ve ortaöğretim için ilâve yedi yılının eklenmesiyle on iki yıllık bir okula dönüştü. Kurumun ilk müdürü bir Fransızdı; sonra bir Osmanlı Ermenisi, daha sonra da Müslüman Osmanlılar müdür oldu. Öğretmenler Fransızlardan ve Osmanlılardan oluşuyordu. Buradan diploma alan öğrenciler Fransız üniversitelerinde yüksek öğrenimlerine devam etme hakkına sahip oluyorlardı. 1874'ten sonra *Mekteb-i Sultânî*'ye üç meslek okulu eklendi; *Galatasaray Hukuk Mektebi*, *Galatasaray Edebî Mektebi* ve Mühendislik Okulu (*Turû-*

94 Ali Çankaya [Mücellidoğlu], *Yeni Mülkîye Tarihi ve Mülkîyeliler (Mülkîye Şeref Kitabı): Son Asır Türk Tarihinin Önemli Olayları ile Birlikde: (Atik) Mekteb-i Fünun-ı Mülkîye, Mekteb-i Mülkîye-i Şahane, Mekteb-i Mülkîye, Mülkîye Mektebi, Siyasal Bilgiler Okulu, Siyasal Bilgiler Fakültesi Tarihi* (Ankara: Mars, 1968-1969, 1970-1971); Ergin, cilt 1-2, s. 594-619; Joseph S. Szyliowicz, "Elite Recruitment in Turkey: The Role of the Mülkîye", *World Politics* 23 (1971), s. 371-398.

ku Meâbir Mektebi, "Yollar ve Geçitler Okulu"). Başlangıçta İslâmcı kesimlerin ve gayrimüslim muhafazakâr çevrelerin Müslüman ve gayrimüslim gençlerin karışık eğitim görmesini tepkiyle karşılamasına rağmen, kısa bir süre sonra bu okul, her kesimden varlıklı ailelerin oğullarını göndermek için birbirleriyle yarıştıkları bir kurum haline geldi. *Mekteb-i Sultânî* paralı bir okuldu, ancak yetenekli Müslüman öğrenciler, bir sınavdan geçtikten sonra okula parasız yatılı olarak devam edebiliyorlardı.[95]

Üçüncü kurum, 1873'te hayırsever bir kuruluş olan *Cemiyet-i Tedrisiyye-i İslâmiyye* tarafından özel bir yetimhane olarak kurulan ve yoksul Müslümanların eğitim görmesini amaçlayan *Dârüşşafaka* idi. Askerî okulların disiplin yönetmeliklerinin uygulandığı ortaöğretim seviyesindeki bu kurum, imparatorluğun en iyi okullarından biri oldu ve yetimlerle yoksul ailelerin kapasiteli çocuklarına kaliteli eğitim fırsatı sundu. Önemli bir bölümü subay olan muallimler, yalnızca *Dârüşşafaka*'da okutulmakta olan ders kitaplarını ya kendileri hazırlıyor ya da Fransızca'dan Osmanlıca'ya tercüme ediyorlardı. 19. yüzyılın son çeyreği ve 20. yüzyılın başında birçok Osmanlı aydını, bu meyanda ünlü yazar ve gazeteci Ahmed Râsim, bu kurumdan mezun olmuştur.[96]

---

95 Roderic H. Davison, *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1963), s. 245-246; *Galatasaray Lisesi: (Mekteb-i Sultânî) 1868-1968* ([1968], yayın yeri yok); Fethi İsfendiyaroğlu, *Galatasaray Tarihi* (İstanbul, Doğan Kardeş Yayınları, 1952); Bayram Kodaman-Abdullah Saydam, "Tanzimat Devri Eğitim Sistemi", *150. Yılında Tanzimat*, haz. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), s. 486-487; İhsan Sungu, "Galatasaray Lisesinin Kuruluşu," *Belleten* 7 (1943), s. 315-347; Adnan Şişman, *Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları* (1868-1871) (İstanbul: Edebiyat Fakültesi, 1989).

96 *Dârüşşafaka: Cemiyet-i Tedrisiyei İslâmiye, 1949/Türkçe Okutma Kurumu* (İstanbul: Kurum, 1949); Ergin, s. 487-494; *İlk Halk Okulu Darüşşafaka (1873-1972)* (İstanbul: Yenilik Basımevi, 1972); Mehmed İzzet (vd.), *Dârüşşafaka: Türkiye'de İlk Halk Mektebi* (İstanbul: Ufuk Matbaası, 1927); Ahmed Râsim, *Matbû'at Hâtıralarından: Muharrir, Şâ'ir, Edib* (İstanbul: Kanâ'at Kitâbhânesi, 1924), s. 6-66.

Eğitim politikaları ve eğitim ideolojisi: Modernizm ve sosyal disiplin (1845-1869)

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimin yaygınlaştırılmasının ve modernizasyonunun başlıca saiklerinden biri, ihtiyacı duyulan pratik ve pozitif bilgilerle donanmış yeni bir yönetici kuşağın yetişmesini sağlamaktı. Bu bağlamda eğitimde ilerleme, imparatorluğun idarî modernizasyonunun bir parçası olarak algılanıyordu. Eğitimin yaygınlaşması aynı zamanda, sosyal ve ekonomik gelişme için bir araç olarak görülüyordu. *Meclis-i Umûr-ı Nâfıa*'nın 1838'de hazırladığı layihanın ilk bölümü bu ikinci görüşü açıkça yansıtır. *Takvîm-i Vekayi*'de Aralık 1847'de yayımlanan bir yazıda çeşitli Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemleri karşılaştırılıyordu. Bu makalenin, Bâb-ı Âlî'nin Avrupai bir eğitim modelini bulup seçme eğilimini açıkça gösterdiği öne sürülmüştür.[97]

Eğitim kurumlarının yapılandırılmasında Batı kaynaklı olası bir başka etkilenme, Bell-Lancester ekolü de denilen "işteşlik sistemi", *"usûl-i mütekabile"* veya "monitoryal sistem"in bir eğitim akımı olarak imparatorluktaki tesiriydi. Bu sisteme göre öğretmen, öğrencilerine gerekli eğitimi verdikten sonra, en iyi öğrencilerini öğrendikleri ders bilgilerini alt sınıflara aktarmaları için görevlendirirdi. İşteşlik sistemi, az sayıda öğretmenle büyük sayılarda öğrenciye eğitim verilmesini sağlama avantajına sahipti. Bu hareket 19. yüzyılın başlarında İngiltere'de ve müstemleke Hindistanı'nda, yoksul katmanların çocuklarına kitle eğitimi vermek amacıyla ortaya çıktı ve Kıta Avrupası'nda da yayıldı.[98] Berkes, Amerikalı Protestan misyonerlerin Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk işteş okulları 1830'ların başla-

97 *Takvîm-i Vekayi*, 10 M 1264/28 Aralık 1847 tarihli makaleye atfen İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi", s. 370.

98 İşteşlik sistemi için bkz. Andrew Bell, *The Madras School or Elements of Tuition* (Londra: Routladge/Thoemmes, 1993); R. Freeman Butts, *A Cultural History of Education* (New York: McGraw-Hill, t.y.); Matthew Davenport Hill, *Public Education: Plans for the Government and Liberal Instruction of Boys in Large Numbers* (Londra: Routledge/Thoemmes, 1993); James Kay-Shuttleworth, *Four Periods of Public Education as Reviewed in 1832, 1839, 1846, 1862* (Londra: Routledge/Thoemmes, 1993).

rında açtıklarını anlatır; bu sistem daha sonra Osmanlı ordusu tarafından askerî ilk ve meslek eğitimine uyarlanmıştı.[99] İşteşlik sisteminin 1840'lardan itibaren sivil devlet okullarında bir ölçüde uygulanmış olması da mümkündür. Bu tahmin için elimizde doğrudan bir belge olmamakla birlikte Selim Sâbit Efendi'nin 1870'te yazdığı *Rehnümâ-yı Muallimîn* ("Muallimler için Kılavuz") eserinde söz konusu öğretim metoduna yönelttiği eleştiriler işteşlik sistemine en azından oldukça âşina olduğunu gösterir.[100]

Kemal Ahmed Efendi, eğitim modernizasyonu sürecinin asli bir unsuru olarak Müslüman sivil eğitim kurumlarına, yani rüşdiye mekteplerine Aritmetik, Coğrafya gibi seküler dersler koymuştu. 1869 Nizâmnâmesi'nin büyük ölçüde Fransız eğitim projesinin bir parçası olarak hazırlanmış olması, Osmanlı'nın maârifin modernizasyonu çabalarında güçlü Avrupa etkisinin bir başka boyutunu gösterir.[101]

Midhat Paşa'nın Tuna vilayetinde uyguladığı deneysel diyebileceğimiz eğitim politikası, 1860'lara dek gayrimüslim cemaatler için eğitim politikaları oluşturmaya çalışan fakat bunları yeterince uygulama azim ve kararlılığını gösteremeyen Tanzimat bürokratlarına emsal teşkil etti.[102] 1856 Islahat Fermanı tüm tebaaya sivil ve askerî devlet okullarına eşit koşullarla girmeyi garanti etmesine ve 1861'de karışık eğitime geçildiği ilan edilmesine karşın bu politika gerçekte yalnızca Bahriye Mektebi veya Tıbbiye gibi yüksek meslek okullarında uygulanıyordu.[103] Sayısı az, eğitim içeriği bakımından yetersiz ve İslâmî müfredatın önemli yer tuttuğu rüşdiye okulları karma eğitim-

---

99 Berkes, s. 102-104, verdiği bu bilgileri şu kaynaklara dayandırmakta: James E. DeKay, *Sketches of Turkey in 1831 and 1832* (New York, 1833), s. 155-56, 232 vd, 433-35, 490-91; William Goodell, *Memoirs, or Forty Years in the Turkish Empire*, haz. E.D.G. Prime (New York, 1876), s. 143, 165; Marshall Marmont, *The Present State of the Turkish Empire*, çev. Fréderic Smith (Londra, 1839), s. 78-79; Mehmed Esad, *Mîrât-ı Mekteb-i Harbiyye* (İstanbul, 1894), s. 8-12.

100 Aşağıda s. 217-218'le karşılaştırın.

101 İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi," s. 370.

102 Aşağıda s. 112-113 karşılaştırın.

103 Davison, *Reform*, s. 132-133, 245-252.

le baş edebilecek bir konumda değildi. Ne var ki, bu okulların niteliğinde bir değişikliğe neden olacak herhangi bir adım atılmadı. Bunun yerine Maârif Nezâreti, 1868'de İstanbul'da karma tedrisat yapan istisnaî nitelikli bir ortaöğretim kurumu olan *Mekteb-i Sultânî*'yi kurdu.

1868'den 1871'e dek Maârif Nâzırı olan Safvet Paşa, taşradaki ıslah edilmiş mahalle veya sıbyan mekteplerinin sayısını artırmaya kararlıydı. Taşrada yetişmiş öğretmen sayısı çok az olduğu için İstanbul dışına geçici ve seyyar muallim gönderilmesi onun zamanında oldu. Safvet Paşa ayrıca, modern konulu dersler hakkında bilgi vermek ve yerel muallimleri yeni öğretim yöntemleri konusunda eğitmek için taşraya tecrübeli ve uzman eğitmenler gönderdi.[104]

1869-1870'te taşradaki bazı rüşdiyeler için düşünülen Fransızca derslerinin konması meselesi, o yıllarda Maârif Nezâreti'nin modernist ve pratik eğitime eğilimini yansıtır. Safvet Paşa'nın Sadrazam'a bildirdiği üzere Beyrut ve İzmir gibi ticaret merkezlerinde devlet okullarında Fransızca dersleri okutulması hususunda talep vardı. Sadâret makamının daha ucuz bir yol seçerek, okullarda okutulacak kitapları yabancı dillerden Osmanlı Türkçesi'ne çevirtme kararına karşı, Safvet Paşa ticaretin yoğun olduğu şehirlerde Fransızca dil bilgisine duyulan talep yüzünden yerli Müslüman halkın, çocuklarını yabancı okullara gönderme eğiliminde olduklarına dikkat çekiyordu. Suriye valisinden gelen bir yazı Safvet Paşa'nın savlarını destekler nitelikteydi. Buna göre Kudüs kazâ idaresi Maârif Nezâreti'nden, oradaki rüşdiye mektebinin müfredatına Fransızca dersinin dahil edilmesini talep ediyor ve atanacak Fransızca muallimi maaşının 600 kuruşla 1000 kuruş arasında olmasını öneriyordu.[105] Sonuç olarak 24 L 1286/27 Ocak 1870 tarihli bir iradeyle ticaret limanlarında ve yabancı nüfusun yoğun olduğu şehirlerde bulunan rüşdiyelerdeki müfredata Fransızca dersleri konması kabul edildi. Kudüs'teki rüşdiyede, Avusturyalı bir Yahu-

104 Koçer, *Türkiye'de Modern*, s. 84, 85; Özcan, s. 451.

105 Safvet Paşa'dan Sadrazam'a 16 R 1286/26 Temmuz 1869 tarihli yazısı için bkz. BOA ID 42205-1-23 L 1286.

di 600 kuruş aylıkla Fransızca öğretmenliğine atandı. Bu maaş miktarı normalde rüşdiyelerdeki bir başöğretmenin maaşına eşitti.[106] Genel bir ifadeyle, Tanzimat döneminde eğitimin modernleştirilmesi; iyi eğitimli bir mülkî memur kadrosunun ortaya çıkması ve memurlara iyi eğitim sağlanması, müfredatlara giderek daha fazla seküler ve pratik derslerin girmesi, ve çok kısmî dahi olsa devlet okullarında Müslüman ve gayrimüslimlerin karışık eğitim görmesine koşut bir yol izledi.

Tanzimat döneminde başka bir gelişme de, 1858'de kız rüşdiyelerinin açılmasıydı. Devletin kadınların eğitimine giderek daha fazla önem vermesinin muhtemel nedenlerinden biri, 1861'de *Takvîm-i Vekayi*'de çıkan bir makalede açıklanmıştı. Bu makaleye göre kız rüşdiyeleri kadınlara dinî ve dünyevî bilgilerde eğitim verecek, böylece kadınlar evlendiklerinde kocalarına eve ilişkin meselelerde yardımcı olarak rahatlatacaklar ve diğer taraftan da kendi iffetlerini korumayı öğreneceklerdi.[107]

Kadınların eğitimine ilişkin daha farklı bir yaklaşımı erken Tanzimat döneminin bir tür "ideolog"u sayabileceğimiz Sadık Rıfat Paşa'nın fikirlerinde rastlayabiliriz. Büyük olasılıkla 1840'ların sonlarına doğru, başka deyişle ilk kız rüşdiyesinin açılışından on yıl kadar önce, Rıfat Paşa devletin kız çocuklarına "iyi terbiye" (*hüsn-ü terbiyye*) vermesi gerektiğini, çünkü "kişisel olgunluğun" (*kemâlât*) bir kızın "soylu nitelikleri" (*agarr hıliyât*) arasında bulunduğunu öne sürmüştü. Rıfat Paşa ayrıca, "ana kucağının insanın ilk başlangıç okulu olduğunu" (*ağuş-i mâder insânın en evvelki mektebi olmağla*) vurguluyordu. Bu bakımdan çocuklarını emzirirken onlara dinî ve ahlâkî eğitim de verebilecek analar yetiştirmek "kişinin *milletine*[108]

106 24 L 1286/27 Ocak 1870 tarihli irade için bkz. BOA ID 42205-I-23 L 1286.

107 Ergin, s. 458; M. Cevâd, s. 74-75. Karşılaştırınız: Berrak Burçak, "The Status of the Elite Muslim Women in Istanbul Under the Reign of Sultan Abdülhamid II" (yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara, 1997), s. 24.

108 Metinde geçtiği biçimiyle "millet" teriminin genel olarak Müslüman Osmanlı cemaatini mi, yoksa Osmanlı ahalisinin tümünü mü, ya da Türkçe konuşan Müslüman Osmanlıları mı işaret ettiği belirsizdir.

ve insanlığa yapacağı büyük bir hizmet" olurdu (*milletine ve insanlığa pek büyük hidmettir*).[109] Bu saiklerin siyasî amaçlara hizmet ettiği açıktır; yine de, kadınlara belirli bir eğitimin verilmesi, geç Tanzimat yöneticilerini giderek daha kuvvetle ilgilendiren bir konuya dönüşmekteydi. Bu bağlamda nüfus politikaları ve bir "Osmanlı ailesi" ve "Osmanlı annesi" yaratma projelerinin Bâb-ı Âlî nezdinde önem kazandığı unutulmamalıdır.[110] Kız rüşdiyelerinin açılması, kadınların kamusal hayata katılımı süreci doğrultusunda önemli bir adımdı.

İstanbul'da 1858'de açılan ilk kız rüşdiyesinin müfredatı hakkında bilgimiz olmasa da, yukarıda değinilen, kızlar için okul açmanın amaçlarına ilişkin fikirler, müfredatta büyük olasılıkla dikiş-nakış gibi ev kadınlığına yarayacak derslerin yer aldığına delalet etmekte. Kız rüşdiyelerinin açıldığı ilk yıllarda kadın öğretmen eksikliği nedeniyle, el sanatları ve dikiş dersleri dışındaki tüm konuların muallimleri erkekti. 1869 Mayısı'nda Maârif Nezâreti'nin aldığı bir kararla İstanbul'da ilâve yedi kız rüşdiyesi açılmasının kararlaştırıldığını görüyoruz.[111] Aynı sıralarda Tophane-i Âmire öteden beri metruk bulunan Yedikule'deki Baruthane'yi tamir ederek ilk Kız Sanayi Mektebi'ni kurmuş ve ilk etapta elli civarında kız öğrenci bu meslek okuluna kaydolmuştur. Bütün bu gelişmeler zaten yaşanan "uygun" muallim sıkıntısını daha da artıracaktı. Kız eği-

---

109 Rıfat Paşa, "Ahlâk Risâlesinin Zeyli" *Müntehabât-ı Âsâr*, cilt 7 (İstanbul: Ali Bey Matbaası, 1293/1876), s. 18.

110 Bkz.Tuba Demirci ve Selçuk Akşin Somel, "Female Body Control, Procreation, and Public Health: Demography, Biopolitics and Abortion in the Ottoman Empire (1789-1908)", *Journal of the History of Sexuality*, cilt 17 (2008) [yayımlanmak üzere]; Tuba Demirci, "The Issue of Maternality and Ottoman State Policies toward Women" (yayımlanmamış doktora tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara 2007).

111 *Takvîm-i Vekayi*'de 6 Eylûl 1871/20 C 1288 (no.1403) tarihinde çıkan bir habere göre başkentte toplam 8 kız rüşdiyesi olup toplam kız öğrenci sayısı 207 idi. Diğer bir deyişle, okul başına kız öğrenci sayısı ortalama olarak 26'yı bulmuyordu. Buna karşın erkek çocukları için rüşdiye sayısı İstanbul'da 14 olup toplam öğrenci sayısı 1421 idi. Yani, her bir erkek rüşdiyesinde ortalama 101 öğrenci okuyordu. Kız ve erkek rüşdiyelerine ilişkin bu ortalama rakamları kız rüşdiyelerine olan Müslüman kız öğrenci talebinin düşük olduğunu düşündürmektedir. Bkz. M. Cevâd, s. 121-122.

tim kurumlarının sayısındaki artış bir kız öğretmen okulunun açılmasını gündeme getirmiştir. Ancak 1873'ten itibaren Dârülmuallimât (Kız Öğretmen Okulu) ilk mezunlarını vermesiyle muallimeler göreve başladılar.[112]

Şu ana değin ele aldığımız tüm bu modernist eğilimlerin yanı sıra Osmanlı maârif ıslahatının ilk yıllarında sivil eğitimi bir sosyal kontrol ve disiplin aracı olarak gören kadim gelenek varlığını sürdürmeye devam etti; gerçekten de, modernist politikaları görünürde tamamlayıcı bir öğe olarak, öğrencilere dinî ve ahlâkî değerler aşılanmaya çalışıldı. Bu bakış açısı, mahalle mekteplerinde ve en azından 1860'lara dek bir ölçüde rüşdiyelerde etkili oldu ve daha sonra II. Abdülhamid döneminde yeniden canlandı.

1840'lara baktığımızda devlet eğitiminin başlıca hedefleri dinî ve ahlâkî bir içerikli olduğunu görürüz. 1845'e dek, maârif idaresinin hükümete bağlı yegâne teşkilatı olan *Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti*'nin "nâzırı" ulemâdan bir zattı. Söz konusu birimin sunduğu eğitim reformu önerileri dinî eğitimi destekleyen nitelikliydi. 1846'da daha seküler özellikli bir teşkilat olan Meclis-i Maârif-i Umûmiye kurulduysa da bu kuruluş da "insan *terbiyesinde*" (*terbiyye-i insanîye*) "ahlâkî temizlenmenin" (*tehzîb-i ahlâk*) ve "benliğin ıslahının" (*ıslâh-ı zât*) önemini vurguluyordu.[113] Bu bağlamda, o dönemde Meclis-i Vâlâ riyasetinde bulunan Sadık Rıfat Paşa, okul çocukları için "Ahlâkın İlkeleri" adıyla (*Mebâdi-i Ahlâk*, daha sonra *Ahlâk Risâlesi* denmiştir) hem basit Osmanlıca metinleri okumayı öğretecek hem de onlara ahlâkî değerler aşılayacak bir risale kaleme

---

112 İlk kız rüşdiyelerinde görev yapan erkek öğretmenlerin "yaşlı ve çirkin" (müsinn ve çirkin) olmaları isteniyordu. Bkz. Ergin, s. 457-458. Ergin, Dârülmuallimât'ın 1869'da açıldığını öne sürer. Ne var ki Berker kuruluş tarihini 1870, M. Cevâd ve Özcan ise Muharrem 1287/Nisan 1870 olarak vermektedir. Karşılaştırınız Berker, s. 100, M. Cevâd, 114-115; Özcan, s. 457. Artan kız rüşdiye sayısı ve Kız Sanayi Mektebi için bkz. M. Cevâd, s. 101, 114. 6 Eylül 1871/20 C 1288 tarihli ve 1403 numaralı *Takvîm-i Vekayi* haberine göre Dârülmuallimât'taki kız öğrenci sayısı 37 idi. Bkz. M. Cevâd, s. 121.

113 Maârif Meclisi'nden Bâb-ı Âlî'ye gönderilen 12 M 1263/31 Aralık 1846 tarihli rapor için bkz. BOA ID 6911.

aldı. Meclis-i Maârif bu risaleyi mahalle mekteplerinde *Elifbâ Cüzü*'nü bitirdikten sonra okutulacak ikinci bir ders kitabı olarak kabul etti.[114]

1848'de, o sıralarda yeni yeni kurulmakta olan rüşdiyelere ilişkin bir iradede "rüşdiye mektepleri, bir zamandır talep edilmekte olan ve zorunlu hale gelen, büyük önemi haiz tebaanın terbiyesi meselesinin artık yeterince anlaşılması üzerine açılmıştır," deniyordu (*rüşdiye mekteblerinin küşâdı bir müddettenberü matlûb ve müstelzimi âlî olan terbiye-i tebaa madde-i mutenâsının hüsnü husûli kaziyye-i marziyyesine mebnî olarak*).[115]

Bu alıntıdaki "tebaanın terbiyesi" ifadesi Osmanlı genel eğitiminin başlıca amaçlarından birisinin sosyal disiplinizasyon olduğuna işaret eder. Daha sonraki yıllara ait bir raporda benzer bir ifade karşımıza çıkmakta: "Toplumu terbiye etmenin temel dayanağı maârifin yaygınlaştırılması[dır]" (*terbiye-i âmmenin üssu esâsı olan neşru maârif*).[116] Burada "eğitim" anlamında kullanılan "terbiye" deyimi aynı zamanda "yetiştirmek," "büyütmek," "alıştırma yaptırmak" ve diğer taraftan da "cezalandırmak," "cezayla eğitmek" anlamlarını da içerir. Bu deyimde geçen "terbiye" ile "maârif" kavramları arasındaki bilinçli ayrım, bu bağlamda eğitimin ahlâkî değerleri aşılamakta bir araç olarak görüldüğü görüşünü güçlendirmektedir. Haziran 1856'da, İşkodra'da (günümüzde Kuzey Arnavutluk) Müslümanların Katoliklere karşı saldırıları hükümetin bölgedeki otoritesini sarsıntıya uğrattığı sırada bu şehirde rüşdiye açılması yolunda daha önceleri alınmış olan karar, yerli halk arasında bir "terbiye kaynağı" (*menbâ-i terbiyye*) teşkil etmesi amacıyla derhal uygulmaya konmuştu.[117]

1840'lardan 1860'lara dek İstanbul'da ve taşrada mahalle mekteplerinin devlet desteğinde yaygınlaşmasına ilâve olarak, yoksul çocuklara devletin bedava temin ettiği okul kitapla-

114 *Mebâdi-i Ahlâk*'ın ders kitabı olarak basılmasının ve okutulmasının kabulüne dair 18 M 1263/6 Ocak 1847 tarihli irade için bkz. BOA ID 6911.

115 24 Za 1264/22 Ekim 1848 tarihli irade için bkz. BOA IMVL 3324.

116 Maârif Meclisi tarafından hazırlanan 25 C 1269/5 Nisan 1853 tarihli rapor için bkz. BOA ID 16926.

117 BOA ID 23032.

rı esas olarak dinî ve ahlâkî konulara yoğunlaşıyordu.[118] 1847 ve 1848'de *Birgivî Risalesi, İlmi Hâl Risalesi* ve *Tecvid Risalesi* İstanbul'daki mahalle mekteplerine dağıtıldığını biliyoruz.[119] Öte yandan Rıfat Paşa'nın *Ahlâk Risâlesi* öğrencilerin yalnızca okulda okuyacağı demirbaş malzeme olarak mahalle mekteplerine gönderildi.[120] 1860'ta, Mustafa Vehbî Efendi Batı Anadolu bölgesinde mahalle mekteplerini ve rüşdiyeleri teftiş ederken, yerel okullara *Elifbâ Cüzü, Zübdeti İlmi Hâl, Tecvîd Risâlesi, Tecvîd Şerhi Risâlesi, Malûmât-ı Nâfıa Risâlesi, Birgivî Risâlesi, Gülistan, Emsile Cüzü, Talimi Fârisî, Kavâidi Fârisî, Ahlâk Risâlesi, Avâmil, Resâili Erbaa, Maksûd Cüzü, Binâ Cüzü, İhyâ ül-Veled, Hesâb Risâlesi* ve *İlmi Hâl Risâlesi* gibi kitaplar dağıttı.[121] Beş yıl sonra, Lazistan sancağına yerleştirilen Çerkes göçmenler arasında eğitimi yaygınlaştırmak için önlemler alınırken, padişah bölgedeki mahalle mekteplerine *Elifbâ Cüzü, Âmme Cüzü, Tebâreke Cüzü, Emsile Cüzü, Binâ Cüzü, Maksûd Cüzü, İlmi Hâl Risâlesi* ve *Tecvîd Risâlesi* gibi kitaplar bağışladı.[122] Çoğu geleneksel İslâmî ve skolastik içerikli bu kitapların hem mahalle mekteplerinde hem de rüşdiyelerde dağıtılması dikkat çekicidir. Söz konusu kitapların rüşdiye mekteplerine de gönderilmesi Tanzimat döneminde rüşdiye eğitiminin İslâmî bir karakter taşıdığına dair sağlam bir karinedir.

Girit'te ve Batı Balkanlar'da mahalle mekteplerinin yaygınlaştırılması, yerli Müslüman halklar arasında İslâmî duygula-

---

118 Mahalle mekteplerinin devlet destekli yaygınlaşması için aşağıda s. 105-108'e bakınız.

119 Hükümetin onayıyla 6000 adet *İlmi Hâl Risâlesi* (18 R 1263/5 Nisan 1847 tarihli irade, BOA ID 7370), 4000 adet *Tecvîd Risâlesi* (10 C 1263/26 Mayıs 1847 tarihli irade, BOA IMVL 2015), 1200 adet *Birgivî Risâlesi* (26 N 1264/26 Ağustos 1848 tarihli irade, BOA ID 9313) bastırıldı.

120 Hükümet 6.000 adet *Ahlâk Risâlesi* basılmasını onayladı (29 C 1263/14 Haziran 1847 tarihli irade, BOA IMVL 2036).

121 Bursa'da her risaleden 30 ilâ 100 adet dağıtıldı. 21 Z 1276/10 Temmuz 1860 tarihli, Bursa rüşdiye mektebi müdürü tarafından Bâb-ı Âlî'ye gönderilen rapor için bkz. BOA ID 30972. *Kavâidi Fârisî* hakkında daha fazla bilgi için bkz. Kreiser, "Schullbuch," s. 66-68.

122 Bu kitaplar Batum şehrinde, Batum'un köylerinde ve Hemşin, Atina (günümüzün Pazar ilçesi), Arhavi, Hopa, Gönye ve Livane kazâlarında dağıtıldı. Bkz. BOA IMVL 24886.

rın zayıflamasına ve yerel huzursuzluklara karşı bir önlem olması bakımından yakından bağlantılıysa da, bu çabalar aynı zamanda sosyal disiplinizasyon geleneği bağlamında da düşünülmelidir. Devlet bir yandan din eğitimi yoluyla bölge halklarının İslâmî kimlikli merkezî otoriteye olan bağlılığını yeniden güçlendirmeye, diğer yandan da merkeze itaat fikrini aşılamaya çalışıyordu.[123]

Bütün bu faktörler bir tarafa, ıslah edilmeye çalışılan mahalle mekteplerinde ve rüşdiyelerde dinî bir atmosferin baskın olması bir bakıma kaçınılmazdı. Rüşdiyeler ve ıslah edilen mahalle mektepleri her ne kadar yeni bir karakter taşısalar dahi iyi yetişmiş öğretmen bulmakta karşılaşılan büyük güçlükler sonuç itibarıyla ulemâdan yeterli özellikleri taşıyanların bu okullarda öğretmen olarak görevlendirilmesine yol açıyordu.[124] Rüşdiye Dârülmuallimîni'nin açılışını izleyen ilk on yıllarda bile bu meslek okuluna eğitim görmek için başvuranların çoğu eski medrese öğrencileriydi. Kendisi bir medreseli olan Ahmed Cevdet Efendi (sonradan Paşa) 1850'de müdür olarak atandığı bu okul için bir yönetmelik (*Dârülmuallimîn Nizâmnâmesi*) hazırladı ve 29 C 1267/1 Mayıs 1851'de Meclis-i Maârif'e sunduğu bu yönetmelik tasarısı daha sonra Bâb-ı Âlî tarafından kabul edildi. Bu yönetmelik, öğretmen okulu öğrencilerini, medrese öğrencilerinin geleneksel olarak yaptığı üzere kutsal kamerî aylarda (Recep, Şaban, Ramazan) İstanbul dışına gidip *cerre çıkmaktan* (bağış toplamaktan) men ediyordu. Ahmed Cevdet Efendi'nin bu konudaki başlıca itirazları, öncelikle, eğitim üç ay kesintiye uğrayacağı için derslerde öğrenilen bilgilerin unutulması tehlikesi, ikinci olarak da "dilencilik" adını verdiği bu âdetin, geleceğin muallimlerinin itibarlarını kaybetmelerine yol açacağı kaygısıydı.[125] Bu örnek, bir yandan Osmanlı yönetiminin muallimleri belirli bir saygınlığa sahip ayrı bir meslek grubu olarak yetiştirme hedefini, bir yandan da bu hedefe ulaş-

123 Aşağıda s. 227 vd. ile karşılaştırınız.

124 Findley, s. 133.

125 Yahya Akyüz, "Türkiye'de Öğretmenliğin Temelleri Sağlam Atılmıştı," *Yeni Türkiye, Eğitim Özel Sayısı* 7 (Ocak-Şubat 1996), s. 471-475.

mada karşılaşılan, medrese kökenli öğretmen adaylarının davranışlarını değiştirmek türünden kültürel zorlukları göstermesi açısından kayda değerdir.

Mahalle mekteplerinin dinî karakterine vurguyu artıran bir olgu ulemânın özellikle alt kademelerinin bu kurumları kendi tekelinde kabul etmesi ve Tanzimatçıların ıslahat girişimlerine karşı bu okulların mevcut halini şiddetle savunmasıydı. Esasında gerek Tanzimat ıslahatçıları gerekse muhafazakâr ulemâ genel olarak ilk eğitimi dinî-İslâmî sahaya ait kabul etmeleri bakımından görüş birliği içinde olmalarına karşın alt ulemânın ıslah edilmiş mahalle mekteplerine uyum sağlayamayacakları ve işlerini kaybedecekleri korkusuyla, yüzeysel bir İslâmî söylemle ıslahata tepkilerini meşrulaştırmaya çalışmış olmaları ilginçtir. 1876'da fiilen kahvehane olarak kullanılmakta olan bazı mahalle mekteplerine aslî işlevlerini yeniden kazandırıp düzgün okullara dönüştürme teşebbüsünde bulunulduğunda bu mekteplerin "hocaları" bu tarz "İslâm karşıtı" önlemleri protesto etmeye kalkışmışlardı.[126]

Tanzimat dönemi eğitim ideolojisini en iyi yansıtan eserlerden biri, Sadık Rıfat Paşa'nın (1807-1856) yazdığı *Ahlâk Risâlesi* başlıklı ders kitabıdır.[127] Mustafa Reşit Paşa'nın yakın iş ortağı olan Rıfat Paşa, erken Tanzimat döneminin devlet siyasetini şekillendiren başlıca kilit kişiliklerden biri olarak kabul edilir. Rıfat Paşa merkezî iktidarın güçlenmesi için akılcı politikalar uygulanmasını savunmuş, imparatorluk tebaasının temel sivil haklarının yasalarla korunması ve ticaret, sanayi ve eğitimin gelişmesini desteklemiştir. Buna karşılık, halkın siya-

126 Ayrıntılar için bkz. Berker, s. 115; Ergin, s. 84, 446, 450-452, 460-463.

127 Mehmed Sadık Rıfat Paşa'nın hayatı ve fikirleri için bkz. Ercüment Kuran, "Osmanlı İmparatorluğu'nda İnsan Hakları ve Sadık Rıfat Paşa," *VIII. Türk Kongresi (Ankara, 11-15 Ekim 1976)*, cilt 2 (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1981), s. 1449-1453; Necdet Kurdakul, "Mehmet Sadık Rıfat Paşa," *Tarih ve Toplum* 71 (1989), s. 312-317; Şerif Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu.The Genesis of Young Ottoman Thought*, çev. Mümtaz'er Türköne, Fahir Unan ve İrfan Erdoğan (İstanbul: İletişim, 1996), s. 191-219; Ali Fuad "Ricali tanzimattan Rifat Paşa", *Türk Tarih Encümeni Mecmuası*, Yeni Seri, C. 1, Sayı 2 (1929), s. 1-11. Rıfat Paşa'nın tüm yazıları 8 cilt halinde *Müntehabât-ı Âsâr*'da basılmıştır (İstanbul: Tatyos Dividciyan ve Ali Bey, 1290/1873-1293/1876).

sete katılımına taraftar olmamış ve siyasî gücün Bâb-ı Âlî bürokrasisinin tekelinde bulunması çizgisinde kalmıştır.[128] Rıfat Paşa'nın genel eğitimine ilişkin görüşleri bu otoriter-ıslahatçı tavırla uyumludur. Bir yandan Osmanlı tebaası arasında genel eğitimin yaygınlaşmasını destekleyen Rıfat Paşa öte yandan kitle eğitiminin yaratabileceği siyasî sonuçlar hakkında belirli bir ihtiyat sergiliyordu. Ona göre halk sadece okumayı ve yazmayı öğrenmeliydi. Meslekî ve yüksek eğitim ancak devlet memuru, subay veya malî uzman olmak isteyenlere mahsus olmalıydı. Rıfat Paşa'nın bakış açısıyla sıradan insanların kapsamlı bir eğitimden geçirilip ayrıntılı konular öğretilmesi bu kişileri liberal bakış açısına yöneltebilir, hatta itaatsizliğe ve âsiliğe sevkedebilirdi.[129]

Ahlâk Risâlesi, hem mahalle mektepleri hem de devlet ilkokullarında okutulmak üzere devletin bastırdığı muhtemelen en eski ders kitabı olup 1847'den 1876'ya değin sınıflarda işlenmesi zorunlu tutulmuştu.[130] 1850'lerde ve 1860'larda Balkanlar'da ve Batı Anadolu'nun çeşitli bölgelerindeki mahalle mekteplerinde yaygın olarak okutulan *Ahlâk Risâlesi*, Tanzimat döneminin eğitim konusundaki baskın dünya görüşünü yansıtıyordu.[131]

---

128 Bkz. Rıfat Paşa, "Ahlâk Risâlesine Zeyl" ve "İdâre-i Hükûmete Müteâllik Bazı Kavâid-i Esâsiyyeyi Mutazammın Diğer Risâle," *Müntehabât-ı Âsâr*, cilt 7 (İstanbul: Ali Bey, 1293/1876), s. 33-38, 42-64; Mardin, aynı yer.

129 "Rıfat Paşa Merhûmun Bin İki Yüz Elli Dört Tarihinde ve İbtidâki Sefâretinde Viyana'da iken Husûl-i Saâdet-i Hâl-i Devlet-i Âliyye Hakkında Kaleme Aldığı Bazı Mütâelâtdır," *Müntehabât-ı Âsâr*, cilt 8. Ayrıca bkz. Mardin, s. 211. Karşılaştırınız: *Müntehabât-ı Âsâr*, cilt 7, s. 16-17.

130 *Ahlâk Risâlesi* son olarak muhtemelen 1306/1888-89'da basıldı. Çeşitli baskılarda farklı formatlarda yayımlanmışsa da (sayfa sayısı 23 ile 37 arasında değişiyordu) metnin kendisi orijinal halini korumuştur.

131 *Risâle-i Ahlâk* (İstanbul: Mekteb-i Tıbbiye-i Adliyye-i Şâhâne Litografya Destegâhı, 1263/1847). İşin ilginci, bu ders kitabı daha sonra bir Osmanlı Yahudi yargıcı olan Yehezkel Gabbay Efendi (1825-1898) tarafından Ladino diline çevrilerek *El Buen Dotrino* başlığı ile 1861'de Sefarad ilkokullarında okutulmak üzere basıldı. 1864'de Yehezkel Gabbay Efendi Osmanlı eğitim siyasetini belirleyecek olan Dâire-i Maârif-i Umûmiye üyeliğine atanmıştı. Bkz. Isaac Jerusalmi, *From Ottoman Turkish into Ladino. The Case of Mehmed Sadık Rıfat Pasha's Risâle-i Ahlâk and Judge Yehezkel Gabbay's Buen Dotrino* (Cincinnati, Ohio: Ladino Books, 1990).

Bu eser esas olarak belli başlı olumlu ve olumsuz davranış kalıplarını ele almakta olup yazar, başlıca üç tür gerekçelendirmeye (yani toplumsal denetim, din ve akıl, insanlık) dayanarak bunları ya övmekte ya da kınamaktaydı. Birkaç örnek vermek gerekirse, mesela cehaletten ötürü toplumsal saygınlıktan yoksun olmamak için bilgi edinmenin gerekliliği; başkaları tarafından ortaya çıkarıldığında toplumsal çevre nezdinde yaratacağı utanç verici sonuçları dolayısıyla yalan söylemenin (*kizb*) uygunsuzluğu gibi davranış halleri toplumsal denetim olgusu ile gerekçelendiriliyordu. Allah'tan korkmak ve kötülükten sakınarak iyi edimlerde bulunmak, ki bunlar *dinen ve aklen* insanı bağlayan yükümlülüklerdi, veya Allah'a ve nefsine hizmet için sağlığını korumaya dikkat etmek (*hıfz-ı sıhhat-i vücûd*) gibi davranış halleri din ve akıl olgusu ile gerekçelendiriliyordu. Cömertlik (*sahâvet*) bir insanlık koşuluyken (*insâniyyetin şartındandır*), arsızlık ve maskaralık (*masharalık*), insan olmanın amacına (*gâyet-i insâna*) yakışmayan davranışlardı. Rıfat Paşa dini hiçbir zaman tek başına bir gerekçe olarak göstermeyip her zaman din ve aklı birlikte kullanıyordu. Din ve aklın bu daimî ikili kullanımı, söz konusu kategorilerin doğal uyumunu veya ayrılmazlığını okuyucuya ima ediyordu. Rıfat Paşa'nın sık sık sözünü ettiği insaniyet kategorisi, kendi başına aşkın bir ideal değil, daha ziyade varolan sosyal değerlerin, toplumsal çevrenin, yani nihaî kertede toplumsal denetimin belirleyici olduğu tutumlar dizgesinin bir işleviydi. Bu yaklaşımı daha da güçlendiren davranış kategorileri çocuğa aşılanması uygun görülen, kendinden yaşlılara ve "büyük" kişilere karşı "edep ve saygı" (*edeb ve hürmet*) görevi, kendinden büyük karşısında ceketinin önünü iliklemek ve elini öpmek, ancak büyük izin verdiğinde oturmak, yalnızca soru sorulduğunda konuşmak gibi *tazim ve hürmet* edimleriydi.

Elifba'yı ezberledikten sonra *Ahlâk Risâlesi*'ni dikkatle okumakla yükümlü olan öğrenci, olumlu ve olumsuz davranış kategorileri ile karşılaşacaktı. Bu kategorilerin niteliği ne olursa olsun hemen hepsi, her biri tartışılmaz nitelikli gerekçelendirmeler baz alınarak ya savunulacak ya da yerilecekti. Kitapta

baştan sona kendini hissettiren egemen otorite toplumsal denetim ya da sosyal baskıydı ve öğrenci, toplumsal çevrenin beklentilerine uyum göstermekle yükümlüydü. Bunun kaçınılmaz sonucu olarak öğrenci, varolan sosyal geleneklerle uyumlu davranışlar sergilemeliydi. Kitap boyunca zuhur eden bir başka otorite de din-akıl ikilisiydi. Öğrenci din ve akıl arasında çok sıkı bir bağ olduğunu hissedecek, ve bu ikili kavramı da şüphe götürmez bir kaynak olarak görecekti.

Ahlâk Risâlesi'ni mütalaa eden bir okur, eleştirel aklını kullanarak kendi kendisine karşı sorumluluğunun bilincine varıp bağımsız bir birey olarak davranma konusunda kesinlikle teşvik görmeyecekti. Zira risaleye göre bireyin pozitif kimliği, sosyal çevresinin sunduğu tutumlar dizgesinin işlevinden başka bir şey değildi. Risaledeki otoriter yaklaşım dinî argümanlarla geleneksel argümanların birlikteliği tarafından şekilleniyordu. İnsanın akılcı anlamda kendi hayatından sorumlu olması düşüncesi, *Ahlâk Risâlesi*'nde ancak asgari bir düzeyde temsil ediliyordu. Bireyin eleştirel akıl yoluyla olgunlaştığını ve böylece kadim toplumsal geleneklerden ve değerlerden bağımsızlaştığını varsayan 18. yüzyıl Avrupa Aydınlanması'nın değerleri ve Fransız Devrimi'nin idealleri, Tanzimat devlet adamlarının toplumsal ve siyasal hedefleri arasında bulunmuyordu. Bunun yerine bireyin, geleneksel sosyal ve dinî değerlerle biçimlenmesi, gerek ahlâkî açıdan gerekse beden hal ve tavrı açısından disiplin altına alınması amaçlanmıştı.

İKİNCİ BÖLÜM

TAŞRADA DEVLET EĞİTİMİNİN BAŞLANGICI (1849-1869)

Taşrada devlet okulları açılması projesi, daha 1839 yılında planlanmış olmasına rağmen, gerçek anlamıyla ancak 1850'lerin başlarında uygulamaya geçirilebildi; vilayet seviyesinde maârif idaresine ilişkin hukukî düzenlemelerse 1869 yılına değin bekleyecekti. Bu yıla gelinceye dek taşra seviyesindeki eğitimsel gelişmeler, daha çok Balkanlar'la sınırlı kalmıştır. Gerek Balkanlar'da, gerekse Girit ve Suriye'de eğitim reformunun, bölge Müslüman halkları arasındaki huzursuzlukları önlemek ve aynı zamanda Osmanlı devletine sadakati güçlendirmek amacıyla girişildiğini görmekteyiz. Taşrada mahalle mekteplerinin kurulması ve ıslahı sosyal disiplinizasyon amacına hizmet ediyordu. Öte yandan, 1856'dan itibaren güçlenen Osmanlıcılık siyaseti, Bâb-ı Âlî'yi, özellikle Balkanlar gibi Hıristiyan nüfusun yoğun biçimde yaşadığı bölgelerde rüşdiye mektepleri kurmak suretiyle karma eğitimi teşvik etmeye yöneltti. Ne var ki rüşdiyelerde İslâmî geleneklerin ve öğretim kadrosunda ilmiye kökenli muallimlerin baskın olması gerçeği 1869'dan önce bu hedefe ulaşılmasını engellemiştir. Osmanlıcılık ancak, öğrencilerin farklı dinî inançlarını göz önüne alan yeni ve özel bir müfredatın uygulanmasıyla başarılı bir biçimde teşvik edilebilirdi. Tuna vilayeti valisi Midhat Paşa'nın vilayetinde modern okul-

ların yaygınlaştırılması yolunda attığı örnek adımlar ve karma eğitimi başarıyla uygulaması, daha sonraları başka vilayetlerde devlet okulu sisteminin geliştirilmesi için bir model oluşturdu.

Rüşdiyeler

Rüşdiye mektepleri, taşra sathında açılan ilk devlet eğitim kurumlarıydı. Askerî okullar ve medreseler bir yana bırakılacak olursa, 1880'lere dek vilayetlerde tesis edilmiş en yüksek eğitim kurumları rüşdiyeler olmuştur. Özellikle hocaları iyi eğitimli ve birikimli olan rüşdiyeler, bazen bulundukları yörenin entelektüel hayatının merkezi konumuna gelebiliyorlardı. Bu tür rüşdiyelerden mezun olanlar taşranın "eğitimli elit"ini oluşturmuşlardır.[1]

İstanbul'da ilk rüşdiye mekteplerinin Kemal Efendi tarafından teşkil edilmesinden yalnızca bir yıl sonra, bu okulların merkezden çevreye doğru yayılması planlanmıştı. Meclis-i Maârif-i Umûmiye'nin Bâb-ı Âlî'ye gönderdiği bir layihada taşrada da rüşdiyeler açma hedefi açıkça belirtilmişti (18 Za 1264/ 16 Ekim 1848). Ne var ki, bu hedefin tüm imparatorlukta ve ivedilikle gerçekleştirilmesi kolay olmadığı için, Meclis-i Maârif, taşradaki diğer açılacak okullara model olması amacıyla ilk etapta yalnızca Bursa ve Edirne'de rüşdiyeler açılmasını önerdi. Bu sıralarda taşra eğitimi için henüz hukukî bir çerçeve mevcut olmadığından ötürü Meclis-i Maârif *Mekâtib-i Sıbyan ve Rüştiye Nizâmâtı*'nı ("Mahalle Mektepleri ve Rüşdiyeler Nizâmnâmeleri") çevre bölgelerdeki mahalle mektepleri ve rüşdiyeler için yasal çerçeve olarak kabul etti. Bu yönetmelikle 10 yaşın üstündeki öğrencilere rüşdiyelere devam etme şartı getiriliyor, çocuklarını okula göndermeyen ana babaların cezalandırılacağı açıklanıyordu. Öğrenim süresi mahalle mektepleri için dört yıl, rüşdiyeler için iki yıl olarak saptanmıştı. Meclis-i Maârif,

1 Bu konuda en güzel örnek Ebubekir Hazım Tepeyran'ın anılarında görülebilir. Bkz. Ebubekir Hazim Tepeyran, *Hatıralar*, haz. Faruk Ilıkan, 2. baskı (İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret, 1998); Taşrada ve başkentte rüşdiye eğitiminin doğası hakkında daha fazla ayrıntı için bkz. 7. Bölüm, s. 324 vd.

Bursa ve Edîrne'deki mahalle mekteplerinde okutulmak üzere *İlmi Hâl* ile *Ahlâk Risâlesi* kitapçıkları dağıtılmasını kararlaştırdı. Rüşdiyelerin bina sorununu çözmek için de, mevcut mahalle mektebi binalarından büyük olanlarından birinin seçilerek açılacak yeni rüşdiye mektebine tahsis edilmesini önerdi. Mahalle mektebi öğrencileri arasından yalnızca kitap okuyabilmeyi başaranlar rüşdiyeye kabul edilecekti. Meclis-i Maârif taşra rüşdiyelerine başöğretmen olarak İstanbul'daki Dârülmuallimîn-i Rüşdi'ye henüz yeni başlamış olan talebelerin atanmasını yeterli bulmaktaydı. Başöğretmen yardımcıları (*muîn*), yerel ulemâ arasında yetenekli olanlardan, her bir başöğretmene bir muîn olmak üzere, seçilecekti.[2] Hükümetin kabul ettiği bu öneriler 24 Za 1264/22 Ekim 1848 tarihli iradeyle onaylandı.[3] İstanbul'da ilk pilot okulların açılmasından kısa bir süre sonra Bursa ve Edirne'de rüşdiyeler açılması yolunda atılan bu adımlar, devletin çevre bölgelerde devlet eğitimini yaygınlaştırma konusundaki kararlılığını gösterir. Ne var ki Meclis-i Maârif'in, kurulması planlanan rüşdiye okullarına Dârülmuallimîn-i Rüşdi'den henüz mezun olmamış talebeleri başöğretmen olarak atamaya karar vermesi, bu amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan eğitimli muallimlerin ne denli az olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, Bursa ve Edirne'deki mahalle mekteplerine ve rüşdiyelere çocukların zorunlu devamlarını sağlayacak idarî önemlerin ne olduğu da belirlenmemişti. İmparatorluğun kadim payıtahtları ve başlıca şehirlerinden olan Bursa ve Edirne'nin rüşdiye tesisi için seçilmesi çok da sürpriz bir karar değildi. Ama taşra düzeyinde eğitimin yaygınlaştırılması sürecinde bir sonraki adım Bosna'da, yani Osmanlı Balkanlarının en batı ucunda gerçekleşecekti.

Bosna eyâletinde (1867'den önce vilayetlere verilen ad) ilk rüşdiye mektepleri 1850'lerin başlarında açıldı. Devlet otoritesini bölgede askeri güçle tesis etmiş olan Rumeli ordusu komutanı Müşir Ömer Lûtfi Paşa (Latas), Bosna'daki yerel ida-

2 18 Za 1264/16 Ekim 1848 tarihli, Meclis-i Maârif'ten Bâb-ı Âlî'ye gönderilen rapor için bkz. BOA IMVL 3324.

3 24 Za 1264/22 Ekim 1848 tarihli irade için bkz. BOA IMVL 3324.

recilerle birlikte Bâb-ı Âlî'den talepte bulunarak beş sancaktan[4] her birinde medreseler ve mahalle mektepleri (*dershâne*) açılması ve bu mekteplere hocalar gönderilmesini istedi. Bu talep üzerine 16 B 1267/17 Mayıs 1851'de hem Bosna valisine hem Ömer Lütfi Paşa'ya merkezden gönderilen yanıtta, Meclis-i Maârif'in ve Meclis-i Vâlâ'nın, bu beş sancak merkezinde medrese yerine rüşdiyeler açılarak "aynı maksada" ulaşılabileceği konusunda oybirliği içinde oldukları bildiriliyordu.[5] Bu amaçla, ikiden fazla odası olan ve artık metruk bulunan medrese ve mektep binalarının rüşdiyelere dönüştürülmesi, eğer bu mümkün değilse yeni binaların inşa edilmesi yönünde talimat verildi. Rüşdiyelerin inşaat masraflarını bölge ahalisi yüklenecekti. Osmanlı yönetimi her bir rüşdiyeye, aylık ücretleri 750, 400 ve 100 kuruş olan bir başöğretmen (*muallim-i evvel*), bir başöğretmen yardımcısı (*muallim-i sânî*) ve bir kapıcı (*bevvâb*) atamayı uygun bulmaktaydı.[6] Bu bölgede devlet okulları açma konusunda gördüğümüz bu telaş muhtemelen idarî merkezîleşmeye ve Tanzimat reformlarına karşı yerel âyân ve eşrafın yakın zamanlara değin gösterdiği direnişin bastırılması çerçevesinde bölge halkının en azından bir kısmını kendi tarafına kazanma hususunda alınan eğitimsel tedbirlerle ilgiliydi.[7]

Bosna'nın iki büyük şehri olan Saraybosna ve Mostar, rüşdiyelerin açılacağı şehirler arasına dahil edilmemişti. Bu dışta bırakılma her iki şehir halkının okul taleplerine yol açmış, söz konusu istekler merkez tarafından kabul edilerek bir iradeyle Saraybosna ve Mostar'da rüşdiye mektepleri açılması onaylanmıştır.[8] Buna göre muallimlerin maaşları yerel vergilerle fi-

4 Bana Luka (Banja Luka), Bihke (Biha), Yeni Pazar (Novi Pazar), Travnik, İzvornik (Zvornik).

5 BOA Bâb-ı Âlî Evrak Odası (bundan böyle BEO) Sadâret Meclis-i Vâlâ (Meclis-i Vâlâ'dan Sadârete gönderilen yazışma, bundan böyle A.MKT.MVL.), 1267.7.16, 41-69.

6 BOA BEO A.MKT.MVL. 1267.7.16, 41-69.

7 Bkz. Selçuk Akşin Somel, "Ottoman Islamic Education in the Balkans in the Nineteenth Century," *Islamic Studies* (Islamabad) 36: 2, 3 (1997), s. 449-450.

8 Meclis-i Maârif tarafından Bâb-ı Âlî'ye sunulan 17 Ca 1268/9 Mart 1852 tarih-

nanse edilecekti. İstanbul'daki Dârülmüallimîn-i Rüşdi mezunu muallimler bu okullarda görev yapacaktı.[9] Bir süre sonra Bosna valiliğinden gelen raporda (19 N 1268/7 Temmuz 1852) rüşdiyeler için gönderilen muallimlerin her bir beş sancak merkezine de ulaştığı, ancak bu merkezlerden yalnızca Travnik ve İzvornik'te mektep binalarının inşaatının tamamlandığı bildiriliyordu. Diğer şehirlere gönderilen muallimler, rüşdiyeler için geçici mekânlar bulmak zorunda kaldılar.[10] Taşradaki okul binası konusu imparatorluğun yıkılışına dek bir sorun olmaya devam etti. İstanbul dışında yeni kurulan rüşdiyelere atanan muallimler, sık sık geçici barınaklar bulmak zorunda kaldılar, ki bunların çoğu okul binası olarak kullanılmaya elverişli değildi. Eğer muallim yerel maddi kaynak bulabilecek beceriyi gösterebildiği takdirde daha uygun bir yapı inşa ettirebiliyordu. Bu ise büyük oranda yerli halkın eğitime ve projeye samimi ilgi duymasına ve katkı yapma konusundaki istekliliğine bağlıydı.

Edirne, Bursa, Bosna gibi belirli şehir ve bölgelerde açılan sınırlı sayıdaki rüşdiyeden sonra, Meclis-i Maârif 25 C 1269/5 Nisan 1853 tarihinde yirmi beş taşra merkezinde yeni rüşdiyeler açılmasını önererek, imparatorluk çapında rüşdiye mekteplerinin yaygınlaşması için daha genel bir siyaset izlemeye başladı.[11] Meclis-i Maârif her bir okula 600 kuruş aylıkla bir hoca, 300 kuruş aylıkla bir muîn ve 80 kuruş aylıkla bir bevvab

---

li rapor için bkz. BOA ID 15342.

9 10 C 1268/1 Nisan 1852 tarihli irade için bkz. BOA ID 15342.

10 Bosna valisinin gönderdiği 19 N 1268/7 Temmuz 1852 tarihli yazı için bkz. BOA ID 15765.

11 Rumeli başlığı altında Berat, Delvine, Edirne, Yanya, Yenişehir (Larisa), Manastır (Bitola), Filibe (Plovdiv), Prizren, Rusçuk (Russe), Selanik, Üsküp, İşkodra, Sofya, Şumnu ve Vidin'in, Anadolu başlığı altında ise Ankara, Bursa, Erzurum, Kandiye, İzmir, Kastamonu, Konya, Lefkoşe, Midilli ve Trabzon gibi şehir ve yer adları geçiyordu. Meclis-i Maârif'in 25 C 1269/5 Nisan 1853 tarihli önerisi için bkz. BOA ID 16926. Ayrıca karşılaştırınız: Aziz Berker, *Türkiye'de İlk Öğrenim I: 1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1945), s. 34 dn. 37, ve Bertold Spuler, *Die Minderheitenschulen der europäischen Türkei von der Reformzeit bis zum Weltkrieg (mit einer Einleitung über das türkische [mohammedanische] Schulwesen)* (Breslau: Schriften des Osteuropa-Institutes in Breslau, 1936), s. 72.

atanmasını planlamıştı.[12] Meclis-i Maârif bu okulların her birinin yılda 2.000 kuruş gideri olacağını hesaplamıştı. Bina tesisine gelince, öncelikle eski mahalle mektepleri, terk edilmiş medrese binaları ya da idarî yapılar arasından rüşdiye binasına dönüştürülebilecek durumda olanlar aranıp bulunacak, olmazsa en az dört odalı binalar kiralanacak ya da satın alınacak, hatta gerekirse yeni rüşdiye binaları inşa edilecekti. Projenin tüm masrafı hazineden karşılanacaktı. Böylesi bir girişimin gerçekleştirilmesi için mevcut devlet harcamalarından sıkı tasarruflara girişilmesi ve bazı fonların söz konusu projeye tahsisi olmazsa olmaz şartlardandı. Fon aktarımına bâriz bir örnek eski Anadolu Müfettişliği'ne ait maaşların bu girişime kanalize edilmesi, cari harcamalardan kısıntıya gitmenin bir örneği de memur maaşlarında kalıcı kesintiler yapılmasıydı.[13] Taşra sathında toplam yirmi beş rüşdiye mektebi açma kararı, eğitimli öğretmenlerin azlığı ve malî kaynak kıtlığının çerçevesini çizdiği Osmanlı devletinin genel maddi olanaksızlığı göz önüne alındığında hayli iddialı bir girişimdi. Memur maaşlarının düşürülmesi gibi kritik bir karar da, yönetimin projeyi gerçekleştirmekte karşılaştığı maddi darboğazların ölçüsünü göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Söz konusu projenin ne ölçüde kuvveden fiile geçirildiğine baktığımızda girişimin 1856 yılında tamamlanmış olmaktan henüz çok uzak olduğunu görmekteyiz; planlanan yirmi beş rüşdiyeden ancak altısı açılabilmişti.[14] Açılan okulların hangi şehirlerde bulunduğu hakkında bir bilgimiz olmamasına karşın bu sıralarda en azından Ankara, Kandiye (Herakleion, Girit) ve

12 Sözü geçen maaş rakamları tüm rüşdiyelere uygulanacak olursa her rüşdiye mektebi aylık 980 kuruşa, yirmi beş okul ayda toplam 24.500 kuruşa mâl olacaktı; yıllık maaş gideri 294.000 kuruşu bulacaktı.

13 Meclis-i Maârif'in 25 C 1269/5 Nisan 1853 tarihli raporu, Meclis-i Vâlâ tarafından Sadâret'e gönderilen 4 B 1269/13 Nisan 1853 tarihli tahrirat, Sadâret'in gönderdiği 19 B 1269/28 Nisan 1853 tarihli raporlar için bkz. BOA ID 16926. M. Cevâd'a göre memurların maaşlarındaki kısıntı % 2 olarak belirlenmişti. Bkz. Mahmûd Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihce-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), s. 59.

14 Meclis-i Vâlâ'nın 23 Ş 1272/29 Nisan 1856 tarihli raporu için bkz. BOA IMVL 15492.

Işkodra'da devlet okulları açılmadığını biliyoruz.[15] Bu durum, Kırım Savaşı'nın (1854-1856) getirdiği ağır malî yük ve bu dönemde Osmanlı malî kaynaklarının yetersizliği göz önüne alındığında, pek de şaşırtıcı değildir.

Rüşdiyelerin açılmasında karşılaşılan malî güçlükleri yenmenin bir yolu, yarı-rüşdiyeler (*nısfu rüşdiyye*) formülüydü. Yani, ilk iki yıl sadece bir muîn ve bir bevvabın atandığı yarı-rüşdiyeler açmak suretiyle mektep kadrosunda tasarrufa gidiliyordu. Derslerin daha karmaşıklaştığı üçüncü yıla gelindiğinde başöğretmen merkezden atanıyor, böylece yarım rüşdiye tam rüşdiye statüsüne terfi ediyordu. Başöğretmen yardımcısı çoğunlukla yerli halktan, genellikle de ulemâ arasından seçiliyordu. Bu formülle çevre bölgelerde birçok rüşdiyeler açılmış olup bunlar kuruluşlarının ilk iki yılında yarı-rüşdiye özelliğini taşımışlardır.[16]

Girit'te devlet eğitiminin etkin bir biçimde yaygınlaştırılması için ilk adımlar, 1857'de, Kandiye ve Hanya şehirlerinde rüşdiyeler tesisi ve adanın Müslüman köylerinde mahalle mektepleri açılması önerisiyle atılmıştır. Bu denli geniş bir okullaşma girişimine tevessül edilmesinin başlıca nedenleri adanın gayrimüslim nüfusu, yani Rum cemaati arasında gözlenen eğitim ilerlemesi ve bu nüfusun yaşadığı her bir köye muhtemelen Yunanistan Krallığı'ndan gönderilen öğretmenlerin varlığıydı. Buna karşılık yerli Müslümanlar herhangi bir eğitimsel gelişmeden yoksun kalmıştı. Bazı Müslümanlar, eğitim kurumlarının yokluğundan ve belirli bazı "başka sebepler"den (bu muğlak ifade daha fazla netleştirilmiyor) Hıristiyanlığa geçme eğilimi gösteriyordu (*hüner ve maârif-i ilmiyyeden mahrûm kalmak-*

15 Ankara'da bir rüşdiye açılması yolundaki ilk karar, Yozgat'ın Ankara eyaletinin idarî merkezi olduğu gerekçesiyle ikincisi lehine gözden geçirilmişti. Bu konuda Meclis-i Vâlâ'nın Ankara valiliğine, Maliye Nezâreti'ne ve Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti'ne gönderdiği 22 B 1272/29 Mart 1856 tarihli rapor için bkz. BOA BEO A.MKT.MVL 1272 B 22, 79/25. Ayrıca BOA IMVL 15268 ile karşılaştırınız. Işkodra'ya gelince, 1856 Islahat Fermanı'ndan kısa bir süre sonra Katolik karşıtı huzursuzlukların patlak vermesi ve merkezî otoritenin zaafa uğraması Bâb-ı Âlî'yi başka önlemlerin yanı sıra bu şehirde bir rüşdiye açılmasına karar vermeye zorlamıştı. Bkz. BOA ID 23032.

16 BOA IMVL 23870'teki tahriratlara bkz.

da oldukları cihetle bazı esbâba mebnî öteki tarafa meyl ile câbecâ tebdîl-i mezheb eylemekte oldukları). Bu yüzden, bu gibi Müslüman çocukları "cehaletin tehlikelerinden" kurtarmak acil bir ihtiyaç olup (*olmisillü evlâdu Müslîmenin dûçâr oldukları varta-i cehl ü bî-behreden kurtarılmak*) etkili bir önlem olarak her Müslüman köyünde bir mahalle mektebi açarak Giritli Müslüman köylüler arasında İslâm inancının güçlendirilmesi sağlanmalıydı.[17] Nitekim masrafların hiç değilse bir kısmını karşılayacak kaynaklar da belirlenince, Bâb-ı Âlî bu eğitim planına onay vermekte gecikmedi. Söz konusu kaynaklardan biri olan Kandiye'deki Müslüman yetim sandığı o şehirde tesis edilecek rüşdiyenin masraflarını üstlenecekti. Sandık gelirinin % 12'si yetimlere ayrıldıktan sonra kalan 190.000 kuruş mahallî idarenin mal sandığına (yerel idarenin malî fonuna) aktarılacak, bu miktar faiziyle birlikte, ilerde açılacak rüşdiye mektebi için harcanmak üzere sandıkta tutulacaktı. Ayrıca Kandiye kazâsının Müslüman köylerinde "*bunların dahî cehâletden kurtarılmasıçün*" mahalle mekteplerinin açılmasına karar verildi. Diğer taraftan Hanya'da, eşraftan varisi olmayan bir zatın 57.000 kuruş civarındaki mirası, burada bir rüşdiye mektebinin açılmasına tahsis edildi. Mahallî idarenin mal sandığı projeye para desteği sağlamayı kabul etti ve böylelikle bu miktarı 100.000 kuruşa yükseltti.[18]

Osmanlı-Arap şehirlerinde ilk sivil rüşdiye mektebi, Tanzimat reformlarına tepki gösteren Suriyeli Müslümanların çıkardığı olaylar üzerine idarenin aldığı bir dizi önlemlerden birisi olarak Şam şehrinde, 1860-61 devresinde kurulmuştur. Yasalar karşısında Müslümanlarla gayrimüslimlerin eşit sayılmasından sonra, özellikle iyi eğitimli yerli Hıristiyanların, eğitim düzeyi genelde düşük Müslümanlar karşısında sosyo-ekonomik açıdan üstün duruma gelmesi, öfkeli taşkınlıklara ve kan dökülmesine yol açmıştı. Böylesi bir durum karşısında Osman-

17 13 B 1272/8 Mart 1857 tarihli Girit valisinden Bâb-ı Âlî'ye gönderilen rapor için bkz. BOA IMVL 16301.

18 Sadâretten Girit valisine, Maârif Nezâreti'ne ve Maliye Nezâreti'ne gönderilen 8 L 1272/1 Haziran 1857 tarihli tahrirat için bkz. BOA BEO A.MKT.MVL. 1272 L 8, 87/86-1.

lı devleti aynı zamanda Şam'daki geleneksel mahalle mekteplerinin de ıslah edilerek daha etkili eğitim kurumlarına dönüştürülmesini zorunlu gördü. Meclis-i Vâlâ'nın bir gerekçe raporuna göre Şam'daki mevcut mektepler artık eğitimsel işlevlerini yerine getirmekten uzaktılar. Vakıflara bağlı olan bu mektepler, eğitimle uzaktan yakından ilişkisi olmayan kimselerin birer *arpalığı* haline gelmiş, yerli Müslümanlara herhangi bir öğrenim sunmaz olmuşlardı. Böylece Müslüman çocukları "sokaklarda zamanlarını heba ederken" buna karşılık gayrimüslim çocuklar cemaatlerinin okullarında ya da yabancı okullarda temel fen derslerini görmekte, Arap edebiyatı okumakta, ve üstelik bunları yaparken "İslâm'ın dilini" (*lisân-ı İslâmiyye*) kullanarak eğitim almaktaydılar. Dolayısıyla Müslümanlara nazaran eğitimsel üstünlük kazanan gayrimüslimler, bu sayede yerel yönetimde önemli mevkilere getiriliyordu. Bu gidişatla başa çıkmak amacıyla devlet, bir rüşdiye açılmasına ve mahalle mekteplerinin ıslahına karar verdi. Maârif ıslahatının bir başka hedefi de, Tanzimat reformlarının varlığını kentte yaşayanlara sergilemekti (*mekteb-i rüşdînin sûret-i teşkîl ve küşâdı elhamdülillah eser-i himmet-i bülend-mertebe-i dâverîleriyle hıtta-i Şâmiyyede sernümâ-yı zuhûr olmakda olan ıslâhât ve tanzîmâtın cümle-i cemîlesinden olacağından*).[19] Rüşdiye mektebinin denetimi ve mahalle mekteplerinin ıslahı, başına yerel yüksek *ulemâ*'dan, eyalet meclisi üyesi Mahmud Efendi'nin atanması kararlaştırılan *Mekâtib-i Şâmiyye Müdürlüğü*'nün sorumluluğunda olacaktı.[20] Şam'da yerel eğitim için özel olarak kurulduğu anlaşılan bu müdürlük, Osmanlı İmparatorluğu'nda taşra eğitim idaresinin muhtemelen en eski örneklerinden biridir. Şam'da Tanzimat reformlarının eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi ve halkın gözlerinin önüne serilmesi şeklinde açıklanan bu maârif ıslahatı projesi, devletin bölgedeki varlığını güçlendirme kararlılığını gösterir. Şam'da açılması kararlaştırılmış

19 BOA BEO A.MKT.MVL. 1278 R 21, 134/33.

20 Meclis-i Vâlâ tarafından, o sırada Suriye'yi teftiş etmekte olan Hariciye Nâzırı Fuad Paşa'ya, Şam Valisi Emin Paşa'ya ve Maliye Nezâreti'ne gönderilen 19-21 R 1278/24-26 Ekim 1861 tarihli raporun taslağı için bkz. BOA BEO A.MKT. MVL. 1278 R 21, 134/33. Ayrıca karşılaştırınız M. Cevâd, s. 75.

olan rüşdiye yaklaşık bir sene sonra, Ağustos 1862'de Emeviye Camii'ne yakın Çakmakiye medresesi binası mektebe dönüştürülmek suretiyle açılmıştır.[21]

Taşrada eğitime daha fazla önem verilmeye başlanmasının önemli saiklerinden biri de, yerel milliyetçiliğin veya ayrılıkçılığın güçlenmesini önleme hedefiydi. 1865'te Sadâret Makamına gönderilen bir raporda Tırhala valisi, yerli Rumların ve Yunan konsoloslarının eskiden yerel Arnavut ve diğer Müslüman beylerinden ve eşrafından uzak dururken, son zamanlarda Arnavut ileri gelenlerine çok saygılı ve gözetici bir tavır içine girdiklerine dikkat çekiyordu. Bu denli büyük bir tavır değişikliğinin siyasî hesaplar olmadan mümkün olamayacağını savunan vali, yerel Arnavut beylerinin Türkçe bilmediğini, buna karşın Rumca konuşup yazmanın Arnavutlar arasında oldukça yaygın olduğunu belirtiyordu. Valiye göre Yunanistan, hemen sınırdaşı olduğu Tırhala ve Yanya'nın bazı bölgelerine Arnavut beylerince okunmak üzere gizlice kışkırtıcı nitelikte Rumca risaleler gönderiyordu. Yunanlıların Arnavut "cehaletini" suistimal etmesinden, "zihinlerini karıştırmasından" (*zihinlerini tahdîş*) kaynaklanacak sorunları önlemek üzere Ergiri (Gjirokastër), Avlonya (Vlorë), Delvine ve Çamlık'ta (Çameria) rüşdiyeler kurulması öngörülmüştü. Bu kurumlar ihtiyaç duyulan dinî bilgileri verecek, yerel Müslümanların *medeniyyet yoluna girmeleri*ni sağlayacak ve onları "cehaletin karanlığı"ndan koruyacaktı.[22] Bâb-ı Âlî bu meseleyi Maârif Nezâreti'ne ilettiğinde, nezâretin projeye dair yanıtı öğrencilerin okuma-yazmayı ve Kuran ve İslâm dinine ilişkin temel bilgileri yeterince edinmedikleri sürece söz konusu bölgelerde rüşdiye açmanın pek yarar sağlamayacağı doğrultusunda olmuştur. Maârif Nezâreti bu nedenle, rüşdiyeler açmak yerine büyük köylerde mahalle mekteplerinin tesis edilmesini önerdi. Bâb-ı Âlî ve Yanya valisi arasında bir müddet süren yazışmalardan sonra Ergiri sancağına bağlı köylerde otuz mahalle mektebi açılması ve bu okullara 100 kuruş aylıkla hoca atanması kararlaştırıldı. Maâ-

21 M. Cevâd, s. 75.

22 BOA IMVL 24964.

rif Nezâreti'ne bağlı eğitimciler Müslüman Arnavut çocuklarının yerel Hıristiyan, yani Rum okullarına devam etmesinden endişe duymakta ve buna karşı mahalle mekteplerinin açılmasını bir önlem olarak görmekteydi.[23] 1865 Haziran'ında *Takvîm-i Vekayi*'de yayımlanan bir Meclis-i Vâlâ mazbatasına göre Bosna'nın Bihke (Biha) sancağında bir sene içinde 157 sıbyan mektebi, İşkodra'nın dağlık bölgesinde ise 24 sıbyan mektebi açılmıştı. Söz konusu okulların kaçının Müslümanlara ait olduğu net değilse de adı geçen bölgelerde Müslümanların nüfus çoğunluğunu oluşturmaları dolayısıyla zikredilen rakamların çoğunlukla Müslüman okullarına ilişkin olduğunu varsayabiliriz.[24]

Kimi zaman da taşra halkı, merkezî idareye dilekçeyle başvurarak devlet okulları açılması için istekte bulunuyordu. Bâb-ı Âlî genellikle bu talepleri karşılamak için elinden gelen gayreti gösteriyordu. Yerel talebin karşılanmasında malî güçlükler ortaya çıkarsa, Maârif Nezâreti daha önce projelendirdiği bir rüşdiye okulunun yapımını erteleyip yerel talebe öncelik verebiliyordu. Sözgelimi, Tekfurdağı'nın (Tekirdağ) yerel meclisi gayrimüslim iktisadi rekabetiyle yüz yüze gelen Müslümanların eğitim açısından dezavantajları nedeniyle Bâb-ı Âlî'den bir rüşdiye açılmasını talep ettiğinde, o zamanın Meclis-i Maârifi bu talebe öncelik vermiş ve daha önce planlanan bir rüşdiye projesini durdurmuştur. Bir başka örnek de, Adapazarı'ndaki yerel meclisin Maârif Nezâreti'ne dilekçe vererek şehirlerinde bir rüşdiye tesisini talep etmesiydi.[25]

Taşrada devlet okulları açılmasını takip eden en azından ilk yıllarda, İstanbul'a oldukça uzak mekteplere tayin edilen muallimler daha yüksek maaş alıyordu. Bağdat vilayeti idaresi bir rüşdiye yaptırıp Maârif Nezâreti'nden öğretmen atanmasını isteyince, Maârif Nâzırı Safvet Paşa, bu mektebe atanacak mu-

23 1 S 1283/13 Temmuz 1866 tarihli irade için bkz. BOA IMVL 24964.

24 M. Cevâd, s. 90.

25 Meclis-i Maârif'in Sadârete 17 S 1270/19 Kasım 1853 tarihinde gönderdiği rapor ve 7 N 1270/3 Haziran 1854 tarihli irade için bkz. BOA ID 19173; Adapazarı yerel meclisinin 11 L 1281/9 Mart 1865 tarihli dilekçesi için bkz. BOA IMVL 23870.

allim maaşlarının, ders verdikleri okulun Dersaadet'ten uzaklığı dolayısıyla artırılmasını önerdi. Böylece, Dârülmuallimîn-i Rüşdi'den mezun olup başöğretmen tayin edilen muallim-i evvele 1.200 kuruş, aslen Bağdat'lı olup İstanbul'da ikamet eden başöğretmen yardımcısına (muallim-i sânî) 500 kuruş, İstanbul'dan gönderilen kapıcıya da 200 kuruş aylık tahsis edilmesine karar verildi.[26] Zikredilen meblağlar normal muallim maaşlarının iki katı seviyesindeydi.

Mahalle mektepleri

Bâb-ı Âlî, gerek İstanbul'da ve gerekse çevre bölgelerde mahalle mekteplerinin sayısını artırmaya ve eğitim seviyesini yükseltmeye özel bir önem veriyordu; çünkü bu mektepler rüşdiye öğretimi için öğrencilere gerekli temel eğitimi sağlamaktaydı.[27] Maârif Nezâreti yetkilileri en azından 1868'e değin mahalle mekteplerinin Osmanlı Müslüman çocuklarının eğitiminin ve toplumsallaşma sürecinin temel dayanağını oluşturduğu kanaatindeydiler. Bu bağlamda dinî eğitime verilen önem, sosyal disiplinizasyon geleneğinin devamı olarak da yorumlanabilirdi. Osmanlı idaresi, bir yandan Müslümanların en köklü eğitim kurumu olması dolayısıyla, ve ayrıca da rüşdiye öncesi devre için elzem temel eğitimi vermesi bakımından iki önemli işlevi yerine getiren mahalle mekteplerini dinî eğitimin yanı sıra okuryazarlık ve aritmetik bilgisini öğretebilecek müesseselere dönüştürmek için büyük gayret göstermekteydi.

Taşra mahalle mekteplerinin mevcut eğitim seviyesini yükseltebilmek amacıyla Meclis-i Maârif 1850'lerden itibaren çevre bölgelerdeki mahalle mekteplerinde okuyan yoksul öğrencilere bedava dağıtılmak üzere *Elifbâ Cüz*'leri göndermeye başladı. Bir örnek vermek gerekirse, 1854 yılında, Balkanlar'daki Drama, Serez, Selanik, Manastır ve Ohri şehir ve kasabalarındaki yoksul öğrenciler için yaklaşık 10.000 adet *Elifbâ Cüz'ü* gön-

26 15 S 1286/27 Mayıs 1869 tarihli irade için bkz. BOA ID 41219-1-14 S 1286.

27 . Maârif Nezâreti bünyesindeki Meclis-i Maârif'ten Sadârete 20 N 1284/15 Ocak 1868 tarihli rapor için bkz. BOA IMVL 26278.

derildi.[28] Maârif Nezâreti 1860'ta benzer bir uygulamayla Karesi (Çanakkale), Saruhan (Manisa) ve Midilli sancakları dahilindeki kazâlarda bulunan mahalle mekteplerine 660 ders kitabı dağıttı.[29]

Eyâletlerde mahalle mekteplerinin sayısını artırmaya yönelik gayretlere kişisel nitelikli teşebbüsleriyle padişahların çabaları da dahil edilebilir. Sözgelimi, Sultan Abdülmecit 1851/1852 kışında Muş'ta, maliyetini şahsen karşıladığı bir mahalle mektebi inşa ettirmişti. Kürdistan eyâleti askerî valisinin gönderdiği rapordan öğrendiğimize göre o zamana dek Muş kasabasında Müslümanlar için tek bir okul dahi mevcut değildi. İnşa edilen taş binanın bütün masrafları Hazine-i Hassa'dan karşılanmış ve mektebe padişahın adı verilmiştir. Mektebe yüz öğrenci kabul edilmesi beklenmekte olup hoca maaşı da dahil olmak üzere aylık mektep giderleri yekûnunun yaklaşık 100 kuruş (1.000 ?) civarında olması tahmin ediliyordu. Muş kaymakamı mektebin aylık masrafların karşılanması amacıyla sırf bu maksatla özel bir eğitim vergisi (*rüsûm-ı tahsîliyye*) toplamaya başlamıştı. Kuruluş masraflarını yine padişahın şahsen karşıladığı bir başka mahalle mektebi de 1854'te Hicaz Medine'de açılmıştır.[30]

1857'de başlayan ve 1860'larda ivme kazanan Balkanlar'ın belirli bölgelerinde mahalle mektepleri açılması çabalarının, ilgili coğrafyalarda İslâm inancını güçlendirmek gibi özel bir amacı olduğunu görmekteyiz. Girit ve Güney Arnavutluk'a ilişkin örnekleri daha önce ele almıştık. 1861'de Balkanlar'ın batısındaki bazı yörelerde aynı amaçla, görünürde yerel Müslümanlar arasında Hıristiyanlığa irtidad edenlerin artması dolayısıyla İslâm inancını bölgede tahkim etmek hedefiyle mahalle mektepleri açılmaya başlandı. Arnavutluk, Bosna-Hersek, Yanya ve Üsküp'teki bazı şehir ve kasaba halkı arasında İslâm di-

28 15 Ş 1270/13 Mayıs 1854 tarihli irade için bkz. BOA ID 18891.

29 Bursa İdare Meclisi tarafından Bâb-ı Âlî'ye gönderilen 2 M 1277/21 Temmuz 1860 tarihli tahrirat için bkz. BOA ID 30972.

30 Kürdistan eyâleti askerî valisi Abdülkerim Nadir Paşa'nın 17 Ra 1268/10 Ocak 1852 tarihinde Bâb-ı Âlî'ye gönderdiği rapor ve 11 R 1268/3 Şubat 1852 tarihli irade için bkz. BOA ID 15116; 2 Ş 1270/28 Haziran 1854 tarihli irade için bkz. BOA ID 18851.

ninin esaslarının bilinmediği konusunda haberler gelmekteydi. Bâb-ı Âlî, buralarda rüşdiyeler yerine mahalle mektepleri açmanın çok daha anlamlı olacağına karar verdi. Böylelikle Mat, Eşbat (Shpat), İpek (Peja), Gora ve Yakova kasabalarında ikişer, Debre-i Zir'de beş mektep açılması talimatı verildi. Normalde mahalle mektepleri malî açıdan vakıflarca desteklenirken burada ele aldığımız mahalle mektebi hocalarına Maârif Nezâreti 100 kuruş aylık bağlamıştı. Maârif Nezâreti, mektep binalarının inşaat masraflarını yörenin varlıklılarından temin etmeyi tasarlıyordu.[31] Söz konusu mahalle mekteplerinin merkezî idare girişimiyle kurulması ve maaşların Maârif Nezâretince ödenmesi, bu yıllarda Osmanlı devletinin siyasî sadakati güçlendirmek için İslâm'ı araç olarak kullanmakta kararlı olduğuna işaret eder. Devlet girişimiyle açılan mahalle mekteplerinin muhtemel bir başka görevi de anadilleri farklı olan yerli Müslüman öğrencilere mutad İslâmî kuralların yanı sıra Osmanlı Türkçesi'ni de öğretmekti. Yakova ve İpek'te rüşdiyeler açılmasına ilişkin bir rapor, bu tezi destekleyen dolaylı bir kanıt oluşturur. Bu raporda, rüşdiyelere girmek için gerekli vasıfları haiz öğrenci sayısının belirlenmesi amacıyla, en az iki ya da üç kez hatim indiren ve Türkçe metinleri az çok okuyabilen kaç çocuk olduğunun araştırılması isteniyordu.[32] Türkçe öğrenimi yerli ahalinin çocukları açısından mülkî ve askerî kariyere girme şansını sunacaktı. Bu meyanda merkezî idarenin söz konusu eğitim siyasetini desteklemesinde anadili Türkçe olmayan Müslümanlara Türk dilini öğretmek suretiyle farklı Balkan Müslüman toplulukları ile imparatorluk arasında kültürel ve siyasî bağları güçlendirme hedefinin bulunduğu da güçlü bir varsayım olarak ileri sürülebilir.

Osmanlı taşrasında mahalle mekteplerinin kuruluşu ve idaresi açısından sıradışı bir durum, 19. yüzyıl boyunca, özellikle Kırım Savaşı'ndan sonra Rusya Türklerinin, Tatarların ve ağır-

31 22 M 1278/30 Temmuz 1861 tarihli Bâb-ı Âlî'den Maârif Nezâreti'ne ve Maliye Nezâreti'ne gönderilen tahrirat için bkz. BOA BEO A.MKT.MVL. 1278 M 22, 129/95.

32 Meclis-i Vâlâ'nın 24 M 1284/28 Mayıs 1867 tarihli raporu için bkz. BOA IMVL 25774.

lıklı olarak Kafkas Müslümanlarının imparatorluk topraklarına kitlesel göçleriyle ortaya çıktı. Söz konusu gelişmeler dolayısıyla kurulan *Muhacirîn Komisyonu*, türlü meşakkatle muhaceret etmiş bu göçmenleri imparatorluğun değişik yörelerine yerleştirdi.[33] Bâb-ı Âlî, iskân edilen bu topluluklar için dayanıklı konut, cami ve mektep inşasını kendine bir görev kabul etti; bunların yapımıyla Muhacirîn Komisyonu ilgilenecek, masraflar devlet bütçesinden karşılanacaktı.[34] Ne var ki bu arada, devletin ihtiyaç duyulan masrafları karşılayamayacağı durumlar da sıklıkla ortaya çıkıyordu. Böyle durumlarda söz konusu göçmen kolonileri cami ve mektep giderlerini karşılamak için kendi aralarında para topluyorlardı.[35] Yine 1860'ların başlarında Lazistan sancağına yerleştirilen Çerkez muhacirler için mahalle mektepleri açılmıştır. 1866'ya dek bu okullara toplam on sekiz hoca atandı. Bu hocalardan bazıları yerel olarak seçilmiş olup muhacirlerin dilini bilenlere öncelik verilmişti.[36] Osmanlı devletinin henüz imparatorluğa tam entegre olmayan bu göçmenlere yönelik özel bir siyaset uyguladığını görmekteyiz. Entegrasyonun en can alıcı adımı, bir sosyal disiplinizasyon önlemi olarak İslâm inancını güçlendirmek üzere camiler ve mahalle mekteplerinin kurulmasıydı. Sözü edilen tedbirleri muhacirlerin devletle bağlarının güçlendirilmesi açısından elzem bir siyasî yatırım olarak gören Bâb-ı Âlî, bu masrafların karşılanması için elinden geleni yapmıştır. Ele aldığımız bu siyaset ile yu-

---

33 Stanford J. Shaw ve Ezel Kural Shaw, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey, Volume II: Reform, Revolution, and Republic: The Rise of Modern Turkey, 1808-1975*. 2. baskı (Cambridge, Londra, New York: Cambridge University Press, 1987), s. 115-118.

34 1863-1864'te Karahisar-ı Sahib sancağındaki göçmen toplulukları için cami yapımında devlet harcamalarıyla ilgili olarak bkz. BOA Cevdet Dahiliye 8605. Bu konuda özellikle Ömer Şen'in "Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları" (yayımlanmamış makale), 1, çalışmasına bakınız. Ömer Şen'e, metnin bitmemiş halini gösterdiği için teşekkür borçluyum.

35 Mecidiye (Megidia, Tulça, Romanya), Amasya ve Uzunyayla'daki (Sivas) benzer girişimler için bkz. BOA Cevdet Dahiliye 7843 ve 10027, ayrıca BOA ID 31497. Bu konuda ayrıca bkz. Ö. Şen, s. 2-3. Uzunyayla örneğinde komşu Hafik kasaba halkı, göçmenler için yapılan kırk bir ev, bir cami ve bir mektebin masraflarını üstlenmişti.

36 BOA IMVL 24886.

karında değinmiş olduğumuz İslâm inancının tehlikede olduğuna inanılan Girit'te ve Arnavutluk'un bazı bölgelerinde devlet eliyle mahalle mektepleri açma politikası arasında bâriz koşutluklar görebiliriz.

Devlet yetkilileri mahalle mekteplerinin yaygınlaşması açısından okul masraflarının karşılanmasında yöre halkının yardım girişimlerini kuvvetle teşvik ediyordu. 5 Ağustos 1867 tarihli *Takvîm-i Vekayi*'ye göre, Rumeli'nin Çarşamba (Sarı Göl, Kayalar, şimdiki Ptolemais), Tikveş (Kavadarcı), Serfice (Servia) ve Ustrumca (Strumica) kazâları dahilindeki İslâm köyleri işbirliği yaparak her bir iki ya da üç İslâm köyü ortak bir mahalle mektebi açmıştı. Bu okullara öğretmen bulunmasında Rumeli eyâleti idaresi aktif olarak yardımcı olmuştu.[37] Bu dikkate değer örnek bize sivil eğitim girişimlerinin köyler seviyesinde bile var olduğunu göstermektedir.

Taşra mahalle mekteplerinin eğitim seviyesi, yerel idareciler inisiyatif üstlendikleri takdirde yükseltilebiliyordu. Bu konuda bir örnek, Mekteb-i Mülkîye'den mezun olduktan sonra Rumeli eyâletine bağlı Pirlepe kazâsına kaymakam olarak atanan Tahsin Efendi'dir. 1864'te Tahsin Efendi, Maârif Nezâreti'ne gönderdiği tahriratta Pirlepe'deki beş mahalle mektebinin hocalarının "Arabî ilimleri" (yani temel İslâm ilimlerini) öğretebilmelerine karşın, Matematik ve Coğrafya gibi dünyevî konularda hiçbir bilgilerinin olmadığını bildirdi. Dolayısıyla Tahsin Efendi'nin inisiyatif kullanmak suretiyle boş zamanlarında mahalle mekteplerinde dört aritmetik işlemden başlayarak logaritma (*nisbet-i adediyye*) seviyesine kadar matematik dersi vermiş olduğunu, ayrıca kazâdaki bazı yetenekli memurlara coğrafya ve rık'a hat dersleri verdiğini öğreniyoruz.[38] Yerel İslâm eğitiminin seviyesini yükseltmek amacıyla benzeri faaliyetlere girişen başka yerel yöneticiler de vardı. Bunların içerisinde en tanınmış olanı Midhat Paşa'ydı.

Midhat Paşa Niş sancağı mutasarrıfı olarak görev yaparken sancak merkezi olan Niş şehrinde farklı dinî cemaatlerden ço-

37 Berker, s. 63.

38 Berker, s. 43.

cukların karma eğitim görecekleri bir sanayi okulu (*ıslahhâne*) kurdu.[39] Bölgedeki mahalle mektepleri, öğrencileri rüşdiyelere hazırlayacak yeterlikte olmadığından, Midhat Paşa Niş ve Leskofça'da (Leskovac) mevcut mektepleri ıslah edip yeni okullar açıp bütün Müslüman erkek çocukların bu mekteplere yazılması zorunluluğunu getirdi. Niş ve Leskofça'da aldığı bu önlemlerin başarısını görmesi üzerine Midhat Paşa aynı eğitim uygulamalarını sancağın geriye kalan kazâlarına da genişletmeyi planlamıştı.[40] Midhat Paşa 1864'te yeni teşkil edilmiş olan Tuna vilayetinin valiliğine atandıktan sonra bölgede tedrici olarak ıslah edilmiş mahalle mektepleri ve rüşdiyelerden oluşan bir eğitim ağı kurmayı başardı.[41] Vilayetteki Bulgarlar arasında yükselen milliyetçiliğe karşı önlem almak ve Bulgar çocuklarının Kişinev ve Odesa'daki Rus okullarına gitmelerini engellemek için devlet okullarında karma eğitimi teşvik etti.[42] Öte yandan kurulan mektepler için malî fon teşkil etmek üzere yerel finansal kaynak yaratmada başarılı oldu.[43] Midhat Paşa'nın bir yandan mahalle mekteplerini ıslah ederek yaygınlaştırmak, diğer yandan da karma eğitime uygun Osmanlılık ortamını yaratmak şeklinde devam eden eğitim faaliyetleri, Tanzimat dönemi siyasetlerinin temel özellikleriyle uyum gösterir. Midhat Paşa'nın yerel malî kaynakları kullanış tarzı, da-

39 Hasan Kaleshi-Hans-Jürgen Kornrumpf, "Das Wilajet Prizren. Beitrag zur Geschichte der türkischen Staatsreform auf dem Balkan im 19. Jahrhundert," *Südostforschungen. Internationale Zeitschrift für Geschichte, Kultur und Landeskunde Südosteuropas* (Münih), 26 (1967), s. 189; Nafi Atuf, *Türkiye Maârif Tarihi (Bir Deneme)*, 1. cilt (İstanbul: A. Halit Kitaphânesi, 1931-1932), s. 121. Atuf, okulun kuruluş tarihi olarak 1860 yılını verir; İlber Ortaylı, "Midhat Paşa'nın Vilâyet Yönetimindeki Kadroları ve Politikası," *Uluslararası Midhat Paşa Semineri, Bildiriler ve Tartışmalar (Edirne, 8-10 Mayıs 1984) (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1986)*, s. 227-233. Midhat Paşa'nın hayatı için bkz. İbnülemin Mahmud Kemal İnal, *Son Sadrazamlar*. 3. baskı, cilt 1 (İstanbul: Dergâh, 1982), s. 315-414.

40 Berker, s. 43.

41 B. Sakarbalkan, "Prenslik devrinde Bulgaristan'da Türk Eğitimi," *Türk Kültürü* (Ankara) 3-26 (1964), s. 81, 82.

42 Roderic H. Davison, *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1963), s. 154-155.

43 Aşağıda 4. Bölüm'de s. 181 ile karşılaştırınız.

ha sonra 1869'da çıkarılan Maârif Nizâmnâmesi için bir emsal oluşturmuştur.

Taşradaki mekteplerin denetimi Sorunu: Eyâletlerde maârif idaresinin durumu (1849-1869)

Yerel maârif idareleri ve meclisleri kurulmadan önce başlıca sorun taşradaki mahalle mekteplerinin ve rüşdiyelerin yönetimi ve denetlenmesi idi. Bu yüzden, periyodik olarak İstanbul'dan çevre bölgelere maârif müfettişlerinin gönderilmesi gerekiyordu. Taşra sathında maârif idaresinin varolmayışının yarattığı sorunlardan biri de, kasaba ve köylerde mekteplerin inşa masraflarının karşılanması ve istihdam edilen personelin maaşları için gerekli yerel fonların temininde tutarlı ve sürdürülebilir politikalar geliştirmede karşılaşılan güçlüklerdi. Bir maârif müfettişinin taşraya yaptığı kısa bir ziyaret süresince yöresel eğitim ihtiyaçları ve yerel finans kaynakları hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinebilmesi haliyle zordu. Öte yandan vilayetlerdeki halk, taleplerini dile getirecek yerel maârif meclisine sahip olmadıkları için doğrudan Maârif Nezâreti'ne ya da Bâb-ı Âlî'ye başvurmak zorundaydı. Yöre halkının yerel eğitim siyasetlerine katılma olanağının bulunmayışı mekteplere fon sağlamada yapısal güçlüklere neden oluyordu. 1869'da yayımlanan Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi bu sorunu dikkate almış ve vilayetlerde maârif meclislerinin açılmasını hükme bağlamak suretiyle burada yerel temsilcilerin katılımıyla eğitime dair önlemlerin daha etkin yürütülmesi hedeflenmiştir.

Taşrada maârif müfettişlerinin üstlendikleri görevlere iyi bir örnek, Mustafa Vehbi Efendi'nin çalışmalarıdır. Önceleri Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti nâzır yardımcılığı, daha sonra Maârif Nezâreti müfettişliği yapan Mustafa Vehbi Efendi'nin 1850'ler ve 1860'lar boyunca yerel mektepleri teftiş etmek, yeni mahalle mektepleri açmak, mahalli öğretmenlere talimatlar vermek ve idarece uygun görülen kitaplar ve metinleri okullara dağıtmak gibi farklı görevleri ifa etmek üzere Balkanlar'ın ve Anadolu'nun çeşitli bölgelerine gönderildiğini görüyoruz. Sa-

dece 1854 yılında, Batı Trakya ve Makedonya'daki şehir ve kasabalarda yaklaşık on bin *Elifbâ* dağıttı.[44] 16 Ca 1272/24 Ocak 1856 tarihli *Takvîm-i Vekayi*'de yayımlanan bir habere göre Vehbi Efendi, Rumeli'ye yaptığı teftiş seyahatlerinde Yenişehir (Larissa), Yanya, Delvine, Manastır ve İşkodra'da rüşdiye mektepleri kurmuş ve buralardaki öğrencilere ders kitapları dağıtmıştı.[45] 1860'da Maârif Nezâreti, Vehbi Efendi'yi bu sefer Hüdavendigâr eyâletini teftişe gönderdi. Bursa'ya gelen Vehbi Efendi, yerel eşraftan bazılarının malî yardımıyla oluşturduğu fonlarla mevcut rüşdiye binasındaki eksiklikleri ve binanın tefrişini tamamladı.[46] Bu vesileyle de rüşdiye mektebinde kullanılmak üzere ders kitapları dağıttı, ayrıca muallimlere nasıl ders vereceklerine ilişkin talimatlar verdi. Vehbi Efendi, buradan ayrılıp Karesi ve Saruhan sancaklarında teftiş seyahatine devam ederken bir yandan mahalle mekteplerini denetliyor, bir yandan da bu okullarda ders kitapları dağıtıyordu. Ertesi yıl, Vehbi Efendi'ye Balkanlar'ın batısında ücra Arnavut kasabaları olan Mat, Eşbât, İpek, Gora, Yakova ve Debre-i Zîr'de mahalle mektepleri açma ve gerekli ders kitaplarını buralara nakil görevi verildi. 1865'te, Vehbi Efendi gibi ilmiye sınıfından olan iki başka müfettiş Şam, Trablusşam, Halep, ayrıca Ege adaları, Kıbrıs ve Batı Anadolu'daki mekteplerin teftişiyle görevlendirildi.[47] Müfettişlerin her biri 1.750 kuruş aylık ve 6500 kuruş harcırah alacaktı. Söz konusu rakamların ne denli yüksek olduğu, bir rüşdiye başöğretmeninin maaşının ilk zikredilen rakamın ancak yarısı kadar olduğu göz önüne alındığında daha iyi anlaşılabilir.[48] Bu müfettişlerden birisi 1860'larda İşkodra mın-

44 BOA ID 18891-2 (13 Ş 1270).

45 M. Cevâd, s. 63-64. Bu gazete bilgisine ihtiyatla yaklaşmak gerekir, zira İşkodra'daki rüşdiyenin ancak 1856'nın sonlarına doğru kurulduğu neredeyse kesindir.

46 Bursa idare meclisi tarafından Bâb-ı Âlî'ye gönderilen 2 M 1277/21 Temmuz 1860 tarihli tahrirat için bkz. BOA ID 30972.

47 23 Za 1281/19 Nisan 1865 tarihli Maârif Nezâreti'nden Meclis-i Vâlâ'ya gönderilen yazı için bkz. BOA IMVL 23905.

48 18 M 1282/13 Haziran 1865 tarihli, Sadâret'ten Mabeyne gönderilen arz tezkeresi için bkz. BOA ID 23905.

tıkasında mahalle mektepleri müfettişliği yapmış olup tanınmış bir Arnavut İslâm âlimi ve düşünürü olan Davud Şükrü Efendi Boriçi idi.[49] Müfettişler taşrada ders kitapları dağıtmaya devam etmekle beraber rüşdiyelerde okutulacak ders kitaplarını çoğu kez muallimler atandıkları mektebe giderken şahsen yanlarında taşımak suretiyle nakletmekteydiler.[50]

1861 ile 1864 yılları arasında Niş sancağında mutasarrıflık ve 1864 ile 1868 arasında yeni Tuna vilayetinde valilik görevi yapan Midhat Paşa'nın eğitim alanındaki girişim ve gayretleri gerek eğitim ideolojisi gerekse mekteplerin finansmanı hususunda getirdiği yaratıcı yenilikler bakımından merkezi idarenin eğitsel siyasetini büyük ölçüde etkilemiştir. Midhat Paşa'nın sanayi mekteplerinde Türklerin ve Bulgarların birlikte okumasını sağlaması, Osmanlıcı eğitimin bir örneğini teşkil eder. Mahalle mekteplerine dünyevî derslerin dahil edilmesi, vilayetlerdeki mahalle mekteplerinin ıslahında pekâlâ başarılı olunabileceğini gösteriyordu. Midhat Paşa ayrıca, yeni okulların kurulmasını ve yaşatılmasını sağlayacak yerel kaynaklar bulabilmiştir.[51] Gerçekte bu gelişme, 1864'te yeni vilayet olan Tuna'da ilk kez uygulamaya geçirilen yeni bir vilayet idare sistemiyle başarılmıştı. Bu sistemin çekirdeğinde, eşraftan iki Müslüman ve iki gayrimüslim, devletçe resmen kabul edilen dinî cemaatlerin ruhanî temsilcileri ve yerel devlet memurlarından oluşan idare meclisi vardı. Bu idarî sistemin uygulamada başarılı olduğu anlaşılınca, Bâb-ı Âlî 1867'de bu girişimi *Vilâyet Nizâmnâmesi* adıyla bütün Osmanlı taşrasını içeren genel bir sisteme dönüştürdü. Bu idarî yapı valilere ve diğer merkezden atanan idarecilere mahalli eşrafla işbirliği yaparak gerek mektep inşası ve gerekse diğer bayındırlık hizmetleri için ihtiyaç duyulan fonları

49 Peter Bartl, *Die albanischen Muslime zur Zeit der nationalen Unabhängigkeitsbewegung (1878-1912)* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1968), s. 142. Davud Şükrü Efendi Boriçi hakkında daha fazla bilgi için bkz. aşağıda s. 168-169.

50 Meclis-i Maârif'ten Sadâret'e 7 B 1271/26 Mart 1855 tarihli rapor için bkz. BOA ID 14121-1 (5 Ş 1271).

51 Osman Ergin, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayisiyle Türkiye Maârif Tarihi*, 2. Baskı, Cilt 1-2 (İstanbul: Eser Kültür, 1977), s. 466-467.

ve işgücünü temin etmek için uygun bir kurumsal çerçeve sunmuştur.[52] Midhat Paşa'nın vilayet mekteplerinin finansmanını sağlamadaki başarısı, kısa süre sonra 1869 Nizâmnâmesinde yankısını bulacaktı.[53]

1869'da Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin ihdas edilmesinden önce de, vilayetler seviyesinde birörnek maârif idarelerinin kurulması gündeme gelmişti. Maârif Nâzırı Safvet Paşa, taşradaki mahalle mekteplerinin ve rüşdiyelerin ta İstanbul'dan etkin bir biçimde yönetilmesinin ve denetlenmesinin imkânsız olduğunu bir raporla Sadrazam Âlî Paşa'ya bildirdi.[54] Taşrada yılda bir defa yapılan merkezden güdümlü okul teftişlerinin masraflı ve yetersiz olduğunu gören Safvet Paşa, vilayet ve sancak merkezlerinde maârif meclisleri kurulması için planlar yaptı. Buna göre her vilayetin merkez sancağının mutasarrıfı altı üyeden oluşacak bir vilayet maârif meclisinin başına getirilecek, buna karşılık sancak defterdarları dört üyeli sancak maârif meclislerine riyaset edecek, ve her iki seviyedeki meclis üyelerinin geriye kalanı Bâb-ı Âlî'nin onayladığı eşraftan oluşacaktı. Meclisler ayda iki kere toplanarak Maârif Nezâreti talimatlarının yerel düzeyde uygulanması, okulların düzene sokulup eksikliklerinin giderilmesi gibi mevzular tartışılıp uygulamaya geçirilecekti. Söz konusu tartışmalar ve alınan kararlar daha sonra Maârif Nezâreti'ne bildirilecekti. Buna ek olarak, meclisler acil sorunlar için vilayet idaresiyle iletişime geçecek, her hafta sırayla meclis âzâlarından biri, rüşdiye ve mahalle mekteplerini teftiş ederek öğretimin yeterliliği araştırılacak, öğrencilerin hal ve hareketleri gözlenecek ve öğretmenlerin talimatları uygulayıp uygulamadıkları saptanacaktı. Son olarak, bu

---

52 İlber Ortaylı, *Tanzimattan Cumhuriyete Yerel Yönetim Geleneği* (İstanbul: Hil, 1985), s. 56-66, 74-78.

53 O sıralarda Tuna vilayetine bağlı Tulca sancağının mutasarrıflığını yapmış olan İsmail Kemal Bey'e göre; Midhat Paşa'nın Tuna vilayetinde göreve gelmesinden itibaren, merkezî hükûmet hazine gelirleri dışında, malî kaynak bulma yetkisini yerel idarecilere vermişti. Bkz. İsmail Kemal Bey, *The Memoirs of Ismail Kemal Bey*, haz. S. Story (Londra: Constable, 1920), s. 56-57.

54 2 Ra 1285/23 Haziran 1868 tarihli tahrirat için bkz. BOA Şûra-yı Devlet Evrak-ı Maârif 205/3 (1285 Ra 6).

meclisler okul olmayan köylerde mahalle mektepleri açacaklardı.[55] 1869'dan önce bazı taşra yöneticilerinin yerel mekteplerin idaresi için kurullar oluşturma girişiminde bulunduğunu gösteren bulgular mevcuttur. Sözgelimi, Edirne vilayetine bağlı Tekfurdağı sancağı mutasarrıfı mekteplerin idamesiyle ilgilenecek yerel bir komisyon kurulması için Maârif Nezâreti'nden izin talep etmişti.[56] Daha önce sözü edilen Şam Mektepler Müdürlüğü (*Mekâtib-i Şamiyye Müdürlüğü*), 1869'dan önceki mahalli eğitim idarelerinin bir başka örneğidir. Bütün bu gelişmeler, taşrada sayıları giderek büyüyen devlet okullarının koordinasyonunu ve denetimini başkentteki Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin tek bir merkezî birim halinde idare edemeyeceğini ve eğitsel kurumların inşası ve idamesi için yerel kaynaklara duyulan ihtiyacın giderek artığını gösteriyordu. Şurası unutulmamalı ki, 1880'lerden önce geniş imparatorluk topraklarında ulaşım ve iletişim olanakları ortaçağdakinden pek farklı değildi; demiryolu ve telgraf hatlarının henüz yaygınlaşmadığı bir devrede Bağdat ya da Bosna'da Bana Luka'daki okulların İstanbul'dan yönetilmesi pek de kolay olmuyordu.

55 BOA Şûra-yı Devlet Evrak-ı Maârif 205/3 (1285 Ra 6).

56 Berker, s. 64-65.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TAŞRADA EĞİTİMİN KURUMLAŞMASI: HUKUKİ ADIMLAR, MAARİF MECLİSLERİ, VİLAYET OKULLARI, MUALLİMLER (1869-1908)

Taşrada devlet okullarının yaygınlaştırılması için yapılan uygulamaların tek merkezden yönetilmesinin giderek zorlaşması ve vilayetlerdeki rüşdiyelerin ve mahalle mekteplerinin giderlerinin sadece bütçeden karşılanmasının imkânsız hale gelmesi, Maârif Nezâreti'nin eğitimin yaygınlaştırılması çabalarına etkili bir kamu desteği bulmasını zorunlu hale getirdi. Öte yandan Osmanlı eğitim modernizasyonu, gelişmelerin planlı, yukarıdan yönetilen bir tarzda yürütüldüğü, aşağıdan katılımın ise önemsenmeyecek bir düzeyde kaldığı bir devlet reformu projesiydi. 19. yüzyılın ilk yarısında eğitim modernizasyonunun toplumsal bir yaygın destek görmediği, mahalle mektepleri dışında eğitim konusunun çok da popüler bir olgu olmadığı doğrudur. Ne var ki Tanzimat reformlarının etkisinin giderek daha hissedilir hale gelmesi, imparatorlukta Batı nüfuzunun artması ve özellikle 1856'dan itibaren Müslümanlar karşısında gayrimüslimlerin ekonomik ve sosyal konumlarındaki yükseliş, taşradaki Müslüman okumuşlar ve ulemâ arasında İslâmî eğitimin geri kalmışlığına ilişkin bir farkındalık yaratmış olmalıdır. Rüşdiye mekteplerinin açılması konusunda yerel talepler, mekteplerin giderleri için yerel meclisler kurulmasını amaçlayan sivil insiyatifler gibi bazı örnekler muhtemelen bu eğilimin gös-

tergelerindendir. Taşrada devlet okullarının yaygınlaşmasında sorunlarla karşılaşan Osmanlı devleti söz konusu gelişmeleri memnuniyetle karşıladı. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, eşrafın âzâ olarak katılacağı ve yerel destek sağlayacağı vilayet maârif meclislerinin teşkil edilmesini öngörüyordu. Ama Bâb-ı Âlî eşraftan sadece devletin kabul edebileceği kimseleri seçmeye özen gösteriyordu. İcra, teftiş ve finansman işlevlerini yerine getirecek maârif meclislerinin kuruluşu, taşra eğitiminde istikrarlı bir gelişmenin kurumsal temellerini oluşturdu.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, başkentte ve vilayetlerde genel eğitimi düzene sokmayı hedefleyen ilk kapsamlı hukukî metindir. Bu metinle birlikte ilköğretim medresenin etki alanından çıkarılıyor, Osmanlı devleti ilkokulların yapısına ve ilkokul öğretmenlerinin meslekî formasyonuna daha çok önem vermeye başlıyordu. Öte yandan Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, Müslüman, gayrimüslim ve ecnebi okulları ortak bir hukukî çatı altında bütünleştirme, ve hatta gayrimüslim cemaatlere yönelik devlet okulları kurma yolundaki girişimleriyle Osmanlıcılık projesinin bir parçası olarak da görülebilir. Geç dönem Tanzimat aydınlanmacılığının bir projesi olan nizâmnâmenin bu son maddeleri hiçbir zaman uygulanmadı. 1869'da yayımlanmasına karşın, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin kuvveden fiile geçirilmesi ancak 1880'den sonra, o da çeşitli yer ve zamanlarda farklı yoğunluklarda mümkün olmuştur.

Maârif-i Umûmiye Nezâreti, 19. yüzyılın sonlarına doğru oldukça ihtisaslaşmış bir kurum haline gelmişti. Genel eğitimin düzenlenmesini ve yönetimini üstlenen idarî bir kurum olmanın yanı sıra, imparatorluktaki kültürel faaliyetleri denetleyen bürokratik bir teşkilat niteliğini de almıştı. Abdülhamid döneminde bu son işlevi Maârif-i Umûmiye Nezâreti'ni bir devlet sansürü aygıtına dönüştürdü. Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin ve yerel maârif meclislerinin bir başka özelliği, diğer devlet organlarına kıyasla daha az yönetsel yetkiye sahip olmalarıydı. Maârif teşkilatının bir kurum olarak özgüven eksikliği kısmen, özellikle ücra yörelerde halk desteğinin az oluşundan kaynaklanıyordu. Öte yandan, maârif konusunda belirli ölçüde ye-

rel insiyatif sergileyen bölgelerdeki maârif meclislerinin eğitim meselelerini halledebilecek güce sahip oldukları varsayılabilir.

Devlet ilkokullarının yaygınlaşması bölgeden bölgeye farklılık gösteriyordu; bunun başlıca nedeni bölgenin doğal zenginliklerine ve halkın eğitime verdiği öneme bağlı olarak yeterli malî kaynakların teminindeki farklılıklardı. İmparatorluğun merkez bölgelerinde, özellikle Batı Anadolu'da modern ilk okullar kurmak amacıyla yöresel girişimler ortaya çıkarak yerel idareyle işbirliği yaptı. Abdülhamid devrinin ilk evrelerinde ortaya çıkan bu olgu, muhtemelen Müslümanların yerli gayrimüslimlerin sosyal ve ekonomik gelişmesinden duydukları endişeden kaynaklanıyordu. Öte yandan, ilköğretimin yaygınlaşmasında en fazla zorluklarla karşılaşılan yerler, okulları merkezî otoritenin bir aracı olarak gören aşiretlerin yaşadığı, kıt tarımsal kaynaklara sahip bölgelerdi.

Vilayetlerde devlet eğitiminin yaygınlaşması için temel koşullardan biri, genel olarak öğretmen kadrosunun genişlemesiyle yakından bağlantılıydı. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi her ne kadar devlet okullarında görev yapacak eğitimcilerin öğretmen okullarından mezun olmaları koşulunu getirdiyse de, imparatorluk içinde sayıları hızla artan ilkokullara kıyasla bu okulların sayısının pek az ve buralardan mezun olanların sayısının kısıtlı olması, bu koşulun gerçekleşmesini pratikte imkânsız kıldı. Bu durum karşısında alınan palyatif bir önlem yerel memurların ve subayların taşra okullarına geçici öğretmen olarak atanma uygulamasıydı. Taşradaki okulların eğitim kalitesinin düşüklüğü göz önüne alındığında, Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin başlıca amacının taşradaki halka temel okuma-yazma bilgisi verecek öğretmenleri kısa sürede sürede yetiştirmek olduğu söylenebilir. Taşrada köy imamlarına verilen kurslarla çağdaş öğretim metotlarının öğretilmesi ve daha sonra bunların köy öğretmeni olarak tayini projesi, bu temel eğitsel amacı destekler mahiyettedir.

İlkokul öğretmenlerine ilişkin bir başka sorun, öğretmen okullarında Türk öğrencilere ders verecek öğretmenler için tasarlanmış standart müfredatla, gayrıtürk birçok vilayetteki

farklı farklı kültürel koşullar arasındaki uyumsuzluktu. Taşradaki öğretmen okullarının çoğalmasının ve bu kurumlardan mezun olan yerli öğretmenlerin sayısının artmasının, normatif öğretim gereksinimleriyle yerel sosyo-kültürel koşullar arasındaki uyumsuzluğu zamanla ortadan kaldırdığı varsayılabilir. Bu bağlamda, Osmanlı eğitmen kadrosu dahilinde gayritürk unsurlar olarak Arnavutların ve Ermenilerin güçlü bir şekilde temsil edildikleri de belirtilmelidir.

Abdülhamid rejiminin otoriter önlemlerinin öğretmenleri olumsuz etkilediği açıktır. Muhalif faaliyetlere en yatkın grup olarak görülen öğretmenler, devlet birimleri tarafından giderek artan biçimde gözetim altında tutuluyorlardı.

Fransa, Prusya, Rusya gibi bazı 18. ve 19. yüzyıl Avrupa devletlerinde de görüldüğü üzere eğitimin modernizasyonu eğitim idaresinin bürokratikleşmesiyle birlikte ilerliyordu. Okulların seviyelerinin ve müfredatlarının standartlaştırılması, ders kitaplarının seçimi, öğretmen adaylarının eğitimi ve mezuniyetlerinin tasdiki, okulların açılması, taşra okullarının finansmanında kullanılan araçlar, yerel maârif meclislerinin sorumlulukları ve Maârif Nezâreti nezdindeki statüleri türünden süreçler ve olgular başlı başına bir eğitim bürokrasisinin gelişmesine katkı yaptı.[1]

Yasal adımlar ve 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, Osmanlı eğitim tarihinde bir dönüm noktası teşkil etmektedir. Bu nizâmnâmeyle başkentte mevcut olan ve taşrada kurulması planlanan okullar tek bir kapsayıcı kanun dairesinde bütünleştiriliyordu. Nizâmnâme

1 Bkz. Margaret Scotford Archer, *Social Origins of Educational Systems* (Londra; Beverly Hills: Sage Publications, 1979); Egon G. Guba, *Administrative relationships: teacher effectiveness, teacher satisfaction, and administrative behavior; a study of the school as a social institution* (Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago [c1957]; Karl Schleunes, *Schooling and Society: The Politics of Education in Prussia and Bavaria 1750-1900* (Oxford: Berg, 1989).

aynı zamanda, taşra maârif meclislerinin kurulmasını öngörüyordu. Ne var ki, belgede yer alan düzenlemelerden bir çoğunun Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasına dek uygulamaya geçirilemediği de bir gerçektir. Belki de bu nizâmnâmeyi yalnızca hukukî bir metin olarak değil, aynı zamanda geç dönem Tanzimat bürokratlarının eğitime ve siyasete ilişkin tavırlarıyla Fransız eğitsel ideallerinin harmanlanışını yansıtan bir eğitim projesi olarak görmek daha anlamlı olacaktır.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, bir anlamda Bâb-ı Âlî'nin yabancı eğitim danışmanı rolünü üstlenmiş görünen Fransa Eğitim Bakanı Jean Victor Duruy'ün kuvvetli etkisiyle şekillendirilmişti.[2] Duruy'ün 1867'de hazırladığı reform projesi, toplam 198 maddeden oluşan hukukî bir metin haline getirildi. Metnin nihaî biçimi Maârif Nâzırı Saffet Paşa tarafından Sadâret'e sunulmak üzere Askeri Okullar Müdürü Sadullah Paşa, Şura-yı Devlet Maârif Dairesi Reisi Kemal Ahmed Paşa ve başka uzmanlarla birlikte hazırlanmış ve yasa metni 1 Eylül 1869'da yayımlamıştır.[3]

Nizâmnâmenin Eylül 1869'dan önce kabine mazbatasına iliştirilerek sunulan resmî gerekçe belgesi Batı yanlısı eğitim reformcularının ideolojik saiklerini oldukça net bir biçimde yansıtır.[4] Nizâmnâmede doğa bilimleri (*fünûn*) ve eğitimin (*maârif*) dünyadaki refahın temel kaynakları olduğu belirtiliyordu. Ancak

2 Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964), s. 179. Geç 18. yüzyıldan itibaren Fransız eğitim modelinin Osmanlı eğitimine etkileri üzerine bkz. Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma* (Ankara; Konya: Vadi, 1997), 98-102; Stanford J. Shaw ve Ezel Kural Shaw, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey. Volume II: Reform, Revolution and Republic: The Rise of Modern Turkey, 1808-1975*. 2. baskı (Cambridge; Londra; New York: Cambridge University Press, 1987), s. 108-112.

3 Mahmud Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihçe-i Teşkilât ve İcrâât* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), s. 101-102, 509. Nizâmnâmeye katkıda bulunanlar arasında Datyan Artin Efendi, Recaizade Ekrem Bey, Ebüzziya Tevfik Bey, Mehmed Mansur Efendi ve Dragan Cankov Efendi de vardı. Bkz. Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), s. 83.

4 M. Cevâd, s. 102-109. Ayrıca bkz. Sadreddin Celal Antel, "Tanzimat Maârifi", *Tanzimat I. Yüzüncü yıldönümü münasebetile* (İstanbul: Maârif Matbaası, 1940). Metnin tamamı için bkz. Ek 3.

bilim ve eğitim sayesindedir ki icatlar ve kurumlar desteklenecek, ve bunlar ise ilerlemeyi (*terakkiyât*) mümkün kılacak olan ticaret ve sanayinin gelişmesine katkıda bulunacaktı. Öte yandan ticaret ve sanayinin gelişmesi insanlığın (*cemiyyet-i beşeriyye*) ihtiyaçlarını daha kolay temin etmesini sağlıyordu. "Uygarlık dairesinin" bir parçası olan "milletler" ve halklar (*dâire-i medeniyyete dahil olan milel ve akvam*) ancak böylesi bir gelişmeyle dünyanın zenginliklerinden ve refahından pay alabileceklerdi.[5]

Metinde bundan sonra imparatorluktaki eğitim kurumlarının azlığı eleştiriliyordu. "Yüksek ilimler" (*ulûm-ı âliyye*) düzenli bir ilkokul sistemi altyapısına muhtaç olmasına karşın imparatorluktaki mevcut sıbyan mekteplerinin sayısı yetersizdi. Üstelik sıbyan mekteplerinde yalnızca temel dinî bilgiler öğretiliyordu. Hocaların pedagojik bilgisi olmayıp sıbyan mekteplerinde çocukların kişiliğini ve ahlâkını geliştirecek (*tehzîb-i mizâc ve ahlâk*) kurallara ihtiyaç vardı. Öte yandan yüksek okulların eksikliği rüşdiye mekteplerinden mezun olanların eğitimlerini ya *Mahrec-i Eklâm*'da (devlet dairelerine memur yetiştiren okul) ya da askerî okullarda sürdürmelerini zorunlu kılıyordu. Bu durum, doğa bilimleri ve sanayi konusunda eğitim almak isteyen öğrencilerin karşısına bir engel olarak çıkıyordu. Yasal önerilere gelince, gerekçe belgesi okula devam mecburiyetini sağlayacak düzenlemeler yapılmasını şiddetle tavsiye ediyordu. Sürekli olarak görev yapması önerilen kalıcı bir müfettişler heyeti bütün eğitim kurumlarını denetleyecekti. Osmanlı İmparatorluğu'nda mevcut tüm okullar sınıflanacak ve ortak bir yasal çerçevede sisteme entegre edilecekti. Öte yandan öğretim yöntemleri resmî olarak belirlenip düzenlenecekti (*usûl-i talîmin tertîb ve tanzîmi*).[6] Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin gerekçe metni çok açık bir biçimde öğretimin eğitsel kalitesini yükseltmek ve eğitimi halk arasında yaygınlaştırmak için adımlar atılması zorunluluğunun altını çiziyordu.

Kurumsal ihtiyaçlardan daha ayrıntılı şekilde söz eden gerekçe metni, öğretmenlerin daha iyi eğitilmeleri ve maaşlarının

5 M. Cevâd, s. 102, 103.

6 M. Cevâd, s. 103-105.

yükseltilmesi gerektiğine dikkat çekiyordu. Söz konusu değişiklikler toplum nezdinde öğretmenlik mesleğine duyulan saygıyı artıracaktı. Taşradaki eğitimin daha istikrarlı hale gelmesi vilayetlerde maârif meclisleri kurulmasıyla sağlanabilirdi. İhdas edilecek bir maârif vergisi sistemin malî dayanağını oluşturacaktı.[7]

Metin, "farklı dinî cemaatlere mensup çocuklar arasında ortak anlayış ve yakınlığı güçlendirmek" (*sunûf-ı tebaa etfâlinin muhteliten tahsîl-i maârif tarîkine sevki ve o cihetle beynlerinde itilâf ve muhâdenetin tahkîmi*) amacıyla karışık eğitimin gerekliliğini vurgulayarak sona eriyordu. Bu hedefin gerçekleşmesi için ortaokul seviyesinde, Mekteb-i Sultânî ile aynı çizgide eğitim vermesi öngörülen idâdî mekteplerinin açılması planlanıyordu. Ayrıca modern bilimlere dair yabancı dillerden Osmanlı Türkçesi'ne çevrilecek ders kitaplarına duyulan ihtiyaç belirtiliyordu. Devlet, doğa bilimleri (*fünûn*) olduğu kadar beşerî bilimlerin (*ulûm*) de öğretilmesini denetim altına almalıydı. Yalnızca, gayrimüslimlerin cemaat okullarındaki dinî dersler hükümetin kontrolu dışında kalabilirdi.[8] Gerekçe metninin bu son bölümünde Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin Osmanlıcı amaçları daha belirgin hale gelmektedir. Halihazırdaki rüşdiye mektepleri, müfredatı fazla miktarda dinî ders konuları içermesi dolayısıyla farklı cemaatlerin çocuklarını bir araya getirme hedefini gerçekleştirme noktasında yetersiz olarak görülmekteydi. Bir başka önemli açıklama ise o zamana dek ulemâya bırakılan beşerî bilimlerin (*ulûm*) öğretiminin devletçe denetlenmesi kararıydı. Bu karar, hükümetin medreseler hariç genel eğitimin tüm alanlarını kontrol altına almayı hedeflediğini göstermekteydi.

1839'daki, eğitimi hem dinî hem dünyevî boyutlarıyla idrak eden Meclis-i Umûr-ı Nâfia layihasına kıyasla 1869 tarihli nizâmnâme gerekçe belgesi müspet bilimlerin yayılmasını eğitimin neredeyse tek hedefi olarak sunuyordu. Bu ikinci belge Müslüman kurumlarında öğretilen dinî konuların devlet gözetimi altına sokulmasını, böylelikle de ulemânın Müslüman eği-

7 M. Cevâd, s. 105-106.

8 M. Cevâd, s. 106-109.

timi üstündeki etkisini minimuma indirmeyi hedefliyordu. Her iki metinde görünürde seküler bir kavram olarak "beşerîyet" göze çarpsa da, sonuncu metinde ayrıca, Batı Avrupa ülkeleri ve kolonilerini özellikle kastetmek üzere "uygarlık camiası" vurgulanıyordu. Metin bu ülkeleri ilerlemenin örnekleri olarak görüyor ve onları adeta taklit etmek istiyordu. Gerek layihada ve gerekse 1868'den önce eğitime ilişkin başka metinlerde sıbyan mekteplerinin durumu ağır bir biçimde eleştirilse de, bu kategorideki okullar her zaman dini eğitimin alanı içinde kabul edilmişti. Oysa 1869 gerekçe belgesinde sıbyan mektepleri dinî kültürün belirleyici etkisi altında kalmakla eleştiriliyordu. Gayrimüslim tebaaya Osmanlıcı yaklaşımın örneklerinin sergilendiği metinde, tek bir Osmanlı milleti yaratmak amacıyla dinî cemaatler arasındaki engellerin kaldırılmasının bir yolu olarak karma eğitimin altı çizilmekte ve böylelikle de 1856'daki siyasete bağlı kalınmaktaydı. Sonuçta söz konusu iki metin eğitimde dinin rolü açısından radikal farklılıklar arz ediyordu. 1869 metni müspet bilginin teşvik edilmesini vurgulayarak dini ikinci plana itiyor, sıbyan okullarının işlevini dinî eğitimin vazgeçilmez bir aşaması olarak kabul eden yaklaşımı ilk kez sorguluyordu. Resmî gerekçe belgesinin Osmanlı eğitim geleneğinden bu denli radikal kopuşu önemli ölçüde Fransız etkisine borçludur, ama şurası da belirtilmelidir ki belgede dile getirilen hedefler imparatorluğun yıkılışına değin tümüyle uygulamaya geçirilememiştir.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'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 nizâmnâmenin doğa bilimlerine-pratik konulara vurgu yapan maddelerinden değil, özellikle ilkokul öğretmenlerinin birer devlet memuru olarak hukukî ve idarî statülerinin konu edildiği, ilkokulların idarî temellerinin belirlendiği paragraflardan da anlaşılmaktadır. Burada ilkokul öğretmenleri, kademe ve bordro esasına göre görev yapan bir meslek grubu olarak ele alını-

yordu. Nizâmnâme, kızların ilkokul eğitimini de gözetmekteydi. Vilayetlerde devlet okulları yaygınlaştırılacak, bütün köy ve kasaba mahallelerinde okullar açılacaktı. İkinci olarak, vilayetler için öngörülen idarî birimler, bunların teşkilatları, personeli ve çalışma yöntemleri, başkent haricinde eğitimin gelişmesi için tasarlanmıştı. Taşra mekteplerinin ve yerel maârif idarelerinin finansmanıyla ilgili konular nizâmnâmede tespit edilmişti. Dahası, imparatorluktaki bütün devlet okullarının, özel okullar, gayrimüslim cemaatlerin okulları ve yabancı okulların tek bir yasa çerçevesine dahil edildiğini görmekteyiz. Son olarak, Maârif Nezâreti'nin sorumlulukları yalnızca eğitsel konularla sınırlı kalmayacak, müzeler ve kütüphaneler gibi kültür kurumları, ayrıca bilimsel yayınlar gibi akademik nitelikli sorumluluklar da nezâretin görev alanına girecekti.[9] Bu nizâmnâme, bazı değişikliklerle birlikte 1913'e dek yürürlükte kaldı. Okulların denetlenmesi, öğretmenlerin istihdamı gibi bazı konular, vilayet maârif müdürlerinin, sancak ve kazâlardaki maârif idarelerinin sorumlulukları gibi daha spesifik konular ise 1896 Talimatnamesi'nde netleştirildi.[10] Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin gerek genel eğitime yönelik olarak ve gerekse Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin yapısını belirleyen kapsamlı bir hukukî çerçeve oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Birkaç hüküm dışında vilayet idareleriyle ilgili maddeler esas olarak ancak Abdülhamid devrinde uygulama olanağı bulabilmiştir. Bu bakımdan, vilayetlerdeki maârif idaresine ilişkin maddeleri ele alırken söz konusu dönem göz önünde tutularak irdelemek daha doğru olacaktır.

Maârif-i Umûmiye Nezâreti

Maârif-i Umûmiye Nezâreti ile taşradaki maârif idareleri arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılması için, Maârif-i Umûmiye

9 Madde 1, 3-7, 68-78, 129-130, 133-138, 143-152, 173-198. Bkz. M. Cevâd, s. 469-473, 485-487, 493-499, 505-509. 1869 Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin değerlendirilmesi için bkz. Antel, s. 454-457.

10 Aşağıda s. 142-144'le karşılaştırın.

Nezâreti'nin kurumsal yapısının açıklanması gerekir. 1869'da, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi uyarınca, nezâret başlıca dört birimi içeriyordu; Maârif-i Umûmiye Nâzırının ofisi, Meclis-i Kebîr-i Maârif ("Büyük Maârif Meclisi"), Sekreterlik (*Tahrirât Kalemi*) ve Muhasebe Kalemi. Bunlardan Meclis-i Kebir-i Maârif, daha önceki Meclis-i Maârif'in kurumsal devamı niteliğindeydi ve iki daireden oluşuyordu; Daire-i İlmiyye ve Daire-i İdare. Eğitim politikalarını tespit etmek amacıyla yılda iki kez Maârif Nâzırı'nın başkanlığında toplanan Meclis-i Kebir-i Maârif'in toplantılarına Daire-i İlmiyye'nin ve Daire-i İdare'nin üyeleri, Şûra-yı Devlet'ten, Divan-ı Ahkâm-ı Adliyye'den, ulemâdan (*Tarîk- i İlmiyye'den*) ve ordudan ikişer temsilci, ve bunlara ilâveten gayrimüslim cemaatlerin dinî liderleri katılıyordu. Daire-i İlmiyye'nin görevleri arasında ders kitaplarının tercümesi, Avrupa'daki üniversitelerle yazışmak, Türk dilinin geliştirilmesi için çalışmak (*lisan-ı Türkînin ilerülemesine çalışmak*) ve Rüus imtihanlarını düzenlemek vardı.[11] Daire-i İlmiyye'nin "dahili üyeleri" (*âzâ-yı dâhiliyye*) Arapça, Eski Yunanca ya da Latince gibi klasik dillerden ya da Avrupa dillerinden en az birini bilmek, bir bilim dalında uzman olmak ve Osmanlı Türkçesi'yle metin kaleme alma becerisine sahip olmakla mükellefti.[12] Daire-i İdare okulların yönetiminden, ileride kurulacak olan vilayet maârif idarelerinin denetiminden, müzeler, kütüphaneler ve devlet matbaalarından ve bu kurumların personelinden sorumluydu. Bu daire ayrıca Maârif-i Umumiye Nezâreti'yle ilgili yönetmeliklerin, kaide ve kuralların taslaklarını hazırlayıp Meclis-i Kebir-i Maârif'e sunacaktı. Daire-i İdare'nin yönetim kurulu bir başkan, biri gayrimüslim olmak üzere iki başkan yardımcısı, ikisi gayrimüslim olmak üzere dört "denetçi" (*muhakkık*), yine ikisi gayrimüslim toplam altı

11 Rüus, sahibine medreselerde hocalık yapma hakkı veren bir çeşit diplomaydı.

12 Daire-i İlmiyye üyeleri reis Mirliva [Tuğgeneral] Tahir Paşa, ulemâdan Abdülkerim Efendi ve Mustafa Vehbî Efendi, bürokrasiden Nasuhi Efendi, Mekteb-i Harbiye Fransızca ve tarih muallimi Mahmud Efendi, *Takvîm-i Vekayi* yazarı Mehmed Efendi, Tercüme Odası'ndan Konstantinidi Efendi ve Fransızca kitabet görevlisi olarak Horasancızâde Mikail Efendi'den oluşuyordu. Bkz. M. Cevâd, s. 111-113.

maaşlı üyeden (*âzâ-yı muvazzafa*) oluşuyordu.[13] Muhtemelen 1870 yılında Maârif-i Umûmiye Nezâreti bünyesinde, ders kitaplarının yazılması ve tercümesi için bir Telif ve Tercüme Dairesi kuruldu. Aynı yıl, yeni kurulan bu daire ile bağlantılı olarak bir Telif ve Tercüme Nizâmnâmesi yayımlandı.[14]

Özellikle Abdülhamid döneminde bakanlık teşkilatı, okulların ülke çapında yaygınlaşması, eğitim kurumlarının artan ölçülerde ihtisaslaşması, vilayetlerde maârif idarelerinin yaygınlaşması ve bir yandan da gayrimüslim ve yabancı okulların daha yoğun bir biçimde teftiş edilmesi gibi etkenlerin sonucunda birçok değişiklikler geçirdi. Bunlara ilâveten, Maârif-i Umûmiye Nezâreti bir devlet sansür aygıtı işlevini görmeye başladı. Bu gelişmelerle uyumlu olarak 19 Kânun-i Evvel 1297/31 Aralık 1880 tarihinde bir "Teftiş ve Muayene Komisyonu" (*Encümen-i Teftiş ve Muayene*) kuruldu.[15] Yaklaşık on yıl sonra, "Telif Edilmiş Metinleri İnceleme Komisyonu" (*Tedkîk-i Müel-*

---

13 Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, madde 131-142. Bkz. M. Cevâd, s. 494-497; Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, 2. Baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988), s. 22. Öte yandan nizâmnâmenin ilgili maddeleriyle bariz bir çelişki oluşturacak şekilde, ilk teşkil edilen Daire-i İdare'nin gerek üye kompozisyonunun farklılığı gerekse başkan yardımcısının gayrimüslim olmaması dikkat çekmekte. Nizâmnâmenin gerekçe metnine ek belgeden anlaşıldığı üzere reis Münif Efendi [Paşa], reis muavinleri müneccim Hacı Tahir Efendi ve Bâb-ı Âlî Tahrirat-ı Ecnebiye Odası'ndan Pertev Efendi, üyeler ise ulemâdan Kadri Efendi, Kasım Efendi, Mecid Efendi ve Mehmed Emin Efendi, Selim Sâbit Efendi, Mehmed Efendi, gayrimüslim olarak bürokrasiden Maksudzâde Simon Efendi (Ermeni), Jan Aristoklis Efendi (Rum), Mihailovski Efendi (Bulgar) ve Haskayl Efendi (Yahudi) bulunuyordu. Diğer bir ifadeyle, on üç kişilik dairenin sadece dördü gayrimüslim idi ve başkan yardımcıları arasında gayrimüslim yoktu. Diğer taraftan, Osmanlı kültür modernleşmesinin ve eğitim reformunun başlıca simaları olan Münif Efendi ve Selim Sabit Efendi kurulda mevcuttular. Bkz. M. Cevâd, s. 109-111.

14 Dûstûr Cûz-i Sânî (Dersaâdet: Matbaa-i Âmire 1289), s. 231-244; Antel, s. 450; İsmet Binark, "Maârif Tarihimize Ait Bir Rapor," *Yeni Türkiye, Özel Eğitim Sayısı* 2-7 (Ocak-Şubat 1996), s. 484.

15 Kodaman, s. 32'den atfen BOA ID 66917. Öte yandan, Mehmed Ziya Bey'in 17 Ocak 1915 tarihli, Maârif Nezâreti'nin kurumsal gelişimine ilişkin raporuna göre, "Teftiş ve İnceleme Komisyonu"nun kuruluş tarihi 23 Kânun-i Sani 1297/4 Şubat 1882 olarak verilmiştir. Bu raporun Maârif Nezâreti bünyesindeki idarî birimlere ilişkin kronolojik bilgi verdiği anlaşılmaktadır. Ne var ki, orijinal belgeye ulaşmak mümkün olmamıştır. Bkz. Binark, "Maârif Tarihimize", s. 477-493.

lefât Komisyonu) teşkil edildi; bu komisyon öncekinin hiyerarşik olarak üstünde görev yapıyordu ve daha fazla yetkiye sahipti (28 Kânun-i Sâni 1307/9 Şubat 1892). Aradan bir on yıl daha geçtikten sonra da "Dinî ve Şer'î Kitapları İnceleme Komitesi" (*Kütüb-i Diniyye ve Şeriyye Tedkîk Heyeti*) 1 Kânun-i Evvel 1318/14 Aralık 1902 tarihinde kuruldu.[16] 1903 yılı civarında bakanlık teşkilatı on sekiz daireden oluşuyordu; bunların arasında sansür kurumları, devlet okullarının idaresi, gayrimüslim ve yabancı okullarının koordinasyonu ve denetimi, Müze-i Hümâyûn'un yönetimi konusunda uzmanlaşmış teşkilatlar mevcuttu.[17] Bakanlık teşkilatında görülen bu gelişme, okulların sayısının ve çeşitlerinin artması ve daha etkin bir denetim mekanizması ihtiyacının ortaya çıkması ile birlikte maârif idaresinin bürokratikleşme sürecine işaret etmektedir. Ayrıca, Abdülhamid otokrasisinin baskısını artırması Maârif Nezâreti'ni bir devlet sansürü aygıtına ve bilgiyi rejim tekeline alan bir teşkilata dönüştürüyordu.

Vilayet maârif meclislerinin kurulması (1869-1881)

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, her vilayet merkezinde Meclis-i Kebir-i Maârif'in mahalli yürütme organı olarak görev yapacak, söz konusu meclise bağlı birer şubenin açılmasını öngörmüştü. Her vilayetin bir maârif müdürü olacaktı ve bu şahıs aynı zamanda vilayet maârif meclisinin de başkanlığını yapacaktı. Maârif meclisindeki iki başkan yardımcısından biri gayrimüslim olacaktı. Ayrıca, tıpkı Meclis-i Kebir-i Maârif'te olduğu gibi, maârif meclislerinde de ikisi gayrimüslim olmak üzere dört "denetçi" (*muhakkık*), maaşsız çalışacak en az dört en çok on Müslüman ve gayrimüslim âzâ, ve ayrıca bir sekreter, bir muhasebeci ve bir kasadar (*sandık emini*) bulunacaktı. Bütün sancaklarda denetçiler vilayet maârif meclisinin memur-

16 Mehmed Ziya Bey'in 17 Ocak 1915 tarihli raporu. Bkz. Binark, "Maârif Tarihimize," s. 477-493.

17 Binark, "Maârif Tarihimize," s. 477-493; Kodaman, s. 35-36.

ları olarak görev yapacaklardı. Hünkârın onayını almak koşuluyla maârif müdürleri, maârif meclisinin iki başkan yardımcısı, müfettişler ve sancaklardaki denetçiler, kısacası vilayet seviyesindeki maârif idaresinin kilit personeli Maârif Nezâreti'nce atanacaktı. Maârif meclisinin geri kalan üyeleri, "âzâlar", vilayet idarelerince yerel eşraftan (*mahallî erkânından olmak üzere*) seçilecek, Maârif Nezâreti'ne önerilecek ve nezâretin onayından sonra göreve başlayacaklardı. Maârif Nezâreti, vilayet maârif meclisi "âzâlarını" resen işten el çektirme ve yerine başkalarını atama hakkını saklı tutuyordu. "Âzâlar" dışında maârif meclisinin bütün üyeleri, yani maârif müdürü, başkan yardımcıları, müfettişler, sancaklardaki denetçiler, muhasebeci ve kasadar düzenli maaşa bağlanmıştı.[18] Maârif meclislerinin iki çeşit üyeden, yani düzenli maaş alan devlet memurlarıyla eşraftan seçilen "fahri" nitelikli âzâlardan oluşması, Maârif Nezâreti'nin maârif meclisleri üzerindeki kontrolünü kaybetmeksizin vilayet okulları üzerinde daha etkin bir idare sistemi kurmak amacında olduğunu, bunun için de atanmış memurlarla yerel temsilciler arasında belirli bir denge sağlamaya çalıştığını gösteriyor.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, sancak ve kazâ seviyesinde olmak üzere maârif idarelerinin yapısını tayin edecek somut hükümler getirmemişti. Sancak ve kazâ seviyesinde maârif meclislerinin 1880'li yıllarda açılmasına karşın, bunların yapısını belirleyici yönetmelik ancak 1896'da yayımlanmıştır.[19]

Maârif-i Umûmiye Nezâreti'nin vilayetlerdeki başlıca teşkilatı olan maârif meclislerinin sorumlulukları, nezâretin aldığı karar ve emirlerin yerel düzeyde yürürlüğe konması ve Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi hükümlerinin gerçekleştirilmesi gibi konuları kapsıyordu. Ayrıca maârif meclisleri yerel bağışları toplamak ve devletin tahsis ettiği ödenekleri yönetmekle yükümlüydü. Yerel okullar, kütüphaneler, matbaalar ve benzeri kültürel kurumlar maârif meclislerince denetim altında tutulacaktı. Bunlara ek olarak maârif meclisleri vilayetlerdeki ge-

18 Madde 143-145. Bkz. M. Cevâd, s. 497-498.

19 Bkz. Aşağıda s. 143.

nel eğitim durumunu ve eğitime ilişkin sorunları içeren yıllık bir rapor (*mazbata*) da hazırlayacaktı. Vilayet idare meclisi (*vilâyet meclis-i umûmisi*) vilayet maârif idaresinin bütçesine karar verdiği için bu raporların bir nüshası bu meclise iletiliyordu. Aynı zamanda vilayet idare meclisinin başkanlığını yapan vali, resmî raporun bir nüshasını Bâb-ı Âlî'ye göndermekle yükümlüydü.[20] Maârif meclisleri öğretmenleri ve sınavları denetleyecek, diploma dağıtacaktı. Yerel sıbyan okullarının müfredatının gözden geçirilmesi ya da değiştirilmesi söz konusu olduğunda, maârif meclisleri Maârif Nezâreti'nden resmî onay almakla sorumluydular. Bu konuda son söz Meclis-i Kebir-i Maârif'indi.[21]

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin vilayet maârif meclislerine ilişkin hükümleri, yerel eşrafı taşra eğitiminin yaygınlaştırılması sürecine dahil etme çabasını yansıtır. Osmanlı devletinin maliyesindeki sıkıntılar karşısında, yerel malî kaynakların etkili kullanımı ancak yerel grupların desteğiyle mümkün olacağından, Tanzimat reformcuları yerel katılımı az veya çok desteklemeye mecburdular. Öte yandan devlet, yerel katılımın kapsamını mümkün olduğunca kontrol altında tutmaya çalışıyordu. Yalnızca Bâb-ı Âlî'ye sadakatiyle bilinenler maârif meclislerinde görev alabiliyorlardı. Başkan yardımcısı, denetçi ve müfettiş gibi mevkiler için gayrimüslimlere kota konulmasının Osmanlıcı bir hüküm olduğu açıktır. Ama bu gayrimüslimler bile Bâb-ı Âlî tarafından tayin ediliyordu.

Fiiliyattaki gelişmelere baktığımızda, 1881'den önce vilayet-

---

20 Bu maddede "vilayet genel meclisi" anlamına gelen vilayet meclis-i umûmîsi teriminin kullanılması kafa karışıklığına neden olmaktadır. İ. Ortaylı'ya göre "vilayet genel meclisi" (vilâyet meclis-i umûmîsi ya da meclis-i umûmî-i vilâyet), vilayet idare meclisine (meclis-i idare-i vilâyet) kıyasla, gerçek bir idarî ehliyete ve karar gücüne sahip değildi. Vilayet genel meclisi yerel temsilcilerden oluşuyordu ve yalnızca tavsiye kararları alabiliyordu. Meclis her yıl kısıtlı bir süre için toplanıyor ve bu toplantılarda dile getirilen arzu ve talepler valiye bildiriliyordu. "Vilayet genel meclisi" terimi ile muhtemelen idare meclisi kastedilmiştir. Bkz. İlber Ortaylı, *Tanzimattan Sonra Mahalli İdareler* (Ankara: TODAİE, 1974), s. 84-87.

21 Madde 7 ve 146. Bkz. M. Cevâd, 471, 498. Ayrıca bkz. Aziz Berker, *Türkiye'de İlk Öğrenim I:1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945), s. 90.

lerde Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin uygulanması, yani vilayet maârif idaresinin vilayet maârif meclisleri şeklinde teşekkülü, öyle görünüyor ki merkezî bir planlama politikasının ürünü olmamıştır. Bu erken dönemde, vilayet maârif meclisleri muhtemelen esas olarak yerel idarecilerin inisiyatifiyle kuruluyordu. Vilayetlerdeki maârif meclislerinin kurulduğu yerlerin coğrafik dağılımında görülen gelişigüzellik, meclis âzâlarının nitelikleri ve meclislerin kurumsal sürekliliklerinin olmayışı bu tahmini destekler mahiyettedir. Sözgelimi, 1869 ile 1872 arasında Mithat Paşa'nın Tuna ve Bağdat vilayet merkezlerinde maârif meclisleri kurduğu söylense de, bu teşkilatlar 1870'lerin ortalarına doğru ortadan kaybolmuş gibi görünmektedir. En azından, sonraki yıllarda yayımlanan resmî vilayet yıllıklarında (*vilâyet salnâmesi*) bu meclislerin kaydına rastlanmaz.[22] Benzer bir durum Sivas ve Suriye için de geçerlidir. Sivas'ın 1287/1870 tarihli vilayet yıllığında bir maârif meclisinin varlığına ilişkin bilgi mevcutsa da, 1293/1876 yıllığında bu teşkilattan söz edilmez.[23] R. Deguilhem'e göre 1877-1878'de mevcut olan bir maârif meclisine 1882'deki salnâme kayıtlarında rastlayamıyoruz.[24]

1881 yılından önceki vilayet maârif meclisleri taşra sathında düzensiz bir dağılım arz etmektedir. Sözgelimi, Ankara vilayet merkezinde maârif meclisi benzeri bir teşkilata rastlanmazken, aynı vilayetin sınırları dahilindeki Sivrihisar kazâsında veya sözü edilen vilayete bağlı Kırşehri sancak merkezinde "*maârif komisyonları* ya da *maârif encümenleri*" mevcuttu.[25]

---

22 Kodaman, s. 27; M. Cevâd, s. 127. Bkz. *Tuna Salnâmesi*. Defa 6, Sene 1290 (Ruscuk: Matbuat-ı Vilayet, 1290/1873), s. 47-50, ve *Salnâme-i Vilâyet-i Bağdad*. Defa 1, Sene 1292 (Bağdad: Matbaa-i Vilâyet, 1292/1875), s. 49-71.

23 *Salnâme-i Vilâyet-i Sivas*. Defa 1, Sene 1287 (Sivas, 1287/1870-1871), s. 41; *Salnâme-i Vilâyet-i Sivas*. Defa 6, Sene 1293 (Sivas, 1293/1876).

24 Randi Deguilhem, "State Civil Education in Late Ottoman Damascus: A Unifying or Seperating Force?" *The Syrian Land. Process of Integration and Fragmentation in Bilad al Sham from the 18th to the 20th Century* içinde, ed. Thomas Philipp ve Birgit Schaebler (Stuttgart: Franz Steiner, 1998), s. 232; *Salnâme-i Vilâyet-i Suriyye*. Ondördüncü Defa. Sene-i Hicriyye 1299 (Şam: Vilâyet Matbaası, 1299/1881-1882), s. 130-154.

25 *Salnâme*. Sene 1293, Defa 5 (Ankara, 1293/1876), s. 65, 89.

Hüdâvendigâr vilayetinde, vilayet merkezi olan Bursa'daki tek bir maârif meclisi dışında, sancak ve kazâlarda benzer bir teşkilat yoktu.[26] Aynı durum Aydın, Erzurum, Mamuretülaziz, Manastır ve Selanik vilayetlerinde de görülür.[27] Öte yandan Kastamonu vilayetine baktığımızda, Boyabad, İstifan (Ayancık), Kalecik ve Gerede kazâları dışında, bu vilayetteki bütün sancak ve kazâ merkezlerinde maârif encümenlerinin mevcut olduğunu görüyoruz.[28]

Bu teşkilatların nasıl kurulduğu pek açık değildir; ayrıca Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'ndeki talimatlara ne ölçüde uyduklarını da bilmiyoruz. Vilayet merkezlerinde maârif meclisleri, sancak ve kazâ merkezlerinde ise maârif encümenleri kurulması yolunda merkezden planlanmış bir siyasetin olmadığı neredeyse kesindir. Sözgelimi, *Cemiyyet-i Makasıd-ı Hayriyye* ("Hayır Amaçlı Cemiyet") adlı, Beyrut ve komşu yörelerde modern Sünni Müslüman ilkokullar açmak amacıyla kurulmuş sivil İslâmî eğitim insiyatifleri, Suriye vilayet salnâmesinde (1881-1882) yer almaktadır.[29] Cemiyet ve şubelerinin salnâmedeki sunuluş formatı Anadolu ve Balkan vilayetlerindeki maârif meclislerinin aynıdır; her cemiyet şubesi diğer idarî teşkilatlarla (idarî meclisler, mahkemeler, vb.) birlikte, *reis* ve *âzâ*lardan oluşan meclis formatıyla listelenmiş-

---

26 *Salnâme*. Sene 1292, Defa 6 (Bursa: Matbaa-I Vilâyet-i Hüdâvendigâr, 1292/1875), s. 46.

27 *Salnâme-i Vilâyet-i Aydın*. Sene 1296 (İzmir, 1296/1879), s. 48, 93; *Erzurum Salnâmesi*, 1293, Defa 7 (Erzurum, 1293/1876), 73; *Salnâme-i Vilâyet-i Mamuretülaziz*. Defa-i evvel, Sene 1298 (Vilâyet Belediye Matbaası, 1298/1881), s. 50, 72, 78; *Salnâme-i Vilâyet-i Manastır*. Defa 2 (Manastır: Matbaa-i Vilâyet-i Manastır, 1293/1876) s. 40; *Salnâme-i Selânik*. Sene 1293, Defa 6 (Selanik, 1293/1876), s. 33.

28 Salnâme-i Vilâyet-i Kastamonu. Sene 1295, Defa 10 (Kastamonu, 1295/1878), s. 37-95.

29 *Salnâme-i Suriyye* 1299/1881-1882. Cemiyyet-i Makasıd-ı Hayriyye hakkında daha fazla bilgi için bkz. Donald Cioeta, "Islamic Benevolent Societies and Public Education in Ottoman Syria, 1875-1882," *The Islamic Quarterly* XXVI-1 (1982), s. 42-53; Selçuk Akşin Somel, *Das Grundschulwesen in den Provinzen des Osmanischen Reiches wahrend der Herrschaftsperiode Abdülhamid II. (1876-1908)* (Egelsbach, Frankfurt, St. Peter Port: Hansel-Hohenhausen, 1995), s. 178-186.

tir.[30] Üyeler tümüyle yerel eşraftan oluşuyordu; aynı dönemde diğer vilayetlerin maârif meclislerinde de durum aynıydı. Hükümet 1882 Sonbaharı'nda *Cemiyyet-i Makasıd-ı Hayriyye*'yi lağvetti; ne var ki Maârif Nezâreti "yeni" resmî maârif meclisini teşkil ettiğinde âzâ olarak lağvedilmiş cemiyetin sabık üyelerini atadı.[31]

Üyelik yapısına gelince, 1881'den önce maârif meclislerinin ve maârif encümenlerinin üyelerinin çoğu, müftünün başkanlığında yerel din adamlarından (*müderris, şerîf, nakîb-ül eşraf, hafız,* vb.) oluşuyordu. Selânik maârif meclisi dışında, bu kuruluşların hiçbirinde gayrimüslim üye yoktu; bu durum Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin açık bir ihlaliydi. Bu erken dönem maârif meclisi ve maârif encümeni üyelerinin devletten herhangi bir maaş alıp almadığı açık değildir. Maârif meclislerinin ve maârif encümenlerinin yukarıda anlatılan özellikleri yarı-resmî statülerine işaret etmektedir. 1870'lerde kurulmuş olan bu maârif meclislerinin fiilî rolü çok iyi bilinmemektedir ve bu konu, daha fazla araştırmaya muhtaçtır.[32]

Ne var ki, Maârif Nezâreti tarafından, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi hükümleri gereğince ve merkezî siyasetin bir parçası olarak kurulan maârif meclisleri, 1881'den önce taşrada resmî bir teşkilat olarak faaliyete geçemedi. Başlıca engeller 1870 ile 1881 yılları arasındaki malî sıkıntılar ve yeterli eğitim almış personelin yokluğuydu. Öte yandan, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin taşrada bütün hükümleriyle uygulanmasının gecikmesi siyasî nedenlerden de kaynaklanıyordu. Tanzimat devrinin önde gelen sadrazamlarının sonuncusu olan Mehmed Emin Âli Paşa'nın 1871'deki ölümünden sonra Osmanlıcı karakteri güçlü bir yasa metninin uygulamaya geçirilmesi pek olası değildi. Âli Paşa'nın ardılı Mahmud Nedim Paşa (ölümü 1883) Tanzimat reformlarının su götürmez bir düşmanıydı; Mahmud Nedim Paşa'nın sadarette bulunduğu yıllardan (1871-1872) Abdülaziz'in 1876'da tahttan indirilmesine değin

30 *Salnâme-i Suriyye* (1299/1881-1882), s. 170, 183, 193, 203, 215, 239, 242.

31 Cioeta, s. 50-51; Somel, s. 181.

32 Berker, s. 128 ile karşılaştırınız.

geçen süre siyasî istikrarsızlıklarla doludur.[33] 1876-1878 yılları arasında ise Birinci Meşrutiyet deneyimi, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı gibi olaylardan kaynaklanan ek sorunlar ve siyasî sistemdeki değişikliklere bağlı olarak bir kaos ortamı hakimdi. Buna karşın 1879-1881 yılları zarfında Abdülhamid rejiminin kökleşmesi, elle tutulur bir devlet eğitsel projesinin formüle edilmesini daha bir mümkün kıldı. Ne var ki Maârif Nezâreti 1881'den itibaren vilayetlerde maârif idareleri kurmaya başladığında bile Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin Osmanlıcı içeriğini açıkça yansıtan bazı hükümler hiçbir zaman uygulamaya geçirilmedi. Bu durum yalnızca ideolojik nedenlerden değil, hükümetin içinde bulunduğu malî sıkıntılardan da kaynaklanıyordu.

Abdülhamid devriyle birlikte vilayetlerde eğitimin kurumsallaştırılması doğrultusunda daha kapsamlı ve tutarlı bir politika izlendiği görülür. Bu yöndeki ilk adımlar, Maârif Nezâreti'nin 1 S 1299/23 Aralık 1881 tarihli, taşrada maârif idareleri kurulmasına ilişkin raporuyla atılmıştır. Söz konusu rapor Abdülhamid rejiminin vilayetlerdeki eğitim politikasının saiklerini açıkça ortaya koymaktadır.[34] Bu metin Hıristiyan tebaanın, cemaatlerinin sürekliliği ve ilerlemesi (*milliyyetlerinin beka ve terakkisi*) ve maddi refahı (*saâdât-i dünyeviyyeleri*) açısından eğitimi bir garanti saydıklarına işaret ediyordu. Gayrimüslimlerin okullarını geliştirmek için sergiledikleri yoğun gayret ve fedakârlıklar emsal olarak gösterildikten sonra, Hıristiyan okullarındaki eğitimin Osmanlı hükümetinin siyasetine uygun olması gerektiği vurgulanıyordu. Bu amaca ulaşmak için iki önlem öneriliyordu; ilk olarak, gayrimüslim okullarının maddi ihtiyaçlarının el-

33 Mahmud Nedim Paşa'nın hayatı için bkz. İbnülemin Mahmud Kemal İnal, *Son Sadrazamlar*. 3. Baskı Cilt 1 (İstanbul: Dergâh, 1982), s. 259-314. Siyasî görüşleri için bkz. Butrus Abu Manneh, "The Sultan and the Bureaucracy: The Anti-Tanzimat Concepts of Grand Vizier Mahmud Nedim Paşa," *Int. J. Middle East Stud.* 22 (1990), s. 257-274.

34 Berker, s. 28. Kodaman, s. 45-46'ya göre bu rapor padişaha sunulmuş ve 18 Ra 1299/7 Şubat 1882'de onaylanmıştır. Mehmed Ziya Bey'in vilayet merkezlerinde maârif meclisleri açılmasına ilişkin 4 Şubat 1297/16 Şubat 1882 tarihli kararın zikredildiği, 17 Şubat 1915 tarihli bildirisi ile karşılaştırınız: Binark, "Maârif Tarihimize," s. 484.

den geldiğince devlet desteğiyle karşılanması, ikinci olarak da, bu kurumların etkin bir şekilde denetlenip gözetim altında tutulması.[35] Öte yandan rapor bu önlemlerin alınmaması halinde imparatorluğun, gayrimüslim cemaatlerin sahip olduğu "eğitim sermayesinin" (*sermâye-i maârif*) faydalarından mahrum kalacağı ve bu okulların "belki de" zararlı bile olabileceği uyarısını yapıyordu. Rapordaki bu pasaj cemaat okullarını ayrılıkçı propagandalarını yaymak üzere bir araç olarak kullandıklarından kuşkulanılan Ermeniler, Bulgarlar ve Rumlar gibi gayrimüslim cemaatler dahilindeki milliyetçi hareketler karşısında Bâb-ı Âlî'nin endişelerini yansıtır.

Rapora göre "bazı yabancılar" (*bir takım ecânib*) "bilgi ve sanatı yaygınlaştırmak gibi saygıdeğer bir davaya hizmet ettikleri aldatıcı görüntüsünün ardında" (*neşr-i ilm ü marifet vazife-i muhteremesini rû-pûş-i hîle ve mekîdet ederek*) Hıristiyan okullarına devlet yardımı yapılmamasını istismar ediyorlar, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin getirdiği özgürlüklerden yararlanarak vilayetlerin çeşitli yerlerinde okullar açabiliyorlardı. Bu okullarda Osmanlı çocuklarını ve yetişkinlerini kendi emellerine uygun olarak eğitme fırsatını buluyorlardı. Böylesi bir istenmeyen durum ancak bütün yörelerde maârif meclislerinin kurulmasıyla önlenebilirdi. Böylece bir yandan Hıristiyan Osmanlıların ve yabancıların okulları denetim altında tutulacak, bir yandan da devlet okullarının eksikliklerinin giderilmesi mümkün olacaktı. Mevcut malî darboğaz, imparatorluğun her yanında aynı anda maârif meclislerinin kurulmasını olanaklı kılmadığından, öncelik Anadolu'nun eğitsel gelişim bakımından daha geri kalmış durumda bulunan, dolayısıyla eğitimde yabancı etkisine daha açık olan bölgelerine verilecekti. Vilayet merkezlerinde maârif meclisleri kurulmasının bir yandan da sıbyan okulları için taşra sathında öğretmen okullarının açılmasını, ve vilayet maârif idaresi şubelerinin yavaş yavaş sancak ve kazâlara değin yaygınlaşmasını kolaylaştıracağı düşünülmekteydi. Bu metinde acilen maârif meclisleri kurulması öngörülen vilayetler Diyarbekir, Erzurum, Mamuretülaziz, Sivas ve

35 Berker, s. 128.

Van idi.[36] Bu rapordan, maârif meclislerinin kurulmasında başlıca amacın, vilayetlerde devlet okullarının yaygınlaştırılmasıyla birlikte, gayrimüslim cemaat kurumlarının ve yabancı okulların etkili bir biçimde kontrol altında tutulması ve denetlenmesi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca büyük bir ihtimalle yeterli sayıda devlet okulu bulunmayan yörelerde Müslüman çocukları yabancı okullara devam etmekteydi ve ancak bu yerlerdeki devlet okulu sayısının artırılmasıyla bu durumun önüne geçilebilirdi. Abdülhamid devrinde yabancı kurumlar giderek artan ölçülerde, Müslüman ve gayrimüslim çocukların siyasî endoktrinasyona tâbi tutulduğu ve böylece devlete ve padişaha olan bağlılıklarının zayıflatıldığı kuruluşlar olarak algılanmaya başlamıştı. Müslüman öğrenciler söz konusu olduğunda İslâmî değerlerin zayıflatılması tehlikesi ilâve bir tehdit arz ediyordu. Bu gibi endişeler ışığında vilayetlerde maârif meclislerinin kurulması hususu acil bir ihtiyaç olarak zuhur ediyordu.

Vilayet meclislerinin yaygınlaşması (1882-1908)

1881 tarihli Maârif Nezâreti raporu malî kaynak sıkıntısının imparatorluğun her yanında aynı anda maârif idarelerinin kurulmasını olanaklı kılmadığını savunuyordu. Buna karşın Şubat ve Nisan 1882 tarihli Ayniyât defterleri, imparatorluğun tümünü kapsamamakla beraber, 1881'den sonra maârif meclislerinin sayısında dikkate değer bir artış olduğunu göstermektedir. 1881-1882 devresinde Diyarbakır, Erzurum, Mamuretülaziz, Sivas, Van ve Edirne'de maârif meclisleri kuruldu. Suriye, Aydın, Selanik ve Yanya bunu takip etti. 1883 sonunda Manastır vilayetinde de bir maârif meclisi kurulmasına karar verildi.[37]

36 Berker, s. 128. Padişahın onayına sunulan metinde (arz tezkiresi), Osmanlı-Rus savaşı sonunda okulların çoğu yerle bir edilen Edirne vilayetinde de bir maârif meclisi kurulması gerektiğini yazan Kodaman, s. 46 ile karşılaştırınız. Ayrıca bkz. BOA ID 67930.

37 BOA BEO Ayniyât Defteri (AD) No. 1420, s. 311 (27 Ra 1299/16 Şubat 1882); No. 1420, s. 377, (30 Ca 1299/19 Nisan 1882); No. 1243, s. 20 (25 M 1301/26 Kasım 1883). 1878-79'da Aydın, Erzurum, Mamuretülaziz, Manastır, Selanik

Ne var ki iflas eşiğindeki maliyenin durumu ve bitmez tükenmez para sıkıntısı maârif meclislerinin yaygınlaştırılması çabasındaki Bâb-ı Âlî için çetin bir mesele teşkil ediyordu.

1880'lerin başlarında bir vilayet maârif idaresi kurmanın malî açıdan ne denli sorun yarattığı, Bâb-ı Âlî'nin Maârif Nezâreti'ne gönderdiği Manastır maârif idaresine ilişkin bir yazıda açığa cıkmaktadır. Buna göre daha önce, maârif müdürüne aylık 2000 kuruş, iki müfettişe kişi başına 1000 kuruş, sekretere 500 kuruş, hademe ve diğer büro harcamaları için 280 kuruş aylık verilmesi karara bağlanmıştı.[38] Ne var ki bu ilk düzenleme, "mevcut koşullara" bağlı olarak (*hâl-i hâzır cihetiyle*) radikal bir değişikliğe uğramış, maârif müdürün maaşı "geçici olarak" % 50 azaltılarak ayda 1000 kuruş olarak tespit edilmiş ve bu miktarın ise yerel *münderise* vakıflarının, yani Manastır vilayetindeki kurumsal işlevleri sona eren vakıfların gelirlerinden karşılanmasına karar verilmişti. Daha önce iki müfettiş atanması planlanmışken şimdi bu görev de maârif müdürünün sorumlulukları arasındaydı.[39]

Abdülhamid devri boyunca maârif meclisleri, gerek bölgelere göre dağılım açısından gerekse kronolojik olarak, düzensiz bir şekilde yaygınlaştı. Bu olgu kısmen, malî sıkıntıdaki Osmanlı devletinin maârif idareleri kurmada "seçici" davranmasından ve devlet çıkarlarını tehlikede gördüğü vilayetlere öncelik vermesinden kaynaklanmış olabilir.[40] Ayrıca, Osmanlı vilayetlerinde siyasî ve idarî koşulların büyük ölçüde farklılık-

---

ve Suriye'de muhtemelen "yarı resmî" maârif meclisleri mevcuttu; elimizdeki belgeler bu kurumların ikinci kez, resmî siyasetin bir parçası olarak açıldığını göstermektedir.

38 Böylece 1881 başlarında bir vilayetteki maârif idaresinin aylık harcamaları şu şekilde belirlenmişti:

Maârif Müdürü	2.000 kuruş
2 Denetçi	2.000 (1.000+1.000) kuruş
Sekreter	500 kuruş
Hademe ve büro giderleri	280 kuruş
Toplam	4.780 kuruş

39 BOA AD No. 1243, s. 20 (25 M 1301/26 Kasım 1883).

40 Bu durum, Doğu Anadolu'daki vilayetlere öncelik verilmesini öngören Aralık 1881 raporunda da görülebilir.

lar gösterdiği de göz önünde tutulmalıdır. 1900'lerin başlarına gelindiğinde kazâ seviyesinde, hatta sancak seviyesinde dahi mülkî idarelerin bir türlü kurulamadığı vilayetler mevcuttu. Sözgelimi 1891'de Hicaz'da, vergi gelirlerinin, özellikle de Maârif Hisse-i îânesi'nin en nihayet hizmetleri karşılayacak düzeye gelmesiyle bir maârif idaresinin kurulabilmesi mümkün olmuştu.[41] 1892 sonunda imparatorluğun ücra ve yoksul bir köşesi olan Musul vilayetinde de bir maârif meclisi kurulması ve bir maârif müdürü atanması gündeme gelmişti.[42]

Vilayet maârif meclislerinde görev yapan maârif müdürleri sahip oldukları nitelikler itibarıyla aralarında önemli farklılıklar arz ediyordu. Yanya vilayetinde olduğu üzere genelde Balkan vilayetlerindeki maârif müdürleri, 1880'lerin başlarında *Mekteb-i Mülkiyye*'den mezun sivil memurlar arasından atanıyordu; öte yandan Bağdat vilayetine baktığımızda 1889 yılında buranın maârif müdürlüğüne bir Rufai tarikatı şeyhi olup herhangi bir formel eğitimi bulunmayan İsa Ruhi Efendi tayin edilmişti.[43] Maârif müdürleri vilayet eğitiminde kilit rol oynamasından ötürü bu amirlerin kişisel nitelikleri bakımından mütecanis olmamaları devlet okullarının taşra sathındaki gelişimi ve işleyişinde dikkate değer farklılıklara neden olabiliyordu. Bu gibi farklılıklar aynı zamanda devletin bölgesel koşullara göre değişen farklı çıkarlarına ve siyasetlerine de işaret etmektedir. Maârif müdürlerinin almış oldukları eğitimin niteliği devletin yabancı okullarını ne denli etkin bir tarzda gözetim altında tutabileceğini de belirliyordu.

41 Maârif Hisse-i îânesi için bkz. 4. Bölüm, s. 186 vd.

42 BOA AD (No. 1422, s. 631 (10 B 1308/19 Şubat 1891). Öte yandan, A.A. Dohaish 1908'e kadar Hicaz'da maârif meclisi kurulmadığını öne sürmektedir. Dohaish'e göre Hicaz'da maârif meclisi ancak 1908'de, ikinci kez karar alındıktan sonra kurulmuştur. Bkz. Abdullatif Abdullah Dohaish, "A Critical and Comparative Study of the History of Education in the Hijaz During the Periods of Ottoman and Sharifian Rule Between 1869-1925," (yayımlanmamış doktora tezi, University of Leeds, 1974), s. 76-77. Dr. Anja Pistor-Hatam'a bu kaynağa dikkatimi çektiği için müteşekkirim. Musul için bkz. BOA Yıldız Mütenevvi Maruzat (bundan böyle YMTV) 72/43 (22 Ca 1310), 20 R 1310/11 Kasım 1892 tarihli layiha.

43 BOA AD No. 1421, s. 114 (6 Z 1299/19 Ekim 1882); AD No. 1422, s. 61 (6 S 1307/2 Ekim 1889).

Maârif müdürlerinin önemli bir kısmının yüksek eğitim mezunu olmamaları ve dolayısıyla da başlıca Avrupa dillerinden birini bilmemeleri, yabancı kurumların müfredatının ve ders kitaplarının etkili bir şekilde denetlenmesinin önündeki engellerden biriydi.[44]

Vilayetlerde maârif idarelerinin gelişmesinde bir sonraki adım, *maârif encümenleri*'nin kurulmasıydı. Maârif encümenleri (ya da *maârif komisyonları*) sancak ve kazâ merkezlerinde bulunan kurul tarzı eğitim teşkilatlarıydı; üyelik yapıları vilayet merkezlerindeki maârif meclislerine benziyordu. Burada yerel eşrafın kazâ ölçeğinde eğitimin gelişimine katılımı ve katkısı açısından, maârif encümenlerinin üyelik bileşimi ve eğitimdeki ilerleme seviyesi arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı sorusu akla gelebilir. Vilayet salnâmeleri, özellikle 1890'dan sonra yayımlananlar, her kazânın maârif encümeni âzâlarını ayrı ayrı listelemektedir. Buna göre maârif encümenleri başlıca iki kategoriye giren âzâlardan oluşmaktaydı; birinci kategoride müftü (genellikle maârif meclisi ya da encümeni başkanı), nâib, mal müdürü, tahrirât kâtibi gibi yerel devlet memurları yer alıyordu; ikinci kategori ise ağalar, hacılar, zâdeler ya da şeyhler gibi yerel eşrafı içeriyordu. Pek çok kazâda maârif encümenlerinin âzâları yalnızca birinci kategoriye giren zevattan oluşuyordu. Bu kimselerin İstanbul'da bağlı bulundukları nezâretlerce atandıkları göz önüne alındığında, söz konusu kazâlarda yerel katılımın sınırlı olduğunu anlaşılmaktadır.[45] Esasında vilayet salnâmeleri bize yerel maârif encümenlerini oluşturan âzâların niteliğiyle bu yerlerdeki okulların sayısı ya da eğitsel gelişimin seviyesi arasında doğrudan ya da açık bir ilişki olduğu hususunda pek fikir vermez. Buna karşın çoğu kez müftünün ya da hacı ve şeyhlerden birinin aynı zamanda kazâ, sancak ya da vilayetin evkaf encümeni âzâsı olduğu da unutulmamalıdır. Bu tarz bağlantılar ve ilişkiler, özellikle ilkokul seviyesindeki devlet eğitiminin malî açıdan desteklenmesinde, yerel kaynakların, daha çok da münderise vakıflarının gelirlerinin tahsisinin

44 BOA YMTV 53/108 (27 M 1309/ 2 Eylül 1891).

45 Ortaylı, *Tanzimattan Sonra*, s. 55.

önemli bir önkoşul olduğunu göz önünde bulundurursak, yaşamsal bir önem arz etmektedir.[46]

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'ne göre maârif meclislerinde gayrimüslim cemaatlerin temsilcileri de yer almalıydı.[47] Ne var ki uygulamada çoğu maârif meclislerinde, hatta gayrimüslim nüfusun yoğun olduğu vilayetlerde bile maârif meclisleri tümüyle Müslüman üyelerden oluşuyordu.[48] Bir örnek vermek gerekirse, söz konusu hüküm Suriye vilayeti maârif meclisinde 1880'lerin sonuna dek uygulanmadı. Sonunda, bu vilayetin yerli gayrimüslim okulları 1887'de, Suriye maârif meclisinde tek bir gayrimüslim yerli âzânın bile olmadığını öne sürerek kapılarını devlet denetimine açmayı reddettikten sonradır ki, vilayet idaresi gayrimüslimlerin maârif meclisi âzâsı olmasını kabul etti.[49]

Vilayet salnâmeleri Abdülhamid devri boyunca sancak ve kazâ düzeyindeki maârif encümenlerinin yaygınlaşma sürecini az çok belgelemektedir. Suriye vilayetinin, biri 1300/1882-1883, diğeri 1318/1900 tarihli iki salnâmesinin karşılaştırılması, bize on sekiz yıl zarfında bu vilayetteki maârif encümenle-

---

46 Bkz. *Salnâme-i Vilâyet-i Suriyye.* Sene 1318 (Şam, 1318/1900), s. 168-231; *Salnâme-i Vilâyet-i Beyrut.* Sene 1318 (Beyrut, 1318/1900), s. 148-310; *Bağdad Vilâyet-i Celîlesine Mahsûs Salnâme.* Sene-i Kameriyye 1321 (Bağdat, 1321/1904), s. 196, 273-324; *Salnâme-i Vilâyet-i Halep.* 1326 Hicrî (Halep, 1326/1908), s. 228-493; *Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis.* Sene 1318 (Bitlis, 1318/1900), s. 110, 146, 162, 196, 225; *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi.* Hicri 1325 (Bursa, 1325/1907), s. 397-607.

47 Madde 143. Bkz. M. Cevâd, s. 497.

48 Gayrimüslim âzâları olan vilayet maârif meclisleri Adana, Edirne, Erzurum, Mamuretülaziz, Rodos ve Trabzon'daydı. Bkz. *Adana Vilâyeti Salnâmesi.* Defa 12, 1320 (Adana, 1320/1902-1903), s. 116; Cezâir-i Bahr-ı Sefîd Salnâmesi. Yirminci Defa (Rodos: Matbaa-i Vilâyet, 1321/1903-1904), 91; *Edirne Vilâyeti Salnâmesi* (Edirne, 1319/1901-1902), s. 656; *Salnâme-i Vilâyet-i Erzurum.* Defa 15, 1318 Sene-i Hicriyyesi (Erzurum, 1318/1900-1901), s. 234; *Mamuretülaziz Vilâyeti Salnâmesi.* Sekizinci Defa, 1312 Sene-i Hicriyyesi (Vilâyet Matbaası, 1312/1894-1895), s. 157; *Trabzon Vilâyeti Salnâmesi.* Yirmi İkinci Defa. 1322 Sene-i Hicriyyesi (Vilâyet Matbaası, 1322/1904-1905), s. 276. Öte yandan Halep, Ankara, Aydın, Beyrut, Diyarbekir, Yanya, Kosova ve Manastır, yoğun gayrimüslim nüfusa sahip ama maârif meclislerinde gayrimüslim üye bulunmayan vilayetlerdendi.

49 Suriye valisinden Yıldız Sarayı'na gönderilen rapor için bkz. BOA YMTV 27/46 (17 Zilkade 1304) 14 Za 1304/4 Ağustos 1887 tarihli yazı.

rinin yaygınlaşması hakkında ilginç bilgiler sağlar. Bu karşılaştırmada, 1888'e değin Suriye vilayetinin bir parçası olmasından ötürü Beyrut'un vilayet olduktan sonraki 1311/1893-1894 ve 1318/1900 tarihli salnâmeleri de dikkate alınacaktır.

1300/1882-1883 salnâmesine göre Suriye vilayeti dahilinde, Şam'daki bir maârif meclisinin yanı sıra, Beyrut, Trablusşam, Lazkıye, Akka, Hama ve Balka sancaklarında maârif encümenleri bulunuyordu; Havran sancağında ise maârif encümeni yoktu. Kazâ seviyesinde maârif encümenleri yalnızca Sayda (daha sonra Beyrut'un en büyük sancağı oldu) ve Cenin (Balqa sancağı dahilinde) kazâlarında mevcuttu.[50] Yirmi yıl kadar sonra, 1318/1900 tarihli Suriye salnâmesi incelendiğinde, vilayetin üçra sancaklarından Havran (merkezi Basr el-Harir) ve Kerak liva merkezleri de dahil olmak üzere, bu vilayetteki tüm sancak merkezlerinde birer maârif encümeni olduğu görülür. Kazâ düzeyindeki gelişmelere daha yakından bakıldığında, vilayetin merkez sancağı olan Şam livasındaki bütün kazâ merkezlerinde (Râşaya ve Zebedânî kazâları hariç) maârif encümenlerinin kurulmuş olduğu anlaşılır. Buna karşılık Hama ve Kerak gibi çevre sancaklarda, kazâların ancak yarısında maârif encümenleri bulunmaktaydı; Havran sancağının kazâlarında ise hiç yoktu. 1311/1893-1894 ve 1318/1900 Beyrut vilayet salnâmeleri bütün sancak merkezlerinde maârif encümenleri olduğunu göstermektedir. Beyrut vilayetine bağlı Nablus (Balka), Akka ve Lazkıye sancaklarının bütün kazâlarında maârif encümenleri mevcut iken, yalnızca Mercayûn (Beyrut'un merkez sancağı), Akkar ve Hısn el-Ekrad kazâlarında (Trablusşam sancağı) yoktu.[51]

Suriye ve Beyrut vilayetleri için yaptığımız bu zamansal karşılaştırma yirmi yıllık bir zaman diliminde yerel maârif idarelerinin kazâ seviyesinde yaygınlaştığına işaret etmektedir.

---

50 *Salnâme-i Vilâyet-i Suriyye*. Sene 1300 (Şam, 1300/1882-1883), s. 100, 165, 171, 189, 198, 211, 225, 238, 240.

51 *Salnâme-i Vilâyet-i Beyrut*. Sene 1311 (Beyrut, 1311/1893-1894), s. 149, 157; *Salnâme-i Vilâyet-i Beyrut*. Sene 1318 (Beyrut, 1318/1900), s. 148, 202, 212, 221, 226, 232, 243, 256, 263, 269, 278, 291, 298, 304, 310; *Salnâme-i Vilâyet-i Suriyye*. Sene 1318 (Şam, 1318/1900), s. 168, 172, 178, 181, 183, 185, 187, 193, 198, 218, 225, 228, 230.

1880'lerin başlarında yerel maârif idareleri olsa olsa sancak merkezlerinde mevcut iken, 20. yüzyılın başlarında bu iki vilayetin kazâ merkezlerinin çoğunda maârif encümenleri vardı. Buna karşın 1900 başlarında bile yerel maârif encümeni kurulmamış kazâlar ya Rum Ortodoks ve Marûnî Hıristiyanların yerel nüfusun çoğunluğunu oluşturduğu yöreler (Şam merkez sancağında Râşaya ve Zebedânî kazâları), ya da bedevilerin (Hama sancağının Selimiyye ve Hamidiyye kazâları, Kerak sancağının Maan kazâsı) ve Dürzilerin (Havran sancağının tümü) çoğunlukta olduğu yerlerdi. Bu kazâların sakinleri ya gayrimüslim, ya gayrisünni cemaatlerin halklarından ya da merkezî idare tarafından kontrol edilmesi güç aşiret mensuplarından, başka deyişle yürürlükteki siyasî sisteme entegre edilemeyen ve muhtemelen maârif encümenlerinin finansmanı için elzem olan Maârif Hisse-i İânesi'nin etkin bir biçimde toplanamadığı nüfus gruplarından oluşuyordu.

Buna karşılık Batı Anadolu'da maârif idarelerinin yayılması nahiye seviyesine kadar ilerlemişti. 1325/1907 tarihli Hüdâvendigâr vilayeti salnâmesine göre Ayvalık kazâsı dışındaki tüm sancakların bütün kazâ nahiyelerinin çoğunda maârif encümenleri mevcuttu. Ayvalık kazâsında ise nüfusun çoğunluğu Rumlardan oluşuyordu.[52] Öte yandan Doğu Anadolu gibi daha ücra bölgelerde maârif encümenlerinin yaygınlaşması, Abdülhamid devrinin sonlarında bile henüz başlangıç aşamasındaydı. Bitlis vilayetinin 1318/1900 tarihli salnâmesinde yalnızca sancak seviyesindeki (Muş, Genç, Siirt sancak merkezlerindeki) maârif encümenleri kaydedilmişti. Kazâ seviyesindeki tek maârif encümeni Bitlis merkez sancağında bulunan Ahlat'taydı.[53]

Özellikle kritik gelişmeler vuku bulduğunda ya da siyasî kriz hallerinde Bâb-ı Âlî vilayet maârif idarelerinin gayrimüslim ve yabancı kurumları ne denli denetlediğini izleme altına alırdı. Doğu Anadolu'da Mamuretülaziz vilayetindeki yabancı okul sayısı artmaya başladığında, bölgedeki maârif idaresinin faali-

52 *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi.* Hicri 1325 (Bursa, 1325/1907), s. 397-607.

53 *Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis.* Sene 1318 (Bitlis, 1318/1900), s. 110, 146, 162, 196, 225.

yetlerinin yakından takip edildiğini görmekteyiz. Sözgelimi, bu vilayetin maârif müdürü 1890 yılına kadar maârif nezâretine yabancı okulların müfredatına ilişkin herhangi bir rapor göndermediği için azledildi ve yerine, lağvedilen Dersim vilayetinin eski *mektubcu*'su, yerel meselelere ilişkin hayli bilgi sahibi olduğu söylenen Hayri Efendi atandı.[54]

Bâb-ı Âlî, vilayet maârif idarelerinin işleyişine dair yerli halktan gelen şikâyetleri, bu kurumları denetlemek üzere bir araç olarak kullanıyordu. Sözgelimi bir Ulah öğretmen, Manastır vilayeti maârif müdürünün farklı gayrimüslim cemaatlerin eğitim kurumlarına karşı açıkça taraflı bir tutum izlediğini Bâb-ı Âlî'ye bildirdiğinde, bir hükümet soruşturması suçlamanın doğru olduğunu gösterdi ve söz konusu maârif müdürü derhal görevden alınmıştır.[55] Diğer bir örnek olarak Adana vilayetinde patlak veren bir hadiseyi gösterebiliriz. Vilayet merkezinin eşrafı, bazı yerel ulemâ ve "Vilayet Merkezi Şer'î Meseleler Komisyonu" (*Merkez-i Vilâyet Niyâbet-i Şeriyyesi*) İstanbul'a, doğrudan doğruya Şeyhülislâm'a telgraf çekerek Adana maârif müdürünün İslâm inancına hakaret ettiğini ve okul talebelerinin ahlâkını bozduğunu öne sürdü. Şikâyet Sadrazamlığa iletildikten sonra yapılan müzakereler neticesinde konuyu ilk önce Maârif Nezâreti'nin soruşturmasına karar verildi.[56]

Kazâlardaki maârif encümenlerinin kazâ idareleriyle ve yerel idare meclisleriyle yakın işbirliği içinde çalıştığı yerlerde daha fazla yerel malî kaynak temin edilebiliyordu. Sözgelimi, Selanik vilayetine bağlı Tikveş kazâsı maârif encümeni, kazâ idaresiyle işbirliği yapınca, yerel meclis bazı eşrafın yasadışı gelirlerine el koyabilmiş ve bu kaynaklar köylerde yeni ibtidâî okulları açmak üzere tahsis edilebilmiştir.[57] Maârif meclisleri ve encümenlerinin yerel okullara tahsis edilecek malî kaynak bulmak hususunda gösterdikleri gayret, eğitimin yaygınlaştırılmasına hizmet eden en önemli işlevlerinden biriydi.

---

54 BOA AD No.l 1422, s. 345 (17 Za 1307/5 Temmuz 1890).

55 BOA AD No.l 1422, s. 479 (26 M 1308/11 Eylül 1890).

56 BOA AD No.l 1422, s. 515 (5 R 1308/18 Kasım 1890).

57 BOA YMTV 37/56 (1 C 1306), 22 B 1303/26 Nisan 1886 tarihli rapor.

Vilayet maârif idarelerinin bürokratikleşmesi

İlk ve orta dereceli devlet okullarının imparatorluğun ücra bölgelerine değin yaygınlaşması, Maârif Hisse-i İânesi ve münderise vakıf gelirleri türünden birbirinden ayrı malî kaynakların sağlanmış olması, öğretmen sayısındaki tedricî artış ve hepsinden önemlisi Abdülhamid yönetiminin kültürel hayatı boğucu bir gözetime tâbi tutması gibi gelişmeler Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin esasında oldukça genel karakterli hükümlerini zorlamaya başlamıştı. Bu bağlamda birer kurul niteliğiyle maârif meclisleri ve encümenlerinin vilayetlerdeki artan personelin ve malî kaynakların idaresinde ve taşra okullarının koordineli denetiminde yetersiz kalmasına yol açmıştı. Söz konusu yeni koşullar ve zorunluluklar başlıca iki gelişmeye yol açtı. 1896 yılında yayımlanan bir talimatla vilayetlerde maârif idareleriyle ilgili çok daha ayrıntılı ve özel hükümler getirildi. Diğer gelişme ise vilayet maârif idareleri ile maârif meclislerinin kurumsal olarak birbirinden ayrışması olmuştur.

8 B 1314 /13 Aralık 1896'da "Osmanlı Vilayetlerindeki Maârif Müdürlerinin Vazifelerine Dair Talimat" (*Vilayât-ı Şâhâne Maârif Müdîrlerinin Vezâifini Mübeyyin Talimât)* yürürlüğe girdi. Bu talimatla vilayet maârif müdürlerinin sorumlulukları yeniden düzenleniyor ve ilk kez sancak ve kazâlardaki maârif idarelerinin işlevleri hukukî bir çerçeve içine alınıp tanımlanıyordu. Maârif müdürünün vilayetteki idarî yetkileri ve öğretmenleri denetleme gücü artırılıyordu. Müdür maârif nezâretine üç ayda bir genel nitelikli bir durum raporu (*lâyiha-i icmâliyye*), eğitim yılının sonunda ise biri öğrenci kayıtları ve derslere ilişkin, diğeri malî konularda olmak üzere iki ayrıntılı rapor (*lâyiha-i mufassala*) sunacaktı. Maârif müdürü kendi sorumluluk bölgesindeki bütün okulların, resmî, özel (*husûsî*), cemaat (*millî*) ve yabancı (*ecnebî*) bütün kurumların istatistiki kayıtlarını tutuyor ve yılda bir kez Maârif Nezâreti'ne rapor ediyordu. Abdülhamid devrinin sansürcü anlayışına uygun olarak ödül dağıtımlarında ve başka toplantılarda eğitimcilerin yapacakları konuşmaların metinleri maârif müdürü tarafından önceden in-

celenecekti. Maârif müdürü ayrıca okul piyeslerinin metinlerini de sansüre tâbi tutacaktı.[58]

Sancak ve kazâ düzeyindeki maârif encümenleri *Vilayât-ı Şâhâne Maârif Müdîrlerinin Vezâifini Mübeyyin Talimât*'a göre denetleniyordu. Bu encümenlerin üyeleri ve başkanları bulundukları sancak ya da kazânın idare encümenleri tarafından seçilecek, ve vilayet maârif müdürünün onayından sonra vali tarafından resmen atanacaktı. Maârif encümenlerinin görevleri maârif meclislerinin gördüğü işlevlerle aynıydı, ama idarî yönden daha sınırlı bölgelerde ve daha sınırlı yetkilerle iş göreceklerdi. Maârif encümenlerinin başkanları yılda iki kez amirlerine, yani kendi vilayetlerinin maârif müdürüne, kurumsal işlevleri ortadan kalkan vakıfların (*evkaf-ı münderise*) gelirleri, avârız akçesi, diğer yerel gelirler, okul ücretleri ve bunların nereye harcandığı hakkında bilgi verecek, ayrıca her öğretim yılının sonunda bölgelerindeki genel eğitim durumu hakkında genel bir özet rapor (*icmâl-i umûmî*) sunacaklardı.[59] İdâdî mektepleri olan sancak merkezlerinde idâdî müdürü, bu okuldan bir öğretmenle birlikte maârif encümeni toplantılarına katılmakla yükümlüydüler.[60] Aynı uygulama, kazâ merkezlerindeki rüşdiye mekteplerinin başöğretmenleri için de geçerli olacaktı.[61] Bursa vilayet salnâmesinden öğrendiğimize göre, maârif encümenlerinin başlıca görevleri Maârif Nezâreti'nin belirlediği müfredatın ve seçtiği ders kitaplarının yerel okullarda okutulmasını sağlamak, nezâretin talimatlarının uygulanıp uygulanmadığını kontrol etmek, ihtiyaç olan yerlerde yeni okullar açmak ve son olarak "uygun" öğretmenleri seçmekti.[62]

Vilayât-ı Şâhâne Maârif Müdîrlerinin Vezâifini Mübeyyin Talimât'ta öngörüldüğü üzere idarî işlevlerin ayrışmasına ve rutin

58 Madde 6, 7, 43. Bu konuda bkz. *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye*, sene 1316 (İstanbul: 1316/1898-1899), s. 137-138, 149-150; Berker, s. 148-150; Kodaman, s. 47.

59 Avârız akçesi ve münderise vakıfları için bkz. s. 181 dipnot 2 ve s. 194-195.

60 İdâdî mektepleri için bkz. s. 154 vd.

61 Madde 10, 13-15. Bkz. *Salnâme Maârif* 1316, s. 139-141. Sancak ve kazâların idare meclisleri için bkz. Ortaylı, *Tanzimattan Sonra*, s. 65-69.

62 *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi*. Hicri 1325 (Bursa, 1325/1907), s. 332.

işlerin idarî bir yapı içinde halledilmesine duyulan ihtiyaca paralel olarak, Abdülhamid devrinin son yıllarında basılan vilayet salnâmeleri, vilayet merkezlerinde maârif meclislerinin yanı sıra maârif dairesi ya da maârif idaresi adıyla anılan ikinci bir idarî teşkilat kurulduğunu göstermektedir. Söz konusu kurumsal yapılanma Yemen dışında bütün vilayet merkezlerinde muhtemelen mevcuttu. Erzurum gibi merkeze uzak vilayetlerde bu kurum genellikle vilayet maârif müdürü, iki muhasip, bir sekreter ve bir kasadardan (*sandık emini*) oluşuyordu. Diyarbakır gibi bazı vilayetlerde bu teşkilata bir müze memuru da katılıyordu. İzmir gibi daha merkezî vilayet merkezlerinde maârif idaresi, aralarında bir basımevleri müfettişi, Yunanca ve Almanca basılan kitaplara bakan müfettişler, kazâlardaki maârif encümenlerinden sorumlu bir görevli, ilkokullardan sorumlu bir müfettiş, malî işlere ve yazışmalara bakan memurların da bulunduğu toplam on iki devlet memurunun görev aldığı bir bürokratik teşkilat hüviyetindeydi.[63] Bu eğitim teşkilatları, çalışanları hükümet memurlarından oluşan tümüyle bürokratik kurumlardı. Öte yandan maârif meclis ve encümenlerinin üye bileşimi, idâdî müdürlerinin encümene katılması hususundaki yenilik dışında pek bir değişikliğe uğramadı.

Maârif idarelerinin, biri yarı temsili nitelikte öteki tümüyle bürokratik yapıda iki teşkilata ayrılması, İstanbul'daki Maârif Nezâreti'nin yapılanmasına paralel bir gelişmeydi. Vilayetlerdeki maârif meclisleri, Maârif Nezâreti'nin en üst birimi olup eğitsel siyasetlerin yüksek makamlara onaylanmak üzere hazırlandığı Meclis-i Kebir-i Maârif'e benzer bir kuruma dönüştü. Öte yandan vilayet maârif idaresi, vilayet seviyesinde Maârif Nezâreti'ndeki yürütme daireleri, müdürlükler ve malî dairelerle kıyaslanabilecek, bürokratik bir yürütme teşkilatıydı. Abdülhamid otokrasisi özellikle 1890'dan itibaren vilayetlerde yerel yayınları denetleyecek bürokratik bir aygıta ihtiyaç duyuyordu.

63 *Salnâme-i Vilâyet-i Aydın*. Defa 25, 1326 Sene-i Hicriyyesi (Vilâyet Matbaası 1326/1908), s. 104; *Salnâme-i Vilâyet-i Diyarbekir*. Sene-i Hicriyye 1323, Defa 20 (Vilâyet Matbaası, 1323/1905), s. 73; *Salnâme-i Vilâyet-i Erzurum*. Defa 15, 1318 Sene-i Hicriyyesi (Erzurum, 1318/1900-1901), s. 234.

Vilayetlerde ilkokul eğitimi

Sıbyan ve ibtidâî mektepleri

1860'larda zamanın mahalle mekteplerinin müfredatında reform yapmak için gösterilen bütün çabalara rağmen, bir yandan dünyevî konuları bu kurumların müfredatına dahil etmekte karşılaşılan güçlükler, diğer yandan ilköğretimde doğal bilimlerin önem kazânmaya başlaması, sonunda Maârif Nezâreti'ni ilk kez devlet eliyle ilkokullar açmaya zorladı. Bu kurumların ilk örneklerinden biri, 1872'de İstanbul'da kurulan *ibtidâî mektepleri* oldu. Bu ilk ibtidâî mekteplerinde uygulanan eğitim metodu, Selim Sâbit Efendi'nin *usûl-i cedîd* (yeni yöntem) diye bilinen pedagojik yaklaşım üzerine kurulmuştu. Söz konusu mektep öğrencilerinin eğitiminde olumlu sonuçlar alınınca, Maârif Nezâreti bu okulların sayısının artırılmasına ve mevcut mahalle mekteplerinin ibtidâî mekteplerine dönüştürülmesine karar verdi. Ancak bu kararın hemen fiiliyata dönüştürülemediğini anlıyoruz, zira 1876'ya gelindiğinde bile İstanbul'un kendisinde sadece üç ibtidâî mektebi vardı.[64]

Devlet eliyle İstanbul'da kurulan ilk modern ilkokulları ibtidâî mektebi olarak bilinmekle beraber 1880'lere değin *sıbyan mektebi* terimi genel olarak bütün ilkokullar için kullanılıyordu. Geleneksel mahalle mektepleri ile devletin ıslah edip modernleştirdiği sıbyan mektepleri, ayrıca devlet tarafından kurulan ilkokullar ve hatta gayrimüslimlerin ilkokulları, hepsi de resmî belgelerde sıbyan mektebi adıyla anılabiliyordu.[65] 1880'lerden başlayarak giderek sadece mahalle mekteplerine sıbyan mektebi denir oldu; buna karşın Maârif Nezâreti'nin kurduğu ilkokullar zaman içinde ibtidâî mektebi adıyla anılmaya başladı. 1881'de Maârif Nezâreti bünyesinde bir alt daire olan *Mekâtib-i Sıbyâniyye İdâresi*'nin adı *Mekteb-i İbtidâiyye İdâresi* olarak de-

64 Osman Ergin, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle Türkiye Maârif Tarihi*. 2. Baskı Cilt 1-2 (İstanbul: Eser Kültür, 1977), s. 469-475; Kodaman, s. 70, 157; M. Cevâd, s. 507-508.

65 Bu durumun bir örneği 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, madde 4-8'de görülebilir. Bkz. M. Cevâd, s. 470-471.

ğiştirildi.[66] Abdülhamid devrinin sonlarına gelindiğinde ibtidâî mektebi terimi o derece yaygınlık kazânmıştı ki geleneksel mahalle mektepleri dahi ibtidâî mektebi diye adlandırılır oldu. Bu durumda eski tarz okullarla devlet okullarını birbirinden ayırt edebilmek için, mahalle mekteplerine "geleneksel yöntemlerin uygulandığı ibtidâî mektepler" (*usûl-i atîka üzere ibtidâî mektebi*), devlet okullarına da "*usûl-i cedîde* uygulayan ibtidâî mektepler" (*usûl-i cedîde üzere ibtidâî mektebi*) denmeye başlandı.[67] Resmî evrakta hem mahalle mektepleri hem de devlet ilkokulları için *ibtidâî mektebi* teriminin kullanılması muhtemelen, ilk eğitimi dinî eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak algılayan "kültürel kalıntı"nın halen bilinçlerde var olmasıyla ilgili olmalıdır.

İlk kez Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nde ilkokulların köylere kadar yaygınlaştırılması kararlaştırılmış, bu amaçla okula başlama yaşı ve zorunlu eğitimi gerçekleştirmeye ilişkin önlemler belirlenmişti. Her köy ve mahallede sıbyan mektebi açılacaktı, ancak koşulların uygunsuzluğu durumunda iki köy ya da iki mahalleye denk düşecek bir sıbyan mektebi kurulacaktı. Sıbyan mekteplerinin erkek öğrencileri için okul yaşı yedi ilâ on bir arası, kız öğrenciler için ise altı ilâ on arası olarak tespit edilmişti.[68]

Zorunlu eğitimi gerçekleştirmek için konulan Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi hükümleri uyarınca, belirli bir bölgede okul çağındaki çocukların sayısını, ebeveynlerin ya da akrabalarının malî durumunu saptamak köy "İhtiyar Meclisi"nin veya mahallenin sorumluluğuna verilmişti. Eğer çocuklar okula devam etmedikleri takdirde, öğretmen çocukların adlarını muhtara bildirmekle yükümlüydü; muhtar ve ihtiyar meclisi, çocukların ebeveynlerine veya yakın akrabalarına para cezası vermek ve çocukları tekrar okula göndermelerini sağlamak üzere önlemler almakla mükellefti.[69] Ekim 1872'de Sadâret Maka-

66 Kodaman, s. 31, 71.

67 *Hüdâvendigâr Salnâmesi*. Sene 1325, 322; Kodaman, s. 31, 68, 72; M. Cevâd, s. 470-471.

68 Madde 3 ve 9. Bkz. M. Cevâd, s. 470-471.

69 Madde 10-13. Bkz. M. Cevâd, s. 471-472.

mı ve Haziran 1873'te Maârif Nezâreti vilayet idarelerine talimatlar göndererek nizâmnâmenin ilkokulların yaygınlaştırılması ve zorunlu eğitime ilişkin yukarıda sözü edilen maddelerinin uygulanmasını emretti.[70] Ne var ki, özellikle bu yıllarda vilayet mekteplerinin açılması ve maârif idarelerinin kurulması için gerekli olan istikrarlı malî kaynakların kıtlığı göz önüne alındığında, söz konusu talimatların vilayetlerdeki eğitim sisteminin gelişmesine pek de etkisinin olmadığı rahatlıkla tahmin edilebilir.

Nitekim maârif müdürlerinin vilayetlere atanmasına ancak bundan on yıl sonra, Maârif Nezâreti'nin 25 B 1299/23 Haziran 1882 tarihli tebligatıyla başlanabildi. Söz konusu tebligatta "taşrada öncelikle sıbyan mekteplerinin durumunun düzeltilmesine girişileceği" (*taşralarca evvel emirde mekâtib-i sıbyâniyyenin ıslâh-ı ahvâline teşebbüs*) ve söz konusu okulların yaygınlaştırılacağı açıklanıyordu.[71]

Devlet ilkokullarının pratikte bütün köylere yaygınlaştırılmasını amaçlayan Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi hükümlerinin uygulanışı bölgeden bölgeye ciddi farklılıklar gösterdi. 1907'de Hüdavendigâr vilayetinin merkezi olan Bursa kazâsında, yani Osmanlı taşrasının en gelişmiş bölgelerinden birinde, toplam 155 köy okulundan sadece 11'i modern yöntemlerle eğitim veriyordu.[72] Öte yandan, Kudüs sancağı gibi imparatorluğun nispeten kenarı sayılabilecek bir bölgesinde, 1885'te Osmanlı devletince atanmış öğretmenlerin görev yaptığı 158 kent ve köy ibtidâîsi mevcuttu. Kudüs sancağına coğrafik açıdan yakın Kuzey Filistin'deki Cenin kazâsında (idarî olarak Beyrut vilayetinin bir parçası olan Balka sancağına bağlı) 1890'ların başlarında en az 35 ibtidâî mektebi bulunuyordu.[73] Bu bölgelerin aksine, Yemen'deki San'a şehri gibi, 1890 civarında bile tek bir ibtidâî mektebi bulunmayan vilayet merkezleri de mevcuttu.[74]

---

70 Berker, s. 102-103.

71 Ergin, Cilt 3-4, s. 1148; M. Cevâd, s. 216.

72 *Hüdavendigâr Salnâmesi* (Sene 1325/1907), 355; M. Cevâd, s. 336.

73 M. Cevâd, s. 258.

74 BOA AD No. 1422, s. 235 (6 B 1307/26 Şubat 1890); BOA YMTV 191/132 (23

Bütün bu örnekler, belirli bir bölgedeki sosyo-ekonomik gelişmeyle genel eğitimin gelişme düzeyi arasında her zaman bir korelasyon olmayabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu örnekler, merkezden gelen direktiflerin fiiliyatta taşra sathındaki etki gücünün sınırlarını göstermesi bakımından önemlidir.

1323-1324/1905-1906 yıllarında imparatorluk çapında kazâ başına ortalama düşen ibtidâî mektebi sayısı incelendiğinde, kültürel açıdan modern eğitimi daha az benimsemesi beklenen birçok sancaktaki okul sayısının, imparatorluk ortalamasının üstünde olduğu dikkati çeker. Kazâ başına düşen erkek ve kız-erkek karışık ibtidâî mekteplerinin imparatorluk ortalaması 12,47 iken, Manastır, İştib, Seniçe, Prizren, Taşlıca ve İşkodra gibi sancaklarda kazâ başına 14,8 ile 26 aralığında oynayan daha yüksek oranlar görülüyordu. Bu oran Diyarbakır için 14,6, Ergani için 30,66, Nablus için 36,33 (buna karşın Beyrut merkezi için sadece 1,5!), Kudüs için 70 idi.[75] Bu oranlardaki şaşırtıcı yükseklik, olsa olsa eğitsel gelişim için yerel insiyatiflerin yetersiz kaldığı ve Osmanlı merkezî otoritesinin ancak yeni yeni varlığını hissettirdiği bölgelerde, devlet bütçesi desteğiyle modern ilkokullar kurmayı amaçlayan planlı devlet siyasetinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

İbtidâî mekteplerinde *usûl-i cedîd*'in ne ölçüde uygulanabildiği sorusuna gelince, okul çocuklarının izlenimlerini irdeleyen 7. Bölüm, Maârif Nezâreti'nin ibtidâî eğitime genel bir standart getirmekte nihaî kertede başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı okullar *usûl-i cedîd*'i gerçek anlamıyla uygulasa da, taşradaki ibtidâî mekteplerinin önemli bir bölümünde bu reformun gerçekleşemediği anlaşılmaktadır.

Rüşdiye mektepleri

Rüşdiye mektepleri başlangıçta dinî kimlikli sıbyan mekteplerine kıyasla daha yüksek eğitim düzeyine sahip, modern müf-

S 1317/3 Temmuz 1899).

75 1902-1908 yıllarında resmî ibtidâî mekteplerinin sancak seviyesinde kazâ başına düşen ortalama dağılımı için bkz. Ek 11 ve 12.

redat uygulayan, orta dereceli eğitim kurumları olarak tasarlanmıştı. Ne var ki Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'ne baktığımızda, rüşdiye mekteplerinin artık ıslah edilmiş mahalle mektepleriyle birlikte ilköğretim düzeyinin bir parçası olarak sınıflandırdığını görmekteyiz.[76] Daha pratik ve dünyevî içerikli bir müfredat uygulayan ibtidâî mekteplerinin açılmasıyla ve 1880'lerin başında idâdî mekteplerinin gerçek anlamda ortaöğretim kurumları olarak ortaya çıkmasıyla, rüşdiyelerin varoluş nedeni sona erdi. Sözü edilen gelişme, rüşdiyelerin orta eğitim kurumları olarak yetersizliğinden kaynaklanmıştır. İdâdîlerin açıldığı yerlerde Maârif Nezâreti, mevcut rüşdiye mekteplerini yeni kurumun alt sınıflarına dönüştürmek suretiyle bu okulları idâdî mektepleri bünyesine dahil etme siyaseti uyguluyordu. Geriye kalan rüşdiye mektepleri bazı sancak ve kazâlarda bağımsız kurumlar olarak eğitim vermeye devam etti; ancak bu okullardaki eğitim seviyesi olsa olsa gelişmiş bir ilkokul düzeyindeydi.[77] 1869 Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi bir okul kategorisi olarak rüşdiye mekteplerini Müslüman öğrenciler kadar gayrimüslim öğrencilerin de kabul edileceği kurumlar olarak tasarlamıştı. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, 500 haneden daha kalabalık olan ve Müslüman nüfusun ezici çoğunlukta olduğu her kasabada Müslümanlar için bir rüşdiye mektebi, hıristiyan nüfusun ağırlıklı olduğu kasabalarda ise yalnızca hıristiyanlara mahsus bir rüşdiye mektebi açılmasını öngörüyordu. Karışık nüfusa sahip kasabalarda, her dinî cemaatin yüzden fazla haneye sahip olması koşuluyla, iki cemaat için ayrı ayrı rüşdiyeler açılacaktı.[78] Gayrimüslim rüşdiye mektepleri hiçbir zaman açılmadı; Abdülhamid devrinden önce taşrada 500 haneden fazla Müslüman nüfusa sahip yerlerde rüşdiyeler açılması için gayret gösterildiyse de, bunların birçoğu öğretmen yetersizliğinden ötürü sıklıkla kapalı kalmaktaydı.[79] Abdülhamid

76 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, 2. madde. Bkz. M. Cevâd, s. 470.

77 Kodaman, s. 102, 106-107. Aşağıda s. 322 vd. karşılaştırınız.

78 18. madde. Bkz. M. Cevâd, s. 473.

79 1294/1877 yılında Konya vilayeti dahilindeki Akşehir rüşdiyesi için bkz. Bereketzade İsmail Hakkı, *Yâd-ı Mâzî* (İstanbul: Tevsi-i Tıbaat Matbaası, 1332/1913-1914), s. 249.

devrinde ise Osmanlıcılık siyaseti zaten terkedildiğinden ötürü gayrimüslim rüşdiyeleri açılmadı.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'ne göre rüşdiyelerin öğretim kadrosu bir başöğretmen (*muallim-i evvel*), bir ya da iki başöğretmen yardımcısı (*muallim-i sânî*) ve mevcut öğrenci sayısı ile orantılı miktarda öğretmenden ibaret olacaktı. Öğretmenlerin, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nde öngörülmüş olan bir *Muallimîn Nizamnâmesi*'ne ("Öğretmen Yönetmeliği") göre atanması gerekiyordu.[80] Ne var ki böyle bir yönetmeliğin hazırlandığına veya uygulamaya sokulduğuna dair hiçbir işaret yoktur. Bunun yerine öğretmenlerin Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin sunduğu yasal çerçeve içinde atandıkları anlaşılıyor.

Abdülhamid devrinde rüşdiyelerle ilgili bir gelişme de, *ibtidâî* ve *rüştiye* seviyesindeki sınıfları bir kurumda toplayan *merkez rüştiye mektebleri*'nin kurulması doğrultusunda yürütülen siyasetti. Maârif Nezâreti 1888'de merkez rüşdiye mekteplerinin kurulmasını teşvik etmeye karar verdi. Ama İstanbul'da birkaç tane açıldıysa da taşrada bu kurumların varlığına ilişkin hiçbir veri bulunmamaktadır.[81]

Taşrada *ibtidâî*'lerin ve *rüşdiye*'lerin yaygınlaşması yerel malî kaynaklara bağlıydı.[82] Eğitim amaçlı imparatorluğun genelinde toplanan tek vergi olan *Maârif Hisse-i İânesi*, esas olarak idâdî mekteplerinin açılması için kullanıldığından, bir bölgenin ekonomik refah seviyesi veya bölge halkının maddî cömertliği gibi faktörler ibtidâîlerin ve rüşdiyelerin yaygınlaşmasında belirleyici rol oynuyordu. Sözgelimi 1891'de Basra vilayetinde toplanan Maârif Hisse-i İânesi'nden yerel maârif idaresinin tasarrufuna bırakılan payın çok büyük bir kısmı sadece idâdî okulunun açılmasına tahsis edildiğinden, vilayette ibtidâîlerin ve rüşdiyelerin sayısı bir türlü artmıyordu. Öte yandan yerli halkın yaptığı bağışlar vilayette mevcut on *ibtidâî* mektebi ile dört *rüşdiye* mektebinin bakım giderleri için bile yeterli değil-

80 21. madde. Bkz. M. Cevâd, s. 474.

81 Kodaman, s. 98, 107.

82 Bkz. Aşağıda s. 194 vd.

di. Basra vilayeti idare meclisi vilayette toplanan Maârif Hisse-i İânesi'nin geriye kalan kısmının da vilayete tahsis edilerek burada yeni ibtidâîlerin ve dört yeni rüşdiye mektebinin açılması konusunda Bâb-ı Âlî'ye baskı yapmıştı.[83]

Yerel malî kaynakların belirleyici rolüne ilişkin bir başka örnek, Libya'nın kuzeydoğusundaki Bingazi sancak idaresinin Şubat 1892'de Bâb-ı Âlî'ye gönderdiği bir metinde açıkça görülebilir. Bedevi nüfusun çoğunlukta olduğu bu sancağın merkezinde bir rüşdiye ve birkaç ibtidâî mektebi bulunuyordu. Sancaktaki askerî garnizon tarafından kurulmuş olan bu okulların fiziksel koşulları iyi değildi. Sancağın mutasarrıfı Bâb-ı Âlî'ye bir mektup göndererek mevcut ibtidâî mekteplerinin iyileştirilmesi için malî tahsisat yapılmasını, ayrıca Derne ve Merc kasabalarında yeni ibtidâîler açılmasını istedi; ne var ki merkezden gelen yanıtta sancak idaresinin bu hedeflere ulaşmak için öncelikle yerel malî kaynaklara başvurması öneriliyordu. Bunun üzerine Bingazi mutasarrıfı İstanbul'a yeni bir mektup yazarak yerli halkın eğitimin ne anlama geldiğini bilmediğini, bu insanlar tam bir cehalet içinde yaşadıkları ve sürekli göçebe hayatı sürdürdükleri için onlardan okul yaptırmak için bağış istemenin anlamsız olacağını anlattı.[84] Bu son örnek, kurumsal eğitim fikrine yabancı olan nüfus grupları arasında yerel kaynak temin etmenin zorluğunu göstermekte. Bu durum özellikle aşiretler ve yerleşik olmayan halklar için geçerliydi.

Yerel girişimlerle kurulan ilkokullar

Maârif Hisse-i İânesi fiilen idâdî mekteplerinin kurulmasına harcandığından, taşrada ilkokulların açılması kaçınılmaz olarak yerel malî kaynakların bulunmasına bağımlı hale geldi. Bundan dolayıdır ki yerel maârif müdürlerinin çabaları, fon bulmak için elzem oldu.

Yerel insiyatifin bir başka hedefi de öğretmenlerin atanması-

83 BOA AD No. 1423, s. 40 (18 Ş 1308/29 Mart 1891); AD No. 1423, s. 182 (26 L 1308/4 Haziran 1891).

84 BOA YMTV 60/31 (11 Ş 1309/11 Şubat 1892).

nın gerçekleştirilmesiydi. İstanbul'daki Dâr-ül Muallimîn'den mezun olan öğretmen sayısının daimi surette yetersiz kalması, taşra idarecilerini, formel eğitim almış olup meslekten öğretmenlerin yerini belirli ölçülerde tutabilecek seviyedeki yerel memurları işe almaya mecbur bırakıyordu. Taşradaki belli başlı merkezlerde öğretmen okullarının açılması dolayısıyla zaman içinde bu uygulamadan vazgeçildi.

Mithat Paşa'nın yerel insiyatiflerle okul kurma çalışmaları Abdülhamid devrinden bile önceye, yani 1860'larda ve 1870'lerin başında, önce Tuna, sonra Bağdat valisi olduğu döneme rastgelir. Mithat Paşa 1869'da Bağdat'ta ilk rüşdiyeyi, bu kurumun inşası için yerel kaynaklar bulmak suretiyle kurdu. Rüşdiye mektebinin daha sonraki giderleri, vilayet idaresinin Bağdat Evkaf İdaresi'nden aldığı borçlarla karşılandı; bu borç münderise vakıflarının gelirleri kullanılarak taksitler halinde geri ödenecekti.[85]

Mithat Paşa'dan ayrı olarak, 1873-1874 yıllarında Suriye vilayetinin Akka sancağı mutasarrıfı, Akka şehrindeki merkez camiin müştemilatının bir bölümünü rüşdiye binasına dönüştürdü. Ne var ki, defalarca başvurulmasına karşın Maârif Nezâreti okula öğretmen atamayınca, mutasarrıf bu kentteki eğitimli bir siyasî sürgünden yararlanarak onu yeni rüşdiyeye başöğretmen tayin etti. Merkez camiin imamı ise bu okulun başöğretmen yardımcısı oldu.[86] Konya vilayetine bağlı Akşehir kasabasındaki rüşdiye mektebi öğretmen eksikliğinden açılamayınca, bu kazânın yöneticisi insiyatifini kullanarak yerel ulemâdan yetkin bir şahsı okula başöğretmen yardımcısı sıfatıyla atadı.[87]

Başarılı yerel insiyatiflere ilişkin çarpıcı bir örnek, Hüdavendigâr vilayetine bağlı Gemlik kazâsında kaymakamın bir maârif encümeni kurmakla kalmayıp, kazânın bütün köylerindeki mahalle mekteplerini ıslah etmesi, ayrıca erkekler için üç, kızlar için de üç devlet ilkokulu açmasıdır. Kaymakam bunlara ek olarak, Maârif Nezâreti bütçesinden hiçbir malî destek almaksı-

85 BOA AD No. 1424, s. 240 (23 N 1309/2 Mayıs 1891).

86 B.I. Hakkı, s. 148, 149.

87 B.I. Hakkı, s. 262.

zın yeni eğitim metotlarını iyi kavramış (*usûl-i cedîde üzere tedris*) altı kadın ve erkek öğretmeni istihdam etti. Sonuç olarak 1881'de bu okullara dokuz yüz çocuk devam ediyordu. Bâb-ı Âlî bu kaymakamı daha yüksek bir makama terfi ettirmeye ve bir madalyayla ödüllendirmeye karar verdi.[88] İzmid sancağına bağlı Adapazarı kazâsının kaymakamı yerel memurları, eşrafı ve "hamiyetperver" ahaliyi (*memûrîn ve eşrâf-ı belde ve hamiyyetperverân ahâli*) eğitim yatırımları için yaklaşık yedi yüz Türk lirası bağışlamaya ikna etti. Bu bağış hem ibtidâî hem de rüşdiye mektebinin bir arada olduğu yeni bir binanın inşaat masraflarını karşılamaya yetiyordu. Padişah bir ferman çıkararak bu kaymakamı beşinci dereceden Mecidiye nişanıyla ödüllendirdi.[89]

1880 yılında Aydın vilayetine bağlı Kırkağaç ve Akhisar kazâlarının halkı, bölgedeki altyapıyı geliştirmek, özellikle yol açmak ve yolları tamir etmek, ayrıca "yeni eğitim metotlarıyla" (*usûl-i cedîde*) uyumlu bir sıbyan okulu açmak amacıyla vilayet idaresinin denetimi altında komisyonlar kurdu.[90] Aydın vilayetine bağlı Kuşadası eşrafından Mahmudzâde Mehmed Efendi, karşılığında herhangi bir karşılık istemeksizin konağını kurulması planlanan ibtidâî mektebi için tahsis etti. Bâb-ı Âlî bu eşrafın oğlu olan Hasan Tahsin Bey'e üçüncü dereceden bürokratik bir rütbe (*rütbe-i sâlise*) bahş etti.[91]

Selanik vilayeti Kılkış kazâsında 1898-1899'a kadar ne bir ibtidâî ne de bir rüşdiye vardı; bu durum, oraya tayin edilen bir kadının çabalarıyla sona erdi. Aynı zamanda yerel vakıflardan da sorumlu olan yeni kadı, kendi insiyatifiyle vakıf gelirlerini kullanarak bir ibtidâî bir de rüşdiye mektebi kurdu.[92]

Okul kurmak, eğitimin altyapısını desteklemek ve meslekten öğretmen görevlendirmek için insiyatif alanlar hem atan-

88 BOA AD No. 1420, s. 111 (20 C 1298/19 Mayıs 1881).

89 BOA YMTV 66/43 (7 S 1310/31 Temmuz 1892).

90 BOA AD No. 1418, s. 194 (20 C 1297/30 Mayıs 1880).

91 BOA AD No. 1420, s. 177 (17 N 1298/13 Ağustos 1881).

92 Esat K. Ertur, *Tamu Yelleri (Emekli Yargıç Hüseyin Kâmil Ertur'un Anıları)* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1994), s. 45.

mış idarecilerden hem de yerel halkın arasından çıkıyordu. İki tarafın işbirliği başarı için zorunlu bir önkoşuldu. Aynı zamanda, yerel halkın eğitimin öneminin bilincinde olması eğitsel gelişim açısından temel bir gereklilikti. Eldeki örneklerin çoğu, Müslümanlar arasında yerel Rum ahalinin eğitsel gelişiminin ve ekonomik gücünün belirgin bir tedirginlikle izlendiği Batı Anadolu'dandır. Osmanlı merkezi idaresinin ihtiyaç duyulan öğretmenleri kısa zamanda bulmayı başaramadığı aşikârdı, ve bu durum eğitim konusunda bilinç sahibi eşrafı okul açmak için yerel idarecilerle işbirliğine itmiş olmalıdır. Bâb-ı Âlî ve Maârif Nezâreti bu tür insiyatifleri destekledi ve hatta teşvik etti. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'ne göre vilayet ilkokullarının başlıca malî kaynağı zaten yerel fonlardı. Öte yandan, Maârif Nezâreti'nin yeterli sayıda okul açmak için bütçesinden gerekli kaynakları tahsis edemeyişi, Osmanlı devletini yerel insiyatiflere bağımlı hale getiriyordu.

Taşra idâdîleri

1773'ten itibaren bir devlet eğitim sistemi geliştirilmesi yönünde atılan ilk adımlarla birlikte, ordu, donanma ve mülkî bürokrasiye nitelikli personel yetiştirecek meslekî okullara ağırlık verildi. Pratik bilgi veren ilkokulların bulunmayışı ve bunun sonucunda meslek okullarına kaydolanların temel dünyevî bilgilerinin eksik olması, 1860'larda Tanzimat reformcularını mevcut mahalle mekteplerini ıslah etmeye, daha sonra da ibtidâî mektepleri açmaya yöneltti. Ne var ki, devlet bürokrasinin giderek daha karmaşık bir hale gelmesiyle ve taşradaki idarî teşkilatların yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitimli devlet memurlarının azlığı ciddi bir sorun yaratmaya başlamıştı. Bâb-ı Âlî acil olarak gerekli eğitimle donanmış bir memur kadrosuna ihtiyaç duyuyordu. Bu yüzdendir ki meslekî eğitim veren okulların çoğalması acil bir ihtiyaç haline geldi.

İdâdî okullarının kurulması ve rüşdiyelerin bu okullara dahil edilmesi, meslek okulları gereksinimiyle ilkokullarının yaygınlaştırılması zorunluluğu ikilemini uzlaştıracak bir çözüm sağ-

ladı. İdâdî okullarının alt sınıfları, eski rüşdiye sınıflarıydı; öğrenci bu sınıflarda ilkokul bilgilerini tamamlayacak, daha üst sınıflarda ise bürokratik kariyeri için gerekli eğitimi alacaktı.[93]

İdâdî okulları meselesi, Harbiye Nezâreti'nin Bâb-ı Âlî'ye gönderdiği ve bazı vilayetlerdeki yabancı tıp okullarına karşı bir denge sağlamak üzere kolordu karargâhlarında resmî tıbbiyeler açılması[94] yolundaki önerisinin tartışıldığı 1884 tarihli bir yazı vesilesiyle hükümet düzeyinde yeniden gündeme gelmiştir. Söz konusu öneri, başkentteki mülkî tıbbiyenin dahi henüz arzu edilen düzeyde olmadığı savıyla hükümet tarafından geri çevrilirken öte yandan bahsi geçen eksiklik tamamlanmadan, ve ayrıca ortaokullar (*sâniyye mektebleri*) tıp eğitimi için gerekli temel bilgilerin verileceği seviyeye çıkarılarak imparatorluk genelinde yaygınlaştırılmadan vilayetlerde yeni tıbbiyeler açılmasının doğru olmayacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, önerilen kurumlar için zaten yeterli sayıda öğretim görevlisi olmadığına da işaret edildikten sonra hükümet, Maârif Nezâreti'nin öncelikle "sözü edilen vilayetlerde" yani ordu karargâhlarının bulunduğu yerlerde idâdî okullarının açılmasına öncelik verilmesini kararlaştırmıştır.[95]

Berlin Kongresi'nin, Ermeni nüfusun da yaşadığı Doğu Anadolu'da idarî reformlar yapılmasına ilişkin 61. maddesi de eğitim reformu konusunda zorlayıcı dış faktörlerden biriydi. Sadrazam Mehmed Said Paşa'nın başkanlığındaki kabine, reform talepleri çerçevesinde rüşdiyelere gayrimüslim öğrencilerin kabulü, bu kurumlarda Fransızca öğretilmesi ve rüşdiye mekteplerinin idaresinin "cemaat meclisleri"ne bırakılması gibi konuları da görüştü.[96] Bu bağlamda idâdî okulları, karışık

93 Kodaman, s. 120, 125. İdâdî okulları üzerine daha kapsamlı bir çalışma için bkz. Benjamin Fortna, "The Imperial Classroom" (*Mekteb-i Hümayün*, İletişim Yayınları, 2005).

94 Osmanlı ordusunda yedi kolordu mevcuttu; bunların karargâhları 1878 itibarıyla İstanbul, Edirne, Manastır, Erzurum, Şam, Badat ve San'a'da idi.

95 BOA AD No. 1243, s. 254 (24 B 1301/20 Mayıs 1884).

96 Cevdet Küçük, *Osmanlı Diplomasisinde Ermeni Meselesinin Ortaya Çıkışı 1878-1897* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi, 1984), s. 53-54. "Cemaat Meclisi" teriminin ne anlama geldiği çok açık değildir. Ancak Osmanlı vesika ıstılahınca burada "cemaat" sözcüğünden kastedilen muhtemelen gayri-

eğitim için nispeten uygun bir müfredata sahipti. Taşrada ortaöğretim okullarının ilk kez Beyrut ve Yanya'da, gayrimüslimlerin ve yabancı okulların kuvvetle varlık gösterdiği yerlerde açılması da dikkat çekicidir.[97] İdâdî okulları böyle bir ortamda, diplomatik etkenlerin de belirlediği koşullarda, her ne kadar Abdülhamid rejimi Osmanlıcılık siyasetinden uzaklaşmaya başlasa dahi, Tanzimat döneminin Osmanlıcı ideallerine yakın kurumlar olarak tesis edildi.

İdâdî okullarını yaygınlaştırma siyaseti eleştirileri de beraberinde getirdi. Selanik ve Cezayir-i Bahr-ı Sefîd vilayetleri eski maârif müdürü Mustafa Bey ilkokulların kurulmasını zorunlu eğitimin bir parçası ve başlıca hedefi olarak gösteren Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi hükümlerine dikkat çekti. Ona göre ibtidâî mekteplerinin mevcut müfredatında ıslahat yaparak öğrencileri yüksek okullara hazırlamak ve köy ilkokullarının sayısını çoğaltmak daha anlamlıydı. Ancak bu hedef gerçekleştirildikten sonra rüşdiyelerin iyileştirilmesi ve idâdî okullarının açılması düşünülebilirdi. Mustafa Bey, devletin mevcut eğitim kademelerini (Mustafa Bey'in deyimiyle *silsile-i mahâric*, yani mezun veren kurumları) iyileştireceğine ve kırk yıldır eğitim veren rüşdiyeleri ıslah edeceğine, gereksiz ve zamansız bir çabayla yeterli fon bile ayırmadığı idâdî okulları kurduğunu öne sürüyordu. Bu maârif müdürüne göre idâdî okullarında uygulanan öğretim yöntemleri sorunluydu, çünkü ibtidâî, rüşdiye ve idâdîlerin müfredatı birbirine karışmıştı (*bunlarda ibtidâiyye ve rüşdiyye ve idâdiyye programları muhtelîten cârîdir*).[98] Ne var ki Mustafa Bey'in idâdîlerin müfredat yapısında eleştirdiği husus, tam da genel eğitim siyasetinin hedeflediği şeydi.

İdâdî okullarının yaygınlaşmasını eleştirenlerden biri de Do-

müslim cemaatleridir. Kabine tutanağında Ermenilerin yaşadığı vilayetlerden söz edildiği için, 1880'lerin başlarında, Abdülhamid rejiminin istikrar kazânmasından hemen önce Bâb-ı Âlî'nin Berlin Kongresi'nin 61 no.'lu kararına uygun olarak yerel idareler için yerel cemaat meclisleri kurulmasını kararlaştırdığı düşünülebilir.

97 Bkz. Aşağıda s. 158.

98 BOA YMTV 37/56 (1 C 1306), tarih 22 B 1303/30 Nisan 1886.

ğu Anadolu Vilayetleri Umum Müfettişi Müşir Şakir Paşa'dır.[99] Şakir Paşa, nihilizm, anarşizm, sosyalizm gibi "yıkıcı" hareketlerin, eğitimin sınırsız boyutlarda genişlediği Avrupa ülkelerinde yeşerdiğini iddia ediyordu. Yoksul köylü çocuklarının idâdîlerde okuması bir yandan onlara yüksek öğrenim olanakları sağlayacaktı, ama zengin çocuklarıyla birlikte okusalar dahi onların aksine doğru dürüst bir iş bulma şansına sahip olamayacakları için memnuniyetsizliğe kapılacak ve belki de devlete muhalif olacaklardı. Layiha yazarı, bireylere sosyal mevkileriyle ve muhtemel gelecekleriyle uyumlu bir eğitim fırsatı verilmesinin gerekliliğini vurguluyordu. Bu yüzden devletin görevi bütün köylerde öğrencilerin okuryazarlığı ve dinî akideleri öğrenecekleri ibtidâî mektepleri açmak olmalıydı. Buna karşın idadilerde eğitime devam edeceklere yönelik olarak Şakir Paşa bu okullara sıradan halkın ödeyemeyeceği yükseklikte bir öğrenim ücreti getirilmesini ve böylelikle "eğitimde eşitlik uygunsuzluğunun" (*tahsîlde müsâvat yolsuzluğu*) önüne geçilmesini önerdi.

Dile getirilen eleştiriler bir tarafa, vilayet ve sancak merkezlerindeki idâdîlerin, doğal bilimler ağırlıklı müfredatlarıyla, hükümetin modernleşmeci eğitsel ideolojisinin ve reformcu devlet bürokrasisinin vilayetlerdeki en önemli temsilcileri olduğu söylenebilir.[100] Vilayetlerdeki idâdî okullarının Fransız stili mimarisi de bu ıslahatçı tavrı taşra sathında görsel-plastik boyutuyla simgeliyordu. Yabancı mimari üsluplu bu yapılar muhtemelen taşra halkı açısından oldukça dikkat çekici olmuş olmalıdır. Bu, Şakir Paşa'nın yoksul taşra öğrencilerinin idâdî eğitimiyle memnuniyetsizlik kespedeceği yolundaki endişelerini bize çağrıştırmakta. Gerçekten de Jön Türk muhalefetinin çoğu bu kurumların ürünüydü, önemli bir kısmı idâdîlerden mezun olmuştu.

---

99 Şakir Paşa'nın Yıldız Sarayı'na gönderdiği 30 Mart 1896/11 Nisan 1896 tarihli layiha için bkz. BOA YEE A-21/III-21-131 (Şakir Paşa Evrakı). Ahmet Şakir Paşa (1838-1899) kıdemli Osmanlı asker-bürokratlarından biriydi; II. Abdülhamid çeşitli karışıklıkların yaşandığı Doğu Anadolu vilayetlerinin yönetiminde ve denetlenmesinde ona güveniyordu. Hayatı ve kişiliği için bkz. Ali Karaca, *Anadolu Islahatı ve Ahmet Şakir Paşa (1838-1899)* (İstanbul: Eren, 1993).

100 Bkz. Ek 6'da taşra idâdî müfredatı. İdâdîlerin rüşdiye seviyesindeki alt sınıfları için aşağıda s. 324 vd. ile karşılaştırınız.

Mustafa Bey'in müfredata ilişkin eleştirileri şu bağlamda doğruydu; idâdî öğrencilerinin eğitimi "skolastik", kitabî düzeyde kalıyor, modern konular iyice sindirilmeden, ezberle öğretilmeye çalışılıyordu. 5 ve 6. bölümlerde Abdülhamid eğitim düzeninin müfredata dair boyutları üzerinde daha ayrıntılı duracağız.

İlk mülkî idâdî okulları 1872'den itibaren İstanbul'da açıldıysa da,[101] bu kurumlar ancak Abdülhamid devrinde taşra sathında yayılmaya başladı. Taşrada "idâdî" sıfatıyla kurulan muhtemelen en eski okul 1873 yılında Yenişehir'de (Yanya vilayeti, günümüzde Larissa) açıldı;[102] bu kuruluş hakkında elimizde herhangi bir bilgi mevcut değil. 1882'de Yanya vilayet merkezinde bir idâdî faaliyete geçti. Aynı yıl Medrese-i Sultânî adıyla bir resmî ortaokul Beyrut'a öğretime başladı.[103] Bu kurumlar istisna edilirse, idâdîlerin taşrada gerçek anlamda yayılması, 1884'te vilayet maârif meclislerinin kurulmasıyla yaratılan yeni malî kaynakların desteğiyle, 1885'ten itibaren başladı. 1885'te Bursa, Edirne ve Kale-i Sultaniyye'de (günümüz Çanakkalesi) yeni okullar eğitime başladı.[104] Bunu izleyen yıllarda İzmir, Trabzon, Rodos, Mamuretülaziz (günümüz Elazığ), Ankara, Üsküp, Priştina, Serfice (günümüzde Servia), Gümülcine (Komotini), Manisa, Adana, Kudüs, Maraş, Çankırı, Teke (Antalya), Bitlis, Muş, Kastamoni ve İzmit şehirleri idâdî mekteplerinin kuruluşuna tanık oldu.[105] Kasım 1889'da hükümet Trabzon vilayeti Lazistan sancağındaki Rize'de ve Ankara vilayetindeki Kırşehir'de idâdîler açmaya karar verdi. 1890 Nisan ayında Sivas, Halep, Selanik'te, eylülde ise Konya'da idâdî okulları açmak için çalışmalar başlatıldı. Bu planlar aynı yıl içinde kısmen gerçekleştirildi.[106] Bir hükümet raporuna gö-

101 Ergin, s. 496. Kodaman, 1877'de İstanbul'da altı, payıtaht dışında da bir idâdî okulu bulunduğunu bildirmektedir, ama bu idâdînin yerini belirtmiyor. Bkz. Kodaman, s. 118.

102 M. Cevâd, s. 155.

103 BEO AD No. 1421, s. 70 (5 L 1299/20 Ağustos 1882).

104 Kodaman, s. 119.

105 Kodaman, s. 119.

106 BOA MVM No. 48, s. 61 (8 Ra 1307/3 Kasım 1889); MVM No. 49, s. 17 (4 R 1307/28 Kasım 1889); MVM No. 53, s. 22 (19 Ş 1307/10 Nisan 1890); MVM

re, 1892'ye dek taşrada toplam otuz dört idâdî mektebi kurulmuştu.[107]

Bu kurumların sunduğu imkânlar ve eğitim seviyesine gelince, esasen iki tür idâdî mektebinin olduğunu söyleyebiliriz. Daha yaygın olan idâdîler yatılı kısmı olmayan gündüz okullarıydı, ki bu kurumlarda eğitim süresi beş yıldı. Öte yandan yatılı idâdî okulları sadece belirli vilayet merkezlerinde kurulmuştu ve eğitim süreleri yedi yıldı. Bu iki idâdî türünün müfredatları arasında önemli farklılıklar vardı. İlki daha çok bir çeşit alt düzey ortaokuldu; ikincisi ise yüksek meslek okullarının "hazırlık" okulu gibi işlev görüyordu. 1892'de sadece İzmir, Şam, Beyrut, Selanik ve Yanya'da yatılı idâdîler mevcuttu. Geri kalan gündüz idâdîlerine, sadece okulun bulunduğu şehirdeki öğrencilerin devam edebilme olanağı oluyordu. İyice ücra kazâlardaki rüşdiyelerin mezunları mesafe sorunundan ötürü bu okullara devam edemiyorlardı; bu ise bir haksızlıktı, zira idâdî okulları bütün vilayetten ve bağlı kazâlardan toplanan Maârif Hisse-i İânesi ile ayakta duruyordu. Bu yüzden 1892'de çıkarılan bir padişah iradesiyle uzak kazâlardan gelen öğrenciler için vilayet merkezlerindeki idâdîlere yatakhane ilâve edilmesi onaylandı.[108]

Maârif Hisse-i İâne vergisinin düşük kaldığı ya da toplanamadığı bazı vilayetler hariç, genel olarak vilayet merkezindeki idâdînin yedi yıl eğitim veren yatılı okul olması, sancak merkezlerindeki idâdîlerin ise beş yıl eğitim veren gündüz okulları olması bir kural haline geldi. Kosova ve İşkodra vilayetlerinde yeterli düzeyde vergi toplanamadığı için söz konusu vilayetlerin merkezlerindeki, yani Üsküp ve İşkodra'daki (günümüzde Shkodër) idâdîler gündüz okulu olarak kaldı. Bu vilayetlerdeki düşük gelirli ailelerin çocuklarının Selanik'teki yatılı idâdîye devam etmesine olanak sağlandı. Aynı uygulama

No. 53, s. 24 (23 Ş 1307/14 Nisan 1890); MVM No. 53, s. 26 (23 Ş 1307/14 Nisan 1890); MVM No. 58, s. 10 (13 S 1308/28 Eylül 1890).

107 24 M 1310/17-18 Ağustos 1892 tarihli hükümet raporu için bkz. BOA İrâde Maârif (bundan böyle IM) 7-224-7 (25 M 310).

108 25 M 1310/19-20 Ağustos 1892 tarihli irade için bkz. BOA IM 7-224-7 (25 M 1310).

Mamuretülaziz, Van ve Bitlis vilayet merkezlerindeki gündüz idâdî okullarında da yapıldı; buralardaki yetenekli ama yoksul öğrenciler Erzurum'daki yatılı idâdîye gönderildi. Vilayet idaresinin fazla bir varlık gösterememesinden ötürü fiilen Maârif Hisse-i İâne vergisinden muaf kalan Hicaz, Trablusgarp ve Yemen vilayetlerinde yatılı idâdîlerin açılması hiçbir zaman gündeme gelmedi.[109] Bağdat, Basra ve Musul vilayetleri Maârif Hisse-i İânesi'ne tâbi olmasına rağmen toplanan miktar pek az olduğu için Bâb-ı Âlî bu vilayetlerde yatılı idâdî açma konusunda tereddütlüydü.[110] İki yıl sonra, 1894'te, Bağdat, Mamuretülaziz ve Üsküp'teki gündüz okullarının yatılı okula dönüştürüldüğünü görüyoruz. Bu vilayetlerde toplanan Maârif Hisse-i İânesi yeterli olmadığı için inşaat masrafları Maârif Nezâreti bütçesinden karşılandı.[111]

Osmanlı hükûmetinin vilayet idâdî mekteplerine büyük bir önem atfettiği görülüyor. Zira söz konusu eğitim kurumları, gittikçe büyüyen, özellikle de taşra sathında yaygınlaşan bürokrasinin acil eğitimli eleman ihtiyacını görece kısa sürede karşılayabilecek birer araç olarak görülüyordu. İdâdî mekteplerinin başka bir önemi, Osmanlı kültürel değerlerine ve düzen ve maddi ilerleme gibi modernist düşüncelere âşinalık kazanmış yerel bir seçkinler tabakasının oluşmasında gördüğü işlevdi

İlkokul öğretmenlerinin durumu

Geleneksel olarak mahalle mektebi öğretmenleri, devlet denetiminin dışında kalan, çoğunlukla cami vakıflarına bağlı, imam veya hoca gibi alt düzey Müslüman din adamlarından oluşuyordu. Tanzimat döneminde mahalle mekteplerinin ıslah edilmesi ve mektep hocalarına ek eğitim verilmesi konusunda girişimler oldu. İstanbul dışındaki sıbyan mekteplerini ıslah et-

109 Aşağıda s. 191 ile karşılaştırınız.

110 Konuyla ilgili Maârif Nezâreti raporu için bkz. BOA IM 7-224-7 (25 M 1310/19 Ağustos 1892).

111 BOA IM 102-472-3 (4 Ra 312/5 Eylül 1894).

me çabaları arasında, 1868-1869 yıllarında Maârif Nâzırı olan Saffet Paşa'nın vilayetlerdeki mahalle mekteplerine geçici öğretmenler gönderip yerel hocaları modern öğretim yöntemleri konusunda eğitme siyaseti de vardır.[112] Ne var ki bu girişimler pek başarılı olamadı. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi mahalle mekteplerini ıslah siyasetinin boşuna bir çaba olduğunun itirafı niteliğinde bir belge olup ilk kez devlet eliyle ilkokulları kurulması sürecini başlattı. Bu bağlamda nizâmnâme bütün sıbyan mektebi öğretmenlerinin Sıbyan Dârülmuallimîni'nden diploma almasını zorunlu hale getirdi. Sıbyan mektebi öğretmenleri yeterlilik sınavından geçerlerse askerlikten muaf olacaklardı.[113] Abdülhamid döneminde, muhtemelen Zühtü Paşa'nın Maârif Nâzırlığının ilk yıllarında tertip edilen "İstanbuldaki İbtidâî Mektepleri için Özel Talimat" (*Dersaâdet Mekâtib-i İbtidâiyyesi İçün Talimât-ı Mahsûse*) yayımlandı.[114] Talimatname, muallimlerin Dârülmuallimîn-i Sıbyan'dan diploma almasını zorunlu hale getiriyordu. Diploması olmayan adaylar ancak yeterlilik sınavını kazanırlarsa muallim olabileceklerdi.[115]

Muallimlerin mesleki niteliklerine ilişkin bu hükümlere rağmen mevcut ibtidâî mekteplerinde nitelikli öğretmenlerin görev yaptığını söylemek zordur. Nitelikli muallim eksikliği çekilen yerlerde öğretmenlik görevi meslekten olmayan kişilere verildi. Bingazi'deki (günümüz Libyası) bir maârif müdürünün Bâb-ı Âlî'ye bu eksikliği şikayet ettiğini biliyoruz.[116]

Başka bir sorun da, imparatorluğun Türkçe konuşulmayan

112 M. Cevâd, s. 122.

113 178 ve 179.maddeler. Bkz. M. Cevâd, s. 505.

114 M. Cevâd, s. 267, 269, 315. 1891-1902 yılları arasındaki Maârif Nâzırlığı sırasında uyguladığı otoriter yöntemlerle bilinen Ahmet Zühtü Paşa (1834-1902) eğitim alanında Abdülhamid rejiminin otokratik çizgisini temsil ediyordu. Hayatı hakkında daha fazla bilgi için bkz. Atilla Çetin, "Maârif Nâzırı Ahmed Zühdü Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar Hakkında Raporu," *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi* 10-11 (1983), s. 189-191. Ayrıca bkz. Ahmet Nuri Sinaplı, *Devlete, millete kıymetli hizmetlerde bulunan Maliyye ve Maârif Nâzırı Ahmet Zühtü Paşa* (Istanbul: Lebib Yalkım, tarih yok). Sayın Leyla Şen'e beni bu kaynak hakında bilgilendirdiği için minnettarım.

115 Madde 4. Bkz. M. Cevâd, s. 315.

116 BOA YMTV 60/31 (11 Ş 1309/11 Şubat 1892).

bölgelerindeki ibtidâîlere ve rüşdiyelere tayin edilen meslekten öğretmenlerin esasında Türk öğrencilere eğitim vermek üzere yetiştirilmiş olmalarıydı. Gayritürk bölgeler için uygun öğretmen kadrosunun bulunmaması hiç de şaşırtıcı değildi; Türkçe konuşulmayan bölgeler için özel olarak tasarlanmış öğretmen okulları yoktu, ayrıca taşradaki kültürel çeşitliliği tanımaya yönelik resmî bir siyaset de mevcut değildi. 1868 civarında, Arap vilayetlerinde eğitim verecek öğretmenlere rüşdiye mektepleri Dârülmuallimîni'nde yoğun Arapça dersleri verilmesi için bazı girişimlerde bulunulmuşsa da, somut bir sonuç alınamamıştı.[117] Bu durum gayritürk bölgelerdeki okullarda öğretmenler ve öğrenciler arasında ileşitim zorluklarına yol açıyordu. Bingazi sancağı mutasarrıfının Bâb-ı Âlî'ye gönderdiği bir yazıda Arapça konuşulan bölgelere İstanbul, Anadolu ve Balkanlar'dan atanan öğretmenlerin sadece Türkçe, Farsça ya da Matematik gibi derslere girmesini, ama Arapça gramerini (*sarf*) öğretmemesini önerdiğini görmekteyiz. Yerli öğrencilerin zaten Arap oldukları, Arapçası yerli Araplar kadar düzgün olmayan bir öğretmenin Arap gramerini öğretmesinin tuhaf olduğu vurgulanıyordu. Sözü edilen mutasarrıf, Arapça konuşulan bölgelerde Arapça gramerini öğretmek üzere başöğretmen yardımcısı sıfatıyla Halep, Şam ya da Mısır'dan muallimler tayin edilmesini öneriyordu.[118]

Maârif Nezâreti ancak siyasî nedenler zorladığında yerli nüfusa etnik açıdan yakın olan ve bölgenin kültürünü iyi bilen öğretmenler atıyordu.[119] Yerli muallim eksikliği özellikle ibtidâî mekteplerinde hissediliyordu. Bununla birlikte Abdülhamid devri süresince taşra öğretmen okullarının imparatorluk çapında yaygınlaşmasıyla, yerli öğretmen eksikliğinin bu okullardan mezun olanlarla kısmen de olsa telafi edilebildiği var-

117 Ergin, cilt 1-2, s. 572-573.

118 BOA YMTV 60/31 (11 Ş 1309/11 Şubat 1892). Osmanlı Libyasında Türk dilinin öğretimi hakkında daha fazla bilgi için bkz. Nesimi Yazıcı, "Osmanlı Son Döneminde Libya'da Türk Dilinin Öğretimi Üzerine Bazı Gözlemler," *Belleten* 59 (1995), s. 121-132.

119 Osmanlı siyasî yapısına entegre olmayan aşiretlere ve gayrisünni Müslümanlara uygulanan eğitim siyasetleri için bkz. aşağıda s. 273-295.

sayılabilir.[120] Rüşdiye mekteplerinde ise bu eksikliği, çoğu kez bölgenin yerlileri olan başöğretmen yardımcılarıyla gidermek mümkündü.[121]

Rüşdiye öğretmenlerinin meslekî vasıflarıyla ilgili olarak Maârif Nezâreti, bu kategorideki bütün muallimlerin Dârülmuallimîn-i Rüşdi'den mezun olmaları gereğini vurguluyordu. Sabıka kaydı olmayan, hal ve davranışları iyi olan mezunlar tercih ediliyordu.[122] Ne var ki 1870'lere gelindiğinde bile Dârülmuallimîn-i Rüşdi, vilayetlerde açılan rüşdiyelere öğretmen yetiştirmekte zorlanıyordu. 1870 yılı başlarında yeni açılan rüşdiyeler için 30 yeni başöğretmen ve öğretmene ihtiyaç vardı, ama Dârülmuallimîn mezunlarının tümü daha önceden taşradaki diğer rüşdiyelere atanmıştı bile. Yeni okulların muallimsizlikten kapanmasını önlemek için Dârülmuallimîn'de okuyan ama mezun olmayanlar ve taşradaki yerel ulemâdan öğretmenlik yeteneği olanlar arasından başöğretmen yardımcıları (*muallim-i sâni*) seçilmek zorunda kalındı. Dört yıllık rüşdiye eğitimin ilk iki yılında eğitim zaten başöğretmen yardımcıları tarafından verildiğinden, bu süre zarfında gerekli başöğretmenlerin Dârülmuallimîn'den mezun olup yeni açılan mekteplere katılacağı düşünülmüştü.[123]

Yukarıda sözü edilen uygulama Abdülhamid devri boyunca devam etti. Birden fazla öğretim kadrosuna sahip taşra rüşdiyelerinde, özellikle Abdülhamid devrinin ilk yıllarında başöğretmenlerin büyük bölümü İstanbul'dan geliyordu; başöğretmen yardımcıları ise yerel nüfustan seçiliyor ve tayinleri yapılıyordu.[124]

1896'da taşradaki rüşdiye muallimlerinin meslekî statüleri büyük ölçüde vilayet maârif müdürünün idarî kararlarına bağlı kılındı. "Osmanlı Vilayetlerindeki Maârif Müdürlerinin Vazifelerine Dair Talimat"ın, maârif müdürlerine muallimler üzerin-

120 Öğretmen okullarıyla ilgili olarak bkz. aşağıda s. 171 vd.

121 Kodaman, s. 106.

122 Madde 181. Bkz. M. Cevâd, s. 505-506.

123 Saffet Paşa'nın Sadârete 27 L 1286/30 Ocak 1870 tarihli raporu ve 7 Za 1286/8 Şubat 1870 tarihli irade. Bkz. BOA ID 42265-1-6 Za 1286.

124 Bu siyasetle ilgili olarak bkz. BOA AD No. 1420, s. 161 (13 N 1298/9 Ağustos 1881); Kodaman, s. 106.

de büyük yasal yetkiler tanıdığını görmekteyiz. Buna göre öğretmenlerin Maârif Nezâreti ile doğrudan yazışması men edilmişti. Bütün dilekçeler ve talepler vilayet maârif müdürüne yazılmak zorundaydı. Maârif müdürü taşra öğretmenine düzgün davranmasını telkin etmek ve görev duygusu aşılamakla yükümlüydü.[125] Maârif müdürlerinin kendi sorumlulukları altında bulunan muallimleri görevden alma yetkileri vardı, ama görevden alma işlemini ve nedenlerini gerek valiye ve gerekse Maârif Nezâreti'ne bildirmek zorundaydılar. [126]

Devlet okullarındaki muallimler üzerinde idarî denetimin giderek artmasına paralel olarak, rüşdiye muallimlerinden yüksek eğitim kurumlarındaki öğretim görevlilerine ve hatta vilayet maârif müdürü gibi yüksek düzey memurlara kadar bütün eğitim personelinin hükümet tarafından kuşkuyla izlendiği yazışmalardan anlaşılmaktadır. Ders verirken müfredat dışına çıkan ya da Abdülhamid rejiminin muhafazakâr ideolojisinden farklı tavırlar sergileyen öğretmenler ve memurlar ya "ahlâkı yozlaştıran " (*ifsâd-ı ahlâk*), "masum zihinleri kışkırtan" (*ezhân-ı mâsumeyi tehyîc*) ya da "muzırr hakaretler" (*tefevvühât-ı muzırra*) eden bireyler olarak telakki ediliyordu.[127] 1899'da Zühtü Paşa'nın Bâb-ı Âlî'ye yolladığı bir mektup Abdülhamid rejiminin öğretmenlik mesleğine olan derin güvensizliğine işaret eder. Bu mektupta dine ve devlete karşı düşmanca bir tavır sergileyen bireylerin çoğunlukla öğretmenler arasında bulunduğundan bahisle ders konularını öğrencilerin ahlâkını bozacak şekilde yorumlayarak işledikleri belirtiliyordu.[128] Metinde öğretmenlik mesleğinin "ıslah" edilmesinin gerekliliği vurgulanıyor-

125 Madde 2 ve 3. Bkz. *Salnâme-i Maârif*. Sene 1316 (1898-1899), s. 136-137.

126 Madde 4. Bkz. *Salnâme-i Maârif*. Sene 1316 (1898-1899), s. 137.

127 BOA AD No. 1418, s. 180 (24 Ca 1297/4 Mayıs 1880); AD No. 1419, s. 66 (26 N 1297/1 Eylül 1880); AD No. 1422, s. 107 (25 Teşrin-i evvel 1305/6 Kasım 1889); AD No. 1422, s. 515 (5 R 1308/18 Kasım 1890); AD No. 1422, s. 297 (1 N 1307/21 Nisan 1890).

128 İçimizde bulunan ve din ve devletimizin düşmânı olan eşhasın ekserisi hocalık vâzifesiyle mükellef olub tedrîs etdikleri mevaddın tefsîr ve tarifinde muzır şeyler irâdıyle ahlâk-ı etfâli ifsâd eyliyeceklerine şübhe olmadığından... Bkz. BOA YMTV 189/184 (30 Z 1316/11 Mayıs 1899). Bu metne dikkatimi çeken Dr. Selim Deringil'e minnettarım.

du.[129] Söz konusu belge, bu yıllarda sürdürülen soruşturmalarda dine ve devlete zararlı düşünceler dışa vurdukları saptanan öğretmenlerin görevden alındığını ortaya koymaktadır.[130] Mektup Bağdat, Basra, Diyarbakır, Musul, Trablus ve Yemen dışındaki vilayetlerin çoğunda öğretmenlerin sıkı bir şekilde denetlendiğini, veya hiç olmazsa denetlenmeye çalışıldığını göstermesi bakımından ilginçtir.[131] Adı geçen denetlenmeyen vilayetler ise siyasî sürgünlerin gönderildikleri yerler olarak bilinmektedir. Muhtemelen bu uzak vilayetlerde mesleklerini sürdüren öğretmenler zaten buralara sürgünle gönderilen, siyasî açıdan kuşkulu bireylerdi. Dolayısıyla Abdülhamid rejiminin imparatorluğun belli başlı merkezlerinden uzaktaki bu öğretmenlerle ilgilenmesine gerek yoktu. Abdülhamid rejiminin öğretmenlere yönelik ele aldığımız bu tavrı temelde kendi içerisinde bir ikilemi açığa vurmaktaydı. Bir yandan otoriter modernleşmeci bir rejim sıfatıyla eğitimin gelişmesi açısından aydın diyebileceğimiz bu meslekî kesimin varlığına şiddetle muhtaç iken söz konusu kesimin yeni yetme kuşaklara muhalif siyasal değerler aşılama yeteneğinden ötürü de ciddi biçimde kaygılanmaktaydı.

Öğretmenlerin ve maârif memurlarının etnik özellikleri

Öğretmen okullarının imparatorluk çapında yaygınlaşmasından hemen önce, yani Tanzimat döneminde ve Abdülhamid devrinin ilk yıllarında, meslekî eğitim alan öğretmenlerin bü-

129 Hulkları ve fikirleri bozulmuş adamların yerlerine iyü adamlar yetişdirilmesi... muallimîn hakkında da icâb eden ıslahâtın icrâsiyle... Bkz. BOA YMTV 189/184 (30 Z 1316/11 Mayıs 1899).

130 Teftişât-ı vâkıa esnâsında şân-ı ubûdiyyet ve sadâkate mugâyır fikr ü hâli besleyen muallim görülecek olur ise hemen hizmetlerinden çıkarılmasına... Bkz. BOA YMTV 189/184 (30 Z 1316/11 Mayıs 1899).

131 Dersaâdete baîd mesâfesi olan Yemen ve Bağdad ve Trablusgarb ve Basra ve Musul ve Diyarbekir misillü mahallerden maâda vilâyât-ı sâire mektebleri heyyât-ı talîmiyyesi meyânında da öyle hâli ve şânı dâi-i şübhe ve tereddüd kimseler olmayub cümlesinin matlûb-ı âlî dâiresinde ifâ-yı vazîfeye devâm ve ihtimâm etdikleri dahî mahalleriyle cereyân eden muhaberâtdan anlaşılmışdır... Bkz. BOA YMTV 189/184 (30 Z 1316/11 Mayıs 1899).

yük oranda İstanbul'daki öğretmen okullarından mezun etnik Türklerden oluştuğu rahatlıkla söylenebilir. Öte yandan Tanzimat dönemi ve Abdülhamid devri boyunca Osmanlı taşrasında aktif olarak öğretmenlik ve maârif idareciliği yapan bazı Arnavut ve Ermeni eğitimcilerin bulunduğunu biliyoruz.

Arnavut eğitimcilerinden bazılarına göz atalım. Davud Şükrü Efendi ya da Daut Boriçi (1825-1896) ulemâdan bir zat olup muallim ve maârif idarecisiydi. İşkodra'da doğmuş, İstanbul'a gidip medrese eğitimi almış, daha sonra eğitimine Dârülmuallimîn-i Rüşdi'de devam etmişti. Bu okulu bitirdikten sonra 1858'de İşkodra'ya dönerek oradaki rüşdiyede başöğretmenlik görevine getirildi. Bu görev sırasında Davud Efendi 1861 civarında Arap harfleriyle Arnavutça bir ilk okuma kitabı derledi ve Arnavutça'nın ilkokullarda öğretilmesi için metinler hazırladı. Abdülhamid devrinden önce İşkodra vilayeti İlkokul Müfettişliği'ne atandı. 1877-1881 sırasında Arnavutluk İttihadı'nın (Prizren Ligi) Batı Balkan bölgesinde etkin olduğu dönemde Davud Efendi, Arnavutluk'un tam bağımsızlığını talep eden İşkodra yerel cemiyet komitesini kurdu ve yönetti.[132] Davud Efendi, 1880'de, muhtemelen zoraki olarak, İstanbul'a getirildi. Bununla birlikte resmî yazışmalardan anlaşıldığı kadarıyla, 1882-1883 ders yılı başlangıcında Maârif Nezâreti, Davut Efendi'nin hazırladığı bir projeyi temel alarak Bâb-ı Âlî'ye (yine büyük olasılıkla Davud Efendi'nin hazırladığı) Arnavutça alfabe kitabının ve Arnavutça okul metinlerinin Arnavutluktaki okullarda okutulmasını önerdi. 1888 civarında Davud Efendi İşkodra vilayeti Maârif Müdürlüğü'ne getirildi.[133] 1894'te birinci sefer Doğu Anadolu'yu dolaşan gezgin H.F.M. Lynch Arnavut eğitimcilere dair bir başka örnek verir. Lynch, Van vilayeti Maârif Müdürü'nü Fransızca'yı iyi bilen, çalışkan ve disiplinli bir Arnavut olarak tarif eder. Bu yazara göre Van'daki yerel idâdî ve baş-

132 Aşağıdaki s. 263-265 ile karşılaştırınız.

133 Peter Bartl, *Die albanischen Muslime zur Zeit der nationalen Unabhängigkeitsbewegung (1878-1912)* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1968), s. 142; Cevdet Paşa, *Tezâkir*, s. 13-20. Hazırlayan: Cavid Baysun. 2. Baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1986), s. 185; Johannes Faensen, *Die albanische Nationalbewegung* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1980), s. 88-90.

ka birçok okul onun çabalarıyla kurulmuştu.[134]

Ünlü Arnavut milliyetçisi, 1905 civarında Makedonya'da Arnavut direnişini örgütleyenlerden Bayram ("Bayo") Topulli (1869-1930), Trabzon ve Selanik'teki idâdî mekteplerinde kimya ve kozmoloji muallimi olarak görev yapmıştı. Daha sonra Manastır idâdîsi müdür vekilliğine getirildi.[135] 1901'den itibaren Sofya'da yayımlanan milliyetçi *Drita* gazetesini çıkaran Arnavut siyasetçisi Şahin Bey ya da Shahin Kolonja, Mekteb-i Mülkîye mezunuydu ve çeşitli idâdîlerde muallimlik ve müdürlük görevlerinde bulunmuştu.[136]

Ermeniler, devlet okullarının öğretim kadrolarında oldukça sık karşılaşılan diğer bir etnik gruptu. Yazar M. Krikorian orta ve doğu Anadolu'da mektep muallimi olarak görev yapan bazı Ermenilerin meslekî faaliyetleri hakkında ayrıntılı bilgi verir. Krikorian'a göre bu öğretmenler Adana, Diyarbakır, Malatya, Mamuretülaziz, Tokat ve Urfa'daki rüşdiyelerde görev yapmaktaydı. Ermeniler ayrıca Halep'teki idâdîde ve Adana ve Urfa'daki sanayi mekteplerinde de muallimlik yaptılar.[137]

Beyrut idâdîsinde Tarih ve Coğrafya muallimliği yapan Mihran Boyacıyan, 1891 yılı civarında yabancı okullara dair Yıldız Sarayı'na gönderdiği bir raporda söz konusu kurumların yerel halk üzerindeki zararlı kültürel etkilerine dikkat çekmekte ve bir dizi tedbirler alınmasını önermekteydi; bunlardan biri de yerel okullarda Türkçe derslerine daha fazla ağırlık verilmesiydi.[138] Urfalı Ermeni eşraftan, toprak ağası ve tüccar Ka-

134 H.F.B. Lynch, *Armenia: Travels and Studies II: The Turkish Provinces* (Londra: Longmans and Co., 1901), s. 99, 100.

135 Shukri Rahimi, "Formiranjeto na komitetot za sloboda na Albanija vo Bitola 1905 godina i negovata dejnost," *Glasnik na Institutot za Nacionalna Istorija* (Üsküp) 20-3 (1976), s. 105.

136 Stavro Skendi, *The Albanian National Awakening 1878-1912* (Princeton: Princeton University Press, 1967), s. 155; Bojka Sokolova, "Les institutions d'instruction étrangères et la formation de l'intelligentsia albanaise à l'epoque de la Renaissance," *Études Balkaniques* (Sofya), 19-4 (1983), s. 20.

137 Mesrob K. Krikorian, *Armenians in the Service of the Ottoman Empire, 1860-1908* (Londra: Routledge and Kegan Paul, 1977), s. 24, 60, 67, 76-78, 87-89; *Salnâme-i Vilâyet Haleb*. Sene 1326 (Halep, 1326/1908), s. 136.

138 Atilla Çetin, "II. Abdülhamid'e sunulmuş Beyrut vilâyetindeki yabancı okullara dair bir rapor," *Türk Kültürü* 22/253 (1984), s. 317, 321. Ayrıca bkz. Mar-

rabet İmirziyan (Emrazyan?) (?-1915), 1895'ten itibaren yerel maârif meclisi üyesi olarak görev yaptı, 1903'te hakim tayin edildi. İmirziyan bir yandan da Urfa'daki rüşdiyenin idarî heyetindeydi.[139]

Tespit edemediğimiz birçok başka Ermeni muallimin Anadolu'da, Arapça konuşulan yörelerde ve Balkanlar'da rüşdiye ve idâdî okullarında görev yaptığı muhtemeldir. Osmanlı devlet okullarında Ermenilerin bu güçlü varlığı, görece daha iyi eğitimli olan Ermenilerin, ana dili Türkçe olan eğitimli Müslüman öğretim kadrolarının kısıtlı olması dolayısıyla ihtiyaç hallerinde devreye girmekte olan bir tür ihtiyat grubu teşkil etmesiyle açıklanabilir.

Öğretmen okulları

Genel eğitimin modernizasyonu ancak meslekî eğitimlerini almış öğretmenlerle başarılı olabilirdi, ve bu hedefe ulaşmak için de öğretmen okullarının (Dârülmuallimînler) kurulması gerekiyordu. Bu bakımdan Dârülmuallimînlerin kalitesi ve etkinliği, eğitsel modernizasyonun gelecekteki gelişimi açısından belirleyiciydi. Konuyu kabaca özetlemek gerekirse, İstanbul'daki Dârülmuallimîn ancak yüzyıl sonlarına doğru az çok yeterli bir kurum haline gelebildi; ibtidâî mekteplerine yönelik taşrada açılmış Dârülmuallimînler ise çoğunlukla, mezun öğretmenlerin ancak temel okuma-yazma bilgisini öğretebilme becerisini kazandıkları yetersiz öğretim kurumları olarak kaldılar.

1868'e değin devlet okullarına meslekten öğretim kadroları yetiştirme meselesi yalnızca rüşdiyeler için söz konusu olmuştu. Gerçekten de İstanbul'da ilk Dârülmuallimîn rüşdiye mekteplerine muallim yetiştirmek üzere 1848'de kurulmuştu. Bu tarihten yaklaşık yirmi yıl sonra sıbyan mektepleri için *Dârülmuallimîn-i Sıbyan* açıldı; ama kısa bir süre sonra kapatılarak 1872'de tekrar açılması, ayrıca müfredatının sürekli ola-

---

tin Strohmeier, "Muslim education in the vilâyet of Beirut, 1880-1918", yayımlanmamış makale, s. 6-7.

139 Krikorian, s. 87, 89; *Salnâme Haleb*, s. 395.

rak değişmesi, bu okulu 1877-1878'e değin kurumsal istikrardan yoksun bıraktı.[140] *Dârülmuallimîn-i Sıbyan*'ın "gecikmeli" olarak kurulması ve Abdülhamid devrine dek süren kurumsal istikrarsızlığı esasında 1870'lere değin ilk öğretimin dinî eğitim-vakıf mektepleri sahasının ayrılmaz bir parçası olarak anlayan zihniyetin oldukça yavaş değişmesiyle bağlantılı gibi gözükmektedir.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi öğretmenlerin eğitilmesine ilişkin ilk kapsamlı yasal yaklaşımı formüle etmişti. Nizâmnâme öğretmen okullarını "yüksek okullar" (*Mekâtib-i Âliyye*) kategorisi dahilinde sınıflanmıştı. Bu bağlamda İstanbul'da bir Yüksek Öğretmen Okulu kurulması, bu okulun üç bölümden oluşması ve her bölümün ise biri edebiyat ve diğeri "ilim ve fen" (*ulûm ve fünûn*) olmak üzere iki sınıftan müteşekkil olması öngörülüyordu. Bu üç bölüm rüşdiye, idâdî ve sultani muallimlerini yetiştirecekti. Rüşdiye mektepleri bölümü kendi içerisinde Müslim ve gayrimüslim okullarına yönelik olmak üzere alt bölümlere sahip olacaktı. Rüşdiye alt bölümlerinde eğitim süresi üç yıl, idâdî bölümünde iki yıldı.[141] Nizâmnâme *Dârülmuallimîn-i Sıbyan*'ı da Yüksek Öğretmen Okulu'nun bir parçası olarak kabul ediyordu. *Dârülmuallimîn-i Sıbyan*'dan mezun olanlara ilkokullara yapılacak atamalarda öncelik verilecekti. Öte yandan Nizâmnâme, bu kuruluşta verilecek dersler hakkında ayrıntıya girmiyordu.[142] Sadece 23 M 1291/12 Mart 1874 tarihli bir resmî bildiride burada öğretilen dersler hakkında bilgi sahibi olabiliyoruz.[143] Rüşdiye, idâdî ve sultani seviyesindeki okullara öğretmen yetiştirmek üzere bir yüksek okul kurulması tasarısı, bütün devlet okullarında iyi yetişmiş öğretmenlerin görev yapmasını hedefleyen radikal bir eğitim reformuna duyulan arzuya işaret eder. Ama aşağıda görüleceği üzere, bu iddialı projenin gerçekleşmesi yıllar alacaktı.

---

140 Berker, s. 93-96.

141 51. ve 52. maddeler. Bkz. M. Cevâd, s. 482, 483.

142 63. ve 66. maddeler. Bkz. M. Cevâd, s. 484.

143 M. Cevâd, s. 135, 136; Özcan, s. 453.

Tanzimat döneminde planlanmasına karşın nizâmnâmedeki biçimiyle bir Yüksek Öğretmen Okulu son şeklini ancak 1889-1890 civarında alabilmiştir. 1870'te açılan rüşdiye bölümü muhtemelen Dârülmuallimîn-i Rüşdi'yi de içine almıştı. Bir idâdî bölümü ve bir *Dârülmuallimîn-i Sıbyan* –sonraki adıyla ibtidâî bölümü– kurmak için ilk girişim 1874'te gerçekleşti.[144] Açılan ilk idâdî bölümünün başarısız olduğu anlaşılıyor, zira bu bölüm 1877'de yeniden açıldı, 1880'de kapandı ve dokuz yıl sonra, bu kez kapanmamak üzere, tekrar açıldı. "Yüksek Öğretmen Okulu" (Dârülmuallimîn-i Âliyye) ancak 1891-1892'de tam teşekküllü halde faaliyete geçti.[145]

İlk rüşdiye ve sıbyan Dârülmuallimînlerinin müfredatı, öğretmen adaylarının meslekî eğitimleri açısından hayli yetersiz görünmektedir. 1889'a dek okul müfredatlarında Öğretim Metodolojisi ya da Pedagoji gibi meslekî açıdan hayati önem taşıyan derslerin, 1874 ve 1877 yıllarında sıbyan bölümü ve muhtemelen 1851'de Dârülmuallimîn-i Rüşdi dışında nadiren görülmesi, Maârif Nezâreti'nin muallim eğitimine ne denli yüzeysel ve mekanik bir biçimde algıladığını ortaya koymaktadır. Yüksek okul müfredatının ideal bir biçimde tasarlandığı Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nde bile öğretime dair hemen her türlü derse yer verilirken, Pedagoji'den söz edilmemişti. 1880'lerden önce öğretmen okullarında öğretilen dersler nitelik ve sayı açısından ortalama bir rüşdiyenin genel eğitim seviyesine denk düşüyordu. Pedagoji konusunda ders açılması meselesi, eğitimde kitabî, skolastik yaklaşımın cenderesinden "kurtarılmış" yeni bir öğretmen kuşağının yetiştirilmesi bakımından hayati önem taşıyordu.

1882-1885 yılları arasında, kısa zamanda çok sayıda muallim yetiştirmek amacıyla sıbyan bölümünü bir tür hızlı öğretmenlik kursuna (*Dârülameliyât*) dönüştürmeye yönelik kısa süren

144 BOA ISD 476'ya atfen Özcan, s. 455.

145 Berker, s. 138; Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)* (Ankara: Yargıçoğlu, 1967), s. 28; Özcan, s. 455. 1877-1880 döneminde üç bölümle ilgili ayrıntılar için bkz. Koçer, s. 28-31. Abdülhamid devrinin sonlarında Dârülmuallimin-i Aliyye'nin ibtidâî bölümünün müfredatıyla ilgili olarak bkz. Ek 9.

bir girişim dışında,[146] İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulu 1889'dan itibaren istikrarlı bir kurum haline geldi. Bu tarihten sonra meslekî eğitimlerini başkentte tamamlamış yeni bir öğretmenler kuşağı yetişmeye başladı.

Taşrada devlet okullarının yaygınlaşması, vilayetlerde öğretmen okullarının kurulmasını zorunlu kılıyordu. Vilayetlerde devlet okulları 1849'dan itibaren açılmaya başlandıysa da İstanbul dışında Dârülmuallimînlerin kurulması bir ölçüde Abdülhamid devrinde gerçekleşti. 1875'ten önce bütün imparatorluktaki öğretmen okulları, İstanbul'da sıbyan mektepleri, erkek rüşdiyeleri ve kız rüşdiyeleri için kurulan üç okuldan ibaretti. 1874'te bir idâdî bölümü kurulması yolundaki girişim dışında, bu okulların ilk ikisi Yüksek Öğretmen Okulu bünyesindeydiler. 1875'te Bosna, Girit ve Konya'da Dârülmuallimînler açıldı. Konya vilayet salnâmesi, sıbyan öğretmen okulunun şaşırtıcı zenginlikteki müfredatı hakkında bize ayrıntılar verir. Ama Bosna ve Girit'teki öğretmen okulları üzerine fazla bilgimiz bulunmuyor.[147]

Devlet taşrada öğretmen okulları açmayı hedefleyen sistematik bir siyaseti ancak 1882'den itibaren benimsedi. Maârif Nezâreti 25 B 1299/23 Haziran 1882'de, ıslah edilen sıbyan mekteplerine yetkin öğretmenler yetiştirmek üzere bazı vilayetlerde öğretmen okulları açacağını ilan etti. Taşrada, daha önce ibtidâî mektebine dönüştürülen sıbyan mekteplerinden bazılarına yetkin öğretmen bulmakta güçlük çekildiğinden, nezâret hızlı öğretmenlik kursundan (*Dârülameliyât*) mezun olanların bir bölümünü taşradaki ibtidâî mekteplerine öğretmen olarak atadı. Hızlı öğretmenlik kursu, Türkçe okuyup yazabilen, imlâ, aritmetik ve temel Arapça grameri hakkında yeterli bilgiye sahip, tercihan medrese öğrencilerini kabul ediyordu. Öğretmen adayları burada, iki ya da üç ay gibi kısa

146 Muallim M. Cevdet'in *Tedrisât Mecmuası* (1332), No. 32, s. 192 içinde verdiği bilgiye atfen Ergin, cilt 1-2, s. 583. Ayrıca aşağıdaki paragraflara bkz.

147 *Salnâme-i Vilâyet-i Konya.* Defa 10, Sene 1294 (Konya, 1294/1877), s. 106; Berker, s. 115; M. Cevâd, s. 159, 160. Konya'daki öğretmen okulu için bkz. Ek 8.

bir sürede, "yeni yöntemle" (*usûl-i cedîd*)[148] ders verme konusunda eğitim alıyorlardı. Bu kurstan mezun olanlar taşra ibtidâî mekteplerine tayin ediliyorlardı.[149] Yanya vilayetindeki mahalle mekteplerinde 1882-1885 yılları arasında ıslah çalışmaları yapılırken, *Dârülameliyât* adaylarının yukarıda sözü geçen başvuru koşullarının yanı sıra, Arnavutça ya da Rumca bilmeleri de isteniyordu.[150] Abdülhamid devrinin ilk yıllarındaki eğitimli muallim sıkıntısına, bu hızlı öğretmen kurslarıyla kısa vadeli de olsa bir çözüm bulunmuştu. Bu siyasetin bir özelliği, *Dârülameliyât*'tan mezun olan ve taşrada görev yapan ibtidâî öğretmenlerinin çoğunun eski medrese öğrencisi olmasıdır. Bu öğretmenlerin daha önceki medrese deneyimlerinden gelen dinî formasyonları taşradaki ibtidâîlerde belirli bir kültürel iz bırakmış olmalıdır; bu tahmin 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarına ait birçok okul izlenimleriyle de belirli ölçülerde pekişmektedir.[151] Öte yandan, Arnavutça ya da Rumca gibi yerel dillerden birini bilme zorunluluğu, bu yıllarda devletin yerel kültürel koşullara bir ölçüde duyarlı olduğunu göstermektedir; bu duyarlılık daha sonraları kaybolmuştur.

1882'de devlet Sivas vilayet merkezinde, bu vilayete bağlı Amasya sancak merkezinde ve Bursa ve Kastamonu vilayet mer-

148 *Usûl-i cedîd* hakkında bkz. aşağıda s. 216 vd.

149 Ergin, cilt 3-4, 1148-1150; M. Cevâd, s. 214-217, 219, 220, 225, 226. 1883'ün başlarında Maârif Nezâreti'nin Sadâret'e gönderdiği bir rapora göre Dârülameliyât öğrencileri toplam kırk beş kişiydi. Bkz. BOA Yıldız Sadâret Hususi Maruzat ("Sadâretten Yıldız Sarayı'nı gönderilen Özel Raporlar" bundan böyle YSHM adıyla anılacak) 172-118-10-4-300. Hızlı öğretmenlik kursunun üç ay sürdüğü, yani bir yılda dört eğitim dönemi olduğu düşünülürse, Dârülameliyât'ın tedrisat yaptığı üç yıl boyunca toplam on iki kez mezun vermiş olması gerektiği ortaya çıkar. Her eğitim döneminde kırk beş öğrencinin derslere katıldığı göz önüne alındığında, toplam on iki eğitim döneminde en az dört yüz öğrencinin mezun edilip ibtidâî öğretmeni olduğu ve taşradaki okullara gönderildiği anlaşılmaktadır.

150 Ergin, ibid.; M. Cevâd, ibid. Ayrıca Ayrıca Maârif Nezâreti'nin Sadâret'e sunduğu, taşradaki sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesinin muallimlerin eğitim seviyelerine bağlı olduğunu, dolayısıyla bazı vilayet merkezlerinde vilayet öğretmen okullarının kurulması ihtiyacını vurgulayan raporla karşılaştırınız. Bkz. BOA YSHM 172-118-10-4-300.

151 İbtidâîlerde ve rüşdiyelerde ulemânın varlığına ilişkin olarak bkz. Aşağıdaki s. 318 vd.

kezlerinde Dârülmuallimînler açılmasını emretti. Aradan kısa bir süre geçtikten sonra biri Erzurum'da, diğeri Musul'da olmak üzere iki öğretmen okulu daha açılmasına karar verildi. Bunları 1885-1886'da Kudüs'te bir öğretmen okulu açılması kararı takip etti.[152] 1890'dan itibaren Osmanlı devleti sayıları giderek artan taşra öğretmen okulları sayesinde köylerdeki mahalle mekteplerini ıslah etme sürecine girmişti. 1891'de Maârif Nezâreti vilayet ve sancaklardaki idarelere telgraflar göndererek bütün sancak merkezlerinde Dârülmuallimînler kurularak mahalle mekteplerinin ıslah edilmesini ve köylerde yeni ibtidâî okulları açılmasını istedi. Islah edilen okulların muallimliğini köy imamları üstlenecekti.[153] Devlet muhtemelen Anadolu'daki Alevi köylerinde uyguladığı siyasete benzer bir şekilde, köy imamlarına sancak merkezlerinde yeni açılan Dârülmuallimînlerde yeni öğretim yöntemlerini öğretmeyi amaçlamıştı.[154]

1905-1906 yıllarına gelindiğinde, Basra, Hicaz ve İşkodra dışında bütün vilayet merkezlerinde birer öğretmen okulu bulunuyordu.[155] İlâveten, Antalya, Bingazi, Hakkâri (Başkale), Isparta, Kudüs, Karahisar-ı Sahib (Afyon), Niğde, Prizren, İştib ve Zor sancak merkezlerinde öğretmen okulları açılmıştı.[156] Hicaz ve Basra'da öğretmen okulu 1908'e değin açılmayacaktı.[157] Bu bilgilerin çoğunun vilayet salnâmelerinden alındığının, ve Hakkari'de olduğu üzere bazı öğretmen okullarının belki de sadece kağıt üstünde kaldığının unutulmaması gerekir.

---

152 M. Cevâd, s. 234-236, 256, 258.

153 Berker, s. 117, 118; M. Cevâd, s. 269.

154 Aşağıda s. 275-277 ile karşılaştırınız..

155 Lisa Anderson, "Nineteenth-Century Reform in Ottoman Libya," *Int. J. Middle East Stud.* 16-3 (1984), s. 332; Kâmil al-Gazzî, *Nahr az-Zahab fî Târîhi Halab.* Cilt 1. (Halep, 1342/1923-24), s. 315; Koçer, *Öğretmen*, s. 32; Kodaman, s. 153. Ayrıca Edirne, Selânik, Bursa, Trabzon, Erzurum, Beyrut, Şam, Konya, Kastamoni, Sivas, Ankara, Halep, Adana, Diyarbekir ve Rodos vilayet merkezlerinde Dârülmuallimînlerin bulunduğunu bildiren, Maârif Nezâreti Muhasebe Bürosu'nun hazırladığı 27 Temmuz 1308/8 Ağustos 1892 tarihli kayıt için bkz. BOA IM 7-224-7 (25 M 310).

156 Kodaman, s. 153; *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi* (Hicri 1325/1907), s. 515.

157 Abd ar-Razzâq al-Hilâlî, *Târîh at-Ta'lîm fi-l-'Iraq fi-l-'Ahd al-'Uthmânî* (Bağdâd, 1959), s. 18-29, 20; Muhammad ar-Rahman aş-Şâmikh, *At-Ta'lim fi Makka wa-l-Madîna Âkhir al-'Ahd al-'Uthmânî* (Ar-Riyâdh, 1973), s. 77.

1900 civarında, Hakkari sancağının merkezi olan Başkale'de açılan bu öğretmen okulunun tek bir öğrencisi yoktu; yörenin tanınmış ailelerinden Arvaslara mensup olan okul muallimi, maaşını almaya devam ediyordu. Bu "muallim"in kendisinin formel bir tahsili olup olmadığı kuşkuludur.[158]

Taşradaki öğretmen okullarının neredeyse hepsi sadece ibtidâî muallimleri yetiştirmek üzere tasarlanmıştı; bunun tek istisnası, rüşdiye öğrencilerini eğitmek için ayrı bir bölümü olan Bursa dârülmuallimi idi.[159] Vilayetlerde yetkin öğretmenlerin sayısını artırmak için gösterilen tüm çabalara rağmen, öğretmen okullarından mezun olanların toplam sayısı, imparatorluk genelinde ibtidâî ve rüşdiye muallimlerine duyulan gerçek ihtiyacın oldukça altında kalmıştır.[160]

Müfredata bakıldığında, taşradaki ibtidâî öğretmen okullarının kentlerdeki ibtidâî okullarına benzer bir eğitim seviyesinde bulundukları görülür. Taşradaki öğretmen okullarına başvuran öğrenci adaylarında aranılan tek özellik Türkçe okuyup yazmalarıydı. Bundan ötürüdür ki vilayet dârülmuallimlerinde ibtidâî mekteplerine kıyasla çok daha yüksek bir eğitim düzeyi beklemek gerçekçi değildir. Bu kurumların eğitsel seviyesinin bir başka göstergesi de öğretmen okulu başına düşen muallim sayısıydı. 1900 sıralarında en az dört muallime sahip öğretmen

158 Ertur, s. 55.

159 Kodaman, s. 153. Taşra öğretmen okullarının müfredatı için bkz. Ek 10.

160 1897 yılında taşradaki toplam ibtidâî mekteplerinin sayısı, özel okullar ve geleneksel sıbyan mektepleri de dahil olmak üzere, 28.351 idi; bu okullardaki toplam öğrenci sayısı 835.129'i bulmaktaydı. Aynı yıl, imparatorluktaki Dârülmuallimînlerin sayısı 14'ü geçmiyordu, ve bunların toplam öğrenci sayısı da 277'de kalıyordu. Mevcut ibtidâî mektepleri toplamının o sırada Dârülmuallimîn öğrencilerinin toplam sayısına nispeti 102 okula karşılık sadece 1 öğrenci mesabesindeydi. Aynı şekilde, öğretmen okullarındaki öğrenci sayısı toplamının ibtidâî okullarındaki toplam öğrenci sayısına oranı, bir öğretmen okulu öğrencisine 3.014 öğrenci idi. Abdülhamid devrinin sonlarına doğru, 1905-1906'da, taşradaki öğretmen okullarının sayısı 32'ye, bunların toplam öğrenci sayısı yaklaşık 1.000'e yükseldi. Aynı dönemde vilayetlerdeki erkek ibtidâîlerinin ve karışık eğitim veren ibtidâîlerin sayısı 7881 idi. Bkz. *Osmanlı Devletinin İlk İstatistik Yıllığı 1897*. ed. Tevfik Güran. Tarihi İstatistikler Dizisi, cilt 5 (Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1997), s. 106, 110; *Salnâme-i Devlet-i Âliyye-i Osmâniyye*. 1328 Sene-i Hicriyyesine Mahsus (İstanbul, 1328/1910) s. 335-398; Kodaman, s. 153, 154.

okulları sadece Bağdat, Selanik ve San'a'daki Dârülmuallimînlerdi. Geriye kalan taşra öğretmen okullarında muallim sayısı ikiden fazla değildi.[161] Bu gibi veriler taşrada eğitsel modernizasyonun ilkel karakterine işaret eder. İmparatorluk sahasının uçsuz bucaksızlığı, eğitimi yaymanın acil bir sorun olması ve yeterli kaynaklardan mahrumiyet, Bâb-ı Âlî'yi eğitilmiş muallimlerden beklentilerini ve eğitim reformunun diğer gereklerini asgari bir düzeyde tutmaya zorladı; bu tavırın bir sonucu da taşradaki öğretmen okullarının kalitesinin düşük kalması oldu.

Taşradaki diğer devlet kurumları karşısında vilayet maârif idaresi

1857'den itibaren devlet maârif idaresi bağımsız bir bakanlık olarak teşkilatlandı ve genel eğitimden sorumlu nâzır kabinenin üyesi oldu. Ama Maârif Nezâreti eğitim siyaseti geliştirici özerk bir kurum olmaktan ziyade, yüksek mevkilerde kotarılan siyasetlerin bir yürütücü aracı olarak işlev gördü. Sadrazam ve kabine üyeleri sadece genel bir eğitim siyaseti oluşturmakla kalmıyor, aynı zamanda ders kitaplarının postayla gönderilmesi gibi son derece somut ve ayrıntı niteliğindeki işlemlerin planlamasını da yapıyorlardı.[162] 1881'de Sivas vilayetine bağlı Amasya'da Cizvit rahipleri bir okul kurmak için girişimde bulunduğunda, söz konusu vilayetin idaresi Maârif Nezâreti yerine doğrudan doğruya Bâb-ı Âlî'nin görüşlerine başvurdu. Ancak Bâb-ı Âlî gerekli talimatları gönderdikten sonradır ki, vilayet idaresi Maârif Nezâreti'ne durumu bildirdi. Bir başka örnekte ise bağışlarla kurulan özel okulları denetleyebilmek ko-

161 *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye.* Sene 1319 (Istanbul, 1319/1901-1902)'ye atfen Berker, s. 141, 142; Kodaman, s. 154.

162 Bkz. BOA AD No. 1418, s. 136 (29 Mart 1296/10 Nisan 1880); AD No. 1418, s. 180 (22 Nisan 1296/4 Mayıs 1880); AD No. 1420, s. 21 (28 Kanun-i evvel 1296/9 Ocak 1881) ; AD No. 1242, s. 109 (24 Ağustos 1299/5 Eylûl 1883); AD No. 1242, s. 189 (26 Ağustos 1299/7 Eylûl 1883); AD No. 1244, s. 47 (2 Ağustos 1300/14 Ağustos 1884); AD No. 1422, s. 61 (20 Eylûl 1305/2 Kasım 1889); AD No. 1423, s. 35-36 (16 Ş 1308/28 Mart 1891). Kitapların gönderilmesiyle ilgili olarak bkz. AD No. 1420, s. 21 (28 Kanun-i evvel 1296/9 Ocak 1881); AD No. 1243, s. 76 (20 Kanun-i evvel 1299/1 Ocak 1884).

nusunda Maârif Nezâreti'nin Sadâret'ten izin istediğine tanık oluyoruz. Söz konusu tavır dikkat çekicidir, zira Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'ne göre özel okulları denetim yetkisi zaten bakanlığın sorumluluğu altındaydı.[163] Bu tür misaller Maârif Nezâreti'nin üst düzey bir devlet kurumu olmasına karşın bir bakanlık otoritesinden, bir bakanlık itibarından yoksun olduğuna delalet etmekteydi.

Aynı biçimde, vilayetlerdeki maârif idareleri de devletin diğer idarî birimlerine kıyasla oldukça zayıf ve itibarsız bir konumdaydı. Sözgelimi, 1880 yılında, Maârif Nezâreti bütün vilayetlere defalarca gönderdiği talimatlara rağmen 1296/1878-79, 1294/1877 ve 1295/1878 yıllarına ait taşra maaş cetvellerini bir türlü elde edememişti. Merkezdeki *Divân-ı Muhâsebât* (Sayıştay) 1296 yılına ait maaş cetvelini taşra maaş cetvellerine göre düzeltmek ve geliştirmek istediğinde bu eksiklik yüzünden sözü geçen işlemi yapamadı. Maârif Nezâreti vilayet idarelerine yeniden talimatlar göndermek zorunda kaldı. Vilayetlerde bu ihmalin suçu, "meseleye herhangi bir önem atfetmeyen" maliyeden sorumlu yerel devlet memurlarının üzerinde kaldı.[164] Taşradaki maârif idareleri diğer yerel idareler üzerinde baskı uygulayabilseydi veya maârif idareleri diğer idarî kurumlar tarafından Osmanlı genel eğitiminin gelişimi açısından hayati ve saygın birer kurum olarak algılansaydı, bu denli bir kayıtsızlık muhtemelen olmayacaktı. Vilayetlerdeki maârif idareleri o denli saygınlıktan ve otoriteden yoksundular ki taşra eğitimine tahsis edilmiş meblağlara sıklıkla başka idarî amaçlar için el konmaktaydı. Bu yolsuz uygulama iki biçimde gerçekleşiyordu. Birincisi, Bâb-ı Âlî'nin bizatihi kendisi taşra eğitimi için ayrılan bütün tahsisatı Hazine'ye aktarıyordu.[165] İkincisi, yerel idareler, eğitime harcanması maksadıyla toplanan Maârif Hisse-i İânesi'ni, Bâb-ı Âlî'ye haber vermeksizin amaç dışı işlere harcıyorlardı. Söz konusu yolsuz uygulama öylesine müz-

163 BOA AD No. 1420, 201 (29 Za 1298/23 Ekim 1881); BOA AD No. 1242, s. 217 (27 Z 1300/29 Ekim 1883).

164 BOA AD No. 1419, s. 78 (20 L 1297/25 Eylül 1880).

165 Aşağıda s. 189, 193-195 ile karşılaştırınız.

min bir hal almıştı ki Bâb-ı Âlî sırf bu yolsuzluğun önüne geçebilmek amacıyla özel bir nizâmnâme tasarlamıştı (*Maârif Hisse-i İânesinin ma vaz'ı lehine sarfını temin için görülen lüzûma mebnî kaleme alınan nizamnâme lâyihâsı*).[166] Bütün bu bilgiler bize Maârif Nezâreti'nin malî kaynaklarına tam hâkim olamadığını ve acz içindeki halini sergilemektedir.

Maârif Nezâreti ile taşra maârif idareleri arasındaki ilişkide ilginç bir ayrıntı da, en azından Abdülhamid devrinin ilk yıllarında, maârif meclislerinin kendi insiyatifleriyle yabancı okulları kapatabildikleri gerçeğidir. Maârif Nezâreti, ancak kapatılma kararı uygulandıktan sonra yerel maârif meclisinden okullar ve kapatılma nedenleri hakkında bilgi istiyordu.[167] Bu da Maârif Nezâreti'nin 1887 öncesinde maârif meclisleri üzerinde tam denetim kuramadığına işaret eder.

1891 tarihli bir mektup taşrada maârif idaresinin zayıflığını ve Maârif Nezâreti'nin diğer devlet teşkilatlarına kıyasla ne denli etkisiz kaldığını belgelemesi açısından ilginçtir. Buna göre Erzurum vilayeti Bayburt kazâsındaki okul binasına Dördüncü Ordu tarafından el konulup vilayet idaresinin de onayıyla bir kışlaya dönüştürüldü. Yapılan yazışmalara bakıldığında Maârif Nezâreti'ne ancak dönüştürme tamamlandıktan sonra bilgi verildiği anlaşılmaktadır. Binayı satın almak ve tamir edip yenilemek için 200.000 kuruş harcamış olan Dördüncü Ordu Komutanlığı, binayı Maârif Nezâreti'ne geri vermemek için ayak diretmekteydi.[168]

Yukarıda ele alınan vaka örnekleri bize gerek payitahttaki, gerekse taşradaki maârif idarelerinin zayıflığını ve "kurumsal özgüven" eksikliğini ortaya koymaktadır. Büyük ölçüde yukarıdan aşağıya otoriter bir tarzda gerçekleşmekte olan eğitim reformlarına halk desteğinin birçok yerde zayıf kalması ve dolayısıyla da yeni eğitim kurumlarının toplumsal meşruiyetinin cılızlığı bu durumu kısmen açıklayabilir. Buna ilâveten eğitim

166 BOA MVM No. 31, s. 9 (4 Ş 1305/16 Nisan 1888).

167 BOA YMTV 27/46 (17 Zilkade 1304), 14 Za 1304/4 Ağustos 1887 tarihli maruzat.

168 BOA AD No. 1423, s. 230 (17 Za 1308/24 Haziran 1891).

sahasının geleneksel olarak dinsel kesime ait bir alan olarak anlaşılması dolayısıyla 1856 sonrasında Tanzimatçıların başlattığı ve Abdülhamid rejiminin sürdürdüğü genel eğitim siyaseti ve devlet eliyle okullaşma girişimleri ne halk ne de devletin birçok kesimi tarafından bir kamu hizmeti olarak algılanıyordu. Aynı zamanda genel eğitimin zorunlu bir kamu hizmeti olduğu anlayışının yeniliğinden ötürü bu yaklaşımı maârif bürokratları da yeterince içselleştirmemiş olmalıydılar ki diğer idarî birimlerin tasallutlarına karşı direnecek medeni cesareti gösteremiyorlardı. Bütün bu etkenler Osmanlı maârifini devletin diğer idarî birimlerine kıyasla çok silik ve etkisiz bırakmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

MALİ SORUNLAR: VERGİ TEDBİRLERİ, VERGİLENDİRMEYE KARŞI YEREL DİRENİŞLER, YEREL KAYNAKLAR, MAAŞLAR (1869-1908)

Abdülhamid devrinin sonuna dek okulların finansmanı meselesi devlet ilköğretiminin en zayıf yönlerinden biri olarak kalmıştır. 1880'li yılların sonlarından itibaren, eğitimin tek güvenilir malî kaynağı olan Maârif Hisse-i İânesi vergisinin yarısı doğrudan İstanbul'a aktarıldığı, kalan yarısı da esas olarak taşradaki idâdî mekteplerinin masraflarına ayrıldığı için ibtidâî ve rüşdiye mektepleri gibi kurumların finansmanı, münderise vakıflarının gelirleri, yerel bağışlar ya da Tanzimat öncesi döneme ait bir malî kalıntı niteliğindeki *avârız* vergisi gibi çoğunlukla istikrarsız ve cılız kaynaklara dayanmak zorunda bırakıldı. Ancak vilayet ve sancak merkezlerinde rüşdiyelerin idâdî okullarıyla birleştirilmesiyle, başlangıçta rüşdiye okullarına ayrılan malî kaynaklar ibtidâî okullarına aktarılabildi.

Yerel eşrafın maârif idarelerinde görev alması, yerel kaynakların etkin biçimde kullanılması ve böylelikle vilayetlerdeki okulların sağlam malî temeller üzerinde kurulması açısından elzemdi. Eşrafın maârif meselelerine katılımı ayrıca, Suriye örneğinde görüleceği üzere, okullardaki harcamaların uygunluğunun denetimini kolaylaştırabilir ve Maârif Hisse-i İânesi'nin doğru yerlere harcanmasını sağlayabilirdi.

Devlet okullarının, özellikle de ortaokulların vilayetlerde

yaygınlaşması, esas olarak, tarımsal kazanç üzerinden alınan Maârif Hisse-i İânesi ("eğitime katkı vergisi") ile malî açıdan olanaklı hale geldi. Aşar vergisine eklenen bu fazladan vergiyi yerel halkın kabul etmesi pek kolay olmadı. Özellikle Osmanlı idaresinin pek varlık gösteremediği, aşiret yapılarının hâkim olduğu bölgeler, Maârif Hisse-i İânesi'ne karşı direndi. Sonuç olarak bu vergi, taşrada çeşitli zamanlarda bazen daha etkili, bazen daha az etkili biçimde toplanabildi; bazı ücra bölgeler Maârif Hisse-i İânesi'nden muaf kaldı.

Burada, idâdî okullarının geniş bir toplumsal tabana yayılan ve kolektif bir niteliği olan Maârif Hisse-i İânesi'yle finanse edildiğini, ancak gerek ibtidâî ve gerekse rüşdiye okul masraflarının, küçük vakıflardan ya da bağışlardan gelen, daha ziyade yerel, hatta bireysel nitelik taşıyan sınırlı kaynaklarla karşılandığını belirtmek gerekir. Dolayısıyla ilkokulların, özellikle ibtidâîlerin yaygınlaşmasının büyük ölçüde yerli halkın eğitim konusundaki tavrına bağlı olduğu söylenebilir. Abdülhamid devrinde Osmanlı devleti, devlet ilköğretimin yaygınlaşmasını, en azından malî alanda, yerli halkın insiyatifine bırakmıştı. Yalnızca, eğer siyasî nedenlerden ötürü belirli bir yörede ilkokullar konusunda doğrudan devlet desteği zorunlu hale geldiğinde Maârif Nezâreti'nin kendisi ibtidâîlerin inşa masraflarını ve öğretmen maaşlarını ödemeyi üstleniyordu.

Rüşdiyelerde çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenler arasındaki maaş farkı dikkat çekiciydi. Başöğretmenler ve Fransızca öğretmenleri, yani üst eğitim kadrosu, başöğretmen yardımcılarının ve yazı muallimlerinin bazen iki katı maaş alıyorlardı; bu ikinci gruptakilerin maaşları o dönemdeki bir tarım işçisinin ya da zanaatkârın aylık kazancına eşdeğerdeydi. Buna karşılık bir vilayet maârif müdürü, eğer devlet malî sıkıntı içinde değilse, bir rüşdiye başöğretmeninin iki katı maaş alabiliyordu. Ancak bir maârif müdürü tam maaş alsa bile, bir kazâ kaymakamının maaşına oranla pek mütevazı ölçülerde bir gelire sahip oluyordu. 19. yüzyılın sonlarında, Osmanlı devlet memurları arasında en düşük maaşı eğitim personeli alıyordu ki, bu da Bâb-ı Âlî'nin eğitime yeterli kaynak ayırmadaki gönülsüzlüğünü veya

eğitim konusunun, tüm reform gayretlerine rağmen, devlet katında yeterli derecede saygınlığa sahip olmadığına delildir.

1869 ile 1876 arasında eğitimin finansmanı

Devlet okullarının imparatorlukta etkili biçimde yayılması ve mahalle mekteplerinin ıslahı, düzenli malî kaynakların varlığına bağlıydı. Vakıflar İslâmî eğitimi malî açıdan destekliyordu, ama 19. yüzyılda onlar dahi mevcut mekteplerin masraflarını karşılamakta zorlanıyorlardı. Tanzimat döneminin sonlarına doğru devlet, yeni kurulan rüşdiyelere kaynak bulmakta dahi büyük güçlüklerle karşılaşıyordu. Devlet okullarının sayısı arttıkça, eğitim harcamalarının, zaten malî kriz nedeniyle olanakları kısıtlanmış olan devlet bütçesinden tek başına karşılanması iyiden iyiye zorlaşmıştı.[1] Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin kabulünden önce, vilayetlerdeki devlet okullarının finansmanında geçici nitelikte, merkezden tanımlanmamış siyasetler izleniyordu. Örneğin Tuna valisi Mithat Paşa gibi bazı idareciler yerel malî kaynak yaratmada başarılı oldular. Mithat Paşa, okulların giderlerini karşılamak için yerel İslâmî vakıfların gelirlerinden, *avârız* vakıflarının *avârız akçesi*[2] denilen varidatından, öşür vergisine yapılan ilâvelerden, fitre, zekat, kurban derisi ve yerel bağışlardan yararlandı.[3]

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, vilayet mekteplerinin fi-

1 Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sitemi*. 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988), s. 221.

2 Tanzimat öncesinde, vilayetlerde yaşayanlar oldukça ağır olan avârız vergisini ödeyebilmek için avârız vakıfları kurmuşlardı. Tanzimat döneminde bu vakıflar kuruluş amaçlarını ve işlevlerini kaybettikleri için avârız akçesi diye bilinen gelirleri yerel halkın kamu ihtiyaçları için kullanılmaya başlandı. Bkz. Halil İnalcık, "Military and Fiscal Transformation in the Ottoman Empire," idem, *Studies in Ottoman Social and Economic History* (Londra: Variorum Reprints, 1985), s. 283-337; Halil İnalcık ve Donald Quataert (haz.), *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300-1914* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994); Ömer Lütfü Barkan, "Avarız," *İslâm Ansiklopedisi (IA)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi); H. Bowen, "Avarıd," *Encyclopedia of Islam*. New Edition (EI2) (Leiden: E. J. Brill, 1986).

3 Osman Ergin, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle Türk Maârif Tarihi*, 2. baskı, cilt 1-2 (İstanbul: Eser Kültür, 1977), s. 466.

nansmanı için ilk kez sistematik ve hukukî bir uygulama çerçevesi sundu. Bu çerçeve bütçeden ayrılan tahsisatları (*tahsisât-ı miriyye*), yerel halktan toplanacak bağışları, vakıf gelirlerini (*tahsisât-ı vakfiyye*); çeşitli iâneleri (*iânât-ı müteferrika*); orta ve yüksek okul öğrencilerinden alınan ücretleri; ve kesilecek cezaları içeriyordu.[4] Ama bu pek de istikrarlı olmayan kaynaklar, yalnızca rüşdiyelerin ve yüksek okulların harcamalarına ayrılmıştı. Kurulması planlanan alt düzey ilkokulların, yani sıbyan mekteplerinin finansmanı, tümüyle yerli halkın desteğine bırakılmıştı. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi yayımlandığında ibtidâî okulları henüz kurulmamıştı. İstanbul'daki okulların finansmanı bile sağlam bir kaynağa bağlanmamıştı. İstanbul'daki rüşdiyelerin, idâdîlerin ve Maârif Meclisi'nin bütçeleri, Maârif Nezâreti tarafından belirlenip onay için Şûra-yı Devlet'e sunulacak, ve padişah iradesi alındıktan sonra İstanbul halkından toplanan bağışlarla karşılanacaktı.[5]

Sağlam ve güvenilir malî kaynaklar bulunmadan kapsamlı bir genel eğitim ağının kurulması imkânsız olduğu açıktı; bundan ötürü 1872 yılında, vilayet okullarının, *öşr-ül öşr* denen, "öşrün onda biri" oranında, öşür vergisine eklenecek bir malî katkıyla finanse edilmesine karar verildi. Sözü geçen miktar *memleket sandukları*'na transfer edilecekti.[6] Ne var ki bu ver-

4 Madde 192. Bkz. Mahmûd Cevâd ibn üş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihçe-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), s. 508.

5 Madde 193. Bkz. M. Cevâd, s. 508.

6 Niş sancağı mutasarrıflığı sırasında Mithat Paşa, köylülerin tefecilere borçlanmasını önlemek üzere 1863 yılında Şehirköy'de (günümüz Sırbistanı'nda Pirot) malî bir kurum oluşturmuştu. Söz konusu kurum 1867'de memleket sandukları adıyla resmî bir nitelik kazandı. 1883'e doğru bu ad menâfi sandukları ("bayındırlık fonları") şeklinde değiştirildi ve nihayet 1888'de bu yerel fonlar Ziraat Bankası çatısı altında birleştirildi. 1867-1888 arasında fonlar bütün imparatorluğa yayıldı. Biriken sermayenin hangi yatırımlarda kullanılacağına yerel fonların idarecileri karar veriyordu. Öte yandan bu teşkilatlar özerk finans kurumlarına dönüşemedi ve Osmanlı devleti muhtemelen 1870'lerde bu fonlara el koydu. Başlangıçta fon gelirleri, köylülerin imece usulü elde ettikleri tarım ürünlerinin değeri üstünden alınıyordu. Daha sonra, bir çift öküz başına yarım kilo tahıl toplandı. Nihayet "öşrün onda biri" (öşr-ül öşr) fon gelirlerinin başlıca kaynağını oluşturdu. Bkz. İlber Ortaylı, *Tanzimattan Sonra Mahalli İdareler* (Ankara: TODAİE, 1974), s. 46, 47; Arslan Yüzgün, "İktisadî Yapı-Ziraat Bankası," *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, (İstanbul, İletişim, 1985), III, s. 771-

gi geliri eğitim dışı ihtiyaçlar için harcandı. Daha sonra eğitime yönelik kullanıldıysa da, idâdî okulları dışındaki okullara fon aktarılmadı. Bâb-ı Âlî aynı yıl, avârız vakıflarının o zamana dek mahalli bayındırlık işleri için kullanılan gelirlerini, taşra okullarının finansmanı için Maârif Nezâreti'ne aktardı. Ne var ki bu uygulamaya 1875 yılında, muhtemelen aynı yıl patlak veren büyük malî bunalım dolayısıyla nezâretin bütün kaynaklarını devlet bütçesine devretmesi nedeniyle son verildi.[7]

1871'den itibaren Maârif Nezâreti bütçesinden eğitime ayrılan pay yılda 100,000 Liradan 50,000 Liraya geriledi.[8] Âli Paşa'nın 1871'deki ölümünden sonra devlet aygıtının her kademesinde kurumsal yozlaşma işaretleri görülmeye başladı. Vilayetlerde ilkokullar için hiçbir yatırım yapılmıyordu, 1875'te Osmanlı imparatorluğu dış borçlarını ödeyemeyeceğini ilan etti.

1869 ile 1876 arasındaki dönemin iki özelliği vardı; bir yandan, Maârif Nezâreti 1869'da devlet eğitiminin finansmanına yönelik belirli kurallar getirmişti. Ama önde gelen Tanzimat ıslahatçılarının ölümlerinden sonra, siyasî istikrarsızlık, giderek artan ekonomik kriz ve iç huzursuzluklarla dolu bir döneme girildi. Abdülhamid devrinde Maârif Hisse-i İânesi'ne biçiminde ıslah edilecek olan *öşr-ül öşr* gibi vergiler getirildiyse de, bu kaynaklar eğitim amaçlı olarak sarfedilmedi. Bu bakımdan, 1876'dan önceki yıllar, eğitim açısından da bir malî başarısızlık dönemi olarak tanımlanabilir.

Maârif Hisse-i İânesi ("Eğitime Katkı Vergisi") ve taşradaki uygulanışı (1877-1908)

II. Abdülhamid 1876 yılında tahta çıktığında, hazinede cari harcamaları karşılayacak kadar bile para yoktu. Osmanlı devleti malî krizin tepe noktasındaydı; akabinde Büyük Britanya

772; Mevhibe Pınar Emiralioğlu, "Ottoman State Intervention in Agriculture: Beginnings of Credit Banking within the Nineteenth Century Ottoman Empire" (yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara 1997).

7 Aziz Berker, *Türkiye'de İlk Öğrenim I: 1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945), s. 110, 121, 124; Kodaman, s. 65, 157.

8 Kodaman, s. 157.

Mısır'ın malî kontrolünü ele geçirdi ve sonunda ülke İngilizler tarafından işgal edildi. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı neticesinde Rusya'nın empoze ettiği ağır savaş borçları ek bir yük getiriyordu. Devletin yıllık malî gelirleri dış borçların toplam yekûnu yanında önemsiz miktarlardaydı. Bâb-ı Âlî uluslararası borçlarını ödemeyi başaramadığı için, 1881'de, yabancı alacaklıların temsilcisi olarak Osmanlı devleti gelirlerinin bir bölümünü hükümet adına toplayan ve bunları Avrupa'ya aktaran *Düyûn-u Umûmiyye İdâresi* ("Genel Borçlar Yönetimi") kuruldu. *Tütün Rejisi Şirketi* yabancı sermayeyle kurulmuş bir başka kurumdu ve yıllık kârının bir bölümünü, dış borçların ödenmesi için Avrupa'ya transfer ediyordu.[9] Yabancı sermayeyle kurulan *Bank-ı Osmânî* ("Osmanlı Bankası"), Düyûn-u Umûmiyye İdâresi ile birlikte devlet gelirlerinin gittikçe büyüyen bir payını denetim altında tutuyordu. Böylece, zaten sıkıntıda olan devlet hazinesi iyiden iyiye zor durumda kalmıştı. Tarımsal üretim 19. yüzyılın sonlarında artmaya başladıysa da, bütün dünyada gıda fiyatlarının düşmesi ve Osmanlı iç pazarının fazla geniş olmaması, Osmanlı devletinin malî koşullarında bir düzelme olmasını engelledi.[10] Bu durumda Bâb-ı Âlî'nin Maârif Nezâreti'ne yeterli kaynak aktarması imkânsız hale gelmişti, ve dolayısıyla da coğrafi açıdan uzak vilayetlerde salt devlet bütçesinden yapılan tahsislerle okul açılması pek de kolay olmuyordu.

Özellikle 1880'lerin ilk yıllarında, malî krizin sonuçları taşradaki maârif idarelerinde oldukça ağır bir biçimde hissediliyordu. 1881'de Maârif Nezâreti'nin Bâb-ı Âlî'ye gönderdiği bir rapordan, Bâb-ı Âlî'nin taşradaki rüşdiyelerin *yazu muallimlerine* ve *bevvâblarına* (kapıcılarına) verdiği maaşı yüzde yirmi oranında azalttığını öğreniyoruz. Sonuç olarak yazı muallimle-

9 Feroz Ahmad, "State and Intervention in Turkey," *Turcica. Revue d'etudes turques* 16 (1984), 58-59; İnalcık ve Quataert (haz.), *An Economic*, s. 764, 773, 829, 840, 856, 878, 910; Kodaman, s. 157, 158; Şevket Pamuk, *100 soruda Osmanlı-Türkiye İktisadî Tarihi 1500-1914* (İstanbul: Gerçek, 1988), s. 208-209.

10 Engin D. Akarlı, "The Problems of External Pressures, Power Struggles, and Budgetary Deficits in Ottoman Politics under Abdulhamid II (1876-1909): Origins and Solutions." (yayımlanmamış doktora tezi, Princeton University, 1976), 216, 217.

rinin çoğu istifa etti, maaşların düşüklüğü yüzünden de yerleri doldurulamadı. 1881 Mayıs ayında maârif nâzırı, sadrazamdan maaşları eski seviyesine getirmesini istedi.[11] Bu malî krizle bağlantılı olarak, 1880-1881 devresinde vilayet idareleri, rüşdiye muallimlerinin maaşlarını ya ödemiyor, ya da düzensiz ödüyorlardı. Öte yandan Bâb-ı Âlî, Mart 1881'de ve yeniden Ocak 1882'de vilayet ve sancaklardaki idarecileri uyararak diğer memurlara ödendiği üzere muallimlerin de maaşlarının ödenmesini emretti. Altı aylık bir gecikmeden sonra, 1882 yılının başlarında rüşdiye muallimlerinin ve taşradaki maârif görevlilerinin 1881'den kalma maaşları ödenmeye başlandı.[12] Bütün bu olaylar, Bâb-ı Âlî'nin öğretmen maaşlarından "tasarruf" yapmaya çalıştığı, vilayet idarelerinin maaşları bile ödemediği 1880'lerin başlarında, Osmanlı merkez ve taşra idarelerinin malî açıdan çaresizliğini gösterir.

1877 yılında, muhtemelen savaş hazırlıklarından kaynaklanan malî sıkıntılar karşısında Bâb-ı Âlî, kuruluş amacı camilerin, medreselerin, çeşme ve köprülerin yenilenmesi gibi bayındırlık hizmetleri olan yerel vakıfların gelirleriyle, okul giderlerinin karşılanmasını ve yeni okullar inşa edilmesini istedi. Ne var ki bayındırlık hizmetlerine harcanan miktardan arta kalan kısmı eğitsel amaçlar için kullanılacaktı. Bu gibi bağışlardan elde edilen gelirler zaten yetersiz olduğundan, bir malî kaynak olarak değeri sınırlıydı.[13]

1882'den itibaren Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin taşrada maârif idareleri kurulmasına ilişkin hükümleri uygulanmaya konularak, maârif müdürü başkanlığında maârif meclisleri teşkil edildiğinde, eğitimin gelişmesi için sağlam bir malî temel bulma ihtiyacı daha da arttı.[14] Taşrada idâdî mektepleri açmayı

---

11 BOA BEO AD No. 1420 s. 109 (6 C 1298/6 Mayıs 1881). Diğer öğretmen kategorileri ve genel maaş seviyeleri için bkz. aşağıda s. 207 vd.

12 BOA AD No. 1420, s. 61 (6 R 1298/8 Mart 1881); AD No. 1420, s. 67 (Suriye vilayeti için) (8 R 1298/10 Mart 1881); AD No. 1420, s. 71 (Erzurum vilayeti için) (14 R 1298/16 Mart 1881); AD No. 1420, s. 293, (5 Ra 1299/28 Ocak 1882).

13 Berker, s. 122-123; Kodaman, s. 158; M. Cevâd, s. 220-221.

14 BOA BEO A D No. 1420, s. 311 (27 Ra 1299/16 Şubat 1882); A D No. 1420, s. 377 (30 Ca 1299/19 Nisan 1882).

öngören yeni siyaset, ek malî kaynaklar bulunmasını zorunlu kılıyordu. Devlet eğitim sistemini malî krizin doğrudan etkilerinden hiç olmazsa bir nebze olsun koruyabilmek amacıyla Sivas vilayeti valisi, daha sonra sadrazamlık da yapacak olan Halil Rıfat Paşa (1827-1901), Kasım 1882'de Bâb-ı Âlî'ye bir pilot proje sundu ve Sivas vilayeti için onay aldı. Buna göre vilayetteki her çift öküz bir tarımsal üretim birimi kabul edilmek suretiye vilayet idaresi toplam 98.200 çift öküzün her bir çifti başına 20 okka[15] tahıl borç alacaktı. Borç alınan bu tahıl, idarenin kiraladığı bir tarlaya ekilecekti. Harmandan sonra borç alınan tahıl ve tarlanın kirası ödenecek, kalan ürün satılacak ve gelir yerel *maârif sandığına* aktarılacaktı. Halil Rıfat Paşa'nın hesaplarına göre bu uygulama beş yıl sürdürülse, eğitim fonunda 29,5 milyon kuruş birikecekti; yüzde bir faizle de yaklaşık 2,9 milyon kuruş [290.000?- AS] elde edilecekti. Bu yolla bir yandan çiftçilere düşük faizli kredi verilecek, bir yandan da yerel eğitim harcamaları karşılanacaktı.[16] Bu projenin ne denli uygulamaya geçirildiği konusunda bilgi yoktur.

Devlet eğitiminin yaygınlaşması için görece düzenli bir malî kaynak, ancak *Maârif Hisse-i İânesi*'nin ihdas edilmesiyle bulunabildi. *Münderise* vakıflarının gelirinin salt eğitime tahsis edilmesi artı Maârif Hisse-i İânesi, taşra eğitiminin giderek daha çok "kendine yeterli" hale geldiğine ve doğrudan bütçe tahsislerine daha az bağımlı olduğuna işaret eder. Derin bir malî kriz içinde bulunan Osmanlı idaresi söz konusu eğilimi bütün gücüyle destekledi.

Sadrazam Said Paşa'nın girişimiyle 1300 malî yılının başında (1 Mart 1884) Maârif Hisse-i İânesi vergisi kabul edildi. Devlet bu parayı kurulması planlanan idâdî okulları için harcama-

15 Geleneksel Türk ağırlık birimi olan okka (400 dirhem, 1.283 gram) 1869'da ondalık ağırlık sistemine uyarlandı ve "ondalık okka" (1 kg.'a eşit, vakıyye-i â'şâri) olarak anıldı. Bkz. 20 C 1286/27 Eylül 1869 tarihli "Yeni Alan, Ağırlık ve Tahıl Ölçüleri Hakkında Kanun"un 1-6.maddeleri (*Mesâhât ve Evzân ve Ekyâl-ı Cedîdeye Dâir Kânunnâme*), *Düstûr. Birinci Tertîb* (İstanbul: Matbaa-i Âmire 1289/1872-187), s. 744. Ayrıca E. Ashtor, "Makâyil", *EI2* ile de karşılaştırınız.

16 Kodaman, s. 159-160.

yı hedefliyordu. Vergi tutarı, yerel öşür miktarıyla orantılı olarak tespit edildi. Maârif Hisse-i İânesi ilk başta bir birim öşüre 1/7 + (1/7'nin 1/4'ü) eklenmesiyle ve elde edilen rakamdan 1/3'ü (toplam aşarın yaklaşık % 5'i) eğitime, 2/3'ü bayındırlık hizmetlerine (*menâfi hissesi*, toplam öşürün yaklaşık % 10'u) tahsis edilerek hesaplanıyordu.[17] Ne var ki bu hesaplama yöntemi pek pratik olmadığından ötürü yeni bir düzenleme yapılarak 1303 malî yılının başında (1 Mart 1887) yıllık tarım hasılatından kile[18] başına % 11,5 vergi alınmasına karar verildi; bu miktarın % 10'u aşar vergisi olarak hazineye aktarılacak, kalan % 1 Menâfi Hissesi, % 0,5 de Maârif Hisse-i İânesi olacaktı. Tarımla uğraşmayanlardan alınan emlak vergisi (*Musakkafat Vergisi*) % 6'dan % 5'e inecekti.[19]

1888'de kurulan Ziraat Bankası'nın bütün taşra şubeleri, aynı zamanda, Maârif Hisse-i İânesi'nin toplandığı ve öğretmen maaşlarının ve idarî harcama meblağlarının da ödendiği noktalar haline getirildi.[20] Birkaç yıl sonra bu düzenleme değiştirildi. Yerel *maârif sandıkları*, başlıca kaynağı Maârif Hisse-i İânesi olan fonları, yerel eğitim harcamalarını karşılamak amacıyla bünyesinde toplama sorumluluğunu üstlendi. 1896 tarihli "Osmanlı Vilayetlerindeki Maârif Müdürlerinin Vazifelerine Dair Talimat"ta belirtildiği üzere, Maârif Hisse-i İânesi'nin vilayet merkezindeki maârif sandığına aktarılmasının sorumluluğu vilayet maârif müdürüne verildi. 1888'den itibaren, tarım üretiminde kile başına alınan verginin % 0,5'i, Ziraat Bankası'nın sancak ve kazâlardaki şubelerinden vilayet maârif sandığına

17 BOA AD No. 1241, s. 88 (18 R 1301/16 Şubat 1884); AD No. 1243, s. 286 (13 Ş 1301/8 Haziran 1884). Ayrıca bkz. Kodaman, s. 158-159 ve M. Cevâd, s. 236-238.

18 Geleneksel Türk tahıl ölçüsü kile ya da keyl (bir kile yöreye göre 28, 35 ya da 36,5 kg. geliyordu) 1869'da ondalık sisteme uyarlanarak "ondalık keyl" (keyl-i a'şâri, 100 kg karşılığında) adını aldı. Bkz. "Yeni Alan, Ağırlık ve Tahıl Ölçüleri Hakkında Kanun" *Düstur. Birinci Tertib*, s. 744. Ayrıca bkz. Vedat Eldem, *Harp ve Mütareke Yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomisi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1994), s. 37; E.V. Zambaur, "Keyl", *İA*.

19 Kodaman, s. 158-159.

20 Bakanlar Kurulu raporu (10 N 1308/19 Nisan 1891), BOA Meclis-i Vükela Mazbatası, 64-32 (308 N 10).

aktarılmaya başlandı. Aynı şekilde, tarımla uğraşmayanlardan alınan % 5 emlak vergisi de *mal sandığından maarif sandığına* aktarıldı. Maârif Hisse-i İânesi'nin maârif sandıklarına transfer sürecinden sancak merkezlerinde idâdî müdürleri, kazâlarda ise yerel rüşdiyelerin başöğretmenleri ya da başöğretmen yardımcıları sorumluydu.[21] Maârif Hisse-i İânesi'nin ihdas edilmesiyle, eskiden yerel eğitim harcamaları için toplanmakta olan "öşürün onda biri" (*öşr-ül öşr*) ya da "çift öküz vergisi" (*çift başına teklifi*) gibi vergiler iptal edildi.[22] Maârif Hisse-i İânesi'nin maârif sandıklarına aktarılmasına ilişkin bu bürokratik düzenlemeler, diğer devlet teşkilatlarının daha önceden sıklıkla karşılaşıldığı üzere eğitim fonlarına el koyup başka amaçlar için kullanma olanağını büyük ölçüde ortadan kaldırması açısından önemliydi.

Yalnız Müslümanlar değil, gayrimüslimler, hatta gayrimenkul sahibi yabancılar bile Maârif Hisse-i İânesi vermek zorundaydılar. Ancak ödedikleri vergilerin esas olarak Müslümanların devam ettiği devlet okullarına yönelik harcanması gayrimüslimleri kızdırıyordu. Sözgelimi Sivas'ta, 1891'de gayrimüslimler bu durumdan şikayet edince, padişahın atadığı bir komisyon fonların gayrimüslim okullarına kaydırılmasını önerdi. Bu önerinin uygulanıp uygulanmadığı bilinmiyor.[23] Yabancı sermayeli bir şirket olan Tütün Rejisi'nin, tütün tarlalarından öşür vergisi dışında vergi alınamayacağını öne sürmesi bir başka sorun ortaya çıkardı. Dahiliye Nezâreti ile Tütün Rejisi arasında yapılan müzakereler sonunda, tütün tarlalarından Maârif Hisse-i İânesi ve bayındırlık hizmetleri paylarının alınması

---

21 *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye*. Sene 1316/1899 (İstanbul, 1316/1898-1899), s. 142'deki Vilayât-ı Şâhâne Maârif Müdîrlerinin Vezâifini Mübeyyin Talimât, madde 20.

22 "Çift öküz vergisi"nin Halil Rıfat Paşa'nın yukarıda anılan Sivas'taki projesiyle mi ilişkili olduğu, yoksa önceki yüzyıllardaki çift resmi uygulamasının bir kalıntısı mı olduğu belirsizdir. Bkz. Maliye Nezâreti Tarım Vergileri Dairesi'nden (Âşâr ve Ağnam Emâneti Dairesi) Hazine-i Hassa Nezâreti'ne gönderilen 23 B 1301/19 Mayıs 1884 tarihli mektup, BOA YMTV 11/73 (7 Ş 1300) içinde. Çift resmi için bkz. Halil İnalcık, "Çift-Resmi," *EI2*, aynı yazar, "Osmanlılar'da Raiyyet Rüsumu," *Belleten* 23 (1959), s. 575-610.

23 BOA YMTV 53/108 (27 M 1309/2 Eylül 1891).

mümkün olabildi.[24] Bu olaylar bir yandan, Osmanlı devletinin imparatorluğun bütün tebasından Maârif Hisse-i İânesi toplama konusundaki kararlılığını, bir yandan da fonları gayrimüslim okullara aktarmadaki isteksizliğini göstermektedir. Aşağıda görüleceği üzere, toplanan vergilerin resmen ilan edilen amaçlara tahsis edilmeme olasılığı halk tarafından neredeyse kesin nazarıyla bakılmakta ve bu da yeni vergilere direniş gösterilmesine yol açıyordu.

Yerli halk neredeyse bütün vilayetlerde Maârif Hisse-i İânesi'ne karşı direndi. Maârif Hisse-i İânesi ve bayındırlık hizmetleri payı 1884'te resmen ihdas edildiyse de, elimizdeki belgeler bu vergilerin çevre bölgelerde etkin uygulanmasına yönelik çabaların 1886'dan sonra başladığını göstermektedir.

Direniş iki temel saikten güç alıyordu; bunlardan biri Bâb-ı Âlî'nin Maârif Hisse-i İânesi'nin eğitsel ihtiyaçlar için kullanmayacağı yolunda halk arasındaki yaygın kuşkuydu. Cezâyir-i Bahr-ı Sefîd vilayetinin Midilli adası sakinleri, Bâb-ı Âlî'ye defalarca istida göndererek toplanan yerel vergilerin yalnızca yörenin imar, eğitim gibi ihtiyaçları için kullanılmasını istediler.[25] Suriye vilayetinde Maârif Hisse-i İânesi ihdas edildikten ancak üç yıl sonra düzenli bir şekilde toplanmaya başlanabildi; vilayetin eşrafı, tümüyle İstanbul'a aktarılacağını düşündükleri bu vergiye karşı çıkmıştı. Verginin toplanabilmesi için önce valinin duruma açıklık getirmesi, eşrafı toplanan Maârif Hisse-i İânesi'nin ve bayındırlık hizmetleri payının devlet hazinesine aktarılmayacağına dair eşrafı ikna etmesi gerekmişti. Toplanan paralar devlet hazinesi yerine bayındırlık hizmetleri, çiftçi kredileri gibi bölgesel ihtiyaçlar, sancak merkezlerinde idâdî okullarının kurulmasına yönelik sağlam malî kaynak yaratılması, hiçbir ayrım yapılmaksızın bütün tebaya eğitimin götürülmesi ve yerel halkın çıkarları için kullanılacaktı.[26] 1887'de Kosova vilayetine Maârif Hisse-i İânesi ve bayındırlık hizmetleri payı uygulamaya konduğunda, vilayetin kuzeyindeki yerel güç sa-

24 BOA MV No. 41, s.17 (10 B 1306/12 Mart 1889).

25 BOA MV No. 19, s. 8/1, 8/2 (16 B 1304/10 Nisan 1887).

26 BOA YMTV 29/48 (29 Ra 1305) 28 Ra 1305/14 Aralık 1888 tarihli maruzat.

hipleri (*Malisa ve İpek rüesâsı*) Üsküp'de bir araya geldi ve Taşlıca (günümüzde Pljevlje, Karadağ) ve Yenipazar (Novi Pazar) sancaklarından, ayrıca Priştine ve Prizren civarındaki köylerden toplanan Maârif Hisse-i İânesi'nin yalnızca ibtidâî okullarının açılması için kullanılmasını talep etti. Ayrıca bayındırlık hizmetleri payının iptali talep edildi. [27] Bu direniş 1310/1892-1893'e dek Yeni Pazar ve Taşlıca sancaklarında vergi toplanmasını engelledi. Maârif hissesinin bölgede uygulamaya konmasından itibaren ilk beş yılının sonunda, Taşlıca'da elli yedi kız ve erkek okulu açılmış, Yeni Pazar'da da çok sayıda okul inşa edilmiştir.[28] Bu örnek, yerel eşrafın merkezî otoriteyi engelleme ve vergi fonlarını yönlendirme gücü olduğuna işaret eder.

Eğitime katkı vergisine ve bayındırlık hizmetleri payına karşı başka bir direniş de, eğitimi ve bayındırlık hizmetlerini temel bir ihtiyaç olarak telakki edecek bir kültür ufkunun olmayışından kaynaklanabiliyordu. İmparatorluğun çevre bölgelerinde yaşayan aşiretler ve Osmanlı mülkî idaresinin sağlam bir biçimde kök salamadığı yöreler, maârif hissesine direndi. Günümüz Makedonya Cumhuriyeti'nin batısına düşen Debre sancağına (Manastır vilayeti) bağlı Debre-i Bâlâ (günümüzde Debar), Debre-i Zir ve Rakalar (günümüzde Rekanska) kazâlarının halkı, ki bunların önemli bir kısmı devletin denetim altına alamadığı Arnavut aşiretlerinden oluşmaktaydı, maârif hissesini ve bayındırlık hizmetleri payını ödemeyi reddettiler. Bu vergiler, özellikle getirildikten sonraki ilk yıllarda esas olarak toplandıkları bölgelere yapılacak yatırımlar için sarf edildiğinden ötürü İstanbul'daki hükümet üyeleri gösterilen bölgesel direnişi şaşkınlıkla karşılıyordu. Sonunda hükümet gösterilen direnişe baş eğmek zorunda kaldı ve "söz konusu halkın mizacındaki sertlikten (*huşûneti mizâc*) ötürü bu yıl da Maârif Hisse-i İânesi'nin toplanmayacağını, ancak akıllı tedbirler (*tedâbir-i hakîmâne*) yürürlüğe koymak suretiyle bayındırlık hizmetleri payının alınacağını" açıkladı. Kosova vilayetinin Priştine, Vulçitrin ve Derince kazâlarında da benzer direnişle kar-

27 BOA MV No. 23, s. 6 (27 Za 1304/17 Ağustos 1887).

28 BOA IM 318-2549-1 (7 Za 316/19 Mart 1899).

şılaşıldı.[29] Ayrıca Kudüs müstakil sancağındaki Gazze kazâsında yaşayan bedeviler de bu yeni vergilere karşı çıkmışlardı. Hükümet, "gerek [idârî] açıdan gerekse diğer koşullar açısından, yedide birlik ve dörtte birlik Maârif Hisse-i İânesi'nin toplanması çeşitli tehlikeler içerdiği" için bu direnişe boyun eğmekle birlikte söz konusu nüfus grubundan bayındırlık hizmetleri payı alınmasında ısrar etti.[30] Basra vilayet idaresi, Bâb-ı Âlî'ye Basra'ya tâbi Necid sancağında maârif hissesi toplayamadığını bildirdi. Bunun nedeni, Necid bölgesi Osmanlı topraklarına dahil edildiği esnada (1870-1871) zamanın Bağdat valisi Mithat Paşa'nın Necid eşrafına, yılda bir kez verilen zekât haricinde tüm vergilerden muaf tutulacaklarına dair söz vermiş olmasıydı. Esasen çöl bölgesinde yaşayan yerli halkın son derece yoksul koşullarda bulunduğunu da dikkate alan hükümet, bu duruma "şimdilik" göz yummaya ve Necid'den maârif hissesinin "uygun bir zamanda" toplanmasına karar verdi.[31] Trablusgarp (günümüzde Libya'nın batısı) ve Yemen gibi ücra bölgeler de "sorunlu" vilayetler grubuna dahildi. Osmanlı devleti, 19. yüzyılın sonlarına gelinmesine karşın Trablusgarp vilayetinde hâlâ düzenli bir vergi sistemi kuramadığı için, maârif hissesini uygulamada da başarısız oldu.[32] Bu bölgeler, yerleşik ve kentli kültürün çok zayıf olduğu ya da mevcut olmadığı, ve buna ilâveten Osmanlı idarî uygulamalarının etkin bir şekilde yaşanmadığı yerlerdi. Ayrıca, bu bölgelerde okulların açılması Osmanlı kurumsal varlığının başlayacağı anlamına geliyordu ki, bu da yöre ileri gelenleri açısından pek arzulanan bir gelişme değildi.[33]

Bu arada, maârif hissesinin 1873'te başlayan ve 1880'li yıllar boyunca devam eden tarımsal kriz ve kıtlık döneminde çıkarıldığı da hatırlanmalıdır. Köylülerin genelde vergi memurlarına

29 BOA MV No. 23, s. 43 (2 Z 1304/22 Ağustos 1887); MV No. 24, s. 67 (17 M 1305/5 Ekim 1887); MV N. 34, s. 22 (13 Za 1305/22 Temmuz 1888).

30 BOA MV No. 8, s. 64 (18 C 1303/24 Mart 1886).

31 BOA MV No. 23, s. 28 (27 Za 1304/17 Ağustos 1887).

32 BOA AD No. 1243, s. 224 (10 B 1301/6 Mayıs 1884); AD No. 1244, s. 111 (28 Z 1301/19 Ekim 1884).

33 Bkz. Aşağıda s. 291 vd.

direndiği bir dönemde, kırsal bölgelerde yaşayan halkın maârif hissesini pek hoş karşılamamasına şaşmamak gerekir.[34]

Maârif hissesi ihdas edildiğinde toplanan verginin dörtte birinin başkentteki yüksek öğrenim kurumları için fon olarak kullanılmak üzere Maârif Nezâreti'ne aktarılması, kalan dörtte üçünün de vilayetlerdeki eğitim harcamalarının, özellikle idâdî okullarının finansmanında kullanılması planlanmıştı. Ne var ki bu düzenleme 1890'da değiştirildi ve Maârif Nezâreti'ne aktarılan miktar toplam miktarın dörtte birinden yarısına çıkarıldı.[35] Zamanın sadrazamı Mehmet Kamil Paşa'nın (1832-1913) sunduğu bir *arz tezkeresi*'nden, bu değişimin devlet hazinesinin yaşadığı malî sıkıntılardan dolayı kaynaklandığı anlaşılmaktadır.[36] Öte yandan 1890'daki düzenlemeden önce dahi merkezî hükümet, bazı durumlarda, belirli bir vilayetten toplanan tüm maârif hissesini keyfi olarak hazineye devretmekte, bu uygulamalar ise hem eğitimin gelişip yaygınlaşmasını hem de mevcut devlet okullarının görev yapmasını engellemekteydi.

Maârif hissesinden vilayetlere ayrılan payın toplam miktarın dörtte üçünden yarısına indirilmesi, taşrada devlet okullarının yaygınlaşması için elzem olan temel malî dayanağa ağır bir darbe niteliğini taşır. Gerçi maârif hissesi ağırlıklı olarak taşradaki idâdî mekteplerine malî kaynak sağlamak için tasarlanmıştı, ama diğer taraftan rüşdiye öğretmenlerinin maaşlarının önemli bir bölümü, verginin ilk düzenlemesinde vilayetlere ayrılan paydan karşılanmaktaydı. Bu kısıtlı kaynak şimdi sadece ve sadece idâdî mekteplerinin kurulması ve işletme giderleri için yeterliydi ve bu durum, taşra idarelerinin bu koşullarda ilkokul açmanın zorluğundan şikayet etmelerine yol açtı.[37]

---

34 Donald Quataert, "The Age of Reforms", Halil İnalcık ve Donald Quataert (ed.), *An Economic*, s. 876.

35 Düzenlemedeki bu değişiklikle ilgili olarak Kodaman, 8 C 1307 tarihli iradeyi temel alır (BOA İrâde Meclis-i Mahsûs 4704) ve 1889 tarihini verir; oysa söz konusu tarih 30 Ocak 1890'a karşılık gelmektedir. Bkz. Kodaman, s. 101-102, 159; Berker, s. 122.

36 Ergin, cilt 3-4, s. 927-928.

37 Yukarıda s. 150-151'de, Basra vilayetinden gelen şikâyete bakınız. Ayrıca Kodaman, s. 101-102, 159 ile karşılaştırınız.

Sivas'tan gönderilen Eylül 1891 tarihli bir rapordan, maârif hissesinin yarısının bile bu vilayete bırakılmadığı anlaşılmaktadır. Raporu hazırlayan umumi müfettiş Derviş Paşa, Alevilerin (*Kızılbaşlar*) Sünni İslâm'a ihtida etmeleri için okullar açılması gerektiğinin altını çizerken, bir yandan da ilkokul öğretmenlerinin maaşlarının ödenmesi için "maârif hissesinin en az yarısının bölgede kalması gerektiğini" vurguluyordu.[38] Aralık 1888'de Suriye valisi, maârif hissesinin yürürlüğe konmasından sonraki iki yıl içinde toplanan tüm verginin devlet hazinesine aktarılmasından ve bu malî kaynağın niyet edilen amaçların dışında kullanılmasından şikayet etti. Valiye göre söz konusu malî transfer vilayetteki eğitimi sekteye uğratıyor, sancak merkezlerinde yeni idâdîlerin açılmasını engelliyor, ayrıca Şam ve Beyrut'ta mevcut ortaöğretim okullarını malî açıdan zor durumda bırakıyordu; öyle ki geçen yıl Beyrut'taki *Medrese-i Sultâniyye* malî kaynak yokluğu yüzünden kapanma noktasına gelmişti. Vali, söz konusu uygulamadan dolayı yerli Müslüman nüfusun huzursuzluğunu belli etmeye başladığı uyarısında bulunuyordu (*ahâli-i İslâmiyye esbâb-ı terbiyyeden mahrûm kaldıklarından dolayı izhâr-ı inkisâra başladı*). Ecnebiler okul kurmak için ellerinden gelen her şeyi yaparken, Beyrut'taki *Medrese-i Sultâniyye* çürümeye bırakılmıştı. Hükümet bu malî politikasını sürdürdüğü takdirde büyük manevi zararlara (*mazarrat-ı maneviyye*) yol açabilirdi. Halkın memnuniyetsizliği giderek artacak, bu ise ilerideki yıllarda eğitsel çabaların ve girişimlerin başarısız kalmasına neden olabilecekti.[39] Vali yazısında Suriye'de toplanan maârif hissesinin en az dörtte üçünün vilayete bırakılmasını talep ediyordu.

Taşra eğitimine tahsis edilen Maârif Hisse-i İânesi gelirlerindeki payın dörtte üçten yarıya indirilmesi, ya da tüm gelirin olduğu gibi İstanbul'a aktarılması, bazı vilayetlerde idâdî okulları açılmasını ve hatta mevcut devlet okullarının idamesini giderek zorlaştırıyordu. Vilayet fonlarının azalması, vilayet ve sancak merkezlerinde rüşdiyelerin kapatılması ve bu okul-

38 BOA YMTV 53/108 (27 M 1309/2 Eylül 1891).

39 BOA YMTV 29/48 (29 Rebiyülevvel 1305), tarih 28 Ra 1305/14 Aralık 1888.

lardaki sınıfların mevcut idâdî okullarına eklenmesi eğilimini güçlendirdi.[40] Sonuç itibarıyla maârif hissesi, vilayetlerde Osmanlı ortaöğretiminin gelişmesi için ciddi bir imkân sağladıysa da, vergi gelirlerinin giderek artan miktarlarda başkente aktarılması söz konusu imkânı kısıtladı. Öte yandan Anadolu ve Balkanlar'daki çekirdek vilayetler ve Suriye vilayetinin halkı, maârif hissesi gelirlerinin doğru yerlerde kullanılacağı konusunda çok kuşkuluydu ve bu kuşkularında haklı oldukları ortaya çıktı. Çevre bölgelerde yerli halkın Osmanlı idarî sistemine entegre olmayışı, hükümetin bu yörelerde maârif hissesini toplayamamasına neden oldu. Bütün bu koşullar bir araya geldiğinde, Maârif Hisse-i İânesi, halkın benimsemediği ve genel eğitimin gelişmesi amacıyla her zaman etkili bir şekilde kullanılamayan bir vergi niteliğine sahip oldu.

Yerel malî kaynaklar

Maârif Hisse-i İânesi esas olarak idâdî okulları için ihdas edilmiş olup bu vergiden elde edilen gelirlerin gittikçe artan oranlarda payitahta aktarılması, ibtidâîleri ve rüşdiyeleriyle ilk öğretimi yerel malî kaynaklara daha da bağımlı kıldı. Aslında, eğitim reformu için girişilen ilk hamlelerden itibaren ilkokulların finansmanını yerel vakıflara ve özel bağışlara bırakan kadim geleneğe fiilen bağlı kalınmıştı.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi bu geleneğe uygun olarak, devlet ilkokullarının masraflarının ve öğretmen maaşlarının tümüyle yerel kaynaklardan ve yerel cemaatin bağışlarıyla karşılanmasını öngörmüştü.[41] 1908'e dek fazla bir değişiklik olmadan devam eden bu siyasetin önemli sorunlardan biri, pek çok yerde yerel kaynakların malî verimlilik ve süreklilik açısından büyük farklılıklar arz etmesiydi.

Bu kaynakların en önemlisi münderise vakıflarıydı. 1881'de yayımlanan bir kararnameye göre, münderise vakıflarının tüm gelirleri sadece ilköğretimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi

40 Ergin, cilt 3-4, s. 928; Kodaman, s. 101-102, 106-107.

41 Madde 4 ve 198. Bkz. M. Cevâd, s. 470.

için kullanılacaktı.[42] Gerçekten de Abdülhamid devrinin sonuna dek münderise vakıflarının gelirleri taşrada ilköğretimin desteklenmesi açısından başlıca malî kaynaklardan birini oluşturmuştur. Ne var ki sözü edilen vakıfların malî gelirleri her zaman yeterli olmuyordu. Bundan ötürü Maârif Nezâreti ve yerel maârif idareleri, kaynak akışını garantilemek amacıyla münderise vakıflarının gelirlerini sürekli olarak mercek altında tutmaya başladı.[43] Sorun, Abdülhamid devrine değin pek çok kişinin, yasal ya da yasadışı yollarla, bu vakıfların gelirlerini geçim kaynağı olarak kullanmasından doğuyordu. Maârif Nezâreti münderise vakıflarının denetimini üstlenmesiyle birlikte şikayetler yükselmeye başladı. Bir örnek vermek gerekirse, Karesi vilayeti Biga sancağına bağlı Edremit kazâsından gelen bir belge, bir münderise vakfının el koyulan zeytin bahçelerinin, aslında vakfa değil, özel şahıslara ait olduğunu öne sürüyor ve adalet istiyordu.[44]

Merkezî idare, derviş dergâhlarının (*zâviye*) vakıfları türünden, esasında münderise kategorisine girmeyen bazı vakıfların gelirlerine de eğitsel amaçlarla el koyabiliyordu. Buna örnek olarak, İzmir merkez sancağına bağlı Şeyhlü köyündeki *Hamza Baba Zâviyesi* gösterilebilir. Adı geçen dergahın zâviyedarı öldüğünde, Evkaf Nezâreti Bâb-ı Âlî'ye merhumun oğlunun babasının görevine getirildiğini bildirdi. Bunun üzerine Sadâret, söz konusu dergaha bağlı vakfın yılda yaklaşık 25.000 kuruş öşür vergisi geliri olduğunu hatırlattı. Bu vakfın bütün varlığı daha önce devlet tarafından vakfın kurucusuna *tahsisât kabilinden* vakf edildiğinden, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin 192. maddesine göre dergahın gelirlerine eğitsel amaçlar için el konabilecekti.[45]

---

42 Mehmed Ziya Bey'in 17 Ocak 1915 tarihli raporu. Bkz. Binark, s. 484.

43 Münderise vakıflarının gelirlerinin araştırılması konusunda bkz. Amasya sancağı için, BOA AD No. 1242, s. 97 (29 L 1300/2 Eylül 1883); Hüdâvendigâr vilayeti için, AD No. 1242 s. 111 (4 Za 1300/6 Eylül 1883); Ankara vilayeti için, AD No. 1243, s. 24 (28 M 1301/29 Kasım 1883); Kastamoni vilayeti için, AD No. 1418, s. 70 (6 Ra 1297/17 Şubat 1880); Halep vilayeti için, AD No. 1419, s. 88 (29 N 1297/4 Eylül 1880); Cezayir-i Bahr-ı Sefid vilayeti için, AD No. 1419, s. 120 (25 L 1297/30 Eylül 1880) ve AD No. 1420, s. 139 (2 L 1298/28 Ağustos 1881).

44 BOA AD No. 1242, s. 105 (1 Za 1300/3 Eylül 1883).

45 BOA AD No. 1243, s. 110 (5 R 1301/3 Şubat 1884).

İbtidâî okulları açabilmek için yeterli finansal araçlar bulma çabasıyla, yerel sivil idareciler ve vilayet idareleri, bölgelere ve nüfus gruplarına göre birbirinden oldukça farklı yöntemler uyguladılar. Cezayir-i Bahr-ı Sefid vilayetinin eski maârif müdürü Mustafa Bey (bin Mollazade Hüsrev Radovişî), 1886 sıralarında, bir zamanlar maârif müdürlüğü yapmış olduğu Selanik vilayetinin kuzey kazâlarıyla ilgili bir tezkere hazırladı. Mustafa Bey bu tezkerede, Tikveş kazâsında kendisinin, kaymakamın ve nâibin okulların yaygınlaştırılması için gerekli malî kaynaklar bulmak amacıyla gösterdiği gayretleri anlatıyordu. Bu kaynak arayışı sonunda, maârif müdürü, kaymakamın da desteğiyle maârif idaresi adına Vardar ve Karasu nehirlerinin kıyılarını birbirine bağlayan büyük kayıklara el koyarak maârif idaresi adına işletmeye başladı. Söz konusu kayıklar daha önceleri yerel eşraftan bazı şahısların kontrolünde olup bu şahıslara yılda 30.000 kuruş ile 40.000 kuruş arasında bir gelir sağlıyordu. Nehirlerdeki kayıkları işletme hakkı esasında devlete ait olduğundan, yerli halkın temsilcileri toplantıya çağrıldı ve idareciler, yerel eşraftan kayıkların sağladığı yıllık gelirinin eğitim amaçlı olarak terkini istediler. Ancak eşrafın büyük çoğunluğunun bu isteği reddetmesi üzerine Tikveş kazâsı idare meclisi, yerel maârif encümeniyle birlikte kayıklara el koydu ve söz konusu taşıtların işletmesinden elde edilen gelirler yerel eğitim harcamaları için kullanılmaya başlandı.[46]

1891'de Sivas vilayeti valisi Mehmet Memduh Bey'in, gerek Müslüman gerekse Hıristiyan okullarının içler acısı durumda olduğunu bildiren bir rapor yazdığını görüyoruz. Vali, yerel rafızilikle (yani Alevilik ile) savaşılmasının ve yerli Hıristiyan okullarının yabancı misyoner okullarına karşı korunmasının bir zorunluluk olduğunu vurguladıktan sonra, Bâb-ı Âlî'ye, yılda elli kuruş emlak vergisi veren kişilerden ayrıca 20 para, yüz kuruş verenlerden ise 40 para kesilmesini önerdi. Önerilen bu ek vergi gelirleri, dinî cemaatler arasında fark gözetmeksizin yalnızca ilkokul eğitimi için harcanacaktı.[47]

46 BOA YMTV 37/56 (1 C 1306), tarih 22 B 1303/26 Nisan 1886.

47 BOA YMTV 53/108 (27 Muharrem 1309), tarih 26 Z 1308/2 Ağustos 1891.

Yerel malî kaynak bulmanın bir başka yolu da Bağdat vilayetinin batısındaki Ana kazâsında görülmektedir. Ana kasabasında yeni kurulan ibtidâî mektebinin muallim maaşının karşılanması bir probleme dönüştüğünde, aynı yerde bulunan medresenin bir süredir münhal olan müderrislik kadrosu feshedildi ve kadrodan artakalan malî kaynağın bir bölümü, 200 kuruş aylık maaş biçiminde ibtidâî muallimine transfer edildi.[48] Bitlis vilayetinde yaşayan Sason ve Mutki dağ aşiretleri için ibtidâî okulları açılırken, vilayet idaresi bu aşiretlerin mensuplarının gerekli yapı malzemelerini (taş, odun, vb.) bedelsiz olarak tedarik etmelerinin ve taşımalarının zaruri olduğunu bildirdi. Hükümet, vilayet idaresinin bu önerisini onayladı.[49] Bundan başka, Yemen vilayet merkezi San'a'daki ibtidâî okulunda da görüldüğü üzere, yerel belediyeler ibtidâî öğretmenlerinin ve diğer okul çalışanlarının maaşlarını ödeyebiliyordu. Ancak bu örnekte belediye, maaşların yalnızca yüzde ellisini vermekteydi.[50]

Toparlayacak olursak, yerel malî kaynaklar taşrada maddi açıdan güvenilir ve kurumsal açıdan düzenli bir ilkokul sisteminin kurulması için gerekli olan istikrarı ve sürekliliği sağlamakta yetersiz kalmıştır. Her bölgenin malî kaynakları birbirinden farklı niteliklere sahipti ve yerel kaynakların etkin bir biçimde harekete geçirilmesi önemli ölçüde yerel halkın eğitime bakışına bağlıydı. Yerel maârif idareleri ya da –yerel maârif idaresi henüz kurulmamışsa– maddi kaynak temininden sorumlu olan yerel mülkî idareler, bölgelere ve nüfus gruplarına göre değişen maddi ve kültürel koşullarla yüz yüze gelmekteydiler. Söz konusu farklılıklar, Osmanlı vilayetlerinde birörnek ve standart bir okul sistemi kurulması çabalarının karşısında ciddi bir engel oluşturmuştur.

48 BOA AD No. 1422, s. 201 (20 Ca 1307/12 Ocak 1890).

49 BOA MV No. 54, s. 17 (10 L 1307/30 Mayıs 1890).

50 BOA AD No. 1422, s. 255 (15 B 1307/7 Mart 1890).

Devlet bütçesinden finanse edilen okullar

Sıbyan mektepleri ve ibtidâîler, ilke olarak yerel kaynaklarla finanse edilecekti. Ne var ki, yeterli yerel fonların sağlanamadığı bölgelerde, ilköğretimin geliştirilmesi konusunda güçlüklerle karşılaşıldı. Bazı koşullar oluştuğunda merkezî idarenin, öğretmen maaşlarının ödenmesi ya da bina masraflarının bir kısmının karşılanması amacıyla sınırlı bir malî destek sağladığını görüyoruz. Öte yandan, Bâb-ı Âlî'nin belirli bir coğrafyada siyasî nedenler dolayısıyla ilkokul açmayı gerekli gördüğü durumlar da ortaya çıkıyordu. Bu gibi durumlar Osmanlı devletini, bazı yerlerde inşaat masraflarının, kurum giderlerinin ve personel maaşlarının devlet bütçesinden karşılandığı devlet okulları açmaya yöneltti.

Yerel nüfusun öğretmen maaşlarını karşılayacak kaynaklara sahip olmaması ve yüzünü devlete çevirmesi, sık karşılaşılan bir durumdu. Sözgelimi, Çanakkale'de o zamanın Kilid ül-Bahir köyündeki (günümüz Kilitbahir ilçesi) ibtidâî okulu öğrencilerinin ebeveynleri, devlet desteği için doğrudan doğruya padişaha başvurarak yardım istediler. Bu girişim başarıyla sonuçlandı ve Maârif Nezâreti öğretmene 400 kuruş aylık bağladı.[51] Benzeri biçimde Hüdavendigâr vilayeti, Kütahya sancağı, Tavşanlı nahiyesi halkı, ibtidâî okulunun inşaat masraflarını kendi kaynaklarından karşılayabilmelerine rağmen muallim maaşını ödeyemedikleri için devletten yardım istedi.[52] Başka bir örneği Basra'da görebiliriz. Basra vilayetinin idare meclisi, Maârif Hisse-i İânesi'nden paylarına düşen miktarın tümünün idâdî okulu için harcandığını, buna karşın vilayette bulunan dört rüşdiye ve "sekiz ilâ on" ibtidâî mektebinin yalnızca yerel münderise vakıflarından gelen cüzî bir bir miktar parayla ayakta tutulmaya çalışıldığını, bu durumun Basra vilayetinde ilk öğretime ket vurduğunu ve yeni ibtidâîler açılmasını da olanaksız kıldığını Bâb-ı Âlî'ye bildirdi. İdare meclisi, İstanbul'dan maârif hissesinin bir bölümünün ibtidâî okullarının ve rüşdiyelerin mas-

51 BOA AD No. 1421, s. 24 (3 Ş 1299/20 Haziran 1882).

52 BOA AD No. 1422, s. 273 (2 Ş 1307/24 Mart 1890).

rafları için tahsisini talep ediyordu.[53]

Osmanlı devleti, taşradaki ibtidâî mekteplerine eksiksiz bir malî desteği ancak belirli nüfus gruplarına ve sadece aşağıdaki bağlamlarda sağlıyordu. Bunlardan biri, Rusya'dan hicret ederek Osmanlı topraklarına yerleştirilen, ama Osmanlı toplumuna entegre edilemeyen Müslüman muhacirlerin durumuydu. Bir başka zorunluluk da, stratejik bölgelerde yaşayan halkların Osmanlı toplumuna siyasî ve kültürel bağlarının güçlendirilmesi ihtiyacıyla ortaya çıkıyordu. Üçüncü bir endişe, imparatorluğun Alevi topluluklarına ve Kripto-Hıristiyan ("Gizli Hıristiyan") cemaatlere yönelik yabancı misyoner faaliyetlerinden kaynaklanıyordu.

19. yüzyıl boyunca çok sayıda Çerkes topluluğu Kafkaslar'dan Osmanlı topraklarına göç ederek imparatorluğun çeşitli yerlerinde iskân edildi. Çerkesler arasında aşiret ilişkileri baskın olduğundan, onlarca yıl boyunca bu topluluklar üstünde etkili bir mülkî idare tesis edilemedi. Osmanlı topraklarına yerleşmelerinin ilk yıllarında, idarî meseleler daha çok *Umûm Muhacirîn Müfettişliği* tarafından hallediliyordu. Buna eğitim konuları da dahildi. Örneğin, Karesi vilayetine bağlı Balıkesri kazâsında (günümüzün Balıkesiri) yeni kurulan Hamidiyye göçmen köyüne yerleşen Çerkesler eğitim ihtiyaçları için müfettişlikten köyün ibtidâî okulu için bir öğretmen talep edince, hükümet 400 kuruş maaşla bir öğretmen tayin etti; öğretmenin maaşı Maârif Nezâreti bütçesinden karşılanacaktı.[54]

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrasında Arnavutlar, Osmanlı Balkanlarında başlıca Müslüman nüfusu oluşturur hale geldiler. Bâb-ı Âlî, İşkodra ve Kosova'da aşiretler halinde yaşayan kuzeyli Arnavutları denetlemekte güçlük çekiyordu. Öte yandan, Avusturya-Macaristan ve İtalya gibi devletler bu bölgeleri kendi nüfuz alanları olarak telakki ediyorlardı. Bu siyasî koşullar altında Osmanlı devleti, devlete ve padişaha sadakat bağlarını güçlendirmek amacıyla, Kosova ve İşkodra vilayetlerinde ilk öğretimin gelişmesi için tam malî destek sağladı. Bu

53 BOA AD No. 1423, s. 182 (26 L 1308/4 Haziran 1891).

54 BOA BEO AD No. 1243, s. 172 (1 C 1301/29 Mart 1884).

yörelerdeki nüfusun, eğitimin gelişmesi için yerel fon sağlama konusunda pek istekli olmadıklarını belirtmek gerekir.[55]

Halife-Sultan'ın mutlak hükümdar olarak yönettiği Osmanlı İmparatorluğu'nda, On İki İmam ya da Alevilik gibi gayrisünni Müslüman inanç sistemlerini benimseyenler, meşru ve yasal hakları olan müstakil dinî cemaatler olarak kabul edilmiyordu. Resmî belgelerde bir şekilde söz konusu olsalar bile bunlar daha çok "*cehâlet*" içinde kalmış gruplar olarak nitelenmekteydi. Bâb-ı Âlî, Alevilere ya da On İki İmam-Şii cemaatlerine, yalnızca yabancıların bu nüfus gruplarına yönelik faaliyetleri söz konusu olduğunda ilgi göstermiştir. Sözgelimi, Protestan misyonerler ilkokullar kurarak gayrisünni cemaatleri Hıristiyanlığa döndürme gayreti içine girince, hükümet bu cemaatleri Sünni İslâma kazandırmak amacıyla ibtidâî okulları kuruyordu. Bu gibi durumlarda ibtidâî okullarının inşaat masrafları ve öğretmenlerin maaşları doğrudan doğruya Maârif Nezâreti bütçesinden karşılanıyordu. Amerikalı Protestan misyonerler, Beyrut vilayetine bağlı Lâzkıyye sancağındaki Nusayrileri[56] tanassur etmeye kalkışınca, Maârif Nezâreti çok kısa bir zamanda, bütün masraflarını kendi bütçesinden karşılayarak sekiz ibtidâî okulu açtı, ve bunun da ötesinde söz konusu sancağın bütün Maârif Hisse-i İânesi gelirlerini söz konusu mekteplerin inşaat masraflarının ve öğretmen maaşlarının karşılanmasına tahsis etti.[57]

Kripto-Hıristiyanlar, çeşitli tarihsel koşullardan ötürü resmî kayıtlarda Müslüman olarak gözüken, ama özel hayatlarında Hıristiyan inancına bağlı kalan cemaatlerdi. Katolik rahiple-

---

55 Bâb-ı Âlî'nin Maârif Nezâreti'ne gönderdiği kararname ile Maliye Nezâreti'ne gönderilen, Kosova vilayeti İdare Meclisi'nin tezkeresi hakkında bilgi veren ve köy öğretmenlerinin maaşlarının ödenmesi gerektiğini bildiren resmî mektup. Bkz. BOA AD No. 1243, s. 280 (8 Ş 1301/4 Nisan 1884). Söz konusu köyler Gilan (Gnilanje) kazâsına bağlı Raka, Resecnik ve Çarvika idi. İşkodra için bkz. BOA MV No. 14, s. 29 (23 S 1304/29 Ekim 1888). Ayrıca bkz. Johannes Faensen, *Die albanische Nationalbewegung* (Wiesbaden: Otto-Harrassowitz, 1980); Stavro Skendi, *The Albanian National Awakening, 1878-1912* (Princeton: Princeton University Press, 1967) ile karşılaştırınız.

56 Bkz. Aşağıda s. 275-276.

57 BOA AD No. 1422, s. 121 (29 Ra 1307/23 Kasım 1889).

rin faaliyetleri sonucunda, Manastır vilayeti Elbasan sancağına bağlı Eşbât (Shpat) nahiyesindeki iki köyün Kripto-Hıristiyan sakinleri, aleni olarak Hıristiyan olduklarını ilan ettiler ve askere alınmayı reddettiler. Hükümet, inzibatî tedbirlere ek olarak, halkı yeniden İslâm'a döndürme amacıyla bu köylerde okullar kurma kararı aldı. Söz konusu okulların muallimleri bölgenin yerel ulemâsı arasından seçilmiş ve Maârif Nezâreti tarafından değil, Meşihat Makamı tarafından atanmıştı. Okul masrafları ve ayda 500 kuruş olan öğretmen maaşları, Maârif Nezâreti tarafından ödenecekti.[58]

Arabistan'daki bedevilerin durumu da heterodoks inanç sahibi nüfus gruplarına benzer özellikler arz ediyordu. Bedevilerin çoğu İslâmı ancak yüzeysel olarak biliyordu; Hıristiyan misyonerleri burada tanassur ettirme amaçlarını gerçekleştirmek için bereketli bir alan bulmuşlardı. Suriye vilayetine bağlı Maan sancağındaki (günümüz Ürdün Krallığı'nın güneyi) Protestan misyonerlerin faaliyetleri karşısında, 1894'te Maârif Nezâreti Kerak, Tafila ve Maan yerleşim birimlerinde ibtidâî mektepleri açmayı kararlaştırdı. Bu projenin masrafları nezâret bütçesinden karşılanacaktı.[59]

Bazı durumlarda gerek okulun inşa ve bakım masrafları, gerekse muallim maaşları Hazine-i Hassa tahsisatından ödenmekteydi. Bu durum özellikle Emlâk-ı Hümâyûn arazilerinde kurulan mektepler için söz konusuydu. Buna örnek olarak Ankara vilayetine bağlı Kayseri sancağındaki Emlâk-ı Hümâyûn topraklarında iskân edilen Bulgaristan muhacirlerinin yaşadığı Bosna, Kılınclı ve Gelveri mıntıkaları gösterilebilir.[60] Bir başka örnek de Osmanlı Balkanlarından verilebilir. 1888 yılında Çorlu kazâsı Manıka-i Kebir köyüne bağlı Aziziye'nin ihtiyar meclisi ve muhtarı, Edirne Emlâk-ı Hümâyûn Komisyonu'na bir istida vererek köyde ilkokul binası bulunmadığını, bu yüzden çocukların beş yıldır köy camisinde öğrenim görmek zorunda kaldığını bildirdiler. İstida sahipleri, padişahtan bir okul yaptırma-

58 BOA AD No. 1422, s. 155 (1 Ca 1307/24 Aralık 1889).

59 BOA IM (12 M 1312/16 Temmuz 1894) 1-96-2685.

60 BOA YMTV 11/77 (27 Şaban 1300), tarih 26 Ş 1300/2 Temmuz 1883.

sını ve Edirne Dârülmuallimîni mezunlarından birini buraya ilkokul öğretmeni olarak atamasını istediler. Padişah bu talepleri kabul etti, söz konusu mevkie bir mektep binası inşa edildi ve buraya bir muallim atandı.[61] Hazine-i Hassa ayrıca Kürt aşiretleri için kurulan okulların masraflarını da karşılıyordu. Bâb-ı Âlî ve Yıldız Sarayı, Doğu Anadolu'daki Ermeni milliyetçiliğini bastırmak ve Kürt aşiretlerini de devletin kontrolü altına almak üzere aşiret beyleri ve erlerinden oluşan "Hamidiye Süvari Alayları"nı kurdu. 1892'ye doğru, süvari alaylarının bulunduğu aşiret bölgelerinde camiler ve okullar inşası planlandı. İnşaat masrafları yine Hazine-i Hassa'dan karşılanacaktı.[62]

Toparlamak gerekirse, genel eğitim politikası olarak ilkokul masraflarının ve öğretmen maaşlarının karşılanması prensipte yerel cemaatlere bırakılmıştı; bütçe fonlarının bu amaçlarla aktarılması esas olarak istisnai bir uygulamaydı. Ne var ki, yabancı güçlerin desteklediği eğitim girişimlerinin ya da misyoner faaliyetlerinin sonucunda, bazı çevre nüfus gruplarının giderek artan ölçüde uluslararası siyasetin bir parçası durumuna gelmesi, Bâb-ı Âlî'yi bu gelişmeler karşısında ilkokullara yatırım yapmaya zorlamıştır. Böylece, zaman içinde, devlet bütçesinden desteklenen taşra ilkokullarının sayısı sürekli bir artış gösterdi. Söz konusu okulların çoğu imparatorluğun çevre bölgelerinde açılmakta iken, Anadolu ve Balkanlar'ın çekirdek vilayetlerindeki görece zengin bölgelere bakıldığında devlet destekli okulların sayısının pek fazla olmadığı görülmektedir.

Rüşdiye mektepleri sorunu ve yerel maârif idareleri

Rüşdiyeler, taşrada kurulan ilk modern mülkî okullar kategorisine giriyordu. Başlangıçta birer ortaöğrenim kurumu olarak tasarlanan bu okulların zaman geçtikçe ortaokul niteliği bağla-

61 BOA YMTV 33/59 (23 Ramazan 1305), tarih 6 N 1305/17 Mayıs 1888.

62 BOA YMTV 65/68 (17 Muharrem 1310), tarih 17 M 1310/11 Ağustos 1892. Ayrıca bkz. Bayram Kodaman, *Sultan II. Abdülhamid Devri Doğu Anadolu Politikası* (Ankara: Türk Tültürünü Araştırma Enstitüsü, 1987), s. 33, 91.

mında eğitsel ve malî statüsü belirsizleştikçe bir okul türü olarak rüşdiyenin kendisi Maârif Nezâreti açısından bir muğlaklık kaynağına dönüştü. Eğitsel ve malî statüleri açıkça tanımlanan ibtidâî ilkokulları ve idâdî ortaöğrenim okulları gibi kurumlar yaygınlaştıkça, rüşdiye mektebinin konumundaki belirsizlik artmaya devam etti. 1869 yılına gelindiğinde Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi rüşdiyeleri birer ilkokul olarak kabul etse de, bu okulların dayanacağı kaynakları Abdülhamid devrinin sonuna kadar belirsizliğini korudu.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, rüşdiye mekteplerinin inşaat masraflarının, öğretmen maaşlarının ve yönetim giderlerinin, 1880'de "*maârif sandığı*" adını almış olan "*vilâyet maârif idâresi sandığı*" tarafından karşılanmasını öngörmekteydi. Maârif sandığına bütçeden belirli bir kaynak aktarılacak, bu miktarın yeterli olmadığı durumlarda yerel cemaatlere ve bağışlara başvurulacaktı.[63] Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin söz konusu hükümleri, 1869'da, taşradaki rüşdiye masraflarının en azından bir kısmının devlet hazinesinden finanse edilmesi fikrinin mevcut olduğunu gösteriyor. Ancak Abdülhamid devrinin ilk yıllarında bu yaklaşım büyük ölçüde değişti.

Daha sonra sekiz defa sadrazam olacak olan Mehmet Sait Paşa'nın, 1878'de Hüdâvendigâr valisi iken yaptığı gözlemlere göre, merkezî idare bu vilayetin bütün kazâlarında rüşdiye okulları açmak için her türlü çabayı göstermesine ve büyük meblağlar harcamasına rağmen, yerel halk bu çabalara destek olmamış ve çocuklarını okula göndermemiş, ve hatta bazı rüşdiyelerde öğrenci azlığından ötürü dersler bile yapılmamıştı. Bu gözlemlerinden yola çıkarak Sait Paşa'nın, rüşdiyelerin masraflarının ve yönetiminin tamamen yerel cemaatlere bırakılması, devletin yalnızca cemaatin karşılayamadığı masrafları karşılaması konusunda Bâb-ı Âlî nezdinde kulis faaliyetlerine giriştiğini anılarından öğreniyoruz.[64] Sait Paşa, devletin masrafla-

63 Madde 19, 22, 196 ve 197. Bkz. M. Cevâd, s. 473, 474, 508, 509. Ayrıca bkz. Kodaman, *Eğitim Sistemi*, s. 93.

64 [Küçük] Mehmet Sait Paşa, *Said Paşanın Hâtırâtı*, cilt 1 (Dersaâdet: Sabâh, 128/1910), s. 387-388, 393, 395.

rını kısmayı ve aynı zamanda yerel halk arasında eğitim konusunda sorumluluk geliştirmeyi umuyordu.

Kodaman, Sait Paşa'nın bu önerisinin hiçbir zaman uygulamaya geçirilmediğini ve Osmanlı devletinin resmen öğretmen maaşları da dahil olmak üzere rüşdiye okullarının tüm finansmanını üstlendiğini öne sürse de,[65] 1880'li yıllara ait bazı vaka örnekleri, Sait Paşa'nın rüşdiyelerin yerel kaynaklarla finansmanına ilişkin önerisinin gerçekte uygulamaya konduğuna delil teşkil etmektedir.

1884 yılına ait bir yazı, Osmanlı devletinin rüşdiye muallimlerinin maaşlarının yerel kaynaklardan sağlanması konusunda nasıl bir gayret içinde olduğuna örnektir. Yeni kurulan rüşdiyelerdeki öğretmen maaşları, ibtidâî okullarında olduğu gibi, yerel münderise vakıflarının gelirleriyle karşılanmasına çalışılıyordu. Bu yazıya göre yerel bağışlarla yedi vilayette sekiz rüşdiye açılabilmiş iken, söz konusu okullardaki öğretmen maaşlarının yerel kaynaklardan karşılanması mümkün olmamıştı. Maârif Nezâreti, rüşdiye personelinin 52.000 kuruş tutarındaki yıllık maaşlarını bütçeden karşılamak zorunda kaldı.[66] Taşradaki uygulamalara ilişkin başka örnekler de, rüşdiye okullarının finansmanının birörnek örüntüler oluşturmadığını göstermektedir.[67] Bazı durumlarda yerel belediyeler, rüşdiye öğretmenlerinin ve hademelerin maaşlarını kısmen ya da tümüyle finanse ediyordu. Öte yandan, Şam örneğinde olduğu gibi, yerel belediye bir noktadan sonra muallimlerin maaşlarını ödemeyi kesiyor ve zor duruma düşen rüşdiye öğretmenleri Maârif Nezâreti'ne başvurarak bu durumu şikayet ediyorlardı.[68]

Rüşdiye okullarındaki belirsizliğe benzer bir durum da, yerel maârif meclislerinin finansmanı için söz konusuydu. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nde taşra maârif idarelerinin malî altyapısına ilişkin herhangi bir hüküm getirilmemişse de, büyük olasılıkla doğrudan devlet bütçesine ya da düzenli vergile-

65 Kodaman, *Eğitim Sistemi*, s. 108.

66 BOA AD No. 1243, s. 288 (12 Ş 1301/7 Haziran 1884).

67 Yukarıda s. 150-151 ile karşılaştırınız.

68 BOA AD No. 1421, s. 80 (20 L 1299/4 Eylül 1882).

re dayanan, istikrarlı bir malî temel ima ediliyordu.[69] Ne var ki, 1880'den sonra bu meclisler esas olarak yerel kaynaklara ya da Maârif Hisse-i Âhânesi gibi vergilere dayanarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bir örnek vermek gerekirse, Manastır'da 1883'te kurulan maârif idaresinin yerel münderise vakıflarının gelirleriyle finanse edilmesi kararlaştırılmıştı. Kengiri (günümüz Çankırısı) kazâsındaki Yapraklı panayırından toplanan vergi, Kastamonu vilayeti maârif müdürünün, müfettişlerinin, Kastamonu Dârülmuallimîni hocalarının ve bu kurumun başka masraflarının karşılanması için kullanılıyordu.[70] Aşikârdır ki yalnızca tek bir malî kaynağa dayanmak, o dönemki merkezî idarenin bu kaynağı daha sonra başka amaçlar için kullanabilmesi mümkün olabildiğinden, riskli bir tutum olurdu.

Maaşlar

Maaşların miktarı, öğretmenlerin sosyal ve ekonomik statüleri açısından bilgilendirici verilerdir; ayrıca merkezî otorite açısından yaşamsal çıkarların olduğuna inanılan bölgelerde, eğitimin yaygınlaştırılması yönündeki hükümet siyasetlerinin göstergesi olarak da önemlidirler. Daha önce değinildiği üzere, Osmanlı devlet eğitimi, taşrada finansman sorunlarıyla boğuşmaktaydı. Söz konusu bunalımlı durum öğretmenlerin maaşlarına da yansıyordu. Şurası kesindir ki Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmenler devlet memurları içerisinde düşük düzeyde maaş alan grubuna dahildiler. Bu durum bize, öğretmenlerin devlet memuru olarak nasıl bir statüye sahip oldukları hakkında bilgi vermektedir. Öğretmenler, 80 ilâ 500 kuruş maaş alan toplam 63.000 devlet memuru arasında, % 70'i oluşturan alt kategoriyi oluşturuyordu.[71] Kuruş, rayiç olarak gümüş standardında olup ve imparatorluğun sonuna dek değerini korumuştur.[72] Bu ba-

69 Bkz. yukarıda s. 127-129.

70 BOA İrâde Meclis-i Mahsûs 1304, No. 3720, 27 B 1303/1 Mayıs 1886.

71 Eldem, s. 98.

72 1 gümüş kuruş 40 paraya eşitti. Öte yandan, 100 gümüş kuruş 1 altın lira değerindeydi. 1 altın lira 1850 ve 1914'te 1,10 İngiliz sterliniyle, 1850'de 0,0433 ve 1914'te 0,044 Fransız frankıyla, 1850 ve 1914'te 0,229 ABD dolarıyla kon-

kımdan, farklı tarihlerdeki öğretmen maaşlarına ilişkin veriler birbiriyle karşılaştırılabilir niteliktedir.

İbtidâî muallimlerinin maaşlarına ilişkin yasal bir çerçeve mevcut değildi; söz konusu boşluk, esasında adı geçen okulların muallim maaşlarının yerel malî kaynaklar ve bağışlarla ödenmesi yaklaşımından kaynaklanıyordu. Bu bakımdan, resmî yazışmalarda sıradan bir ibtidâî öğretmeninin ne kadar maaş aldığına ilişkin bilgi bulmak kolay değildir. Buna karşın, ilkokulların doğrudan devlet tarafından finanse edildiği ücra bölgelerde muallim maaşları Bâb-ı Âlî tarafından ödeniyordu. Öğretmen maaşlarına ilişkin veriler yalnızca bu sınırlı çerçevede bulunabilir. Öte yandan, söz konusu okullar belirli seçilmiş yerlerde ve özel koşullarla kurulduğundan, bu verilerin ibtidâî öğretmenlerinin genel maaş düzeylerini temsil etmediğini düşünebiliriz. Merkezî Arnavutluk'taki Eşbât'ta (Shpat) ve Kosova vilayetine bağlı Gilan'da (Gnilanje) devlet destekli ibtidâî mekteplerinde görev yapan öğretmenlerin maaşları sırayla 400 ve 500 kuruş idi, ki bu miktarlar rüşdiye öğretmenlerinin maaşlarının üst seviyesine denk düşüyordu. Dolayısıyla bu rakamlar esas olarak hükümetin bu bölgelerde eğitimin gelişmesine verdigi büyük öneme delâlet etmesi bakımından anlamlıdır.[73]

Bakanlık bütçesinden finanse edilen rüşdiye mekteplerindeki muallimlerin maaşlarına ilişkin veriler mevcuttur. Rüşdiyelerdeki maaşlara ilişkin hükümler 1869'da Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi ile getirilmişti; buna göre *muallim-i evvel*'ler (başöğretmenler) 800, *muallim-i sânî*'ler (başöğretmen yardımcıları) 500 kuruş, *mubassır*'lar (gözetmenler) 250, *bevvâb*'lar (kapıcılar) 150 kuruş alacaktı.[74] Bu oldukça "cömert" maaş miktarları hemen hemen hiçbir zaman tahakkuk etmemiştir. 1880'ler

vertibilite imkânına sahipti. Bkz. Şevket Pamuk, "Money in the Ottoman Empire," Halil İnalcık ve Donald Quataert (haz.), *An Economic*, s. 971, 972.

73 BOA AD No. 1421, s. 24 (3 Ş 1299/20 Haziran 1882); AD No. 1243, s. 172 (1 C 1301/29 Mart 1884); AD No. 1243, s. 280 (8 Ş 1301/4 Nisan 1884); AD No. 1422, s. 155 (1 Ca 1307/24 Aralık 1889); AD No. 1422, s. 201 (20 Ca 1307/12 Ocak 1890); BOA YMTV 33/59 (23 Ramazan 1305), 6 N 1305/17 Mayıs 1888) tarihli belge.

74 Madde 22, bkz. M. Cevâd, s. 474; Kodaman, *Eğitim Sistemi*, s. 93.

ve 1890'lara ait sınırlı verilerden, neredeyse bütün öğretmen kategorilerinde maaşların daimî surette azalmakta olduğunu görüyoruz. Başöğretmenlerin maaşı 800 kuruştan 500 kuruşa, başöğretmen yardımcılarının maaşı 400 kuruştan 200 kuruşa inerken, yazı muallimlerinin maaşı 80 kuruşla 100 kuruş arasında değişiyordu.[75]

Bu rakamlar satın alma gücü açısından incelendiğinde ve zamanın diğer meslek kategorilerinin aylık kazançlarıyla karşılaştırıldığında, özellikle başöğretmen yardımcılarının ve yazı muallimlerinin maaşlarının "mütevazı" ölçüsünün dahi altında kaldığı görülüyor. Bir sancak mutasarrıfı yaklaşık 20.000 kuruş, bir kazâ kaymakamı 1.500-2.000 kuruş, karantinada görevli bir doktor 1.000 kuruş maaş alıyordu. 1878'de Ankara'da vasıfsız bir işçi 7,5 kuruş yevmiyeyle çalışıyordu ki bu da ayda 200 kuruştan fazla ediyordu; vasıflı bir işçinin yevmiyesi 9,5 kuruş, aylık kazancı 250 kuruştan fazla idi. Öte yandan, Edirne'de bir tarım işçisi günde 5 kuruş, ayda yaklaşık 150 kuruş kazanıyordu.[76] Bu ücret karşılaştırması bize devlet okullarındaki muallimlerin maaş düzeyleri hakkında bir fikir vermektedir. 19. yüzyılın ortalarında kuzey Anadolu'da bazı besin maddelerinin fiyatlarına baktığımızda şunu görüyoruz: ekmeğin fiyatı 1 kuruş 20 para idi, pirincin okkası (1,283 kg) 1 kuruş 3 paradan satılıyordu; kaşar peynirinin fiyatı 12 kuruş (9,35 kuruş/kg), yoğurt ve elma 1,5 (1,16/kg), zeytin ve incir 4 (3,11/kg), bal 8 (6,23/kg), soğan 2 (1,55/kg), koyun eti 4 (3,11/kg), dana eti 2,5 (1,94/kg), sucuk 12 (9,35/kg) ve kahve

75 BOA AD No. 1243, s. 394 (14 L 1301/7 Ağustos 1884); No. 1244, s. 91 (13 Za 1301/4 Eylül 1884); AD No. 1243, s. 232 (15 B 1301/11 Mayıs 1884); AD No. 1418, s. 136 (29 R 1297/10 Nisan 1880); AD No. 1420, s. 161 (13 N 1298/9 Ağustos 1881); AD No. 1420, s. 1 (2 M 1298/5 Aralık 1880); AD No. 1420, s. 299 (11 Ra 1299/31 Ocak 1882); AD No. 1422, s. 595 (2 C 1308/13 Ocak 1891); AD No. 1423, s. 7-8 (5 Ş 1308/16 Mart 1891); BOA MV No. 54, s. 43 (17 L 1307/6 Haziran 1890); BOA IM 156-345-7 (24 S 313); IM 183-1373-2 (6 B 313). Ayrıca bkz. Ek 16'daki maaş çizelgesi.

76 Charles Issawi, *The Economic History of Turkey, 1800-1914* (Chicago and London: University of Chicago Press, 1984), s. 42-43; M. Emin Yolalıcı, *XIX. Yüzyılda Canik (Samsun) Sancağı'nın Sosyal ve Ekonomik Yapısı* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1998), s. 107-108, 142.

9 (7,01/kg) kuruş idi.[77] 20. yüzyılın başlarında bu fiyatlarda radikal bir artış olmadığını varsaysak bile, bir başöğretmen yardımcısı aldığı ücretle olsa olsa hayli mütevazı bir hayat sürdürebilir, bir yazı öğretmeninin geçinmesi ise mümkün olmazdı. Büyük bir olasılıkla yazı muallimliği ek iş olarak yapılan bir meslekti.

İdâdî mekteplerinin müdürleri ve vilayet maârif memurları, taşrada en yüksek maaş alan maârif görevlileri arasındaydı. Ama idâdî müdürlerinin maaşları bölgeden bölgeye büyük farklılıklar gösteriyordu. 1896-1897 öğretim yılında Anadolu'nun doğusundaki idâdîlere baktığımızda, Sivas yatılı idâdî müdürü ayda 1.500 kuruş maaş alırken Erzurum'da aynı kurumun müdürü 1.000 kuruş, Diyarbekir ve Mamuretülaziz yatılı idâdîlerinin müdürleri 750 kuruş maaş almaktaydılar.[78] Öte yandan, Trablusgarb vilayetinin merkezindeki Trablus idâdî müdürü 1905'te 1.500 kuruş maaş alıyordu.[79] Maaş düzeylerindeki bu farklılıklar muhtemelen, kurumların niteliğinden (yatılı ya da gündüzlü olmasından) ya da okulların bulunduğu bölgeden değil, müdürlerin idarî kademedeki bireysel derece farklarından kaynaklanıyordu.

1896-1897 eğitim yılında Anadolu'nun doğusunda bulunan bazı vilayetlerin maârif bürokrasisinde görev yapan memurların aylık maaşları şöyleydi: Maârif müdürü kademesine baktığımızda, Mamuretülaziz maârif müdürü 2.500 kuruş, Diyarbekir ve Sivas vilayetlerinin maârif müdürleri 2.000 kuruş ve Erzurum maârif müdürü 1.700 kuruş maaş almaktaydılar. Maârif idarelerinin muhasebe memurları Bitlis, Erzurum, Sivas ve Van'da 1.000 kuruş, Diyarbekir'de 900 kuruş, Mamuretülaziz'de 800 kuruş maaş alıyordu. Maârif kâtipleri, Diyarbekir, Mamuretülaziz ve Sivas'ta 500 kuruş, Erzurum'da 400 kuruş maaş almaktaydılar. *Sandık eminleri* (kasa görevlileri) ise Erzurum'da 250 kuruş, Bitlis ve Diyarbekir'de 200 kuruş,

77 Yolalıcı, s. 96-97.

78 BOA YEE A-21/III-21-131 (Şâkir Paşa Evrâkı).

79 BOA IH 19 (8 R 1323), 12 Haziran 1905 tarihli belge.

Sivas'ta 150, Mamuretülaziz ve Van'da 100 kuruş alıyorlardı.[80]

Son olarak, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin, öğretmen kategorisini orta seviyede maaş alan bir meslek grubu olarak tasarladığını belirtmek gerekir. Abdülhamid devrinde özellikle rüşdiye muallimleri giderek yoksullaşmış, maaşları alt sınıf devlet memuru seviyesine inmiştir. Buna ilâveten, sözü edilen düşük maaşlar bile her zaman düzenli olarak ödenemiyordu. Abdülhamid devri boyunca öğretmen maaşlarındaki bu gerilemenin ve ödemelerdeki düzensizliğin, öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilediği ve huzursuzluklara yol açtığı düşünülebilir. Bu durum elbette çevre bölgelerde devlet finansmanıyla kurulan, öğretmen maaşlarının rüşdiye okullarındakinden bile yüksek olduğu ilkokullar için söz konusu değildi. Maârif Nâzırı Zühtü Paşa'nın, muallimlik mesleğindekileri bir bütün olarak devlete sadakatleri konusunda şüpheye layık görmesi, maaş seviyelerindeki gerilemeler ve ödemelerdeki düzensizliklerle bağlantılı olabilir. Öte yandan idâdî muallimleri, maârif müdürleri ve yüksek maârif memurları, maaşları açısından orta seviyedeki devlet memurları sınıfına giriyorlardı. Maaşlardaki bu farklılıklar, Maârif Nezâreti'nin okul türlerine ilişkin verdiği öncelikleri doğrudan doğruya yansıtıyordu.

80 BOA YEE A-21/III-21-131 (Şâkir Paşa Evrâkı).

BEŞİNCİ BÖLÜM

MESLEK OKULLARI YA DA GENEL EĞİTİM İKİLEMİ: MÜFREDAT MESELELERİ

Gerek Osmanlı devletinin malî güçsüzlüğü ve gerekse meslekî eğitim almış muallimlerin azlığı, yeterli sayıda ilk, orta ve yüksek dereceli okullar gibi farklı seviyelerdeki eğitim kurumlarını bir an önce açmak üzere eşzamanlı ihtiyaçların karşılanmasını imkânsız kılmaktaydı. Söz konusu eleman yetersizliği ve ekonomik darboğaz zaman içerisinde, mevcut araçların ve eldeki kaynakların iktisatlı kullanımı suretiyle birden fazla işlevi yerine getiren, yani üst düzeyli ilkokul ve ortaöğretim karışımı bir eğitim veren ve bu arada da bazı meslek derslerini de müfredatta barındıran idâdî mekteplerinde yoğunlaştırılması türünden pragmatik bir tavrın gelişmesine yol açtı. Aynı zamanda, ibtidâî okullarının yaygınlaştırılması ve geleneksel mahalle mekteplerinin ıslahı için de büyük çaba gösterildi. Devlet okullarında muhasebe, ticaret ve tarımın öğretilmesine yönelik daha pratik bir eğitim felsefesi oluşturmak yönünde yaklaşımlar olmasına karşın Maârif Nezâreti'nin yetki alanındaki kurumlar, esas olarak, geleceğin devlet memurlarını yetiştiren bir eğitim ağı olarak kaldı.

Osmanlı devlet okullarının memur yetiştirme yöneliminin örgütlenme boyutundaki göstergesi, söz konusu okullar kurumsal açıdan Maârif Nezâreti'ne bağlı iken, tarım, ticaret ve

sanayi mekteplerinin Ticaret ve Nâfıa Nezâreti denetimi altında bulunması, yani kamusal eğitim kurumlarının farklı nezâretlerin yetki alanlarında bölüştürülmüş olmasıdır. Başka nezâretlerin de, her idarî mercinin kendi müfredatını belirlediği, kendi okulları vardı.[1] Kamusal okullar genelindeki bu kurumsal ve idarî parçalanmışlık bir anlamda Osmanlı toplumunda Müslümanların genellikle devlet memurluğuna girmesinin beklendiği, başka üretici mesleklerin ise küçümsendiği öteden beri süregiden statü farklılıklarını yansıtıyordu. Bu genel eğilim, toplumun tümü için kapsamlı bir maârif siyasetinin planlanmasını ve uygulanmasını gerektiren "eşit yurttaşlık" kavramının, Osmanlı yönetici çevrelerinde gerçekte pek de sindirilemediği izlenimini vermektedir. Osmanlı devlet okul düzeni, çok katı bir biçimde meslek eğitimine yönelmiş ve kendi içerisinde parçalanmış yapısıyla, modern anlamda bir genel eğitim sistemi olmaktan oldukça uzaktı.

Abdülhamid devrinde okul sisteminin müfredat içeriğinin ayırt edici özelliği, dinî ve otoriter değerlere yapılan güçlü vurgudur.[2] 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın bir sonucu olarak gayrimüslim nüfusun önemli bir kısmının kaybedilmesi, buna ilâveten gerek gayrimüslim, gerekse Arnavutlar ve Araplar gibi gayritürk Müslüman nüfus arasındaki milliyetçi akımları önlemenin imkânsızlığı, Bâb-ı Âlî'yi ideolojik birliğin kaynağı olarak İslâmî ve otoriter değerleri güçlendirmeye yöneltmişti. Devlet okulu öğretmenleri arasında bağımsız düşünüş hoş karşılanmıyor, padişaha, Osmanlı devletine ve İslâm dinine bağlılığı kapsayan bir *hamiyyet*[3] teşvik ediliyordu. Abdülhamid mut-

1 Osman Ergin, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle Türkiye Maârif Tarihi*. 2. Baskı, cilt 3-4 (İstanbul: Eser Kültür, 1977), birçok yerde.

2 Abdülhamid devri ideolojisinin kapsamlı bir incelemesi için bkz. Selim Deringil, *The Well-Protected Domains. Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876-1909* (Londra; New York: Tauris, 1998).

3 *Hamiyyet* terimi Osmanlı kaynaklarında ve özellikle de Abdülhamid devri metinlerinde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Elinizdeki kitabın orijinal İngilizce baskısında *patriotism*, yani vatanseverlik veya yurtseverlik kavramıyla ifade etmeye çalıştığım husus aslında *hamiyyet* teriminin yetersiz bir karşılığıdır. Zira *hamiyyet* [حميّت] daha kapsayıcı bir anlama sahip olup "insânın mem-

lakıyetçiliğinin ezici bir nitelik kazanmasında kritik bir dönemeç, 1891-1892 yıllarıdır. Daha önceleri mutlakıyetçi değerlere görece ılımlı bir vurgu yapılırken, 1891'den itibaren Halife-Sultan'a bağlılık anlayışı, devlet okullarının gözetim altında tutulmasına yol açan tedbirlerle eşzamanlı olarak, aşırı ölçülerde vurgulanır oldu.

Öte yandan, dinin siyasî amaçlarla kullanılmasının, moderniteye ve pozitivizme karşıt bir gelenekçiliğe geri dönüş şeklinde tezahür etmediğini de önemle altını çizmeliyiz. Müftedat içeriği konusunda bir tarafta dünyevî ve pragmatik eğitim gerekleri ve diğer tarafta devlet memuru yetiştirme zorunluluğu arasındaki gerilim, son kertede maârif yapısı içinde modernist eğilimlerin baskın çıkmasıyla neticelenmiştir. Hatta, İslâm'ın kullanılmasının esas olarak siyasî yararcılık ve formalite alanında kaldığını, müfredat içeriğindeki gelişmelerin genel olarak İslâm-dışı bir çizgi izlediğini dahi söyleyebiliriz. Bu eğilim, yalnızca doğa bilimlerine ilişkin metinlerin çevirisi hususunda yapılan güçlü teşviklerde değil, ama örneğin 1884'te *Sanâyi-i Nefise Mektebi*'nin (günümüz Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin nüvesi) açılmasında, klasik antikiteden heykellerin de yer aldığı *Müze-i Hümâyûn*'un kurulmasında kendini gösteriyordu. Bunun da ötesinde, öğrenciler devlet bursuyla Paris'e heykelcilik sanatı öğrenmeye gönderiliyorlardı.[4]

Selim Sâbit Efendi'nin *usûl-i cedîd* ("yeni yöntem") adlı eğitim modeli, modern ibtidâî okullarının ilkörneğini belirledi. Bu model, bireye yönelik eğitim sistemi, sınıf sistemi ve monitor-

---

leketini ve âile ve taallûkatını tecâvüz ve hakaretden himâye ve muhâfaza etmesi gayreti"ni içerir [bkz. Ş. Sâmi: *Kaamûs-ı Türkî* (Dersaâdet: İkdâm Matbaası,1317)]. Diğer bir ifadeyle, hamiyyet, bildiğimiz yurtseverlik kavramının ötesinde sadece kamusal alanı değil, özel alanı da kapsamakta olup küllî bir niteliğe sahiptir. Dönemin metinlerinde kullanıldığı bağlam itibarıyle hamiyyetin yurtseverlikten diğer kullanılış farkı, hamiyyetin dinin savunulmasını de içerebilmesi, sonuncusunun ise âşikâr lâik karakteridir.

4 BOA.BEO AD No. 1424, s. 113-114 (19 B 1309/18 Şubat 1892). Ayrıca bkz. Deringil, *Well-Protected*, s. 66-67, ve Ahmet Yaşar Ocak, "Abdülhamid Dönemi İslâmcılığının Tarihi Arka Planı: Klasik Dönem Osmanlı İslâmı'na Genel Bir Bakış," *Sultan Abdülhamid ve Devri Semineri* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1994), s. 123.

yal sistemin pozitif yönlerini birleştirme yolunda bir girişimdi. *Usûl-i cedîd* hem bilimsel eğitimin modern yönlerini hem de sosyal disiplin geleneğini içeriyordu. Bu ilkokul modeli her ne kadar malî sıkıntılardan ötürü tam anlamıyla uygulanmadıysa da, Abdülhamid devri boyunca modern ilkokul eğitiminin temel anlayışını oluşturmuştur.

Abdülhamid devrinde eğitimdeki gelişmelerden biri de, Arnavutluk ve Kürdistan gibi gayritürk bölgelerde, Osmanlı Türkçesi'nin ders başlığı olarak müfredatta yer almasına verilen büyük önemdi. İşin ilginç yanı, Arapça konuşulan yörelerdeki devlet okullarında Türkçe dil derslerinin müfredata dahil edilmediğini görüyoruz.

Ders kitaplarına baktığımızda, Abdülhamid rejiminin, ders kitaplarının yazımında merkezî denetime ağırlıklı rol biçmesine karşın, bu kitapları tam olarak birörnekleştirmediğini görüyoruz. Padişaha övgüler sunmak ya da kitapların başında besmeleye yer vermek gibi sembolik uygulamalar bile çoğu kez yazarların insiyatifine bırakılmıştı. Ders kitaplarının içeriğinde padişaha ve Osmanlı devletine sadakat gibi otoriter değerler ve Allah'a, Hz. Muhammed'e ve İslâm'a inanmak gibi dinî değerler çok âşikâr bir biçimde teşvik ediliyordu. Ahlâk konulu ders kitaplarında, insana ve toplum yaşamına ortaçağın skolastik bakış açısıyla bakan ve esasında Osmanlı devletinin çağdaş ihtiyaçları ve yönelimlerine pek de uymayan görüşler tekerrür etmekteydi. Tarih ders kitaplarının çoğunda ise bu yaklaşımın aksine, Tanzimat döneminin modernleştirici reformları Osmanlı İmparatorluğu'nun bir tür yeniden doğuşu olarak anlaşılmakta ve yeniden kazanan gücünün kaynağı olarak sunulmaktaydı. Bu son bakış açısıyla uyumlu olarak padişah çoğu kez, kendini imparatorluğunun maddi ilerlemesine adamış bir tür aydınlanmacı hükümdar olarak tasvir ediliyordu. Sonuç olarak, ders kitaplarında kültürel değerler açısından ciddî bir uyumsuzluk göze çarpmaktadır. Bir taraftan bir siyasal denetim aracı olarak geleneksel dinî değerlerin teşviki ve öte taraftan modernizasyona ve maddi ilerlemeye yapılan vurgu arasındaki bu uyumsuzluk göz önüne alındığında, Abdülhamid reji-

minin otuz yılı aşan bir süreçte söz konusu farklı değerlerin bir sentezini yaratmayı başaramadığı ve bu başarısızlığın da Abdülhamid devri ders kitaplarında birer ideolojik tutarsızlık şeklinde yansıdığı söylenebilir.

Geç dönem Tanzimat eğitim politikaları ve usûl-i cedîd (1869-1876)

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nde ilk dikkati çeken husus eğitimin temel amacı olarak pozitif bilginin aktarımını işaret etmesidir; bu bakış, geç Tanzimat döneminde belirginlik kazanan eğitsel tasarımların göstergelerinden biriydi. Öte yandan, Müslüman okullarında dinî konulardaki dersler, devletin denetimi altında tutulmalıydı; başka deyişle, ulemânın Müslümanların eğitimindeki etkisine belirli sınırlamalar getirilmekteydi. Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nin mazbatasında *dâire-i medenîyet,* "uygarlık dünyası", yani çağdaş Avrupa ülkeleri, ilerlemenin başlıca modeli olarak gösteriliyordu. Bu noktaların altı çizilirken mevcut sıbyan mektepleri yalnızca dinî bilgiler aktardığı için eleştiriliyordu. Öte yandan imparatorluktaki gayrimüslim cemaatlere karşı Osmanlıcı tavır, Müslimlerin ve gayrimüslimlerin karma eğitim ihtiyacına özellikle işaret edilmek suretiyle vurgulanıyordu. Geç dönem Tanzimat reformist eliti bu önlemleri hayata geçirerek mevcut eğitsel yapıda, geleneksel dinî farklılıkların dayattığı kültürel bölünmeleri bertaraf edecek ve devlet okullarını sekülerleştirecek radikal bir değişim hedefliyordu.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi, Müslümanları ve gayrimüslimleri kapsayan yeni bir ulusun oluşumunu tahayyül eden ve padişah ile devlete odaklı bir vatanseverliği temel alan Osmanlıcılık kavramıyla uyumlu olarak hem Müslümanlar ve hem de gayrimüslimlere yönelik sıbyan mektepleri açılması hükmünü getirmişti. Bu okullar cemaat bölümlenmesine uygun olarak ayrı ayrı tedrisat yapsalar da, müfredatlarının büyük bölümü ortak dersleri içerecekti. Tasarlanan bu sıbyan okulları arasındaki farklar öğretim dili ve din dersine münhasır kala-

caktı. Sözgelimi, "Osmanlı Tarihine Giriş" ve "Coğrafya'ya Giriş" dersleri gayrimüslimlerin dersliklerinde cemaatin dilinde verilecek, din dersleri gayrimüslim cemaat ruhani liderlerinin direktiflerine göre işlenecekti. Benzer bir düzenleme Müslüman ve gayrimüslim rüşdiye mektepleri için de yapılmıştı.[5] Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi bir noktayı daha vurguluyordu; bu da, ıslah edilen sıbyan ve rüşdiye mekteplerine *usûl-i cedîd* ya da *tertîb-i cedîd* ("yeni yöntem") denilen eğitim yaklaşımının uygulanmasıydı.[6]

Usûl-i cedîd terimi genellikle Osmanlı-Türk eğitim tarihinin ilk modern pedagogu Selim Sâbit Efendi (1829-1910) ile ilişkilendirilir. Başlangıçta ulemâdan bir zat olan olan S. Sâbit, 1848'de Dârülmuallimîn ("rüştiye öğretmen okulu") yeni açıldığında burada okumuş ve 1855'teki mezuniyetinden sonra Paris'e giderek matematik ve doğa bilimleri üzerine öğrenim görmüştü. İstanbul'a döndükten sonra Mekteb-i Sultânî'de müdür yardımcılığı, kısa ömürlü Dârülfünun'da (1870-1871) Türkçe ve Edebiyat öğretmenliği, Maârif Nezâreti'ndeki Meclis-i Maârif'te üyelik ve riyasette bulunmuş, aynı nezâretteki "Mekâtib-i Rüşdiyye İdâresi" başkanlığı görevini ifa etmişti. 1889'dan itibaren Selim Sâbit, İstanbul'da Dârülmuallimîn-i Âli'de (Yüksek Öğretmen Okulu) psikoloji (*ilm-i ahvâl-i rûh*), ahlâk, öğretim metodları (*usûl-i tedrîs*) ve pedagoji (*terbiyye-i beşer*) gibi dersler okuttu. Arapça dilbilgisi, mantık, matematik, coğrafya ve tarih konularında ders kitapları yayımladı. 1890'ların başlarında S. Sâbit, fikren bağımsız tutumundan ötürü Ab-

5 Madde 3-26. Bkz.Mahmûd Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihce-i Teşkilât ve İcrâât* (Istanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), s. 470-475.

6 *Usûl-i cedid* terimi daha 1868'de resmî belgelerde kullanılmaya başlamıştı. Ne var ki bu terimin 1868 sıralarında ve Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi'nde Selim Sâbit Efendi'nin pedagojik yaklaşımıyla aynı anlamda kullanıldığına işaret eden bir kanıt yoktur. İlginçtir ki daha sonraları, Kırımlı kültür reformcusu ve eğitmen İsmail Gaspıralı modern Tatar okullarında uygulanan yeni yöntemi anlatmak için bu terimi kullanmıştır. Bkz. Hakan Kırımlı, *National Movements and National Identity among the Crimean Tatars (1905-1906)* (Leiden; New York; Köln: E.J. Brill, 1996), s. 46. Ayrıca karşılaştırınız, Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*, gözden geçirilmiş 7. Baskı (İstanbul: Alfa, 1999), s. 180-183.

dülhamid rejiminin kuşkularını üzerine çekti ve hayatının geri kalanını polis gözetiminde geçirmek zorunda kaldı.[7] S. Sâbit, çok yönlü eğitsel deneyimlerinden kazandığı engin kültürel ufkuyla, modern eğilimleri geleneksel eğitim politikalarıyla telif etmeyi başarmış bir pedagog ve eğitim bürokratıydı. 1869'dan sonra Osmanlı eğitim nodernizasyonunun mimarı olarak öne çıkmıştır.

Yaklaşık Nisan-Mayıs 1870/1287 tarihinde S. Sâbit, Meclis-i Maârif'in kararıyla, ıslah edilen sıbyan mekteplerinde uygulanmak üzere *Rehnümâ-yı Muallimîn*'i ("Öğretmenler için Rehber") yayımladı.[8] 1871'de Maârif Nezâreti *Rehnümâ-yı Muallimîn*'i devlet ilkokullarına model oluşturacak bir temel kitap olarak resmen kabul etti. İstanbul'da 1872'den itibaren kurulan ilk ibtidâî mektepleri esas olarak bu rehberi temel aldı.[9]

Rehnümâ-yı Muallimîn'de S. Sâbit, *usûl-i cedîd*'i ve bu yöntemi uygulayacak ibtidâî mekteplerinin niteliklerini ele almıştır. Giriş sayfalarında "öğretim bilimi" (*usûl-i talîmiyye fenni*) üzerinde durmakta, öğretimin üç ana yöntemini açıklamakta ve bunların olumlu ve olumsuz yönlerini irdelemekteydi.[10] Buna göre çocukların bireysel niteliklerine önem veren "bire bir öğretim" (*usûl-i infirâdiyye*), az sayıda öğrenci için yararlı olmasına karşın büyük bir sınıf için uygulanabilir olmaktan uzaktı. Öte yandan, "toplu öğretim" (*usûl-i ictimâiyye*) kalabalık sınıflar için pratik bir yöntemdi, ama öğrencilerin bireysel yeteneklerini ihmal ediyordu. Daha büyük öğrencilere alt sınıftakilere ders anlatma sorumluluğunu veren "işteşlik sistemi" (*usûl-i mütekabile*), sınıf öğretmeninin etkinliğini kısıtlaması ve üst sınıflardaki öğrencilerin yeterli öğretim bilgisine sahip olmama-

7 Selim Sâbit Efendi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Akyüz, *Eğitim Tarihi*, s. 176-180; Nafi Atuf, *Türkiye Maârif Tarihi (Bir Deneme)*, cilt 1 (İstanbul: A. Halit Kitaphanesi, 1931-1932), s. 94-97; Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), s. 97-101.

8 Koçer, s. 97, 100.

9 Aziz Berker, *Türkiye'de İlk Öğrenim I:1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945), s. 86, 103; Koçer, s. 97, 100; M. Cevâd, s. 116.

10 Selim Sâbit, *Rehnümâ-yı Muallimîn. Sıbyân Mekteblerine Mahsûs Usûl-i Tedrîsiyye* (yayımlandığı yer ve tarih belirtilmemiş), s. 4-8.

sı bakımından mahzurluydu. S. Sâbit'in önerdiği usûl-i cedîd, bu üç yöntemin belirli özelliklerini bir araya getiriyordu. Öğrenciler eğitim yıllarına göre sınıflara ayrılacak, ve ayrı sınıflarda öğrenim göreceklerdi. Öte yandan her sınıf, yaş ve yetenek denkliği esas alınarak en fazla sekiz öğrenciden oluşan "şubelere" ayrılacaktı. Her sınıfta, düzeni ve sessizliği sağlamaktan sorumlu bir "sınıf başı" ve ayrıca şubelerdeki başarılı öğrencilerden ya da üst sınıf öğrencilerinden oluşan ve öğretmenin daha sonra sınıfta sunacağı derslerin şubelerde hazırlanmasına yardım eden "müzâkereciler" bulunacaktı.

S. Sâbit, öğretmenlerin Türkçe'yi hatasız okumalarının ve fikirlerini imlâ kurallarına uygun olarak ifade etmelerinin önemli olduğunun altını çiziyordu.[11] Buna ek olarak, muallimlerin Arapça ve Farsça olduğu kadar coğrafya konusunda da yeterli ölçülerde bilgi sahip olmalarını vurguluyordu. Yaşları yirmi beşten az olmayan, mazbut bir kişiliğe sahip, olgun kimseler olmalıydılar. Böyle bir ibtidâî okulunda eğitim toplam dört yıl sürmeliydi.[12] Bu belgede ilk kez, düzenli ve kurumsal açıdan organize bir ilkokulun tarifi yapılıyordu; bu tarifin içerisine çocukların sağlığı konusu, öğretmen, öğrenci ile veli arasındaki ilişkiler, eğitim araçları ve okul kütüphanesi, okul raporları ve not verme sistemi, ders kitapları, sınav yöntemleri, hijyenik koşullar gibi meseleler girmekteydi. S. Sâbit Efendi bu eserinde ibtidâî okulları için dersler ve bir müfredat da önermişti.[13] Bütün bu vurgulanan hususlar, usûl-i cedîd'in modernist yönlerini ortaya koymaktadır.

Rehnümâ-yı Muallimîn, ilk öğretime dair bütün bu modern tasarımların yanı sıra, sosyal disiplinizasyon uygulamasını da devam ettiriyordu. Örneğin, alfabenin öğrenilmesinin hemen ardından Kuran'ın ezberlenmesi ve ahlâka ilişkin metinlerin

---

11 Zengin bir ünlü sistemine sahip olan Türkçe, neredeyse tümüyle sessiz harflerden oluşan Arap harfleriyle yazıldığında eğitimli Türkler bile Osmanlıca metinleri okumakta zaman zaman güçlüklerle karşılaşıyordu.

12 *Rehnümâ*, s. 7-8, 26-28.

13 *Rehnümâ*, s. 10, 28-40. Ayrıca karşılaştırınız Berker, s. 87-89; N. Atuf, s. 162-165; Selçuk Akşin Somel, "Ottoman Islamic Education in the Balkans in the Nineteenth Century," *Islamic Studies* (Islamabad), 36:2, 3(1997), s. 446.

okunması istenmekteydi. Derslerden sonra öğretmenler öğrencilere doğru abdest almayı ve namaz kılmayı göstermeliydi.[14] Öğretmenlerin sahip olması beklenen niteliklerin arasında, öğrencilere bir "baba" (*peder*) şefkati göstermeleri de vardı. Buna karşılık öğrenciler de muallimlerine ve diğer tüm büyüklerine mutlak surette itaat etmekle, temiz ve düzenli olmakla yükümlüydüler. *Rehnümâ*, sınıf öğrencilerinin bir araya geldiklerinde askerî bir düzen ve disiplin içinde yürümeleri gerektiğini belirtiyordu. Öte yandan S. Sâbit falaka gibi aşırı şiddet içeren bedensel cezalara karşı açık tavır alıyordu. *Rehnümâ*'da önerilen disiplin cezaları, ağırlık sırasıyla, ihtar, tekdir, öğrenciyi diğerlerinden ayrı bir sıraya oturtma, şubesinden ayırıp ek ödevler verme, ayakta bekletme, teneffüslerde ya da yemek aralarında sınıfta bekletme ve belirli bir süre için okuldan uzaklaştırmaydı.[15]

Yukarıda belirtilen noktaların dışında, eğitim modernizasyonunun diğer önemli karakteristikleri şunlardı: Birincisi, Arapça ve Farsça gibi klasik İslâmî dillerin, medreselerde yapıldığı üzere doğrudan bu dillerde yazılmış klasik okuma metinleri yerine Osmanlı Türkçesi'yle yazılmış ders kitapları aracılığıyla öğrenilmesi ve ikincisi, öğrencilere Avrupalılarınkine benzer üniformalar giydirerek avamdan ayırt edilmelerinin sağlanması.[16]

Geleneksel sıbyan mekteplerinin ıslahı için düşünülen ve aynı zamanda kurulması planlanan yeni ibtidâî okulları için de bir model oluşturan bu önlemler, rüşdiye okullarında gerçekleştirilen benzeri uygulamalardan yaklaşık yirmi yıl sonra gündeme geldi. Tıpkı rüşdiyelerde olduğu gibi, bu yeni düzenlemeler Osmanlı ilköğretiminde disiplini artırmıştır. 1870'lerin ortalarından itibaren ilkokullarda standardizasyon, katı bir düzen ve eğitimin aşamalar halinde çizgisel biçimde ilerlemesi, yani sınıf geçme yöntemi, yavaş yavaş yaygınlık kazanmaya başladı.

14 *Rehnümâ*, s. 10, 17-19.

15 *Rehnümâ*, s. 26-31.

16 Ergin, cilt 1-2, s. 309, 311.

1868'den sonra doğa bilimlerine ve pratik konulara verilen önem artarken ahlâk eğitimine yapılan vurgu zayıflamaya başladı. İstanbul'da tam bu sıralarda kurulan *Mekteb-i Sultani*'de ve açılmakta olan idâdî okullarında görüldüğü üzere, bu eğilim eğitimin üst basamaklarında daha güçlüydü. Aynı zamanda, *usûl-i cedîd*'in uygulanmasıyla ve devlet ibtidâîlerinin açılmasıyla, ilkokul seviyesinde standardizasyona gidilmeye başlandı. Aşağıda görüleceği gibi, Abdülhamid devri, eski sosyal disiplin geleneğinin yeniden canlanmasına tanıklık ederken, müfredatın doğa bilimlerine ve pratik konulara yönelmesiyle uyumlu olarak, standardizasyon süreci bütün imparatorluğa yayılmaya başladı.[17]

Bir Abdülhamid devri ikilemi: Pratik eğitime karşı devlet memuru yetiştirme eğitimi sorunu

1880'li yıllardan önce ibtidâîler ve idâdî mektepleri, esas olarak İstanbul'da açılmıştı. Abdülhamid rejiminin pekişmesiyle birlikte bu okullar taşrada da görülmeye başladı. Bu yaygınlaşma, Tanzimat döneminin aksine, vilayet ve sancak merkezleriyle sınırlı değildi; eğitimde modernleşme kazâlara, hatta bazı yerlerde nahiyelere değin uzandı. Bu gelişme, yerel maârif meclislerinin ve maârif komisyonlarının mahalli kaynak bulmada giderek artan işbirliğinden ve ayrıca ihdas edilen Maârif Hisse-i İânesi'nden (eğitime katkı vergisi) kaynaklanıyordu. Ücra bölgelerdeki ilkokullar ise çoğunlukla devlet bütçesinden finanse ediliyordu.

Abdülhamid rejiminin ilk yıllarında ilkokullar vilayetlerde yaygınlaşırken, Osmanlı devlet erkânı dahilinde Maârif Nezâreti'nin denetimindeki devlet okullarının işlevi konusunda net bir görüş birliği söz konusu değildi. 1875-1876 yıllarında gerçekleşen malî iflas, imparatorluğun sanayileşmiş Batı'ya bağımlılığı ve gayrimüslim tüccarların Osmanlı ekonomik hayatında

17 Standardizasyon sürecinin somut sonuçlarıyla ilgili olarak bkz. aşağıda Bölüm 7, s. 318.

başat konumda bir üst orta sınıf olarak ortaya çıkışı, Osmanlı yönetici kesiminde Müslümanların geri olduğuna ilişkin güçlü bir duygu yaratmıştı. Devlet aygıtı her ne kadar Müslümanların kontrolünde olsa dahi iç ve dış ekonomik ve sosyal gelişmelerin Müslüman halkı ve Osmanlı devletini marjinal bir konuma ittiği hissi egemendi. Bu duyarlıklarla ilintili olarak 1880'lerin başlarında ilkokul ve ortaokul müfredatına bazı meslek derslerinin eklenmesi yönünde güçlü bir eğilim belirdi. Pratik bilgilerin verildiği bu dersler, özellikle Müslümanlar arasında sanayinin ve ticaretin gelişmesini hedefliyordu. Bu gelişmeye katkı yapan bir faktör de, Berlin Kongresi'nin, genel eğitimde karma öğretim yönünde reform yapılması koşulunu getiren 61. maddesiydi. Bu, devlet okullarının Müslümanlar kadar gayrimüslimlerin eğitim taleplerine göre de yeniden şekilleneceği ve böylelikle, devlet memuru yetiştiren kurumlar olmaktan çıkacakları anlamına geliyordu.

Gerek mutlakıyet ve gerekse meşrutiyet dönemlerinde birçok kez sadrazamlık yapmış olan Mehmet Said Paşa (1838-1914) ilk kez sadarete getirildiği 1879'dan itibaren Maârif Nezâreti'ne bağlı okulları, beşerî bilimlerin yanı sıra pratik bilgilerin de aktarıldığı daha geniş bir sisteme dönüştürmeyi hedefliyordu.[18] Abdülhamid devrinin ilk yıllarında etkili bir askeri bürokrat olan Müşir Fuad Paşa, 1879'da Yıldız Sarayı'na sunduğu bir raporda, tıpkı Said Paşa gibi, imparatorluğu yabancı ülkelerin ekonomik boyunduruğundan kurtarmak için sanatları ve sanayiyi geliştirecek, pratik derslere odaklı bir eğitimin önemini vurgulamaktaydı. Fuad Paşa sanayi okulları (*mekteb-i sanayi*) açmak için sağlam bir malî temelin oluşturulmasını öneriyor, bu okulların yalnızca yetimler değil, daha sonra kendi sermayeleriyle kendi işlerini kurabilecek zengin ailelerin çocukları için de cazip hale gelebilmesi için yeterli çekiciliğe ve prestije sahip olmasının gereğini belirtiyordu. Bu sanayi

18 Said Paşa, *Said Paşanın Hâtirâtı*. Cilt 1 (Dersaadet: Sabâḥ, 1328/1910), s. 173, 204, 393, 577. Küçük Said Paşa da denilen M. Said Paşa'nın hayatı ve faaliyetleri için ayrıca bkz. İbnülemin Mahmud Kemal İnal, *Son Sadrazamlar*, 3. Baskı, cilt 2-3 (İstanbul: Dergâh, 1982), s. 989-1263.

okullarının öğretmenleri ve idarecileri Avrupa'dan getirtilmeliydi. Bu kurumların mezunlarına kendi işlerini kurabilmeleri için bir miktar başlangıç sermayesi verilmeli, ve sanayi okulları bütün vilayet ve sancak merkezlerinde kurulmalıydı. Fuad Paşa son olarak, sanayi okullarındaki Müslüman öğrencilerin askerlik görevinden muaf tutulmalarını, gayrimüslim öğrencilerin de askerlik bedeli vergileri oranlarının düşürülmesini tavsiye ediyordu.[19] 1879'da, Berlin Kongresi kararları bağlamında eğitim reformu meselesine ilişkin bir kabine raporu, rüşdiyelerde mülkî devlet memurluğuyla ilgili genel bilgilerin yanında ticaret, ziraat ve sanayi üzerine bilgilerin verilmesini, ayrıca Fransızcanın öğretilmesini savunuyordu.[20] Aslında, Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi Fransızca'nın bazı rüşdiye okullarında seçmeli ders olarak okutulmasını zaten kabul etmişti; ama bu rüşdiyeler, imparatorluğun başlıca ticaret şehirleriyle sınırlıydı. Fransızca öğretimi öğrencilere deneysel bilimlerde ve sanayi teknolojisinde yetkinleşmelerine etken olacak araçlara erişimi sağlaması dolayısıyla kritik önemi haizdi. M. Said Paşa 1880 yılı başlarında sadaret görevinde iken Fransızca bazı rüşdiyelerde zorunlu ders olarak okutulmaya başladı. Burada amaç, öğrencilere ticaret, ziraat, sanayi ve devlet memurluğu konularında en son bilgileri edinme fırsatının verilmesiydi. 1880'de Manastır, Edirne, Bursa, İzmir, Trabzon, Şam ve Beyrut gibi, aynı zamanda önemli birer ticaret şehri olan vilayet merkezlerine Fransızca öğretmenleri atandı.[21] 1884'te Ticaret Nezâreti, benzer mülahazalarla, Karadeniz'in uygun kasabalarındaki rüş-

19 BOA YEE 31-323-108-80. Ayrıca bkz. "Osmanlı Belgelerinde Ermeniler", III, No. 42-1879 (yayımlanmamış belge, BOA'nin katalog koleksiyonunda).

20 Ve efrâd-ı tebaanın gerek devlet memûriyyetlerine ve gerek ticâret ve zirâat ve sanata iktizâ eden malûmatı iktisâb eylemeleri husûslarıyle mekâtib-i rüşdiyede Fransız lisânı dahî tedrîsi, "Islâhâta Dâir Meclis-i Vükelâ Mazbatası Sûreti" içinde (Tarihler 22 Za 1296 ve 10 Teşrin I. 1295 [Mâlî Yıl] olarak verilmiştir; ne var ki bu tarihler birbirini tutmamaktadır. Hicri takvime göre verilen tarih 7 Kasım 1879'a, malî yıla göre verilen tarih 23 Ekim 1879'a karşılık gelmektedir. Said Paşa, cilt 1, 395, s. 397'den alınmıştır.)

21 BOA AD No. 1418, s. 136 (29 R 1297/10 Nisan 1880). Ayrıca bkz. Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988), s. 110.

diyelerde denizcilik mesleğinin (*kapudanlık fenni*) öğretilmesi için özel sınıflar açılmasını ya da bu mesleğin edinilmesi için başka fırsatlar yaratılmasını Bâb-ı Âlî'ye önerdi.[22] Bu gelişmeler, 1880'lerin başlarında Bâb-ı Âlî'de bazı bürokratların, ekonomik açıdan üretken bireyler yetiştirmek amacıyla devlet eğitiminde reform yapılması konusunu ciddiye aldıklarını açıkça göstermektedir.

Devlet eğitiminin pratik-dünyevî doğrultuda ıslah edilmesine ilişkin oldukça kapsamlı bir yaklaşım, M. Said Paşa'nın 1888 tarihli layihasıyla geldi.[23] M. Said Paşa bu belgede, Osmanlı genel eğitiminin, teknik becerilere sahip personel yetiştirmek gibi imparatorluğun acil ihtiyaçlarına cevap vermediğine işaret ediyordu. Said Paşa farklı devlet okullarındaki müfredatların birbiriyle uyumlu olmamasını eleştiriyor, bu okullardaki muallimlerin statülerinin düşüklüğüne dikkat çekiyordu. Bir ıslahat tedbiri olarak, sırayla üç ve dört aşamalı iki paralel eğitim çizgisini temel alan Alman okul yapısının uyarlanmasını öneriyordu. Daha çok beşerî eğitime odaklanan ilk çizgi, ana okulu (*çocuk bağçesi, kindergarten*), ilkokul (*mekâtib-i sibyâniyye*) ve liseden ("gymnasium", *mekteb-i sultânî*) oluşuyordu. İkinci çizgi ise teknik eğitim için hazırlık okulu (*mekteb-i rüşdiyye*), sanayi ortaokulu (*sanâyi mekâtib-i idâdiyyesi*), sanayi lisesi (*sanâyi mekteb-i âlisi*) ve meslek yüksek okullarını ("realschule," *ulûm-ı maddiye mekâtibi*) içerecekti. Alman eğitim modeli pratik eğitimi öne çıkarsa da, bu ikili yapının, liseler vasıtasıyla, Osmanlı devletinin yüksek nitelikli devlet memuru yetiştirme ihtiyacına uygun olduğu açıktır. M. Said Paşa'nın rüşdiye mektebi terimini, geleneksel anlamda, ibtidâî ve idâdî mektepleri arasındaki bir eğitim kademesini belirtmek için değil de teknik eğitime hazırlık okulu anlamında kullanması dikkati çekmektedir. Ne var ki bu kullanım, sadece bu layihanın sayfaları arasında kaldı.

Osmanlı bürokratları arasındaki bir grubun okul müfredatının daha pratik-dünyevî bir içeriğe kavuşturulması eğilimine

22 BOA AD No. 1244, s. 47 (21 L 1301/14 Ağustos 1884).

23 BOA YEE 31-1937-45-82. Bu layihanın fotokopisini bana ilettiği için Dr. Rüştü Ergun'a teşekkür borçluyum.

aynı kararlılıkla itiraz eden, devlet okullarını sadece devlet memuru yetiştirme aracı olarak gören eski yaklaşımın da savunucuları vardı. 1882'ye doğru modern müfredata, sözgelimi rüşdiye okullarında verilen Fransızca derslerine karşı yöneltilen eleştiriler Bâb-ı Âlî'de açıkça seslendirilmeye başladı. Eski Adliye Nâzırı Damat Mahmud Paşa, yazdığı raporda, yabancı dil öğrenmenin ve bilim öğrenmenin farklı şeyler olduğunu, ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini belirtiyordu. Devletin iyi Fransızca konuşan memurlara ihtiyacı olduğu teslim edilmekle beraber bu gibi memurlara duyulan ihtiyaç sınırlı olmasından ötürü bütün devlet okullarında Fransızca öğretilmesi gereksizdi. Fransızcanın, modern bilimlerin ve teknolojinin benimsenmesini sağlayan bir araç olduğu savına karşı Damat Mahmud Paşa modern bilimlere dair kitapların Osmanlıca'ya çevrilmesinin yeterli olacağını ve hatta Mekteb-i Sultânî'deki doğa bilimleri derslerinin bile Osmanlıca'ya çevrilen kitaplardan verilmesi gerektiğini öne sürüyordu. Fransızca öğrenmesi gereken memurlar için ayrı bir dil okulu açılmalıydı. Aynı metinde ziraat, ticaret ve sanayi okulları açılması da öneriliyordu, ama bu okullarda din ve ahlâk içerikli derslere daha fazla ağırlık verilmeliydi. Öğrencilere "İslâm medeniyetinin maddi ilerlemeye engel olmadığı, belki de en uygun din olduğu" inancı aşılanmalıydı (*medeniyyet-i İslâmiyyenin terakkiyât-ı maddiyeye mâni değil, belki en ziyade müsâidd olduğu itikâdını yerleştirecek*).[24] Bu noktada, eğitsel modernizasyonun pratik-dünyevî eğitimin teşvikini öngören amaçlarıyla, sosyal disiplinizasyon geleneği arasında açık bir çatışma varmış gibi görünebilir. Ne var ki, 19. yüzyıl sonlarındaki gelenekçilerin sosyal disiplinizasyon meselesini hiçbir zaman eğitimin baskın bir niteliği olarak algılamadıları, daha çok eğitsel modernizasyonun tamamlayıcı bir özelliği olarak kabul ettilerini vurgulamamız gerekir.

1882'den sonra, gelenekçi eleştiriler göz önüne alınarak genel eğitimde din ve ahlâk derslerinin ağırlığı artırılırken, rüşdiyelerde Fransızca dersinin okutulmasına devam edildi. An-

24 Damat Mahmud Paşa'nın raporu (19 Ca 1299/8 Nisan 1882), BOA YEE 31-1374-115-84 içinde. Karşılaştırınız Kodaman, s. 110-111.

cak 1892'den sonra devlet, rüşdiyelerdeki Fransızca derslerini de kaldırdı.[25]

Eleştiriler, devlet okullarını memur yetiştirme kurumları olarak görenlerden geliyordu ve bu gelenekçi tepki idâdî okullarına dahi yöneliyordu. Ayrıca, devlet okullarının farklı idarî teşkilatların gözetiminde olması da, bu zımnî bakış açısını yansıtan bir olgudur. Devletin açtığı ziraat, ticaret ve sanayi mektepleri, ibtidâîlerin, rüşdiyelerin, idâdîlerin ve sultânîlerin aksine, Maârif Nezâreti'ne değil, Ticâret ve Nâfıa (Bayındırlık) Nezâreti'ne bağlıydı.[26] Devlet okulları arasındaki bu tarz bir idarî bölünme, devlet eğitimini ekonomik üretimin dışındaki işlerle uğraşan bireyler yetiştiren bir sistem olarak görme eğilimini yansıtıyordu.

Söz konusu eleştirilere karşın Bâb-ı Âlî, idâdî mekteplerinin kurulmasına ve geliştirilmesine büyük önem vermiştir. Taşradan toplanan Maârif Hisse-i İânesi'nin esas olarak idâdî okullarının masraflarına tahsis edilmesi bu eğilimin gözden kaçırılamaz işaretlerinden biridir. Sözgelimi 1889'da Bâb-ı Âlî, Edirne vilayeti Gelibolu sancağı idare meclisinin yerel idâdî okulunun kapatılması ve bu okula tahsis edilen kaynaklarla, muhtemelen bölgesel ekonomik kalkınma için çok daha yararlı olabilecek bir örnek çiftlik (*nümûne çiftliği*) kurulması talebini reddetti.[27]

Genel eğitimi esas olarak bir devlet memuru yetiştirme aracı olarak telakki eden bu baskın görüş, Abdülhamid devrinin sonuna doğru değişir oldu. 1900'den sonra, Maârif Nezâreti'ne bağlı okulların müfredatında dünyevî-pratik derslerin yer alması yolunda yeni çabalar görüldü. İmparatorluk dahilinde Ermeniler arasında ayrılıkçı siyasî faaliyetlerin giderek artması ve bunu takiben büyük güçlerin Ermeniler lehine diplomatik müdahalelerde bulunması, Bâb-ı Âlî'yi mevcut okul müfredatları üzerinde daha fazla değişiklikler yapmaya yöneltti. Devlet, meslekî ve pratik eğitim yoluyla, özellikle orta ve doğu

25 Kodaman, s. 111-113.

26 BOA Yıldız Sadâret Hususi Maruzat 172-118-10.4.300 (18 Şubat 1883); BOA MV No. 23, s. 58 (9 Z 1304/29 Ağustos 1887).

27 BOA MV No. 41, s. 13 (10 B 1306/12 Mart 1889).

Anadolu'da, Osmanlı Müslümanlarının ticaret ve sanayi alanlarında Hıristiyanlar karşısındaki geri kalmışlığını telafi etmeyi umuyordu. Söz konusu bakış açısı Müşir Şâkir Paşa'nın orta ve Doğu Anadolu'daki eğitimin durumuna ilişkin raporlarında açıkça görülür.[28] Şâkir Paşa ayrıca, Ermeni öğrencileri kendi cemaat okullarından ve yabancı misyoner okullarından Osmanlı devlet okullarına çekmek suretiyle gayrimüslimlerle Müslümanlar arasındaki cemaat mesafesi ve soğukluğunun giderilebileceğini düşünmekteydi.[29] Ne var ki Şâkir Paşa'nın bu özünde Osmanlıcı argümanları 1890'ların sonlarında ve 1900'lerin başlarında giderek yoğunlaşan İslâmcı tavırla çelişiyordu. Zühdü Paşa'nın eğitimde İslâmî içeriğin artmasını hedefleyen politikaları ve 1904 reformu, devlet erkânı arasında Şakir Paşa'nın Osmanlıcı argümanlarının nihaî kertede etkisiz kaldığını göstermektedir.[30] Öte yandan gelenekçi çevreler, gittikçe artan ölçüde, eğitimde ahlâka yaptıkları vurgunun doğa bilimleriyle ve ders konularının dünyevî-pratik içeriğiyle telif edilebilir olduğu noktasına vardılar. Bu kendi içerisinde farklılaşmış bakış açısı 1904 tarihli bir Maârif Nezâreti raporunda açığa çıkmaktadır; raporda o yıl ibtidâîlerin, rüşdiyelerin ve idâdî okullarının müfredatlarına ziraat, sanayi ve ticaret konularına ilişkin ilâve derslerin dahil edildiği belirtilmektedir. Bu rapora göre, "devlet okullarının neredeyse tüm mezunları devlet memuriyetine girmekte olup, sadece küçük bir azınlık ziraat, ticaret ve sanayi gibi üretime ilişkin meslekler seçtiklerinden, yeterli eğitim almış olanların ilgi göstermemesinden ötürü, imparatorluğun ekonomik gelişimi istenilen düzeye ulaşamamaktadır."[31] Söz konusu raporu dikkate alan kabine, vilayetlerde inşaat mühendisliği, ticaret ve sanayi okulları-

28 Bkz. BOA YEE A-24/X-24-132 (Şâkir Paşa Evrakı), 4 Kanun I 1314/16 Aralık 1898 tarihli belge ve YEE A-21/III-21-131 (Şâkir Paşa Evrakı), 8 Kanun I 1898/20 Aralık 1898 tarihli belge.

29 Bkz. YEE A-24/X-24-132 (Şakir Paşa Evrakı), 4 Kanun I 1314/16 Aralık 1898 tarihli belge ve YEE A-21/III-21-131 (Şâkir Paşa Evrakı), 8 Kanun I 1898/20 Aralık 1898 tarihli belge.

30 Aşağıda s. 231 vd. ile karşılaştırınız.

31 Berker, s. 160'tan alıntı. Ayrıca bkz. BOA IM 1322 Ca 7-1-896 (649).

nın sayısını artırmaya karar vermiştir. 1904'ten sonra köylerdeki ibtidâî mekteplerinde ahlâk ve coğrafya derslerinin yanı sıra ziraat bilgisi dersinin de verilmeye başlanması, bu çabaların bir parçası olarak düşünülebilir.[32]

Dünyevî-pratik müfredat ya da dinî-ahlâkî temelli eğitim diye ortaya konabilecek bu karşıtlığa veya üretken bireyler mi yoksa devlet memurları mı yetiştirileceği tartışmasına baktığımızda, 1880'lerin başlarında ortaya çıkan bu ihtilafların, Mutlakıyet döneminin sonlarına doğru, dünyevî-pratik eğitim gereksiniminin sosyal disiplinizasyon politikasıyla harmanlandığı, ve devlet okullarının salt devlet memuru yetiştiren kurumlar olmaktan çıktığı bir çizgiye doğru evrildiğini görüyoruz. Sonuçta, devlet okulları esas olarak memur yetiştiren kurumlar olma niteliğini korudularsa da, 1880'ler ve 1900'lerdeki tartışmalar, müfredatta Abdülhamid devri okullarının eğitim seviyesini önemli ölçüde yükselten, bir yandan da İslâmî içeriğin daha da güçlendiği gelişmelere zemin hazırladı.

Mutlakıyet döneminde sosyal disiplinizasyon politikası

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan sonra Osmanlıcılık siyasî bir kavram olarak eski gücünü kaybetti. Hıristiyan cemaatler arasında ulusçu akımlar ötedenberi mevcut olmakla birlikte 1877'den 1881'e dek, imparatorluğun Arnavutlar ve Suriye Arapları gibi gayritürk Müslüman halkları arasında da ulusçu eğilimler baş gösterdiğini görmekteyiz.[33] 1880'li yılların başlarında Abdülhamid rejiminin güçlenmesiyle birlikte devlet, eğitimde dini ve otoriter değerleri vurgulamak suretiyle ayrı-

32 *Hûdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi*. Sene 1325 (Bursa, 1325/1907), s. 333.

33 Arnavutluk milliyetçiliği için aşağıda s. 263-264 ile karşılaştırınız. 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında zuhur eden Arap milliyetçiliği konusunda bkz. *Intellectual Life in the Arab East, 1890-1939*. ed. Marwan Buheiry (Beyrut: Centre for Arab and Middle East Studies, AUB, 1981); Youssef M. Choueiri, *Arab History and the Nation State* (Londra, 1980); Albert Hourani, *Arabic Thought in the Liberal Age, 1798-1939* (yeniden baskı, Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

lıkçı hareketlerle savaşmaya çalıştı. Söz konusu gelişme Bâb-ı Âlî'nin bundan böyle Müslüman nüfus üzerinde Osmanlı devletinin ideolojik temellerini güçlendirmek üzere kullandığı, eğitimde sosyal disiplinizasyon geleneğinin yeniden güç kazandığının bir belirtisiydi. Önceki on yıllarda esas olarak ibadet kuralları ya da geleneksel ahlâkın öğretilmesi türünden daha genel İslâmî değerlerin aşılanmasına önem verilirken, Abdülhamid devrinde bunlardan başka, siyasî ve dini sadakatin başlıca kaynağı olarak Halife-Sultan ve siyasî ve dini kimliğin yegâne birleştirici öğesi olarak İslâm cemaati öne çıkarılmıştır. Devlet okulu müfredatları, 1880, 1891-1892, 1901 ve 1904 reformlarıyla söz konusu çizgide şekillendi.

1880 civarında devlet okulu müfredatları 1870-71'deki *Rehnümâ*'dan beri ilk kez yeniden şekillendirilerek daha dinî-ahlâkçı bir doğrultuda tekrar kaleme alındı. Bu bağlamda Padişah Meclis-i Maârif'e, Mekteb-i Sultânî'nin müfredatının ve ders kitapları hakkında inceleme yapılması emrini verdi. Söz konusu süreçte doğa bilimlerine ilişkin kitapların "bunların [doğa bilimleri kitaplarının] İslâmî prensiplere muhalif olabilecek herhangi bir şey içermediği" savıyla denetime tâbi tutulmadığını görüyoruz. Öte yandan Meclis-i Maârif, Dünya Tarihi dersinde, "İslâm halkları" (*milel-i İslâmiyye*) ve Osmanlı devletine ilişkin, "gerçeklerle hiçbir şekilde bağdaşmayan" birçok değerlendirmeler tespit ederek akabinde bunlar düzeltildi. Meclis-i Maârif ayrıca, Mekteb-i Sultânî'nin müfredatına İslâm halkları ve Osmanlı devleti tarihi ile ilgili yeni dersler eklenmesi kararını aldı; bu dersler, Osmanlıca kitaplara dayanarak ve konular ayrıntılı olarak ele alınmak suretiyle Türkçe öğretilecekti.[34]

1887'de padişahın talebi üzerine Şeyhülislâm Ahmed Esad Efendi başkanlığında, Bâb-ı Fetvâ üyeleri ve aralarında Mekteb-i Mülkîye müdür yardımcısının da bulunduğu Maârif Nezâreti görevlilerinden oluşan bir komisyon, öğrencilerin dini inançlarının güçlendirilmesi amacıyla, bakanlık okullarının müfredatlarının yeniden yazılmasını önerdi. Komisyon üyeleri arasın-

34 BOA BEO AD No. 1419, s. 112 (28 Za 1297/1 Kasım 1880).

da yüksek mertebeden ulemâ üyelerin de bulunduğu göz önüne alınarak, sunulan komisyon önerilerinin önemli ölçüde ulemâ fikirlerini yansıttığı muhtemeldir. Komisyon dinî konuların ve Arapça dersine daha fazla ağırlık verilmesini ve müfredattaki bu artışa uygun olarak da ibtidâîlerin ve rüşdiyelerin eğitim sürelerinin artırılmasını öneriyordu. Buna ek olarak komisyon, Mekteb-i Sultânî'nin müfredatından Avrupalı yazarların çıkarılmasını, Latince ve Felsefe gibi derslerin yerine din derslerinin ikame edilmesini gerekli görüyordu. Bu bağlamda, Müslüman okullarında bir Avrupa dilinin öğretim dili olarak kullanılmasından vazgeçilmesi tavsiye ediliyordu. Avrupa eserlerini Osmanlıca'ya tercüme edecek daimi bir komite kurulmalı, ve söz konusu komitenin çevirdiği kitaplar devlet okullarında ders kitabı olarak okutulmalıydı. Diğer yandan, Arabistan, Arnavutluk ve Kürdistan'da Osmanlı Türkçesi'nin yaygınlaşması için bu bölgelerdeki ibtidâî mekteplerinde Osmanlıca dilbilgisine dair metinlere ağırlık verilmeliydi. Komite, bazı rüşdiyelerde verilen Fransızca derslerinin de kaldırılmasını tavsiye ediyordu.[35] Bu önerilerden bazılarının gerçekten de ilerideki yıllarda uygulamaya geçirildiğini görüyoruz. 1891-1892 yıllarında ibtidâîlerin ve rüşdiyelerin müfredatları yeniden tanzim edilirken din dersi saatleri artırılmış ve rüşdiyelerdeki Fransızca dersleri kaldırılmıştır. Aynı zamanda ibtidâîlerde ve rüşdiyelerde Osmanlı Türkçesine ilişkin derslerin sayısı artırıldı.[36] Aynı şekilde, Mekteb-i Sultânî'nin yeni müfredatında artık Latince dersi görünmüyordu.[37]

Abdülhamid rejiminin 1890'ların başlarından itibaren daha bir mutlakıyet kesbettiğini görüyoruz. Bu gelişmede önemli bir faktör, bazı unsurları silahlı direnişe başvuran Ermeni ulusçu hareketiydi.[38] Ermeni devrimci faaliyetlerine uluslararası ilgi-

35 BOA YMTV 25/52 (6 B 1304/29 Şubat 1887).

36 Kodaman, s. 112-113; BOA YSHM 252/73 (1309), tarih 18 Ra 1309/22 Ekim 1891. Bu belgeye dikkatimi çektiği için Prof.Dr. Selim Deringil'e müteşekkirim.

37 *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye*. Sene 1321 (Dersaâdet, 1321/1903), 108-115. Ayrıca karşılaştırınız Kodaman, s. 142.

38 Yusuf Hikmet Bayur, *Türk İnkılabı Tarihi*, 3. Baskı, cilt 1-1 (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1983), s. 66-67.

nin artması, yabancı devletlerin mevcut rejimin liberalizasyonu ve hatta Meşrutiyet düzeninin yeniden ihyası yönündeki talepleri Yıldız Sarayı'nı teyakkuza soktu.[39] Söz konusu gelişmeler ve 1891-1892 arasında Osmanlı diplomasinin rotasının liberal Britanya'dan otokratik Rusya'ya çevrilmesi,[40] Abdülhamid rejimini daha da otoriterleştirmiştir; bu eğilim, devlet okullarında daha bir fazla otoriter ve dinî değerlerin aşılanmasında ifadesini buldu.

1891-1892 sırasında yürürlüğe giren ve İslâmî vurgunun daha bir güçlü olduğu müfredatın hazırlanmasını tetikleyen bahane Mekteb-i Mülkîye Tarih muallimi olan Midhat Bey hakkında ayyuka çıkan şikayetler olmuştur. İddialara göre Midhat Bey okul idaresinin zorunlu kıldığı ders kitabını fazlasıyla muhtasar olduğunu öne sürerek okutmayıp onun yerine öğrencilere Eski Mısırlılar, Yunanlılar ve Romalıların tarihini dikte etmekte ve yazdırdığı bu metinleri ayrıca temize çekmeye zorlamaktaydı. Midhat Bey Yunan tanrılarını anlatırken İslâm akidelerini, Kitab-ı Mukaddes peygamberlerinden bazılarının ahlâklarını ve Sünni İslâm'ın dört fıkıh mezhebini alaya almakta, ayrıca Hıristiyanlığa hücum etmekteydi. Bunlara ilâveten anlamsız konuşmalar yaparak "gereksiz yere" zaman harcamakta ve hoca ciddiyetine ters düşen davranışlarda bulunmaktaydı. Bu şikâyet metninde muallimlerin her zaman vakar ve haysiyetlerini korumak zorunda olduklarına işaret ediliyordu. Buna göre muallimin başlıca görevi ders kitaplarında bulunmayan lüzumsuz konularla vakit harcamak değil, öğrencilerin dini inançlarını güçlendirmek ve ahlâkî tavırlarını sağlamlaştırmaktı. Bu yüzden, Midhat Bey'in muallimliğe devam etmesine izin verilemezdi. Bu belgeye göre İslâmî okulların en önemli işlevi talebeler arasında İslâm akidelerini berkitmek olmalıy-

39 Kanun-i Esâsî'nin yeniden yürürlüğe konmasının nihaî kertede imparatorluğun tümden parçalanmasına yol açacağı ve Türklere yalnızca Konya ve havalisinin kalacağı yolundaki argüman için bkz. Britanya Hariciye Nâzırı Lord Salisbury'nin Ermeni sorunuyla ilgili olarak bir İngiliz milletvekiline verdiği cevaba dair II. Abdülhamid'in görüşlerini açıkladığı toplantının tutanakları. İnal, *Son Sadrazamlar*, cilt 3, 1458-1465.

40 İnal, *Son Sadrazamlar*, cilt 3, s. 1365-1367.

dı. Bu argümanla birlikte padişah, Mekteb-i Sultânî de dahil olmak üzere bütün devlet okullarında, müfredatın bu bakış açısına göre değiştirilmesi konusunda irade verdi.[41]

Bu değişikliğe bağlı olarak 1892'de yayımlanan *Dersaâdet Mekâtib-i İbtidâiyyesi İçün Talimât-ı Mahsûse*'ye göre muallim sadece öğrencilere müfredattaki dersleri öğretmekle yükümlü değildi; davranışlarıyla da onlara örnek olmalı, başka deyişle günde beş vakit namaz kılmalı, öğrencilere dinî vecibelerini yerine getirmeye ve peygamberin davranışlarını (*Sünen-i Seniyye*) benimsemeye teşvik etmeliydi.[42] Öğretmen öğrencilere, öncelik sırasıyla "Padişahımız Efendimiz Hazretlerine ve onun Devlet-i Aliyyesine", kendi ebeveynine, akrabalarına, hocalara ve yaşlılara itaat etmek ve saygı göstermek gerektiğini anlatmalıydı. Öğrenciler bundan başka dindaşlarına ve diğer insanlara yardım etmeyi, vatan ve memleketlerini sevmeyi (*vatan ve memlekete... muhabbet*) öğrenmeliydiler.[43] Her gün, son ders bitmeden birkaç dakika önce, Elemtere Keyfe Suresi (yani Fil Suresi) ve Fatiha suresi okunup on kez Salât ü Selâm kıraat ettirildikten sonra *Zât-ı Hazreti Pâdişâhi ve devlet ve millet ve ale'l-husûs ümmet-i Muhammed hakkında bir duâ* okunacaktı. Bu talimat Abdülhamid rejiminin sosyal disiplinizasyon siyasetinin yoğunluk kazandığına dair açık bir belirtiydi.[44]

Dört yıl sonra, *Vilayât-ı Şâhâne Maârif Müdîrlerinin Vezâifini Mübeyyin Talimât*, öğretmenler üzerindeki kontrolü artırmak amacıyla daha katı önlemler getiriyor, okullara yönelik ideolojik denetimi artırıyordu. Abdülhamid rejiminin eğitime ilişkin fikirleri, 11 Mayıs 1899 tarihli bir belgede özlü bir ifadeyle kaleme alınmış ve Maârif Nâzırı Zühtü Paşa tarafından Yıldız Sarayı'na sunulmuştur. Zühtü Paşa'ya göre eğitim alırken "dinin ve geleneklerin korunması" (*dîn ve âdâb-ı mahsûsasını muhâfaza ederek kesb-i maârif etmek*) bir ihtiyaçtı. Bu niteliklere ters düşen bir eğitim programının dinine, vatanına ve dev-

41 BOA AD No. 1422, s. 297 (29 Ş 1307/20 Nisan 1890).

42 Madde 25. Bkz. M. Cevâd, s. 319. Ayrıca bkz. s. 273 vd., ve 313 vd.

43 Madde 26. Aynı yer.

44 Madde 27, aynı yer içinde.

lete güçlü bağlarla bağlı öğrencileri bile yozlaştırması kaçınılmazdı. Dolayısıyla öyle insanlar yetiştirilmeliydi ki benliklerini Osmanlı devletinin "ebedi" varlığında, "dinine kuvvetle bağlılıkta" (*salâbet-i dîniyye*) ve "vatanperverlikte" (*hamiyyet-i milliye*) bulup devletine yararlı olacak ve ona yaratıcı bir şekilde hizmet edeceklerdi.[45]

Bu belgeden ayrıca öğreniyoruz ki ibtidâî okullarının ikinci sınıfından Mekteb-i Mülkîye'ye değin tüm okullarda din ve ahlâk derslerinin sayısını iki katına çıkaracak bir müfredat değişikliğini hedefleyen bir komisyon kurulmuştu. Ders kitapları, "fuzulî" konular mümkün mertebe ayıklanarak yeni baştan yazılacaktı.[46] Söz konusu düzenlemeler, müfredat değişikliklerinden de takip edildiği üzere, 1901'de yürürlüğe girdi.[47]

İlâve bir müfredat reformu 1904'te gerçekleştirilmiştir. Padişah, din ve ahlâk derslerinin daha da artması ve taşrada daha çok sanayi mektebi açılması için Maârif Nezâreti bünyesinde bir komisyon kurdurdu. Kabine, okul çocuklarının dini ve ahlâkî eğitimini pekiştirmek amacıyla Müslüman çocukların Hıristiyan okullarına devamını yasaklama kararı aldı. İbtidâî okullarının sayısı artırılacak ve bu meyanda özellikle Kürdistan, Cezayir-i Bahr-ı Sefid vilayetinde, Balkanlar ve Arnavutluk'taki mekteplerde Türkçe dil derslerine daha bir ağırlık verilecekti. Bunlara ek olarak yabancı dillerden çevrilen ama "millî" ahlâka (*ahlâk-i milliye*) ve "İslâmî geleneklere" (*âdâb-ı İslâmiyye*) uygun olmayan romanların basılıp yayımlanmasına yasak getirilmiş, öte yandan yararlı bilimsel metinlerin çevrilmesi ise teşvik edilmiştir. Bundan başka kabine, muallimlerin kanaatleri hakkında bir inceleme başlatmaya ve "sağlıklı fikir ve vicdana sahip olmayan" (*selâmetü fikr ü vicdâna mâlik olmayan*) öğretmenlerin bu niteliklere sahip olanlarla ikame etmeye karar verdi. Son olarak, ancak yetenekli ve güve-

45 BOA YMTV 189/184 (30 Z 1316/11 Mayıs 1899).

46 Aynı yer.

47 BOA İrâde Maârif 1322 Ca 7-1-896 (649); *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umumiyye*, 1318 Sene-i Hicriyyesi (Darü'l-Hilâfetü'l-Aliyye, 1900-1901), s. 220. Ayrıca bkz. Berker, s. 143.

nilir insanların okulları denetleyeceği vurgulandı.[48] Ele aldığımız bu reform, bir yandan pratik-dünyevî eğitim ile sosyal disiplinizasyon yaklaşımını harmanlama eğiliminin güçlendiğini, ve öte yandan gayritürk bölgelerde Türkçe'nin yaygınlaştırılmasına daha çok önem verildiğini ortaya koymaktadır.

1904 reformu, Mutlakıyet döneminin son Maârif Nâzırı Haşim Paşa görevdeyken (1903-1908) yürürlüğe konmuştu.[49] 1905 tarihli bir layihada Haşim Paşa, 1904 reformunu izah etmektedir.[50] Paşa önce, mevcut devlet okullarının (*mekâtib-i İslâmiyye*) arzu edilen dinî ve ahlâkî niteliklere sahip öğrenci yetiştirmekteki yetersizliklerinden ötürü din ve ahlâk derslerinin sayısının artırıldığını bildirmiştir. Buna ek olarak, din ve ahlâk eğitimini daha etkin biçimde denetlemek için, yüksek eğitim kurumlarına ve idâdîlere ulemâdan belirli kişiler müdür yardımcısı olarak atanacaktı. Haşim Paşa, dinî duyguları güçlü öğrenciler yetiştirmedeki başarısızlığı, 1860'ların sonlarından kalan ve hâlâ devam etmekte olan Fransız kültürel etkisine bağlıyordu. Nâzıra göre Mekteb-i Sultani'nin kurulması ve bu okulun idaresine padişaha bağlılığı kuşkulu kimselerin atanması, bugüne dek süren tehlikeli bir eğilimin yolunu açmıştı.

Sosyal disiplinizasyon politikasının başka bir ayağı da kız eğitiminin teşvik edilmesiydi. 1840'larda ve 1850'lerde kızlar için modern okullar açılması meselesi gündeme geldiğinde, kızların eğitimini destekleyen başlıca argümanlar, kadınların düzenli ve bakımlı bir evin çekip çevrilmesindeki işlevlerinin ve genç kuşakların gerekli dini ve ahlâkî değerlerle yetiştirilmesindeki önemli rollerini vurguluyordu.[51] Taşrada, ge-

48 Berker, s. 161-162.

49 Haşim Paşa'nın maârif nâzırı olarak uygulamalarına ilişkin bkz. Yahya Akyüz, "Maârif Nâzırı Haşim Paşa ile ilgili orijinal bir belge ve bazı eğitimsel görüşler, sorunlar," *Belleten* 45 (1981), s. 205-213.

50 Orijinal belgenin kopyası Akyüz, "Maârif Nâzırı Haşim Paşa", s. 213'te yer almaktadır. Bu belgenin BOA'daki koleksiyon ve dosya numarası maalesef yukarıda anılan makalede yoktur. Akyüz yanlışlıkla raporun tarihini 20 Haziran 1322 (1906) olarak vermektedir; bu tarih muhtemelen 20 Zilkade 1322/14 Ocak 1905'tir.

51 Ergin, cilt 1-2, s. 458; M. Cevâd, s. 74-75; Rifat Paşa, "Ahlâk Risalesinin Zeyli," *Müntehabât-ı Âsâr*, cilt 7 (İstanbul: Ali Bey Matbaası, 1293/1876), s. 18.

rek ibtidâî, gerekse rüşdiye seviyesinde kız okullarının çoğalması, Mutlakıyet döneminde kuvvetle desteklenmiş, ancak kimi zaman muhafazakâr çevrelerin onayını almamıştır. Sözgelimi, Şeyhülislâm Ahmed Efendi'nin çevresindeki ulemâ ve Maârif Nezâreti'nin bazı yetkilileri, 1887'de, mevcut kız ibtidâîlerinin ve rüşdiyelerinin lağvedilip yerine altı-dokuz yaşlarındaki kızlar için dört yıllık kız okulları önerdiler. Bu yetkililere göre kızların eğitimi dokuz yaşında sona ermeliydi, çünkü İslâm şeriatına göre kızlar bu yaşta ergenliğe eriyorlardı (*müştehâ olma*).[52] Kızların eğitiminin teşvik edilmesinin, sağlam dinî ve ahlâkî değerlere sahip çocuklar büyüten ve onlara vatanseverlik aşılayan geleceğin annelerini yetiştirmek için elzem olduğunu düşünen Abdülhamid idaresi, bu gelenekçi önerileri dikkate almamıştır. Kız eğitimi politikası, imparatorluk tebaası arasında itaatkâr ve devlete sadık bireylerin artmasını sağlayacak, bir çeşit uzun vadeli yatırım olarak görülmekteydi. Gerçekten de erken çocukluk dönemi hatıraları (7. Bölüm s. 306-313 ile karşılaştırınız) esas olarak evin haremlik bölümlerinde yaşayan çocuklara, annelerin ve evdeki diğer kadınların geleneksel İslâmî kültürel değerleri aşılamakta ne denli etkili olduklarını ortaya koymaktadır.

Sosyal disiplinizasyon politikası Abdülhamid devri boyunca giderek artan bir yoğunlukta uygulansa da, padişaha sadık ve dinî bütün kuşaklar yetiştirmede çok da başarılı olmadığı anlaşılmaktadır. Gerçekten de, öğrencilerin dine bağlılık ve ahlâk yönünden yetersiz olduklarına ilişkin süregiden şikayetler ve din derslerinin daimî surette artırılması konusunda hissedilen ihtiyaç, kendi başına bu görüşü destekleyen kanıtlardır. Muhafazakâr ıslahatçı devlet adamı Cevdet Paşa (1822-1895) kendisi, Abdülhamid devri devlet eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisizliğini daha önce de eleştirmişti. Sunduğu layihalardan birinde, müfredatın çok sık değişmesinin öğrencilerin dini inançlarını zayıflattığını belirtiyordu.[53] Osmanlı devletinin

52 BOA YMTV 25/52 (6 Receb 1304), 29 Şubat 1887.

53 BOA YEE Cevdet Paşa Evrağı 18-553/587-93-38. Layihanın kesin tarihi verilmemiştir; ancak eğitim ıslahatçısı ve eski maârif nâzırı Kemal Ahmet Paşa

temeli İslâm olduğundan, söz konusu gidişat devletin varlığını tehlikeye sokmaktaydı. Cevdet Paşa eğitimin her seviyesinde din konusuna ilişkin en az bir kitap okutulmasını öneriyordu. Paşa'ya göre ibtidâî seviyesinde ilmihal ve biraz da ahlâk üzerine yararlı deyimler öğretilmesi yeterli olacaktı; buna karşılık rüşdiye ve idâdî seviyesindeki mekteplerde dinin hükümlerine ilişkin daha kapsamlı eserlerin ve fıkıh ilmine giriş kitaplarının okutulmasına ihtiyaç vardı. Cevdet Paşa söz konusu kitapların çağın gereklerine uygun olarak yeniden yazılması gerektiğini belirtiyor ve müfredat değişikliklerinin çok ender ve dikkatlice yapılması konusunda uyarıda bulunuyordu. Bu bağlamda Paşa, devlet okullarındaki mevcut müfredatların çok sayıda derslerle aşırı ölçülerde yüklenmiş olduğu, mevcut derslerin bir kısmının gereksiz olduğu ve dolayısıyla da öğrencilerin dersleri layıkıyla kavramak ve hazmetmek için yeterli zaman bulamadıklarından şikayet ediyordu. Cevdet Paşa'nın bu kapsamlı eleştirileri, din derslerinin öğrenciler üzerinde arzulanan manevî etkiyi yaratmadığı ve ders kalabalığının din derslerinin içeriğini sade formaliteye indirgediği endişesini yansıtıyordu.

Çok sonraları, İkinci Meşrutiyet döneminin sonlarında muhafazakâr Osmanlı pedagogu Muallim Cevdet (İnançalp), okullarda merasimleri, "Sarkî" ahlâkı ve örfü içeren davranış biçimlerini ihmal etmesi dolayısıyla zamanın İttihatçı devlet eğitimini şiddetle eleştirmiştir.[54] M. Cevdet'in sorunu öğrencilere dini ve milliyetçi şevk ve heyecan duygularının bir türlü aşılanamayışındaydı.[55] Sözü edilen eleştiriler doğrudan Abdülhamid dev-

---

(yukarıda 64-66. sayfalarla karşılaştırınız) "merhum Kemal Paşa" adıyla anıldığından, 1886'dan önce ve Cevdet Paşa'nın 1895'teki ölümünden sonra yazılmadığı kesindir.

54 Muallim Mehmet Cevdet'in (1883-1935) hayatı ve faaliyetleri için bkz. *Muallim M. Cevdet'in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi* (İstanbul 1937); Erdoğan Güz, "Muallim Mehmet Cevdet'in Hayatı, Şahsiyeti, Eserleri", haz. Erdoğan Güz, *Muallim Cevdet, Mektep ve Medrese* (İstanbul: Çınar, 1978), s. 7-8; Mahmut Şakiroğlu, "Ölümünün 50. Yılında M. Cevdet İnançalp," *Tarih ve Toplum* 23 (Kasım 1985), s. 21-27.

55 Muallim Cevdet "Cemaat mekteplerimize bir bakış ve terbiyemizdeki buhran," *Tedrisat Mecmuası* (Eylül 1919), Muallim Cevdet, *Mektep*'ten alıntı, s. 100-101.

rine yönelik olmasa da, Mutlakıyet devrindekilere benzer sorunların İkinci Meşrutiyet döneminde de devam ettiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Abdülhamid rejiminin dinî değerleri güçlendirmek yolundaki gayretlerinin istenilen başarıyı sağlamadığına ilişkin bir başka belirti, İkinci Meşrutiyet dönemine gelindiğinde kamusal alanda karşımıza çıkan aydın ve siyasetçilerin önemli bir bölümünün –ki bunların çocukluğu ve gençliği Mutlakıyet devrinde şekillenmişti– kültürel alanda açıkça pozitivist bir tavır takınıp Avrupa Aydınlanmacılığına inanırken İslâmî Doğu değerlerini küçümsemesidir.[56]

Ders kitapları ve mutlakıyet devri ideolojisi

Eğitim sisteminin müfredat içeriğinin, merkezî eğitim idaresinin zorunlu tuttuğu ders kitaplarına önemli ölçüde yansıyacağı aşikârdır. Ders kitaplarının "kültür aktardığı, değerler yansıttığı, bireylerin ve ulusun entelektüel gelişimi için bir sıçrama tahtası vazifesi gördüğü" genel kabul gören bir gerçek olup siyasî rejimler, çoğu kez, ders kitaplarının içeriğine müdahale ederek kendilerini meşrulaştırmaya ya da siyasî sistemlerinin meşruiyetini güçlendirmeye çalışırlar.[57] Tanzimat döneminin ortalarından itibaren devlet okullarındaki müfredata dahil edilen ders kitapları, ilgili devlet kurumları tarafından belirlenmeye başlamıştı.[58] Abdülhamid döneminde eğitimde serbest fi-

56 Hilmi Ziya Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*. 2.baskı (Istanbul: Ülken Yayınları, 1979), s. 135-338; Hüseyin Cahid Yalçın, *Edebî Hatıralar* (Istanbul: Akşam Kitaphanesi, 1935, s. 32. Ayrıca karşılaştırınız aşağıda s. 330-334.

57 Bkz. "Education, sociology of", *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*. haz. Gordon Marshall (Oxford; New York: Oxford University Press, 1994), s. 142-143; "History as Subject Matter", *Encyclopedia of Educational Research*. haz. Harold E. Mitzel, 5. baskı, cilt 2 (New York, Londra: Free Press, 1982), s. 803-808; "Textbooks," *Educational Research*, cilt 4, s. 1933-1936 ,"Textbooks", *The International Encyclopedia of Education*. haz. Torsten Husen ve T. Neville Postlethwaite, cilt 11 (Oxford: Pergamon, 1994), s. 6366-6370; David Easton ve Jack Dennis, *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy* (New York: McGraw Hill, 1969).

58 Matbaa Nizâmnâmesi'nin (tarih 20 C 1273/15 Şubat 1857) üçüncü bâbına göre, herhangi bir kitabın ya da risalenin yayımlanmasına, ancak Maârif Meclisi'nin içerikte devletin hâkimiyetine zarar verebilecek pasajların bulu-

kirlere müsamaha edilmediğinden, resmî ders kitaplarına bağlı kalmak özellikle dikkat edilen bir husus haline geldi. Bundan ötürüdür ki Mutlakıyet devrinin ders kitaplarının resmî ideolojiyi büyük ölçüde yansıttığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Bir ülkenin geçmişine dair tarihsel bakışın söz konusu döneme ilişkin siyasî tavırlarla ilintili az veya çok ipucu sunacağını göz önüne alarak bu fasılda tarih ders kitaplarına ağırlık verilecektir.[59]

Tanzimat dönemi öncesinde modern anlamda okul ders kitapları mevcut değildi.[60] Mahalle mekteplerinde öğrencilere verilen başlıca metinler Kurân-ı Kerim'den parçalar, *Elifbâ Cüzü*[61] ve Birgivî Mehmed Efendi'nin (1520-1573) yaygın olarak okutulan ilk okuma kitabıydı. Eğitim amaçlı ilk basılı metinler ya küçük Farsça-Osmanlıca ve Arapça-Osmanlıca sözlükler, gramer kitapları ve ilmihaller, ya da bazıları yabancı dillerden çevrilen ve Mühendishane-i Bahrî-i Hümâyûn ve Mekteb-i Harbiye gibi askerî meslek okullarında okutulan teknik kitaplardı.[62]

---

nup bulunmadığını incelemesinden sonra izin verilecekti. Bkz. *Düstûr Cüzü Sânî* (Dersaadet: Matbaa-i Âmire 1289), s. 227-228.

59 Esas olarak ilk okuma (elifbâ) kitaplarının, Kompozisyon, Ahlâk ve Coğrafya ders kitaplarının ele alındığı bu tür bir çalışma için bkz. Nuri Doğan, *İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme [1876-1918]* (İstanbul: Bağlam, 1994).

60 Klaus Kreiser, "Das türkische Schulbuch vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart", haz. Paul Dumont, *Turquie. Livres d'hier. Livres d'aujourd'hui* (Strasbourg; İstanbul: Editions ISIS, 1992), s. 54-58.

61 *Elifbâ Cüzü*, İslâm'ın klasik döneminden kaldığı söylenen bir risale olup Arapça'daki seslerin alıştırmasını yapmak için tasarlanmıştı; Farsça ve Türkçe'deki ünlülerin ve ünsüzlerin bu kitapta yeri yoktu. Arapça harfler cümlelerin okunmasıyla değil, hecelerin mekanik bir şekilde tekrarıyla öğretildiği için, bu harfleri ezberleyenler çoğu kez basit Türkçe sözcükleri bile okuyamıyorlardı. Bkz. Akyüz, *Eğitim Tarihi*, s. 183; Fuat Baymur, *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (İstanbul: İnkılâp ve Aka, 1962), s. 26-33.

62 Bkz. Abdülhak Adnan Adıvar, *Osmanlı Türklerinde İlim* 4. Baskı (İstanbul: Remzi, 1982), s. 184-185; İbrahim Hakkı Akyol, "Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji", *Tanzimatın I. Yüzyılı Münasebetiyle* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940), s. 558-559; Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964), s. 59 dn. 9, 118-120; Kemal Beydilli, *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishane, Mühendishane Matbaası ve Kütüphanesi (1776-1826)* (İstanbul: Eren, 1995), s. 34, 66; Ergin, cilt 1-2, s. 319-322, 327, 330-331; Mustafa Ergün ve Tayyip Duman, "19. Yüzyılda Osmanlı Askerî Okullarının Ders Programları ve Ders Kitapları", *Yeni Türkiye. Eğitim Özel Sayısı*, Ocak-Şubat 1996, s. 494-511; Ekmeleddin İh-

Tanzimat döneminden itibaren doğrudan doğruya sivil eğitim kurumları için yazılan ders kitapları ortaya çıktı.[63] Maârifi Umûmiye Nizâmnâmesi ve özellikle 1870 tarihli Telif ve Tercüme Nizâmnâmesi, modern anlamda yazılan ders kitaplarının ve Avrupa dillerinden yapılan çevirilerin çoğalmasında belirleyici faktörler teşkil etmiştir.[64] Öte yandan, 1870'lerin sonuna dek modern ders kitaplarının yanı sıra geleneksel metinler de mekteplerde okutulmaya devam edildi.[65]

Abdülhamid döneminde tüm okul seviyelerinde ve müfredatların çoğunda nizamî ders kitaplarının okutulması, bu uygulamanın artık yerleştiğini gösterir. Esasında Abdülhamid rejiminin Osmanlı sınırları dahilinde her seviyedeki eğitim kurumlarında derslerin içeriğini etkin bir şekilde denetleme çabası ders kitaplarının yazımına ivme katmıştır. İş, öğretmen-

---

sanoğlu, "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı", *150. Yılında Tanzimat*, ed. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), s. 335-395.

63 Sadık Rifat Paşa'nın mahalle mektepleri için yazdığı *Ahlâk Risalesi* (İstanbul, 1847) muhtemelen genel eğitime yönelik yazılmış ilk Osmanlı ders kitabıdır. Yukarıda s. 89-92 ile karşılaştırınız. Dikkate değer başka bir kitap Dr. Mehmed Rüşdi'nin ("Kayserili") derlediği Nuhbet ül-Etfâl'dır ("Çocuklar için Seçmeler"). 1853'te mahalle mektepleri için yazılan bu okuma kitabı, Arapça harflerle sözlü ve yazılı Osmanlı Türkçesi'nin telaffuzunu öğreten ilk kitaptı. Kadîm *Elifbâ Cüzü* ile karşılaştırıldığında, Dr. Mehmed Rüşdi'nin *Nuhbet ül-Etfâl*'i, Farsça ve Türkçe'ye özgü ünlüleri ve ünsüzleri gösteren harfleri içermesinin yanında, öğrencilerin Osmanlı Türkçesi ile basit okuma alıştırmaları yapmalarını sağlaması ve dört ana yazı stilini (nesih, talik, divanî ve rika) göstermesiyle devrimci bir adım olarak kabul edilmelidir. Bkz. BOA IMVL 10938. Ayrıca karşılaştırınız Akyüz, *Eğitim Tarihi*, s. 183-187; S. Celal Antel, "Tanzimat Maârifi", *Tanzimat I.* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940), 461; Baymur, s. 33-43; Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma* (Ankara; Konya: Vadi, 1997), s. 184.

64 12 S 1287/14 Mayıs 1870 tarihli bu nizâmnâmede, aşağıdaki ders kitaplarının sahip olması gereken nitelikler ve koşullar belirtilmişti: Okuma Kitabı (*Elifbâ*), Ahlak (*Ahlâk Risâlesi*), Erdemli Davranış (*Fazâili Fiiliyye Risâlesi*), Türkçe Gramer (*Kavâidu Türkiyye*), Coğrafya (*Coğrafya*), Osmanlı Tarihi (*Târih-i Osmânî*), Edebî Kompozisyon (*İnşâ Risâlesi*), Şiir (*Edebiyât-i Manzume*), İmlâ İstisnaları (*Şavâzu İmlâtin*), Yararlı Bilgiler (*Malûmât-ı Nâfıâ*) ve Yazı Stilleri (*Meşk Mecmûası*). Bkz. *Düstûr Cüzü Sânî* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1289/1872), s. 231-244; Antel, s. 450; M. Cevâd, s. 123.

65 Berkes'in de belirttiği gibi, Birgivî'nin eserleri 1870'lere dek devlet okullarında okutulmaya devam etti. Bkz. Berkes, s. 176.

lerin ders kitaplarının içeriğini harfi harfine tekrar etmesi zorunluluğu derecesine varmış olup kitaptaki metinden en ufak bir sapma dahi rejime karşı eleştirel bir tutumun belirtisi olarak kuşku uyandırıyordu. Bu dönemde Maârif Nezâreti teşkilatında çeşitli değişiklikler meydana geldi; zaten 1864'ten itibaren maârif bürokrasisinin bir parçası olan devlet sansür teşkilatının işlevi daha da geliştirildi. Bu gelişmeyle birlikte genel olarak basılı metinlerin incelenip denetlenmesi amacıyla *Encümen-i Teftîş ve Muâyene* ve *Tedkîk-i Müellefât Komisyonu* gibi özel komisyonlar ve din ve şeriata ilişkin kitapların incelenmesi için *Kütüb-i Diniyye ve Şeriyye Tedkîk Heyeti* adlı ihtisas komisyonu kuruldu.[66] Bu heyetlerin onayı olmayan ders kitaplarının okullarda okutulması imkânsız hale getirildi; onay alan kitapların kapaklarına komisyon iznini belirten özel bir mühür vuruluyordu. Tüm bu veriler göz önüne alındığında Mutlakıyet rejiminin okul ders kitaplarının okuryazar genç kuşakları toplumsallaştırma sürecindeki rolüne atfettiği büyük önem daha iyi anlaşılmaktadır. Söz konusu tarihsel bağlamda ders kitaplarının değer-içeriğini yakından incelemek gereklidir. Öncelikle N. Doğan'ın ilk okuma kitapları ve Kompozisyon, Ahlâk ve Coğrafya ders kitaplarına ilişkin bulguları değerlendirilecek, daha sonra Tarih ders kitaplarının analizine girişilecektir.

İbtidâî seviyesinde Osmanlıca harfleri öğretmekte yaygın olarak kullanılan ilk okuma kitaplarından birisine bakıldığında öğrencilerin okumayı öğrendiği ilk metinlerin dinî değerleri vurguladığı, önce Allah'a, sonra onun peygamberi Hz. Muhammed'e, sonra da padişaha her zaman dua edilmesi gerektiği görülmektedir.[67] Söz konusu üçlü duanın gerekliliği, Ahlâk ve İmla ders kitaplarında da vurgulanıyordu.[68] Doğa bilimlerine giriş bilgileri veren bir ders kitabı, şeriata uygun davranmanın gereği olarak Allah'a, peygamberi Hz. Muhammed'e

66 Yukarıda s. 125-126 ile karşılaştırınız.

67 Abdi Kâmil, *Elifbâ* (Dersaâdet 1302/1885-1886). N. Doğan, s. 34'ten alıntı.

68 Ali İrfan Eğriboz, *Çocuklara Talîmu Fezâili Ahlâk* (İstanbul 1312/1894-1895), s. 70 ve Ateşîzâde M. Bedreddin, *Risâle-i İmlâ* (İstanbul 1309-1891-1892), s. 9. Bkz. N. Doğan, s. 36-27.

ve peygamberin halifesi padişaha itaat etmek zorunluluğunun altını çizmekteydi.[69]

Yukarıda sözü geçen kitapta olduğu üzere, Ahlâk üzerine ders kitaplarında da dindarlık şiddetle özendiriliyor, hatta dinî bütünlüğün insan olmanın temel koşullarından biri olduğunu söyleyecek kadar ileri gidiliyordu. Kitaplardan birinde, okuma-yazma bilmeyen ama güçlü ahlâka sahip birisinin, ahlâk dışı alışkanlıkları olup dinden çıkmış bir bilim adamına yeğ tutulacağı belirtiliyordu.[70] Bir başka eserde, iyi terbiye görmemiş âlimlerin topluma binlerce cahil insandan çok daha büyük zarar vereceğinin altı çiziliyordu.[71] İdâdîler için yazılan daha ileri seviyede bir ahlâk ders kitabında iyi yetişmenin peygamberin ve İslâm ahlâkının emri olduğu anlatılıyordu.[72] Burada dikkati çeken husus şudur ki rasyonel akıl yürütmeyle ifade edilebilecek konular bile dini mülahazalarla açıklanmaya çalışılıyordu. Temizlik hakkında verilen örnekler sözü edilen eğilime bir kanıttır. Hadislerden bilindiği üzere peygamber "Temizlik imandan [İslâm inancından] gelir,"[73] demiştir; öyleyse Allah temizliğe dikkat etmeyenlerden hoşlanmayacak, bu da böylesi insanların derin bir acı çekmesine neden olacaktır.[74] Bu ve bunun gibi örnekler, dinî değerlere ve ahlâka, bunları eğitimden ve akılcılıktan üstün tutacak derecede büyük önem verildiğini göstermektedir.

M. Said'in Abdülhamid devri boyunca idâdîlerin beşinci sınıfında okutulan *Ahlâk-ı Hamîde*'si bu bakış açısıyla tam bir uyum içindeydi. Esas olarak İmam Ebu Hamid Gazali'nin (ölümü 1111) *İhyau Ulûm ed-Din*'ini temel alan ve ahlâka dair İs-

69 Mehmed Ârif, *Küçük Kırâatı Fennîye* (Istanbul 1323/1905), s. 81-82. Bkz. N. Doğan, s. 54.

70 Abdurrahman Şeref, *İlm-i Ahlâk* (Istanbul 1316/1898-1899), s. 14. Bkz. N. Doğan, s. 35.

71 Ayşe Sıdıka, *Usûli Talîm ve Terbiyye* (İstanbul 1313/1895-1896), s. 24. Bkz. N. Doğan, s. 47.

72 Mehmed Saîd, *Ahlâk-ı Hamîde* (İstanbul 1299/1882), s. 1-2. 1317/1899-1900 ve 1322/1904'te başka baskıları da yapıldı.

73 An-nazafatu min al-İman.

74 Eğriboz, s. 14-15. Bkz. N. Doğan, s. 37-38.

lâmî fikirlerin bir derlemesi olan bu kitap, önce bireysel erdem ve kusurları ayrıntılı biçimde ele almakta, sonra aile yapısını ve aile bireyleri arasındaki ilişki örüntülerini incelemektedir. İlk sayfalarda ağırlıklı olarak ruhun bedenden üstün olduğu savı işlenir. Ruhun vechelerinden biri olan huy üstünde duran yazar, bedeni değiştirmek imkânsız ise de, huyun değiştirilebileceğini vurgular. Aksi halde ahlâkın iyileştirilmesi yönündeki İslâmî emirlerin hükmü kalmayacaktır. İnsan ruhu üç potansiyeli (*kuvâ*) barındırır: bilgi (*kuvve-i ilmiyye*), gazap (*kuvve-i gazab*) ve arzu (*kuvve-i şehvet*). Bu üç potansiyel ılımlı bir düzeyde (*itidâl*) tutulmalıdır; bunlar sırasıyla bilgi için "bilgelik" (*hikmet*), gazap için "cesaret" (*şecaat*) ve arzu için ise *iffet*tir. Bu bağlamda M. Said maddi kazanç peşinde koşmayı son derece nahoş bir davranış olarak aşağılamakta, bunu özünde isyankârlık ile eşdeğerde, *rezîl* bir tavır olarak nitelendirmektedir. Kitabın geri kalan bölümünde insanın tâbiatı ve yaradılışı gereği ilkel bir biçimde yaşayamayacağı, ancak sosyal bir çevrede hayatını sürdürebileceğinin savunulduğunu görüyoruz. Aileye veya topluma olan ihtiyaç böylece vurgulandıktan sonra, M. Said her ailenin, aile üyelerini bir arada tutacak ve haklarını koruyacak bir başa ihtiyacı olduğunu belirtir. Bu baş (*reis*) çocukların babası olup bedenin çeşitli organlarını denge içinde tutmaya çalışan bir hekim gibi davranmalıdır. Bazı organların hastalanması durumunda, baş onları iyileştirecek lüzumlu ilacı vermelidir. Ama şayet hasta organlardan biri tedaviye cevap vermez ve hatta bedenin tümünü zehirlemeye başlarsa, başın bu organı terbiye etmeye ve cezalandırmaya, hatta belki bedenin geri kalanını kurtarmak için kesip atmaya hakkı vardır. M. Said'e göre, erkeklere nazaran kadınlar zihince eksik olduğundan[75] erkek ailenin başı olmalı, karılarına haddinden faz-

75 *Kadın kısmının aklı kasır ve zaîf idüğünden*, M. Said, s. 91. N. Doğan aşağıdaki yazarların ders kitaplarında benzer tavırlar (s. 41-44) gözlemiştir: A. Rıza, *Kızlara Mahsûs Hıfzıssıhha* (İstanbul, 1312/1894-1895), s. 38; A. Rıza, *Kızlara Mahsûs İdâre-i Beytiyye, B.2, Kitab 2* (İstanbul 1315/1897-1898), s. 35; Abdurrahman Şeref, *İlm-i Ahlâk* (İstanbul, 1316/1898/1899), s. 86, 89; Behram Münir, *Muhtasar İdâre-i Beytiyye* (İstanbul, 1321/1903), s. 45-46. Buna karşılık Ayşe Sıdıka, *Usûl-i Talîm ve Terbiyye* adlı eserinde (İstanbul, 1315/1897-

la sevgi göstermemeli, onlara danışmamalı ve servetinin gerçek miktarını onlardan saklamalıdır. Haneyle insan arasında analoji yapmak gerekirse, koca insanın ruhu, kadın bedeni, hizmetkârlar ise organlar olurdu.[76] M. Said'in aileye bu bakışı aslında, padişahın toplumun çeşitli katmanları arasında uyum sağlayarak adaleti gerçekleştirdiği, ideal bir politik sistemin alegorisi niteliğini taşımaktadır.[77]

M. Said'in ele aldığımız ders kitabını geç 19. yüzyıl Osmanlı sosyo-politik düşüncesini temsil eden entelektüel bir çalışma olarak tanımlayanlar olmuş ise de,[78] söz konusu eserin aslında imparatorluktaki güncel sosyal gerçekleri ve gelişmeleri uzaktan yakından yansıtmadığını belirtmek gerekir. Yüzlerce yıl öncesine ait kadîm medrese fikriyatını temel alan bu derleme mevcut haliyle Mutlakıyet rejiminin sosyo-ekonomik politikalarını yansıtma işlevini yerine getirmesi oldukça zordu. Bâb-ı Âlî'nin üretimi ve sanayii geliştirme ve yayma yönündeki çabalarına destek olacağı yerde, zanaat ve sanayii ortaçağ İslâm yazarlarının geleneksel bakış açısıyla değerlendirmesi veya hükümetin halktan toplamaya çalıştığı çağdaş vergilerden söz etmeksizin tek meşru vergilendirme yolu olarak zekâta odaklanması, idâdî seviyesinde zorunlu olması bakımından ciddiye alınması gereken bu eserde geleneksel İslâm ideolojisi ile çağın maddi ihtiyaçlarının yaratıcı ve gerçekçi bir sentezinin gerçekleştirilemediğini ortaya koyar.[79] Gördüğümüz bu bu çelişki aynı zamanda bir yandan geleneksel dini değerleri siyasî denetim aracı olarak alabildiğine teşvik ederken, öte yandan ise imparatorluğu ortaçağ İslâmî düşüncesiyle uyuş-

---

1898), s. 3, İslâm medeniyetinin altın çağında kadınların eğitim alabildiğini vurgulamış ve medeniyetlerin gelişmesinin kadınların tam eğitim almasına bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayşe Sıdıka Hanım hakkında daha fazla bilgi için bkz. Emine Kocamanoğlu, "Eğitim Hakkında Görüşleri ve Ayşe Sıdıka Hanım", *Tarih ve Toplum* 189 (1999), s. 51-55.

76 M. Said, 2. Baskı (1317/1899-1900), s. 7-17, 82-83, 90-92.

77 Ayrıca bkz. Taner Timur, *Osmanlı Kimliği*, 2. baskı (Istanbul: Hil, 1994), s. 87-88.

78 *A.g.e.*, s. 87.

79 M. Said, s. 84-90.

ması kabil olmayan maddi ilerleme ve modernleşme politikalarını izleyen bir otokrasinin içinden çıkılması güç kritik bir ikilemini yansıtıyordu.

Ders kitaplarında sultan II. Abdülhamid'e ne ölçüde medhiyeler veya yüceltmeler düzüldüğü konusuna gelecek olursak, 1880-1908 arasında propaganda amaçlı övgüler hususunda standart bir tutumun veya politikanın var olmadığını vurgulamak gerekir. Aksine, övgü paragraflarının her yazarın kendi tercihine göre yazıldığı ya da hiç yazılmadığı anlaşılıyor. Aynı tavır, ders kitaplarının besmeleyle açılması konusunda da geçerlidir. Geleneksel İslâmî pratikte her metin besmeleyle başlarken, Abdülhamid döneminin pek çok ders kitabında besmele mevcut değildi. Bu gözlemlerden yola çıkarak ders kitaplarının şekli açısından çok katı ve birörnek bir ideolojik tavrın söz konusu olmadığını söyleyebiliriz. II. Abdülhamid'e medhiye düzme konusuna dönersek, her ne kadar övgü paragraflarında geleneksel yüceltme ifadelerine başvurulsa da, padişah esas olarak eğitimin ve sanayiin gelişmesi için çaba gösteren, yenilikçi, ilerlemeci, kendini imparatorluğun maddi ilerlemesine adamış aydınlanmacı bir hükümdar imgesiyle tasvir ediliyordu.[80]

N. Doğan'a göre Abdülhamid devrinde, yalnızca tek bir ders kitabında siyasî rejimler konusu işlenmişti. 1887/88 yılında basılan bir Coğrafya ders kitabında, okurlara üç hükümet biçimi takdim ediliyordu.[81] Bunlardan ilki, Rusya'da olduğu gibi, halkın işlerini görmekle yükümlü memurların halkın herhangi bir müdahalesi olmaksızın yalnızca hükümdar tarafından seçilip atandığı mutlakıyetçi hükümetti (*hükûmet-i mutlaka* ya da *hükûmet-i müstakille*). İkincisi, Avrupa devletlerinin çoğunda olduğu üzere, hükümdarın meclisin (*heyet*) neşrettiği kanunlara tâbi olduğu ve kararlarında bağımsız olmadığı meşruti hükümetti (*hükûmet-i meşrûta* ya da *hükûmet-i gayrı müstakille*). Üçüncüsü, Fransa ve İsviçre'de olduğu gibi, ülkenin seçilmiş bir meclis tarafından yönetildiği ve hükümetin başının halk ta-

80 N. Doğan, s. 27-28, 31.

81 Ali Tevfik, *Yeni Coğrafya* (İstanbul, 1305), s. 17-18. Bkz. N. Doğan, s. 49-50.

rafından yeni bir seçime kadar geçici olarak seçildiği cumhuriyetçi hükümetti (*hükûmet-i cumhûriyye*). İlginçtir ki biz burada Osmanlı hükümetinin ilk iki hükümet biçiminden birisiyle ilişkilendirildiğini göremiyoruz. Ayrıca bu rejimler arasında herhangi bir kıyaslama da yapılmamıştı. Bir olasılıkla Osmanlı devleti, zirvesinde bu tür kıyaslamalardan masun bir halifelik kurumunun bulunduğu İslâmî bir hükümet biçimiyle yönetildiği anlayışından ötürü herhangi bir gayrimüslim rejimiyle karşılaştırmadan âzâde kabul edilmekteydi.

Ders kitaplarında ülkenin geçmişiyle ilgili tarihsel bakış açısının, konu edilen döneme ilişkin resmi bakış açısını büyük ölçüde yansıttığı görüşünden hareketle, aşağıdaki pasajlarda Abdülhamid devrindeki tarih ders kitapları incelenecektir. 1881-1908 arasında yayımlanan ders kitapları, Osmanlı tarihinin sunuluşunda aşırı bir devlet müdahalesini yansıtır. Bu durum özellikle 1881 öncesi ve sonrasındaki ders kitapları karşılaştırıldığında daha bir netlik kazanmaktadır.[82]

Rüşdiye okulları için ders kitabı olarak tasarlanan ilk tarih çalışması, Ahmed Vefik Paşa'nın Abdülaziz döneminde yazdı-

---

82 Ali Akyıldız [*Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform (1836-1856)* (İstanbul: Eren, 1993) s. 228, Antel, 448; Berkes, s. 106; Andreas M. Kazamias *Education and the Quest for Modernity in Turkey* (Londra: George Allen & Unwin, 1966), s. 59 ve İhsan Sungu "Mekteb-i Maârif-i Adliyyenin Tesisi", *Tarih Vesikaları I*, No.3 (1941), s. 212-225 gibi tarihçiler H.A. Ubicini'nin *Letters from Turkey: An Account of the Religious, Political, Social and Commercial Condition of the Ottoman Empire* (çev. Lady Easthope, Londra 1856, s. 197-198) adlı eserine ya da aynı yazarın *Türkiye 1850*. I (Türkçeye Cemal Karaağaçlı tarafından çevrildi, tarih yok, s. 197) adlı eserine gönderme yaparak Tarih dersinin 1839'dan itibaren Mekteb-i Maârif-i Adliyye'de düzenli olarak okutulduğunu, ya da 1850'lerin başları gibi erken bir tarihte rüşdiye mekteplerinde okutulmaya başlandığını öne sürseler de, bu bilgiler birkaç nedenden ötürü kuşkulu gözükmektedir. Ergin (*Türk Maârif Tarihi*, I-II, s. 398-399), rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek üzere açılan Dârülmuallimîn müfredat önerilerinden birinde Tarih dersinin kesinlikle yer aldığını öne sürse de, bu okulun müfredatında aynı tarihlerde yalnızca Arapça, Farsça ve Matematik dersleri bulunuyor, Tarih dersi ise yer almıyordu. Rüşdiyelerden mezun olanları, kurulması planlanan Dârülfünûn'a hazırlamak amacıyla 1849'da İstanbul'da Dârülmaârif açıldığında, bu yüksek öğrenim kurumunda verilen dersler arasında Tarih yoktu (M. Cevâd, s. 40-44; Ergin, s. 449-450). Aynı şekilde, 1870'lerin başlarına dek ilkokul ve ortaokul seviyesinde Tarih dersi için basılı ders kitabı bulunmamaktaydı.

ğı eserdir.[83] Tarih ders kitabı yazımında bu ilk teşebbüs, öğrenciler için gerekli olan basitlikten ve pedagojinin gerektirdiği açık seçiklikten yoksundu. Bu bakımdan, S. Sâbit Efendi'nin ilkokullar için, kullanıcının eğitsel seviyesini göz önünde bulundurarak yazdığı kitap, modern anlamda ilk Osmanlı tarih ders kitabı olarak kabul edilmelidir.[84] 1880 sonrasına baktığımızda yazılan ders kitaplarında, gerek okulların seviyelerine göre (ibtidâîler, rüşdiyeler ve idâdîler) ve gerekse konu itibarıyla (Osmanlı Tarihi, İslâm Tarihi ve Dünya Tarihi (*Târîh-i Umûmî*) giderek artan bir ihtisaslaşma görülür. 1870'ten itibaren basılan Tarih ders kitaplarının ortak bir özelliği, devlet merkezli bir Osmanlı tarihi anlayışıyla yazılmalarıdır ki, bu eğilim 1908'den sonra da devam etmiştir. Bu anlayışa bağlı olarak toprak kazanımları ve kayıpları, Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselişi ve gerileyişi için kesin ölçü olarak kabul edilmiştir. İlkokul seviyesi için tasarlanan ders kitaplarında bu nitelikler en kaba biçimiyle sunuluyordu. Osmanlı tarih ders kitaplarının bir başka karakteristiği, tarihsel dönemlerin her bir padişahın saltanat devresine göre ayrılmış olmasıydı. 1908'e dek tarih ders kitaplarında Osmanlı sultanlarına karşı herhangi bir eleştirel bakış söz konusu değildir. 1870-1881 arasındaki ders kitaplarını ayrı bir bütün olarak incelemek, Abdülhamid ders kitaplarını ise daha sonra ele almak tarihsel bağlam açısından daha uygun olacaktır.

A. Vefik Paşa ve S. Sâbit Efendi Osmanlı tarihini, 13. yüzyılın başlarında Moğol baskısıyla Horasan'dan Anadolu'ya göç ettiği söylenen Osmanlı hanedanının Türk ve Orta Asya kökenleri ile başlatmışlardı.[85] A. Vefik Paşa tarihini 1826'da Yeniçeri Ocağı'nın lağvedilmesiyle bitirir. S. Sâbit Efendi, kitabının ilk

---

83 *Fezleke-i Târih-i Osmânî* (İstanbul, 1287/1870). Bu eserin en az on baskısı bilinmektedir. Bkz. Kreiser, "Schulbuch", s. 69, ve Mükrimin Halil Yinanç, "Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik", *Tanzimat* I, s. 577.

84 Selim Sâbit, *Muhtasar Târih-i Osmânî* (Sıbyân mekteblerine mahsûsdur) (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1291/1874). Sonraki baskılar 1295/1878, 1299/1882, 1301/1884 ve 1305 (Mekke, 1888) tarihlidir.

85 Ahmed Vefik, Fezleke, 1287/1870 ve 1298/1881, 1-2; Selim Sâbit, *Muhtasar*, 1291/1874 ve 1295/1878, 2.

baskısında Abdülaziz dönemine (1861-1876)[86] kadar ilerler, 1878 baskısında ise Abdülaziz'in intiharı,[87] II. Abdülhamid'in 1876'da tahta geçmesi ve ilk Osmanlı Meclis-i Mebusân'ı[88] gibi zamanına göre son derece güncel olaylar yer alır. Öte yandan 1881-1908 arasında yazılan tarih kitapları Sultan I. Abdülmecid'in 1861'deki ölümüyle sona erer. 1870 ile 1881 arasında, Osmanlı padişahlarına ait bilgiler sınırlı bir sansür süzgecinden geçirilerek veriliyordu. Örneğin A. Vefik Paşa'nın ve S. Sâbit Efendi'nin kitaplarında, padişahların tahttan indirilmesi ya da katli gibi 17. yüzyılda sık rastlanan olaylar sorunsuzca yer alabiliyordu.[89] Buna karşın I. Mustafa (1617-1618; 1622-1623), İbrahim (1640-1648) ya da V. Murat (1876) gibi padişahların dengesiz karakter yapılarından ya söz edilmiyor, ya da I. Mustafa örneğinde olduğu gibi, "*şuûrsuz*" olarak niteleniyordu.[90] Ne var ki aşağıda göreceğimiz üzere, Abdülhamid rejimi ehliyetsiz ve dengesiz padişahlar hakkında ders kitaplarında bilgi verilmesini mevcut padişahın itibarını ve devletin otoritesini tehlikeye sokan bir davranış olarak algılamaya başladı.

Abdülhamid devri tarih ders kitaplarında tek tek Osmanlı padişahları hakkında verilen bilgiler, hitap edilen öğrencilerin seviyelerine göre değişiklik gösterir. Bu dönemde Ali Nâzima'nın yazdığı ve birkaç kez basılan "klasik" ibtidâî mektebi ders kitabı, Osmanlı padişahlarına ilişkin Mutlakıyet sansürünün tipik bir ürünüdür.[91] Osmanlı padişahları içerisinde başlarına gelen tahttan indirilme ve/veya öldürülme olaylarına dair hiçbir bilgi mevcut değildir; II. Osman (1618-1622), I. Mustafa, İbrahim, IV. Mehmed (1648-1687), II. Mustafa (1695-1703), III.

86 S. Sâbit, *Muhtasar* (İstanbul 1291/1874), s. 38.

87 *Abdülaziz evâhiri saltanatlarında umûrı idâreye bazı mertebe sekte geldiğinden müşârünileyh hal olunub ve bir ay sonra Abdülaziz kendi kendüsini telef etmiş.* Bkz. S. Sâbit (1295/1878), s. 37.

88 S. Sâbit, 1295/1878, s. 38

89 A. Vefik (1287/1870), s. 102, 147; S. Sâbit (1291/1874, 1295/1878), s. 18, 21, 22, 31.

90 S. Sâbit (1291/1874; 1295/1878), s. 19.

91 *Târîh-i Nâzima. Küçük Târîh-i Osmânîdir* (Tedrisat-ı İbtidâiyye Kütübhânesi). (Dersaâdet: Kasbar Matbaası 1309/1891-92), s. 67.

Ahmed (1703-1730), III. Selim (1789-1807) ve IV. Mustafa ile ilgili olaylar kitapta yer almaz. I.Mustafa ve İbrahim'in zihinsel açıdan hastalıklı durumları sessizlikle geçilir. Rüşdiye seviyesindeki ders kitaplarına bakıldığında, sansürün biraz hafiflediği görülür. Reşad'ın ders kitabında II. Osman ve İbrahim gibi bazı padişahların feci ölümleri "şehadet" olarak nitelenmekle beraber bu olaylar ve meydana geldikleri koşullar hakkında ayrıntıya girilmez. I. Mustafa'nın aklî dengesizliği için "*bünyece iktidarsızlık*" terimi kullanılır.[92] Ali Cevâd'ın İslâm tarihine ilişkin rüşdiye seviyesindeki kitabı incelendiğinde, II. Osman'ın âsi Yeniçeriler tarafından katledilmesine ya da İbrahim'in başıboş idaresine ilişkin beklenmedik ayrıntılar bulunabilir.[93] İdâdî seviyesindeki ders kitaplarına gelince, Abdurrahman Şeref'in nispeten kapsamlı kitabında I. Mustafa'nın ya da İbrahim'in akli dengesi gibi birkaç konu sansür edilir, onun dışında sansür ölçülü düzeydedir.[94] Nâzima'nın, Reşâd'ın, Cevâd'ın ve Şeref'in farklı seviyelerdeki okullar için yazdıkları kitaplar, devlet ve padişah merkezli olmaları ve toprak kazanımını ve kaybını öne çıkarmaları bakımından paralellik arz eder.

Kronolojik açıdan bu kitaplar, Osmanlı hanedanının kökenleriyle başlar. Hemen hepsi de Horasan'dan Arap ve Kürt bölgelerine, oradan da Anadolu ya da *Diyâr-ı Rûm*'a göçen *Kayı Han* aşiretinin Orta Asyalı, Türk ya da Türkmen kökenlerine işaret eder. Bu göç, Orta Asya'daki Moğol ve Tatar işgalinin ve Horasan'da Cengiz Han zulmünün bir sonucudur.[95] Osmanlı hanedanının tarihî kökenleriyle ilgili olarak Moğolların ve Tatarların ağır bir biçimde eleştirildiği bu kitaplarda, I. Bayezit'in (1389-1402) Aksak Timur'a yenik düşmesi anlatılır-

92 Reşâd, *Muhtasar Osmanlı Târihi* (Mekteb-i Asır Rüşdiyye Kısmı) (İstanbul. 1309/1891-92), 116.

93 Ali Cevâd, *Muhtasar Târîh-i İslâm* (Tedrisat-ı Rüşdiyye Kütübhanesi) (İstanbul 1308/1890-91), s. 205. Bu kitabın ilk bölümü (s. 1-102) Hz. Muhammed'den Osmanlılara kadar İslâm tarihini ele alır, ikinci bölümü (s. 103-205) ise Osmanlı tarihi üzerinde yoğunlaşır.

94 Abdurrahman Şeref, *Fezleke-i Târîh-i Devlet-i Osmâniyye* (İdâdî Mektebleri için) (İstanbul, 1310/1892-93), s. 191.

95 Şeref, s. 3; Cevâd, s. 103; Nâzima, s. 3; Reşâd, s. 7.

ken bu eleştiri yeniden gündeme gelir. Burada Timur, ordularıyla bütün Anadolu'yu yağmalayan ve sivil halkı katleden bir Moğol ya da Tatar hanı olarak tasvir edilir.[96]

İlginçtir ki incelenen kitapların çoğunda Fatih Sultan Mehmet'in (1444-1446; 1451-1481) İstanbul'u fethi hadisesi önemli ya da çağ açan bir olay olarak anlatılmaz. Yalnızca Reşad, bu fethin Fatih'in "Doğu Roma İmparatorluğu"nu devralması anlamına geldiği ve Avrupa tarihyazımının bu olayı ortaçağın sonu ve yeniçağın başlangıcı olarak nitelendirdiklerinden söz eder.[97] Söz konusu tarihî olayın ders kitaplarında neden yeterince vurgulanmadığını anlamak zordur. Buna karşılık, Nâzima bir yana bırakılacak olursa, incelenen bütün ders kitapları, batı Anadolu'daki Şahkulu Kızılbaş ayaklanmasını önemle vurgulamaktadırlar. Sözü geçen huzursuzluklar İran Safevilerinin kışkırtmalarına (1502) bağlanmakta ve Yavuz Sultan Selim'in (1512-1520) Anadolu'da on binlerce Kızılbaş isyancısını katlettirmesinden bahsedilmektedir. Bu kitaplarda Osmanlı devletinin Alevilere karşı aldığı şiddet içeren önlemlerini onaylama tavrı söz konusudur.[98] Benzeri bir anlayışlı tavrı biz kitapların bazılarında Kuyucu Murad Paşa'nın Anadolu'daki Celâli âsilerine (1606-1611) karşı uyguladığı devlet terörü için de görürüz.[99] Ders kitaplarının istisnasız hepsi, Yavuz Sultan Selim'in iki büyük başarısında birleşir; bunlardan biri Çaldıran'da (1514) Safevilere karşı kazanılan zaferle Kürdistan'ın fethedilmesi, ikincisi Memlük Devleti'ne karşı kazanılan zafer ve Suriye ile Mısır'ın fethinden sonra Osmanlı hükümdarının Hilâfet sıfatını ve *Hâdim ul-Haremeyn üş-Şerîfeyn* ("İki Kutsal Şehrin [Mekke ve Medine] Hizmetkârı") unvanını almasıdır.[100]

Ders kitaplarının çoğunda III. Murad devri (1574-1595) ve özellikle 1579'da Sadrazam Sokullu Mehmed Paşa'nın öldürül-

96 Şeref, s. 16-18; Cevâd, s. 80-81.

97 Reşâd, s. 37.

98 Şeref, s. 38-39; Cevâd, s. 135; Reşâd, s. 43.

99 Şeref, s. 83; Cevâd, s. 153.

100 Şeref, s. 43, 46-47; Cevâd, s. 136-138; Nâzima, s. 23-24; Reşâd, s. 44-45.

mesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun duraklamasının başlangıcı olarak kabul edilir.[101] 1683 Viyana bozgunu, daha sonra Kutsal İttifak karşısında alınan yenilgiler ve özellikle 1699 Karlofça Antlaşması, görece daha kapsamlı olarak ele alınırken Karlofça Antlaşması'nın neden olduğu arazi kayıpları ayrıntılarıyla işlenir.[102] 1768-1774 Osmanlı-Rus savaşı bahsinden itibaren Avrupa devletleri karşısında uğranılan bütün yenilgiler ve iç meseleler ya Yeniçerilerin itaatsizliğine ve yozlaşmasına ya da taşradaki âyânların devlete sadakatsizliğine ve ihanetine bağlanır; buna karşın III. Selim (1789-1807) ve II. Mahmud (1808-1839) ıslahatçı, modernist ve ilerici hükümdarlar olarak tanıtılır. Sadakatsizliğe örnek olarak Mısır valisi Kavalalı Mehmed Ali Paşa'nın (1805-1849) isyanı özellikle vurgulanır.[103]

İncelenen tarih ders kitaplarının son ortak noktası, 1839'da ilan edilen Gülhâne Hatt-ı Hümâyûn'unun tarihî öneminin ve yol açtığı gelişmelerin kuvvetle vurgulanmasıdır. Tanzimat reformlarının ıslahat yolunda ilerleyen modern Osmanlı İmparatorluğu'nun temelini oluşturduğuna dair kesin bir görüş birliği mevcuttur. Ders kitaplarının çoğu, Müslümanlarla gayrimüslimlerin kanun karşısındaki eşitliğinin Gülhane Hatt-ı Hümâyûn'unun başlıca başarılarından biri olduğunun altını çizmektedir.[104]

Paylaşılan bu görüşlerin ötesinde, ders kitaplarında farklılıklar görülür. Nâzima'nın ibtidâîler için hazırladığı risale, Osmanlı fetihlerinin ve başarılarının coşkuyla anlatıldığı, 17. yüzyıldan sonraki krizlerin ve yenilgilerin ise hiç yer almadığı, hamaset edebiyatına yakın bir tarzda kaleme alınmıştır. Öte yandan Cevâd, Şeref ve Reşâd'ın ders kitaplarında bu tür dar görüşlü ve çarpıtılmış bir tarihyazımcılığı söz konusu değildir.

Reşâd'ın rüşdiye ders kitabı, Osmanlı İmparatorluğu'nun coğrafi konumu ve nitelikleriyle birlikte halkın özelliklerinin de anlatıldığı, *Devlet-i Âliyye-i Osmânîyyenin Hulâsa-i Ah-*

101 Şeref, s. 58; Cevâd, s. 150; Nâzima, s. 29.

102 Şeref, s. 116; Cevâd, s. 173; Nâzima, s. 46-47.

103 Şeref, s. 140-175; Cevâd, s. 180-188; Nâzima, s. 53-61; Reşâd, s. 101-113.

104 Şeref, s. 179, 187-189; Cevâd, s. 190; Nâzima, s. 63-64; Reşâd, s. 114-115.

vâl-ı Coğrafıyyesi ("Yüce Osmanlı Devletinin Coğrafi Koşullarının Özeti") başlığını taşıyan üç sayfalık bir giriş bölümüyle başlar. Burada Osmanlı İmparatorluğu Çin ve Rusya'dan sonra dünyanın üçüncü büyük ülkesi olarak takdim edilir. Ancak ilginçtir ki ABD'den, İngiliz ve Fransız sömürge imparatorluklarından veya Brezilya'dan söz edilmez. Yazar Cezayir, Tunus ve Romanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırlarına dahil olduğu iddiasındadır. Soğuk bölgelerden aşırı sıcak mıntıkalara dek iklim farklılıklarını, bitki, hayvan ve madenlerin zengin çeşitliliğini dile getiren Reşâd, coğrafya bilimcilerinin Osmanlı topraklarını kendi başına bir dünya sayacak kadar önemsediklerini vurgular.[105] Bu bölüm gerçekten de okura Osmanlı İmparatorluğu'nun büyüklüğünü hissettirmeyi başarır. Bu açıklamalardan sonra Reşâd, imparatorluğun nüfusu hakkında bilgi verir. Buna göre Osmanlı nüfusu, Türkler, Araplar, Kürtler, Lazlar, Boşnaklar, Pomaklar, Çıtaklar (Anadolu Türkmenleri?), Arnavutlar, Çerkesler, Tatarlar, Mongaylar (Nogaylar?) ile Gürcüleri içeren on iki Müslüman etnik unsur (*başlıca on iki Müslüman kavim*) ve Araplar, Gürcüler, Rumlar, Ermeniler, Bulgarlar, Arnavutlar, Ulahlar ile Yahudileri içeren sekiz gayrimüslim etnik unsurdan oluşmaktadır. Yazar bütün bu kavimlerin "yüce Osmanlı adı" altında birleştiğini ve birlikte yaşadığını belirtir.[106] Görüldüğü üzere Reşâd nüfus gruplarını, Osmanlı devletinin resmî tasnif usulüne uygun biçimde dinî cemaatlere göre değil, seküler etnik kimliklerine göre ayırır. Bu farklı sınıflandırma, devletin ders kitaplarında çok katı bir birörneklilik politikası uygulamadığını göstermektedir. Yazar, bu farklı Müslüman ve gayrimüslim unsurlardan "Osmanlılık" çerçevesi içinde söz eder. Bundan sonra Reşâd tüm bu farklılıklara karşın, Türkî dil ailesine mensup olan Osmanlıca'nın, imparatorluğun ortak dili (*lisân-ı umûmi*) olduğunu,[107] ve aynı zamanda İslâm dininin ve özellikle Hanefi fıkıh mezhebinin halkın bü-

105 Reşâd, (Cim) ve (Dal) (bölüm Arapça harflerle sayfalanmıştır).

106 *Bunların cümlesi (Osmanlı) nâm-ı celîli altında müttehid ve müteayyişdirler*. Bkz. Reşâd, (Vav).

107 *An-asıl elsine-i Türkiyyeden madûd olan (Osmanlı) lisânı*, Reşâd, (Vav).

yük çoğunluğu arasında câî bulunduğunu anlatır.[108] Son olarak devletin başının, bütün Osmanlıların *pâdişâhı* ve *sultânı* olduğunu ve kendisinin aynı zamanda halifelik ve imamlık kurumları dolayısiyle iki yüz milyondan fazla dünya Müslümanının manevî otoritesi olduğunu belirtir.[109]

İncelenen kitaplar arasında, A. Vefik Paşa'nın çalışması dışında kurumsal ve entelektüel gelişmelerin siyasî olaylarla koşut olarak ele alındığı tek kitap, Şeref'in idâdî ders kitabıdır. Bu kitap, sosyo-ekonomik koşulları, kurumsal değişimleri ve ilgili dönemin tarihsel analizini içeren on ana bölümden oluşmaktadır. Sansürden geçirilmiş olmasına rağmen, Şeref'in ders kitabı Osmanlı tarihinin görece tutarlı bir anlatımını sunmaktadır. Şeref, Tanzimat dönemini değerlendirirken, Gülhane Hatt-ı Hümâyûn'unu eski düzeni değiştiren ve yeni reformların ilkelerini ortaya koyan bir belge olarak tanımlar. Tebaanın yasa önünde eşitliği, can, mal ve ırz güvenliği, vergide adalet ve askerlik hizmetinin süre ve yedeklilik açısından yeniden düzenleme ilkelerinin ihdas edildiğini belirten Şeref, böylelikle tebaanın güvenliği, refahı ve huzurunun arttığı, devlet hazinesinin, ordunun ve bahriyenin güçlenme fırsatını bulduğunu savunur. Vilayetler merkeze daha sıkı bir biçimde bağlanmış ve genel bir maddi ve manevi ilerleme gözlenebilir olmuştur.[110] Tanzimat "ancien régime"in (*usûl-i atîka*, "kadim düzen") yürürlükten kalkması, "*yeni çığırlar açılması*" ve yeni yasaların yürürlüğe konması, "kısacası çağdaş medeniyetin, yeni siyasî koşulların ve asrın ihtiyaçlarının gerektirdiği kurum ve reformların gerçekleştirilmesine ve kabul ettirilmesine özen gösterilmesi" anlamına geliyordu.[111] Şeref, Kırım Savaşı sonrasında imza-

108 *İslâmiyyet ve o meyânda mezheb-i celîl-i (Hanefi) ekseriyyet üzere hükmü câri olan diyânet ve mezhebdir*, Reşâd, (Vav) .

109 *Fermân-fermâ-yı hükûmet olan zât-ı Şevketsimât umûm Osmanlıların Pâdişâhı ve Sultânı olduğu gibi Hilâfet ve İmâmet-i celîle hasebiyle bütün dünya yüzünde bulunan iki yüz milyon kadar ehli İslâm'ın mercii mukaddesidir*. Bkz. Reşâd, (Vav)

110 Şeref, s. 179-181.

111 *Velhâsıl medeniyyet ve siyâset-i cedîdenin ve ihtiyâcât-ı asrın icâb eylediği tesîsât ve ıslâhâtın vaz ve istihsâline ihtimâm*, Şeref, s. 187.

lanan Paris Antlaşması'na (1856) özel bir yer verir ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa'nın büyük devletlerinden biri olarak kabul edilmesinin önemini vurgular.[112]

Nâzima, Cevâd, Şeref ve Reşâd'ın ders kitaplarında, Osmanlı hanedanının Türk kökenlerinin altının çizilmesi dışında, ne Türk milliyetçiliğine ne de İslâmcılığa esaslı bir vurgu dikkati çeker; yalnızca devlet merkezli ve hanedana sadakate odaklı bir vatanseverlik öne çıkarılır. Türk etnik kimliğinin daha güçlü vurgulandığı ve Türk milliyetçiliğinin açıkça sergilendiği çalışmalar Hasan Sırrı'nın idâdî seviyesindeki dünya tarihi ve Selânikli Tevfik'in rüşdiye seviyesindeki Osmanlı tarihidir.[113] Sırrı'nın Dünya Tarihi ders kitabının ilk cildi, Tanrı'nın insanı yaratmasından (*hilkat, inzâl-ı beşer*) doğu Asya, Mısır, Keldaniler, Asurlular, İbraniler gibi kadim Şark uygarlıklarını kapsayan en eski insanlık tarihini, bunu takiben klasik Yunan, Makedon ve Roma uygarlıklarını, daha sonra ise Araplar, Frenkler ve "Haçlılar" (*Ehli Salîb*) gibi ortaçağ uygarlıklarını içerir. Doğu Asya'yı anlatan ikinci bölümde, Çin, Hindistan ve Türkistan'daki eski çağ koşulları anlatılır. Türkistan bahsi ele alınırken çok eski zamanlarda Türklerin Orta Asya'da büyük imparatorluklar kurdukları belirtilir ve Oğuz Han'ın ve Hunların Türklüklerinin ve tarihsel önemlerinin altı çizilir. Yazar son olarak, Türklerin halen Anadolu'da ve güneydoğu Avrupa'da yaşamakta olduklarını söyler.[114] Tevfik'in rüşdiye seviyesindeki kitabı, başka açılardan Nâzima'nın, Şeref'in ve Reşâd'ın Osmanlı tarihi üzerine yukarıda anılan çalışmalarından pek farklı değilse de, Osmanlı hanedanının kökenlerinin açıklandığı sayfada ilginç bir hal alır. Tevfik sadece Osmanlı hanedanının Türk

112 *Devlet-i Osmâniyye Avrupa Dûvel-i Muazzaması meyânına dâhil olub*, Şeref, s. 186.

113 Hasan Sırrı, *Târih-i Umûmî* (Vilâyât-ı Şâhânedeki Mekâtib-i İdâdiyyenin 1310 Senesinde Maârif Nezâret-i Celîlesince Tadilen Tanzîm Olunan Programlarına Tevfîkan Tertîb Olunmuşdur). Cild-i evvel (Dersaâdet: Karabet Matbaası, 1310/1892-93), 272 sayfa; Selânikli Tevfik, *Muhtasar Târîh-i Osmânî* (Mekâtib-i Rüşdiyye Programına Tevfîkan Tahrîr Olunmuşdur) (Dersaâdet: Matbaa-i Kütübhane-i Cihân, N 1322/Kasım 1904), 120 sayfa.

114 Sırrı, s. 25.

kökenlerini anlatmakla kalmaz, Türk halkının yüceliğini de vurgular. Buna göre, padişahın ve "kullarının" ataları, "Türkler" denilen şanlı bir millete mensuptu. Söz konusu Türk milleti Asya kıtasının ortalarında (Altay'da) Altun Dağları civarında ortaya çıkmıştı. Türk milleti yiğitliği, iyi huyluluğu ve güzelliği ile tanınıyordu. Ünlü Oğuz Han bu milletin en tanınmış hükümdarıydı. Oğuz Han zamanından itibaren Türk milletinin nâmı etrafa yayılmaya başlamıştı.[115] Türklerin dünya tarihindeki önemini vurgulayan bu iki örnek Mutlakıyet devri tarih ders kitapları arasında istisna teşkil eder. Yine de, sıkı bir sansür uygulamasının devam ettiği bir dönemde yayımlanan bu kitapların devlet okullarında ders kitabı olarak okutulmasına onay verildiği göz önüne alındığında, Abdülhamid rejiminin tarih kitaplarında bu Türklük vurgusuna gösterdiği tolerans dikkate değerdir. Bu durum basın hayatında savunulan kültürel Türkçülüğün sınırlı derecede bile olsa ders kitaplarına yansıdığını, ve Abdülhamid rejiminin tüm zahirî İslâmcılığına karşın aynı zamanda Türkçülüğe sempatiyle baktığının bir belirtisidir.[116]

Abdülhamid dönemi ders kitaplarını toplu olarak değerlendirecek olursak bir yandan dinî ve otoriter sosyal değerlere, diğer yandan da dünyevî ve ilerlemeci anlayışa vurgu yaptığını söyleyebiliriz. Bu vurgulardan birincisi ilk okuma kitapları, ahlâk ve imla üzerine yazılmış ders kitaplarında ortaya çıkmakta, diğeri bütün seviyelerdeki tarih kitaplarında görülmektedir. Osmanlı devlet eğitiminin iki başlı özelliği, yani sosyal disiplinizasyon ve modernizm, okul kitaplarında bu yolla kendini göstermiştir. Eğitimsel hedefler olarak sosyal disiplinizasyon ve modernizm özellikle 1904 reformundan sonra müfre-

115 *Sevgili, büyük Pâdişâhımızın cedd-i âlâları ve Pâdişâhın bizim gibi kulu olanların büyük babaları "Türk" nâmı verilen bir şanlı kavme mensûbdurlar. Bu Türk kavmi Asya kıtasının orta cihetlerinde (Altay) Altun dağları civârında zuhûr etmişler. Türk kavmi diğer kavimler arasında yiğitlik, güzel huyluluk, güzellik ile şöhret almışdır; Meşhûr Oğuz Han bu kavmin en meşhûr hükümdârıdır. Oğuz Han zamânından itibâren Türk kavminin nâmı etrâfa yayılmağa başladı*, Tevfik, s. 3.

116 Bu konuda bkz. David Kushner, *The Rise of Turkish Nationalism, 1876-1908* (London; Totowa, N. J.: Cass, 1977). Türkçe çevirisi için bkz. David Kushner, *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu, 1876-1908*, çev. Ş. S. Türet, R. Ertem, F. Erdem (İstanbul: Kervan Yayınları, 1979).

dat yapısında yan yana varlık sürdürürken, Abdülhamid idaresi bu hedeflerin anlamlı bir kavramsal sentezini yaparak tutarlı ve bütünsel bir ideolojiye dönüştürmekte yetersiz kalmıştır. Bu yetersizlik, Abdülhamid devri okul sisteminin en büyük yapısal zaaflarından biri olarak ders kitaplarındaki tutarsızlıklarda ve kopukluklarda kendini göstermiş ve eğitimin entelektüel açıdan bir derinlik kazanmasını engellemiş olup sonuçta yüzeysellikten kurtulunamamıştır.

Yabancı okullar ve Abdülhamid devri eğitimi

Taşradaki eğitsel modernizasyonu tetikleyen en güçlü etkenlerden biri, imparatorluğun çeşitli bölgelerinde yaygın olan ve çoğunluğu misyoner kurumu niteliğine sahip yabancı okulların varlığıydı. Öğretim kalitesinin daha yüksek oluşu ve özellikle de yabancı dillerin öğretilmesi, gayrimüslimler olduğu kadar yerel Müslüman çocuklarını da bu okullara çekiyordu. Sözü geçen eğilim, genel eğitimin ya olmadığı ya da çok az geliştiği bölgelerde daha da güçlüydü. Eğitim politikasında tekelci bir yaklaşıma sahip olan Abdülhamid rejimi, bu gelişmelerden ciddi rahatsızlık duymaktaydı. Devletin vilayetlerdeki okul sayısını artırmasının nedenlerinden biri de bu endişeydi.

1881'de Maârif Nezâreti, taşrada eğitime yeterince önem verilmeyip ihmal edilmesinin genç Osmanlı kuşaklarını kendi çıkarları ve vizyonlarına uygun biçimde eğiten ve yetiştiren yabancı eğitim kurumlarını güçlendirdiğini öne sürmekteydi. Dolayısıyla taşradaki yabancı okulların faaliyetleri, Osmanlı hükümetinin 1880'lerin başlarında vilayetlerde maârif idareleri kurmak için acele etmesinin başlıca nedenlerinden biri olmuştur.[117] 1883'te Sadâret Maârif Nezâreti'ne, devlet okullarının ülke genelinde az sayıda olmasının, hatta bazı yörelerde hiç okul bulunmamasının, yabancı okulların imparatorluğun neredeyse her yanına yayılmasıyla tezat teşkil ettiğini bildiriyordu. Ayrıca, devlet okulu yokluğunun Müslüman ebeveynleri çocuklarını yabancı okullara göndermeye yönelttiği vurgulanıyordu. Müs-

117 Berker, s. 128; Kodaman, s. 45-46.

lüman öğrencilerin yabancı okullarda maruz kaldıkları "çeşitli sakıncalar" (*envâı mahâzir*), Osmanlı devletinin istikrarlı bir eğitim politikasına olan ihtiyacının başlıca gerekçesi olarak gösterilmiştir.[118] Beş yıl sonra yayımlanan bir hükümet raporunda misyoner okullarının "yıkıcı" etkilerini önlemenin tek yolunun "yeterli sayıda" devlet okulu açmak olduğu vurgulanmaktaydı.[119] Mutlakıyet döneminde genel eğitimin taşrada yaygınlık kazanmasını tek başına yabancı okul faaliyetlerine bir tepki siyasetine bağlamak doğru olmasa bile yukarıda dile getirilen hizmet içi görüşler devletin misyoner okulları hususundaki büyük huzursuzluğunu ortaya koyması bakımından dikkate değerdir. Öte yandan, imparatorluğun daha ücra köşelerinde eğitim konusunda yapılan yatırımlar gerçekten de söz konusu yörede misyoner okullarının faaliyetleri ile birebir bağlantılı olmuştur.

Merkezî vilayetlerden uzak yörelerde devlet okullarının açılması ya da mevcut okulların eğitim kalitesinin yükseltilmesi sıklıkla söz konusu yerdeki yerli Müslüman halkın yabancı kurumlara olan ilgisine bağlı olarak gerçekleşiyordu. Beyrut vilayetine bağlı Lâzkıyye sancağındaki (günümüz Suriye kıyısında) Nusayri nüfusa yönelik devlet okulları, ancak Amerikan misyonerlerinin buradaki faaliyetlerinden sonra açılmıştır. Beyrut vilayetine bağlı Nasıra kasabasında (günümüzde Kuzey İsrail'de) Müslümanlara yönelik rüşdiye ve ibtidâî okullarının bulunmayışı, ebeveynleri çocuklarını buradaki misyoner okullarına göndermeye itmişti. Bu gelişme başkente rapor edilince, Bâb-ı Âlî, Nasıra'da bir rüşdiye ile iki ibtidâî, civar köylerde de üç ibtidâî okulu açılmasına karar verdi.[120] Maârif Nezâreti, yeterli Maârif Hisse-i İânesi toplanamadığı için başlangıçta İşkodra'da idâdî okulu açmaya yanaşmadıysa da, vilayet idaresi Cizvit rahiplerinin eğitim faaliyetlerine ilişkin raporlar gönderince, hükümet durumu yeniden değerlendirdi.[121] Adana'da çocukları-

118 BOA AD No. 1243, s. 56 (21 S 1301/22 Aralık 1883).

119 BOA MV No. 35, s. 49 (25 Z 1305/2 Eylül 1888).

120 BOA AD No. 1422, s. 77 (22 S 1307/18 Ekim 1889). BOA MV No. 54, s. 43 (17 L 1307/6 Haziran 1890) ile karşılaştırınız.

121 BOA AD No. 1422, s. 57 (5 S 1307/1 Ekim 1889).

nı misyoner okullarını gönderenlerin sayısı artmaya başlayınca, vilayet idaresi, yeni devlet okulları açılması amacıyla Maârif Hisse-i İânesi'nden yerel eğitim harcamalarına aktarılan payın artırılmasını istedi. Hükümet Adana vilayetindeki on ibtidâî mektebinin, Müslümanları yabancı okullardan uzak tutmaya yetmeyecek derecede az sayıda olduğunu kabul etti. Sonunda devlet bu vilayette elli altı yeni ibtidâî açılmasına karar verdi. Ne var ki inşaat ve bakım masrafları, her zaman olduğu üzere, yerel kaynaklardan karşılanacaktı.[122] Van vilayetinde de, yabancı okullara olan talebi azaltmak amacıyla, yerel ibtidâî ve rüşdiye okullarının sayısının artırılmasının yanı sıra, yatılı bir ibtidâî mektebi açılması da kararlaştırıldı.[123] Suriye vilayetine bağlı Nablus şehrinde (günümüzde Filistin Özerk Yönetimi'nde) Müslüman anne babalar çocuklarını yerel rüşdiyeden alıp Fransızca dersi verilen Latin okuluna göndermeye başlayınca, Osmanlı devleti bu rüşdiyeye bir Fransızca dil hocası atamak zorunda kaldı.[124]

Yabancı okul faktörünün, Bâb-ı Âlî'nin devlet okullarının açılması ve mevcut okulların kalitesinin yükseltilmesi girişimlerine ek bir ivme kazandırdığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda yabancı okullar, Osmanlı devletini, vilayetlerdeki maârif sistemini modernleştirmeye âdeta "zorlamıştır." Maârif Nezâreti'nin nihaî amacı yabancı okullarda Müslüman öğrenci kalmamasını sağlamaktı. Bu hedefe ulaşmak için girişilen bütün çabalara karşın, Bâb-ı Âlî bütün Müslüman öğrencileri devlet kurumlarına çekmeyi başaramamıştır. Mutlakıyet devrinin sonuna dek misyoner okullarına devam eden Müslüman öğrenciler az sayıda da olsa mevcudiyetini sürdürdü. Bu öğrenciler genellikle ya yerel eşrafın ya da Osmanlı devlet görevlilerinin çocuklarıydı.[125]

---

122 BOA AD No. 1422, s. 569 (12 Ca 1308/24 Aralık 1890).

123 BOA AD No. 1423, s. 267-268 (29 Za 1308/6 Temmuz 1891).

124 BOA AD No. 1420, s. 299 (11 Ra 1299/31 Ocak 1882).

125 Bkz. Betül Başaran, "Reinterpreting American Missionary Presence in the Ottoman Empire: American Schools and the Evolution of Ottoman Educational Policies (1820-1908)" (yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, 1997), s. 68-73.

ALTINCI BÖLÜM

ETNİK MANZARALAR: ENTEGRASYON ZORLUKLARI

Taşraya yönelik Osmanlı eğitim siyaseti, yerel koşulları ve farklılıkları göz önüne almayan birörnek bir öğretim ve müfredat sistemi dayattı. Devlet, yalnızca Osmanlı siyasî yapısına entegre olmayan ya da Osmanlı sivil idaresinin kök salmayı başaramadığı nüfus grupları arasında, yerel koşullara uygun, duruma özel eğitim siyasetleri uyguladı. Siyasî ve kültürel açıdan marjinal nüfus grupları bir yana bırakılacak olursa, imparatorluğun gayritürk bölgelerindeki devlet okullarının müfredatları esas olarak İstanbul'dakilerden farklı değildi. Aynı şekilde, gayritürk bölgelere tayin edilen öğretmenler de esasen Türkçe konuşan öğrencilere ders vermek için eğitilmişti. Bazı vilayet merkezlerinde taşra öğretmen okullarının tedrici olarak açılmaya başlamasıyla, bu okullardan mezun olan yerel kökenli öğretmenler, taşra ibtidâî okullarının normları ile koşulları arasındaki uyumsuzluğu hafiflettiler. Öte yandan, rüşdiyelerde ders veren muallim-i saniler, kural olarak görev yaptıkları bölgenin yerlileri arasından seçildi.

Bu birörneklik siyaseti zaman zaman yerel idarecilerin şikâyetlerine yol açıyordu. Bingazi (Libya) sancağı valisinin yerli Arap öğrencilere Arapça grameri öğreten öğretmenlerden şikayet ettiğine daha önce değinilmişti. Bu öğretmenler Türkçe ve

Farsça grameri, matematik, coğrafya vb. dersler verebilirlerdi, ama Arapça grameri öğretmemeliydiler çünkü yerli öğrenciler bu dili öğretmenlerden daha iyi biliyordu. Bu siyasetin önemli bir yönü, gayritürk bölgelerde Türk dilinin teşvik edilmesiydi. Arnavutluk ve Kürdistan'da Türkçe'nin tek öğretim dili olması hedefleniyordu ki, 1904 eğitim reformunun amaçlarından biri de buydu.

Berlin Kongresi'nde alınan kararlar doğrultusundaki sınır düzenlemelerinin akabinde, imparatorlukta Türkler dışında başlıca üç Müslüman nüfus kalmıştı: Arnavut, Arap ve Pomak gibi Sünni Müslümanlar; gayrisünni Müslüman halklar ve aşiretler. Bunlardan ilk kategoridekiler Osmanlı idarî yapısına entegre edildi. Buna karşılık diğer iki kategoridekiler, Osmanlı siyasî ve idarî çerçevesinin dışında kalan çevre gruplar olarak kaldı.

Arnavutlar ve Araplar özellikle 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın ardından, imparatorluk dağılmanın eşiğine gelirken ve bu iki halk arasında ayrılıkçı hareketler filizlenmeye başlarken, Bâb-ı Âlî açısından sorun oluşturmaya başladı. Abdülhamid döneminde Arnavutlar ve Araplara karşı başlıca devlet siyaseti, milliyetçi duyguları zayıflatmak amacıyla İslâmî değerlerin ve halife-sultan nosyonunun aşılanmasıydı. Bu siyasetin ek bir özelliği de Arnavutlar ve Pomaklar arasında Türkçe'nin teşvik edilmesiydi. Özellikle Arnavutlar, komşu Balkan ülkelerinde kültür cemiyetleri kurarak ve Arnavutça ilkokul eğitimi veren gizli okullar açarak Osmanlının kültürel baskı siyasetine direndiler.

Sünni İslâm kimliğiyle Osmanlı devleti, bu mezhebin ideolojik çerçevesi içinde, gayrisünni Müslüman halklara yaklaşmakta zorluklarla karşılaşıyordu. Bu durum, sosyal disiplin siyasetinin yoğunlaştığı II. Abdülhamid devrinde, iyice imkânsız hale geldi. Aleviler ve Kripto-Hıristiyanlar gibi cemaatler resmî açıdan, derin bir cehalet içinde bulunan, hurafelerin etkisinde kalmış, medeniyet yoluna girmeleri için doğru eğitilmeleri gereken insanlar olarak tanımlanmıştı. Ama Hıristiyan misyonerleri Alevileri dinden döndürmek için girişimlerde bulunun-

ca ve rahipler Kripto-Hıristiyanlara askerlik yapmamalarını telkin etmeye başlayınca, bu nüfus gruplarına karşı duyulan endişe arttı. Böyle durumlarda Hıristiyan misyonerlerinin etkisini azaltmak için özel eğitim siyasetleri uygulandı. Arnavutlukta, söz konusu grupla etnik bağları olan Kripto-Hıristiyanlara, bölge koşullarını ve yerel gelenekleri iyi bilen özel eğitimciler gönderildi. Esas olarak Bağdat ve Basra vilayetlerinde yaşayan On İki İmam Şiileri, kadim bir kültüre ve skolastik eğitsel geleneklere sahip bir cemaat oluşturuyordu. Osmanlı halifeliğini reddetmeleri ve komşu İran'a sempati duymaları, bu nüfus grubunu merkezi otoritenin gözünde şüpheli bir konuma getiriyordu. Bâb-ı Âlî, Sünni idarî ve askerî kurumlara sızacakları korkusuyla Şii çocuklarının devlet okullarına alınmasını yasakladı. Şii din adamlarının (*âhund*) yerel bedevi aşiretler arasındaki misyoner faaliyetleri Osmanlı devletini, Sünni ulemâdan gezici öğretmenleri "tehlike altındaki" bedevilerin yaşadığı bölgelere göndermek ya da Şii din adamlarının çocuklarına burs vererek İstanbul'daki medreselerde yetiştirmek ve Sünni İslâmı yayacak şekilde yetiştirmek gibi önlemler almaya itti. Gayrisünni nüfus gruplarına uygulanan bu siyasetlerin çoğu, fonların ya da öğretim personelinin yetersizliğinden ötürü başarısız oldu.

Özerk konumlarını yitirmek istemeyen aşiretler ve göçerler, merkezi idarenin vergi toplama, nüfus sayımı ya da askere alma gibi uygulamalarına karşı direndiler. Bâb-ı Âlî, aşiretlere merkezî idare kavramını aşılama, düzen ve maddi ilerleme getirme gibi konularda eğitimi başlıca araç olarak görüyordu. Aşiret bölgelerinde devlet bütçesinden finanse edilen okullar açıldı ve bedevilerin arasına gezici öğretmenler gönderildi. Bunlara ek olarak, İstanbul'da, aşiretlerini Osmanlı idarî yapısına entegre edecek, Osmanlı İslâmî ve modernist değerlerine sahip bir aşiret eliti yetiştirmek amacıyla "*Aşîret Mektebi*" denen bir ortaokul açıldı. Bu proje bir dereceye kadar başarılı oldu ve aşiret reislerinin Aşiret Mektebi'nden mezun olan oğulları, eğitimli bir Osmanlı aşiret idarecisi eliti oluşturdu. Ne var ki, Mekke Şerifi Hüseyin örneğinde olduğu gibi, Osmanlı eğitimi aşiret liderlerinin imparatorluğa başkaldırmasını engelleyemedi.

Gayritürk Sünni Müslümanlar

Arnavutlar-Tosklar

1878'de Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlar'daki toprakları, Kosova'nın bazı bölgeleri, bugünkü Arnavutluk, Kuzey Epir, Makedonya, Batı ve Doğu Trakya'yla sınırlanmıştı. Bu toprak kaybı etnik Arnavutların Osmanlı Balkanlarındaki en önemli Müslüman etnik grup olmalarına yol açtı ve bu gelişme Arnavutların siyasette özel bir yer edinmeleriyle sonuçlandı.[1]

Arnavutlar iki ana entite olan ve kendi lehçelerini konuşan Tosklar ve Geglerden oluşuyordu. Güneydeki (günümüzdeki Arnavutluk ve Kuzey Yunanistan) Tosklar yüzyıllardır yerleşik bir hayat sürdürüyorlardı ve daha uzun bir süre doğrudan Osmanlı sivil idaresi altında yaşamışlardı. Geglerin aksine Tosklarda kent hayatı daha yaygındı. Bu koşullarla bağlantılı olarak Tosklar ve Gegler arasında bazı kültürel farklılıklar göze çarpıyordu. Dinî bağlamda, heterodoks bir İslâm inancı olan, hayata ve dine karşı daha liberal bir tavır içeren Bektaşilik, Tosklar arasında yaygındı. Ünlü Osmanlı aydını, ansiklopedi ve sözlük yazarı Şemseddin Sami Bey Frashëri (1850-1904) bir Tosk idi ve doğduğu köydeki Bektaşi kültüründen etkilenmişti. Güney Arnavutluk'ta ek bir kültürel faktör de, Ş. S. Frashëri ile ünlü Jön Türk ve Arnavut milliyetçisi İsmail Kemal Bey gibi Müslüman Arnavutların da öğrenim gördüğü Rum okullarının varlığıydı. B. Sokolava'ya göre, 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarındaki, sayıları kırkı aşan tanınmış Arnavut entelek-

1 Peter Bartl, *Die albanischen Muslime zur Zeit der nationalen Unabhängigkeitsbewegung (1878-1912)* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1968), birçok yerde; Nuray Bozbora, *Osmanlı Yönetiminde Arnavutluk ve Arnavut Ulusçuluğu'nun Gelişimi* (İstanbul: Boyut Kitapları, 1997), s. 207-264; Halil İnalcık, "Arnawutluk", *Encyclopedia of Islam*. New Edition (Leiden: E.J. Brill, bundan böyle *EI2*); Basil Kondis, *Greece and Albania 1908-1914* (Selanik: Institute for Balkan Studies, 1976), s. 22; Süleyman Külçe, *Osmanlı devrinde Arnavutluk* (İzmir, 1944), birçok yerde; Selçuk Akşin Somel, "Ottoman Islamic Education in the Balkans in the Nineteenth Century," Islamic Studies (İslamabad) 36: 2, 3 (1997), s. 450-451; Karl Süssheim, "Arnavutluk", *İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, bundan böyle *IA*), s. 577-578.

tüellerin çoğu Güney Arnavutluk kökenli ve büyük olasılıkla Tosk idi.[2]

19. yüzyılın ilk yarısının belirgin özelliklerinden biri, Osmanlıların Arnavutluk'taki iktidarlarını sağlamlaştırma ve yerel Arnavut liderlerin Bâb-ı Âlî karşısındaki özerk konumlarına son verme çabalarıydı. Buşatlı Mustafa Paşa ve Tepedelenli Ali Paşa gibi güçlü derebeyler, merkezî hükümetin 1820-1850 dönemindeki merkezîleşme ve reform siyasetine şiddetle karşı koydular.[3] Bu derebeyleri bertaraf edildikten sonra da, yerel huzursuzluklar 1844'e dek sona ermedi. Yerel feodal *sipahiler* ve loncaların başında bulunan esnaf kethüdaları eski ayrıcalıklarını yitirdiler ve eskiden özerk olan dağlılar, feodal dağ kanunlarını temel alan tam özerk konumlarının yeniden tesisini talep ettiler. Öte yandan, köylülere de zorunlu askerlik getirilmiş ve vergileri ağırlaştırılmıştı. Bu önlemlerle birlikte merkezî otorite, Arnavut bölgelerinde ilk kez varlığını hissettirdi. Büyük halk kitleleri için Osmanlı reformları yabancı işgali anlamına geliyordu.[4]

Ulusal Arnavut kültürünün gelişmesi yolundaki ilk kararlı teşebbüsler, merkezîleşme reformlarına karşı gösterilen bu direnişle aynı dönemde ortaya çıkmıştır. Ortodoks bir Arnavut

---

2 Bartl, s. 87-111; H.N. Brailsford, *Macedonia* (Londra, 1906); s. 86-87, 248-252; Jonannes Faensen, *Die albanische Nationalbewegung* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1980), s. 21-22; K. Frashëri, "Şemseddin Sami Frashëri. Idéologie du mouvement national albanais", *Actes I. Cong. Intern. èt. Balkan. èt sud-est europ. IV* (1969), s. 817-818; George Walter Gawrych, "Ottoman Administration and the Albanians, 1908-1913" (yayımlanmamış tezi, University of Michigan, 1980), s. 3; Halil İnalcık, *The Ottoman Empire. The Classical Age 1300-1600.* 2. Baskı (New Rochelle; New York: Orpheus Publishing, 1989), s. 194-199; H.T. Norris, *Islam in the Balkans. Religion and Society between Europe and the Arab World* (Londra: Hurst & Company, 1993), s. 89-100, 161-195; Somel, s. 451; Süssheim, s. 576-577; Bojka, Sokolava, "Origine sociale de l'intelligentsia albanaise à l'époque de la Renaissance", *Études Balkaniques* (Sofya), 18-1 (1982), s. 123.

3 Stefanaq Pollo-Arben Puto, *Histoire de l'Albanie des origins à nos jours* (Roanne, 1974), birçok yerde; Stavro Skendi, *The Albanian National Awakening, 1878-1912* (Princeton: Princeton University Press, 1967), birçok yerde; Ekrem Bey Vlora, *Lebenserinnerungen, (1885-1912).* ed. Mathias Bernath, cilt 1 (Münih: Verlag R. Oldenbourg, 1968), birçok yerde; Süssheim, 577-578.

4 Pollo-Puto, s. 127; Skendi, *Albanian National*, s. 20-27; Vlora, s. 27.

entelektüeli olan ve daha önce Helen idealini destekleyen Naum Veqilharqhi, 1844'te ilk Arnavut ulusal alfabesini oluşturdu. 1850'lerde İstanbul'daki Arnavutlar kendi dillerinde kitap basmak ve Arnavut okulları açmak için bir cemiyet kurdular.[5]

Osmanlı hükümetinin bu cemiyete karşı nasıl bir tavır aldığını bilmiyoruz. Ama Tanzimat döneminde Osmanlı resmî görüşünün Arnavutça yayınlara ya da Arnavutların kültürel faaliyetlerine karşı kategorik olarak düşmanca bir tavır içinde olmadığına ilişkin işaretler mevcuttur. En azından, 1870'lerin başlarında Yanya vilayeti resmî gazetesinin iki sayfası Arnavutça yayımlanıyordu.[6]

Balkanlar'da Osmanlı varlığının giderek zayıflaması, Arnavut siyasî ulusalcılığının güçlenmesine yol açıyordu. 1875'teki Bosna-Hersek isyanları, Bulgaristan'da 1876'daki ayaklanma ve akabinde 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı ile sonuçlanan Balkan krizinde, Arnavut ulusalcılığı ilk kez açıkça telaffuz edildi. Osmanlıların Balkanlar'daki toprak bütünlüğünün sona ermesi, muhtemelen komşu Balkan monarşileriyle birlikte Arnavutluk'un da ayrılması sonucunu doğuracağından, Arnavut ileri gelenlerinden bir grup 1877 İlkbaharı'nda Yanya'da bir araya geldi ve Bâb-ı Âlî'ye bir mektup göndererek diğer birçok isteğin yanında ilk kez, Arnavutça'nın öğretim dili olarak kullanılacağı okullar açılmasını talep etti. Bâb-ı Âlî, muhtemelen aynı günlerde başlayan Osmanlı-Rus Savaşı yüzünden, herhangi bir tepki vermedi.[7] Kuzeyden ve güneyden gelen Arnavut liderleri Temmuz 1878'de "Prizren Birliği"ni (*Lidhja e Prizrendit, Arnavutluk İttihâdı*) kurdular. Bu cemiyet, Arnavutluk vilayetlerinin idarî açıdan tek bir vilayette birleştirilmesini, Arna-

5 A. Buda, "Albenien und die Balkankrise der Jahre 1878-1881", *Actes I. Cong. Intern. ét. Balkan. et sud-est europ.* IV (1969), s. 123; Faensen, s. 22-30, 45; Bojka Sokolova, "Charakterni certi na albanskoto vazrazdane v kraja na XIX v.", Studia Balcanica (Sofya), 12 (1976), s. 170; Sokolova, "Origine", s. 23-24; Somel, s. 452; Vlora, s. 130.

6 Hasan Kaleshi & Hans-Jürgen Kornrumpf, "Das Wilajet Prizren. Beitrag zur Geschichte der türkischen Staatsreform auf dem Balkan im 19. Jahrhundert", *Südostforschungen* (Münih) XXVI (1967), s. 233; Somel, s. 452.

7 Buda, s. 126-127; Skendi, *Albanian National*, s. 88.

vutların yaşadığı bölgelerde Arnavutçanın resmî bir dil olarak kabul edilmesini ve Arnavut okulları açılmasını talep ediyordu. Arnavut Birliği'nin Müslüman ve Hıristiyan üyeleri bu taleplerinde din unsurunun hiçbir rol oynamadığını, üyelerin her şeyden önce "Arnavut" olduğunu açıkladılar.[8]

Bu açıklama, kapalı bir biçimde Batı Balkanlar'da Osmanlı hakimiyetinin İslâmî meşruiyetini reddediyordu. Müslüman Arnavutlar arasında ulusalcı ve seküler bir kültürel gelişmeninin, onları Hıristiyan Arnavutlarla ortak bir paydada buluşturacağı ve bunun sonucunda farklı bir ulusal çıkar grubunun ortaya çıkacağı göz önüne alındığında, güçlü bir Osmanlı hükümetinin bu olguyu hoşgörmeyeceği neredeyse kesindir. Öte yandan, Berlin Kongresi kararlarının etkili olduğu, Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlar'daki siyasî geleceğinin belirsizliğini koruduğu bir zamanda Bâb-ı Âlî, Yunanlıların ve Sırpların Batı Balkanlar'daki toprak taleplerine direnen siyasî bir faktör olarak Prizren Birliği'ne hoşgörüyle yaklaşmak zorundaydı.[9]

1880 yılında Sadrazam Safvet Paşa padişaha, Arnavutların bölgedeki Osmanlı varlığının omurgasını oluşturduğunu açıkladı ve devletin Arnavutlar arasında maddî ilerlemeyi teşvik etmesi, özellikle de köylerde ve idarî merkezlerde okullar açması gerektiğini öne sürdü.[10] Safvet Paşa'nın önerisi bir oranda etkili oldu. 1881'den 1882'ye geçilirken, Prizren Birliği'nin yasaklanmasıyla birlikte Maârif Nezâreti, Davud Şükrü Efendi'nin [Boriçi] insiyatifiyle Bâb-ı Âlî'ye Arapça harflerle yazılmış Arnavutça okuma kitaplarının ve gramer kitaplarının bastırılmasını ve bunların Arnavutların yaşadığı bölgelerdeki devlet okullarında dağıtılmasını teklif etti.[11] O dönemde *mekâtib-i rüşdiyye müfet-*

8 Bartl, s. 126; Buda, s. 121-10; Evangelos Kofos, "Greek Reaction to the Developments Leading to the Albanian League of Prizren", *Balkan Studies* 23-2 (1982), s. 349-362; Külçe, s. 250-268; Stephanos J. Papadopoulos, "Écoles et associations Grecques dans la Macédoine du nord durant le dernier siècle de la domination turque", *Balkan Studies* 3 (1962), s. 397-442; Skendi, *Albanian National* s. 31-108; Somel, s. 452; Vlora, s. 136-148.

9 Brailsford, s. 255-256; Gawrych, s. 1, 2; Külçe, s. 249; Sokolova, "Charakterni," s. 169; Somel, s. 452.

10 BOA YEE 31-1138-41-79. Ayrıca bkz. Gawrych, s. 42-44; Somel, s. 452-453.

11 BOA BEO AD No. 1420, s. 277 (16 S 1299/7 Ocak 1882); Somel, s. 453.

tişi olan Davud Bey, muhtemelen bu kitapları yazan kişiydi.[12] Bu önerinin nasıl karşılandığını bilmiyoruz, ama kabul edilmiş olsa bile, bu tür bir siyasetin kısa ömürlü olacağı kesin gözükmektedir. Prizren Birliği'nin siyasî faaliyetleri devam ederken, aralarında Ş.S. Frashëri'nin de bulunduğu Arnavut entelektüeller ve ulusalcılar Ekim 1879'da "Arnavutça Metin Yayınlama Cemiyeti"ni kurdular. Bu teşkilat bir yandan Arnavutça okuma kitapları ile gramer ve coğrafya ders kitaplarının Latin harfleriyle yazılması işiyle uğraşıyor, bir yandan da Arnavut okullarının açılması için çaba gösteriyordu. Hükümet 1884'te bu cemiyeti feshetti.[13]

Bu fesih olayının, Abdülhamid rejiminin 1881'e doğru başkentte ve Balkanlar'da gücünü artırmasından epey sonra meydana geldiği göz önüne alındığında, Safvet Paşa'nın sözünü ettiğimiz 1880 tarihli raporunun cemiyetin bir süre daha faaliyete devam etmesinde etkili olduğu düşünülebilir. Cemiyetin feshinden sonra, Arnavut kültürel faaliyetleri yurtdışında sürdürüldü. Bükreş'te *Drita* ("Işık"), *Dituria* ("Bilgi") ve *Shpresa* ("Umut") gibi sürgün cemiyetler, Osmanlı taşrasında, gizli Arnavut eğitim faaliyetlerine maddi katkı sağlamaya çalıştı.[14]

Bölgedeki Osmanlı idaresinin güçlenmesine karşı Prizren Birliği'nin giderek artan bir direniş göstermesi, 1881'de bu cemiyetin lağvedilmesiyle sonuçlandı.[15] Prizren Birliği'nin kapatılmasını takiben, devlet okullarında Arnavutça öğretilmesinin ve bu dilin resmî yazışmalarda kullanılmasının da yasaklandığı öne sürülmüştür.[16] Safvet Paşa'nın söz konusu raporunun muhtemel etkileri göz önüne alındığında, "Arnavutça Me-

12 D. Şukrū Boriçi için yukarıdaki 162. sayfaya bkz.

13 Faensen, s. 43-44; Somel, s. 453.

14 BOA AD No. 1420, s. 277 (16 S 1299/7 Ocak 1882); Bartl, s. 136-137; Faensen, s. 45, 49-50, 109; Skendi, *Albanian National*, s. 146-150, 277, 358-360; Kristo Frashëri, "Le centenaire de la premiére école élémentaire albanaise de Korça", *Les Lettres Albanaises* (Tiran), 9-2 (1987), s. 152-153; Somel, s. 453.

15 BOA YEE 36-968-146-XV; YEE 18-553/105-93-34; BOA Yıldız Sadâret Hususî Maruzat (YSHM) 163-43-27.1.297-3; BOA Yıldız Sadâret Resmi Maruzat Evrakı (YSRM) 5-67-1297.6.13-4 [4.4vr]; 9-24-1298.2.1-6; YSRM 9-41-1298.2.9-1; Somel, s. 453.

16 Gawrych, s 13, 14.

tin Yayınlama Cemiyeti"nin feshedildiği tarihin bu kültürel baskı siyasetinin başlangıç noktası olarak kabul edilmesi daha doğru olacaktır. Osmanlı hükümeti okullarda Arnavutça dilinde eğitim yapılmasını önlemek için elinden geleni yaptı. Bu siyaset, yüzyılın son on yılında ve özellikle 1902'den sonra daha da daha da güçlendi. İşkodra'daki camilerde cuma hutbelerinin Arapça'dan Arnavutça'ya tercüme edilmesi bile resmi soruşturmalara konu olabiliyordu. 1908'den önce, Arnavutça yazışmalar ve bu dilde yazılan kitaplar yasa dışı kabul ediliyordu.[17]

Hepsi de Avusturya-Macaristan korumasında olan Avusturya Katolik okullarını saymazsak,[18] Müslüman Arnavutların kendi dillerinde eğitim almak için ya yerel bir hocanın çevresindeki gruba katıldıklarını ya da Güney Arnavutluk'ta çok sayıdaki gayrisünni Bektaşi tekkelerine devam ettiklerini tahmin edebiliriz. B. Sokolova'ya göre Tosk entelektüellerinin önemli bir bölümü, bir Osmanlı devlet okuluna, Rum-Ortodoks kurumuna ya da medreseye başlamadan önce, yerel bir hocadan ders almışlar ya da Bektaşi tekkelerine gitmişlerdi.[19] Ş.S. Frashëri,[20] Yanya vilayeti Ergiri sancağındaki kendi köyünde, Türkçe, Arapça ve Farsça üzerine temel bilgiler aldığı bir "ilkokul"a devam etmişti. "İlkokul" terimini yakından incelediğimizde bir sorunla karşılaşıyoruz; sıbyan mekteplerinin müfredatı esas olarak Kuran'ın okunmasını ve ezberlenmesini

17 BOA YEE 36-68-141-XIII (irâde taslağı, 30 Ca 1308/11 Ocak 1891); BOA YMTV 53/15, 4 M 1309/10 Ağustos 1891; BOA İrâde-i Husûsiye (IH) 13 (5 C 1323/7 Ağustos 1905); IH 43 (20 N 125/27 Ekim 1907). Ayrıca bkz. Bartl, s. 148; Charles Jelavich ve Barbara Jelavich, *The Establishment of the Balkan National States, 1804-1920* (Seattle; Londra: University of Washington Press, 1977), 227; Skendi, *Albanian National*, s. 132-133, 142, 144; Somel, s. 453; Vlora, s. 128-129, 145-146.

18 Habsburg rejiminin Katolik Arnavutlar üstünde hak iddia ettikleri "Kultusprotektorat" için bkz. Skendi, *Albanian National*, s. 272; Jelavich, s. 226-227; Bojka Sokolova, "Les institutions d'instruction étrangères et la formation de l'intelligentsia albanaise à l'époque de la Renaissance", *Études Balkaniques* (Sofya) 19-4 (1983), s. 26.

19 Sokolova, "Les institutions", s. 19.

20 *C'est a l'ecole elementaire de son village natal que lui furent donnees les premieres notions de turc, d'arabe et de persan.* Frashëri, "Şemsettin Sami" içinde, s. 817-818.

içeriyordu, ibtidâî mekteplerinde ise Kuran'ın okunmasına yönelik Arapça dışında ne Arapça ne de Farsça dersleri veriliyordu. Dahası, 1870'lerin başlarından önce modern anlamda devlet ilkokulları kurulmamıştı, bu da Ş.S. Frashëri'nin çocukluk dönemine (1850'lerin sonları ve 1860'ların başları) tekabül etmiyordu. Bu bakımdan Frashëri'nin köyündeki ilkokul aslında, yalnızca İslâm'ın dili olarak Arapça'nın değil, Bektaşi kültürünün dili olarak Türkçe ve Farsça'nın da öğretildiği, eğitim dilinin Arnavutça olduğu bir Bektaşi tekkesi olabilir.

Ş.S. Frashëri, İsmail Kemal Bey, Abdülhamid devrinin sonlarına doğru sadrazam olan Avlonyalı Ferid Paşa ve Davud Şükrü Efendi gibi ileri gelen Arnavut entelektüelleri ve siyasetçileri, Yanya ve Manastır'da yaygın olan Rum okullarına devam etmişlerdi. Bu kurumlar arasında Yanya'daki *Zosimaia-Skhole* Lisesi en tanınmışlarından biriydi.[21] Sadrazam Safvet Paşa, yukarıda sözünü ettiğimiz 1880 tarihli raporunda, Rumların Arnavutlar üstünde muazzam eğitsel etkileri olduğunu belirtiyor, Zosimaia Lisesi'nin bölgedeki Müslümanlar üstündeki kültürel etkisini dengelemek için Yanya'da bir devlet lisesi (Safvet Paşa bu okula *mekteb-i fünûn* diyordu) açılmasını öneriyordu. Beyrut'taki bir devlet ortaöğrenim okulunun dışında taşra vilayetlerinde 1885'ten önce idâdî okullarının kurulmasına başlanmadığı halde, 1882'de Yanya'da bir idâdî okulunun açılması ilginçtir.[22]

Yüzyılın son on yılı, yerel Arnavut eşrafın giderek artan idarî özerklik ve milli okullar açılması taleplerine tanıklık etti. Arnavutların bu faaliyetleri özellikle, 1896-1897'de Girit'te cemaatler arasında vuku bulan huzursuzluklar Osmanlı-Yunan çatışmasıyla sonuçlandığında daha da arttı. Bu dönemde, komşu Balkan ülkelerinin muhtemel bir ittifaka yönelmesi, Balkanlar'daki Osmanlı egemenliğine karşı bir tehdit oluşturmaya başlamıştı. 1896'da Manastır ve Elbasan'da, 1897 ve 1898'de İpek ve Debre'de yapılan toplantılarda Arnavutça eğitim ya-

21 Sokolova, "Les institutions", s. 20.

22 BOA AD No. 1421, s. 70 (5 L 1299/20 Ağustos 1882); BOA YEE 31-1138-41-79; Gawrych, s. 44.

pan okullara duyulan ihtiyaç yeniden telaffuz edilmeye başlandı. 1897'de Ş.S. Frashëri'nin önderliğinde İstanbul'da kurulan "Arnavut Komitesi" de aynı talepleri diye getiriyordu. Osmanlı idaresi, bu faaliyet ve taleplere, 1908 yılına dek bütün Arnavut kültürel hareketleri üzerinde daha fazla baskı uygulayarak tepki gösterdi.[23]

Arnavutlar arasındaki, giderek daha fazla ulusalcı bir karakter alan bu gelişmeler Bâb-ı Âlî'yi daha etkin önlemler almaya yöneltti. 1898'de Maârif Nezâreti memurları, *daire-i ilmiyye*'nin (şeyhülislâmlık makamı) ulemâdan seçtiği görevlilerle birlikte yeni okullar açmak üzere Yanya, Kosova, Manastır ve İşkodra vilayetlerine gönderildi.[24] Ulemânın böyle bir işte görevlendirilmesi, dini eğitimin "uluslaşma sürecini engellemek" için bir araç olarak kullanılmasının, ya da belki de İslâmî duyguların yaygınlaşmasının Osmanlı devletine sadakati artıracağı düşüncesinin, bu projenin önemli bir parçası olduğunu göstermektedir.

1903 Temmuzu'nda İlinden Bulgar-Makedon isyanının bastırılması, Ekim 1903'ten itibaren büyük Avrupa devletlerinin Bâb-ı Âlî'yi Balkan vilayetlerinde Avrupalı yetkililerin nezâretinde (*Mürzsteg-Program*)[25] çeşitli reformlar yapması için zorlamasına yol açtı. Öne sürülen koşullardan bazıları; jandarma teşkilatının Avrupalı yetkililerce yeniden yapılandırılması, mil-

---

23 Bartl, s. 147-152; Faensen, s. 132-133; Stephen Fischer-Galati ve Dimitrie Djordjevic, *The Balkan revolutionary tradition* (New York; Guilford: Columbia University Press, 1981), s. 169; Jelavich, s. 227; Kristaq Prifti, "La ligue albanaise de Peje (1899-1909)", *Studia Albanica* (Tiran) 19-1 (1982), s. 138, 142-144, 149-150; Skendi, *Albanian National*, s. 131, 135, 142, 144, 194; Vlora, s. 128/129, 145, 146.

24 Bartl, s. 147; Somel, s. 454.

25 Bulgar-Makedon IMRO teşkilatı ("Internal Macedonian Revolutionary Organization") ve St. Elias İsyanı için bkz. Fikret Adanır, *Die makedonische Frage. Ihre Entsehung und Entwicklung bis 1908* (Wiesbaden: Otto Harrasowitz, 1979), s. 135, 136; Brailsford, s. 156-159; Fischer-Galati, s. 178-192; Mahir Aydın, "Arşiv Belgeleriyle Makedonya'da Çete Faaliyetleri", *Osmanlı Araştırmaları* (İstanbul) 9 (1989), s. 209-223; L.S. Stavrianos, *The Balkans since 1453* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958), s. 519-521; Gül Tokay, *Makedonya Sorunu: Jön Türk İhtilalinin Kökenleri, 1903-1908* (İstanbul: Afa, 1995), birçok yerde.

liyeti temel alan yeni bir idarî yapının kurulması, adalet teşkilatında yerel ihtiyaçlar göz önüne alınarak reform yapılması, İlinden isyanından kaynaklanan maddi kayıplar için Hıristiyan tebaaya tazminat ödenmesi, Hıristiyan köylerinin, kiliselerinin ve okullarının yeniden inşası idi.[26] Balkanlar'daki Osmanlı egemenliğini tehlikeye sokan bu koşullar Arnavutlar arasındaki güvensizlik hissini artırdı ve yakın bir gelecekte Balkanlar'da Osmanlı hakimiyetinin sona ermesiyle, Bulgaristan, Yunanistan ve Sırbistan tarafından bölünecekleri korkusuna yol açtı. Böylece Arnavutlar, Arnavut nüfusun yoğun olduğu bölgelerin reformlardan vareste tutulmasını talep ettiler.[27] Giderek tehdit edici bir hal alan bu gelişmeler karşısında devletin aciz kalması, Arnavut kökenli bir grup devlet memurunu, Manastırdaki Arnavut eşrafla birlikte 1905'te "Arnavutluk Kurtuluş Komitesi" adında gizli bir örgüt kurmaya yöneltti. Komitenin kurucularından biri olan Bayram (Bajo) Topulli, Manastır idâdî mektebinde muallimlik ve müdürlük görevini yürütüyordu. Bu komite, diğer siyasî hedeflerinin yanında, batı Balkan vilayetlerinde Arnavutça'nın eğitim dili olarak kullanılmasını, ayrıca yerel alt-komitelerin Arnavutlara eğitim vermesini amaçlıyordu. Topulli ve idâdî mektebinden iki öğrencisi, bir çete kurmak için 1906'da Manastır'ı terk ettiler. Manastır vilayetindeki köyleri dolaşarak Arnavut köylülere kitap ve gazete dağıtıyor, ulusalcı ideallerin propagandasını yapıyorlardı.[28] "Arnavutluk Kurtuluş Komitesi"nin kırsal bölgelerde oldukça başarılı çalışmalar yaptığı anlaşılıyor. Üsküp'teki Avusturya-Macaristan konsolosunun Mayıs 1906'da yazdığı bir rapor, bu komitenin Kosova vilayetinde propaganda faaliyetlerinde bulunduğunu, yerel devlet okullarındaki muallimlerin komiteye katıldığını bildiri-

26 Bkz. Kemal Beydilli, "II. Abdülhamid devrinde Makedonya mes'elesine dair," *Osmanlı Araştırmaları* 9 (1989), s. 93-96; Douglas Dakin, *The Greek Struggle in Macedonia, 1897-1913* (Selanik, 1966), s. 86-91, 112-116.

27 Beydilli, s. 93.

28 Bartl, s. 151-152; Faensen, s. 63-64; Sukri Rahimi, "Formiranjeto na komitetot za sloboda na Albanija vo Bitola 1905 godina i negovata dejnost", *Glasnik na Institutot za Nacionalna Istorija* (Üsküp) 20-3 (1976), s. 105-108; Skendi, *Albanian National*, s. 207-208, 210; Vlora, s. 147-148.

yordu. Yakova'daki rüşdiye mektebinde öğretim dili olarak Osmanlı Türkçesi yerine Arnavutça kullanılmaya başlamıştı.[29] Bu gelişmeler, Maârif Nezâreti'nin ve Bâb-ı Âlî'nin eğitimde birörnekliliği sağlama yolundaki kararlılığına ve Arnavutça eğitimi yasaklamasına rağmen, Batı Balkanlar'da giderek artan siyasî gerilim ve büyük devletlerin müdahaleleri karşısında aciz kalan Osmanlı devletinin, bölgedeki Arnavut nüfus üzerinde ve devlet eğitiminde kontrolü kaybettiğini açıkça göstermektedir.

Arnavutlar üzerindeki kültürel ve eğitsel kısıtlamalar ancak Temmuz 1908'de, yeniden anayasal rejime dönülmesiyle kaldırılabildi. Rejimin bir ölçüde liberalleşmesine karşın, Arnavut ulusalcılığının 1908 ile 1912 yılları arasında daha da güçlenmesi, Bâb-ı Âlî ile ihtilafların artmasıyla ve yeni başkaldırıların ortaya çıkmasıyla sonuçlandı. Nihayet, 1912-1913 Balkan Savaşlarıyla Arnavut bölgelerindeki Osmanlı mevcudiyeti son buldu. Yunanistan ile Sırbistan, Epir ve Kosova da dahil olmak üzere bu bölgelerin büyük bölümünü ilhak etti, Adriyatik kıyısına paralel dar bir alanda da bağımsız Arnavutluk devleti kuruldu.

Osmanlı kurmay subaylarından İsmail Hakkı (Orday) ve 1912'de güney Arnavutluk'ta askerlik görevini yapan ünlü yazar Ömer Seyfeddin, Arnavut askerlerin ekseriyetinin Türkçe bilmediğini anlatırlar ki, bu durum, Osmanlı egemenliğinin son yıllarında, devlet eğitiminin batı Balkanlar'daki kırsal kesime etkili bir biçimde nüfuz edemediğini gösterir.[30] 1878'den itibaren gittikçe güçlenen Arnavut ulusalcı hareketi, esas olarak Müslüman toprak sahiplerinin geliştirdiği bir hareketti. Arnavut entelektüellerin büyük bölümü benzer sosyal çevrelerden geliyordu ve çoğu Osmanlı devlet okullarına gitmişlerdi.[31] Bütün bunlar, Osmanlı eğitiminin öğrencilere bir Osmanlı siyasî kimliği, ya da en azından güçlü bir Osmanlı vatanseverliği ve devlete sadakat duygusu aşılamada pek başarılı olamadı-

29 Rahimi, s. 108, 111; Somel, s. 455.

30 "Ömer Seyfeddin, "Ruzname", *Mahçupluk İmtihanı*, ed. K. Demiray (İstanbul: İnkılap ve Aka, 1977), s. 56, 62; İsmail Hakkı Okday, *Yanya'dan Ankara'ya* (İstanbul: Sebil, 1975), s. 54. Ayrıca karşılaştırınız, Gawrych, s. 21.

31 Sokolova, "Charakterni", s. 168; *a.g.e.*, "Les institutions", s. 20.

ğına işaret eder. Balkanlar'daki siyasî krizler ve ihtilaflar da, Arnavutları yayılmacı komşuları karşısında savunmasız bırakmış, Osmanlı devletinin aşılayacağı her türlü siyaseti anlamsız kılmış olabilir.

Pomaklar ve Müslüman Ulahlar

Orta ve Batı Balkanlar'a dağılmış halde yaşayan Pomak ve Müslüman Ulah gruplarına yönelik Osmanlı eğitim siyasetleri hakkında doğrudan bir bilgi bulunmamakla birlikte,[32] Oniki Adalar vilayeti maârif müdürünün 1886 yılında yazdığı ve Bâb-ı Âlî'ye sunduğu üç raporda, Tikveş, Gevgili, Yenice-i Vardar, Vodina, Nevrekob, Kesendire ve Razlık kazâ ve nahiyelerinde Bulgarca, Ulahça ve Rumca konuşan köy topluluklarının varlığından söz edilmektedir.[33] Bu köylülerin neredeyse hiç Osmanlı Türkçesi bilmemesi, raporun yazarınca bölgede İslâm dininin "zayıflığına" yoruluyor, bunun yerli Müslümanlara maddi ve manevi zarar verebileceği belirtiliyordu. Bu durumun Müslüman bir devletin politikalarıyla uyuşmadığını öne süren maârif müdürü, devlet ilkokullarının bölgede yaygınlaştırılmasını öneriyor, bu sayede Müslüman köylüler arasında Osmanlı Türkçesi'nin kullanımının da teşvik edileceğini açıklıyordu. Öğrencilere Türkçe öğretildikten sonra, "okullarda Bulgarca konuşmak tümüyle yasaklanmalı" (*ve mekteblerde Bulgarca tekellüm külliyen yasakedilmek*) ve "Türkçe'ye alıştırılmaları için bütün gereklilikler yerine getirilmeli" (*böylelikle Türkçe lisâna da alışdırılmaları esbâbı istikmâl kılınmak*) idi.[34]

Bâb-ı Âlî'nin, Mustafa Bey'in raporları üzerine acilen harekete geçmesi pek olası gözükmemektedir. Zaten hayli malî sıkıntı içinde olan Osmanlı devletinin, bölgedeki her köyde ibtidâî

32 Pomaklar için bkz. F. Bajraktarevic ve A. Popovic, "Pomaks", *EI2*; A. Cevat, Eren, "Pomaklar," *IA*; Ş. Sami, "Bulgar," *Kamûsu'l Âlâm*, cilt 2 (İstanbul: Mihran Matbaası, 1306), s. 1343.

33 BOA YMTV 37/56 (1 C 1306), tarih 14 Nisan 1302/26 Nisan 1886, 18 Nisan 1302/30 Nisan 1886 ve 21 Kanun II 1304/2 Şubat 1889. Bu raporların yazarı Mustafa bin Mollazade Hüsrev Radovişi'dir. Ayrıca bkz. Somel, s. 456.

34 Somel, s. 456.

okulu açmak için gerekli muazzam miktarlardaki parayı harcamakta çekingen davranacağı unutulmamalıdır. Selanik salnâmelerinde, okul sayısında dramatik bir artış olduğuna dair herhangi bir kayıt mevcut değildir. Buna karşın, Bulgar gözlemci J. Ivanoff, 1908'e doğru daha önce Bulgarca konuşan Pomakların özellikle Kavala bölgesinde, Osmanlı okul öğretmenlerinin faaliyetleri sayesinde resmî yazışma ve konuşmalarda Türkçe'yi kullandıklarına, özel hayatlarında ise Bulgarca konuşmaya devam ettiklerine dikkat çekmiştir.[35]

Sünni Araplar

II. Abdülhamid döneminde devlet okullarında Osmanlı Türkçesi kullanılmasına, Arnavutluk ve Kürdistan gibi gayri-türk bölgelerde bu dilin teşvik edilmesi için çeşitli öneriler getirilmesine rağmen, Arapça konuşulan vilayetler üzerinde pek durulmamıştır.[36] Arapça Kuran'ın ve aynı zamanda İslâmî kültürünün dili olduğundan, sonuç olarak imparatorluğun çok-etnili halkları arasında, özellikle gayri-Araplar ve Araplar arasında bir iletişim aracı olarak özel bir rol oynadığı öne sürülebilir.[37] Ayrıca, bütün Müslümanların halifesi ve "iki kutsal mekânın hizmetkârı" (*Hâdimu Haremeyn üş-Şerîfeyn*) olan padişah tarafından yönetilen Osmanlı devletinin İslâmî kimliği, Arapça diline dinî ve kültürel öneminin yanında, siyasî bir ağırlık da atfedilmesine yol açıyordu.

Sünni İslâm'ın birbirinden farklı Müslüman halkları Osmanlı politik sistemine entegre etme aracı olarak kullanıldığı bir dönemde, Arnavutlara uygulanan dil siyasetine benzer biçim-

---

35 J. Ivanoff, *La Région de Cavala* (Berne, 1918), s. 20-21; Somel, s. 456.

36 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında Şam'da Osmanlı eğitimi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Randi Deguilhem, "State Civil Education in Late Ottoman Damascus: A Unifying or Separating Force?" *The Syrian Land. Processes of Integration and Fragmentation in Bilâd al-Shâm from the 18th to the 20th Century* içinde ed. Thomas Philipp ve Birgit Schaebler (Stuttgart: Franz Steiner, 1998), s. 221-250.

37 Sabine Prator, "Sprache der Religion und Wissenschaft-Anmerkungen zum Arabischlernen im spätosmanischen Istanbul", yayımlanmamış makale.

de Araplara da kendi dillerini yasaklama yoluna gitmek, imkânsız değilse de, son derece zor olacaktı. Ancak 1908'den itibaren, anayasal rejime geçilmesiyle birlikte, İttihat ve Terakki Komitesi, Araplara karşı daha sıkı bir dil politikası uygulamaya başladı.[38]

II. Abdülhamid devrinde Araplara karşı uygulanan Osmanlıca siyasetinin başlıca hedefi, Arapça dilinin kullanımına kısıtlama getirmekten ziyade, Osmanlı Türkçesi'nin resmî dil olarak kullanımını yaygınlaştırmaktı. Arapların yaşadığı çeşitli bölgelerdeki devlet okullarında öğretim dilinin ne olacağı konusunda da farklı tavırlar mevcuttu. Arap milliyetçiliği bilincinin daha 1870'lerde kendini göstermeye başladığı Suriye'nin uzak bölgelerinde, Osmanlı Türkçesi devlet okullarında tek öğretim dili olarak okutulamıyordu. Kendisi de bir rüşdiye okulundan mezun olan Suriyeli yayıncı ve milliyetçi Muhammad Kurd Ali, II. Abdülhamid devrinde Şam'daki devlet okullarını anlatırken, öğretmenlerin öğrencileri dil konusunda Osmanlılaştırmaya çalıştıklarını söyler, ama Arapça'ya getirilen herhangi bir kısıtlamadan söz etmez.[39] Öte yandan A. al-Hilali'den öğrendiğimize göre Irak'ta, Bağdat şehrindeki devlet okullarına tayin edilen öğretmenler Türkçe'den başka dilde ders veremiyorlardı; Bağdat'ta bir öğretmen okulunun açılmasıyla ve yerel devlet okullarında yerli öğretmenlerin ders vermeye başlamasıyla bu durum değişti.[40]

Arapça konuşulan bölgelerde kullanılacak eğitim diline ilişkin farklı tavırların, bilinçli bir politikadan ziyade öğretmenlerin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. 1891 tarihli bir raporda, Basra vilayeti idare meclisi, yerli köylülerin ve

38 Albert Hourani, *Arabic Thought in the Liberal Age 1798-1839*, 3. baskı (Cambridge: Cambridge University Press, 1984), s. 282; Rashid Khalidi, "Arab Nationalism in Syria. The Formative Years, 1908-1914", *Nationalism in a Non-National State. The Dissolution of the Ottoman Empire* içinde, ed. William W. Haddad ve William Ochsenwald (Columbus: Ohio State University Press, 1977), s. 213.

39 Muhammad Kurd Ali, *Khitat aş-Şâm*, cilt 4 (Şam 1926), s. 82.

40 Abd ar-Razzaq al Hilâlî, *Târih at-Ta'lim fi-l-'Irâq fi-l-ahd al-'Uthmânî* (Bağdat, 1959), s. 33-234.

bedevilerin eğitimi için ibtidâî okulları açılmasını öneriyordu. Öğrencilere yoğun bir tedrisatla Osmanlı Türkçesi öğretilmesi için eğitim süresi diğer ibtidâîlerden bir yıl fazla olmalıydı. Burada amaç, Osmanlı Türkçesi'nin Basra vilayetinin kırsal kesimlerindeki nüfus arasında mümkün olduğu kadar hızlı bir şekilde yaygınlaştırılmasıydı.[41]

Gayrisünni halklar

Sünni Osmanlı devleti tarafından ayrı cemaatler olarak kabul edilmeyen ve bu yüzden siyasî sisteme entegre edilemeyen, imparatorluk sınırları içindeki gayrisünni Müslüman halklar, resmî açıdan "cehalet" içinde olan ya da "yoz inanç" (*akaid-i fâside*) sahibi gruplar olarak tanımlanıyordu. Bu tanımlardan ilki, daha çok Aleviler gibi kurumsallaşmamış inanç sistemlerine sahip olan cemaatler için kullanılırken, ikinci tanım esas olarak Irak'taki On İki İmam inancına sahip, daha sofistike cemaatler için kullanılıyordu. II. Abdülhamid devrinin Osmanlı bürokratik dilinde "medenileştirme" kavramının muhtemelen "inancı (Sünni inanç doğrultusunda) düzeltme" (*tashîh-i itikad*), halife-sultana sadakat nosyonunun aşılanması ve bu yolla Osmanlı merkezi gücünün tanınması, son olarak da Osmanlı Türkçesi'nin öğretilmesi anlamında kullanıldığı söylenebilir.[42] Bâb-ı Âlî, inanç konusunda bu nüfus gruplarına karşı ödünsüz bir siyaset sürdürürken, yerel diller ve bunların kullanımı gibi meselelerde daha esnek bir tavır sergiliyordu. Bu nüfus gruplarına bazen, onların dilleri ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olan özel öğretmenlerin tayin edilmesi, bu tavrın göstergelerinden biridir.

41 BOA AD No. 1423, s. 182 (26 L 1308/4 Haziran 1891).

42 BOA AD 1243, s. 38 (29 Teşrin I, 1299/11 Aralık 1883); AD 1420, s. 99 (18 Nisan 1297/30 Mart 1881); AD 1420, s. 341 (20 Mart 1298/1 Nisan 1882); AD 1422, s. 639 (19 Şubat 1306/3 Mart 1891); AD 1422, s. 649 (25 Şubat 1306/9 Mart 1891); AD 1423, s. 21-22 (11 Mart 1307/23 Mart 1891); AD 1423, s. 171-172 (24 L 1308/1 Mayıs 1891); YMTV 79/43/22 Ca 1310 tarih 20 R 1310/11 Kasım 1892. Ayrıca karşılaştırınız Selim Deringil, *The Well-Protected Domains. Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876-1909* (Londra; New York: I.B. Tauris, 1998), s. 49.

Hükümet tarafından resmî olarak tanınmadıkları için, gayrisünni Müslüman cemaatler resmî belgelerde çoğunlukla ad verilerek anılmazlar. Bunun yerine, bir bölgedeki halkın "cehalet"inden söz edilir ve devlet okullarının açılmasıyla İslâm inancının güçlendirileceği anlatılır. Bu gruplar sadece bir krizle karşılaşıldığında, sözgelimi bölgede açılan yabancı bir misyoner okulunun halkı Hıristiyanlaştıracağından korkulduğunda, kendi adlarıyla anılırlar.

Cemaatlerin çoğu kendi adlarıyla anılmadıklarından, bu grupların hangi dini cemaate mensup olduklarını belirlemek zor olmakla birlikte, imparatorluktaki gayrisünni Müslümanların coğrafi dağılımına ilişkin tarihi bilgiler temel alınarak bazı tahminlerde bulunmak mümkündür. Bâb-ı Âlî ile Maârif Nezâreti arasındaki Sivas vilayetine ilişkin 1890 tarihli bir yazışma, bu konuda örnek teşkil eder.[43] Bu yazışmada, *Şemseddîn Sivâsî Hazretleri Dergâh-ı Şerîfi*'nin postnişîni Ahmed Efendi'nin, yerel tarikatların liderlerinin (*meşâyih*), ulemâdan zevatın ve diğer *makberân*'ın mühürlerini taşıyan bir dilekçeden söz ediliyordu. Buna göre dilekçeyi yazanlar Bâb-ı Âlî'yi vilayetteki okul sayısının yetersizliğinden ötürü "cehaletin" arttığından haberdar ediyorlar ve özellikle ihtiyaç duyulan köy ve nahiyelerde "cehalet"in neden olacağı "ciddi sonuçları" (*netîce-i vahîme*) önlemek için okul açılmasını talep ediyorlardı. Dilekçe sahipleri Bâb-ı Âlî'den eğitime katkı vergisinin tümünün yerel eğitim harcamalarına ayrılmasını istiyorlardı. Bu "cehalet" hakkında herhangi bir bilgi verilmemekle birlikte, büyük olasılıkla Sivas yöresinde yaygın olan Alevilik kastedilmişti.

Aleviler

Alevi, esas olarak Anadolu ve Suriye'de yaşayan, dördüncü halife Ali ibni Ebu Talib'e (ölümü 661) en az Hazreti Muhammed kadar bağlı olan halklara verilen genel bir isimdir. Aleviler, tıpkı On İki İmamcılar ve Zeydiler gibi ilk üç halifenin dini açıdan meşru olmadığını savunurlar ve Sünni İslâm tarihin-

43 BOA AD No. 1422, s. 261 (26 B 1307/18 Mart 1890).

deki Emevi ve Abbasi halifelerini reddederler. Bu ortak noktalar bir yana bırakılacak olursa, Anadolu ve Suriye'deki birbirinden farklı Alevi cemaatleri, köy folkloru ve kurumsallaşmamış skolastik eğitimle karakterize edilen çeşitli inanç ve geleneklere sahiptiler. Osmanlı belgelerinde çoğu kez *Kızılbaş* adıyla anılan Anadolu Alevilerinin önemli bir bölümü Türkçe konuşurken, bazı cemaatler Kürtçe ya da Zazaca konuşuyordu. öte yandan Nusayri de denilen Suriye Alevileri esas olarak Arapça konuşan topluluklardan oluşuyordu.[44]

Alevi adının geçtiği birkaç resmî belge, bu nüfus gruplarının Osmanlı siyasî sistemi içindeki yalıtılmış konumunu göz önüne sermektedir. Hükümet, orta Anadolu ve Sivas'taki Alevilerin devlete bağlılığından kuşku duymaktaydı. Anadolu'da giderek artan Ermeni devrimci faaliyetleri ve Protestan misyonerlerin orta Anadolu'daki Alevileri Hıristiyanlaştırma gayretleri, Bâb-ı Âlî'yi bu Alevileri "Sünnileştirme"yi hedefleyen özel eğitim politikaları geliştirmeye yöneltti. 1891 yılında Sivas vilayeti Tokat sancağında, Kızılbaşları Sünni inancına döndürmek için okullar açıldı. Öğretmenlik görevini üstlenen köy imamları, *usûl-i cedîd*'e göre eğitilmeleri için kazâ ve sancak merkezlerindeki rüşdiyelere devam edeceklerdi. 1899 yılında, Ankara vilayeti Mihaliççık kazâsı halkının Sünnileştirilmesi için buraya 1.000 kuruş aylıkla beş Müslüman öğretmen tayin edildi.[45] Öğretmenlerin aylıklarının bu denli yüksek olması, hükümetin orta Anadolu'daki Alevileri Sünni İslâm'a döndürme yolundaki kararlılığını göstermektedir.

Zazalar ve Kürtçe konuşan Aleviler, doğu Anadolu'nun dağlık Dersim bölgesinde yaşıyorlardı. Merkezi idare buralara erişmemişti. Bu bölgeden vergi ve asker toplamada karşılaşılan güçlükler, ayrıca bölge halkının sık sık Osmanlı devletine kar-

---

44 Bkz. Altan Gökalp, "Les alevi", *Les Turcs, Orient et Occident, islam et laicité* içinde, ed. Stéphane Yerasimos (Paris: Éditions Autrement, 1994), s. 112-125; H. Halın, "Nusayriyya", *EI2*; Ahmet Yaşar Ocak, *Türkiye'de Tarihin Saptırılması Sürecinde Türk Sufiliğine Bakışlar* (İstanbul: İleşitim, 1996), s. 191-258.

45 BOA YTMV 53/108 (27 Muharrem 1309), tarih 2 Za 1308/9 Haziran 1891; BOA YTMV 189/165 (27 Z 1316/8 Mayıs 1899). Ayrıca bkz. Deringil, *Well-Protected*, s. 82-83.

şı ayaklanması, Bâb-ı Âlî'yi Dersim Alevilerini Sünnileştirmek ve bağlılıklarını kazanmak için uzun vadeli bir politika uygulamaya yöneltti. Bu politikanın bir parçası olarak, 1880'lerde ve 1890'larda Kuran ve Sünni akidesini anlatan kitaplar bedava dağıtıldı. 1900'lerde hükümet bölgede ilkokullar açmak için girişimlerde bulundu.[46]

Tıpkı Dersim Alevileri gibi, Beyrut vilayeti Lazkiye sancağında yaşayan Nusayriler de, yalnızca gayrisünni inançları yüzünden değil, Osmanlı sivil idaresine karşı direnmeleri nedeniyle de devletin farklı uygulamalara tâbi tuttuğu, yalıtılmış bir nüfus grubu oluşturuyordu. Nusayriler tıpkı Irak'taki On İki İmamcılar gibi devlet memurluğuna ve askere alınmıyorlardı.[47] 1880'lerde Nusayrilerin İran'a giderek daha fazla yaklaşmaları, özellikle de Amerikan Protestan misyonerlerinin bölgedeki faaliyetleri, 1889'dan itibaren Osmanlı devletini bu nüfus grubuna karşı daha dikkatli olmaya yöneltti. Bu insanları Hıristiyanlıktan uzaklaştırmak ve Sünni İslâm'a yöneltmek için Bâb-ı Âlî, Nusayri köylerinde ibtidâî okulları açmayı planladı; gerçekten de 1891'de on okulun inşaatı bitmiş, bunlardan üçü eğitime başlamıştı. Bu okullar Maârif Nezâreti müfettişlerince değil, ilmiyye dairesinin seçtiği ve tayin ettiği ulemâ tarafından denetleniyordu. Bu ibtidâîlerin inşaat masraflarının karşılanması ve öğretmenlerin maaşlarının ödenmesi için, Lazkiye sancağında toplanan eğitime katkı vergisinin tümü bu projeye tahsis edildi. 1891'de sahil köylerinde, özellikle Sahyun kazâsında yetmiş yeni okul ve cami açılması planlandı.[48] Hükümetin Nu-

46 BOA YEE A/24-XI/24/132 (Şâkir Paşa Evrakı). Ayrıca bkz. Ali Karaca, *Anadolu Islahatı ve Ahmet Şakir Paşa* (İstanbul: Eren, 1993), s. 77, 128.

47 Max L. Gross, "Ottoman Rule in the Province of Damascus, 1860-1909" (yayımlanmamış doktora tezi, Georgetown University, 1979); S.H. Longrigg, *Syria and Lebanon under French Mandate* (Oxford: Oxford University Press, 1958); Moshe Ma'oz, *Ottoman Reform in Syria and Palestine, 1840-1861* (Oxford; Londra: Clarendon Press, 1968); Yûsuf al-Hakîm, *Dhikrayat. Sâriya wal-ahd al-Uthmânî*, 2. baskı, cilt 1 (Beyrut: Dar an-Nahar, 1980), s. 70.

48 BOA AD No. 1423, s. 288 (2 Z 1308/9 Temmuz 1891). Ayrıca karşılaştırınız AD No. 1422, s. 91 (3 Ra 1307/28 Ekim 1889); AD No. 1422, s. 121 (29 Ra 1307/23 Kasım 1889); AD No. 1422, s. 257 (17 B 1307/9 Mart 1890); AD No. 1422, s. 377 (16 Z 1307/3 Ağustos 1890); AD No. 1422, s. 457 (12 S 1308/27 Eylül 1890); AD No. 1422, s. 633 (12 B 1308/21 Şubat 1891); AD No. 1423,

sayrileri Sünni İslâma döndürmek için giriştiği faaliyetler, Halep vilayetine bağlı Antakya'da bir ölçüde başarılı oldu. Anadolu Genel Müfettişi Müşir Şakir Paşa, ihtida eden eski Nusayrilerin yerel müftüler ve toprak ağalarınca Sünni Müslüman olarak kabul edilmediklerini öğrendi. Eskiden Nusayrileri köle gibi çalıştıran toprak ağaları, ihtida eden Nusayrileri aynı koşullarda çalıştırmakta zorluk çekiyorlardı. Şakir Paşa ihtida olgusunu yerel Sünni eşrafa mutlaka kabul ettirmek gerektiğine inanıyordu.[49]

Kripto-Hıristiyanlar

Kripto-Hıristiyanlar, dış görünüşte ve resmî olarak İslâm'a dönmelerine rağmen, eski Hıristiyan ritüellerini uygulamaya devam eden cemaatlerdi. Hıristiyan nüfusun baskın olduğu bölgeler Osmanlılar tarafından fethedildiğinde, yerli halkın bir kısmı fetihçilerin dinine girmeyi kabul etmiş, zaman içinde de bu dini benimsemişlerdi. Öte yandan, dış görünüşte İslâm'ı kabul eden, ama ya zorla din değiştirdikleri için, ya vergi muafiyetinden yararlanmak gibi ekonomik nedenlerle, ya da sosyal statü kazanmak gibi toplumsal saiklerle içten içe Hıristiyan inancına bağlılıklarını sürdürenler de vardı.[50] Kripto-Hıristiyanlar resmî olarak Müslüman kategorisindeydiler; Tanzimat'tan ön-

---

s. 21/22 (12 Ş 1308/23 Mart 1891). Ayrıca bkz. Deringil, *Well-Protected*, s. 83, ve al-Hakîm, 70, 71.

49 Deringil, *Well-Protected*, s. 83-84.

50 Kripto-Hıristiyan olgusu için bkz. Georgios Andreadis, *The Crypto-Christians* (Selanik, 1995); Peter Bartl, "Kryptochristentum und Formen des religiösen Synkretismus in Albanien", *Grazer und Münchener balkanologische Studien* içinde (Münih: Beitrage zur Kenntnis Südosteuropas und des nahen Orients, 1967); Anthony Bryer, "The Crypto-Christians of the Pontos and Consul William Giffold Palgave of Trebizond", *Peoples and Settlement in Anatolia and the Caucasus, 800-1900* (Londra: Variorum, 1988), XVII, s. 13-68; R. M. Dawkins, "The Crypto-Christians of Turkey" *Byzantion* 8 (1933), s. 247-275; İlber Ortaylı, "Tanzimat Döneminde Tanassur ve Din Değiştirme Olayları", *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu* (Ankara: 31 Ekim-3 Kasım 1989) (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1994), s. 481-487; Stavro Skendi, "Crypto-Christianity in the Balkan Area under the Ottomans," *Slavic Review* 2 (26) (1967), s. 227-246.

ce gayrimüslimlerin ödediği *cizye* vergisinden muaf tutuluyorlar ve diğer Müslümanlar gibi askerlik görevi yapıyorlardı. Resmî ve kamusal alanda Müslüman adı taşımakla birlikte, kendi aralarında birbirlerine Hıristiyan adlarıyla hitap ediyorlardı. Bu cemaatleri resmî belgelerden saptamak imkânsız değilse de çok zordur. Kripto-Hıristiyan cemaatlerin, İslâm'a dönme süreci ancak birkaç kuşak öncesine giden, civarda hâlâ Hıristiyan cemaatlerin yaşadığı bölgelerde bulunduğu tahmin edilebilir. 19. yüzyılda, Osmanlı İmparatorluğu'nda Kripto-Hıristiyanların yaşadığı başlıca bölgeler muhtemelen Arnavutluk, Ege Adaları, Girit, Kıbrıs, Pontus ve Kapadokya idi. 1856 Islahat Fermanı'nın ilanından bir yıl önce, Pontus'un *İstavri* denilen Kripto-Hıristiyanları, Britanya, Fransa, Avusturya ve Yunanistan elçiliklerine başvurarak resmî kayıtlara Hıristiyan olarak geçirilmeleri için destek istediler. Osmanlı hükümeti uzun zaman tereddüt ettikten sonra bu Kripto-Hıristiyanların vergi kayıtlarına "mühtedi Müslüman" olarak geçirilmesine razı oldu. 1910 yılında, Jön Türk ihtilalinin hemen akabinde Bâb-ı Âlî, bu nüfus gruplarının mevcudiyetini resmen tanıdı.[51]

İstavrilerin bir bölümü Ankara vilayeti Yozgat sancağına bağlı Akdağ Madeni'de yaşıyordu. 1879'da Hıristiyan olduklarını resmen açıklayıp, askerlik görevinden muaf tutulmak için başvurduklarında, bu talep Bâb-ı Âlî için ciddi bir sorun oluşturdu. 1897-98'de Müşir Şakir Paşa İstavri'leri Müslüman yapmak için bölgede köy okulları açılmasını gerekli gördü.[52]

Balkanlar, Ege Adaları ve Pontus bölgesindeki bazı Müslüman köylerine ilişkin Osmanlı resmi belgelerinde, "cehaletin karanlığı ve eğitimsizlik" (*zulmet-i cehlü nâdânî*) gibi, Aleviler için kullanılan ifadeler yer almakla birlikte, bunların itikatlarının ya da bağlı oldukları cemaatlerin adı geçmiyordu. Söz konusu nüfus grupları, belgelerden anlaşıldığı kadarıyla, işi gücü olmayan köylülerdi. Bu belgelerin bir özelliği de "İslâm di-

51 Richard Clogg, "The Greek Millet in the Ottoman Empire", *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society*, ed. Benjamin Braude-Bernard Lewis, cilt 1 (New York-Londra: Holmes&Meier, 1982), s. 186.

52 Deringil, *Well-Protected*, s. 78-81.

ninin muhafazası" (*muhâzafa-i şeâîr-i dîniyye*) ihtiyacının sürekli vurgulanmasıydı. Bu insanlar büyük olasılıkla Kripto-Hıristiyanlardı.

Oniki Adalar vilayetine bağlı Rodos adasının idare meclisi, Bâb-ı Âlî'ye bir rapor göndererek, yerli Müslümanlara dinî bilgiler verecek, onlara İslâm akidesini öğretecek yeterli sayıda öğretmen olmadığı için Uzgur, Salakos, Kandilli (Kalithie), Katariye (Kattavia) ve Lindos köylerindeki Müslümanların "cehaletin karanlığından" kurtulamadıklarından şikâyet etti. Vali, Bâb-ı Âlî'yi "İslâm'ı korumak" için öğretmen tayin edilmesi ve bunların maaşlarının ödenmesi konusunda uyardı.[53] Trabzon vilayet merkezi ve civarı için de benzer şikayetler dile getirildi; bu bölgede "cehaletin karanlığı"nı yenmek için yeterli sayıda rüşdiye ve ibtidâî okulları açılmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulandı.[54]

İşkodra valisi de bir rapor yazarak, Kastrat, Luha, İşkral, Koplik, Postriba, Reç, Suma, İbriyil, Garife, Gölkenarı, Cillik ve Tuz[55] köylerindeki halkın "cehalet çukurunda oldukları için her türlü sefilliğe eğilimli" olduklarını (*vâdî-i cehâletde kalarak her türlü iğfâlât-ı sefilâneye müstâidd oldukları*) ve bundan başka yaklaşık 2.000 yaşlı ve genç Müslümanın sünnet bile edilmediğini bildirdi. Belirsiz bir ifade olmakla birlikte "sefilâne" sözcüğünden, bu insanların İslâm akidesine ve ahlâkına karşı bir tavır içinde oldukları anlaşılmaktadır. İğvanın (baştan çıkarmanın) hedefinin köylüleri İslâm dininden uzaklaştırmak olduğu sonucu çıkarılabilir; ne var ki, herhangi bir dine geleneksel olarak ya da gönülden bağlı olan müminleri inançlarından uzaklaştırmanın kolay olmayacağı göz önüne alındığında, söz konusu nüfus grubunun, Kripto-Hıristiyan olmasalar bile, İslâm'a yüzeysel bir bağla bağlı bulundukları anlaşılmaktadır. Bu belgede, vilayet idaresinin yerli halka İslâm inancının temellerini öğretmek için yüzden fazla okulun açılmasını sağlayacak imkânları temin et-

53 BOA AD No. 1422, s. 639 (22 B 1308/2 Mart 1891).

54 BOA AD No. 1422, s. 639 (22 B 1308/2 Mart 1891).

55 Yer adlarını Cevdet Paşa, *Tezâkir* s. 13-20 ile karşılaştırınız. Ed. Cavid Baysun, 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1986), s. 202-205, 209-211.

meye başladığı bildirilmektedir. Bundan başka, erkeklerin sünnet ettirilmesi için yerli ulemâ ve dindar Müslümanlardan oluşan bir komisyon kurulmuştu. Bu kapsamlı projenin masrafları Hazine-i Hassa'dan karşılanacaktı.[56]

Bir vak'ada, Kripto-Hıristiyanların açıkça bahsedilmektedir. Manastır vilayeti Elbasan sancağına bağlı Eşbât (Shpat) nahiyesindeki iki köyün, resmen Müslüman kabul edildikleri ve yirmi beş yıldır askere alındıkları halde gizli gizli papazların ayinlerine katılan Arnavut halkı, sonunda Latin rahiplerin "baştan çıkarmasıyla" (*iğfâlât*) Hıristiyanlığa geçince, 1889 yılında Osmanlı ordusunda görev yapmayı reddettiler. Bâb-ı Âlî, bu gelişmenin halkın "cehaletinden" kaynaklandığına karar verdi. Bu cahilce davranışın ve "eğilimin" (*istidâd*) nahiyedeki diğer köylere de sıçrayacağından endişe eden hükümet, Eşbât'a ve yanı başındaki Cermanika nahiyesine yeni nahiye müdürleri atadı. Ayrıca, halkı yeniden İslâm'a döndürmek için bölgede okullar açılmasına karar verildi. Bu okullara bölgede konuşulan dili ve yerel gelenekleri bilen Müslüman hocalar atanacaktı.[57] Skendi'ye göre, on yıl içinde Eşbât'ta on yedi devlet okulu açılmıştı. Elbasan sancağı valisi, Eşbât'taki Kripto-Hıristiyanları Müslüman yapmak için elinden geleni yaptıysa da, bu politika başarısızlıkla sonuçlandı.[58]

On İki İmam

Bağdat ve Basra vilayetleri Müslümanlarının baskın çoğunluğu On İki İmam cemaatine mensuptu. Bu cemaatin Kerbelâ, Necef, ayrıca Kâzımiye ve Samarra gibi önemli dini ve kültürel

56 BOA YMTV 62/121 (29 L 1309/27 Mayıs 1892). Bu belgeye dikkatimi çektiği için Prof. Dr. Selim Deringil'e müteşekkirim.

57 BOA MV No. 48, s. 66 (15 Ra 1307/9 Kasım 1889); BOA AD No. 1422, s. 115 (25 Ra 1307/19 Kasım 1889); AD No. 1422, s. 155 (1 Ca 1307/24 Aralık 1889); AD No. 1422, s. 559 (3 Ca 1308/15 Aralık 1890).

58 Skendi, *Albanian National*, s. 296-300. Eşbât'taki vak'anın daha ayrıntılı bir anlatımı için bkz. Selçuk Akşin Somel, "The Problem of Crypto-Christianity in Albania during the Hamidian Period", *South East Europe in History: The Past, The Present and the Problems of Balkanology* (Ankara: Ankara Üniversitesi D.T.C.F., 1999); s. 117-125.

merkezleri, Bağdat vilayetinin sınırları içindeydi. Dinî ve tarihî nedenlerle Osmanlı padişahını İslâm'ın halifesi olarak kabul etmemeleri ve önemli bir bölümünün bir Şii devleti olan komşu İran'a sempati duyması, Osmanlı devletinin bu halka kuşkuyla bakmasına neden oluyordu. 19. yüzyıl boyunca Bağdat ve Basra'da Şii inancının yayılmaya devam etmesi, bölgede Sünniliğin gerilemesinden endişe eden Osmanlı devleti için yeni bir tehdit oluşturdu.[59]

Bağdat ve Basra vilayetleri dışında, bir On İki İmam cemaati de Cebel Âmil bölgesinde, Beyrut sancağına bağlı Mercayûn, Sayda ve Sur kazâlarında yaşıyordu. *Mütevâli* denilen ve Sünni, Dürzü ve Hıristiyan komşularından izole bir hayat süren bu cemaatin, Irak'taki Kerbela ve Necef'le ve İran'la sıkı kültürel ve eğitsel bağları vardı. Mutevâlilerin çocuklarından bu bölgedeki devlet okullarına devam edenlerin sayısı pek azdı.[60] Ama Osmanlı İmparatorluğu'ndaki On İki İmam cemaatinin büyük bölümü esas olarak Irak'ta bulunuyordu.

Abdülhamid rejimi tarafından Irak'a sürülen Jön Türk asker-entelektüel Süleyman Hüsnü Paşa (1838-1892) gibiler Irak'a resmî dinî normlar getirmek için dinde birörneklilik siyaseti uygulanmasını önerdilerse de, Bâb-ı Âlî, Şii misyoner faaliyetlerine karşı esas olarak savunmacı bir pozisyonda kaldı.[61] Şii

---

59 19. yüzyıl Osmanlı Irak'ında Şii meselesi için bkz. Ghassan R. Attiyah, *Iraq, 1908-1921. A Socio-Political Study* (Beyrut: Arab Institute for Research and Publishing, 1973); Gökhan Çetinsaya, "Ottoman Administration of Iraq, 1890-1908," yayımlanmamış doktora tezi, University of Manchester, 1994), s. 222-280; Selim Deringil, "Legitimacy Structures in the Ottoman State: The Reign of Abdülhamid II (1876-1908)," *Int. J. Middle East Stud.* 23 (1991), s. 347; Maurice Sawdayee, "The Impact of Western European Education on the Jewish Millet of Baghdad, 1860-1950," (yayımlanmamış doktora tezi, New York University, 1977), s. 9; Joyce N. Wiley, *The Islamic Movement of Shi'as* (Boulder: Lynne Reiner Publishers, 1992).

60 Cebel Amil'deki Şii nüfus için bkz. Dr. Lortet, *La Syrie d'aujourd'hui. Voyages dans la Phénicie, le Liban et la Judée 1875-1880* (Paris, 1884); Muhammad Kazim Makki, *Al-Haraka al-fikriyya wa-l-adabiyya fi Jabal 'Âmil* (Beyrut, 1963); Mehmed Refik-Mehmed Behcet, *Beyrut Vilâyeti, Cenûb Kısmı* (Beyrut, 1335/1917), s. 300.

61 BOA YEE 14/1188/126/9 (9 N 1309/8 Nisan 1892), aktaran Selim Deringil, "The Struggle Against Shiism in Hamidian Iraq. A Study in Ottoman Counter-Propaganda", *Die Welt des Islam* 30/1990), s. 53.

inancının yayılmasını önlemek amacıyla 1891'de, genç Şii öğrencilerin İstanbul'a getirilmesi ve medreselerde Sünni inancı doğrultusunda eksiksiz bir eğitim almaları için bir plan geliştirildi. Bu öğrenciler inançlı Sünniler olarak memleketlerine dönüp, kendi halkları arasında misyonerlik görevi yaparken, devletten de maaş alacaklardı, Daire-i ilmiyye'nin bir yazışmasına göre Bağdat'tan İstanbul'a getirtilen on iki çocuk, Fatih külliyesinde Veli Efendi Medresesi'ne yerleştirilmişti. Bu çocukların çoğunun ailesi Bağdat eşrafındandı ve özel muamele görüyorlardı.[62] Bu girişimin nasıl sonuçlandığını bilmiyoruz. Sünni inancının misyonerleri olarak döndülerse bile, bu on iki birey Irak'ta pek etkili olamamış olsa gerektir.

Şii din adamlarının (*âhund*) Bağdat'taki gayrişiiler arasındaki propaganda faaliyetleri karşısında vilayet idaresi, 1892'de, Maârif Nezâreti'nce finanse edilecek bir karşı-propaganda ağına girmek için İstanbul'dan bölgeye Sünni ulemâ tayin edilmesini istedi.[63] Bu talebin nasıl karşılandığı bilinmemekle birlikte, Tanzimat döneminde devlet okullarının yönetimini üstlenecek seküler bir kurum olarak ortaya çıkan Maârif Nezâreti'nin, bu aşamada ulemâ faaliyetlerini denetleyen bir teşkilat hüviyetini alması ilginçtir.

1894 yılında, Tahran'daki Osmanlı büyükelçisi Ali Galip Bey, Şii inancının yayılmasına karşı dört önlem önerdi. İlk olarak, İran'lı Şii din adamlarına Mekke ve Medine dahil olmak üzere Osmanlı topraklarında seyahat kısıtlaması getirilecek, huzursuzluk yaratabilecekleri kırsal alanlara ve göçebelerin yaşadıkları yerlere gitmeleri yasaklanacaktı. İkinci olarak, Şii ulemânın Osmanlı topraklarına girmesi tedricen engellenecek, yabancıların din eğitimi vermesi yasaklanacaktı. Ek bir önlem de, Osmanlı topraklarında dini ayrımcılık yapmaya kalkışan Şiilerin sınır dışı edilmesiydi. Galip Bey ayrıca, bölge halkında halife-sultana sadakat ve itaat duyguları uyandıra-

62 BOA YMTV 54/82 (22 S 1309/27 Eylül 1891); YMTV 57/61 (23 Ca 1309/25 Aralık 1891).

63 BOA YMTV 59/41 (19 B 1309/18 Şubat 1892); YMTV 65/92 (21 M 1310/15 Ağustos 1892).

cak, yetkin Sünni öğretmenlerin tayininin bir gereklilik olduğunu vurguluyordu.[64]

Osmanlı hükümetinin, Şiilerin yayılmasını engellemek için aldığı önlemler arasında, eğitsel tedbirlere en az güvenlik önlemleri kadar önem veriliyordu. Abdülhamid döneminin sonuna doğru Maârif Nezâreti'nde Maârif Meclisi üyesi olan, Bağdat'lı tanınmış Sünni âlimi Alûsîzâde Ahmed Şâkir, Ağustos 1907 tarihli raporunda *seyyar medereseler* kurulmasını ve bu kurumlarda bu iş için özel yetiştirilmiş Sünni alimlerin görevlendirilmesini önerdi.[65] Bu ulemâ göçerlerle birlikte yaşayacak, bu bedevilerin durumunu düzenli olarak idareye rapor edecekti. Seyyar medreseler seyyar ilk ve ortaöğrenim okullarıyla desteklenecek, böylece yerli haktan genç olanlar resmî inanç sistemini öğrenme fırsatına kavuşacaklardı. Buna ek olarak, Sünni öğrenciler arasından en yeteneklileri imtihan yoluyla seçilecek ve bunlar Sünni medreselere gönderilecekti. Bu "resmî öğrenciler" (*muvazzaf talebe*) üç yıllık bir eğitimden geçerek Şii akidesine itiraz etmeyi ve bu inancın geçersizliğini kanıtlamayı öğrenecekler, yaz aylarında işsiz güçsüzlerle ve bedevi aşiretleriyle birlikte yaşayarak resmi inanç doğrultusunda vaaz vereceklerdi. A. Şâkir son olarak, bu öğrencilerin en yüksek yerel memurlardan oluşan bir komite tarafından her yıl sınavdan geçirilmesini, en yetkin ve ümit veren öğrencilere burs verilmesini öneriyordu. A. Şâkir'e göre bu tür bir koruyuculuk ve dinî eğitimin desteklenmesi, yerli halkla merkezî idare arasındaki ilişkiyi güçlendirip bölge halkının halife-sultana bağlılığını artırmakla kalmayacak, aynı zamanda yabancı güçlerin yerli halk üzerinde oynadığı oyunları da etkisiz kılacaktı.[66] Bu öneri, Ab-

64 BOA YEE 14/1623/126/10 (11 S 1312/15 Ağustos 1894), Ali Galip Bey'den saray mabeyincisi Mehmed Ârif Bey'e. Bkz. Deringil, "Legitimacy", s. 348.

65 Alûsîzâde Şâkir Bey için bkz. Sadık Albayrak, *Son Devir Osmanlı Ulemâsı. İlmiye Ricalinin Teracim-i Ahvali*, cilt 1 (İstanbul: Medrese Yayınevi, 1980), s. 221-222; Abbas Azzavi, "Alusi," *Türk Islam Ansiklopedisi*, cilt 1 (İstanbul, 1941), s. 334-337.

66 1 Ağustos 1323/26 Ağustos 1907 tarihli bu rapor, padişah fermanlarıyla birlikte Bağdat'a gönderildi. Bkz. Deringil, "Legitimacy," s. 349; *a.g.e.*, "Struggle", s. 52; Çetinsaya, s. 278-279.

dülhamid döneminin sonuna doğru hazırlanmıştı. Kabul edilse bile, Jön Türk hareketi uygulanmasına engel olurdu. Yeni rejim Sünni İslâmcılık siyaseti gütmüyordu.

Adülhamid rejiminin sonuna doğru Şiilikle mücadele etmek için Irak'a gönderilen bu Sünni öğretmenlerin pek başarılı olamadığı anlaşılmaktadır. Ağustos 1905'te, Şeyhülislâm Mehmed Cemaleddin Efendi, bölge medreselerini ve yerel okulları teftiş için İstanbul'dan gönderilen beş öğretmenin görevlerini başaramadıklarını Bâb-ı Âlî'ye bildirdi. Çok iyi Arapça konuşmaları, yerel adetleri iyi bilmeleri ve özellikle İslâmî ilimlerde yüksek bilgi sahibi olmaları beklenen bu öğretmenlerin başarılı olmayışlarının başlıca nedeni olarak, düzenli maaş alamayışları gösteriliyordu.[67] Gerçekten de Osmanlı devletinde süregiden malî sorunlar yüzünden devlet memurlarının ve askerlerin maaş ödemeleri sık sık kesintiye uğruyordu.

İkinci Meşrutiyet döneminden önce, Şii cemaate mensup olanların çocukları Bağdat ve Basra vilayetlerindeki Osmanlı devlet okullarına çoğunlukla kabul edilmiyordu. Bu siyasetin başlıca nedeni, Şiilerin devlet memurluğu ya da askeri kariyer yapmalarını engellemek, böylece yerel idarelerin üst kademelerinde görev almalarının önüne geçmekti. Öte yandan bu vilayetlerdeki Şiiler de, dinden çıkacakları endişesiyle çocuklarını devlet okullarına göndermeye pek heves etmiyorlardı. Sonuç olarak Irak'ta Osmanlı devlet okullarının yaygınlaşması, daha çok Sünnilerle sınırlı kaldı.[68]

Yezidiler

Kuzey Mezopotamya'da aşiret yapısında yaşayan bu cemaatin üyeleri, Müslüman komşularınca sık sık "şeytana tapmakla" suçlanmıştır.[69] Bu cemaat esas olarak Kürtçe konuşmakla

67 BOA BEO 272681 (1 C 1323/3 Ağustos 1905), Bâb-ı Fetvâ No. 56. aktaran Deringil, "Struggle," s. 55. Ayrıca bkz. Çetinsaya, s. 276.

68 Bkz. Abd ar-Razzâq Abd al-Darrâjî'nin hatıratı, *Jafar abū-t-Tımman wa dawrahu fi-l-harakati-l-watanîya fi-l-Iraq fi ahd al-ihtilâl al-Brîtânî, 1914-1921* (Bağdat, 1957), s. 17.

69 Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yezidilerle ilgili olarak bkz. Ralph H.W. Emp-

birlikte, Musul vilayeti'nin Sincar bölgesindeki bazı Yezidi aşiretleri Arapça da konuşurdu. 19. yüzyılın başlarına dek komşu Müslüman Kürt aşiretlerine karşı bağımsızlıklarını korumayı başaran Yezidiler, o zamanlar bile, bölgede azınlık konumundaydı. Ne var ki, 1832'de yerel Kürt aşiretleri Revanduz bölgesinin (günümüz Kuzey Irak'ının kuzeyinde) güçlü Kürt beyi liderliğinde birleşince, Yezidiler işkence ve zulme uğradılar. 1844'e dek Osmanlı askerleri, Osmanlı ordusuna katılmayı reddeden Yezidilere baskı uyguladı. 1847'de İstanbul'daki İngiliz büyükelçisi Stratford Canning, Yezidiler adına girişimde bulununca, Osmanlı hükümeti onları askerlik hizmetinden muaf tutmaya karar verdi. Bir başka zulüm olayı da 1892'de, Ferik Ömer Paşa Yezidileri silah zoruyla İslâmlaştırmaya kalkıştığında meydana geldi.[70]

S. Deringil'den öğrendiğimize göre Ferik Ömer Paşa ayrıca, Yezidi köylerinde yedi okul açarak onları İslâm'a döndürmeyi planlamıştı. Eylül 1892'de öğretmenler köy okullarına geldiğinde, Yezidiler İslâmlaştırma girişimine karşı çıktılar. Ferik Ömer Paşa'nın cebrî tedbirlerinden korunmak amacıyla Yezidiler, Musul'daki Fransız konsolosluğuna başvurarak Hıristiyanlığa geçmeye hazır olduklarını bildirdiler ve koruma istediler.[71]

Deringil'in verdiği bilgilerin dışında, ancak tek tük bazı belgelerde, Yezidilere ilişkin eğitsel siyasetlerin izlerini bulabiliyoruz. 1887 tarihli bir kabine raporuna göre, Bitlis vilayeti Gazran kazâsındaki Batıryan köyünün tüm ahalisi Yezidilerden oluşuyordu; vilayet idaresi bunların İslâm'a döndürüleceğini

---

son, *The Cult of the Peacock Angel. A Short Account of the Yezīdî Tribes of Kurdistân* (Londra, 1928); "La Yazidiyyah: un vernis d'Islam sur une hérésie gnostique," *Annales Islamologiques* 7 (1967), s. 1-20; P.G. Kreyenbroek, *Yezidism. Its Background, Observances and Textual Tradition* (New York: Edwin Mellen Press, 1995); Rev. W.A. Wigram-Edgar T.A. Wigram, *The Cradle of Mankind. Life in Eastern Kurdistan* (Londra 1914); Nelida Fuccaro, "Ethnicity, State Formation, and Conscription in Post-colonial Iraq: The Case of the Yazidi Kurds of Jabal Sinjar," *Int. J. Middle East Stud.* 29 (1997), s. 558-580.

70 Deringil, *Well-Protected*, s. 69-73; Empson, s. 24-25, 89-91; Fuccaro, s. 567; A.H. Layard, *Discoveries in the Ruins of Nineveh and Babylon* (Londra, 1853), s. 4.

71 Deringil, *Well-Protected*, s. 71.

bildirmiş, burada bir cami yapılmasını ve bir okul açılmasını istemişti. Kabine bu talebi olumlu karşıladı.[72] Musul vilayetindeki ve Van vilayeti Hakkâri sancağındaki Yezidileri yavaş yavaş askerlik hizmetine alıştırmak gayesiyle Bâb-ı Âlî, padişahın yaveri Şâkir Paşa ve Müşir Şâkir Paşa'nın verdikleri istidayı kabul ederek, Mamuretülaziz vilayeti Dersim sancağında Yezidiler için özel okullar açmaya karar verdi. Bu okullardaki Yezidi öğrencilere "yüksek idealler öğretilecek" (*bazı mertebe gâyâta mazhar edilerek*) ve askerlik hizmetini benimsemeleri sağlanacaktı.[73] Bu öğrenciler büyük olasılıkla Yezidi eşrafının çocukları olup, daha sonra Musul ve Hakkari'deki aşiretlerine dönmeleri ve Osmanlı yetkililerine askere alma konusunda yardım etmeleri bekleniyordu. Musul vilayeti valisi, Yezidi kökenli bazı aşiretlerin Sünni İslâm'a döndüklerini bildiren bir rapor yazarak, bu vilayette toplanan eğitime katkı vergisinin tümünün birkaç yıl boyunca köy seviyesinde ibtidâî okulları açılmasına tahsisini talep etti. Vali raporunda ayrıca, Yezidi cemaatince kutsal addedilen "Şeyh Adî Medresesi'nin bir öğretmen okuluna dönüştürülmesini öneriyordu; başkentten gelen bir mektuptan Bâb-ı Âlî'nin bu isteği kabul ettiği anlaşılıyor. Bu proje zamanla gerçekleştirildi ve Şeyh Adî medresesi 1914'e dek öğretmen okulu olarak hizmet verdi.[74]

Askerî güç kullanılmasına ve uygulanan eğitim politikalarına rağmen rağmen Osmanlılar, Yezidilerin baskın çoğunluğunu İslâm'a döndürmeyi ve Osmanlı siyasî yapısına entegre etmeyi başaramadılar.[75] Yezidiler Anadolu ve Mezopotamya'da bile marjinal bir gruptu. Osmanlıların bu nüfus grubunu Osmanlı idarî sistemine entegre etme çabaları büyük olasılıkla, bu insanların muhtemel bir diplomatik müdahalede piyon olarak kullanılabilecekleri endişesinden kaynaklanıyordu.

---

72 BOA MV No. 26, s. 2 (23 S 1305/10 Kasım 1887).

73 BOA AD No. 1424, s. 262 (5 L 1309/3 Mayıs 1892).

74 BOA YMTV 72/43 (22 Ca 1310), tarih 20 R 1310/11 Kasım 1892; Deringil, *Well-Protected*, s. 71-72, 73. Şeyh Adî projesinin sonucu hakkında beni bilgilendirdiği için Kudret Emiroğlu'na teşekkür ederim.

75 Deringil, *Well-Protected*, s. 74-75.

Zeydiler

Osmanlı devletinin, Orta Yemen'deki dağlık arazide yaşayan bir Şii mezhebi olan Zeydilere uyguladığı eğitim politikaları hakkında somut bilgilere ulaşmak oldukça zordur.[76] 1887 yılındaki bir kabine mazbatası, bir Zeydi imamı olan "düzmece" (*müddeî*-Osmanlı hilâfetine karşı kendi imamlığında ısrar eden) Şerafettin'e karşı kuzey Yemen'deki Sa'da şehri civarında yapılacak bir askerî harekâtın tartışıldığını göstermektedir. Bu mazbata ayrıca, Taizz sancağının kazâ merkezlerinde medreseler kurmanın gerekliliğini de vurguluyordu. Bu düşüncenin hayata geçirilip geçirilmediği bilinmemekle birlikte, bu proje muhtemelen Osmanlı devletinin, Yemen'in dağlık arazilerinde kurulacak Sünni medreselerinin mezunlarından oluşacak ulemâ aracılığıyla, Zeydilerin siyasî ve dini etkisini kırmayı hedefleyen planlarını yansıtıyordu.[77] 1898'de Zeydi ulemâ, Yemen valisinden San'a'da bir Sünni medresesinin inşa edilmesini istedi ve hükümet bu isteği kabul etti.[78]

Aşiretler

19. yüzyılın sonlarında Osmanlı devleti, idarî açıdan uzak bölgelere giderek daha fazla nüfuz etse de, imparatorluğun çöl ve dağlık yörelerinde yaşayan insanlar sosyal yapılarını ve siyasî özerklik geleneğini koruyorlardı. Bâb-ı Âlî'nin vergileri artırmak ve askere almayı düzenli hale getirmek yolundaki çabaları aşiret mensuplarınca hoş karşılanmıyordu. Aşiretlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, sivil idareye geçme çabaları sık sık aşiret liderlerinin kışkırttığı isyanlara neden oluyordu.[79]

76 Geç Osmanlı döneminde Yemen için bkz. İhsan Süreyya Sırma, *Osmanlı Devletinin Yıkılışında Yemen İsyanları* (İstanbul: Düşünce, 1980); Paul Dresch, *Tribes, Government and History in Yemen* (Oxford: Clarendon Press, 1989); William Harold Ingrams, *The Yemen, Imams, Rulers and Revolutions* (New York: Praeger, 1963).

77 BOA MV No. 27 s. 8 (3 R 1305/19 Aralık 1887).

78 Deringil, *Well-Protected*, s. 76.

79 Bu mesele için bkz. Gabriel Baer, "Landlord, Peasant, and the Government in the Arab Provinces of the Ottoman Empire in the 19th and Early 20th Centu-

Öte yandan Osmanlı bürokrasisi, devletin üzerlerinde kalıcı sivil idare kuramadığı çevre halkları, medeniyetten uzak, "vahşi" hayat tarzları nedeniyle "medeniyet alanına ve ayrıcalıklı insanlık toplumuna yönlendirilmesi" (*meydân-ı medeniyyet ve cemiyet-i mümtâze-i beşerîye isâl*) gereken gruplar olarak telakki ediyordu.[80] Kosova üzerine 1891 tarihli bir belge de, çevre halkları Osmanlı siyasî sistemine entegre etme politikasına bir örnek teşkil eder. Buna göre devlet, askerî karargâh kurmak ve yol yapmak yanında, devlet okulları açmayı da Kosova vilayetinde düzenin ve güvenliğin sağlanması için başlıca yollardan biri olarak görüyordu.[81] Bütün bunlar, sivil idare kurumlarının kök salmadığı çevre bölgelerde, devlet eğitiminin siyasî entegrasyon için bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

Arnavutlar-Gegler

Arnavut halkından bir aşiret toplumu olan, İşkodra'nın kuzeyinde ve Kosova vilayetinin batısında yaşayan Gegler, Osmanlı hakimiyetinin sonuna dek düzenli sivil idarenin etki alanından uzak kaldılar. Osmanlı hakimiyetinin son yirmi yılında Arnavutluk'ta görev yapan Osmanlı zabiti Süleyman Külçe'ye göre, 20. yüzyılın başlarında dahi Kosova ve İşkodra'da Osmanlı padişahının yerel aşiret liderleri kadar otoritesi yoktu. Bu bölgede Osmanlı medeni kanunu uygulanmıyordu ve bazı yerlerde mahkeme bile bulunmuyordu. İpek ve Yakova'da sadece şeriat yasaları geçerliydi, İşkodra vilayet merkezinin dışında İslâm yasalarına bile riayet edilmiyor, kan davasına dayalı arkaik aşiret gelenekleri hükmünü sürdürüyordu. Kosova ve İşkodra vilayetlerinin bazı yörelerinde, düzenli bir sivil idarenin olmayışı yüzünden Osmanlılar nüfus sayımı yapamıyor, vergi kayıt-

---

ries," *Économie et sociétés l'Empire ottoman (fin du XVIII-Xxe siècle)*, ed. Jean Louis Bacqué-Grammont ve Paul Dumont (Paris: Editions du CNRS, 1983), s. 261-274; Fuccaro, s. 559-580; Şerif Mardin, "Center-Periphery Relations, a Key to Turkish Politics?" *Daedalus* (1973), s. 169-190.

80 BOA YMTV 72/43 (22 Ca 1310), tarih 20 R 1310/11 Kasım 1892. Ayrıca bkz. Deringil, *Well-Protected*, s. 41-42.

81 BOA AD No. 1423, s. 416-418 (2 S 1309/7 Eylül 1891).

larını tutamıyor, Kosova ve İşkodra vilayet salnâmelerinde sancaklara ait istatistik bilgiler yer almıyordu.[82] Geç 19. yüzyıl Osmanlı idaresi, Sünni Müslüman ortodoksisini teşvik ederek ve okullar kurarak kuzeyli Arnavutlar arasındaki bu aşiret geleneklerini yok etmeyi kendi misyonu olarak kabul etti. 1892'de İstanbul'da, imparatorluğun uzak bölgelerindeki aşiret reislerinin çocuklarının eğitimi için *Aşiret Mektebi* kurulduğunda, bazı Arnavut kabile şeflerinin çocukları bu kuruma devam etti.[83]

1867'de Vilayetler Kararnamesi ilan edildikten sonra, 1871'de Geglerin önemli bir bölümünün yaşadığı Prizren vilayeti kuruldu. Vilayet idaresi yerel seviyede sivil idare birimleri tesis etmeye, askere almayı ve vergilendirmeyi düzenli bir hale getirmeye, merkezî idareye saygıyı artırmaya çalıştı. İlkokulların açılması bu hedeflere erişmeye yardım edecekti.[84] Ne var ki, 1871'den sonraki malî kriz, Bâb-ı Âlî'nin bu eğitim projesini gerçekleştirmesini engelledi.

1890'ların başlarında devlet, devlet okulları inşa ederek Prizren'deki kan davaları gibi "vahşi adetlerle" (*âdât-ı vahşîyâne*) mücadele edilebileceğini öne sürdü.[85] Abdülhamid devrinin sonlarına doğru Kosova vilayeti, Osmanlı Balkanları'nda devlet destekli ilkokulların kazâ başına okul sayısı açısından nispeten yüksekçe olduğu yerlerden biriydi.[86]

Bedeviler

Osmanlı devleti, Suriye çöllerindeki bedevi aşiretlerini, İslâmla bağları sadece geleneklere dayanan, dini duyguları yü-

82 Bartl, s. 97; Brailsford, s. 262-265; Kurt Hassert, "Streifzüge in Ober-Albanien", *Verhandlungen der Gesselschaft für Erdkunde zu Berlin*, 24-10 (1897), s. 531-541; Külçe, s. 205-206; Süssheim, s. 577-578.

83 BOA AD No. 1422, s. 649 (25 Şubat 1306/9 Mart 1891); BOA İrâde Maârif (bundan böyle İM) 542-1159-4-20 C 320-2 (20 C 1320/24 Eylül 1902). Ayrıca bkz. Somel, 451.

84 Kaleshi-Kornrumpf, s. 231, 14.8.1871 tarihli Prizren vilayeti resmî gazetesinin ilk sayısındaki başmakaleden alınmıştır.

85 BOA AD No. 1422, s. 649 (25 Şubat 1306/9 Mart 1891).

86 Bkz. Ek 11.

zeysel Müslümanlar olarak görüyordu.[87] Böylece, Hıristiyan misyonerler ve özellikle Cizvitler Suriye'deki bedevi aşiretleri arasında etkinliklerini artırınca, Osmanlı yetkilileri telaşlandı. Bedevilerin Hıristiyanlığa ihtida etmeleri, Bâb-ı Âlî'ye göre "cehaletlerinden" kaynaklanıyordu; bunu engellemek amacıyla devlet, 1885'te on beş-yirmi öğretmeni bedeviler arasında Sünni inancını yaymak ve ibtidâî okulları açmak için bölgeye göndermeye karar verdi. Ama sorun çözülemedi. On beş yıl sonra Bâb-ı Âlî, Kerak ve Havran'daki "vahşi bedevi halkının" (*akvâm-ı mütevahhîşe-i bedeviyye*) "yalnızca para hırsıyla" misyonerlere kapılmasından şikâyet ediyordu.[88]

1880'lerin sonunda ve 1890'ların başında, Havran'ın kazâ ve sancaklarında bazı ibtidâî okulları açıldı. Bu okulların amaçlarından biri, yerli bedeviler ve Dürzüler ile bölgeye yeni yerleşen Kafkasyalı Çerkesler ve Dağıstanlılar gibi farklı nüfus grupları arasında Sünni inancını yaymaktı.[89]

Bedeviler arasında Sünni inancını yayma politikası, Bağdat ve Basra vilayetlerinde de görülüyordu. 1881 yılında ulemâdan iki kişi, 1.000 kuruş ve 1.250 kuruş gibi olağanın çok üstünde bir rakama ulaşan ve Maârif Nezâreti tarafından karşılanan aylık maaşlarla, Bağdat vilayeti dahilindeki Kerbelâ sancağına bağlı Rezaze ile Bağdat vilayetine bağlı Samarra'da yaşayan ve muhtemelen Şii olan bedevileri Sünni inancına döndürmek için tayin edildi.[90] 1891 yılında Basra vilayetindeki bedeviler için seyyar ibtidâî okulları (*seyyâr mekâtib-i ibtidâiyye*) açılması gündeme geldi.[91]

---

87 Bedeviler ve onlara karşı güdülen Osmanlı siyaseti hakkında bkz. Yusuf Halaçoğlu, *XVIII. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun İskan Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleştirilmesi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1991); Norman N. Lewis, *Nomads and Settlers in Syria and Jordan, 1800-1980* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987); Cengiz Orhonlu, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Aşiretlerin İskânı* (Istanbul: Eren, 1987); Max Freiherr von Oppenheim, *Die Beduinen*, 4 cilt (Leipzig: Otto Harrassowitz, 1939, 1943; Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1952, 1967).

88 BOA AD No. 1420, s. 341 (12 Ca 1299/1 Mart 1882); BOA MV No. 4, s. 96 (26 Za 1302/6 Eylül 1885); BOA YMTV 189/106 (14 Z 1316/25 Nisan 1899).

89 BOA YMTV 46/140 (28 R 1308/11 Aralık 1890).

90 BOA AD No. 1420, s. 99 (1 C 1298/30 Mart 1881).

91 BOA A D No. 1423, s. 182 (26 L 1308/4 Haziran 1891).

Öte yandan bedeviler, okulları özerkliklerine karşı merkeziyetçi bir tehdit olarak algılıyor ve karşı koyuyorlardı. Sözgelimi Hicaz vilayetindeki bedeviler, yalnızca eğitim dili Osmanlı Türkçesi olduğu için değil, çocuklarının er ya da geç askere alınacakları korkusuyla da onları okula göndermek istemiyorlardı.[92]

Göçebe hayatı sürdüren bir başka nüfus grubu da Anadolu'nun doğusunda ve Halep vilayetinde yaşayan Türkmen aşiretleriydi. Bâb-ı Âlî'nin Türkmenlere karşı eğitim politikalarına ilişkin tek bir belgenin bile bulunmayışı, Türkmenlerin etnik kökenleri dolayısıyla siyasî sadakat bakımından Osmanlı devletince "güvenilir" addedildiklerini ve özel eğitsel önlemlere ihtiyaç duyulmadığını düşündürmektedir. Bu akıl yürütme doğruysa, ironik bir biçimde, siyasî açıdan devlete sadık olan gruplar, güvenilmez addedilen gruplara göre daha az devlet desteği alıyorlardı. Bu tavır, yerli halkın ilgisizliğinden ötürü ya da devlet eğitimine karşı direniş gösterildiği için yerel malî kaynaklara sahip olmayan okulların, Maârif Nezâreti tarafından malî açıdan desteklenmesi yolundaki siyasetle koşutluk göstermektedir. Öte yandan, eğitime ilgi duyan gruplar, ilkokulların açılması konusunda yalnız bırakılıyor, gerekli yerel kaynakları kendilerinin temin etmesi bekleniyordu.

Çerkesler

19. yüzyıl boyunca çok sayıda Çerkes aşireti, Kafkaslardan Osmanlı İmparatorluğu'na göç ederek, imparatorluğun çeşitli yerlerine, özellikle Anadolu'ya yerleştiler.[93] Osmanlı sivil ida-

---

92 Jamal Alami, "Education in the Hijaz under Turkish and Sharifian Rule," *Islamic Quarterly* (Londra) 1-2 (19) (1975), s. 43; Muhammad Abd ar-Rahman as-Samikh, *At-Talîm fî Makka wa-l-Madîna Âkhir al-Ahd al-Uthmânî* (Ar-Riyâdh, 1973), s. 33, 35.

93 19. yüzyıl bolunca Kafkaslardan Osmanlı İmparatorluğu'na yapılan göçler için bkz. W.E.D. Allen, *Caucasian battlefield: a history of the wars on the Turco-Caucasian border 1828-1921* (Cambridge: Cambridge University Press, 1953); Hayati Bice, *Kafkasya'dan Anadolu'ya Göçler* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1991); Charles Allen Burney, *The peoples of the hills: ancient Ararat and Caucasus* (Londra: Weidenfeld and Nicholson, 1971); Süleyman Erkan, *Kırım ve Kafkasya Göçleri (1878-1908): Tatarlar, Çerkesler, Abhazlar, Gürcüler, Ahıska-*

resi, Çerkeslerin aşiret temelindeki sosyal yapısına ancak tedricen nüfuz edebildi. Çerkeslerin yerleşmesini izleyen ilk yıllarda, idarî meseleler esas olarak *Umûm Muhacirîn Müfettişliği* tarafından çözümleniyordu. Abdülhamid döneminde Çerkes muhacirlere karşı uygulanan eğitim politikalarına ilişkin sadece bir belgeye sahibiz. Karesi vilayeti Balıkesir kazâsına bağlı Fart nahiyesinde yeni kurulan Hamidiye köyünün Çerkes sakinleri, 1884'te müfettişliğe bir dilekçe göndererek öğrencilere Çerkes dilini ve modern bilimleri öğretecek bir ilkokul öğretmeni istediler. Osmanlı hükümeti bu talebi olumlu karşıladı ve bu niteliklere sahip, maaşı Maârif Nezâreti bütçesinden karşılanacak bir öğretmen göndermeye karar verdi.[94]

Kürtler

Daha çok Osmanlı İmparatorluğu'nun doğu bölgelerinde (Doğu Anadolu, Kuzey Mezopotamya) yaşayan Kürt nüfusu, Arnavut Gegler ve Çerkesler gibi, aşiret yapısına sahiptiler ve çoğu göçebe hayatı sürdürüyordu. Göçebelik, aşiret yapıları ve dağlık arazi, Bâb-ı Âlî'nin, 19. yüzyılda idarî merkezlerin uzağında yaşayan Kürtler arasında sivil bir idare ağı kurmasını engelledi. Osmanlı kültürel ve siyasî etkisinden uzakta, otonom gruplar halinde yaşayan Kürtlerde daha büyük bir siyasî birliğe ait olma duygusu zayıftı.[95]

---

lılar, Dağıstanlılar, Çeçenler, diğerleri (Trabzon: K.T.Ü. Kafkasya ve Orta Asya Ülkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi, 1996).

94 BOA AD No. 1243, s. 172 (1 C 1301/29 Mart 1884).

95 Kürtlerle ilgili olarak bkz. Ewald Banse, *Auf den Spuren der Bagdadbahn* (Weimar, 1913); Joyce Blau, *Le problème kurde: essai sociologique et historique* (Brüksel: Publications du Centre pour l'Etude des Problèmes du Monde Contemporain, 1963); Derk Kinnane, *The Kurds and Kurdistan* (Londra; New York: Oxford University Press, 1970); Basile Nikitine, *Les kurdes, étude sociologique et historique* (Paris: Impr. nationale, 1956); Robert Olson, *The Emergence of Kurdish Nationalism 1880-1925* (Austin: University of Texas Press, 1991); Earl Percy, *Highlands of Asiatic Turkey* (Londra: 1901); Arshag Safrasian, *Kurds and Kurdistan* (Londra, 1948); E. B. Soane, *To Mesopotamia and Kurdistan in Disguise* (2. baskı, Londra, 1926); Martin van Bruinessen, *Agha, Sheikh and the State: the Social and Political Structure of Kurdistan* (Londra: Atlantic Highlands, N.J.: Zed Books, 1992).

1893 ve 1894'te Doğu Anadolu'da dolaşan H.F.B. Lynch, Erzurum vilayeti Bayezid sancağına bağlı Patnos nahiyesinde bir ilkokul inşa edildiğini bildirmektedir. İnşaat masrafları hükümet tarafından karşılanan okulun amacı, Kürtlere ilkokul eğitimi vermekti. Yerel Kürt aşireti Haydaranlı'nın lideri olan Hüseyin Paşa okulun açılmasını destekler gibi görünse de, aslında bu gelişmeden hoşnut değildi. Kürtler bu kurumu, yabancı Osmanlı varlığının sembolü olarak görüyorlardı.[96]

Kürt aşiretlerinin yaşadığı yörelerde devlet okullarının kurulmasına, ancak bölgede huzur ortamı sağlandıktan sonra başlanabiliyordu. Bitlis vilayetindeki Sason ve Mutki dağ aşiretleri, 1890'larda Osmanlı hükümetince denetim altına alındıktan sonra, vilayet idaresi bu aşiretleri "medenileştirmek" ve Sünni inancı güçlendirmek amacıyla beş ibtidâî okulu ve beş cami inşa etti.[97]

Aşîret mektebi

Yukarıdaki nüfus gruplarına yönelik olarak İstanbul'da faaliyet yapan özel bir eğitim kurumu, 1892'de kurulan Aşiret Mektebi idi. Bu kurum bir örnek okul olarak kurulmuş, bunu başka Aşiret Mekteplerinin takip etmesi planlanmıştı. Kurumun başlangıçtaki hedefi, Arap vilayetlerindeki aşiretlerden önde gelen ailelerin çocuklarına Osmanlı eğitimi vermek ve onları Osmanlı devletine sadık birer birey haline getirmek yoluyla, bu aşiretlerin Osmanlı siyasî sistemine entegre olmasını sağlamaktı.[98]

96 H.F.B. Lynch, *Armenia: Travels and Studies II: The Turkish Provinces* (Londra: Longmans, 1901), s. 20.

97 BOA MV No. 54, s. 17 (10 L 1307/30 Mayıs 1890).

98 Bu kurumun ayrıntılı bir incelemesi için bkz. Alişan Akpınar, *Osmanlı devletinde Aşiret Mektebi* (İstanbul: Göçebe, 1997); Deringil, *Well-Protected*, s. 101-104; Eugene Rogan, "Aşiret Mektebi: Abdulhamid II's School for Tribes (1892-1907)," *Int. J. Middle East Stud.* 28 (1996), s. 83-107, ve İbrahim Sarıkaya, "Osmanlı İmparatorluğu İdaresindeki Aşiretlerin Eğitimi ve İlk Aşiret Mektebi," *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 11-63 (1972), s 17-24. Ayrıca bkz. BOA YMTV 67/90 (27 Safer 1310), 15 M 1310/9 Ağustos 1892; BOA YMTV 68/41 (11 Ra 1310/3 Ekim 1892); Mahmûd Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihce-i Teşkilâtı ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), s. 338; Engin D. Akarlı, "Abdülhamid II's Attempt to Integra-

Halep, Suriye, Bağdat, Basra, Musul, Diyarbekir, Trablus vilayetleri ve Bingazi, Kudüs ve Zor sancaklarındaki, ileri gelen aşiret ailelerinden dörder, Hicaz ve Yemen'deki ailelerden beşer erkek çocuğu yerel idareciler tarafından seçilip İstanbul'a getirildi. Bu çocuklar, "onları cehaletinden karanlığından ve vahşilik çukurundan" kurtarmak ve "bilgi ve eğitimin ışığını paylaşmaları, medeniyetin meyvelerini tatmaları" için bu okulda eğitileceklerdi.[99]

Başlangıçta Arap aşiretlerinin çocuklarını eğitmek amacıyla kurulan Aşiret Mektebi, kısa süre sonra Arnavut ve Kürt aşiretlerinden de öğrenci kabul etmeye başladı. Cebel-i Lübnan'daki aşiretlerden bile bu okula başvurular oluyordu. 1898'de, Muhammed Ârif bin Hâlid ve dostlarının imzalarını taşıyan ve merkez hükümet tarafından onaylanan böyle bir başvuru, Bâb-ı Âlî'ye ulaştı. 1907'de, Cebel-i Lübnan'daki Kura kazâsından, İstanbul'da ikamet etmekte olan iki kişi, Muhyî ad-Dîn ve Yûnus, Aşiret Okulu'na kayıt için başvurdular. Dahiliye Nezâretince Osmanlı hükümetine sadakatiyle bilinen *el-Hüsn* aşiretinden oldukları belirlenen bu çocuklar, o tarihte Aşiret Mektebi kapatılmış olduğundan, İstanbul'daki askerî okullardan birine yazdırıldı.[100]

Aşiret Mektebi, Maârif Nezâreti'nin denetimindeydi; okulun manevi başkanı ise padişahtı. Yatılı öğretim veren bu kurumun, 12-16 yaşlarındaki toplam 210 çocuğa beş yıl süreyle eğitim vermesi planlanmıştı. Kurumun müdürünü Maârif Nezâreti öneriyor, padişah onaylıyordu. Öğrencilere Allah'a, peygamberi Muhammed'e ve halife-sultana itaat etmeleri öğretiliyordu. Öğrenciler önce Osmanlı Türkçesi'ni öğreniyor, daha sonra bütün dersler bu dilde veriliyordu. Okulun, rüşdiye ve idâdî ders-

---

te Arabs into the Ottoman System," *Palestine in the Late Ottoman Period; Political, Social and Economic Transformation* içinde, ed. David Kushner (Leiden; Kudüs: E.J. Brill; Yad Izhak Ben Zvi, 1986), s. 80.

99 BOA YMTV 67/90 (27 Safer 1310), tarih 15 M 1310/9 Ağustos 1892; YMTV 68/41 (11 Ra 1310/3 Ekim 1892); M. Cevâd, 338.

100 BOA BEO A.MTZ.CL 4-161 (1325.9.17) bel. 1, 7 M 1316/28 Mayıs 1898; bel. 2, 17 M 1316/7 Haziran 1898; bel. 24, 12 N 125/19 Ekim 1907; bel. 23, 17 N 1325/24 Ekim 1907.

lerinin karışımından oluşan bir müfredatı vardı. Aşiret Mektebi mezunları, Mekteb-i Mülkîye'yi bitirdikten sonra memleketlerine döndüklerinde, yerel idarede devlet memuru ya da düşük rütbeli jandarma subayı olabiliyorlardı.[101]

Rogan'a göre güçlü aşiret ailelerinin oğullarını bu kuruma çekme hedefine ulaşılamadı, 210 öğrencilik kota bir türlü doldurulamadı. Merkezî idareyle çevredeki aşiretler arasındaki sınırlı, çoğu kez düşmanca ilişkiler aşiret ağalarının oğullarını uzaktaki başkente göndermekte isteksiz davranmalarına yol açtı.[102] Her şeye rağmen, Abdülhamid döneminin sonuna doğru Osmanlı kültürünü özümsemiş bir aşiret eliti ortaya çıktı.

Aşiret Mektebi 1907'de, Ergin'e göre okul yemeklerinin iyileştirmesini isteyen öğrencilerin okul idaresine isyanı sonucu kapatıldıysa da, Rogan ve diğerleri, önde gelen aşiret ailelerinin çocuklarını bu okulları çekmekte karşılaşılan güçlüklerin ve devlet okullarının imparatorluğun çevre bölgelerine giderek daha çok yayılmasının, bu kurumu işlevsiz hale getirdiğini öne sürerler.[103]

Devlet okullarında gayrimüslim öğrenciler

Berlin Kongresi'nde tanımlanan, Osmanlı devletinin bütün tebasının kanun önünde eşit olacağı ilkesiyle bağlantılı olarak, 1879 tarihli bir kabine mazbatası, rüşdiye okullarına başvuran bütün gayrimüslimlerin bu okullara kabul edileceğini hükme bağladı.[104]

Ne var ki, Abdülhamid devrinde İslâmî öğretimin artmasın-

101 BOA YMTV 67/90 (27 Safer 1310), 15 M 1310/9 Ağustos 1892; BOA YMTV 73/99 (14 C 1310/0 Aralık 1892); BOA IH 56 (12 R 1318/9 Ağustos 1900); BOA IH 19 (8 Ş 1320/10 Kasım 1902); BOA IH 50 (13 L 1325/19 Kasım 1907); Rogan, s. 92-93. Dersler için bkz. Ek 6.

102 Rogan, s. 89-91.

103 Bkz. Akpınar, s. 76-78; Osman Ergin, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyle Türkiye Maârif Tarihi*, 2. baskı, cilt 3-4 (İstanbul: Eser Kültür, 1977), s. 1180-1189; Rogan, s. 100; Sivrikaya, s. 23-24.

104 "Islâhâta Dâir Meclis-i Vükelâ Mazbatası Sûreti", *Said Paşanın Hâtırâtı* içinde, cilt 1 (Dersaâdet: Sabâh, 1328/1910), s. 395, 397.

dan da anlaşılacağı gibi, ibtidâî ve rüşdiye okulları karışık eğitim için tasarlanmamıştı. Bunun istisnaları da vardı. Sözgelimi, Antalya'daki yerel devlet ibtidâî ve rüşdiyelerinde bazı gayrimüslimler de öğrenim görüyordu. Konya vilayetinin Teke sancağı valisi, erkekler ve kızlar için rüşdiye ve ibtidâî okulları açılmasından sonra "istisnasız bütün Müslüman ve gayrimüslim çocukların" (*Müslim ve gayrı Müslim bilâ istisnâ evlâd-ı vatan*) aynı okullara devam etmekte olduklarını bildirdi.[105] Ama bu örnekler, dinî ayrımcılık normunun dışında kalan istisnalardı. İbtidâî ve rüşdiye müfredatlarının giderek artan biçimde İslâmî bir nitelik alması ve gayrimüslim cemaatlerin kurduğu eğitim ağları, gayrimüslimlerin devlet okullarına devamını engelleyen faktörlerdi.

Belirli sayıda da olsa, bazı gayrimüslim öğrenciler de idâdî okullarına devam ettiler. Hükümet, emlak vergisi üzerinden eğitime katkı vergisi de veren gayrimüslimlerin, çocuklarını idâdî okullarına göndermeye hakları olduğuna karar verdi.[106] Bazı vilayet idarecilerinin bu yönde araştırmalar yapması, gayrimüslimlerin bu kurumlara belirli bir ilgi gösterdiğini göstermektedir. Kudüs'teki Rum-Ortodoks Patrikhanesi'nin, 1888'de Kudüs'te kurulan idâdî okulunun arsasını hibe etmesi, bu okulların dinler üstü niteliğine bir örnektir.[107] Bunun dışında, gayrimüslimler genel öğrenci kitlesi içinde azınlık durumundaydılar. Suriyeli Yûsuf el-Hakîm, 1895'te Lazkiye'de açılan idâdî okulunda, bu okulun 250 öğrencisi arasında yalnızca kendisinin ve erkek kardeşinin gayrimüslim olduğunu söyler.[108]

Gayrimüslimlerin Osmanlı devletine karşı siyasî tavırlarının, devlet okullarına devam etmelerinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Cemaat olarak Osmanlı devletiyle latan ya da bazen açık siyasî çekişme içine giren Ermeni Gregoryen cemaatinin üyeleri, ancak 1908 Meşrutiyeti'nden son-

105 BOA YMTV 38/46, (13 Ş 1306) (14 Nisan 1889).

106 BOA YMTV 29/11 (1 Ra 1305) (29 Kasım 1887).

107 BOA MV No. 36, s. 53 (11 S 1306/17 Ekim 1888).

108 El-Hakîm, s. 99, 106.

ra çocuklarını devlet okullarına göndermeye başladılar.[109] Gerçek anlamda çok cemaatli[110] eğitim, Abdülhamid devrinde *Mekteb-i Sultâni*'de ve bazı meslek yüksek okullarında gerçekleşti.

109 Ernst Sommer, "Das Werden der neuen Turkei. Blicke in das Schulwesen Anatoliens," *Beiträge zur Kenntnis des Orients*, 11 (1914), s. 26.

110 Roderic H. Davison, *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1963), s. 245-246; Bayram Kodaman, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988), s. 139-140.

YEDİNCİ BÖLÜM

ÇOCUKLARIN OKUL İZLENİMLERİ VE ERKEN TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİ (1869-1908)

Yalnızca resmî belgeleri kendisine dayanak alan bilgi, normatif bakış açılarını yansıtma zaafını içerebilir. Gerçekte varolan eğitsel koşulları eleştiren resmî raporlar, fiilî durumu kavramada daha özelleşmiş bir bakış açısına ulaşmakta bir dereceye kadar yardımcı olsa bile, esas olarak resmi ve devlet merkezli bir ufku yansıtmaktan âzâde değildir. Bu resmî görüşe meyilden kaçınmanın olası bir yolu, çağdaş hatırat metinlerinin dikkatli bir okunması olabilir. Burada, okullardaki erken toplumsallaşma sürecini ve çocukların okul izlenimlerini anlamak gayesiyle, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında, imparatorluğun çeşitli yerlerinde çocukluklarını geçiren bireylerin hatıratlarını çözümleme yolunda bir teşebbüste bulunacağız.

Hatıratların irdelenmesi, bazı yöntemsel sorunları da beraberinde getirir. Bunlardan en belirgin olanı, anıların çoğunun güncelere dayanmayıp daha ziyade hayatın geç dönemlerinde, sonraki yaşam tecrübeleriyle koşullanmış bir biçimde geriye dönük bir bakış açısıyla yazılmış olmalarıdır. Bu bölümde incelenen hatıratların hepsi de Cumhuriyet'in erken yıllarında, yani kültür alanında radikal değişikliklerin gerçekleştiği ve geçmişin "geri", "ilkel" bir dönem olarak tasavvur edildiği bir evrede kaleme alınmıştır. Bir başka sorun da, Türkiye'de yazılan hatı-

ratların çoğunun "sıradan" insanların değil, siyaset, ordu, sanat ve bilimde önemli roller oynamış, kamusal yaşamın önde gelen şahsiyetlerine ait olmasından kaynaklanır. Bu bireyler, toplumsal ve sınıfsal kökenleri ne olursa olsun, okul sıralarında bile başkalarından farklı olduklarını hissettiren, olağanüstü zeki ve yetenekli aktörlerdir. Sorun şudur ki bunların okul deneyimlerine ilişkin görüşlerinin, geride herhangi bir yazılı belge bırakmayan daha sıradan öğrencilerin izlenimlerini temsil etmeyeceği aşikârdır. Bu bakımdan, inceleyeceğimiz hatıratların sadece yazarlarının şahsî tecrübelerini temsil ettiği, ve eğer herhangi bir genelleme yapılacaksa bile, yukarıda sözü edilen yöntemsel kısıtlamaların göz önünde tutulması gerektiği söylenebilir.[1]

Hatıratların incelenmesi bizi iki açıdan bilgilendirir: formel eğitimin o zamanki durumuna ilişkin izlenimler, ve toplumsallaşmanın enformel faktörlerine ilişkin anılar. Formel eğitime ilişkin izlenimler, imparatorluk merkezinin öngörmüş olduğu eğitsel hedeflere hakikatte ne ölçüde erişildiğine dair az çok fikir verir. Bundan başka, öğrencilerin eğitim sistemine dair izlenimleri de bu yolla anlaşılabilir. Öte yandan anılar bize, gençlerin kişiliklerinin şekillenmesinde enformel kültürel faktörlerin belirleyici önemdeki rolüne ilişkin kıymetli veriler sunar.

Hatıratlar, Maârif Nezâreti'nin ilköğretim seviyesinde zorunlu eğitim yolundaki hedefinin gerçekleşmediğini açıkça göstermektedir. Edirne gibi büyük vilayet merkezlerinde bile, bazı mahallelerde, çocuklarını mahalle mektepleri de dahil olmak üzere mevcut okulların herhangi birine gönderen tek bir ailenin bile bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bundan başka, 19. yüzyılın sonlarında Maârif Nezâreti'nin, mahalle mekteplerine alternatif olarak ibtidâî mektepleri açmak yolundaki ikinci hedefine de ulaşamadığı görülmekte. İncelenen hatıratlar, eğitime ilgi duyan ailelerin, çocuklarını ibtidâî mektepleri yerine mahalle mekteplerine göndermeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Bu tercih, en azından kısmen, muhafazakâr Müslüman

1 Hatıratların Osmanlı tarihi kaynağı olarak değerlendirilmesi hakkında bkz. Suraiya Faroqhi, *Approaching Ottoman History, An Introduction to the Sources* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), s. 163-167.

nüfusun bu geleneksel olmayan kuruma duydukları tereddütten kaynaklanıyordu. Öte yandan, ibtidâî mektepleri her ne kadar "yeni yöntem"i (*usûl-i cedîd*) uygulamak üzere kuruldularsa da, taşradaki ibtidâîlerin birçoğu pedagojik yaklaşım bakımından mahalle mekteplerinden çok da farklı değildi. *Usûl-i cedîd* falaka cezasını yasaklamıştı, ama bu uygulama ibtidâîlerde de, rüşdiyelerde de fiilen devam ediyordu. Buna karşın özel ibtidâî mekteplerinin, *usûl-i cedîd*'in koymuş olduğu müfredat ve pedagoji normlarına daha yakın bir eğitim sundukları dikkati çekmekte.

Hatırat yazarlarının çocukluk izlenimleri, taşradaki rüşdiyelerin aslında birer ilkokul işlevi gördüğünü göstermektedir. Mevcut öğretmen kadrosu daha çeşitlilik içeren bir program sunamadığı durumda taşra rüşdiyelerinin müfredatı esas olarak Arapça ve Farsça gibi dersler üzerinde yoğunlaşıyordu. Taşradaki ve İstanbul'daki rüşdiyelerin eğitim seviyeleri arasındaki farktan ötürü payıtahttaki mektepler taşra rüşdiyelerini eğitim açısından kendilerine denk kabul etmiyorlardı. Birkaç özel rüşdiye dışında, genelde rüşdiye mekteplerinde ve idâdîlerin rüşdiye seviyesindeki sınıflarında eğitim, esas olarak ezbere dayanıyordu.

Çarpıcı olan bir nokta, hatıratlarda sıklıkla ibtidâî ve rüşdiyelerdeki öğretmenlerden çoğu kez sarıklı diye söz edilmesi, diğer bir deyişle bunların muhtemelen ilmiye sınıfına mensup olmalarıydı. Gerek Maârif-i Umûmiyye Nizâmnâmesi, gerekse *usûl-i cedîd* uyarınca yalnızca öğretmen okullarından mezun olanlara öğretmenlik yapma hakkının tanınmış olması gerçeği araştırmacıya şu muhtemel açıklamayı akla getirmektedir: söz konusu sarıklı öğretmenlerin bir kısmı gerçekten öğretmen okulu mezunuydu; ötekiler ise bir olasılıkla, öğretmen azlığından ötürü, taşradaki ulemâ arasından işe alınmış muallim-i sânilerdi. Öğretim kalitesi açısından, bazı hatıratlarda, özellikle edebiyat alanında sarıklı hocalar övgüyle yâd edilir. Öte yandan, bu hocaların devlet okullarındaki varlığı, sözde dünyevî otoriteye bağlı bu kurumlarda ilmiye sınıfı üyelerinin hâlâ baskın bir işlevi olduğunu gösterir. Bu durum, öğretim malzemesi-

nin işlenmesinde ve bu hocaların öğrencilere aktardığı kültürel bakış açısında ister istemez kendini ortaya koymuştur.

Hatıratlardan genel olarak şu izlenim ortaya çıkmakta: özellikle rüşdiye ve idâdî seviyesindeki mekteplerin öğrencileri eğitim hayatları süresince genellikle mutsuz idiler. Sopalı eğitim, muayyen ders kitaplarının sürekli tekrar edilerek ezberletilmesi ve entelektüel baskı atmosferi öğrencilerin hayata bakışlarında karamsarlığın ve umarsızlığın hakim olmasına yol açıyordu. Genç kuşaklar idarenin kendilerine güvenmediğini, hatta neredeyse düşmanca bir tavır içinde olduğunu hissediyorlardı ki, bu görüş tam da Maârif Nâzırı Zühtü Paşa'nın öğretmenlere kuşku duyan tavrıyla örtüşmekteydi. Abdülhamid gençliğinin söz konusu kuşakları, eğitim sistemine ve nihayet devlet idaresine karşı gittikçe artan bir nefret duygusuyla yetişti.

Bu hatıratların okunması, devlet okul sisteminin dışında kalmış olmasına karşın bazı kültürel faktörlerin de, hatırat yazarlarının kişiliklerini biçimlemede hayati bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.[2] Çocukların hayal gücünü körükleyen halk masalları, popüler kahramanlık destanları, ayrıca ergenlik çağında okunan romanlar ve illegal yayınlar, bu enformel kültürel araçlardan bazılarıydı. Söz konusu kültürel faktörlerin kişiliğin gelişimine etkileri iki seviyede ele alınabilir: birinci seviyede, okul öncesinde ve ilkokul çağında popüler İslâmî menkıbeler ve romantik destanlarla büyüyen çocuklarda Müslüman cemaatine aidiyet hissi gelişiyordu. Çocuk, dinlediği menkıbelerde türlü olağanüstü yiğitliklerle "kâfirleri" yenen kahramanlarla kendini özdeşleştiriyordu. Öte yandan trajik aşk destanla-

2 Toplumsallaşma ve kişiliğin gelişmesi hakkında daha ayrıntılı görüşler için bkz. William Damon, *Social and Personality Development: Infancy through Adolescence* (New York; Londra: Norton, 1983); Kenneth J. Gergen ve Kenneth E. Davis (ed.), *The Social Construction of the Person* (New York; Berlin; Heidelberg; Tokyo: Springer Verlag, 1985); Klaus Hurrelmann ve Uwe Engel (ed.), *The Social World of Adolescents: International Perspectives* (Berlin; New York: W. de Gruyter, 1989); Ralph Lindon, *The Cultural Background of Personality* (Londra: Routledge, 1998); Gül Mijgar, "Children's Picture Book and Fairy Tales in Turkey: A Study in Political Socialisation," (yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, 1990); Jack David Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization* (New York: Routledge, [1983]).

rı çocukta, hakiki aşkın tasavvufî aşk, Tanrı aşkı olduğu hissini uyandırıyordu. İkinci seviyede enformel kültürel damga, özellikle ergenlik çağında rüşdiye ve idâdî talebelerinin *vatan*, *millet* ve *hürriyet* türünden hamasî kavramlarla tanışmaları neticesinde ortaya çıkıyordu. Yeni Osmanlı yazarlarının metinleri ve Jön Türk hareketinin illegal yayınları gençlere, imparatorluğun çöküş içinde olduğu, mevcut idarenin imparatorluğun kudretini muhafaza edemediği, padişahın basiretsizliği, meşrutî rejimin yeniden ihdas edilmesinin zorunluluğunu vazeden siyasî bir bilinç aşılıyordu. Yönetim fazlasıyla "yoz" olduğundan, memleketi ancak gerçek vatanseverler, yani Jön Türkler "kurtarabilirdi". Hatırat yazarlarından biri, evvelce taşradaki evinde din uğruna şehit olmak için Allah'a dua ederken, bu dinî hislerin daha sonra İstanbul'da vatan sevgisine, vatan için ölmenin hayatta erişilecek en yüksek paye olduğu duygusuna dönüştüğünü geriye bakarak anımsamıştır.[3] Böylelikle din aşkının vatan heyecanına dönüşmesi, bir anlamda enformel kültürün ve kişiliğin sekülerleşmesi yolunda bir süreç olarak anlaşılabilir.

Formel eğitim ve enformel kültürel faktörler dahil olduğu halde bir bütün olarak toplumsallaşma süreci, esas olarak çocuğun içinde yetiştiği belirli sosyo-ekonomik, kültürel ve coğrafi koşullara bağlıydı. Bu üç parametre temel alındığı takdirde, hâne hayatıyla ilgili üç gerçeklikle karşılaşıyoruz: sütanne, dadı ve özel öğretmen tutmak için yeterli ekonomik gücün olup olmadığı; Batı'nın kültürel etkilerine ne ölçüde açık olunduğu; evin bulunduğu vilâyetin coğrafi konumu (imparatorluğun sınır kazâlarında ya da merkezî bölgelerinde bulunmak). Varlıklı ailelerin hânelerinde çoğunlukla, hâne halkının bir parçası sayılan bir sütanne vardı, ayrıca bu aileler çocuklarına evde ilkokul düzeyinde eğitim verecek özel öğretmen de tutabiliyorlardı. Bu çocuklar devlet okullarına ancak ortaöğretim seviyesinde başlıyorlardı. Öte yandan, Abdülhamid devri boyunca, giderek artan sayıda çocuk, alafranga mobilyalar, gayrimüslimlerle temaslar ve Garp usulü edebiyatla tanışma gibi yollar-

3 Yusuf Kemal Tengirşenk, *Vatan Hizmetinde* (Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.; 1981), s. 27.

la Batı kültürüne bir ölçüde âşinalık kazanmaya başlamıştı. Buna karşın, beş vakit namaz, türbe ziyaretleri, tekke misafirlikleri, ayrıca İslâmî ve tasavvufî hikâyelerin yarattığı geleneksel İslâmî atmosfer, Batı etkisiyle yan yana varlığını sürdürmekteydi. Çocukluğun yaşandığı coğrafik bölge ise önemli ölçülerde ergen yaştakilerin imparatorluğun geleceğinin belirsizliğine ilişkin siyasî bilinç düzeyini şekillendirmiştir. Gayrimüslim nüfusun bol olduğu hudut mıntıkaları, çete faaliyetleri ve sivil nüfusa yönelik saldırılar Müslüman çocuklar arasında, Müslüman cemaatin selâmetine tehdit teşkil eden bir gayrimüslim "öteki" nosyonunun doğmasına zemin hazırlamıştır. Diğer taraftan, azımsanmayacak sayıda Müslüman çocuğun kendi yörelerindeki gayrimüslim okullarına devam ettikleri anlaşılmaktadır ki, bu da toplumsallaşma sürecinde dikkate alınması gereken ek bir faktördü.

Okul öncesi dönemde toplumsallaşma

Toplumsallaşma açısından, okul öncesi dönemindeki çocuk dış dünyanın etkilerine daha açıktır. Bu bakımdan, okul öncesi eğitim, çocuğun kendini içinde bulduğu sosyo-ekonomik, kültürel ve coğrafi koşullara sıkı sıkıya bağlıdır. Bu savdan yola çıkarak, gelir düzeyindeki farklılıklar, Batılılaşmış-geleneksel ortamlar ve imparatorluğun merkezi-çevresi gibi sosyal çevre farklılıklarının çocuğu nasıl biçimlendirdiği üzerinde durulabilir.

Okul öncesi dönemdeki toplumsallaşmayı etkileyen bir faktör olarak ailenin gelir düzeyine baktığımızda, zengin ve orta gelir düzeyindeki ailelerin çok sık çocuklarını sütanne ve dadıların yardımıyla büyüttüklerini görüyoruz. Söz konusu bakıcıların çoğu formel eğitim almamış olup okuma-yazma bilmiyorlardı. Sütanneler ve dadılar genellikle, kendileri hâne dahilinde yetiştirilip büyütülen, bazıları Afrika kökenli hizmetkârlardı ve ailenin bir parçası kabul edilirlerdi. Hali vakti yerinde ailelerin çocukları sıklıkla bu bakıcıların koruyuculuğunda büyürdü. Bu koruma çoğu kez onları, yoksul çocuklarının yaptığı gi-

bi sokakta oynamaya bir engel teşkil etmekteydi. Dadılar, anlattıkları çeşitli peri ve cin masallarıyla muhtemelen çocuklarda zengin bir hayal dünyasının gelişmesini sağlıyorlardı. Dadıların bir başka kültürel etkisi de çocuklara bir dizi batıl inançların aşılanmasıydı. Söz konusu masalların ve hurafelerin daha sonraları çocukların entelektüel gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu değerlendirmek güçtür. Bu tür kültürel etkiler çocukluğun oldukça erken safhalarında meydana gelmesinden ötürü hatırat yazarları çocukluklarının bu çağını açık seçik değil, ancak bölük pörçük anımsarlar. Ancak, incelenen yazarlar arasında dadılar tarafından büyütülenlerin hemen hepsinin ileride edebî kişilikleriyle öne çıkmaları dikkat çekicidir.[4]

Dadı tutmaya gücü yetmeyen veya hizmetkârı olmayan ailelerin çocukları, erken çocukluklarını çoğunlukla sokakta, komşu çocuklarıyla oynayarak geçirirlerdi. Bu sokak oyunları, özellikle çete kurarak oynanan oyunlar bazen şiddet de içerirdi. Dış dünyaya doğrudan maruz kalmanın bu çocukların en azından bir kısmına içinde yetiştikleri bölgedeki sınıf farklılıkları, etnik ayrılıklar ya da siyasal huzursuzluklar gibi bulundukları yerin toplumsal koşullarına ilişkin belirli belirsiz bir farkındalık duygusu kazandırdığı anlaşılmaktadır.[5]

Kültürün günlük yaşamdaki yeri açısından aile çevresi, elle tutulur bir Batı kültür etkisinden başlayarak esas olarak geleneksel kültürel değerlerin ağırlıklı mevcudiyetine değin uza-

---

4 Halide Edib Adıvar, *Mor Salkımlı Ev*, haz. Mehmet Kalpaklı ve Gülbin Türkgeldi (İstanbul: Özgür Yay., 1996), s. 10-86; Ali Ekrem Bolayır, *Ali Ekrem Bolayır'ın Hâtıraları*, haz. Metin Kayahan Özgül (Ankara, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1991), s. 3-40; Ahmet Rasim, *Falaka*, haz. M. Sabri Koz, 3. baskı (İstanbul: Arba Yay., 1987), s. 21-65; Halid Ziya Uşaklıgil, *Kırk Yıl, Anılar*, haz. Şemseddin Kutlu (İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1987), s. 22-32.

5 Şevket Süreyya Aydemir, *Suyu Arayan Adam*, 8. baskı (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987), s. 9-10, 16; Ahmet Cevat Emre, *İki Neslin Tarihi. Mustafa Kemal Neler Yaptı* (İstanbul: Hilmi Kitabevi, 1960), s. 5-11; Esat K. Ertur, *Tamu Yelleri (Emekli Yargıç Hüseyin Kâmil Ertur'un Anıları)* (Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yay., 1994), s. 5-6; Kâzım Karabekir, *Hayatım*, haz. Faruk Özerengin (İstanbul: Emre Yay., 1995), s. 26-52, 71-76; Dr. Rıza Nur, *Hayat ve Hatıratım* (İstanbul: Altındağ Yayınevi, 1968), s. 62-70; Ebubekir Hâzım Tepeyran, *Hatıralar*, haz.. Faruk Ilıkan, 2. baskı (İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret A.Ş., 1998), s. 3-4, 10-12.

nan geniş bir yelpaze bağlamında anlaşılabilir. Burada "Batı kültür etkisi"yle kastedilen şey, temel olarak maddî kültürü, yani evde alafranga mobilya ve alafranga gündelik eşyaların varlığı ve kullanımı, Avrupa sanatı ve estetiğinin tercih edilmesi, gayrimüslimler ve yabancılarla sık temas, ve aile üyelerinin en azından bir kısmında Garp medeniyetinin ve alışkanlıklarının geleneksel Osmanlı-Türk karşılıklarından üstün olduğuna dair bir kanaat beslemeleridir. Ama neredeyse bütün anılarda Batı kültür unsurlarıyla geleneksel değerlerin az çok iç içe geçmiş olduğu ortamlar görülmekte; hatıratların çok azında geleneksel değerlerin gerçekten de baskın olduğu bir aile ortamı nakledilir.

Belirli ölçüde Batı kültür etkisinin müşahede olunduğu hânelerde daha ziyade evin babası bu kültürü temsil ediyor, anne ise çoğu zaman Batı kültürüne en azından kayıtsız bir tavır sergiliyordu. Babaların aksine annelerin çoğu formel eğitim almamış, hatta okuma-yazma bilmeyen kişilerdi ve dolayısıyla da geleneksel kültür dünyasıyla sınırlanmışlardı. Osmanlı evlerinde erkek ve kadınların cinsiyetlerine göre ayrıldığı İslâmî haremlik ve selamlık uygulamasına bakıldığında, erkeklerin bir arada bulunduğu *selamlık*'ın daha Batılı bir mekân olduğu, kadınlara mahsus haremlik'te ise geleneksel kültürün baskın olduğu dikkati çekmekte. Varlıklı hânelerde süt anneler ve dadılar haremliğin vazgeçilmez bir parçasıydı. Annenin Batı tarzı hayata eğilim sergilediği az sayıdaki evde bile, babaanne ve/ya anneanne geleneksel kültürel değerlerin taşıyıcısı rolünü üstlenmişti. Erken çocukluk dönemini Batı kültür etkisindeki bir evde geçiren çocuk gerçekte iki farklı mekân ile yüzyüze gelirdi. İlki, babasının ve dedesinin dostlarını ve meslektaşlarını karşıladığı, alafranga mobilyalarla döşenmiş, dış dünyaya, bu arada gayrimüslimlere ve Avrupalılara da açık olan selamlığın eril dünyasıydı. Bu dünya çocuk için muhtemelen dinamizmi, maddî ilerlemeyi, kamusal mekânı ve hayatı, siyaseti, bir yandan da belki mücadeleyi, huzursuzluk ve endişeyi temsil ediyordu. Baba genellikle çocuğu ile arasına belirli bir mesafe koyuyor, ona olan sevgisini kolayca belli etmiyordu. Gelene-

ğin ve hurafelerin hüküm sürdüğü haremlik ise oldukça farklı bir dünyaydı. Ne var ki, toplum ve kamusal hayattan az çok yalıtılmış olan bu mekân, çocuğa ihtiyaç duyduğu sıcaklığı, rahatlığı ve korunduğuna ilişkin güven duygusunu vermek gibi bir işlevi yerine getirirdi. Bu mekânda, başka hânelerden kadınlar da zaman zaman bir araya gelir, mahalleye ve diğer günlük olaylara dair bilgi alışverişinde bulunurlardı. Kadınlar bazen birlikte namaz kılmak ve dua etmek ya da zikir yapmak için de bir araya gelirlerdi. Çocuk, dine dair temel ve popüler bilgileri esas olarak evin haremlik kısmında edinirdi. Söz konusu erkeksi ve kadınsı dünyalar arasında görünürdeki bu derin kültürel bölünmenin çocuk üzerindeki etkilerini kestirmek güçtür. Ama şu kadarı kesindir; haremliğin çocukta yarattığı çağrışımlar sevgi, korunma ve şımartılma hislerine ilişkin iken buna karşılık selamlık onda mesafe, disiplin ve otorite duygularını uyandırıyordu. Çocuk selamlığın evin gerçekte daha önemli ve belirleyici bölümü olduğunu bir şekilde hissediyordu. Ne var ki, aynı zamanda kendini bu iki dünya arasında parçalanmış hissediyordu. Anne ile baba arasında çoğu zaman anlamlı bir iletişimin pek az gerçekleşmesi, muhtemelen çocuğun ruhunda yaralar açıyordu.[6]

Öyle görünüyor ki daha geleneksel nitelikteki evlerde haremlik ve selamlık arasında o denli büyük bir kültürel bölünmenin yaşanmamıştı. Hatta mütevazı evlerde haremlik ile selamlık muhtemelen kesin çizgilerle ayrılan mekanlar değildi. Bu tür ortamlarda anne ve baba birlikte daha çok zaman geçirdiği için, çocuklar aile hayatı sıcaklığının tadına daha fazla vardılar. Ama eğer baba küçük bir devlet memuru ya da düşük rütbeli bir subaysa, bir ölçüde devlet merkezli modernleşmeci kültürü, otorite ile disiplin anlayışını, ve eğitsel aydınlanmayı hâne dahilinde temsil ediyordu. Böyle evlerde muhafazakâr modernleşmeci Ahmet Mithat Efendi'nin *Felâtun Bey ile Râkım Efendi* (1875), *Hasan Mellâh* (1874) ve *Hüseyin Fellâh*

6 Adıvar, s. 68-75; Bolayır, s. 5-6, 18, 26-29; Yahya Kemal, *Çocukluğum, Gençliğim, Siyasî ve Edebî Hâtıralarım*, 2. baskı (İstanbul: Baha Matbaası, 1976), s. 1-7; Rasim, s. 21-47; Uşaklıgil, s. 45-82.

(1875) gibi popüler ve didaktik romanları, ya da Fransız yazarları Alexandre Dumas'dan (*Monte-Cristo Kontu*, 1844) ve oğlu "Dumas Fils"den (*Kamelyalı Kadın*, 1848) yapılan popüler çeviriler, muhtemelen yüksek sesle, bütün aile halkına okunurdu.[7] Öte yandan anne, geleneksel ve İslâmî kültürü temsil etmeye devam ederdi. Gerçi bu kültürel "rol dağılımı" daha zengin ve Batılılaşmış evlere paralel bir nitelik arz etse de, evde süt ninelerin veya dadıların olmayışı çocukları hurafelerden uzak tutuyordu.

Babanın da anne gibi geleneksel kültürün bir parçası olduğu durumlarda, anne bâriz bir biçimde ev içindeki belirleyici kültürel faktör olarak öne çıkıyordu. Okuma-yazma bilse de bilmese de dine derin bağlılığıyla anne çocuklarını etkiliyor, zikir ve zühd gibi Sufîyâne fiiller evde ledünnî bir atmosfer yaratıyordu. Şayet anne okuma-yazma biliyorsa, çocuğa çok küçük yaşta okumayı öğretiyordu.[8]

Osmanlı-Türk toplumsallaşmasında önemli bir faktörün, popüler Türk-İslâm destanlarının ve hikâyelerinin okunması ya da anlatılması olduğu anlaşılmaktadır. Sözlü gelenekten gelen bu popüler hikâyeler, 19. yüzyılda yazıya geçirilmiş olup taşbaskı yöntemiyle oldukça ucuza basılarak çoğaltılmıştı.[9] Çocuklar bunları çoğunlukla okul öncesi yaşta dinlerler, ilkokul yıllarında ayrıca okurlardı da. Bu tür hikâyeler ve destanlar, zengin-yoksul ayrımı olmaksızın bütün toplumsal zümre ve katmanlar ve coğrafi bölgelerden Türk aileleri arasında yaygındı. Hikâyelerin bir çeşidi, Battal Gazi destanı (*Battalnâme*), Hz. Ali'nin (*Hazret-i Ali'nin Cenkleri, Hayber Kalesi*) ve Ebu Müslim Horasanî'nin (*Ebû Müslîmnâme*) savaşlarının çeşit-

---

7 İlhan Selçuk (haz.) *Yüzbaşı Selahaddin'in Romanı. Birinci Kitap.* 4. baskı (Istanbul: Remzi Kitabevi, 1984), s. 15; Hüseyin Cahit Yalçın, *Edebî Hatıralar* (Istanbul: Akşam Kitaphanesi, 1935), s. 7.

8 Aydemir, s. 23-24; İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, *Hayatım*, haz. Ali Y. Baltacıoğlu (İstanbul: Dünya Yay., 1998), s. 8-11; Ertur, s. 1-4, 5-6; Nur, s. 55-58; Tengirşenk, s. 7-10. Baltacıoğlu'nun hatıratından beni haberdar eden Oktay Özel'e teşekkür borçluyum.

9 Fahir İz, *Eski Türk Edebiyatında Nesir*, 2. baskı (Ankara: Akçağ Yay., 1996), s. 247-323, 403-421.

li versiyonlarını anlatıyordu. Bu hikâyelerin ortak teması, efsanevî İslâm cengâverlerinin kâfirlere karşı, ki bunlar çoğunlukla Bizanslı Hıristiyan idiler, giriştiği ve kendilerinden kat be kat üstün durumdaki kâfir ordularını iman gücü sayesinde kılıçtan geçirerek yendiği cenklerdi. Bu cengâverlerin ayrıca, kendilerinin kutsal bir kişi (*baba, eren*) olduğunu delâlet eden keramet gösterme yetenekleri vardı.[10] Popüler hikâyelerin başka bir çeşidi de, *Âşık Garîb, Âşık Kerem, Tâhir ile Zühre* ve *Leylâ vü Mecnun*'un trajik aşk destanlarıydı. Bu destanlarda ortak tema genç bir kızla bir delikanlının tutkulu aşkları ve bir türlü birbirlerine kavuşamamaları dolayısıyla acı çekmeleridir. Bu büyük aşk sonunda tasavvufî bir mahiyet kazanarak ilahi aşka dönüşür. Hatırat yazarları, özellikle ailelerindeki kadınların ve kızların bu destanları dinlerken nasıl gözyaşlarına boğulduğunu anlatırlar.[11] Batı kültürüne daha açık olan aileler akşam okumaları listesine kahramanlık temalarını da içeren *Le Comte de Monte-Cristo*'yu ("Monte Kristo Kontu"), romantik temalar için *La Dame aux camélias* ("Kamelyalı Kız") gibi Fransız romanlarını eklerlerdi.[12] Ayrıca, belli yörelere özgü, yukarıda anlatılan destanların karşılığı olan öyküler de vardı. Girit'te büyüyen Ahmet Cevat Emre, annesinin ona *Âşık Kerem* ve *Tahir ile Zühre*'ye benzeyen *Erotokritos* adlı popüler bir trajik ve romantik bir hikâye anlattığını anımsar.[13]

Hatırat yazarlarından bazıları söz konusu popüler hikâyelerin genç zihinlerinde oldukça derin etkiler yarattığını belirtirler. Şevket Süreyya Aydemir ve Halide Edib Adıvar açısından bu öyküler, benliklerinin biçimlenmeye başladığı yaşlarda bir İslâmî tasavvuf duygusunun kişiliklerinin bir parçası haline gelmesini sağlamıştır. Öte yandan Hz. Ali ve Battal Gazi destanları, Rıza Nur'da kahramanlık hissiyatının oluşmasına ne-

10 Adıvar, s. 86-89; Aydemir, s. 23; Baltacıoğlu, s. 5; Bolayır, s. 49; Kemal, s. 17; Nur, s. 72-73; Tengirşenk, s. 14; Yalçın, s. 5-6.

11 Adıvar, s. 95-96; Aydemir, s. 24; Baltacıoğlu, s. 5; Nur, s. 73-74; Tengirşenk, s. 14; Uşaklıgil, s. 45; Yalçın, s. 5.

12 Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Anamın Kitabı*, haz. Atilla Özkırımlı, 4. baskı (İstanbul: İletişim Yay., 1983), s. 132-133; Selçuk, s. 15; Yalçın, s. 7.

13 Emre, s. 11-12.

den olmuş ve bu ise ilerideki yaşamında askerlik mesleğini seçmesine yol açmıştır. Annesi ona "Monte Kristo Kontu"nu okuduktan sonra Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nda da benzer kahramanlık duyguları uyanmıştır.[14] Öyle anlaşılıyor ki Battal Gazi ve Hz. Ali destanları küçük çocuklarda "biz" (İslâm cemaati) ve "öteki" (kâfir ve düşman gayrimüslimler) nosyonlarını yaratan önemli bir toplumsallaşma aracı olmuştur. Öte yandan *Âşık Garîb, Âşık Kerem* ve *Tâhir ile Zühre*'nin trajik destanları, muhtemelen, tensel ilişki yoluyla hakiki aşka ulaşılamayacağı anlayışını pekiştirmekte ve buna karşılık tasavvufa ve ledünniyâta dair hisleri güçlendirmekteydi.

Okul öncesi toplumsallaşma sürecini etkileyen başka bir faktör, hânenin coğrafi konumuydu. Özellikle 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında imparatorluğun sınır bölgelerinde büyüyen çocukların, gayrimüslim çetelerin Balkanlar'da, Girit'te ya da Doğu Anadolu'daki ayrılıkçı gerilla faaliyetlerine karşı Osmanlı devletinin halkın güvenliğini sağlama konusundaki aczini derinden hissettikleri tahmin edilebilir. Bu duygu, sonradan reaya devletlerinin kurulduğu eski Osmanlı Rumeli topraklarından yakın geçmişte hicret eden ailelerde muhtemelen çok daha güçlü bir biçimde hissediliyordu. Girit'in İslâm ahalisinden olan Emre, yerli Müslümanların Rum ayaklanmalarından nasıl korktuklarını, Giritli Rum milliyetçilerin şiddet hareketlerine girişecekleri beklentisiyle nasıl daimi korku içinde yaşadıklarını anlatır. Ebeveyni kuzey Bulgaristan'dan Edirne'ye göç etmiş olan Aydemir, kendi yakın sosyal çevresinde genel bir moral bozukluğu duygusunun egemen olduğunu, Osmanlı devletinin hâli hazırdaki sınırlarını koruyamayacağı hususunda bir güvensizlik beslendiğini, ve Avrupalı bir güçle girişilecek bir sonraki savaşın yeni bir muhacerete yol açacağı konusunda endişe duyulduğunu anımsar. Sözü edilen endişeler okul öncesi çocukları o denli etkiliyordu ki, sokakta oynadıkları oyunların başında, bir grup çocuğun Bulgar, ötekilerin Osmanlı olduğu çete savaşları geliyordu. Bu atmosferin so-

14 Adıvar, s. 86-89; Aydemir, s. 23-25; Karaosmanoğlu, s. 132-133; Nur, s. 73-74.

nuçlarından biri, Edirne'nin Müslüman mahalleleriyle Hıristiyan mahallelerinden gelen çocukların sık sık çete savaşları yapmalarıydı. Sınır bölgesinde yaşamamakla birlikte Rıza Nur da, Sinop'ta, Müslüman ve Hıristiyan çocuklar arasında, işin sonu ciddi yaralanmalara dek varabilen mahallelerarası çete savaşlarından söz eder. Sınır bölgelerindeki okul öncesi çocuklar arasındaki bu endişenin ve yakın tehlike duygusunun etnik aidiyet bilincini güçlendirdiği, ve muhtemelen daha sonraki hayatlarında vatansever ve milliyetçi hassasiyetlere daha bir eğilimli kıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan Kâzım Karabekir, Doğu Anadolu'daki Van ve Harput'ta (Elazığ) geçirdiği erken çocukluk yıllarında yerli Ermeni çocuklarla yakın arkadaşlıklar kurduğunu nakleder. Bu son hatıra, imparatorluğun son on yıllarında dinî cemaatler arasında gerginlik artarken, farklı etnik gruplardan çocuklar arasında hâlâ dostluklar kurulabildiğini göstermesi açısından önemlidir. Buna benzer bir hatıraya sahip Adıvar da, İstanbul, Beşiktaş'ta kısa bir süre kaldığı Rum çocuk yuvasında Rumca öğrenişini, yuvanın Rum müdiresinin ona ne denli şefkat ve sevgi gösterdiğini anlatır.[15]

İlköğretim

Abdülhamid devrinde imparatorluğun başkentinde ve taşra merkezlerinde devlet ibtidâîleri sayıca çoğalsa da, incelenen hatıratlar, Osmanlı-Türk toplumunda geleneksel mahalle mekteplerinin eğitimdeki rolünün hiç de azalmadığını çarpıcı bir biçimde gösteriyor. O kadar ki, daha muhafazakâr Osmanlı-Türk ailelerinin çocuklarının eğitimi için sıklıkla ibtidâîler yerine mahalle mekteplerini tercih ettikleri söylenebilir. 1880 öncesine ait çocukluk anılarında, özel ya da devlet ibtidâîlerine ilişkin hiçbir anlatıya rastlanmaz. İbtidâî mekteplerinin parmakla sayılacak derecede az olduğu bu dönemde mahalle mektepleri rüşdiye eğitimi öncesinde tamamlanması gereken zorunlu bir öğrenim devresini teşkil etmekteydi. 1880'lerden iti-

15 Adıvar, s. 32-35; Aydemir, s. 16-18; Emre, s. 17-18; Karabekir, s. 38-39, 52; Kemal, s. 57-58; Nur, s. 69.

baren özel ve devlet ibtidâî okulları imparatorluğun her yerinde sayıca artmaya başladıysa da, hiçbir zaman halkın nezdinde mahalle mekteplerine gerçek ve etkili bir seçeneğe dönüşemediler. Sıkça müşahede olunduğu üzere Osmanlı Türk ailelerinin önemli bir kısmı çocuklarını ilk önce mahalle mektebine gönderiyor, ancak ondan sonra, âdeta ikinci bir aşama gibi, ibtidâî mektebine kaydettiriyordu.

Mahalle mekteplerinin masrafları yerel vakıflar tarafından karşılanmasından dolayı okula başlama yaşıyla ilgili devletin empoze edebildiği standart bir kural ya da yönetmelik yoktu. Aynı şekilde, eğitim süresi de açıkça tanımlanmamıştı; öğrenciler Kuran'ı baştan sona hatmetme becerisini kazanana dek okula devam ediyorlardı. Ayrıca, Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ilk eğitimi zorunlu kılsa da, yoksul ailelerin pek çoğu oğullarını dükkanlara çırak vermeyi tercih ediyor, mahalle mektebine bile göndermiyorlardı. Aydemir, memleketi olan Edirne'de kendi mahallesindeki ailelerden neredeyse hiçbirinin çocuklarını okula göndermediğini anımsar.[16] Bundan çıkarabileceğimiz bir sonuç, geleneksel olarak çocukların dinî eğitim alması için mahalle mekteplerine devam etmesinin istenilir bir şey olmasına, ve üstelik hemen her mahallede bir mahalle mektebi bulunmasına rağmen, Osmanlı kentli Müslüman nüfusunun önemli bir bölümünün herhangi bir okul eğitimi almadığı verisidir.

Hatıratlar, çocukların mahalle mekteplerine çeşitli yaşlarda başladığını göstermektedir. Kâzım Karabekir 3 yaşında mektebe başladığını anlatır; bu sıradışı örnek dışında, geleneksel olarak çocuklar 4-6 yaş arasında mahalle mektebine gönderiliyordu. Geleneklere göre mahalle mektebine başlamak çocuğun yaşamında oldukça önemli bir aşamaydı. Ebeveyn veya veli çocuğu mahalle mektebine göndermeye karar verdiğinde, *âmin alayı* diye bilinen özel bir tören düzenlenirdi. İstanbul'da büyüyen Ahmet Rasim, söz konusu alay ve bu alaya dair çocukluk izlenimleriyle ilgili ayrıntılar anlatır. Mahalle mektebine başlaması kararı alınınca, küçük Ahmet Rasim evdeki itibarının birdenbi-

16 Aydemir, s. 30.

re arttığını hisseder. Törenden birkaç gün önce, annesi ona çarşıdan yeni giysiler, bir çift mest ve yeni, süslü bir fes alır. Ahmet Rasim alay boyunca ata bineceğini öğrenince okula gideceği ilk günü iple çeker. Tören günü sabahı, hepsi tertemiz ve güzelce giyinmiş *ilâhiciler* ve *âminciler*'den oluşan bir alay mahalle mektebi öğrencisi, Ahmed Rasim'in yaşadığı büyükbabasının evine gelirler. Bu sırada komşu evlerden kızlar ve kadınlar tören alayının etrafında bir kalabalık halinde toplanmış, öğrencilerin okuduğu ilahileri dinlemektedir. Sonra, evin kapısına bir midilli getirilir, ve mektep hocasının yardımcısı, yani *kalfa* Rasim'in ata binmesine yardım eder. Midilliye binmek küçük Ahmet Rasim'in unutamadığı olaylardan biridir. Âmin alayı ağır ağır büyükbabasının evinden annesinin evine, sonra da mektebe doğru ilerler. Alayın en önünde, biri içinde Kuran'ın bir bölümü ve geleneksel eski yazı öğrenim kitabı olan *Elifbâ Cüzü*'nün konduğu süslü bir deri çanta (*cüz kesesi*), diğeri kafasının üstünde bir minder ve bir *rahle* taşıyan iki öğrenci vardır; onların arkasından kalfa, midillisinin üstünde Ahmet Rasim, en arkadan da ilahiler okuyan çocuklar yürümektedir. Âmin alayı mektebe varınca, en iyi giysilerini giymiş olan hoca, Rasim'i karşılar, Rasim onun elini öper. Yeni öğrencinin mektepteki ilk günü sadece Arap alfabesinin ilk üç harfini tekrarlamakla geçer.[17]

Modern okullarda olduğunun aksine, mahalle mekteplerinde kayıt olup da eğitime başlamak üzere saptanmış yılın belirli bir günü anlayışı bulunmadığından, yani yılın herhangi bir zamanında mektebe girilebildiğinden, öğrencilerin eğitim seviyelerinde kaçınılmaz olarak büyük farklılıklar başgösteriyordu. Sınıf sistemi yoktu, çeşitli yaşlardaki öğrenciler aynı odada birlikte otururlardı. Sınıfta kızlar varsa, onlar odanın ayrı bir

17 Adıvar, s. 24-25; Aydemir, s. 30; Baltacıoğlu, s. 24; Bolayır, s. 17-18; Emre, s. 7-8; Ertur, s. 6; Mâhir İz, *Yılların İzi* (İstanbul: İrfan Yay., 1975), s. 25; Karabekir, s. 26-27; Kemal, s. 1-2, 21-22; Nur, s. 62-63; Ragıp Bey, *Tarih-i Hayatım. Kayserili Başkâtipzade Mülazım Ragıp Bey'in Tahsil-Harp-Esaret-Kurtuluş Anıları*, haz. Ahmet Emin Güven ve M. Bülent Varlık (Ankara: Kebikeç Yay., 1996), s. 11-12; Rasim, s. 33-34; Selçuk, s. 14; Tengirşenk, s. 10; Tepeyran, s. 3-4; Uşaklıgil, s. 27-28.

köşesinde otururdu. Eğitim seviyesindeki farklılıklardan ötürü, kalfa ve bazen daha ileri seviyedeki bir öğrenci, yeni başlayanlara alfabeyi ve temel Kuran bilgilerini öğretir, bu sırada hoca ileri seviyedeki diğer öğrencilerle meşgul olurdu. Mahalle mektebinde önce *Elifbâ Cüzü* aracılığıyla eski harfler öğretilir, sonra *Âmme Cüzü*'ne başlanır, yani 78. sureden başlayarak Kuran'ın sonuna kadar okunur, bunu müteakip *Tebareke Cüzü,* yani Kuran'ın 67. suresi okunur, ve nihayet *hatim indirilir*, yani Kuran baştan sona okunurdu.[18] Kuran metinlerinin okunması *tecvid* denen belirli tekniklerle gerçekleştirilmekte olup bu bazen bir müzik alıştırmasını andırabilmekteydi. Ahmet Rasim ilahilerin okunmasının bir çeşit müzik dersi olduğunu belirtir.[19] Öyle anlaşılıyor ki bazı mahalle mekteplerinde hatim indirilmesi *âmin alayı*'na benzeyen bir merasimle kutlanmaktaydı. Kayseri'li Ragıp Bey'in hatırladığı üzere, öğrenci hatim aşamasına erdiğinde, babası bütün akrabaları mektebe davet etmiş olup çağrılılar arasında diğer çocukların babaları da bulunuyordu. Öğrenci *hatm-ı şerîf*'i gerçekleştirdikten sonra hoca *hatim duası*'nı okumuş ve orada hazır bulunan herkes hep birlikte "âmin" demişti. Bunun akabinde öğrencinin babası diğer çocuklara, hocaya ve davetli konuklara kuru yemiş ve tatlılar dağıtmıştı. Bu vesileyle mektep bir veya iki gün tatil edilmişti. Hatim merasimi esnasında hatim indirmiş olan öğrenci en güzel elbisesini giymiş, mektepteki diğer kızlar ve oğlanlar da düzgün ve hatta süslü giysileriyle kalfanın başını çektiği bir alay oluşturmuşlar, sokaklardan "âmin", "âmin" sedalarıyla yürümüşler ve şehrin diğer mekteplerinin hocalarını ziyaret etmişlerdi. Ve bu hatim indirme mreasimine de *âmin alayı* denmekteydi.[20]

Mahalle mektebi hocaları geleneksel Müslüman halk tarafından genelde büyük saygı görürlerdi. Çocuklara mubarek bilgileri aktaran din adamları sıfatıyla hocaların dindar Müslüman-

18 Balatacıoğlu, s. 24-25; Emre, s. 7-8; Kemal, s. 21-29; Ragıp Bey, s. 11-12; Selçuk, s. 16-17; Uşaklıgil, s. 27-32.

19 Rasim, s. 57.

20 Ragıp Bey, s. 13.

lar üzerinde büyük etkisi vardı. Birçok Müslüman kadın hocaların hastalıkları iyileştirme kudreti olduğuna inanırdı.[21] Dindar halk hocalara o denli güvenirdi ki, çocuklarını mahalle mektebine verirken hocaya *eti senin kemiği benim* derler, böylece hocanın öz evlatlarına fiziksel şiddet tatbikine, dayak atmasına izin verdiklerini belirtmiş olurlardı.

Kuran'ın okunması haricinde mahalle mekteplerinin oturmuş, belirli bir müfredatı yoktu; her hoca, kişisel eğitim anlayışı ne ise ona göre ek ders kitapları okutmakta serbestti. Bazı hatıratlardan öğrendiğimize göre *İlm-i Hâl*, *Tecvîd-i Muhammediye* (Kuran surelerini okuma yöntemlerini anlatan bir kitap), *Ahmediye* (ahlâkî davranışlarla ilgili manzum bir eser) ve *Kısas-ı Enbiyâ* ("Peygamberler Tarihi") bazı mahalle mekteplerinde okutulmaktaydı. Çocukluğunu Girit'te geçiren Emre, köyündeki mahalle mektebi hocasının, öğrencilere *Anahtar* adında, basit ve resimli Türkçe bir ders kitabı okuttuğunu anlatır.[22] Anadoluda ve Balkanlar'da, muhtemelen çok sınırlı sayıda birkaç mahalle mektebinde ayrıca yazma alıştırmaları yapıldığı anlaşılıyor. En azından, incelenen hatıratlar arasında sadece Emre, mektep hocasının onlara yazmayı öğrettiğini anımsar.[23]

Eğitim süresi öğrencinin Kuran'ı baştan sona okuma becerisini kazanma süresine bağlıydı. Tengirşenk ve Uşaklıgil, alfabeyi kısa zamanda öğrendiklerini, *Âmme Cüzü* ile *Tebâreke Cüzü*'nü, hatta bütün Kuran'ı okuduklarını anlatırar.[24] Ama birçok kez öğrenciler devam ettikleri mektepten memnun kalmıyor, başka bir mahalle mektebine ya da hatta bazı durumlarda devlet ibtidâî mektebine geçiyorlardı. Hatıratların çoğunda, kulak çekmekten falaka'nın en ağır çeşitlerine kadar uzanan fiziksel şiddet uygulamalarına tanık olan çocukların hissettikleri yoğun dehşet aşikâr bir biçimde yansıtılır. Gerçi Baltacıoğlu, Emre ve bir ölçüye kadar Tepeyran, bazı mahalle mektebi hocalarının sevecen yaklaşımlarından söz etmektedirler; ne

21 Rasim, s. 112-114.

22 Emre, s. 8; Ertur, s. 7; Karabekir, s. 35.

23 Emre, s. 8-9.

24 Tengirşenk, s. 10; Uşaklıgil, s. 27-32.

var ki geriye kalan tüm anı yazarlarında mahalle mektebi, doğrudan doğruya hunharlık ölçüsüne varan dayak çağırışımı yapar. Mahalle mekteplerine yeni başlayan bazı öğrenciler müşahede ettikleri dayak sahnelerinden dehşete kapılmış, mektepten eve korkuyla kaçarak annelerine gördüklerini anlatmışlardır. Ancak annelerin tepkisi genellikle ya kayıtsız kalmak, ya da *hocanın vurduğu yerde gül biter* diyerek dayağın gerekli bir eğitim aracı olduğunu savunmak şeklinde olmuştur.[25] Ne var ki bu korku bazen o denli büyüyordu ki, Abdullah (müstakbel Ürdün kralı), Adıvar, Karabekir ve Tepeyran anne babalarının baskısına rağmen mahalle mektebine devam etmemişlerdi.[26]

Söz konusu dehşet atmosferinin eğitimde verimi düşürdüğü anlaşılmaktadır. Çocuklarda her türlü eğitime karşı bir nefret hissi gelişmişti, ve hatta aralarında yıllarca eğitim aldıktan sonra Arapça harfleri sökemeyenler vardı.[27] Böylece öğrenciler ya başka mahalle mektepleri arıyor, ya da imkân olursa, yeni kurulan ibtidâî mekteplerine kaydoluyorlardı.

Ana babalar normalde çocuklarını mahalle mektebinden ibtidâîye "yatay geçişini" gerçekleştirmekteydiler; ama sıradışı bir örnekte, çocuk kendi iradesiyle ve kendi başına mahalle mektebinden ayrılmış ve ibtidâîye yazılmıştır. İstanbul'daki gittiği mektepten hoşnut kalmayan Uşaklıgil, akrabalarından yeni tür bir ilkokul açıldığını duyunca ailesine sormaksızın bu yeni mektebe gitmiş ve öğrencilerin tam da derste olduğu bir sırada sınıfa girmiştir. Ak sarıklı genç bir adam olan muallim, Uşaklıgil'i sevgiyle karşılamış ve oturmasına izin vermiştir. Bu olay 1870'lerin başlarında vukubulmuştu; henüz yeni açılmaya başlayan ibtidâî mekteplerinde yeterli sayıda öğrenci yoktu ve yeni öğrenciler aranıyordu. Böylece Uşaklıgil, ebeveyninin onayı alınmaksızın ve kimlik belgeleri sorulmaksızın ibtidâî mektebine öğrenci yazılabilmiştir. Çocuğu mahalle mekte-

25 Baltacıoğlu, s. 26; Emre, s. 7-9; Rasim, s. 112-113; Tepeyran, s. 3-4, 6-7.

26 Abdullah, *Memoirs of King Abdullah of Transjordan*, haz. Philip P. Graves (Londra: Jonathan Cape, 1950), s. 34; Adıvar, s. 24-25; Karabekir, s. 35-36; Tepeyran, s. 4, 9.

27 Abdullah, s. 34; Kemal, s. 28-29; Rasim, s. 143; Tepeyran, s. 8.

bine gönderme kararını çoğu kez anneler ve büyükanneler alırken, ibtidâîlere yazdırma işinde insiyatif kullananlar çoğunluk babalardı.[28]

Müslüman halk, mahalle mekteplerine seçenek olarak kurulan ibtidâîlere her zaman iyi gözle bakmıyordu. 1890'ların başında Üsküp'te ilk modern ilkokul olan *Mekteb-i Edeb* açıldığında, yerli Müslümanlar bu okulu Müslüman çocuklarını dinden uzaklaştırmak ve Yahudiliğe yönlendirmek yolunda bir girişim olarak algıladı. Bu okulun özel olması, kentin Yahudi mahallesinde kurulması ve müdürünün Selanikli bir Müslüman olması söz konusu algıyı pekiştiriyordu. Yahya Kemal anılarında, babası onu mahalle mektebinden alıp bu yeni okula yazdırınca, çocukça bir korkuyla, dinini yitireceğine ve gâvur olacağına inandığını nakleder.[29] İstanbul'daki ilk modern ilkokulların yeterli öğrenci sayısına ulaşamayışı, muhafazakâr Müslüman halkın çocuklarını bu tarz geleneksel olmayan mekteplere göndermeye çekinmelerinden kaynaklanmış olabilir. Çocukların itikatlarını yitirmekten korkmaları da, İslâm kültürünün ve kimliğinin çocuklar üstündeki etkisinin boyutlarını göstermekte. Selahaddin'in ailesi Tekirdağ'dan İstanbul'a taşındığında, askerî doktor olan babası, onu bir İngiliz ilkokuluna göndermek ister. Daha önce iki mahalle mektebine gitmiş bulunan Selahaddin, babasının kararına karşı "gâvur olmam," diye direnir ve o okula gitmez. Babasının oğlu üzerindeki baskıları sonuçsuz kalınca en sonunda Selahaddin'i özel bir Müslüman okuluna, *Dârüttalîm ve İlim Mektebi*'ne verir.[30] 1880'lerden itibaren ibtidâî mektepleri çoğalmaya başlamışsa da, 1880'lerin sonları, 1890'lar ve 1900'lerin başlarına ait çocukluk anıları, birçok öğrencinin mahalle mektebinden sonra ibtidâî mektebine girmeksizin doğrudan sivil veya askerî rüşdiyelere yazıldığını göstermektedir.[31] Bütün bu verilerden mahalle mekteplerine

28 Baltacıoğlu, s. 26; Karabekir, s. 26, 44-45; Kemal, s. 28; Nur, s. 63; Rasim, s. 24-32; Tepeyran, s. 3-4; Uşaklıgil, s. 30-32.

29 Kemal, s. 28.

30 Selçuk, s. 18.

31 Aydemir, s. 31-43; İz, s. 25-28; Karabekir, s. 35-45; Nur, s. 62-63; Tengirşenk, s. 10.

alternatif olarak önerilen ibtidâî mekteplerinin Osmanlı Türk toplumunda çok fazla meşru olarak görülmediği ve dolayısıyla da pek kök salmadığı anlaşılmaktadır.

İmparatorluğun farklı bölgelerine ve değişik yıllarına ait hatıratlar, gerek müfredat ve pedagojik yaklaşımda gerekse fiziksel ortam itibarıyla devlet ibtidâîlerinde belirli kurumsal standartların tam olarak yerleşmediğini göstermektedir. 1870'lerin başında Uşaklıgil, az sayıdaki ibtidâîlerden birine kaydını yaptırdığında okulun fiziksel mekânı mahalle mekteplerinkinden çok farklı değildi. Çocuklar yine yerde minderlerde oturuyordu, üstelik muallim de sarıklı bir din adamıydı. Ama Karaosmanoğlu, 1896-1897'de Manisa'da ibtidâî mektebine devam ederken, çocukların sıralarda ders gördüğünü yazar. Kayseri'de 1897-1901 yıllarına ait ibtidâî anılarını yazan Ragıp Bey, ilkokulun düzenli ve etkin atmosferini anlatır.[32] Müfredat ve pedagojik yaklaşım açısından, Uşaklıgil okuduğu ibtidâîde eğitimin başarılı bir biçimde yapıldığını anımsar. Bu okulda okumayazmayı kısa zamanda ve layıkıyla öğrendiğini anlatır. Bir başka yenilik de Aritmetik dersiydi. Muallim bu derste dayağa başvurmuyor, öğrenciler muallimden korkmuyordu. Buna karşılık Karaosmanoğlu, Manisa'daki *Fevziyye Mekteb-i İbtidâîsi*'nde pedagojik yaklaşımın mahalle mekteplerindekinden pek farklı olmadığını, fiziksel şiddetin, özellikle de falakanın günlük eğitim hayatının bir parçası olarak devam ettiğini söyler.[33]

Anılarını kaleme almış yazarlar devlet ibtidâî mekteplerine dair kişisel izlenimlerini aktarırken ister istemez bazı öznel duygulanımlarını yansıtacaklardır. Batı Anadolu'nun köklü bir âyân sülâlesinden gelen Karaosmanoğlu, Kahire'de yaşadığı lüks ve parlak hayattan sonra Manisa taşrasına avdet ettiğinde, bu şehirdeki ibtidâî okulunu loş ve pis bulur, kokusu da leş gibidir. Kötü kokudan nasıl devamlı olarak midesinin bulandığını, öğle teneffüsünde yemek yiyemediğini hatırlar. Buna karşılık Kayserili Ragıp Bey, kendi ibtidâî mektebi hakkında son derece olumlu izlenimlere sahiptir. Burası temiz bir yerdir, her

32 Karaosmanoğlu, s. 28; Ragıp Bey, s. 13; Uşaklıgil, s. 30-32.

33 Karaosmanoğlu, s. 125-127; Uşaklıgil, s. 30-32.

şey düzenlidir, muallimler de iyi eğitilmiştir. Perşembe akşamları, cuma tatili başlamadan önce, öğrenciler coşkuyla *Padişahım Çok Yaşa!* diye bağırır. Her eğitim yılının sonunda bir ödül töreni düzenlenir, ki bu törende Kayseri eşrafı, sancağın mutasarrıfı, yörenin ulemâsı, sivil ve askerî erkân hazır bulunur. Çoğu kitap olan ödüller mutasarrıf ve müftü tarafından mektebin en başarılı öğrencilerine dağıtılır. Ragıp Bey bu törenlerin ibtidâî öğrencilerinde yarattığı gurur hissini hatırlar. İbtidâîde geçen farklı bir anlatıda Emre, sınıfın duvarlarından birine asılı dev bir Osmanlı haritasını incelemeyi çok sever. Bu harita ona Osmanlı İmparatorluğu topraklarının uçsuz bucaksızlığını gösterir, imparatorluğun bu büyüklüğü onda gurur ve yurtseverlik duyguları uyandırır.[34]

İlk mektepler içerisinde diğer bir kategori de, özel ibtidâî okulları idi. Bu okulları bize anlatan iki hatıratta, ötekilerde olduğu gibi, bazı öznel izlenimlere yer verilir. Yahya Kemal, Üsküp'teki mahalle mektebinden özel *Mekteb-i Edeb* mektebine transferini, *Şark'dan Avrupa'ya geçişim* ifadesiyle dile getirir. Yahya Kemal bu okulda okuma-yazmayı iki ay içerisinde söker; oysa bunu mahalle mektebinde bir türlü başaramamıştır. Öğrenciler temiz okul üniformaları giymekle yükümlüdürler ve yer minderi yerine ders sıralarına otururlar. Baltacıoğlu, İstanbul Kabataş'taki özel *Şems ül-Mekâtib* ibtidâîsinde müzik, resim, jimnastik gibi derslerin verildiğini, Osmanlıca okumayazmanın da Türkçe'nin ünlü kurallarına uygun olarak öğretildiğini anımsar. Muallimler öğrencilere genelde nazik ve dostça davranmakla beraber bir yandan da kararlı bir disiplin uygulanıyordu. Öğrenciler sırmalı üniformalar giyiyor, her akşam okuldan çıkmadan önce "Padişahım Çok Yaşa!" diye bağırıyorlardı. Bu okulda bir yıl eğitim aldıktan sonra Baltacıoğlu, *Meşrik-i Füyûzat* ve *Kışlaarkası Mektebi* adında iki özel ibtidâîye daha devam etmiştir. Baltacıoğlu'na göre her iki kurumda da bazı muallimler öğrencilere cinsel ilgi duyuyordu, ki bu da öğrencilerin onlara olan saygısını azaltmaktaydı. Baltacıoğlu'nun bu iki mektebe ilişkin izlenimleri çoğunlukla olumsuzdur, an-

34 Emre, s. 14; Karaosmanoğlu, s. 28-29; Ragıp Bey, s. 13.

cak *Kışlaarkası Mektebi*'ndeki bazı öğretmenlerinin kendisinin entelektüel gelişimini etkilediğini de belirtir. Örneğin Kuran kıraati ve hüsnü hat derslerini veren muallim, ona estetik, temizlik, kesinlik ve dakiklik nosyonlarını aşılamıştır. Başka bir öğretmen, bir müzik hocası, çocuklara Anadolu köylü kültürünü ve müziğini sevdirmiş olup onlara birçok halk türküsü öğretmiştir. Söz konusu müzik hocası aynı zamanda Yıldız Sarayı'ndaki orkestrada görev yapan bir subaydı.[35] Eğer sadece verilen derslerin sayı ve çeşidi, öğretimin etkinliği ve pedagojik yaklaşım açısından özel ibtidâîlere ilişkin bu birkaç izlenimi yeterli sayarsak, özel ibtidâî mekteplerinin devlet ibtidâîlerinden üstün oldukları görüntüsü ortaya çıkmaktadır.

Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi bütün ilkokul muallimlerinin öğretmen okulu mezunu olmasını hükme bağlamıştı. İncelenen hatıratlar, devlet ibtidâîlerindeki muallim-i evvellerin ve diğer öğretmenlerin çoğunun ak sarıklı oldukları, yani muhtemelen ilmiye sınıfından olduğunu göstermektedir. Bu durum birçok özel ibtidâî için de geçerliydi. Söz konusu izlenimler 19. yüzyılın sonlarıyla 20. yüzyılın ilk on yılında bile Osmanlı genel eğitiminde ulemânın önemli bir rol oynamakta olduğunu kanıtlar. Bu bulgu ayrıca, öğretmen okullarından mezunların pek çoğunun medrese öğrencisi olduğuna da işaret edebilir.

Mahalle mektepleri ve ibtidâîler, ilköğretimde tek seçenekler değildi. Sözgelimi, konakta öğretmenden özel ders almanın zengin ve tanınmış aileler arasında oldukça yaygın olduğu anlaşılıyor.[36] Adıvar 5 yaşında okula gitmekte ısrar edince, babası ona bir hususi muallim tuttu. Bunun için özel bir tören düzenlendi ve baba erkek komşularına ve meslektaşlarına ziyafet verdi. Adıvar uzun, işlemeli bir tören libası giymiş, başı bir tülle örtülmüştü; babası kızını genç bir hafızın Kuran okumakta olduğu salona götürdü. Bütün konuklar salonda toplanmıştı. Adıvar, sarıklı bir *hocaefendi* olan muallimin rahlesinin önünde diz çöktü, eski yazının ilk harflerini tekrarladı. Bu muallim aynı zamanda bir ibtidâî mektebinde öğretmenlik yapıyordu. Adıvar

35 Baltacıoğlu, s. 26, 29-33; Kemal, s. 28-29.

36 Uşaklıgil, s. 92-93.

Kuran'ı tecvid etmeyi öğrenirken Osmanlıca okumayı da söktü. Okuduğu ilk kitaplardan birisi Alman seyyahı Schweinfurth'un Osmanlıca'ya çevrilmiş olan *Afrika Seyahatnâmesi* idi.[37]

Özel ev eğitimine ilişkin bir diğer hatıra Mekke şerifi Hüseyin'in oğlu Abdullah'a aittir. Falaka korkusuyla Mekke'deki mahalle mektebinden kaçan Abdullah için babası, yakındaki Taif şehrinde bir özel öğretmen tutar; yumuşak ve dostça davranan bu öğretmen, Abdullah'ta okuma ve yazmaya karşı ilgi uyandırır. Abdullah bu öğretmen sayesinde Kuran'ı başta sona ezberler. Tahrir ve hüsnü hat alıştırmaları için üç ayrı hoca tutulur; biri yazmanın temel kurallarını, ikincisi *sülüs* ve *nesih* hattını, sonuncusu *rika* hattını öğretir. İlk iki öğretmen Hicaz'ın yerlisi, üçüncüsü ise bir Osmanlı memurudur. Aile 1891'de İstanbul'a taşınınca, Abdullah'ın öğrencilik hayatında radikal bir değişim meydana gelmiştir. Abdullah ve kardeşleri, 1908'e değin ikamet ettikleri konakta özel ders almaya devam ettiler. Bu dönemde II. Abdülhamid, gençlere Osmanlı usulü eğitim verecek hususi muallimler tayin etti. Erkân-ı Harbiye Mektebi'nden genç bir subay, onlara Türkçe konuşmayı, Türkçe dilbilgisini ve yüksek sesle Türkçe okumayı öğretti. Bu dersler esnasında Arapça konuşmak yasaktı. Bu dersleri, hepsi de Türkçe okutulan coğrafya, aritmetik, Osmanlı ve İslâm tarihi gibi dersler izledi. Diğer yandan, Arapça ve hüsnü hat derslerini Arap muallimlerden almaya devam ettiler.[38]

İlköğretim seviyesinde eğitim için diğer seçenekler çocuğun içinde yetiştiği sosyal ortama bağlıydı. Farklı etnik ve dinî cemaatlerin birlikte yaşadığı mahalleler eğitimde çeşitlilik açısından zengin bir potansiyel sunuyordu. Girit'te bir köyde büyüyen Emre'yi büyükannesi, mahalle mektebinin kapalı olduğu perşembeleri ve cumaları köyün Rum okuluna gitmeye teşvik etmiştir. Emre böylece Rumca okuma-yazma öğrendi.[39] Mahalle mektebinin ötesinde herhangi daha üst eğitim kurumunun olmadığı ortamlarda az çok eğitimli birisinin olması, bilgisini

37 Adıvar, s. 68-75.

38 Abdullah, s. 34, 38-40.

39 Emre, s. 9.

geliştirmek isteyenler için büyük fırsattı. Bu duruma bir örnek olarak karşımıza yine Emre çıkmakta. Emre yedi yaşında iken, Resmo kazâsına yeni tayin edilmiş bir gümrük memuruyla dost oldu; ona Türkçe konuşmayı öğreten bu memur, daha sonra ona Osmanlı Türkçesi'yle yazılmış ders kitapları da getirmiştir. Bunlardan biri, ilk eğitim seviyesi için yazılmış bir klasik niteliğindeki Farsça-Türkçe manzum bir sözlük olan *Tuhfe-i Vehbî* 'dir. Emre, *Tuhfe-i Vehbî*'yi tekrar tekrar okumanın ona Osmanlı Türk edebiyat dilinin temellerini öğrettiğini, Osmanlı divan şiirinin estetik çerçevesini ve aruz vezninin özünü bu kitap sayesinde anladığını hatırlar.[40]

Rüşdiye mektepleri, ortaöğretim ve ergenlik

İbtidâîlerin ve ortaöğretim kurumu niteliğindeki idâdîlerin 1880'lerden itibaren yaygınlık kazanmasına dek, imparatorluktaki başlıca modern devlet okulları rüşdiyelerdi. Mahalle mekteplerinden mezun olanların eğitimlerine rüşdiyelerde devam etmeleri beklenirdi. Mahalle mekteplerine alternatif olarak açılan ibtidâîler bu eğilimi değiştirmedi; incelenen hatıratlar birçok öğrencinin, mahalle mektebinden sonra doğrudan rüşdiyeye devam ettiğini göstermektedir. Kuran bilgisi dışında çok az eğitim alan bu öğrencilerin modern anlamda bir ilköğretime ihtiyaçları vardı ve dolayısıyla rüşdiye mektepleri bu ihtiyacı karşılıyordu. Hatıra yazarlarının izlenimleri bize bu durumun somut bir tablosunu sunmaktadır.

1870'lerden 20. yüzyılın başlarına dek rüşdiye müfredatına ilişkin anılar, bu okullarda ağırlığın Arapça ve ilgili gramer eserlerine (*Emsile, Binâ, Avâmil, İzhâr*), *Pend-i Attâr* ve Sadi'nin *Gülistan*'ı türünden Fars edebî metinlerine, ve Osmanlı-Fars edebî kültürüne bir girizgâh olmak üzere *Tuhfe-i Vehbî*'ye ağırlık verildiğini göstermektedir. Diğer başlıca dersler aritmetik, coğrafya ve tarih idi. Bu derslere ek başka konuların ders olarak açılması, ilgili konuyu işleyebilecek muallimin bulunmasına bağlıydı. Cebir, Fransızca ve hüsnü hat gibi dersler ancak

40 Emre, s. 10, 11.

öğretmen bulunabildiği takdirde açılıyordu. Ne var ki Karabekir, Mekke'deki rüşdiyede Fransızca öğretmeni olmadığını, zira Haremeyn üş-Şerîfeyn muhitinde açılmış devlet okullarında Batı dillerinden birinin öğretilmesinin günah sayıldığını anlatır. Öte yandan, Resmo (Girit) rüşdiyesinde Fransızca'nın yanı sıra Rumca da öğretiliyordu.[41]

Uşaklıgil'den, 1870'lerin sonlarında İzmir rüşdiyesinde Avrupa tarzı sıraların olmadığını, öğrencilerin mahalle mekteplerindeki gibi minderlerde oturduğunu öğreniyoruz. Öğrenciler okul binasına girerken ayakkabılarını çıkarır ve camilerde olduğu üzere ayakkabılığa koyarlardı. Bazı rüşdiyelerde, mahalle mekteplerine çok benzer bir biçimde dayak cezası devam ediyordu. Karabekir ve Nur, öğrencilere bazen keyfi bir biçimde falaka uygulandığını kaydederler. Nur, bir gün okul müdürünün çok öfkelendiğini ve bütün bir sınıfı falakaya yatırdığını anımsar. Arkadaşlarının ayaklarının nasıl kan içinde kaldığını gören Nur okuldan kaçar ve üç gün mektebe gitmeyi reddeder. Ancak babası rüşdiyenin müdürüyle konuştuktan ve bu tarz bir fiziksel şiddet uygulanmayacağı konusunda sözünü aldıktan sonra, Nur tekrar okula gitmeye razı olur.[42]

İlmiye sınıfından rüşdiye okullarına hatırı sayılır sayıda müdür ve muallimin atandığı anlaşılıyor. Bunlar çoğunlukla edebî nitelikli derslerden ve matematikten sorumluydu; coğrafya ve tarih derslerini ise çoğu kez taşrada görev yapan kültürlü ve eğitimli devlet memurları ve subaylar verirdi. Memur ve subay kökenli muallimler bu işi amatörce yaptığı için birçoğu öğrencileri ders kitaplarındaki metinleri ezberlemeye zorlardı. Eğer Osmanlı Türkçesi, Arapça ve Farsça gibi konular ulemâ kökenli muallimler tarafından layıkıyla öğretildiğinde, öğrencilerin bu derslerden öteki derslere kıyasla çok daha fazla zevk aldıkları anlaşılıyor. Ama genelde baskın eğitsel yaklaşım, ezberdi.[43]

---

41 Baltacıoğlu s. 34-40; Emre, s. 22-24; Ertur, s. 10; Karabekir, s. 68-70; Nur, s. 69-70; Tepeyran, s. 15; Uşaklıgil, s. 100.

42 Karabekir, s. 70; Nur, s. 69-70; Uşaklıgil, s. 109.

43 Baltacıoğlu, s. 37-40; Emre, s. 22-24; Ertur, s. 10,14; İz, 28; Karabekir, s. 70; Nur, s. 69; Uşaklıgil, s. 107-109.

Nur ve Yalçın, Arapça ve Farsça derslerini anlayamadıkları için, ders kitaplarını mekanik bir şekilde ezberlemek zorunda kaldıklarını anımsarlar. Yalçın Osmanlı divan edebiyatının zevkine bir türlü varamadığını itiraf eder. Aynı şekilde, Uşaklıgil Fransızca dersinin yalnızca başlıca fiil çekimlerini ezberlemekle geçtiğini, Karabekir de tarih dersi mualliminin öğrencileri Osmanlı padişahlarının saltanat dönemlerini ve tahta çıkma, doğum ve ölüm tarihlerini yılına, ayına, gününe kadar öğrenmeye zorladığını anlatır. Bu yazarlar okura, rüşdiye eğitiminin temelde entelektüel açıdan donuk, sıkıcı, bazen de baskıcı olduğu izlenimini verirler.[44]

Modern anlamıyla ortaöğretim kurumlarına geçelim; gündüz idâdî mektepleri, üç yılı rüşdiye seviyesinde olmak üzere toplam beş yıl eğitim veriyor, böylece kısmen vilayet ve birçok sancak merkezlerindeki rüşdiyelerin yerini alıyordu. Daha fazla çeşit konuda ders okutulması ve fen derslerine daha çok ağırlık verilmesi gibi niteliklerine karşın idâdîlerdeki eğitsel yaklaşım, bir bütün olarak düşünüldüğünde, rüşdiyelerden radikal derecelerde bir farklılık arz etmiyordu . Dört ayrı idâdî mektebine ilişkin öğrenci izlenimlerini, Emre, Baltacıoğlu, Tengirşenk ve Rasim'in anlatıları doğrultusunda inceleyelim.

İzlenimlerden biri, 1880'lerin ortalarında Kandiye'deki (Heraklion, Girit) bir taşra idâdîsine aittir. Emre, neredeyse bütün muallimlerin sarıklı olduğunu, bazılarının muhtemelen ulemâdan olduğunu hatırlıyor. Bir muallim dışında tümü Kandiye'nin yerlisiydi. Emre'nin okuldaki ilk gününe dair izlenimi kendisinin falakaya yatırılmasıdır. En çok matematik ve Arapça derslerinde zorlanır. Farsça dersinde okutulan başlıca metnin Sadi'nin ünlü manzum eseri *Bostan* olduğunu anımsar. Kuran tecvid hocasının batıl itikat sahibi olan biri olduğu anlaşılıyor, zira bu şahıs, öğrencilerin Kuran'ı doğru tecvid etmesi için zorla ağızlarını açtırır ve içine tükürürmüş. Bu uygulamaya direnç gösteren öğrenciler dersten geçer not alamazlarmış. Bu mektepte ayrıca, Giritli bir Rum öğretmen tarafından Rumca dersi de veriliyordu. Emre'nin Kandiye idâdîsinde öğrenci ol-

44 Karabekir, s. 70; Nur, 69-70; Uşaklıgil, s. 110; Yalçın, s. 32-33.

duğu devrede Giritli Rum milliyetçi çeteler Müslüman köylerine saldırmaktaydılar. Ders saatleri dışında Rumca öğretmeninden ek Rumca dersleri alan Emre, bir gün öğretmenine Rumların neden isyan ettiğini sorar. Öğretmen Girit'in Yunanistan'a ait olduğunu, pek yakında ilhak edileceğini, bunu İzmir'in takip edeceğini söylediğinde, Emre Rumlara karşı derin bir nefret duyduğunu anımsar; bu nefret onun müfredat harici Rumca derslerine son vermesine neden olur.[45]

Bir başka izlenim, 1900'lerin ilk yıllarında İstanbul'daki bir devlet idâdîsine, *Vefa İdâdîsi*'ne ilişkindir. Baltacıoğlu bu okuldaki eğitimin genellikle sıkıcı olduğunu, kültürel ya da entelektüel en ufak bir uyarıcı kıvılcımın mevcut olmadığını anımsar. İdâdî eğitiminin onda uyandırdığı başlıca etki mektep üniformalarıyla, ders kitaplarındaki standart metinlerin ezberlenmesiyle ve bireysel kişiliğin gelişmesini önleyici ortamıyla varlığını gösteren şekilci bir tekdüzelik hali ve her yanı kuşatan disiplin baskıcılığıdır. Bu eğitimin başlıca amacı padişahın şahsına karşı güçlü bir sadakat duygusu yaratmaktı.[46]

Biraz farklı bir idâdî anısı 1880'lerin sonları İstanbul'undaki özel *Nümûne-i Terakki* idâdîsine dairdir. Mahalle mektebi ve rüşdiye eğitimini memleketi Boyabat'ta (Kuzey Anadolu) alan Tengirşenk, öğrenimini devam ettirmek üzere İstanbul'a gider. Ne var ki İstanbul'daki okullar taşradan alınan rüşdiye diplomalarını geçerli saymamaktadır; Tengirşenk rüşdiye derslerini yeniden almak zorunda kalır ve bunu *Nümûne-i Terakki*'de yapar. İstanbul'a yabancı olan Tengirşenk ağır Anadolu aksanından ötürü sınıf arkadaşlarınca hor görülür ve dışlanır. Anadolu aksanını değiştirerek İstanbul Türkçesi'yle konuşabilmek için çok çalışır. Ama akademik performansıyla parlayıp sınıfın en başarılı öğrencisi olunca, öğrencilerin ve hocaların ayrımcı tavırları sona erer. Ertesi yıl da sınıfın en iyi öğrencisi olarak şeref listesine girmesi, Tengirşenk'in okul ücretinden muaf tutulmasını sağlar. Anı yazarı rüşdiye sınıfındaki ilk yılında tarih mualliminin öğrencilerini, daha sonraları bir Jön Türk olarak

45 Emre, s. 15-16.

46 Baltacıoğlu, s. 54.

ünlenecek olan Mizâncı Murat Bey'in tarih eserlerini okumaya yönlendirdiğini anımsar. Bu gibi müfredat harici okumaların Tengirşenk'in entelektüel ufkunu genişlettiği anlaşılıyor. Farsça dil dersine girişte yine *Tuhfe-i Vehbî* okutuluyordu. Tengirşenk bu okulda matematiğe ilişkin derslerin son derece etkin bir biçimde işlendiğini belirtir. Ayrıca, *Nümune-i Terakki*'de muallimlerin çoğunun öğrencilere genellikle kibar ve sabırlı davrandıklarını anımsar.[47]

İdâdî seviyesinde okul hatıralarına son bir örnek, Rasim'in İstanbul'da Müslüman yetimler için açılan ve *Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye* vakfı tarafından yönetilen bir yatılı mektep olan *Dârüşşafaka*'ya ilişkin anılarıdır. Mahalle mektebini bitiren Rasim 1878'de bu okulun rüşdiye kısmına yazıldı. Darüşşafaka onun için tümüyle bambaşka bir eğitsel evrene adım atmak anlamına gelmişti. Mahalle mektep eğitimi, eğitimin merkezindeki hocası ve keyfîce uygulanan fiziksel şiddetiyle öğrencilere sadece dehşet saçıyor, ama mektepte hakiki bir disiplin yaratamıyordu. Yeni okulda falaka ve keyfî cezalar yoktu. Buna karşın namaz, ders, mütalaa, yemek ve uyku saatleri okul çapında zaman ve mekâna dayalı olarak katı ve dakik bir işlevsel düzenlemeye tâbi tutulmuştu; zaman ve mekâna dayalı bu işlevsel disiplin Rasim'de derin bir otorite hissi uyandırmıştır. Bu mektepte disiplin ve ahlâk terbiyesi çocukları yüksek notlardan esirgeyerek, lezzetli yemeklerden mahrum bırakarak veya hafta sonu evci iznini ayda bir keze indirmek suretiyle veriliyordu. Ahlâk demek bedenine mutlak surette hakim olarak belirli bir yerde oturmak demekti. Eğer dayak cezası uygulanacaksa, bu da son derece formel bir biçimde gerçekleştirilirdi; mektebin bütün öğrencileri toplantı salonuna çağrılır, cezalı öğrencinin adı yüksek sesle okunur, neden ceza aldığı ilan edilir, işlediği suçun gerektirdiği sopa sayısı beyan olunur, son olarak da herkesin huzurunda sopa çekilirdi. Öğrenciler üst sınıftan "ağabeylerini," muallimleri ve diğer okul görevlilerini daima selamlamak zorundaydılar. Önceden tahsis edilmiş saatinin haricinde bir işle meşgul olmak yasaktı. Giysiler hep temiz

47 Tengirşenk, s. 18-25.

olacaktı, şayet leke bulunursa öğrenci cezalandırılırdı. Tüm bu formel ciddiyeti ve disipliniyle Dârüşşafaka çocuklarda bu okulun talebesi olmanın bir ayrıcalık olduğu hissini uyandırmıştır. Rasim, zamanla kendilerini Dârüşşafaka duvarlarının dışındaki insanlardan farklı imişçesine hissetmeye başladıklarını anımsar. Her an kendini hissettiren disiplinin yanı sıra öğretmenler de yüksek nitelikliydi. Ne var ki fen dersleri mükemmel şekilde işlenmekle birlikte tarih ve coğrafya gibi dersler kuru ezberle geçiyordu. Sosyal bilgilere dair derslerin yetersiz işlenmesinden dolayıdır ki Rasim Dârüşşûfaka'dan mezun olduğunda gündelik gazetelerdeki siyasî makalelerin içeriğini anlamakta güçlük çektiğini belirtir.[48]

İmparatorluğun en iyi orta ve yüksek okulları İstanbul'da, payitahtta toplanmıştı. Bunun sonucunda, çoğu taşra rüşdiye mezunu birçok çocuk, daha ileri düzeyde öğrenim görebilmek için İstanbul'a gelmekteydi. Hatıratlardan bazıları İstanbul'un taşradan gelenler üzerinde yarattığı muazzam etkiyi açıkça gösterir. Tengirşenk, Boyabat'tan İstanbul'a geldiğinde üzerinde henüz köylü giysileri olduğunu, şehirde bir süredir yaşamakta olan ağabeyinin onu Avrupai kıyafetler giymesi konusunda uyararak aksi takdirde hiçbir okula kabul edilmeyeceğini söylediğini anımsar. Başka yazarlar da şehrin onlarda hayranlık verici, ama bir yandan da kaotik bir izlenim bıraktığını anlatırlar. Taşra rüşdiyeleri başkenttekilere muadil sayılmadığından, taşralı öğrenciler bazı rüşdiye sınıflarını tekrarlamak zorunda bırakılıyordu. Bir başka sorun taşra kökenli öğrencilerin sosyal açıdan dışlanmaları ve dezavantajlı bir konuma indirgenmeleriydi. Başkentteki öğrencilerin birçoğu üst düzey bürokrat ailelerden geliyordu ve bu ailelerin çocuklarına mekteplerde taşralılardan daha iyi davranılıyordu. Bundan başka, *zâdegân* denilen saray ile bağlantılı bazı ailelerin çocukları özel muamele görüyordu. Bunlar özel üniformalar giyiyor, sınıfta ötekilerden ayrı, özel bir yerde oturuyorlardı. Taşra kökenli yazarlardan bazıları bu tip öğrencilere karşı nasıl derin bir düşmanlık duyduklarını, ve muallim-

48 Rasim, s. 127-141; Ahmet Râsim, *Matbû'ât Hâtıralarından: Muharrir, Şâir, Edîb* (İstanbul: Kanâ'at Kitâbhânesi, 1924), s. 6-66.

lerin taşra kökenlilere yönelik ayrımcı muamelenin oluşturduğu yeis ve hüsran duygusunu anımsarlar.[49]

Orta eğitime ilişkin hatıratlar genellikle, rüşdiye ve idâdî mekteplerinin öğrencilerde kültürel ve entelektüel gelişimi teşvik etmekte büyük ölçüde yetersiz kaldığını göstermekte. Öte yandan, rüşdiye ve idâdî çağındaki öğrenciler, formel eğitimin sunduğu çerçevenin dışındaki bazı kaynaklar aracılığıyla kendilerini kültürel ve entelektüel açıdan geliştirme fırsatı buluyorlardı. Bu kaynakların başlıcaları Yeni Osmanlı ve Jön Türk illegal yayınlarıydı ki 1878-1908 yıllarının gençlik kuşaklarının zihinsel gelişiminde belirleyici bir etkisi olmuştur. İncelenen hemen tüm hatıratlarda, bu illegal kitapların ve gazetelerin anı yazarlarının siyasî düşüncelerinin şekil kazanmasında başrolü oynadıkları belirtilmiştir. Toplumsallaşmanın bu önemli faktörünü göz önüne almaksızın Abdülhamid devrindeki rüşdiye ve idâdî öğrencilerinin zihinsel dünyasına ilişkin ciddi bir fikir edinmek olanaksızdır.

1880 sonrasında Abdülhamid mutlakıyetinin belirgin bir istikrar kazanması hemen akabinde bir Jön Türk hareketinin zuhur etmesine neden olmamıştır. Hatta 1880'lerin sonlarından önce Abdülhamid rejimine karşı yaygın bir muhalefetten söz etmek bile kolay değildir. İllegal faaliyet olarak nitelenebilecek başlıca eylem biçimi, Yeni Osmanlı hareketi ile bağlantılı yasaklı metinlerin, özellikle Namık Kemal ve Ziya Paşa'nın eserlerinin gizlice okunmasından ibaretti. 1880'lerin başlarında gençler, bu tarz yasadışı eserler hakkında çoğunlukla padişaha karşı muhalif görüşlere sahip ağabeyleri ya da amcaları gibi akrabaları aracılığıyla bilgi sahibi oluyorlardı. Ama rejimin daha da otoriterleşmesiyle birlikte illegal muhalif yapılanmalar da artınca yasadışı yayınlar Jön Türk örgütleri aracılığıyla orta ve yüksek okul öğrencilerine ulaşmaya başladı. 1890'lardan itibaren Jön Türk öğrenciler, illegal yayınları topluca okudukları ya da birbirlerine ödünç verdikleri gizli toplantılar düzenlemeye başladılar.[50]

49 Abdullah, s. 40; Emre, s. 26-28; Ertur, s. 17; Karabekir, s. 127; Nur, s. 77-78; Tengirşenk, s. 16, 20.

50 Jön Türk hareketinin tarihi için bkz. Feroz Ahmad, *The Young Turks; The Committee of Union and Progress in Turkish politics, 1908-1914* (Oxford: Oxford University Press, c1969); M. Şükrü Hanioğlu, *The Young Turks in Oppo-*

Yeni Osmanlı ve Jön Türk yayınlarının rüşdiye ve idâdî öğrencilerine neden bu denli çekici geldiğini anlayabilmek için, Abdülhamid devri gençliğinin ruh halini dikkate almak gerekir. Yalçın, hatıratında bu ögrenci kuşağının duygulanımlarını oldukça canlı biçimde yansıtmaktadır. Bu eserde, eğitimdeki katı ve mekanik yaklaşımın, zerre kadar yaratıcılıktan yoksunluğun, zaman zaman zulme varan aşırı disiplinin, ve ders kitabı dışındaki metinleri okuma yasağının öğrencilerde yarattığı derin bir yeis ve hüsran duygusu anlatılır. Öğrenciler eğitim sisteminin ve devlet idaresinin kendilerine neredeyse düşmanca bir tutum takındığı, muhtemelen zapturapt altına alınması gereken potansiyel bir tehdit olarak görüldükleri hissiyatı içindeydiler. Böylesi koşullar altında Abdülhamid gençliği bireyselliklerini geliştirecek herhangi bir imkândan mahrum bulunduklarını, ya bir devlet memuru ya da asker olarak önceden tanımlanmış ve saptanmış belirli sosyal rolleri yerine getirmeye âdeta mahkûm olduklarını düşünüyor, umutsuz ve kasvetli bir geleceğin kendilerini beklediğini hissediyordu. Yalçın ayrıca aile, okul, işyeri ve sınırlı bir arkadaş çevresi dışında sosyal ve kültürel hayatlarının son derece kısıtlı olduğuna dikkat çeker. Bu durum şehrin, güneş battıktan sonra sokakların bomboş olduğu Müslüman mahalleleri için özellikle geçerliydi.[51] Bütün bu söylenenlere ayrıca İstanbul'daki taşralı öğrencilerin özel durumları ve kendilerine ayrımcılık yapıldığı duygusunun yarattığı bunalım ruh hali da eklenmelidir.

Hatıratlar, anı sahibi gençlerin çoğunun öncelikle Namık Kemal'in eserleriyle karşılaştıklarına delâlet etmektedir. Onun oyunlarını, şiirlerini ve romanlarını okumak genç okurların zihinlerini altüst ediyordu, çünkü o güne değin neredeyse hiç bilmedikleri, Mutlakıyet'e tehdit oluşturan belirli fikir ve ideallerin varlığından haberdar oluyorlardı. Namık Kemal, duygusal bir lisan kullanarak vatanseverlik propagandası yapmayı iyi bilen, ro-

---

sition (New York: Oxford University Press, 1995); M. Naim Turfan, *Rise of the Young Turks: Politics, the Military and Ottoman Collapse* (Londra; New York: I.B. Tauris, 2000).

51 Yalçın, s. 26-33.

mantik bir ajitatördü. Okurlar onun eserlerinde, siyasî vatanseverlik bağlamında "vatan", "millet" ve "hürriyet" kavramlarıyla ilk kez yüz yüze geliyorlardı. Bu kavramlar gençlerin zihinlerinde vatanı korumak ve kurtarmak gibi "erdemli" ve romantik bir ideali filizlendiriyordu. Hatıratlardan, Namık Kemal, Ziya Paşa ve diğer Yeni Osmanlı eserlerinin öğrencilerde vatan uğruna ölmeyi göze alacak derecede bir coşku yarattıkları anlaşılmaktadır. Namık Kemal'in eserlerinin yasadışı statüde bulunması ve yazarın kendisinin sürgünde yaşamını yitirmiş olması, gençlerin nazarında ülkede özgürlük denen şeyin mevcut olmadığının ve hükümetin "müstebit" karakterinin âşikâr bir kanıtıydı.

Eleştirel zihni daha kuvvetli olan bazı öğrencilerde hükümete karşı güvensizlik hissini kuvvetlendiren bir faktör, imparatorluğun geçmişindeki zaferleri, şanı ve şöhreti ile hâlihazırdaki durumu arasında uçurum boyutlarındaki tezattı. Rüşdiye ve idâdîlerdeki tarih derslerinde Osmanlı'nın geçmişteki gücü, Osmanlı yükseliş dönemindeki fütuhatı ve Hıristiyan devletler karşısındaki muhteşem galibiyetleri özellikle vurgulanırdı. Bu tarz tarih anlatıları bazı öğrencileri Osmanlı devletinin bugün neden Girit'teki Rum ayaklanmalarını bastıramadığını ya da Balkan komşuların yayılmacılığını niçin durduramadığını sorgulamaya itiyordu. Bundan başka, Arnavutluk ve Yemen'deki isyanları bastırmaya gönderilen askerlerin azımsanmayacak kısmı geri dönmüyordu. Basın üzerinde katı bir sansür uygulandığından ötürü büyük devletlerin Osmanlı devletini küçük düşürücü siyasî müdahaleleri veya Osmanlı hükümetinin bu baskılara karşılık verememesi gibi hadiseler, doğru düzgün bilgi alamayan halk arasında bire bin katan abartılı söylentilerle yayılıyordu.[52] İmparatorluğun hakiki vaziyeti hakkında güvenilir bilgiye erişilememesi ve aşırı sansürcülük, nihayetinde Jön Türk propagandasının kök salmasına mükemmel bir zemin hazırlayan bir belirsizlik atmosferi yaratmıştı. Paris'ten gönderilen illegal Jön Türk gazeteleri 1890'ların ortalarından itibaren kaçak yollarla imparatorluğun rüşdiye ve idâdî okullarına girmeye başlamıştı. Bu gazeteler mevcut rejimin impara-

52 Aydemir, s. 40-43; Emre, s. 29-31; Kemal, s. 58-64.

torluk sınırlarını korumadaki başarısızlığı ve Bâb-ı Âlî'nin yabancı devletlere verdiği imtiyazlara ilişkin iddiaların yayılmasını sağlıyor, padişahı şahsi çıkarlarını imparatorluğun çıkarlarının üstüne koyan biri olarak tasvir ediyordu. Tek çare mevcut istibdat rejimini yıkmak ve 1876 Kanun-i Esâsîsi'ni uygulamaya koymaktı. Bu tür iddialar, imparatorluğun geleceğine ilişkin belirsizlik atmosferiyle birleşince, gençlerin önemli bir kısmı arasında Abdülhamid'in gerçekten de bir hain olduğu fikrinin oluşmasına neden oldu. Abdülhamid ve Yıldız Sarayı ile ilgili her şey, öğrencilerin pek çoğunda düşmanca duygular uyandırmaya başladı. Bu bağlamda anı yazarlarından bazılarının, kendilerini vatan uğrunda feda etmek gayesiyle sivil mektepleri terk edip askerî mekteplere kayıt olmaları dikkat çekicidir.[53]

İdâdî öğrencilerinden bazılarının takip edebildiği bir diğer yasadışı kaynak türü büyük şehirlerdeki yabancı postaneler aracılığıyla kaçak yollarla imparatorluk dahiline sokulan Fransızca gazetelerdi. Batı'nın kültür hayatına ve edebiyatına ilgi özellikle, 1890'larda Fransa'daki edebi gelişmeleri ve tartışmaları geniş bir okuyucu topluluğuna ileten *Edebiyât-ı Cedide* çevrelerinin etkisiyle arttı. Söz konusu tartışmalar, genç kuşaklara Batı Avrupa'daki liberal atmosferin ulaştığı boyutları ortaya koyuyordu. Yahya Kemal ve Yalçın, sansürün ve entelektüel kısıtlamaların genel olarak yarattığı kötümserlik ve umutsuzluk ortamında, herhangi bir farklı fikrin, herhangi bir muhalif görüşün büyük bir yenilik, ışık dolu bir pencere telakki edildiğini anımsarlar. Fransız yayınlarını izleyebilecek durumdaki gençler, imparatorluğa egemen Abdülhamid "istibdatı" karşısında özgürlüğün beşiği gibi gördükleri Fransa'ya neredeyse körü körüne bir hayranlık duydular. Bu idâdî öğrencileri arasında Fransız olan her şey popüler hale gelirken Şarklı olan hiçbir şey beğenilmez oldu ve "alaturka" olan her şey yozlaşmışlığı, çürümüşlüğü ve geriliği çağrıştırmaya başladı.[54]

---

53 Emre, s. 30-31; Karabekir, s. 147-150; Kemal, s. 58-64; Nur, s. 88-91; Tengirşenk, s. 25-27.

54 Kemal, s. 74-75; Yalçın, s. 26-33.

SONUÇ

19. yüzyıl Osmanlı eğitim modernleşmesi aynı yüzyılın devlet reformu sürecinin bütünsel bir parçası olarak görülmelidir. Bu bağlamda okullarda gerçekleştirilen ıslahatlar yerleşik tarih yazımında genel olarak eğitimde Batılılaşmanın bir belirtisi olarak mütalaa edilmiştir. Söz konusu yorum kurumsal ve teşkilat yapısına ilişkin gelişmeler göz önüne alındığında büyük ölçüde doğrudur. Aynı zamanda, Osmanlı eğitim reformlarının başlıca amaçlarından birisi toplum dahilinde sosyal disiplinizasyon sağlanmasıydı, yani öğrencilere belirli dinî ve otoriter değerlerin aşılanması suretiyle işiyle gücüyle meşgul ve çalışkan, devlete ve padişahına sadık bir tebaanın yetiştirilmesiydi. Burada vurgu tüm Müslümanların halifesi sıfatıyla padişahın kudsiyetine ve aynı zamanda Sünni Müslüman cemaatinin ve Osmanlı topraklarının yegâne koruyucusu olan "Devlet-i Aliyye"ye sadakat değerlerine yapılmaktaydı. Osmanlı İmparatorluğu'nda sosyal disiplinizasyon geleneği 16. yüzyıla değin, yani Safevî tehdidi karşısında devletin "Sünnileşme" sürecine girmesine kadar geriye götürülebilir. 19. yüzyılda o zamana değin esasında dinsel nitelikli bir siyaset olan sosyal disiplinizasyona yeni bir nitelik eklenmiştir: en katı şekliyle okul disiplini. Selim Sâbit Efendi'nin *usûl-i cedîd* terimiyle formüle ettiği yeni eğitim yaklaşımı belir-

li davranış standartlarını tespit etmiş olup bunlardan birisi beden üzerinde öz kontrol, yani belirli biçimde oturmak ve yürümek, ve aynı zamanda bağırmanın ve koşmanın yasaklanmasıydı. Okul disiplininin diğer yönleri üniformanın düzgünlüğü ve temizliğini, öğretmenlere ve daha üst sınıf öğrencilerine karşı mutlak itaati, ve Maârif idaresinin saptadığı okul ve ders saatlerine riayeti kapsamaktaydı. Sosyal disiplinizasyonun dinî yönleriyle birlikte *usûl-i cedîd* yaklaşımının 19. ve erken 20. yüzyıl Osmanlı devlet eğitiminin özünü teşkil ettiğini söyleyebiliriz.

Osmanlı eğitim modernleşmesinin gerçekleştirilmesi hayli zor olan başlıca iki hedefi şunlardı: pragmatik ve doğa bilimlerini içeren bir müfredatla eğitim sunabilen bir okul sisteminin kurulması; ve genel eğitimin vilayetlerde yayılması. Birinci hedef kendi içerisinde iki farklı müşkülü barındırıyordu: ilk öğretimin ıslah edilmesi; ve ortaöğretimin amaç ve işlevlerinin tanımlanması. İlk öğretim geleneksel olarak dinsel alana ait kabul edilmekte olup vakıfların kontrolü altındaydı. Mahalle mekteplerine pragmatik nitelikli ders konuları eklemek veya mekteplerde pedagoji eğitimi almış hocaların ders vermelerini sağlamak türünden ıslah girişimleri büyük ölçüde başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bu durumda alternatif çözüm 1872'den başlayarak ibtidâî mektepleri diye bilinen devlet ilk öğretim okullarının kurulması olmuştur. Söz konusu okulların sayısı 1880 sonrasında artmasına rağmen ibtidâî mektepleri ne sayıca, ne de popülarite açısından geleneksel mahalle mekteplerinin yerini doldurmayı başarmıştır. İbtidâî mekteplerinin sayıca çok fazla artmamasında bir etken finans kaynaklarının sağlam ve güvenilir olmamasında yatıyordu, dolayısıyla da tüm vilayetlerde aynı oranda yayılmamıştır. Ama daha önemlisi, ibtidâî mektepleri sıkça yerel Müslüman halk tarafından kabul görmüyor, buna karşın cami imamının hocalık yaptığı mahalle mektepleri ahali nezdinde saygınlığını korumaya devam ediyordu. Dolayısıyla, ilk öğretimin modernleşmesi 1908'e değin özellikle taşrada sınırlı boyutlarda kalmıştır.

Okul müfredatının modernleşmesi sorunu devlet ortaöğretim kurumlarının, yani idâdî mekteplerinin eğitimsel işle-

vi ve amacı meselesi ile çok yakından ilintiliydi. Burada, Osmanlı yöneticileri arasında temel bir ayrılık ortaya çıkmış, bir kısım bürokrat idâdîlerin esas işlevinin devlet memuru yetiştirmek olduğunu savunmuş, diğer bir kısım devlet adamı ise idâdî mekteplerine pragmatik dersler konmak suretiyle idâdî mezunlarına üretken mesleklerde ve serbest piyasa ortamında rahatça iş bulabilme olanağının gereğini vurgulamışlardır. Abdülhamid idaresinin sonlarına doğru bu farklı iki pozisyonun öğretim uygulamasında iç içe geçtiğini, yani idâdî müfredatında her iki işleve de karşılık gelecek derslerin konduğunu söyleyebiliriz.

Taşrada genel eğitimin yaygınlaşması hususu imparatorluğun son yıllarına değin üstesinden gelinmesi mümkün olmayan bir sorun teşkil etmiştir. Bu yatırım hamlesinin beraberinde getirdiği çeşitli sıkıntılar arasında malî fonların yetersizliği, yerel eğitim idarelerinin kurulması ve yerel denetimin yapılabilmesi sorunu, yetişmiş muallimlerin azlığı meselesi, ve gayritürk halklar sorunsalını sayabiliriz. Taşrada kurulan ilk rüşdiye mekteplerinin inşaatı çoğunlukla maliye bütçesinden karşılanmıştı. Ancak, gerek mektep sayısının zaman içerisinde artması, gerekse imparatorluğun malî koşullarının kötüleşmesi okulların finansmanı sorununu had safhaya vardırmıştır. Dolayısıyla Osmanlı-Türk tarihinin ilk kapsamlı eğitim yasası olan 1869 tarihli *Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi*'ne baktığımızda vilayet ilk okulları (*sıbyân mektebi*) ve rüşdiye mekteplerinin kuruluş masraflarının yerel kaynaklarca karşılanacağının vaz edildiğini görmekteyiz. Buna karşın idâdî mektepleri maârif bütçesi tarafından finanse edilecekti. Yerel kaynakların kullanımı meselesine daha yakından bakarsak, bir yandan yörenin ekonomik üretkenliği ve öte yandan yöre halkının modern eğitime maddî destek vermek konusundaki arzusu nihaî kertede belirli bir bölgedeki eğitimin gelişim düzeyini belirleyici oluyordu. İdâdî mekteplerinin ve yerel maârif idarelerinin yaygınlaşması için merkezî hükümet kaynakları yetersiz kaldığından ötürü 1884'te özel bir vergi, âşâr vergisine ek olarak alınan *Maârif Hisse-i İânesi* ihdas edilmiştir. Söz konusu eğitim vergisi sadece

merkezî yönetimin yeteri derecede kök salabildiği ve tarımsal üretimin yeterli seviyede olduğu bölgelerde toplanabilmiştir.

Yöre eşrafı etkin bir biçimde vilayet eğitim idaresine dahil edilmeksizin yerel kaynakların taşra eğitimine kanalize edilebilmesi mümkün değildi. Vilayetlerdeki eğitim idareleri esas olarak yöre eşrafından kişilerin ve merkezden atanmış memurlardan oluşan maârif meclislerinden veya sancak ya da kazâ düzeyindeki maârif komisyonlarından ibaretti. Yerel ileri gelenlerin söz konusu kurullara dahil edilmeleri bölgede ilk okulların açılabilmesi için mahalli finansal kaynakların seferber edilmesini önemli ölçüde olanaklı kılıyordu. Taşra eğitim idarelerinin kurulması aynı zamanda bölgedeki okulların teftiş edilmesini sağlayacak kurumsal bir altyapının oluşması anlamına gelmekteydi.

Vilayetlerde modern eğitimin yayılmasında ciddî bir handikap meslekî eğitim almış muallim kıtlığı idi. 1880'li yıllara değin sadece İstanbul, Girit, Bosna ve Konya'da öğretmen yetiştirmek üzere açılmış *dârülmuallimîn*'ler mevcuttu ki bu okullardan mezun olan öğretmen adaylarının sayısı hızla artan okul sayısına yetişmekten hayli uzaktı. Bu sıkıntıya bir çare olmak üzere Maârif Nezâreti'nin başlıca beş önlem aldığını görüyoruz: İstanbul'da bir hızlandırılmış meslekî kurs açarak burada büyük sayıda medrese talebesine modern pedagoji eğitimi vermek ve kursu tamamlayanları vilayetlerdeki okullara tayin etmek; yerel okullardaki doğa bilimleri ve matematik konulu derslere bölgede görev yapan mülkî ve askerî memurların geçici muallim olarak girmeleri; başlıca vilayet merkezlerinde *dârülmuallimîn*'ler kurulması; köy imamlarının vilayet *dârülmuallimîn*'lerinde modern pedagojik metotların temel ilkeleri hakkında eğitim alarak köylerinde ilk okul öğretmenliği yapmaları; Osmanlı Türkçesi'ne bihakkın vâkıf olan Ermenilerin muallimliğe tayin edilmeleri. Sonuç itibarıyla, taşra mekteplerinin önemli bir bölümünde iki tür muallim istihdam edildiğini görüyoruz: birincisi, büyük bir kısmı ulemâ kökenli başöğretmenler, ve ikincisi, çoğunlukla ya mülkî görevlilerden ya da subaylardan oluşan, bazen de okumuş Ermenilerin görev al-

dığı geçici öğretmenler. Tüm bu tedbirlere karşın yine de çok sayıda taşra okulunda öğretmen sıkıntısı çekilmiş, ve dolayısıyla da Maârif Nezâreti'nin öngördüğü müfredat eksiksiz olarak tüm mekteplerde uygulamaya konamamıştır.

Devlet okullarının vilayetlerde yayılması maârif idaresini Balkanlar, Doğu Anadolu ve Arap bölgelerinde gayritürk etnik gruplar meselesiyle karşı karşıya getirmiştir. Sünni Hanefî dinsel kimliğiyle Osmanlı devleti tüm Müslümanları halife-padişahın mânevî önderliğinde tek bir Sünni İslâmî cemaat olarak kabul etmekteydi. Devlet idaresinin meşruiyetini sözü geçen çevre bölgelerin nüfus toplulukları arasında pekiştirmenin bir aracı olarak eğitimde Sünni Müslümanlık değerlerinin aktarılmasına ağırlık verilmiştir. Bu bağlamda Aleviler ve KriptoHıristiyanlar gibi kırsal kesime özgü Sünni olmayan topluluklar "cehalet uçurumuna düşmüş" ve "bâtıl itikatların pençesinde" muamelesi görmüşler ve kendilerinin "bilgi ve irfan yoluna" sokulmaları, yani gerçekte Sünnileştirilmeleri doğrultusunda adımlar atılmıştır. Öte yandan Irak'taki On İki İmam Şiiliği bu tarz bir muamele göremeyecek derecede kurumsal ve sofistike bir mezhepti. Böyle olunca Bâb-ı Âlî bazı Şii ulemâsının çocuklarını Sünniliğe kazanmaya çalışarak onları daha sonra Şiiler arasında bir tür misyonerlik faaliyetine göndermeyi planladığını, bunun yanı sıra Şii aşiretler arasına "seyyar muallimler" atayarak onları Sünnileştirmeyi amaçladığını görmekteyiz. Buna çok benzer bir tutumu biz Arnavutluk'un, Doğu Anadolu'nun ve Arap vilayetlerinin eğitimsiz kaldığına ve uygarlıktan nasibini almamış olduğuna inanılan aşiretlerine yönelik olarak da müşahade edebiliyoruz. İstanbul'daki *Aşîret Mektebi* birçok aşiret önde geleninin oğullarına Osmanlı kültürünün benimsetilmesi hedefine yönelik bir kurum işlevini ifa etmiştir.

Gayritürk nüfus topluluklarına yönelik eğitim politikalarının bir diğer yönü ise dil meselesiydi. Mülkî idarenin ana direklerinden birisi Osmanlı Türkçesi olduğundan ötürü bu dilin gayritürk nüfus grupları arasında, özellikle Arnavutlar ve Kürtler dahilinde yaygınlaştırılması siyasî bir gereklilik olarak kabul edilmişti. Bu bağlamda Türkçe'nin pek fazla konuşulmadığı

bölgelerde açılmış olan okulların müfredatının Türkçe'nin başat olduğu diğer vilayetlerdeki ders programlarıyla birebir aynı olduğunu gözlemliyoruz. Sözünü ettiğimiz bu tavırla uyum içerisinde Türkçe'nin yaygın olmadığı vilayetlere esas olarak anadili Türkçe olan çocuklara öğretim vermek üzere yetiştirilmiş muallimlerin atandığını görmekteyiz. Ele aldığımız bu tutumun istisnaları, diğer bir deyişle yerel şartları ve kültürleri dikkate alan eğitim yaklaşımı ancak Bâb-ı Âlî'nin siyasî çıkarlarının tehdit altına girdiği durumlarda karşımıza çıkmakta. Gayrisünni nüfus kesimleri veya bir kabile grubu arasında süregiden yabancı misyoner faaliyetleri eğer söz konusu toplulukların İslâm ile olan bağlarını zayıflatmış veya hatta asgari düzeye indirmişse Maârif Nezâreti alelacele önlemler alarak söz konusu bölgelere yöre dilini ve örf ve âdetlerini iyi bilen, genelde ulemâ kökenli özel eğitimli öğretmenler atamakta ve bu topluluklar arasında Sünni Müslümanlığın kök salmasına çalışmaktaydı.

Bütün bu anlatılanlardan ortaya çıktığı üzere Osmanlı genel eğitimi kesinlikle uçsuz bucaksız bir imparatorluğun birbirinden farklı bölgesel koşullarına ve ihtiyaçlarına cevap verecek ve uyum sağlayabilecek biçimde tasarlanmamıştı. Osmanlı okul sistemi temelde bireyleri siyasî açıdan devlete sadık ve itaatkâr birer tebaa halinde yoğurmayı amaçlayan, esneklikten yoksun bir yapıydı. Öte yandan Abdülhamid devri eğitim sisteminin gerçekte yarattığı sonuçların ne olduğu sorulacak olursa, 1908 sonrasında imparatorluk dahilindeki siyasal gelişmelere göz atmak yeterli olacaktır.

Otuz yıllık bir Mutlakıyet çağı sonunda Abdülhamid'i Kanun-i Esâsî'yi yeniden yürürlüğe sokmaya zorlayan Jön Türkler büyük oranda imparatorluğun taşra vilayetlerinden geliyorlardı. Jön Türklerin paylaştıkları tipik bir ortak nokta çoğunun taşra devlet okullarında eğitim görmüş olmalarıydı. 1908'den sonra siyasal iktidara ortak olan kadro Mutlakıyet mekteplerinin birer ürünüydü.

Devlet okullarının yetiştirip ürettiği kuşaklara bakacak olursak, Mutlakıyet devri eğitim kurumlarının hükümete sadık, dindar ve itaatkâr bireyler yetiştirmek hususunda önemli öl-

çüde "başarısız" kaldığına hükmetmek gerekecektir. Abdülhamid rejiminin bürokratları belki de genel eğitimden istenilen sonuçların alınabileceği konusunda fazlasıyla iyimserdiler. Söz konusu devrin devlet adamları öyle görünüyor ki rasyonelce tasarımlanmış eğitsel araçları devreye sokarak bireylerin zihinlerinin arzu edilen ideolojik doğrultuda şekillendirilebileceğine inanacak kadar aydınlanmacı zihniyetli idiler. Ne var ki Osmanlı 19. yüzyıl eğitsel modernleşme tecrübesi ve sosyal disiplinizasyon politikası tam da aksini kanıtlar niteliktedir.

Söz konusu "başarısızlığa" delâlet eden oldukça âşikâr bir örnek bizatihi Jön Türk muhalefet hareketi ve meşrutiyet inkılâbıdır. Jön Türk Devrimini izleyen on yıl zarfında imparatorluk Arnavutluk isyanları ve Balkan Savaşları ile artan bir ivmeyle parçalanma sürecine girmiş, Birinci Dünya Savaşı öncesinde Arapların ademi merkeziyetçi taleplerini 1916'da Şerif Hüseyin isyanı izlemiş, ve 1918 Mondros Mütarekesi sonrasında Kürt ulusçu faaliyetleri güç kazanmıştır. Tüm bu saydığımız ayrılıkçı hareketlere dahil olanların önemli bir kısmı Abdülhamid devri devlet okullarının mezunlarıydılar. Başka deyişle, Abdülhamid devrinde uygulanan sosyal disiplinizasyon politikasının çok da başarılı olduğu söylenemez.

Sunduğumuz bu hususlar formel eğitim kurumlarının kuşakların şekillenmesinde etken olan faktörlerden sadece birisi olduğunu, ve okulların gençler üzerindeki biçimlendirici etkisinin okul dışı bir dizi başka kültürel faktörün etkilerinin belirlediği hadlerce muayyen sınırlara mahkûm edildiğini göstermekte. Bu çerçevede halk masalları ve hikâyeleri, yasadışı yayınlar türünden enformel kültürel faktörler veya belirli toplumsal ve siyasî aidiyetlerin ancak pek nâdiren okul müfredatının empoze ettiği diğer toplumsal ve siyasî değerler tarafından bertaraf edilebildiğini düşünüyoruz. Jön Türkler, Arnavut aydınları, Arap okumuşları ve gayrisünni cemaatlerin mensupları bağlamında bu durum oldukça net ortaya çıkıyor.

Eğer Abdülhamid devri eğitim sistemi somut bazı ürünler ortaya çıkardıysa bunlar ders içeriği ve müfredattan ziyade dışsal öğretim koşulları ve kurumsal yaklaşımların damgasını taşı-

maktadırlar. Bu koşullardan birisi *usûl-i cedîd* adıyla bildiğimiz katı okuliçi disiplindir. Diğer bir yaklaşım ise eğitimde ezber metoduydu, ki sadece Kuran-ı Kerim'in öğrenilmesiyle veya tarihe ya da coğrafyaya ilişkin ders kitaplarıyla sınırlı kalmamakta, etkisini doğa bilimlerine dair derslere değin hissettirmekteydi. Ezber sadece bir öğretim metodu değildi. Ezber aynı zamanda skolastisizm diye bildiğimiz, bilgi aktarımının sorgulanamaz ve tartışılamaz bir otorite tarafından gerçekleştirildiği konusundaki kadîm eğitim anlayışının sürekliliğinin korunması anlamına geliyordu. Kurumsal etkiye biraz daha bakacak olursak, yaşa, öğrenim düzeyine, ve belirli aralıklarla düzenlenen üniform ve objektif nitelikli sınav sisteminin oluşturduğu kademeli sınıf sistemi ve bunun getirdiği kurumsal eğitim ortamı, öyle görünüyor ki başarının ölçülebilirliği, malumat ve liyakatta hiyerarşik seviyelerin varlığı, ve bilginin "nesnelliği"ne ilişkin çocuklarda kuvvetli bir kanaat oluşturmuş olmalıdır. Bütün bu saydığımız koşullar ve kurumsal ortamların biçimlendirdiği bireyler bir yandan genelde pozitivist ve modernleşmeci olmaya eğilimliydiler, ama aynı zamanda da otoriter düşüncelere meylediyorlardı. Abdülhamid eğitiminin ürünü olup da tutarlı ve kararlı liberallere veya demokratlara rastlamak hayli zordur.

Diğer taraftan, Abdülhamid rejiminin modernizm ile İslâmcılığı bünyesinde barındıran bir ideolojik sentez yaratmadaki başarısızlığı ders kitaplarının mekanik biçimde ezberlenmesi yaklaşımıyla biraraya gelmesi sonucunda eğitimin kendisi derinlikten yoksun ve yüzeysel içerikli kalmıştır. Bu durum kendini Abdülhamid mektepleri mezunlarının şahsında bariz bir biçimde göstermiştir. Karşımıza çıkan bireyler genelde dünyevî ve bilimsel bilgi açısından az çok bir donanıma sahip olmakla birlikte malumatları ansiklopedik çerçeveyi aşamıyordu. İçlerinde daha entelektüel eğilimli olanları dahi faydacı-pragmatik düşünsel yaklaşımın ötesine geçememişlerdir. Filhakika Osmanlı devlet eğitiminin şekillendirdiği bireylerden azımsanmayacak bir kısmı ancak ve ancak devlet memuriyetinde yararlılık gösterebilirdi. Bu açıdan bakılacak olursa biz burada bir "başarı"dan da söz edebiliriz.

Bu noktada, yukarıda değinmiş olduğumuz faydacı-pragmatik düşünsel yaklaşımın esas olarak Osmanlı eğitim düzeninin bir ürünü olup olmadığını sorgulamakta yarar vardır. Gerçekten de Şerif Mardin ve Şükrü Hanioğlu geleneksel Osmanlı entelektüel düşünüşünün temelde devletin gücünün korunması sorununa odaklanmış bir "muhafazakâr bürokratik dünya görüşü" mahiyetini arz ettiğini vurgulamışlardır.[1] Söz konusu geleneksel bağlamda ehliyet sahibi yönetici bireyin ana vazifesi devleti ve tebaayı maslahata uygun bir biçimde idare etmekti. İdâdî mekteplerinde okutulmak üzere M. Said'in kaleme almış olduğu *Ahlâk-ı Hamîde*'de de görüldüğü üzere normatif bir ataerkil bir toplum tasavvuru sunulmakta olup yönetici, toplumun değişik kısımlarına veya uzuvlarına adalet sağlamakla mükellef bir aile reisine benzetilmekteydi. Bu tarz bir devlet ve siyaset tasavvurunu Mardin durağan, ahistorik ve siyasal değişim veya evrim anlayışından mahrum olarak nitelendirmiştir.[2] Eğer bu tarz bir muhafazakâr bürokratik dünya görüşü bir gelenek olarak varlığını sürdürdüyse Osmanlı genel eğitiminin söz konusu ideolojinin otoriter yönlerini genç kuşaklara iyice yoğunlaştırılmış bir biçimde aşıladığı iddia edilebilir. Buna karşılık, kademeli, müterakki sınıf sistemi ve nesnel bilgi ölçümüne dayalı kurumsal eğitim modernleşmesinin öğrenciler arasında gelişim, evrim ve ilerleme anlayışının yer etmesini sağladığı söylenebilir. Abdülhamid devri mekteplerinin mezunları arasında ortaya çıkan eğitimsel sonuç, öyle görünüyor ki otoriter bürokratik ideolojiyle ilerlemeci dünya görüşünün bir sentezi olmuştur.

Bütün bu eğitsel faktörlerin nihayetinde yetişen bireylerin birçoğunda otorite, ilerleme, düzen ve tekdüzenlik ya da homojenlik nosyonları âdeta bir saplantı derecesine varmıştır. Abdülhamid rejiminin farklı etnik ve kenar nüfus gruplarının özel koşullarına uygun tatbik ettiği *ad hoc* idare-i maslahatçılık

1 M. Şükrü Hanioğlu, *Bir Siyasal Düşünür Olarak Doktor Abdullah Cevdet ve Dönemi* (İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1981); Şerif Mardin, *Jön Türklerin Siyasî Fikirleri 1895-1908*, 2. baskı (İstanbul: İletişim Yayınları, 1983).

2 Mardin, s. 17.

siyasetine kıyasla İttihad ve Terakki mensupları imparatorluğu akılcı ve standart bir yasal ve inzibatî düzen altına sokmakta sabırsızdılar. İttihad ve Terakki özellikle 31 Mart Vakası'nı izleyen devrede iktidarını sağlamlaştırmasıyla birlikte imparatorluk çapında üniform bir idarî yapı kurma konusundaki kararlı siyaseti sonucunda Türk olmayan nüfus topluluklarında ciddi hoşnutsuzluklar başgöstermiş, ve pek çok kenar vilayette isyanlar patlak vermiştir. Bu gelişmelerin yarattığı genel kriz hali imparatorluğun dış tehditler ve büyük devletlerin paylaşma planlarıyla zaten kırılganlaşmış siyasî ve askeri durumunu iyice katmerlendirmiştir. Gerçi Osmanlı İmparatorluğu'nun zaten yapısal bakımdan er veya geç dağılmaya mahkûm olduğu söylenebilirse de İttihatçıların sözü edilen her şeyi tekdüzenleştirici tutumlarının imparatorluğun dağılma sürecini yavaşlattığı pek de söylenemez. Temel amacı imparatorluğun toprak bütünlüğünün korunması gayesiyle idarî yapıyı modernize ederek sağlamlaştıracak bireyleri yetiştirmek olan bir eğitim düzeninin dolaylı ve kısmen de olsa imparatorluğun çöküşünde payının bulunması ironik ve trajik bir hadise olarak görülmelidir.

Mutlakıyet rejimi eğitiminin ürettiği kuşaklar imparatorluğun dağılmasını önleyememekle beraber Türkiye Cumhuriyeti'ni kurmayı başarmışlardır. Ancak yukarıda sözünü etmiş olduğumuz otorite, ilerleme ve tekdüzenlik tutkusu kendini Cumhuriyet inkılaplarının her aşamasında kendini göstermiştir. Öyle ki, düzenleyici kurallar tek tek sivil bireylerin giyim kuşamlarının bile belirlenmesi seviyesinde etkin olmuştur.

EKLER

EK 1
1240/1824-1825[1] FERMANI

صورت فرمان

« جمله‌یه معلومدرکه امت محمدندم دیان کافهٔ اهل‌اسلامه کوره ابتدا شرائط اسلامیه‌یی وعقاید دینیه‌سنی اوکرنوب بیلمك بعده اکتساب معیشت ایچون‌قنفی درلکه سلوك ایده‌جك ایسه ایتمك والحاصل هربرشیدن اول ضروریات دینیه‌یی اوکرنمکلکی امور دنیویه‌نك جمله‌سنه تقدیم ایلك لازم ایکن بر زماندنبرو اکثرناس آنالرینك وبابالرینك سینه‌سی اوله‌رق کندولری قالدقلری مثللو اولادلرینك جاهل قالماسنی دوشنیه‌رك ورزاق عالم اولان حق سبحانه وتعالی حضرتلرینه عدم توکل ایله هان آنجه قزانمق داعیه‌سنه دوشه‌رك چوجقلری بش آلتی یاشنه واردیغی کبی مکتبدن آلوب اهل‌حرف یانه شاکردلکه ویردکلرندن اومقوله‌صیلر کوچکدن جهالتله بیربوب صکره دخی اوقویوب اوکرنمکلکه هوس ایتمکدکلرینه بناءً وزر و وباللری آنالرینك وبابالرینك بوینه اولوب یوم قیامتده برطرفدن بونلر کرفتار مسئولیت وبر طرفدن کندولری دوچار خزی وندامت اولهجقلرندن بشقه معاذ الله تعالی زمانه‌یی جهالت استیلاسیله اکثر خلق دیانتدن بخبر اولدقلرندن بوکیفیت نصرتنزلکه سبب مستقل اولوب عصمنا الله تعالی بویله کبدوسه من‌قبل‌الرحمن تربیهٔ شدیده‌یی مستلزم اوله‌جنی ارباب بصیرته ظاهر وهویدا اولمقدمنناشی عبادمسلمینی اومثللو دنیا وآخرت عقوبتدن تخلیص وسیانت لازم کلمکله ایمدی امردینده شرم وحیا جائز اولمدینه بناءً شدیده قدر جاهل‌قالمش اولان کنج واختیار باجمله‌امت محمد جاهلکك دارینده وخاصتی دوشنوب وبوبابده‌بربرندن اوتانیه‌رق عن‌حقدن اوتانوب کندولری بولندقلری کارکب وصنعت وخدمتلری آرمنده بیلمدکلری مسائل دینیه وعقائد اسلامیه‌لرینی‌دخی اوکرنوب بیلمکلکه حسب‌الامکان سعی‌وغیرت واولوجهله کندولرینی دارین سلامتلکه ایرکورمکلکه صرف وسع ومقدرت ایتلری فریضهٔ عهدهٔ دیانتلری اولدیغندن بشقه فیما بعد هرکس اولادلرینی مراحق درجه‌سنه‌وارمدنجه وعلی‌حال وشرائط اسلامیه‌سنی لایقیله تعلم‌ایتمدکجه مکتبدن آلوب اوسته‌یه ویرمك ومراحق اولوب اوسنه‌یه ویرملك درجه‌سنه‌کلدکده آناسی‌وباباسی یوق ایسه سائر ولیسی‌اولان‌کسه مراحق درجه‌سنده‌اولدیغی‌استانبول‌سکنه‌سندن ایسه استانبول قاضیسی‌اولان‌افندی‌طرفنه واکرایوب وباکدار وغلطه‌سکانندن ایسه‌لر قاضیلری افندیلر طرفلرینه مکتب خواجه‌سیله برابر واروب وچوجنی دخی کتوروب

---

1 Mahmûd Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihce-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), 1-3.

کوستروب طرف شرعدن یدلرینه مجبور اذن تذکره‌سی آلمق واذن تذکره‌سی اولمادقجه اصناف طائفه‌سی شاگردلکه آلماق وشاگردلکه آلمغلقده اصناف کتخدالرینك دخی رأی ومعرفتلری مضم اولمق لازمه‌دن اولدیغنه بناءً شاید اصنافدن بری اومقوله تذکره‌سز جوجغی شاگردلکه آلور وبابا‌سی ووالده‌سی ویرر ایسه اوقودیغی مکتبك خواجه‌سی ویاخود محله‌سنك امامی طوغری قاضی افندیلره خبر ویرمك وقاضی افندیلردخی بوکیفیت احیای دین‌مبین قضیه‌سنه مبنی اولدیغندن طرفلرندن تحری اولنه‌رق اذن تذکره‌سی آلمقسزین صنعته ویرلمش صبی بولنور ایسه آلانی وویرنی واول اصنافك کتخدا‌سنی وخبر ویرمدیکیجون مکتب خواجه‌سنی لاجل‌التأدیب باب‌عالیه ایصال ایتمك وآناسز وباباسز یتیم جوجغلر اولوبده کسه‌سزلکی سبیله ضروری براوته یاندیروباخود برکسه‌نك تربیه‌سنده بولنورایسه اوسه‌سی وکرك مربیسی اولان آدم صرف‌صنعت اوکرتمکله وخدمته حصر ایتمیه‌رك کوندہ ایکی دفعه مکتب کوندروب مراهق اولنجیه‌قدر اوقوتدرمق وکذلك الحالة‌هذه اوسه‌لرده بولنان جوجغلر دخی بطبقها بو نظامه داخل اولمه‌رق آناسی و باباسی وسائر ولیسی اولانلر اوسه‌دن آلوب مکتبه ویرمك وکیسه‌سز اولنلری دخی اوسه‌لری مکتبه ویروب جاهل قالمامسنه دقت ایتمك ومکتب خواجه‌لری دخی مکتبلرده بولنان جوجغلری کوزلجه اوقودوب قرآن عظیم‌الشانی تعلیم‌عقبنده هربرجوجغك حیثیت واستعدادینه کوره تجوید وعلم‌حال مثلو رساله‌لرا وقودمدرق شرائط‌اسلامیه وعقائددینیه‌لرینی اوکرتمکله سعی‌واقدام ایتمك اوزره علی‌العموم تنبیه وایقاظ اولنمسنه ارادتسنیه صدوریله کیفیت بلادتلك قاضیلری افندیلره بشقه بشقه بافرمان عالی تنبیه قلنمش اولمله سزدخی آسانه‌ده کائن‌باجمله محلات اماملرینی ومکتب خواجه‌لرینی واصناف کتخدالرینی طرفکزه جلب ایدرك تنبیهات مذکوره‌یی کوش هوشلرینه تلقین وتفهیم وانبو فرمان عالیشك بر صحفی صورتلرینی دخی یدلرینه اعطا براه اماملر محله‌لری اهالیلرینه وکتخدالر دخی اصنافلرینه اوقویوب آکلاتمق ومکتب خواجه‌لری دخی بیلوب موجبیله عمل ایتمك اوزره جمله‌سنه کرکی کبی تنبیه وتأکید مبادرت وبتوفیقه‌تعالی انبو نظام وتنبیهاتك علی‌الدوام اجرا واستمراری وسائلنی استحصاله طرفکزدن دخی بالذات اهتمام ودقت ایلیه‌سز دیو بیورلدی » .

« تاریخ جوذت »

EK 2

MECLİS-İ UMÛR-I NÂFIA'NIN YAYIMLADIĞI LAYİHA (1839)[1]

مجلس امور نافعه نك لايحه سى

معلوم معالیلزوم عالی بیورلدیغی اوزره معارف وعلوم افرادانامه سرمایهٔ عز وسعادت ومدار مباهات ومفخرت وهرحالده منبع ثروت وغنا اولدیغی دلائل عقلیه ونقلیه ایله مثبت وموجود ومشهود اولان صنایع وحرف محضا علم ایله ظهوره کلدیکی وعلوم دینیه وسیلهٔ نجات آخرت اولدیغی مثللو فنون سائره دخی معاشرت نوع بنی آدمك کافه سبب اولدیغی وارستهٔ قید بیان واشارتدر . ازجمله علم هیئت تسهیل سیر سفاینه مداراولدیغله امر تجارتك رواج وکثرتنه وعلوم ریاضیه امور حربیه وادارهٔ عسکریه‌نك حسن انتظامنه سبب اولدیغندن بشقه حیرتده حکمای اسلاف اولان وابور مثللو بونجه امور غریبه ونافعه بوجهله میدانه چیقوب علوم موجوده‌نك توسع وانتشاری ویکیدن‌فنون کثیره‌نك ظهوری جهتیله صنایع وحرفك اعمالاتنده یسر وسهولت حاصل اولدیغله مثلا یوزآدمك واسطه‌سیله کوریله‌جك ایشی برکشیله اداره اولنمق اوزره نیجه آلات مهمه علم ایله میدانه چیقدیغی مشهود وروشنا وبالعکس اهالی جهل ونادانی ایله متصف اولدقلری حالده کارو کسبلرنده عسرت چکمکلرندن بشقه عملاً تحصیل ایلدکلری صنایع اصلا ایلرولیه‌جکی وسایه‌سنده اولدقلری دولتك وحب وطن نه اولدیغنی بیلیه‌جکلری مجزوم وهویدا وبهرحال بر دولتده رواج علم وهنر اقدم مقاصد وآمال اولمق لازم کلدیکی بدیهی وروشنا اولدیغنه مبنی دولت علیهٔ ابد مدت دخی ترویج علم ومعرفت نیت‌خیریه‌سیله نیجه‌مدارس ومکاتب انشا واحیا بیورمش اولدوقی بونجه اصحاب علم وهنر پشمش وهریری فنون متنوعه‌ده نیجه کتب مدونه یادکار براقمش اولدقلرندن دولت‌علیهٔ عثمانیه معدن علم وهنردر دیو مشهور آفاق اولمش ایکن صکرولری بعض مشاغل وغوائل بوخصوص نافعه‌یه حاجز وحائل اولدوقی منسی ومتروك حکمنه کیرمش ایکن ربنز تعالی وتقدس حضرتلری توکنسز عمر وعافیت احسانیله سایهٔ معدلتوایهٔ شاهانه‌لرین الی‌الابد مفارق بندکان اوزره برقرار بیورسون خصیصهٔ ذات ملکصفات حضرت ملوکانه اولان ظلیت صمدانیه اقتضاسنجه احیای دین وملت وتأیید بنیان ملك ودولتهم والانهم ظلیت پناهیلری مصروف بیورلمقده اولدیغندن بو خصوصی اقدم مقاصد اتخاذیله مساعی جمیلهٔ شاهانه‌لرینه معین وظهیر اولان علوم ومعارفی ترویج نیت خیر غایتیله مکاتب ومدارس موجوده‌یی

1 Mahmûd Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihce-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), 6-10.

احیا ومعمور وطلبه ومعلمینك تسهیل امر انتعاشلرینه صرف احسان نامحصور بیورمش اولدقلرندن فضله عساکر نصرتمأثر شاهانه‌لرینك تربیه وتعاملریجون حربیه وبحریه وهندسه وطب قلرینه مخصوص متعدد مکتبلرك مجدداً انشاسنه همت وهریرینه یونجه اموال ونقود بذل وعنایت بیورمشلر ایسه‌ده ذکر اولنان مکتبلره آلتان شاکردانك معلومات جزئیه‌لری یعنی یازوبازومنه وطوغریدن طوغریه بر ترکی کتاب اوقومنه قدرتلری اولدیغندن بردن بره السنهٔ عربیه وفارسیه واجنبی اولان فرانسز لسانی وبولندقلری مکتبك مخصوص اولدیغی طریقك فنه متعلق بعض مقدمات تعلمنه مقتدر اولهمدقلری وبوصورت دخی اطفال نامه تخصیص اولنمش اولان اوفق مکتبلرده درکار اولان قابلیتشقلق واصولسزلکدن نشأت ایتدیکی ظاهر اولوب نسویله‌که افراد اهل اسلامك من قبل‌الرحمن عطیهٔ ازلیه اولان استعداد مادرزادلری اقتضاسنجه تحصیل علم ومعارف ایتلری ایجابندن ایکن بالعکس اکثریسی علم وهنردن بی بهره قالملری مذکور مکتبلرده تعلیم وتعلمده برقاعده ونظام اولمیوب هیچ برطرفدن دخی لایقیله نظارت واقدام اولنمدیغندن معلمین بیلدکلری کبی اوقومنمکده و بووجهله موجود اولان صبیانك وقتلری فقط برقوری کورلدی ایله کچمکده اولدیغندن وبرسبی دخی بعض آدملر اولادلرنی بش آلتی یاشنه ایرشدکده مکتبه ویروب هنوز برشی تحصیل ایتمکسزین آخر صنعته ویرملرندن وبعضلری دخی فقرحالی جهتیله اولادینی هیچ مکتبه ویرمیوب وقتی ملعبه وحیلازلق ایله کچدیکندن نشأت ایلدیکی وبومقوله تحصیل علم ایتمکسزین آخر صنعته ویریلان صبیانك ولو اوصنعتی کمالیله تحصیل ایلسه بیله هرحالده لازم اولان سرمایهٔ علم ومعرفتدن بی بهره اولمق حسیله اولدیغی صنعته عملاً نه تحصیل ایده‌بیلمش ایسه آنمك ایله قالوب اصلا ایلرولیه‌جکی بدیهی اولدیغندن بشقه جهلی جهتیله درتلك واول صورتله نائل اولدیغی نعمتك قدرینی وحب وطنی وبلکه یونلرنه دینك اولدیغنی بیلمیه‌رك کندوسنه وملته فائده‌سی اولیه‌جغی آنکار اولمغله بوخصوصلك دخی برحسن صورته قونمشی ملکاً وملتاً اهم ممالك محروسهٔ شاهانه‌ده امر زراعت وتجارت وصنایعك احیاسنه دائر مجلسجه مذاکره اولنمقده اولان هر بر شیئك اساسی بولنان علوم مفقود اولدقجه بریسی وجوده کلیه‌جکی امر غیر مبهم اولدیغندن علوم ومعارفك تحصیلنه مداریسر وسهولت اولنق اوزره مکاتب موجوده‌یه بر نظام وبرلمك یعنی محلات آراسنده شواوفق مکتبلرده اولان شاکردانك تعلملرینه باقلمق اوزره اولا موجود اولان مکتب خواجه‌لرینك احوال ودرجهٔ

معلوماتلری مأمورلر تعیینله تفتیش اولنوب درایت وقابلیتلری ظاهر وتربیهٔ اطفاله مقتدر اولنلری استخدام اولنمق وبرمکتبده شاکردانك آیری آیری درس اوقومهلری هم بیهوده تعطیل تعلملرینی وهمده معلملرینك استغالترینی موجب اولمغله مناسب اولدیغی تقدیرجه هر برمکتبده اولان شاکردان بشفه بشفه صفلره تقسیم وهربرینه آیری درسلر تخصیص اولنوب برصنفك شاکردانه بردن درس ویرلمك وهرکس اولادنی وقت تمیز اولان درت نهایت بش یاشنه بالغ اولنقده بای حال مکتبه ویروب برکسه بو اصولك خلافه حرکت ایدر ایسه معاتب اولهجغی بیلدیرلمك وپدر واقربالرینك فقر حالنری جهتیله تسلی وبعض صنایع رزیله ارتکاب ایدن صبیان وسائر بیکس فلان ایتام حقلرنده مشمول آفاق اولان رحم واشفاق شاهانه بیدریغ ومبذول بیوریلهرق لیل ونهار اقامت ایتمك واتفاق اولنمق اوزره برایکی عدد فقرا مکتبلری تنظیم اولنوب اویله سوقاقلرده سرسری کزن اطفال مکاتب مذکوره یه آلنمق وبرده محلات آراسنده اولان صغیر مکتبلر فقط مجبا وقرآن عظیم الشان تعلمنه تخصیص اولنوب سلاطین عظام حضراتك وسائر ملتك جسیم مکتبلری بالتفریق آنلرده تمکن مرتبه قولاق طولغونلغی اولمق ایچون ترکی انشا وتحفه ونخبه وسبحهٔ صبیان مثللو لغات وبرکوی رساله سی وسائر اخلاق کتابلری وخط وکتابت تدریس وتعلیم اولنمق واشبو صنف ثانیده اولان مکتبلره برایکی ختم ایتمش وعلم حالی اوقومش شاکردان انتخاب اولهرق بونلرده دخی اول وجهله برمقدار شی تحصیل ایدن وارباب استعداد وقابلیتدن اولنلری فنی طریقه میل ایدر ایسه اول طریق ایچون تأسیس بیورلمش وبیورلمقده اولان مکاتب عالیه یه آلنمق وذکر اولنان ایکی صنف مکتبلرده اولان صورت محرره اوزره اوقیوب هنوز علم حالنی اوکرنمامش وکندو دفترینی اوقیوب یازمغه مقتدر اولهجق وجهله کسب قابلیت ایتمامش اولان صبیانك پدر واقربالری چوجقلرینی صنعته ویرهجکم دیو مکتبدن آلمق ایسترلر ایسه اخراجلرینه رخصت ویرلمامك صورتلری اجرا اولندیغی حالده ذکر اولنان مکاتب عالیه یه علم اجمالی یی تحصیل ایتمش ورسم خطی اوکرنمش شاکردان داخل اولهرق هرفنی مکتبده بولنورایسه یالکز مربوط اولدیغی طریقك فنه جالشهرق اول وجهله آز وقتده خیلی آدم یتشهجکی وسائر صنایعه خواهشکر اولنلر دخی علم حالنی بیلهجك وکندو مصالحنی یازوب اوقویه جق قدر معلومات تحصیل ایدهجکی آشکار ایسه ده بو خصوص علم وعلمایه نظارت عامه وبو امورده معلومات تامهلری اولان ذات سماحتمات فتوا پناهینك [1]

رأی و مطالعاتلرینه منوط اولمغله بنه تعالی بالجمله ممالك محروسهٔ شاهانه‌ده اجرا اولنمق اوزره اول امرده درسعادتده اولان مکاتب موجوده‌نك لایق ومناسبی وجهله تنظیم واحیاسنه طرف مشارالیهدن صرف همت بیورلمق خصوصی امور نافعه مجلسی مأمورلری بنده‌لرینك تنسیب کرده‌لری اولدیغی قرین علم عالی بیورلدقده امر وفرمان حضرت من‌له‌الامرکدر » .

EK 3

MAÂRİF-İ UMÛMİYE NİZÂMNÂMESİ'NİN RESMÎ GEREKÇESİ (1869)[1]

مضبطه صورتی

« تعریف و بیاندن آزاده اولدیغی اوزره عمران عالمك منبع اصلیسی فنون ومعارف اولوب آنی بآن ست کامله مائل نوع انسانك مدنیتجه مستعد اولدیغی ترقیاتی استحصال ایدهبیلمسی وحرف وصنایعه متعلق اختراعات وتأسیسات نافعهنی میدانه کتورمسی علم ومعرفه موقوفدر .

چونکه علم و معارف حرف وصنایعك ابداعنه وحرف وصنایع دخی جمیعت بشریهنجه احتیاجات ضروریهنی تسهیل ایدهجك یولجه وسایط وآثار نافعهنك اختراعنه مدار و دلیل اولدیغندن دائرهٔ مدنیته داخل اولان ملل واقوامك خزائن ثروت عالمدن حصهدار اولملری تربیت انسانیهنك اسباب مکملهسنی استحصال ایلمکدن نشأت ایلدیکی بدیهیالثبوت اولان حالاتدندر .

ائمهٔ بو قاعدهٔ باهرالفائدهنك حقایق مطالعه و موازنه اولندقجه وصنوف تبعهنك مراتب استعدادی مشاهده قلندقجه ممالك دولت علیهده فنون ومعارفك انتشاریله تربیت عامهنك مرکز کامله ایصاغنده اولان اهمیت بداههً ثابت اولور .

بناءً علیه سلطنت سنیه صنوف تبعهسنك علوم ومعارفدن اقتباس انوار مدنیت ایلمکلری ضمنده هر درلو مساعدهٔ تسهیلاتکاریی اجرایه بذل نقود مجهود ایلمش ویکرمی سنهدنبرو داخل ممالکده تعلیم وتربیت اطفال ایچون متعدد مکاتب رشدیه تأسیس وکشاد اولنمش ایسهده بالاده ایراد وتمهید اولنان قواعد طبیعیه ایجابنجه عصر مزده حرف وصنایعك مرتبهٔ عالی العاله وصولی عالمك قطعات متمدنهسنده نوبنو منتشر اولان علوم وفنون دقیقهنك وضع ایلدیکی برطاقم اصول واساسه مبتنیدرکه بونلر آثار صناعیهیی ملکهٔ عادیه ایله وجوده کتورمك قاعدهٔ قدیمهسنی بتون بتون ابطال ایدرك عملیاتك نظریات علمیه استنادیه دلالت ایلدکلری حالده ممالك دولت علیهده موجود اولان مکاتبك انواع ودرجاتی تعمیم معارف مقصدینك اهمیت مشروحهسنه موافق اولهمدقدن بشقه علوم عالیهنك لایقیله ثمراتنه دسترس اولهبیلمسی مبادیٔ تحصیلك انتظامنه موقوف ایکن داخل ممالکده بولنان صیان مکتبلرینك مقداری نفوس موجودهیه نسبتله مرتبهٔ اقلیده اولدیغی مثللو تحصیلات دخی بالکلیه مقدمات علوم دینیهیه منحصر اولوب اداره لری اهلیت و ماهیتی مجهول برطاقم خواجهلره تسلیم قلنمقده اولمسیله وبو صنف مکتبلرده اطفالك تحصیله میل و رغبتنی تزیید و استفادهلرینی تأیید ایدهجك اصول تعلیمیه وتصحیح وتهذیب مزاج و اخلاقه مدار اولهجق قاعدهٔ تربیه

---

1 Mahmûd Cevâd ibnü'ş-Şeyh Nâfi, *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihce-i Teşkilât ve İcrââtı* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920), 102-109.

موجود اولمامسیله یونلره سائرلرجه دوام ایتمش اولان جوجقلرك تحصیلات
واقعه‌سی درجهٔ مطلوبه‌ده اولمدیغی و رشدیه‌یه کیرنلر دخی زمان تحصیللرینك
برجوغنی محله مکتبنده اوکرتمسی لازم اولان درسلرك تکریر تحصیلیله اضاعه
ایتمکده اولدقلری و مکاتب رشدیه‌نك دارالمعلمینی اولنجه جهتیله اصول اداره
وتدریسلری اولدیغجه منتظم ایکن مبدأ تحصیلده اولان اصول تعلیمك یولسزلغی
بالطبع یومکتبلره دخی ساری اولدیغندن رشدیه شاکردانك معلومات مکتسبه‌سی
لری صرف ایلدکلری زمان نسبتنده یولمدیغی وعلوم وفنون متنوعه‌یه مخصوص
مکاتب عالیه‌نك فقدانی جهتیله رشدیه‌دن جیقانلر ایچون ماشیلجه مخرج اقلام
شاهانه ایله مکاتب عسکریه اولوب فنون وصنایعده مهارت کامله احتمالی بتمدیکی
برچوق سنه‌دن طولایی ممالك دولت علیه‌نك موقعاً واستعداداً حائز اولدیغی یونجه
اسباب تمتع وتجارتدن کما ینبغی استفاده اولنمدیغی و خلقی تحصیل معرفت اجباریه
ایدیلجك بر قاعده‌نك وعلی العموم مکاتبی نظارت متادیه آلتنده بولندیرمجق بر
هیئت تفتیشیه‌نك فقدانی دخی انواع محاذیر ملکیه‌یی تولید ایلدیکی جهتلرله سایهٔ
محاسنوایهٔ حضرت پادشاهیده معارف عمومیه حقنده اصلاحات قویه استحصالله
تشبث قلنمسی ترقیٔ سعادتمحال ملك وملت دال اولدیغی مطالعه‌سیله شورای
دولتجه یومسائلهٔ مهمه اوزرینه مذاکرات عمیقه اجرا اولنه‌رق وعصرك احتیاجاتنه
کوره متداول اولان علوم ومعارفك صور تحصیلیه‌سنه مراجعت قلنه‌رق معارف
عمومیه‌یه دائر اطرافلی بر نظامنامه قلمه آلنمش اولدیغندن بالدفعات اجتماع ایدن
هیئت عمومیه‌ده قرائت ومطالعه اولنمشدر .

نظامنامهٔ مذکورك احکام اساسیه‌سی اولا تحصیل علم ومعرفت ایچون مجبوریت
قاعده‌سنك وضعی ثانیاً مکاتب عمومیه‌نك اقسام ودرجات مختلفه‌یه تقسیمی ثالثاً
اصول تعلیمك ترتیب وتنظیمی رابعاً هیئت تعلیمیه‌نك تزیید معلومات واعتباریی
وترفیه حالنی موجب اولهجق وسائلك تعیینی خامساً معارف ادارهٔ مرکزیه‌سنك
تعیین وتنظیمیله ولایاتده دخی شعبات منتظمه‌نك تشکیلی سادساً طلبه‌نك شوق
وغیرتنی جالب بعض قواعد امتحانیه‌نك وضعیله مراتب مختلفهٔ تحصیلك استحقاقنی
تعیین ایتمون رؤس اعطامی اصولك احدانی سابعاً تأسیسات علمیه‌نك تکثیر
ونهایتاً معارف عمومیه تخصیصاتجون اهالیدن براعانهٔ مرتبه اخذی
خصوصلری اولوب بووجهله تعیین قلنمش اولان مراتب تحصیلیه‌نك ایجاب
طبیعیسی اولمق اوزره علی العموم قرا ومحلاتده صیان مکتبلری ونشوز خانه‌لی
قصبه‌لرده مکاتب رشدیه وبیك خانه‌لی متجاوز اولان قصبه‌لرده مکاتب اعدادیه
ولایت مرکزلرنده مکاتب سلطانیه یایلوب درسعادتده بر دارالمعلمین ودارالمعلمات

ایله بر دارالفنون ولازم ومناسب اولان محللرده قرارله مخصوص مکاتب رشدیه تأسیس اولنمق لازم کله جکی دخی آکلاشلدیغندن مذاکرات مصلحت بو تصورات وملاحظاته بنا قلنمشدر .

معارف عمومیه نك ممالك دولت علیه جه کمالیله حصول انتشاری حقنده اولان تمنیاتك فعله کله بیلمسی لایحهٔ مذکوره ده اتخاذ ایدلش اولان اساسلرك تمامیله قبول واجراسنه ودرجات مبحوثه یه توفیقاً اقتضا ایدن مکاتبك کشاد وتأسیسنه متوقف اولوب اصلاحات اساسیه ایجون بوندن بشقه بر طریق وچاره بولنه میه جغی ومراتب تحصیلیه نك بر درجه دها مضبوطیتی قابل اولهمیوب بلکه ایلروده علوم عالیه مکاتبنك تکثیری اقتضا ایلیه جکی وشوندن اولسه اولسه رشدیه مکتبلرینك فوقنده ومکاتب سلطانیه نك مادونده اعدادیه مکتبلرینك کشادی محتاج بحث اولهیلورایسه ده مکاتب رشدیه ده هرصنف تبعه اطفالك مبادئ علوم دینیه سی تدریس اولنمق لازم کلمکدن طولایی بو نوع مکتبلرك هرجماعت ایجون بشقه بشقه تشکیلی مقتضی اولسنه ومکاتب سلطانیه نك دفعةً تعمیم کشادی قابل اولهمامسنه مبنی هم مکاتب سلطانیه نك اکثر تدریساتنه محل تعلیم اولمق وهمده صنوف تبعه اطفالك مختلطاً تحصیل معارف طرزنه سوق واوجهتله بینلرنده ائتلاف ومخادنتك تحکیمی قضیه سی استحصال اولنمق ایجون مکاتب اعدادیه نك احداثی لزم اولدیغی ملابساتیله لایحهٔ معروضه نك قبول احکامی تنسیب وتصویب اولندقدن مکره بونك صور اجرائیه سی بحثه نقل کلام اولنوب چونکه ممالك دولت علیه ده الحالة هذه موجود اولان مکاتب صیانیه نك شو ترتیب اقتضاسنجه یکدن ضم وتأسیسی لازم کلنلرله برابر مجموع مقداری اوتوز بش قرق بیك عدده بالغ اولهجغندن بونلرك وسائر تأسیسات علمیه نك اصل وفروعی برجوق مصرفه محتاج اولوب ذکر اولنان لایحه نك اسباب موجبهٔ مضبوطه سنده ایسه عیان مکتبلرینك اداره معارفاتی کما کان اهالیه براغلمق اوزره بر ولایتده کرك مکاتب رشدیه واعدادیه نك وکرك ادارهٔ معارف مأمورلرینك بر سنه لك معاشات ومعارفاتی قاچ غروشه بالغ اولدوسه ربعنك خزینهٔ دولتدن واویچ ربعنك دخی اول ولایتك مجلس عمومیسنده بالمذاکره بولنه جق قارشولغندن وصنوف اهالی طرفلرندن تسویه اولنمق کوسترلمش واجرا آنك ایلك سنه سنده اختیار اولنه جق مصرفك یکدن اللی آلتمش بیك کیسه یی تجاوز ایتمه جکی وبونك ربعی اولمق اوزره خزینهٔ دولتدن برنجی سنه ده ویریله جك آقچه شمدیکی معارف تخصیصاتنك مقداری زاده سنده دیمك اولهجغی دخی اخطار قلنمش اولمغله بو اساس اوزرینه خلیجه مداولهٔ افکار اولنمشدر .

واقعا الحالة هذه معارف عمومیه ایجون ویریلان تخصیصات نه قدر ضم ایدلرسه اولسون یینه اصلاحات متصوره نك اجراآت مکمله سنه کفایت ایده جك درجه یه ایصال اولنمامش دولت متحمل اولدیغی مصارفات عامه نك استکمالی هر دولت وحکومتك وظایف مهمه سندن اولدیغی مثللو علوم ومعارفدن استفاده یه مختص عمومك منافع مشترکه سی سبیله کافهٔ ملل متمدنه ده تعمیم معارف اعانه اولنمسی مشروعاً جاری اولدیغندن اجراآت مبحوثه مصرفی ایچون اعانهٔ اهالی یه مراجعت قلنسه اساساً تردد اولنق لازم گلز ایسه ده اصلاحات متصورهٔ مشروعه نك حساب عمومیسندن اهالی یه عائد اولدیغی توزیعاتی ایتایه بعض ولایتلرك تحمل اولسه بیله شمدیه قدر معارف عمومیه ایچون آنجه اعطا سیله مألوف اولیان خلقه بر مادهٔ تمراتی تلقین ایله معارف مقتضیه نك دفعهٔ ونکالیف مرتبهٔ سائره یه علاوهٔ استیفا سنده اولان عسرت ومشکلات موازنهٔ احوالی عمومیه ایله ثابت ومتحقق اولور .

اشبو مشکلات مالیه دن ماعدا آلات سائرهٔ اجرائیه نك نقایصی دخی محتاج تأمل اولوب چونکه معارف عمومیه نك اسبو نظام واصول تحتنده حصول انتشارینه لازم اولان اسبابك بریسی مکاتب تأسیسی وایکنجیسی اوقو تدریسیه حق علوم وفنونه دائر دها یازده موجود اولیان کتب ورسائلك لسان عثمانی یه نقل وترجمه سی واوچنجیسی صنف معلمیه ده معلملر تدارك قلنسی مادهلریدرکه بونلر یکدیگرینه لازم وملزوم قیلندن اولهوق نه معلملر مکتب کتابدینك ونه ده کتابلر فن تحصیلنك امکانی اولهیه جغی وبالفرض نظامنامهٔ مذکورنك حاوی اولدیغی بعض علوم وفنون جدیده تحتنده موجود اولان فرانسزجه کتابلر امر تدریسه کافی دینلسه بیله هر ملتك معارفجه حصول ترقیسنی گندی لسانندہ آرامق لازم گلوب بر قومه آخر بر لسان اجنبی ایله فنون ومعرفتجه طریق ترقی ارائه سی متکل ومتعسر اولدیغی درکار دیر .

اشبو مصلحتك اجراآت کلیه سی بحتنده مالاً وحالاً باعث توقف وتردد اولان شیلر بونلر اولمیله برابر ملك وتبعه نك مکمل سعادت ومدنیتی اولان بویله بر امر خیرك حیز حصوله وصولی نوبت زمانه کتیرك تصادف شرف عالیلرینه مظهر اولدیغی عصر محاسن حصر حضرت پادشاهیلرك انفع آثارندن معدود اولهجغی جهتله تقایص مذکوره نك قارئینك طوروبده افاضهٔ وقت ایدلسی لایق اولهیه جغندن وبو مثللو بر امر عظیمك اساسی قدر تجویزیه مستند اولور ایسه فعلیاتی اول رتبه اکتساب یسر وسهولت ایله جکندن ذکر اولنان نظامنامه لایحه سی تعمیم معارف ایچون بر رهنمای اصلاحات اتخاذ اولهوق تدریجاً ومناسب

اولان موادندن ابتداءً موقع اجرایه قونلش اولسه هم دولتجه بالتجربه فعلیاتنده مشکلاته اوغرانمامش وهمده صنوف تبعه‌جه دولتك شوایشده مقصدی نه اولدیغی آکلاشیلوب حسن نتایج اجراآت کلیه تقدیر واعتراف اولنمش اولمه‌جی وخزینهٔ دولته واهالیه عائد اولمه‌جق معارفات واعانات بوطریق ایله تأدیه ونسویه‌سنده عسرت قالیه‌جی و بر طرفدن پایه‌جق دارالمعلملرلدن خواجه‌لر یتشدیریلوب برطرفدن ده آتیده بیان قلنان قراردادکرانه توفیقاً کتب لازمه ترجمه‌ایتدیرلدیکه تعمیم فعلیات مصلحته استعداد واقتدار کلیه‌جکی ملاحظه‌لرینه بناءً احکام نظامیه‌نك فعلیاته حرکت تدریجیه ایله تثبث قانونی مناسب کورلمشدر.

شو اساس اقتضاسنجه التزام اولنان اجراآت تدریجیه‌یه اول باول مرکز ادارهٔ سلطنت سنه‌دن بدأ اولمق طبیعت مصلحت اولوب شویله‌که : سایهٔ معالیوایهٔ حضرت پادشاهیده دارالخلافةالعلیه‌نك اکثر محلاتنده صبیان مکتبلری و مواقع متعدده‌سنده رشدیه مکاتبی موجود اولدقدن بشقه مکاتب صبیان و رشدیه ایچون دارالمعلملرلر آچلمش و مکتب سلطانی تأسیس قلنمش ومتعدد قز رشدیه مکتبلرینك کشادینه مؤخراً قرار ویرلمش و دارالفنونك بوکونلرده آچلمسی قرارلشدیرلمش والحاصل وسائط متصورهٔ تحصیلیه‌نك اکثری بوراده یاپلمش اولدیغندن نظامنامهٔ مذکورك احکامنه توفیقاً مجلس کبیر معارفك تشکیلیه موجود مکاتب رشدیه وصبیانیه اصلاح وتکثیر ایدیلوب واعدادیه مکتبلری کشاد اولنوب دارالمعلمینلرایله دارالفنون دوسلری تنظیم ویکیدن بردارالمعلمات تأسیس قلنمسی وهر قدر حکم نظام اقتضاسنجه مکاتب عمومیه‌نك معلمینی تبعهٔ دولت علیه‌دن اولمق مشروط ایسه‌ده بونك حصولی دارالمعلمینك تقررانتظامیله ثمراتنك اقطافه مرهون اولدیغی اول وقته قدر آجیله‌جق مکاتبده تدریس اولنه‌جق بعض فنون مخصوصه ایچون تبعهٔ دولت علیه‌دن اولیان ارباب دانش وکمالك دخی معلملکده استخداملری امور ضروریه‌دن بولنمغله اشبو فترهٔ نظامیه‌نك مبادیٔ احوالده بووجهله استخدامی ایله مکاتب میحونه‌نك بوراجه تشکیلدن حاصل اولنه‌جق ثمر و تجربه اوزرینه احکام نظامیه‌نك ولایاته تدریجاً تعمیم ایدلمسی و فقط ولایاتده بولنان قرا ومحلات مکاتبی معارفی کماکان اهالیه براغیله‌جنی جهتله بونلرك اشبو نظامه توفیقاً و تعمیماً تنظیم احوالیله برابر موجود اولان رشدیه مکتبلرینك دخی قواعد جدیده‌یه کوره تفعیل اولنان اصول تدریسلری علی التدریج اکمال ایدیلوب بالکز رشدیه مکاتبنك تکثیری و اعدادیه و سلطانیه مکتبلرینك کشادی مادەلرینك بوراده میدانه کلمه‌جك ثمراتك استحصالنه تعلیق اولنمسی اقتضای حالدن عد ایدلمشدر.

صنوف غير مسلمه اطفالك رشجي درجه تحصيلرى كندولرينه مخصوص اولان مكتبلرده اولهجق كبي رشديه مكتبلرى دخى مختلط اولهرق تشكيل قلهجق ايسهده اتخاذ اولهجق نظام اقتضاسنجه كرك مستقلاً وكرك مختلطاً تشكل ايدهجك مكاتبده تدريس اولهجق علوم وفنون درسلرينك حق نظارتي حكومته عائد اولهجغي وحالبوكه علوم دينيه درسلرينك ترتيبي هرملتك كندو آيينه كوره اولمق لازم كلهجكي جهتله صنوف غير مسلمه اطفالي علوم دينيهلرينك رؤساى روحانيهلرى معرفتلريله باشقه تدريس اولنمسي موافق مصلحت عد ايدلمشدر .

كتب ورسائل ترجمهسي بحثه كلنجه بوماده مجلس كبير معارفك دائرهٔ عليهسي وظايفندن اولهجق وتأليف وترجمه خصوصنده ارباب كمال وحيثيتك همتلرينه مراجعت قلهجق ايسهده بوقارووده عرض وايراد اولنديغي وجهله فنون نافعهيه دائر السنهٔ اجنبيهده متداول اولان كتب ورسائلك لسان عثماني يه سرعت نقل وترجمهسي كافهٔ نشئاتدن زياده شايان اعتنا وعلوم ومعارفك استكمال درجات عاليهسي ايچون بر سلم ارتقا اولمسيله بوكا خزينهٔ دولتدن مبالغ كافيه تخصيص اولنمق لازم كلهجكندن كرك مجدداً كتاب تأليف ايدنلره وكرك سابرش اولهجق كتب ورسائلي ترجمه ايلهنلره مكافات اعطا قلنمق اوزره خزينهٔ جليلهدن سنوى ايكي بيك كيسه آقچه تخصيصي بالاتحاد تنسيب اولنمش واشبو قرارلره كوره لايحهٔ مذكوره نك اقتضا ايدن محللرى تصحيح قلهرق بش باب ويوز طقسان سكز مادهيي حاوى اولمق اوزره نسخهٔ مبينهسي لفاً عرض وتقديم قلنمش ايسهده مدلول واحكامي موافق مساعدهٔ سنيه بيورلديغي حالده مذاكرات مشروحه يه توفيقاً اقتضاسنه إبتدار اولنمق معارف نظارت جليلهسنه وجهت عاليه سنك نظارت جليلهٔ عاليه يه حواله سيله وابر نشر واعلان كيفيت قلنمسي بابنده ه .

EK 4

KASABA VE KÖY İBTİDÂİLERİNİN DERS PROGRAMI (1904)[1]

Birinci yıl		*İkinci yıl*		*Üçüncü yıl*	
Dersler	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*
Elifbâ	6	Kurân-ı Kerîm	6	Kurân-ı Kerîm	5
Eczâ-yı Şerîfe	6	İlmu Hâl	3	Tecvîd	3
İlmu Hâl	5	İttisâl ve Terkîm-i Hurûf	5	İlmu Hâl	
Sûret-i İttisâl ve Terkîm-i Hurûf	3	Kırâaat	6	Kavâid ve İmlâ	6
Kırâat	3	Ta'dâd, Terkîm ve Cem	3	Muhtasar Târih-i Osmânî	2
				Âmâl-i Erbaa	3
				Ahlâk, Coğrafya ve Malûmât-i Zirâîyeyi Hâvi Kırâat	3

1 BOA IM 1322 Ca 7-1-896(649); *Hüdâvendigâr Salnâmesi*, Sene 1325 Sene-i Hicriyyesi [1907], 333; Berker, 164.

EK 5
RÜŞDİYYE MEKTEPLERİNDEKİ DERSLER (1904)[1]

Birinci yıl		*İkinci yıl*		*Üçüncü yıl*	
Dersler	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*
Kurân-ı Kerîm maʿ Tecvîd	6	Kurân-ı Kerîm maʿ Tecvîd	1	Kurân-ı Kerîm maʿ Tecvîd	1
İlmu Hâl	2	İlmu Hâl	2	Ulûm-ı Dîniyye	2
Türkce	4	Türkce	3	Ahlâk	1
Sarf-ı Arabî	2	Sarf ve Nahv-ı Arabî	4	Kavâid-i Osmâniye ve Kitâbet	4
Hesâb	2	Fârisî	2	Nahv-ı Arabî	3
Muhtasar Coğrafya-i Osmânî	2	Ahlâk	1	Fârısî	2
Hüsnu Hatt	2	Hesâb	2	Hesâb ve Hendese	3
Ahlâk	1	Coğrafya	2	Târîh-i Osmânî	1
Kırâat	2	Târîh	1	Coğrafya	2
		Hüsnu Hatt	2	Malûmât-ı Zirâiye	1
		Malûmât-ı Zirâiye	1	Hüsnu Hatt ve Resim	2
		Resim ve Hatt	2	Hıfzısıhha	1

1 BOA IM 1322 Ca 7-1-896(649).

EK 6
İDÂDÎ MEKTEPLERİNİN DERSLERİ (1899)[1]

Birinci yıl		*İkinci yıl*		*Üçüncü yıl*	
Dersler	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*
Maʿ Tecvîd Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye	3	Maʿ Tecvîd Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye	3	Maʿ Tecvîd Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye	3
Türkce	7	Türkce	6	Türkce	4
Arabî	1	Arabî	2	Arabî	2
Hesâb	2	Fârisî	1	Fârisî	2
Coğrafya	2	Hesâb	2	Fransızca	3
Malûmât-ı Nâfıa ve Hıfzıssıhha	1	Coğrafya	2	Hesâb	2
Hüsnu Hatt	1	Târîh	2	Hendese	1
Resim	1	Malûmât-ı Nâfıa ve Hıfzıssıhha	1	Coğrafya	2
		Hüsnu Hatt	1	Târîh	2
		Resim	1	Malûmât-ı Nâfıa ve Hıfzıssıhha	1
				Hüsnu Hatt	1
				Resim	1

1 *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye.* 1316 Sene-i Hicriyyesi. Darü'l-Hilafetü'l-Aliyye, 191. Programdaki ilk üç yılın dersleri ve ders yükü rüşdiye müfredatı ile denkti. 1.-5. yıl derslerinin toplamı sancak merkezlerinde bulunan gündüzlü idâdî müfredatına denk düşüyordu. Önemli vilayet merkezlerindeki yatılı idâdîlerde ise daha yüksek seviyeli yedi yıllık bir ders programı sunulmaktaydı.

Dördüncü yıl		*Beşinci yıl*	
Dersler	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*
Maʿ Tecvîd Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye	2	Maʿ Tecvîd Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye	2
Türkce	3	Türkce	2
Arabî	2	Arabî	2
Fârisî	1	Fransızca	4
Fransızca	3	Hesâb	1
Hesâb	2	Usûl-i Defterî	1
Usûl-i Defterî	1	Cebir	2
Hendese	2	Hendese	2
Coğrafya	2	Coğrafya	2
Târîh	2	Târîh	2
Malûmât-ı Nâfıa ve Hıfzıssıhha	1	Malûmât-ı Nâfıa ve Hıfzıssıhha	1
Hüsnu Hatt	1	Hüsnu Hatt	1
Resim	1	Resim	1
Yerel diller (Ermenice, Bulgarca, Yunanca)	2	Yerel diller (Ermenice, Bulgarca, Yunanca)	2

Altıncı yıl		*Yedinci yıl*	
Dersler	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*
Maʿ Tecvîd Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye	1	Maʿ Tecvîd Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye	2
Arabî	1	Arabî	1
Edebiyyât ve Ahlâk	2	Edebiyyât ve Ahlâk	1
Kitâbet-i Resmiyye	1	Kitâbet-i Resmiyye	1
Fransızca	4	Fransızca	5
Kavânîn (Kanunlar)	2	Kavânîn (Kanunlar)	2
Cebir	2	Müsellesât (Trigonometri)	1
Hendese	2	Kozmografya	1
Hikmet-i Tabiîye ve Kimyâ	3	Makine	1
Mevâlid	2	Hikmet-i Tabiîye ve Kimyâ	3
Coğrafya	2	Mevâlid (Biyoloji)	2
Târîh	1	Coğrafya	1
Yerel diller (Ermenice, Bulgarca, Yunanca)	2	Târîh	1
		İlm-i Servet (İktisat)	2
		Yerel diller (Ermenice, Bulgarca, Yunanca)	1

EK 7

AŞİRET MEKTEPLERİNİN DERSLERİ (1899)[1]

Birinci yıl	*İkinci yıl*	*Üçüncü yıl*	*Dördüncü yıl*	*Beşinci yıl*
Kurân-ı Kerîm	Kurân-ı Kerîm	Kurân-ı Kerîm	Kurân-ı Kerîm	Kurân-ı Kerîm
Elifbâ	Tecvîd	Tecvîd	Tecvîd	Tecvîd
Ulûm-i Dîniyye	Ulûm-i Dîniyye	Ulûm-i Dîniyye	Ulûm-i Dîniyye	Ulûm-i Dîniyye
İlmu Hâl	Kırâatu Türkiyye	Kısasu Enbiyâ	Sarfu Arabî	Nahvu Arabî
Kırâatu Türkiyye	Lugât	Sarfu Türkî	Nahvu Türkî	Fârisî
İmlâ	İmlâ	Kırâatu Türkiyye	Fârisî	Târîh-i Osmânî
Talîm	Hesâb	Lugât	Târih-i İslâm	Kavâid-i Osmâniyye
	Hüsnu Hatt	İmlâ	Kitâbetu Türkiyye	Kitâbetu Türkiyye ma‘ Kırâat
	Talîm	Hesâb	Coğrafya	Mükâleme-i Türkiyye
		Hüsnu Hatt	Hesâb	Coğrafya
		Coğrafya	Hüsnu Hatt	Hesâb
		Fransızca	Malûmât-ı Mütenevvia)	Hendese
		Hüsnu Hatt-i Fransevî	Resim	Hüsnu Hatt
		Talîm	Fransızca	Malûmât-ı Mütenevvia
			Hatt-ı Fransevî	Hıfzıssıhha
			Talîm	Hıfzu Defterî
				Resim
				Fransızca
				Hatt-i Fransevî
				Ayak Talîmi

1 *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye.* 1316 Sene-i Hicriyyesi. Darü'l-Hilafetü'l-Aliyye, 296.

EK 8

KONYA SIBYÂN DARÜLMUALLİMÎNİ DERS PROGRAMI (1875)[1]

Dersler
Usûl-i Tedrîs
Tecvîd
Dürr-i Yektâ ve Birgivî
İlm-i Ahlâk
İmlâ
Hesâb
Kavâid-i Fârisî
Tuhfe-i Vehbî (Farsça-Osmanlıca sözlük)
Lisân-ı Osmânî Kavâidi
Hesâbdan Tenâkus ve Fâizler
Coğrafya
Târîh-i Osmânî ve Kisas-ı Enbiyâ
Kitâbet
Pend-i Attâr (F. Attâr'ın nasihatleri)
Gülistân

1 *Salnâme-i Vilâyet-i Konya* (Sene 1294, Defa 10), 106.

EK 9
DARÜLMUALLİMÎN-İ ÂLİYYE'NİN İBTİDÂÎ MUALLİMLERİ BÖLÜMÜNE MAHSUS DERS PROGRAMI (1904)[1]

Birinci yıl		*İkinci yıl*	
Dersler	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*
Kurân-ı Kerîm	2	Akâid ve Ulûm-i Dîniyye	2
Akâid ve Ulûm-i Dîniyye	2	Arabî	2
Arabî	2	Fârisî	2
Fârisî	2	Lisân-ı Osmânî	2
Lisân-ı Osmânî	2	Hesâb	2
Hesâb	2	Târîh	2
Târîh	2	Coğrafya	2
Coğrafya	2	Zirâat	1
Zirâat	1	Fransızca	1
Hüsnu Hatt	1	Hüsnu Hatt	1
İlm-i Eşyâ	1	İlm-i Eşyâ	1
		Usûl-i Tedrîs	1

1 BOA IM 1322 Ca 7-1-896 (649).

EK 10
İBTİDÂÎ MUALLİMLERİ YETİŞTİREN TAŞRA DARÜLMUALLİMÎNLERİNİN MÜFREDATI (1900)[1]

Birinci yıl		*İkinci yıl*	
Dersler	*Hafta saat*	*Dersler*	*Hafta saat*
Tecvîd	2	Tecvîd	2
Arabî	2	Arabî	2
Kavâid-i Türkî ve İmlâ	2	Kavâid-i Türkî ve İmlâ	3
Hesâb	2	Hesâb	2
Enbiyâ ve Hulefâ Târîhi	2	Mülahhas Târîh-i Osmânî	2
Tarîfât, Riyâzî Coğrafya	2	Osmanlı Coğrafyası	2
Hatt-ı Rıka	2	Hatt-ı Rıka	1

1 *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye Sene 1319* [1901-1902], Berker, s. 141, 142; Kodaman, s. 154.

EK 11

SANCAKLARDA ERKEKLERE MAHSUS VE KIZ-ERKEK KARMA DEVLET İBTİDÂÎ MEKTEPLERİNİN KAZA BAŞINA DÜŞEN ORTALAMA SAYISI (1902-1908)[1]

İmparatorluk Ortalaması: 1572/664=2.36

İSTANBUL		
(1)	İstanbul	72.00
(1)	Beyoğlu	66.00
(1)	Üsküdar	32.00
(2)	Çatalca Sancağı	1.00
KOSOVA VİLÂYETİ		
(3)	Üsküb (Skopje)	8.90
(4)	Prizren	21.00
(5)	İştip (Štip)	28.00
(6)	Seniçe (Senica)	20.25
(7)	İpek (Peja, Peć)	5.00
(8)	Taşlıca (Pljevlja)	26.00
MANASTIR VİLÂYETİ		
(9)	Manastır (Bitola)	22.66
(10)	Debre (Debar)	8.00
(11)	Serfice (Servia)	24.00
(12)	Elbasan	11.33
(13)	Görice (Korçë)	46.25
İŞKODRA VİLÂYETİ		
(14)	İşkodra (Shkodër)	14.80
(15)	Dıraç (Durrës)	11.20
YANYA VİLÂYETİ		
(16)	Yanya (Ioánnina)	2.00
(17)	Preveze (Prevesa)	3.33
(18)	Ergiri (Gjirokastër)	4.33
(19)	Berat	6.00
EDİRNE VİLÂYETİ		
(20)	Edirne	1.37
(21)	Tekfurdağı	1.25
(22)	Kırkkilise	1.85
(23)	Gümülcine (Komotini)	3.83
(24)	Dedeağaç (Alexandroúpolis)	1.33
(25)	Gelibolu	3.40
SELÂNİK VİLÂYETİ		
(26)	Selanik (Thessalonìki)	1.00
(27)	Serez (Serrai)	0.62
(28)	Drama	1.50
(29)	İzmid Sancağı	43.16
(30)	Biga Sancağı	73.50
CEZÂÎR-İ BAHR-I SEFÎD VİLÂYETİ		
(31)	Rodos	2.33
(32)	Midilli (Mytilene)	13.33
(33)	Sakız (Chios)	0.75
(34)	Limni (Limnos)	1.00

1 *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmâniyye. 1328 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1328/1910), 335-398. Bu eğitim istatistikleri 1323/1905 ve 1324/1906 yıllarına aittir. Ek bilgiler şu kaynaklardan edinilmiştir: *1324 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs Selânik Vilâyeti Salnamesi* (1324/1906); *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi. Hicri 1325* (Bursa, 1325/1907); *Salnâme-i Vilâyet-i Aydın. 1326 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1326/1908); *Konya Vilâyet Salnâmesi. 1322 Sene-i Maliyyesi* (1322/1906); *Adana Vilâyeti Salnâmesi. 1320* (1320/1902); *Salnâme-i Vilâyet-i Basra. 1320 Sene-i Hicriyyesine Mahsûsdur* (1320/1902).

HÜDÂVENDİGÂR VİLÂYETİ

(35)	Bursa	2.57
(36)	Balıkesir	2.22
(32)	Ertuğrul	4.25
(38)	Kütahya	4.40
(39)	Karahisar-ı Sâhib	3.75

AYDIN VİLÂYETİ

(40)	İzmir	25.15
(41)	Aydın	14.16
(42)	Saruhan	49.45
(43)	Menteşe	19.83
(44)	Denizli	172.66

KASTAMONİ VİLÂYETİ

(45)	Kastamoni	50.00
(46)	Bolu	24.55
(47)	Sinob	46.33
(48)	Kengiri	36.50

ANKARA VİLÂYETİ

(49)	Ankara	9.80
(50)	Kırşehri	4.25
(51)	Yozgad	19.66
(52)	Kayseriyye	12.50
(53)	Çorum	10.75

KONYA VİLÂYETİ

(54)	Konya	7.54
(55)	Niğde	5.85
(56)	Hamid	4.60
(57)	Burdur	5.50
(58)	Teke	10.00

SİVAS VİLÂYETİ

(59)	Sivas	3.00
(60)	Amasya	1.85
(61)	Tokad	6.75
(62)	Karahisar-ı Şarkî	0.60

TRABZON VİLÂYETİ

(63)	Trabzon	19.44
(64)	Lazistan	94.33
(65)	Canik	7.50
(66)	Gümüşhane	16.75

ERZURUM VİLÂYETİ

(67)	Erzurum	7.75
(68)	Erzincan	4.20
(69)	Bayezid	1.20
(70)	Hınıs	3.00

VAN VİLÂYETİ

(71)	Van	4.33
(72)	Hakkâri	1.00

BİTLİS VİLÂYETİ

(73)	Bitlis	6.25
(74)	Muş	3.60
(75)	Siird	3.60
(76)	Genc	2.66

DİYARBEKİR VİLÂYETİ

(77)	Diyarbekir	14.16
(78)	Mardin	14.00
(79)	Ergani	30.66

MAMURETÜLAZİZ VİLÂYETİ

(80)	Harput	5.33
(81)	Malatya	5.20
(82)	Dersim	3.16

ADANA VİLÂYETİ

(83)	Adana	1.00
(84)	Kozan	0.25
(85)	Mersin	0.00
(86)	İç El	0.00
(87)	Cebel-i Bereket	0.33
(88)	Kudüs Sancağı	70.00
(89)	Zor Sancağı	12.00

HALEB VİLÂYETİ

(90)	Halep	6.21
(91)	Maraş	4.60
(92)	Urfa	4.60

SURİYYE VİLÂYETİ

(93)	Şam-ı Şerîf	2.22
(94)	Hama	2.00
(95)	Havran	2.87
(96)	Maan	4.00

BEYRUT VİLÂYETİ

(97)	Beyrut	1.50
(98)	Trablusşam	1.00
(99)	Akka	2.00
(100)	Nablus	36.33
(101)	Lazkiye	9.75

BAĞDAD VİLÂYETİ

(102)	Bağdad	0.81
(103)	Kerbela	0.00
(104)	Divaniyye	0.25

MUSUL VİLÂYETİ

(105)	Musul	3.16
(106)	Süleymaniye	0.20
(107)	Kerkük	3.50

BASRA VİLÂYETİ

(108)	Basra	2.66
(109)	Amara	0.75
(110)	Müntefik	1.00
(111)	Necd	0.33

HİCAZ VİLÂYETİ

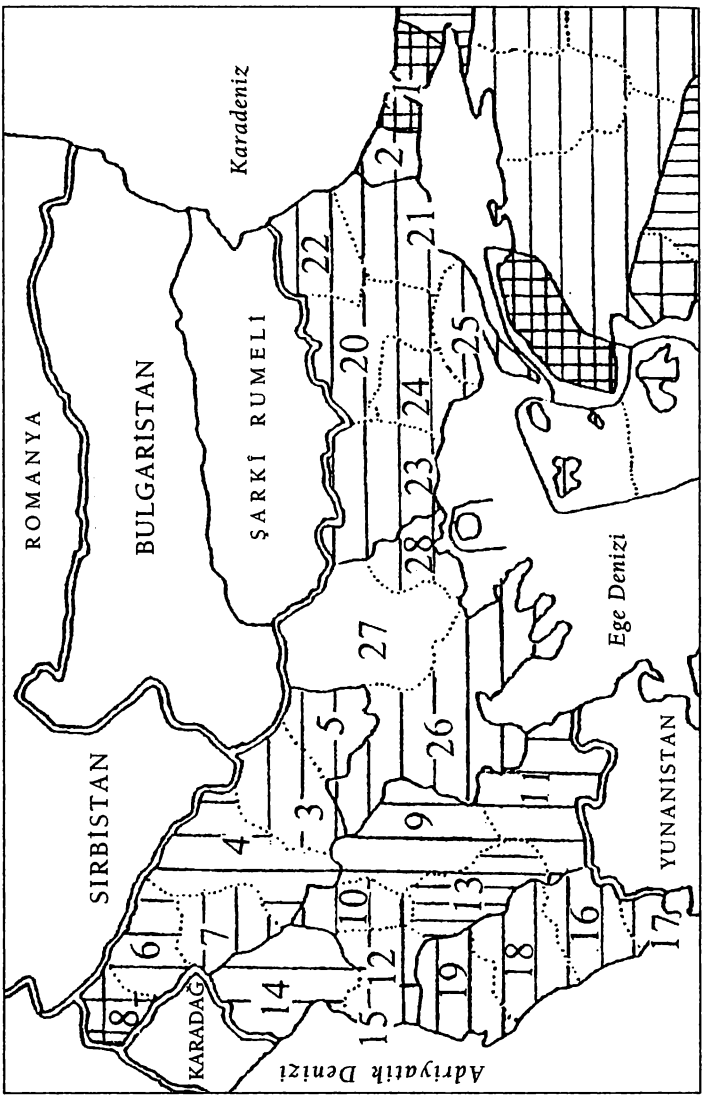
(112)	Mekke-i Mükerreme	0.00
(113)	Medine-i Münevvere	0.50
(114)	Cidde	?

YEMEN VİLÂYETİ

(115)	San'a'	2.88
(116)	Hudeyde	1.00
(117)	Ta'izz	2.83
(118)	Asir	?
(119)	Bingâzi Sancağı	2.50

TRABLUSGARB VİLÂYETİ

(120)	Trablus	1.55
(121)	Humus	0.80
(122)	Cebel-i Garbiyye	0.25
(123)	Fizan	0.25



Harita 1. Balkanlar'daki sancaklar (1902-1908)

1'den az ibtidâî olan kazâlar

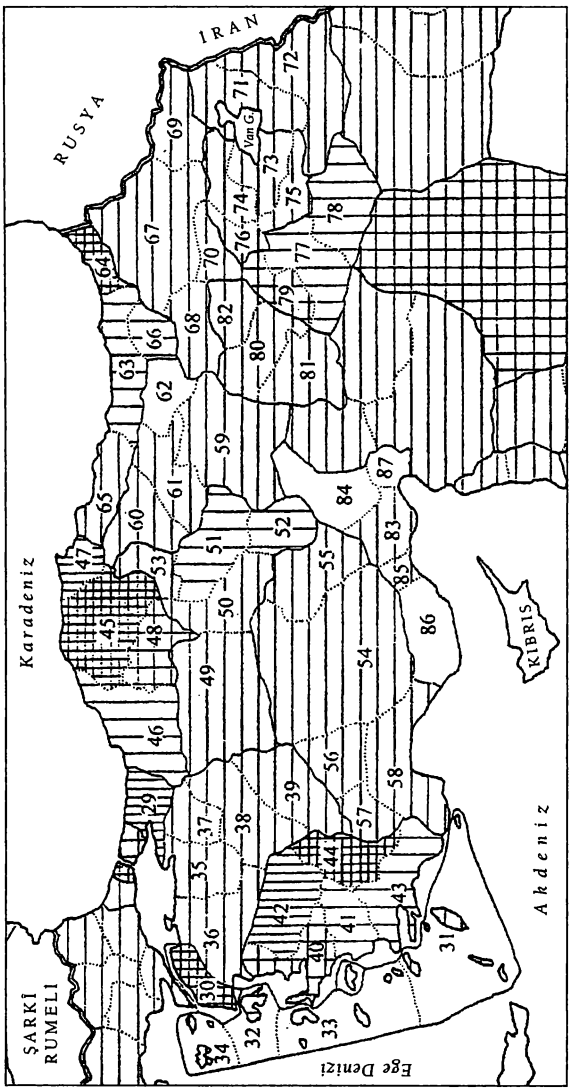
1-11.99 ibtidâî olan kazâlar

12-24.99 ibtidâî olan kazâlar

25-37.99 ibtidâî olan kazâlar

38-49.99 ibtidâî olan kazâlar

50 ve üstü ibtidâî olan kazâlar



Harita 2. Anadolu ve Ege Adaları'ndaki sancaklar (1902-1908)

1'den az ibtidâî olan kazâlar

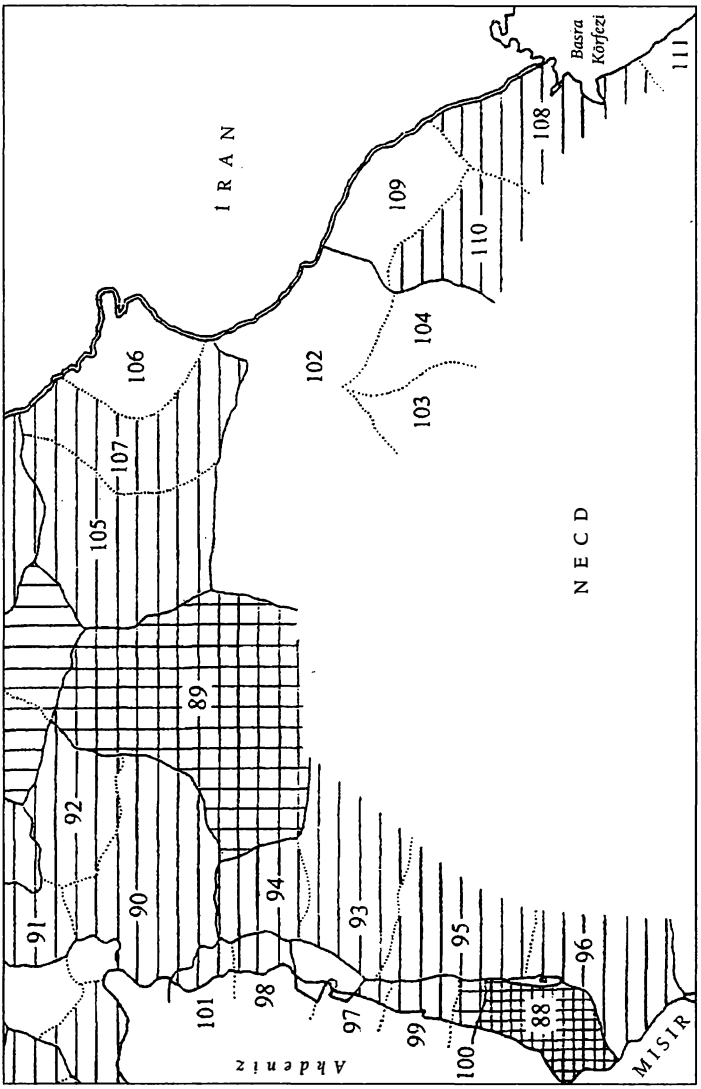
1-11.99 ibtidâî olan kazâlar

12-24.99 ibtidâî olan kazâlar

25-37.99 ibtidâî olan kazâlar

38-49.99 ibtidâî olan kazâlar

50 ve üstü ibtidâî olan kazâlar



Harita 3. Verimli Hilâl'deki sancaklar (1902-1908)

1'den az ibtidâî olan kazâlar

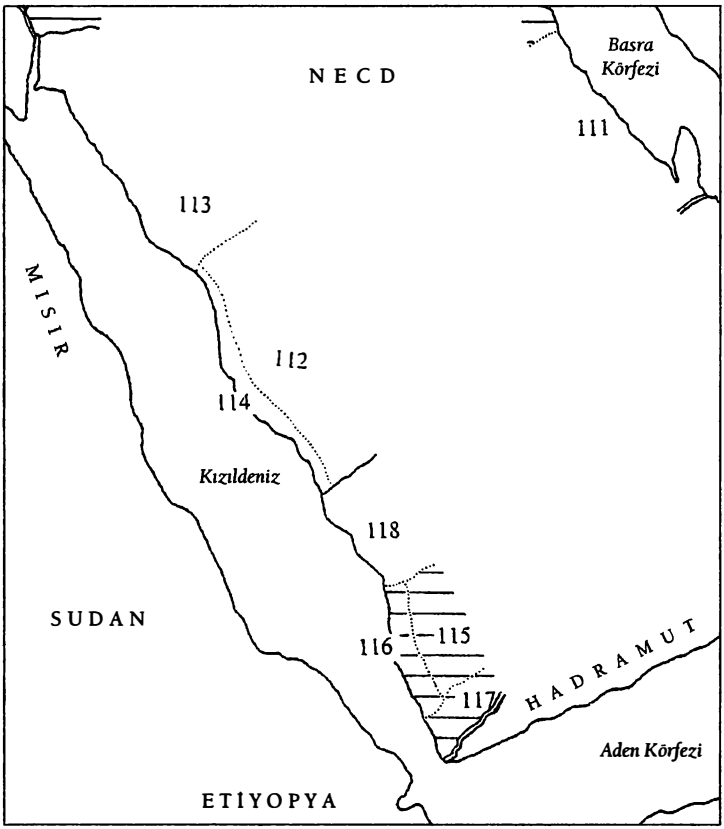
1-11.99 ibtidâî olan kazâlar

12-24.99 ibtidâî olan kazâlar

25-37.99 ibtidâî olan kazâlar

38-49.99 ibtidâî olan kazâlar

50 ve üstü ibtidâî olan kazâlar



Harita 4. Arap Yarımadası'ndaki sancaklar (1902-1908)

1'den az ibtidâî olan kazâlar

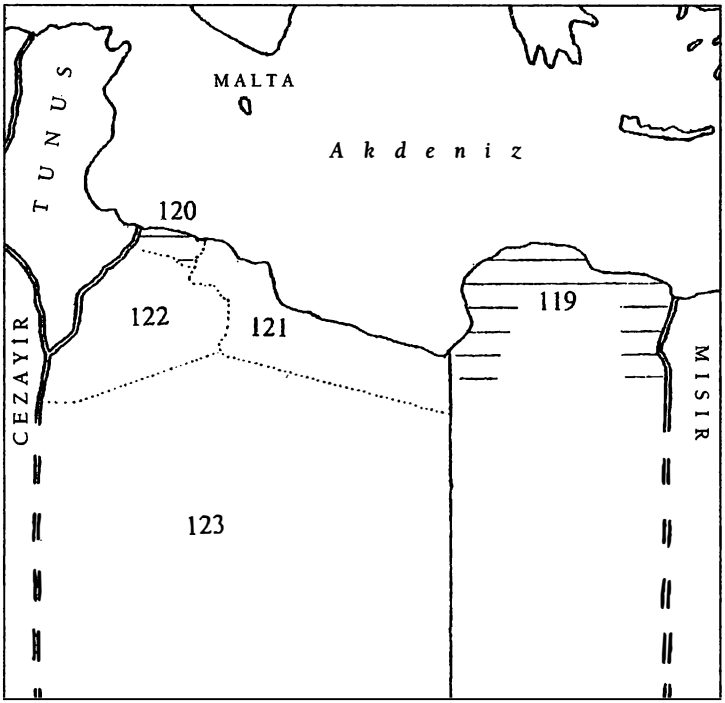
1-11.99 ibtidâî olan kazâlar

12-24.99 ibtidâî olan kazâlar

25-37.99 ibtidâî olan kazâlar

38-49.99 ibtidâî olan kazâlar

50 ve üstü ibtidâî olan kazâlar



Harita 5. Libya'daki sancaklar (1902-1908)

- 1'den az ibtidâî olan kazâlar
- 1-11.99 ibtidâî olan kazâlar
- 12-24.99 ibtidâî olan kazâlar
- 25-37.99 ibtidâî olan kazâlar
- 38-49.99 ibtidâî olan kazâlar
- 50 ve üstü ibtidâî olan kazâlar

EK 12

SANCAKLARDA KIZLARA MAHSUS VE KIZ-ERKEK KARMA DEVLET İBTİDÂÎ MEKTEPLERİNİN KAZA BAŞINA DÜŞEN ORTALAMA SAYISI (1902-1908)[1]

İmparatorluk ortalaması: 966/664=1.45

İSTANBUL		
(1)	İstanbul	75.50
(1)	Beyoğlu	64.00
(1)	Üsküdar	32.00
(2)	Çatalca Sancağı	0.33
KOSOVA VİLÂYETİ		
(3)	Üsküb (Skopje)	2.10
(4)	Prizren	0.25
(5)	İştip (Štip)	6.80
(6)	Seniçe (Senica)	19.25
(7)	İpek (Peja, Peć)	0.40
(8)	Taşlıca (Pljevlja)	7.00
MANASTIR VİLÂYETİ		
(9)	Manastır (Bitola)	20.88
(10)	Debre (Debar)	0.50
(11)	Serfice (Servia)	18.50
(12)	Elbasan	1.33
(13)	Görice (Korçë)	23.25
İŞKODRA VİLÂYETİ		
(14)	İşkodra (Shkodër)	15.20
(15)	Dıraç (Durrës)	1.40
YANYA VİLÂYETİ		
(16)	Yanya (Ioánnina)	0.14
(17)	Preveze (Prevesa)	0.33
(18)	Ergiri (Gjirokastër)	0.33
(19)	Berat	0.50
EDİRNE VİLÂYETİ		
(20)	Edirne	1.00
(21)	Tekfurdağı	1.25
(22)	Kırkkilise	1.42
(23)	Gümülcine (Komotini)	1.33
(24)	Dedeağaç (Alexandroúpolis)	1.00
(25)	Gelibolu	?
SELÂNİK VİLÂYETİ		
(26)	Selanik (Thessaloniki)	0.50
(27)	Serez (Serrai)	0.37
(28)	Drama	0.25
(29)	İzmid Sancağı	40.50
(30)	Biga Sancağı	72.16
CEZÂÎR-İ BAHR-I SEFÎD VİLÂYETİ		
(31)	Rodos	21.66
(32)	Midilli (Mytilene)	12.33
(33)	Sakız (Chios)	0.75
(34)	Limni (Limnos)	0.66

1 *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmâniyye. 1328 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1328/1910), 335-398. Bu eğitim istatistikleri 1323/1905 ve 1324/1906 yıllarına aittir. Ek bilgiler şu kaynaklardan edinilmiştir: *1324 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs Selânik Vilâyeti Salnamesi* (1324/1906); *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi. Hicri 1325* (Bursa, 1325/1907); *Salnâme-i Vilâyet-i Aydın. 1326 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1326/1908); *Konya Vilâyet Salnâmesi. 1322 Sene-i Maliyyesi* (1322/1906); *Adana Vilâyeti Salnâmesi. 1320* (1320/1902); *Salnâme-i Vilâyet-i Basra. 1320 Sene-i Hicriyyesine Mahsûsdur* (1320/1902).

HÜDÂVENDİGÂR VİLÂYETİ

(35)	Bursa	1.42
(36)	Balıkesir	0.11
(32)	Ertuğrul	0.75
(38)	Kütahya	0.80
(39)	Karahisar-ı Sâhib	0.75

AYDIN VİLÂYETİ

(40)	İzmir	21.07
(41)	Aydın	11.50
(42)	Saruhan	44.81
(43)	Menteşe	7.0
(44)	Denizli	112.50

KASTAMONİ VİLÂYETİ

(45)	Kastamoni	48.62
(46)	Bolu	23.33
(47)	Sinob	45.66
(48)	Kengiri	33.50

ANKARA VİLÂYETİ

(49)	Ankara	8.50
(50)	Kırşehri	1.25
(51)	Yozgad	2.33
(52)	Kayseriyye	8.50
(53)	Çorum	1.25

KONYA VİLÂYETİ

(54)	Konya	0.72
(55)	Niğde	0.57
(56)	Hamid	0.40
(57)	Burdur	0.50
(58)	Teke	0.80

SİVAS VİLÂYETİ

(59)	Sivas	1.09
(60)	Amasya	0.42
(61)	Tokad	4.00
(62)	Karahisar-ı Şarkî	0.60

TRABZON VİLÂYETİ

(63)	Trabzon	18.22
(64)	Lazistan	93.00
(65)	Canik	6.50
(66)	Gümüşhane	0.25

ERZURUM VİLÂYETİ

(67)	Erzurum	0.37
(68)	Erzincan	0.20
(69)	Bayezid	0.00
(70)	Hınıs	0.00

VAN VİLÂYETİ

(71)	Van	2.83
(72)	Hakkâri	0.60

BİTLİS VİLÂYETİ

(73)	Bitlis	0.50
(74)	Muş	0.20
(75)	Siird	0.00
(76)	Genc	0.00

DİYARBEKİR VİLÂYETİ

(77)	Diyarbekir	0.16
(78)	Mardin	0.00
(79)	Ergani	0.33

MAMURETÜLAZİZ VİLÂYETİ

(80)	Harput	0.33
(81)	Malatya	0.00
(82)	Dersim	0.16

ADANA VİLÂYETİ

(83)	Adana	1.00
(84)	Kozan	0.25
(85)	Mersin	1.00
(86)	İç El	0.00
(87)	Cebel-i Bereket	0.33
(88)	Kudüs Sancağı	0.40
(89)	Zor Sancağı	0.25

HALEB VİLÂYETİ

(90)	Halep	0.42
(91)	Maraş	1.60
(92)	Urfa	1.80

SURİYYE VİLÂYETİ

(93)	Şam-ı Şerîf	0.88
(94)	Hama	0.50
(95)	Havran	0.00
(96)	Maan	0.50

BEYRUT VİLÂYETİ

(97)	Beyrut	1.00
(98)	Trablusşam	0.50
(99)	Akka	0.80
(100)	Nablus	2.00
(101)	Lazkiye	0.50

BAĞDAD VİLÂYETİ

(102)	Bağdad	0.00
(103)	Kerbela	0.00
(104)	Divaniyye	0.00

MUSUL VİLÂYETİ

(105)	Musul	0.00
(106)	Süleymaniye	0.00
(107)	Kerkük	0.00

BASRA VİLÂYETİ

(108)	Basra	0.33
(109)	Amara	0.25
(110)	Müntefik	0.00
(111)	Necd	0.00

HİCAZ VİLÂYETİ

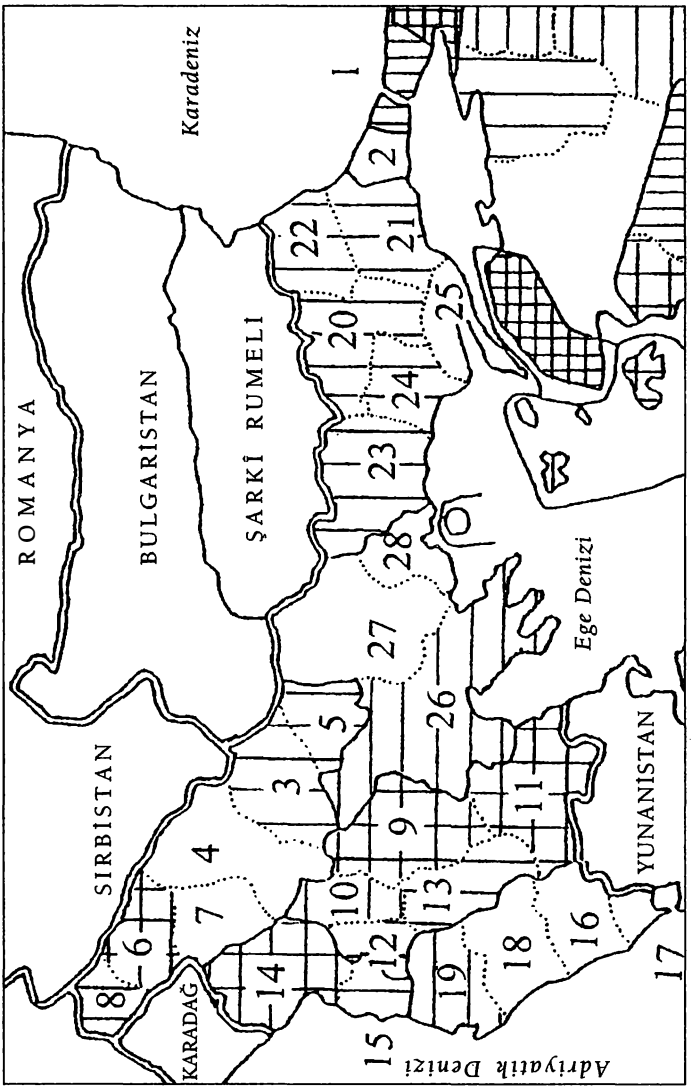
(112)	Mekke-i Mükerreme	0.00
(113)	Medine-i Münevvere	0.16
(114)	Cidde	?

YEMEN VİLÂYETİ

(115)	San'a'	0.00
(116)	Hudeyde	0.00
(117)	Ta'izz	0.00
(118)	Asir	?
(119)	Bingâzi Sancağı	0.25

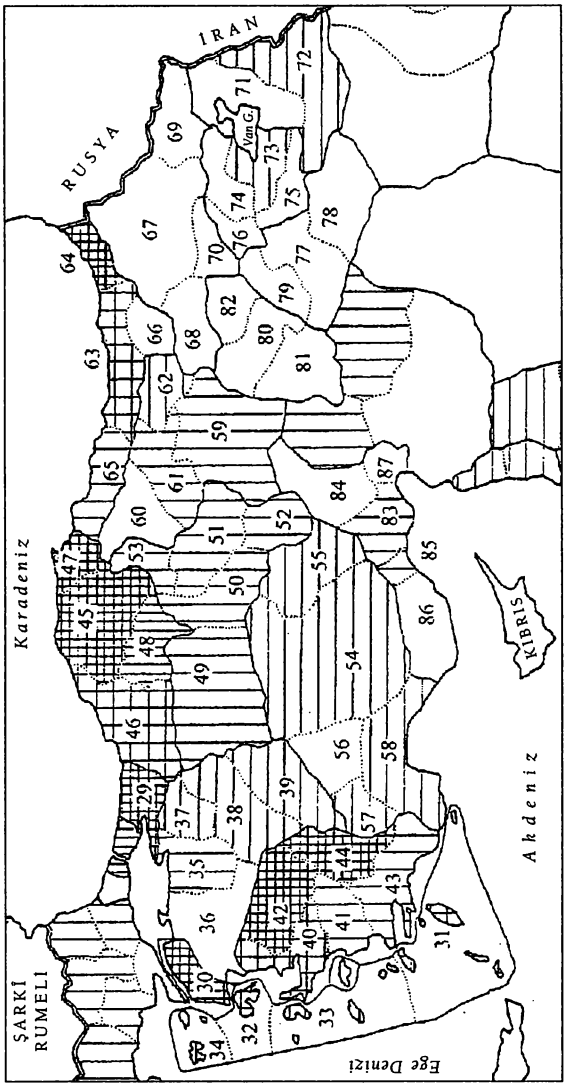
TRABLUSGARB VİLÂYETİ

(120)	Trablus	0.00
(121)	Humus	0.00
(122)	Cebel-i Garbiyye	0.00
(123)	Fizan	0.00



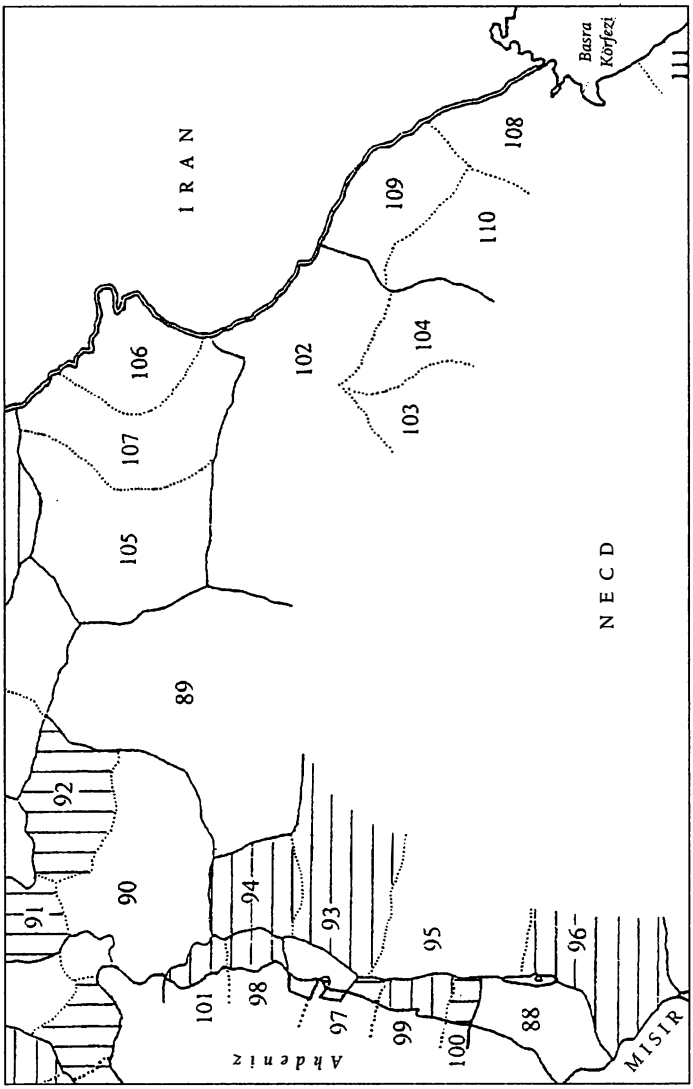
Harita 6. Balkanlar'daki sancaklar (1902-1908)

- 0.5'ten az olan ibtidâî kazâlar
- 0.5-0.99 ibtidâî olan kazâlar
- 1-11.99 ibtidâî olan kazâlar
- 12-24.99 ibtidâî olan kazâlar
- 25-37.99 ibtidâî olan kazâlar
- 38 ve üstü ibtidâî olan kazâlar



Harita 7. Anadolu ve Ege Adaları'ndaki sancaklar (1902-1908)

- 0.5'ten az olan ibtidâî kazâlar
- 0.5-0.99 ibtidâî olan kazâlar
- 1-11.99 ibtidâî olan kazâlar
- 12-24.99 ibtidâî olan kazâlar
- 25-37.99 ibtidâî olan kazâlar
- 38 ve üstü ibtidâî olan kazâlar



Harita 8. Verimli Hilâl'deki sancaklar (1902-1908)

- 0.5'ten az olan ibtidâî kazâlar
- 0.5-0.99 ibtidâî olan kazâlar
- 1-11.99 ibtidâî olan kazâlar
- 12-24.99 ibtidâî olan kazâlar
- 25-37.99 ibtidâî olan kazâlar
- 38 ve üstü ibtidâî olan kazâlar

EK 13

SANCAKLARDA ERKEKLERE MAHSUS DEVLET RÜŞDİYE MEKTEPLERİNİN KAZA BAŞINA DÜŞEN ORTALAMA SAYISI (1876)[1]

BOSNA VİLÂYETİ		
(1)	Saraybosna	0.28
(2)	İzvornik	1.00
(3)	Travnik	1.00
(4)	Bana Luka	0.40
(5)	Bihke (Bihać)	0.50
(6)	Yeni Pazar (Novi Pazar)	0.36
HERSEK VİLÂYETİ		
(7)	Mostar	0.50
(8)	Gaçka	0.00
MANASTIR VİLÂYETİ		
(9)	Manastır (Bitola)	0.69
(10)	Debre (Debar)	0.50
(11)	Üsküb (Skopje)	0.42
(12)	Prizren	0.33
İŞKODRA VİLÂYETİ		
(13)	İşkodra (Shkodër)	0.36
YANYA VİLÂYETİ		
(14)	Yanya (Ioánnina)	0.33
(15)	Preveze (Prevesa)	0.75
(16)	Ergiri (Gjirokastër)	0.40
(17)	Berat	0.50
(18)	Tırhala (Trikkala)	0.42
SELÂNİK VİLÂYETİ		
(19)	Selanik (Thessaloniki)	0.45
(20)	Serez (Serrai)	0.60
(21)	Drama	0.75
SOFYA VİLÂYETİ		
(22)	Sofya	1.00
(23)	Niş	?
TUNA VİLÂYETİ		
(24)	Ruscuk (Ruse)	0.88
(25)	Vidin	0.85
(26)	Tırnova (V.Tărnovo)	0.80
(27)	Varna	1.00
(28)	Tulca (Tulcea)	0.85
EDİRNE VİLÂYETİ		
(29)	Edirne	0.70
(30)	Tekfurdağı	0.62
(31)	İslimye (Sliven)	0.50
(32)	Filibe (Plovdiv)	0.87
(33)	Gelibolu	0.50
CEZÂÎR-İ BAHR-I SEFÎD VİLÂYETİ		
(34)	Biga	1.14
(35)	Kıbrıs	0.16
(36)	Rodos	0.25
(37)	Midilli (Mytilene)	1.00
(38)	Sakız (Chios)	0.50
(39)	İstanköy (Kos)	0.33
GİRİD VİLÂYETİ		
(40)	Hanya (Khanea)	0.75
(41)	Kandiyye (Herakleion)	0.20
(42)	Resmo (Rethymnon)	0.33
(43)	İsfakiyye (Khora Sfakion)	0.50
(44)	Lâşid (Lasithi)	1.00

1 *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmâniyye. Sene 1294* (1877-1878), 393-399, 426-512, 516-541; *Salnâme-i Vilâyet-i Konya 1294* (1877-1878).

HÜDÂVENDİGÂR VİLÂYETİ

(45)	Bursa	1.71
(46)	Karesi	1.14
(47)	Kütahya	1.00
(48)	Karahisar-ı Sâhib	0.28

AYDIN VİLÂYETİ

(49)	İzmir	0.88
(50)	Aydın	0.33
(51)	Saruhan	0.44
(52)	Menteşe	0.50

KASTAMONİ VİLÂYETİ

(53)	Kastamoni	0.66
(54)	Bolu	1.00
(55)	Sinob	0.66
(56)	Kengiri	0.66

ANKARA VİLÂYETİ

(57)	Ankara	0.55
(58)	Kırşehri	0.75
(59)	Bozok	0.75
(60)	Kayseriyye	0.66

KONYA VİLÂYETİ

(61)	Konya	0.63
(62)	Niğde	0.80
(63)	Hamid	1.00
(64)	Burdur	0.33
(65)	Teke	0.80

SİVAS VİLÂYETİ

(66)	Sivas	0.42
(67)	Amasya	1.00
(68)	Karahisar-ı Şarkî	0.20

TRABZON VİLÂYETİ

(69)	Trabzon	0.62
(70)	Batum	0.40
(71)	Gümüşhane	0.33
(72)	Canik Sancağı	1.00

ERZURUM VİLÂYETİ

(73)	Erzurum	0.85
(74)	Kars	0.50
(75)	Çıldır	0.33
(76)	Erzincan	0.66
(77)	Bayezid	0.25
(78)	Van	0.30
(79)	Muş	0.50

DİYARBEKİR VİLÂYETİ

(80)	Diyarbekir	0.66
(81)	Mardin	0.00
(82)	Siird	0.20
(83)	Malatya	0.40

MAMURETÜLAZİZ VİLÂYETİ

(84)	Harput	1.20
(85)	Ergani	1.33

ADANA VİLÂYETİ

(86)	Adana	0.75
(87)	Kozan	0.25
(88)	İç El	0.50
(89)	Payas0.00	
(90)	Beyrut Sancağı	1.00
(91)	Kudüs Sancağı	0.50

HALEB VİLÂYETİ

(92)	Halep	0.40
(93)	Maraş	0.28
(94)	Urfa	0.75
(95)	Zor	0.33

SURİYYE VİLÂYETİ

(96)	Şam-ı Şerîf	0.12
(97)	Hama	0.66
(98)	Havran	0.33
(99)	Belka	0.33
(100)	Akka	0.25
(101)	Trablusşam	0.50

BAĞDAD VİLÂYETİ

(102)	Bağdad	0.10
(103)	Musul	0.20
(104)	Şehrizor	0.50
(105)	Süleymaniye	0.14
(106)	Hille	0.14
(107)	Amara	0.00

BASRA VİLÂYETİ

(108)	Basra	0.12
(109)	Müntefik	0.00
(110)	Necd	0.00

HİCAZ VİLÂYETİ

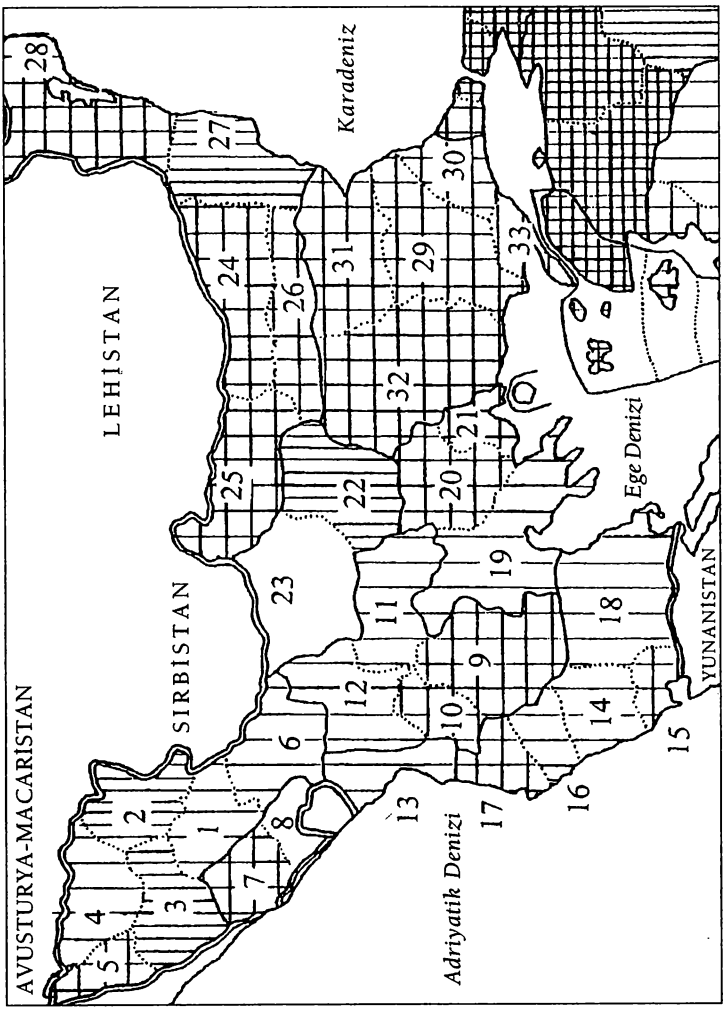
Mekke-i Mükerreme	0.00
Medine-i Münevvere	0.00
Cidde	?

YEMEN VİLÂYETİ

Bilgi yok.

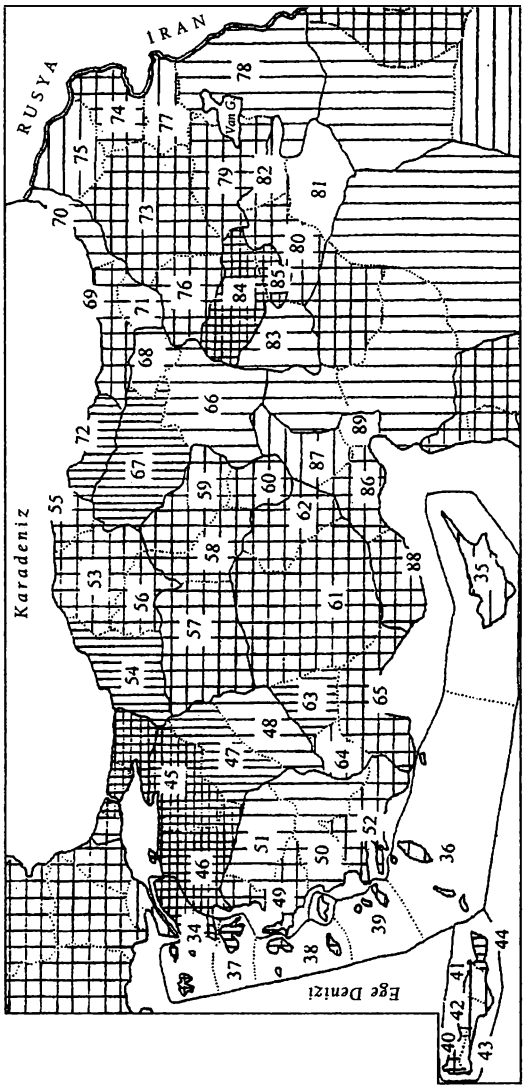
TRABLUSGARB VİLÂYETİ

(111)	Trablus	0.33
(112)	Humus	0.14
(113)	Cebel-i Garbiyye	0.00
(114)	Fizan	0.00
(115)	Bingâzi	0.14



Harita 9. Balkanlar'daki sancaklar (1876)

- Mevcut değil ya da veri yok
- Sadece sancak merkezinde
- 0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar
- 0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar
- 1 rüşdiye olan kazâlar
- 1'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 10. Anadolu ve Ege Adaları'ndaki sancaklar (1876)

Mevcut değil ya da veri yok

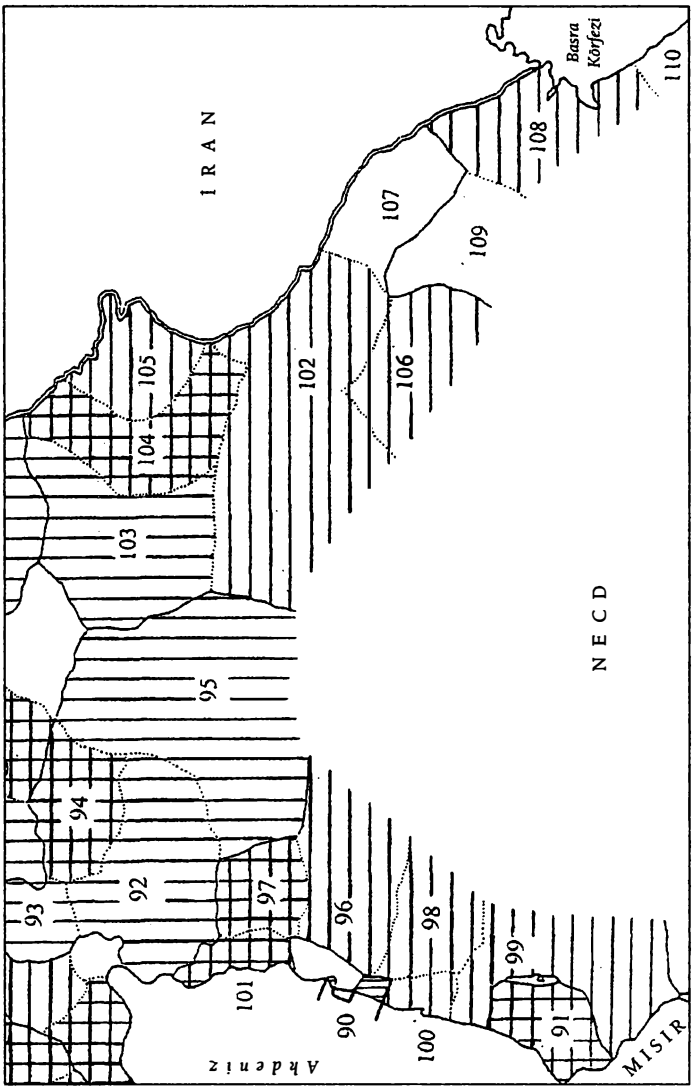
Sadece sancak merkezinde

0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar

0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar

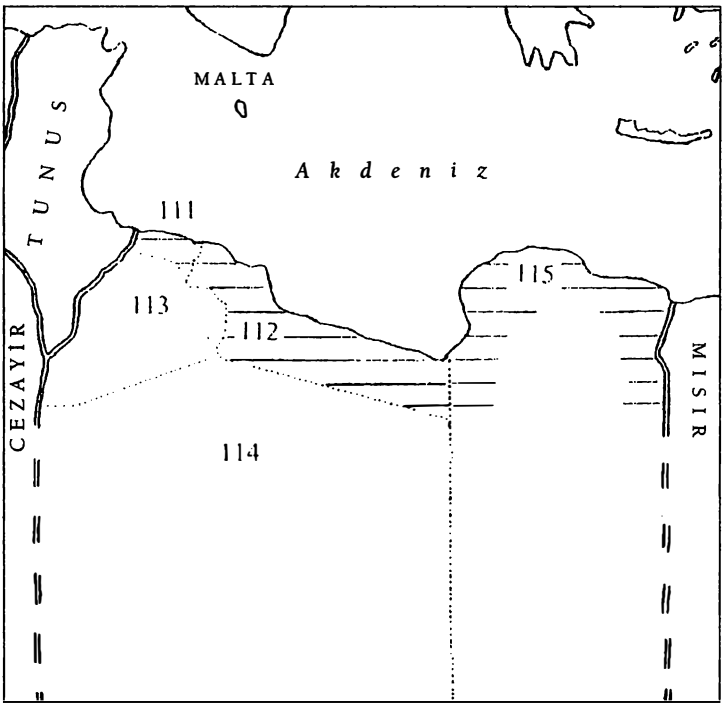
1 rüşdiye olan kazâlar

1'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 11. Verimli Hilâl'deki sancaklar (1876)

- Mevcut değil ya da veri yok
- Sadece sancak merkezinde
- 0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar
- 0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar
- 1 rüşdiye olan kazâlar
- 1'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 12. Libya'daki sancaklar (1876)

- Mevcut değil ya da veri yok
- Sadece sancak merkezinde
- 0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar
- 0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar
- 1 rüşdiye olan kazâlar
- 1'den fazla rüşdiye olan kazâlar

EK 14

SANCAKLARDA ERKEKLERE MAHSUS DEVLET RÜŞDİYE MEKTEPLERİNİN KAZA BAŞINA DÜŞEN ORTALAMA SAYISI (1902-1908)[1]

İmparatorluk Ortalaması: 570/664=0.85

İSTANBUL		
(1)	İstanbul	7.50
(1)	Beyoğlu	5.00
(1)	Üsküdar	1.75
(2)	Çatalca Sancağı	0.66
KOSOVA VİLÂYETİ		
(3)	Üsküb (Skopje)	0.90
(4)	Prizren	0.75
(5)	İştip (Štip)	1.20
(6)	Seniçe (Senica)	0.75
(7)	İpek (Peja, Peć)	0.80
(8)	Taşlıca (Pljevlja)	1.00
MANASTIR VİLÂYETİ		
(9)	Manastır (Bitola)	1.00
(10)	Debre (Debar)	0.25
(11)	Serfice (Servia)	0.83
(12)	Elbasan	0.66
(13)	Görice (Korçë)	1.50
İŞKODRA VİLÂYETİ		
(14)	İşkodra (Shkodër)	0.20
(15)	Dıraç (Durrës)	0.80
YANYA VİLÂYETİ		
(16)	Yanya (Ioánnina)	0.57
(17)	Preveze (Prevesa)	1.00
(18)	Ergiri (Gjirokastër)	0.66
(19)	Berat	0.50
EDİRNE VİLÂYETİ		
(20)	Edirne	0.87
(21)	Tekfurdağı	1.00
(22)	Kırkkilise	0.71
(23)	Gümülcine (Komotini)	1.00
(24)	Dedeağaç (Alexandroúpolis)	1.00
(25)	Gelibolu	1.00
SELÂNİK VİLÂYETİ		
(26)	Selanik (Thessaloniki)	0.71
(27)	Serez (Serrai)	0.75
(28)	Drama	1.25
(29)	İzmid Sancağı	1.50
(30)	Biga Sancağı	1.00
CEZÂİR-İ BAHR-I SEFİD VİLÂYETİ		
(31)	Rodos	0.33
(32)	Midilli (Mytilene)	1.00

1 *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmâniyye. 1328 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1328/1910), 335-398. Bu eğitim istatistikleri 1323/1905 ve 1324/1906 yıllarına aittir. Ek bilgiler şu kaynaklardan edinilmiştir: *1324 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs Selânik Vilâyeti Salnamesi* (1324/1906); *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi. Hicri 1325* (Bursa, 1325/1907); *Salnâme-i Vilâyet-i Aydın. 1326 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1326/1908); *Konya Vilâyet Salnâmesi. 1322 Sene-i Maliyyesi* (1322/1906); *Adana Vilâyeti Salnâmesi. 1320* (1320/1902); *Salnâme-i Vilâyet-i Basra. 1320 Sene-i Hicriyyesine Mahsûsdur* (1320/1902).

(33) Sakız (Chios)	0.25
(34) Limni (Limnos)	0.66
HÜDÂVENDİGÂR VİLÂYETİ	
(35) Bursa	1.42
(36) Balıkesir	1.33
(32) Ertuğrul	2.75
(38) Kütahya	1.20
(39) Karahisar-ı Sâhib	1.25
AYDIN VİLÂYETİ	
(40) İzmir	1.30
(41) Aydın	1.83
(42) Saruhan	0.90
(43) Menteşe	0.83
(44) Denizli	1.00
KASTAMONİ VİLÂYETİ	
(45) Kastamoni	1.12
(46) Bolu	1.11
(47) Sinob	1.33
(48) Kengiri	1.00
ANKARA VİLÂYETİ	
(49) Ankara	0.70
(50) Kırşehri	1.00
(51) Yozgad	1.00
(52) Kayseriyye	2.00
(53) Çorum	1.25
KONYA VİLÂYETİ	
(54) Konya	1.00
(55) Niğde	1.14
(56) Hamid	1.00
(57) Burdur	1.00
(58) Teke	1.20
SİVAS VİLÂYETİ	
(59) Sivas	0.81
(60) Amasya	1.14
(61) Tokad	1.00
(62) Karahisar-ı Şarkî	1.00
TRABZON VİLÂYETİ	
(63) Trabzon	1.44
(64) Lazistan	2.00
(65) Canik	1.00
(66) Gümüşhane	0.75
ERZURUM VİLÂYETİ	
(67) Erzurum	0.87
(68) Erzincan	0.60
(69) Bayezid	0.60
(70) Hınıs	1.00
VAN VİLÂYETİ	
(71) Van	0.33
(72) Hakkâri	0.80
BİTLİS VİLÂYETİ	
(73) Bitlis	0.25
(74) Muş	0.20
(75) Siird	0.20
(76) Genc	0.33
DİYARBEKİR VİLÂYETİ	
(77) Diyarbekir	0.66
(78) Mardin	0.60
(79) Ergani	1.66
MAMURETÜLAZİZ VİLÂYETİ	
(80) Harput	1.00
(81) Malatya	1.00
(82) Dersim	0.83
ADANA VİLÂYETİ	
(83) Adana	0.66
(84) Kozan	0.60
(85) Mersin	1.50
(86) İç El	0.80
(87) Cebel-i Bereket	0.16
(88) Kudüs Sancağı	1.00
(89) Zor Sancağı	0.25

HALEB VİLÂYETİ

(90)	Halep	1.07
(91)	Maraş	2.80
(92)	Urfa	0.80

SURİYYE VİLÂYETİ

(93)	Şam-ı Şerîf	0.22
(94)	Hama	0.50
(95)	Havran	0.25
(96)	Maan	0.25

BEYRUT VİLÂYETİ

(97)	Beyrut	0.80
(98)	Trablusşam	0.25
(99)	Akka	0.80
(100)	Nablus	0.66
(101)	Lazkiye	1.00

BAĞDAD VİLÂYETİ

(102)	Bağdad	0.50
(103)	Kerbela	0.25
(104)	Divaniyye	0.50

MUSUL VİLÂYETİ

(105)	Musul	0.16
(106)	Süleymaniye	0.00
(107)	Kerkük	0.66

BASRA VİLÂYETİ

(108)	Basra	0.66
(109)	Amara	0.50
(110)	Müntefik	0.50
(111)	Necd	0.33

HİCAZ VİLÂYETİ

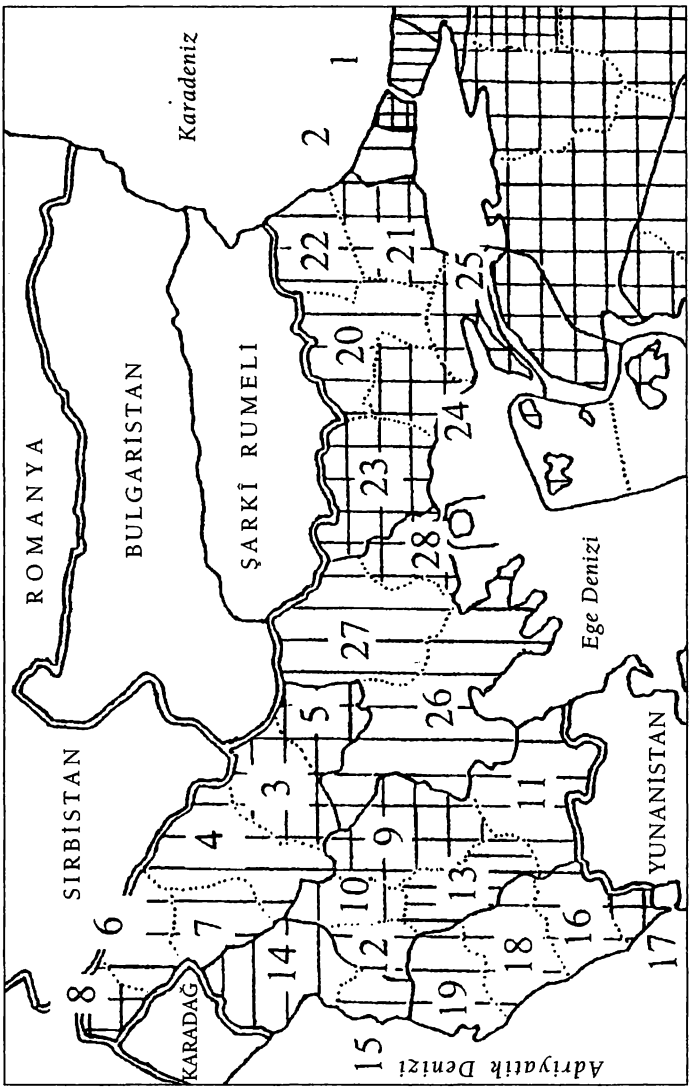
(112)	Mekke-i Mükerreme	1.00
(113)	Medine-i Münevvere	0.33
(114)	Cidde	?

YEMEN VİLÂYETİ

(115)	San'a'	0.55
(116)	Hudeyde	0.22
(117)	Ta'izz	0.33
(118)	Asir	?
(119)	Bingâzi Sancağı	0.50

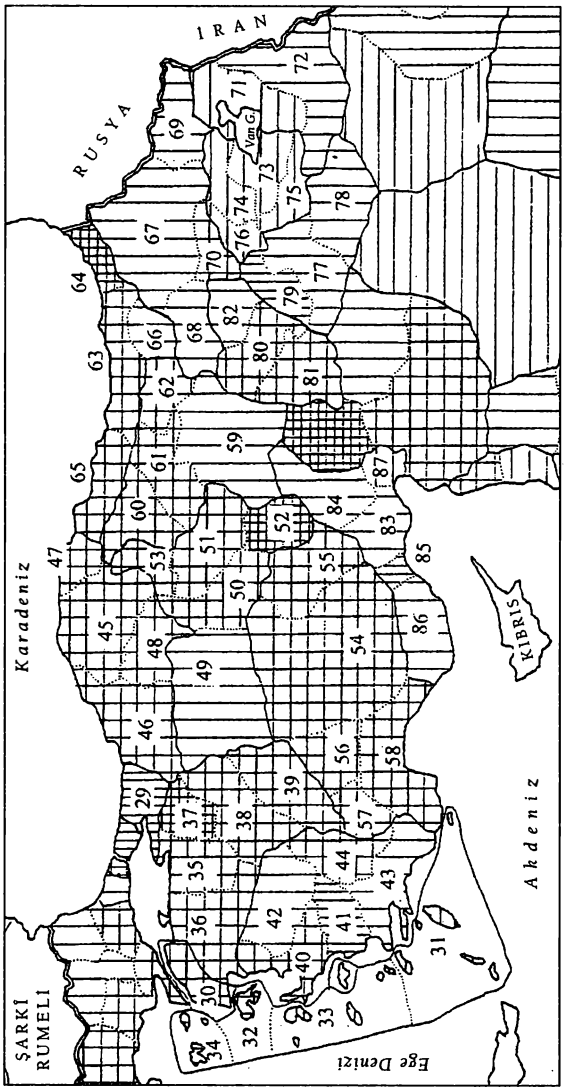
TRABLUSGARB VİLÂYETİ

(120)	Trablus	0.22
(121)	Humus	0.20
(122)	Cebel-i Garbiyye	0.25
(123)	Fizan	0.00



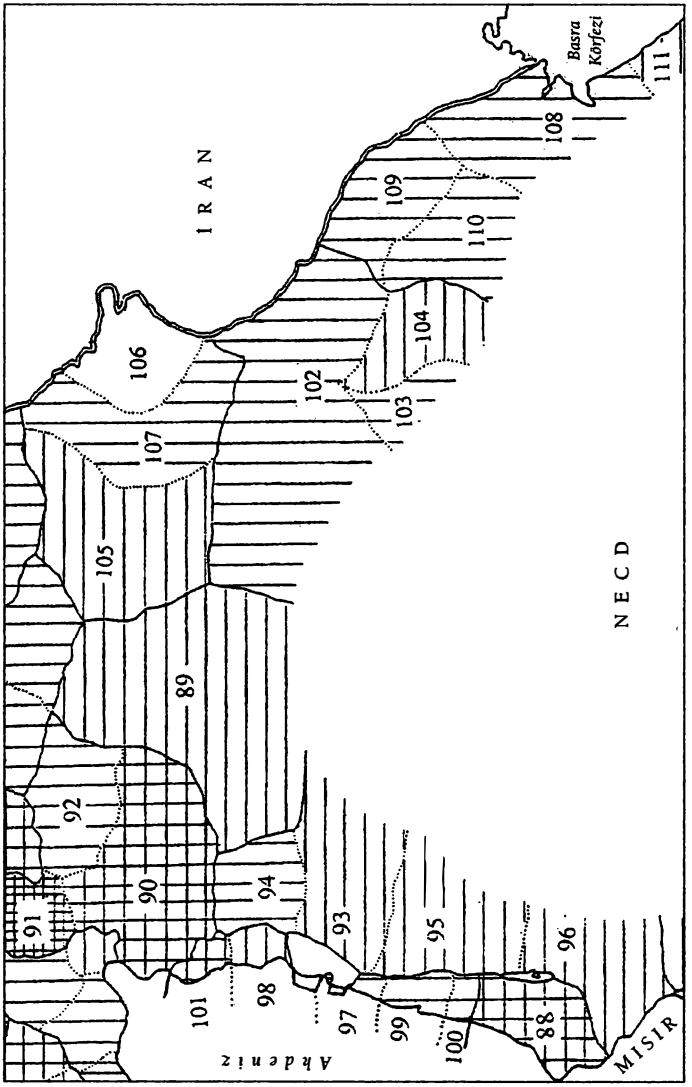
Harita 13. Balkanlar'daki sancaklar (1902-1908)

- Mevcut değil ya da veri yok
- 0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar
- 0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar
- 1-1.49 rüşdiye olan kazâlar
- 1.5-1.99 rüşdiye olan kazâlar
- 2'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 14. Anadolu ve Ege Adaları'ndaki sancaklar (1902-1908)

- Mevcut değil ya da veri yok
- 0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar
- 0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar
- 1-1.49 rüşdiye olan kazâlar
- 1.5-1.99 rüşdiye olan kazâlar
- 2'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 15. Verimli Hilâl'deki sancaklar (1902-1908)

Mevcut değil ya da veri yok

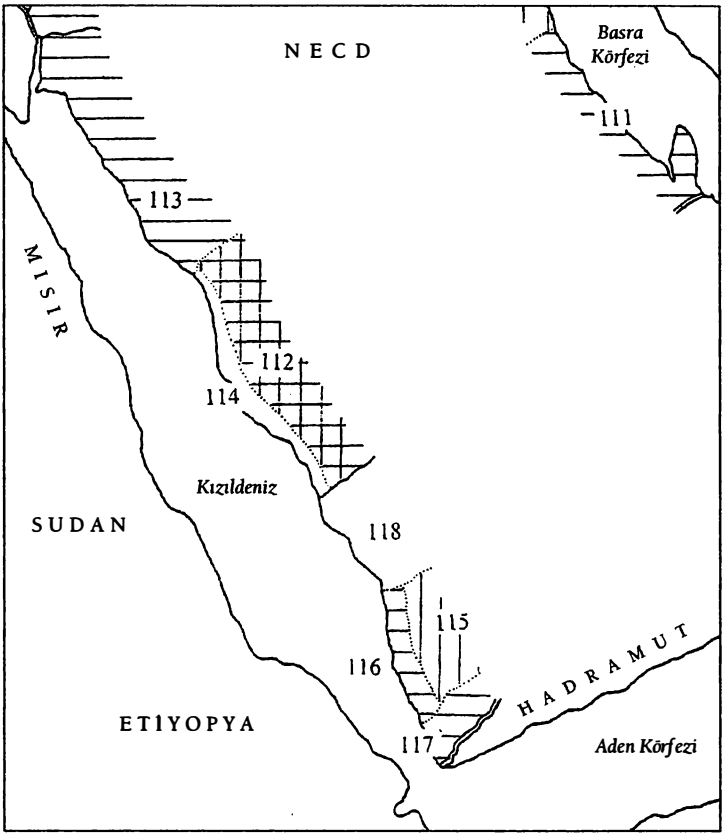
0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar

0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar

1-1.49 rüşdiye olan kazâlar

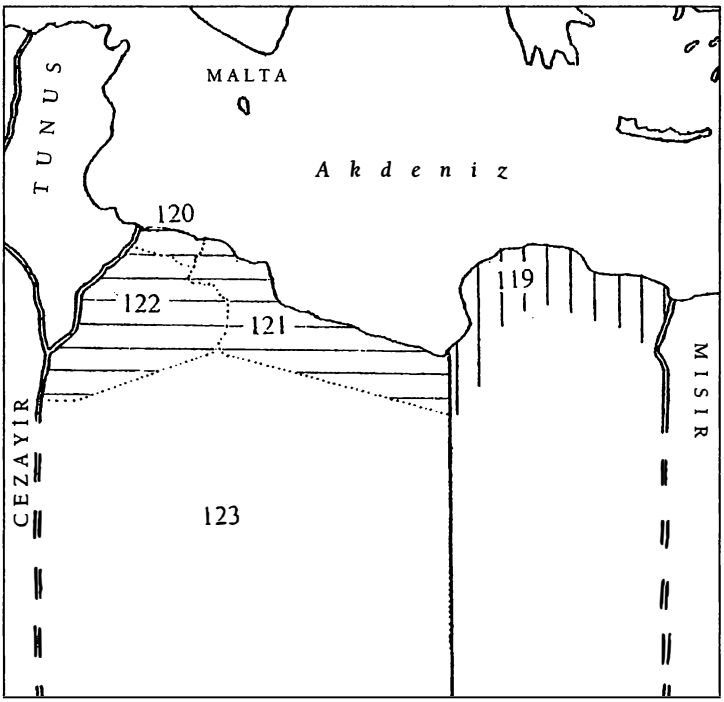
1.5-1.99 rüşdiye olan kazâlar

2'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 16. Arap Yarımadası'ndaki sancaklar (1902-1908)

- Mevcut değil ya da veri yok
- 0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar
- 0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar
- 1-1.49 rüşdiye olan kazâlar
- 1.5-1.99 rüşdiye olan kazâlar
- 2'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 17. Libya'daki sancaklar (1902-1908)

- Mevcut değil ya da veri yok
- 0.5'ten az rüşdiye olan kazâlar
- 0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar
- 1-1.49 rüşdiye olan kazâlar
- 1.5-1.99 rüşdiye olan kazâlar
- 2'den fazla rüşdiye olan kazâlar

EK 15

SANCAKLARDA KIZLARA MAHSUS DEVLET RÜŞDİYE MEKTEPLERİNİN KAZA BAŞINA DÜŞEN ORTALAMA SAYISI (1902-1908)[1]

İmparatorluk Ortalaması: 83/664=0.12

İSTANBUL		
(1)	İstanbul	4.50
(1)	Beyoğlu	3.00
(1)	Üsküdar	0.75
(2)	Çatalca Sancağı	0.00
KOSOVA VİLÂYETİ		
(3)	Üsküb (Skopje)	0.09
(4)	Prizren	0.50
(5)	İştip (Štip)	0.60
(6)	Seniçe (Senica)	0.25
(7)	İpek (Peja, Peć)	0.40
(8)	Taşlıca (Pljevlja)	1.00
MANASTIR VİLÂYETİ		
(9)	Manastır (Bitola)	0.16
(10)	Debre (Debar)	0.00
(11)	Serfice (Servia)	0.33
(12)	Elbasan	0.33
(13)	Görice (Korçë)	0.00
İŞKODRA VİLÂYETİ		
(14)	İşkodra (Shkodër)	0.00
(15)	Dıraç (Durrës)	0.00
YANYA VİLÂYETİ		
(16)	Yanya (Ioánnina)	0.14
(17)	Preveze (Prevesa)	0.33
(18)	Ergiri (Gjirokastër)	0.00
(19)	Berat	0.00
EDİRNE VİLÂYETİ		
(20)	Edirne	0.25
(21)	Tekfurdağı	0.25
(22)	Kırkkilise	0.14
(23)	Gümülcine (Komotini)	0.16
(24)	Dedeağaç (Alexandroúpolis)	0.33
(25)	Gelibolu	0.20
SELÂNİK VİLÂYETİ		
(26)	Selanik (Thessaloniki)	0.07
(27)	Serez (Serrai)	0.00
(28)	Drama	0.00
(29)	İzmid Sancağı	0.16
(30)	Biga Sancağı	0.33
CEZÂİR-İ BAHR-I SEFİD VİLÂYETİ		
(31)	Rodos	0.16
(32)	Midilli (Mytilene)	0.00

1 *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmâniyye. 1328 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1328/1910), 335-398. Bu eğitim istatistikleri 1323/1905 ve 1324/1906 yıllarına aittir. Ek bilgiler şu kaynaklardan edinilmiştir: *1324 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs Selânik Vilâyeti Salnamesi* (1324/1906); *Hüdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi. Hicri 1325* (Bursa, 1325/1907); *Salnâme-i Vilâyet-i Aydın. 1326 Sene-i Hicriyyesine Mahsûs* (1326/1908); *Konya Vilâyet Salnâmesi. 1322 Sene-i Maliyyesi* (1322/1906); *Adana Vilâyeti Salnâmesi. 1320* (1320/1902); *Salnâme-i Vilâyet-i Basra. 1320 Sene-i Hicriyyesine Mahsûsdur* (1320/1902).

(33)	Sakız (Chios)	0.25
(34)	Limni (Limnos)	0.33
HÜDÂVENDİGÂR VİLÂYETİ		
(35)	Bursa	0.14
(36)	Balıkesir	0.00
(32)	Ertuğrul	0.00
(38)	Kütahya	0.20
(39)	Karahisar-ı Sâhib	0.00
AYDIN VİLÂYETİ		
(40)	İzmir	0.15
(41)	Aydın	0.00
(42)	Saruhan	0.09
(43)	Menteşe	0.00
(44)	Denizli	0.16
KASTAMONİ VİLÂYETİ		
(45)	Kastamoni	0.12
(46)	Bolu	0.00
(47)	Sinob	0.33
(48)	Kengiri	0.00
ANKARA VİLÂYETİ		
(49)	Ankara	0.10
(50)	Kırşehri	0.50
(51)	Yozgad	0.00
(52)	Kayseriyye	0.00
(53)	Çorum	0.00
KONYA VİLÂYETİ		
(54)	Konya	0.10
(55)	Niğde	0.14
(56)	Hamid	0.00
(57)	Burdur	0.00
(58)	Teke	0.00
SİVAS VİLÂYETİ		
(59)	Sivas	0.09
(60)	Amasya	0.00
(61)	Tokad	0.00
(62)	Karahisar-ı Şarkî	0.00
TRABZON VİLÂYETİ		
(63)	Trabzon	0.11
(64)	Lazistan	0.00
(65)	Canik	0.33
(66)	Gümüşhane	0.00
ERZURUM VİLÂYETİ		
(67)	Erzurum	0.25
(68)	Erzincan	0.00
(69)	Bayezid	0.00
(70)	Hınıs	0.00
VAN VİLÂYETİ		
(71)	Van	0.16
(72)	Hakkâri	0.00
BİTLİS VİLÂYETİ		
(73)	Bitlis	0.25
(74)	Muş	0.00
(75)	Siird	0.00
(76)	Genc	0.00
DİYARBEKİR VİLÂYETİ		
(77)	Diyarbekir	0.16
(78)	Mardin	0.00
(79)	Ergani	0.00
MAMURETÜLAZİZ VİLÂYETİ		
(80)	Harput	0.16
(81)	Malatya	0.00
(82)	Dersim	0.00
ADANA VİLÂYETİ		
(83)	Adana	0.33
(84)	Kozan	0.00
(85)	Mersin	0.50
(86)	İç El	0.00
(87)	Cebel-i Bereket	0.00
(88)	Kudüs Sancağı	0.00
(89)	Zor Sancağı	0.00

HALEB VİLÂYETİ

(90)	Halep	0.14
(91)	Maraş	0.00
(92)	Urfa	0.20

SURİYYE VİLÂYETİ

(93)	Şam-ı Şerîf	0.11
(94)	Hama	0.00
(95)	Havran	0.00
(96)	Maan	0.00

BEYRUT VİLÂYETİ

(97)	Beyrut	0.25
(98)	Trablusşam	0.25
(99)	Akka	0.20
(100)	Nablus	0.00
(101)	Lazkiye	0.25

BAĞDAD VİLÂYETİ

(102)	Bağdad	0.08
(103)	Kerbela	0.00
(104)	Divaniyye	0.00

MUSUL VİLÂYETİ

(105)	Musul	0.16
(106)	Süleymaniye	0.00
(107)	Kerkük	0.16

BASRA VİLÂYETİ

(108)	Basra	0.00
(109)	Amara	0.00
(110)	Müntefik	0.00
(111)	Necd	0.00

HİCAZ VİLÂYETİ

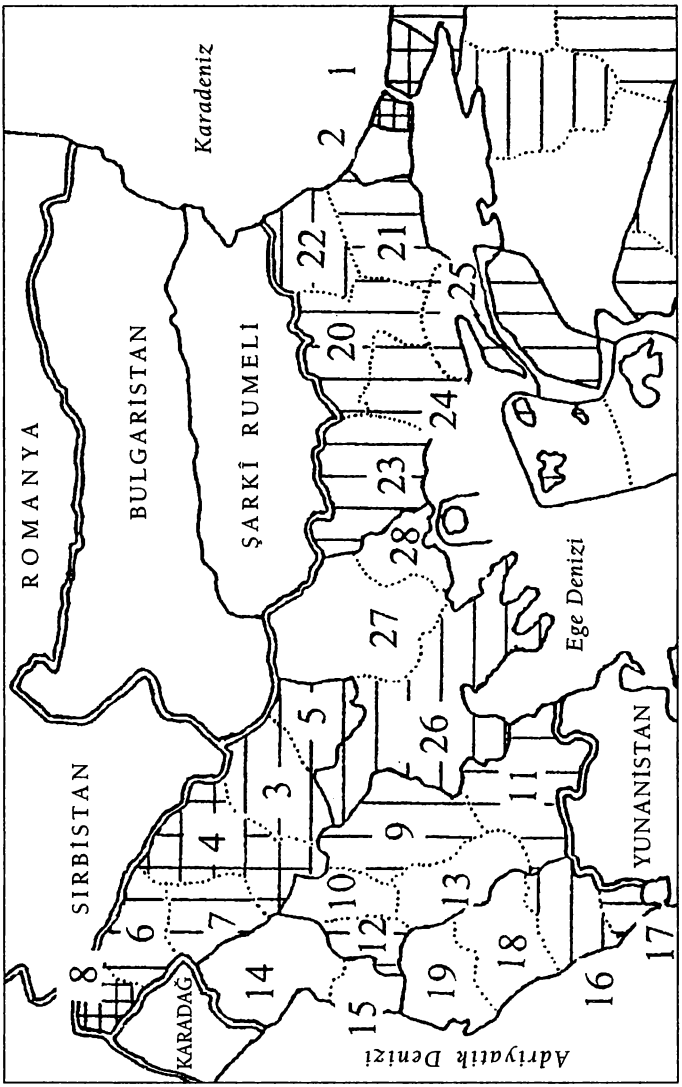
(112)	Mekke-i Mükerreme	0.00
(113)	Medine-i Münevvere	0.00
(114)	Cidde	?

YEMEN VİLÂYETİ

(115)	San'a'	0.00
(116)	Hudeyde	0.00
(117)	Ta'izz	0.00
(118)	Asir	?
(119)	Bingâzi Sancağı	0.25

TRABLUSGARB VİLÂYETİ

(120)	Trablus	0.00
(121)	Humus	0.20
(122)	Cebel-i Garbiyye	0.00
(123)	Fizan	0.00



Harita 18. Balkanlar'daki sancaklar (1902-1908)

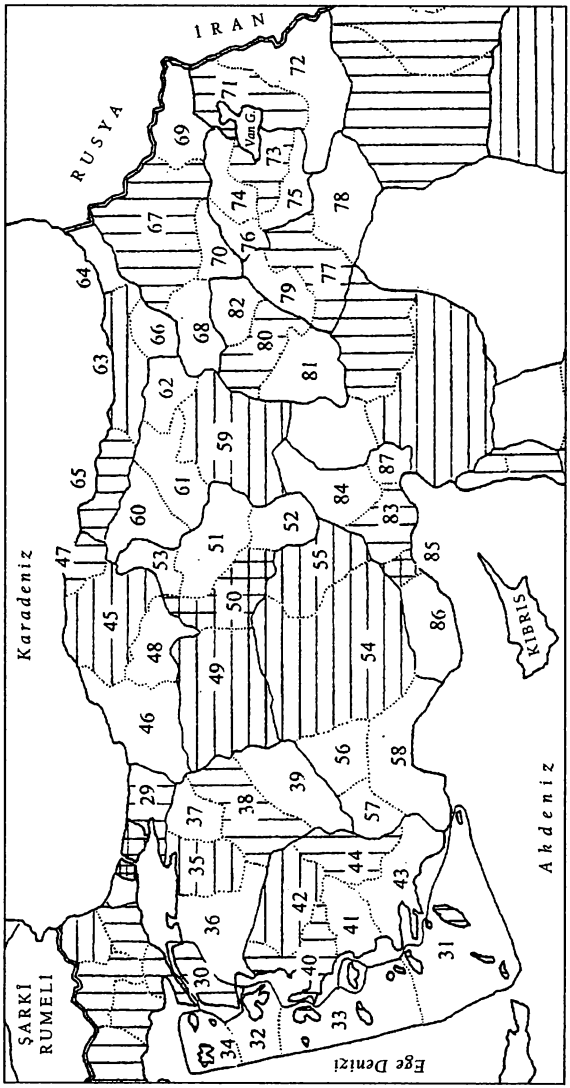
Mevcut değil ya da veri yok

0.15'ten az rüşdiye olan kazâlar

0.15-0.49 rüşdiye olan kazâlar

0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar

1'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 19. Anadolu ve Ege Adaları'ndaki sancaklar (1902-1908)

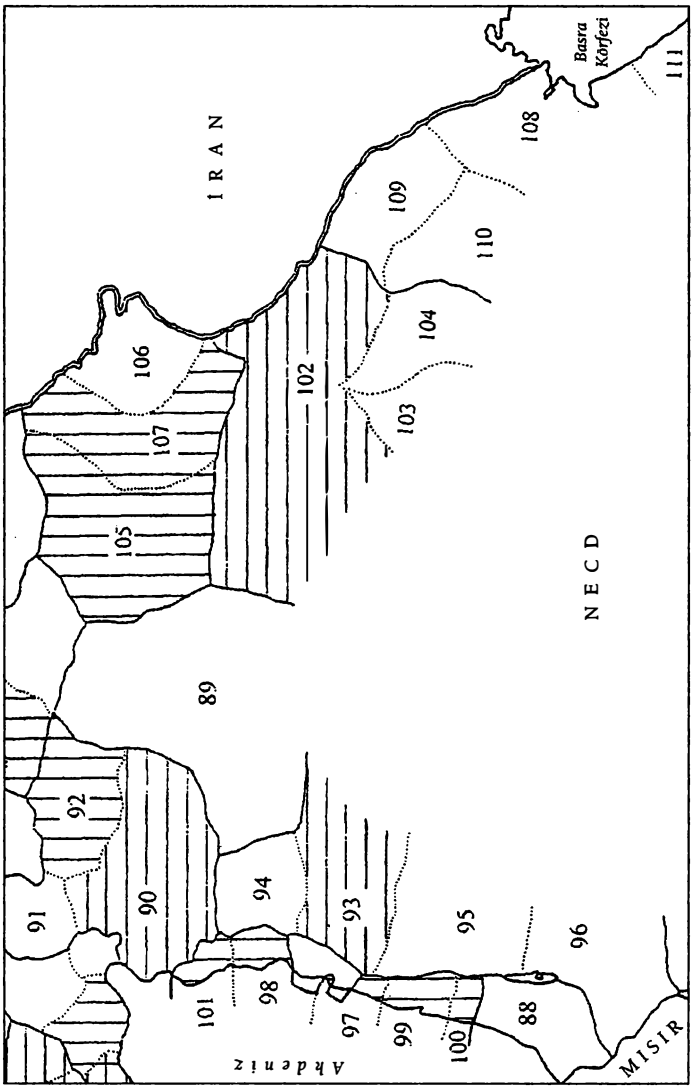
Mevcut değil ya da veri yok

0.15'ten az rüşdiye olan kazâlar

0.15-0.49 rüşdiye olan kazâlar

0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar

1'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 20. Verimli Hilâl'deki sancaklar (1902-1908)

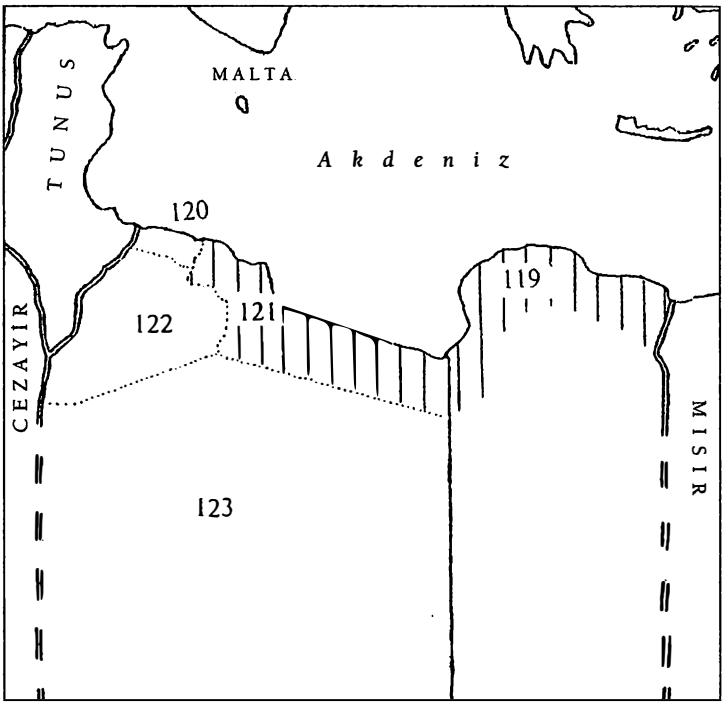
Mevcut değil ya da veri yok

0.15'ten az rüşdiye olan kazâlar

0.15-0.49 rüşdiye olan kazâlar

0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar

1'den fazla rüşdiye olan kazâlar



Harita 21. Libya'daki sancaklar (1902-1908)

Mevcut değil ya da veri yok

0.15'ten az rüşdiye olan kazâlar

0.15-0.49 rüşdiye olan kazâlar

0.5-0.99 rüşdiye olan kazâlar

1'den fazla rüşdiye olan kazâlar

EK 16

ÇEŞİTLİ KATEGORİLERDEKİ RÜŞDİYE MEKTEBİ MUALLİMLERİNİN, YIL/KURUŞ'A GÖRE MAAŞLARI

Yıl/Maaş	*800*	*600*	*500*	*400*	*300*	*250*	*200*	*150*	*100*	*80*
1880			Fransızca M. (Beyrut, Bursa, Şam, Edirne, İzmir, Manastır, Selanik, Trabzon)							
1881	Muallim-i Evvel (Medine)	Muallim-i Evvel (Varna)		Muallim-i Sani (Medine)						
1882				Fransızca M. (Nablus)						
1884		Muallim-i Evvel (Eleşkird, Novi Pazar)			Muallim-i Sani (Arabkir)				Hat M. (Arabkir, Novi Pazar)	
1890	Muallim-i Evvel (Nasıra)									
1891						Muallim-i Sani (Akseki)		Hat M. (Sana)		
1895			Muallim-i Evvel (Orhangazi, Pogradec)			Muallim-i Sani (Kumanova, Kuneitra, Müntefik, Silifke, Trablus)	Muallim-i Sani (Ayıntab, Bolvadin, Gemlik, Kula, Maraş, Mihalıç, Siird, Vodena) Hat M. (Niğde)		Hat M. (Basra)	Hat M. (Konya, Manastır, Müntefik, Urfa)
1896						Muallim-i Sani (Muş)				Hat M. (Premedi)

ARŞİV KAYNAKLARI

Başbakanlık Arşivi

a. Hatt-ı Hümâyûn
b. İrâde
   İrâde Dahiliyye
   İrâde-i Husûsiyye
   İrâde Maârif
   İrâde Meclis-i Vâlâ
   İrâde Şûrâ-yı Devlet
c. Meclis-i Vükelâ Mazbataları
d. Bâb-ı Âlî Evrak Odası
   Ayniyat Defterleri
e. Sadâret Meclis-i Vâlâ
f. Yıldız
   Yıldız Esâs Evrak
   Yıldız Mütenevvi Mâruzât
   Yıldız Sadâret Husûsî Mâruzât
   Yıldız Sadâret Resmî Mâruzât

Kronikler, Dönemsel Tarih Kitapları, Anı ve Hatıralar

'Abd al-Darrâjî, 'Abd ar-Razzâq. *Ja'far Abû-t-Timman wa dawruhu fî-l-harakati-l-watanîya fî-l-'Irâq* (Bağdat, 1978).

Abdullah, *Memoirs of King Abdullah of Transjordan*. Ed. Philip P. Graves (Londra: Jonathan Cape, 1950).

Adıvar, Halide Edib. *Mor Salkımlı Ev*. Ed. Mehmet Kalpaklı ve Gülbin Türkgeldi (İstanbul: Özgür Yay., 1996).

Ahmed Cevdet Paşa. *Târîh-i Cevdet*. 2. baskı, cilt. 12 (İstanbul: Matbaa-i Osmâniyye, 1309).

Ahmed Lütfi Efendi. *Lütfi Târihi*. ciltler 1-8 (İstanbul: Mahmûd Bey Matbaası, Sabah Matbaası, 1290-1328/1873-1910).

Ahmed Râsim. *Matbû'ât Hâtıralarından: Muharrir, Şâ'ir, Edîb* (İstanbul: Kanâ'at Kitâbhânesi, 1924).

Ahmet Cevdet Paşa. *Tezâkir 1-12*. ed. Cavid Baysun. 2. baskı. (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1986).

Ahmet Rasim. *Falaka*. Ed. M. Sabri Koz. 3. baskı, (İstanbul: Arba Yay., 1987).

Aydemir, Şevket Süreyya. *Suyu Arayan Adam*. 8. baskı (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987).

Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Hayatım*, ed. Ali Y. Baltacıoğlu (İstanbul: Dünya Yay., 1998).

Bereketzâde İsmail Hakkı. *Yâd-ı Mâzî* (İstanbul: Tevsi-i Tıbaat Matbaası, 1332/1913-1914).

[Beyatlı], Yahya Kemal. *Çocukluğum, Gençliğim, Siyasî ve Edebî Hâtıralarım*, 2. baskı (İstanbul: Baha Matbaası, 1976).

Bolayır, Ali Ekrem. *Ali Ekrem Bolayır'ın* Hâtıraları. ed. Metîn Kayahan Özgül (Ankara, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1991).

Emre, Ahmet Cevat. *İki Neslin Tarihi. Mustafa Kemal Neler Yaptı* (İstanbul: Hilmi Kitabevi, 1960).

Ertur, Esat K. *Tamu Yelleri (Emekli Yargıç Hüseyin Kâmil Ertur'un Anıları)* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1994).

Al-Hakim, Yûsuf. *Dhikrayat. Sûriya wa-l-ahd al-'Uthmânî*, 2 baskı (Beyrut: Dar an-Nahar, 1980).

İsmail Kemal Bey. *The Memoirs of Ismail Kemal Bey*, ed. S. Story, (Londra: Constable, 1920).

İz, Mâhir. *Yılların İzi* (İstanbul: İrfan Yay., 1975).

Karabekir, Kâzım. *Hayatım*, ed. Faruk Özerengin (İstanbul: Emre Yay., 1995).

Karaosmanoğlu, Yakup Kadri. *Anamın Kitabı*, ed. Atilla Özkırımlı. 4. baskı (İstanbul: İletişim Yay., 1983).

Layard, A.H. *Discoveries in the Ruins of Nineveh and Babylon* (Londra, 1853).

Dr. Lortet. *La Syrie d'aujourd'hui. Voyages dans la Phénicie, le Liban et la Judée 1875-1880* (Paris, 1884).

Lynch, H.F.B. *Armenia: Travels and Studies II: The Turkish Provinces* (Londra: Longmans and Co., 1901).

"Lûtfi Tarihinin Gayrı Matbu Cildlerinden: Tanzimattan Sonra Türkiye'de Maarif Teşkilâtı", *Türk Tarih Encümeni Mecmuası* 17-94 (1 Eylûl 1926), s. 302-317.

Mahmûd Cevâd ibnü's-Seyh Nâfi. *Maârifi Umûmiyye Nezâreti.Târihce-i Teşkilât ve İcrâât* (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1338/1920).

Mehmed Refik - Mehmed Behçet. *Beyrut Vilâyeti. Cenub Kısmı* (Beyrut, 1335/1917).

[Mehmed] Said Paşa, *Said Paşanın Hâtırâtı*, ciltler 1-3 (Dersaâdet: Sabâh, 1328/1910).

Ragıp Bey. *Tarih-i Hayatım. Kayserili Başkâtipzade Mûlazım Ragıp Bey'in Tahsil-Harp-Esaret-Kurtuluş Anıları*, ed. Ahmet Emin Güven ve M. Bülent Varlık (Ankara: Kebikeç Yay., 1996).

Dr. Rıza Nur. *Hayat ve Hatıratım* (İstanbul: Altındağ Yayınevi, 1968).

Rifat Paşa. *Müntehabât-ı Âsâr*. 8 cilt (İstanbul: Tatyos Dividciyan, Ali Bey, 1290/1873-1293/1876).

Selçuk, İlhan (ed.). *Yüzbaşı Selahaddin'in Romanı*. Birinci Kitap, 4. baskı (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1984).

Selim Sâbit. *Rehnümâ-yı Muallimîn. Sıbyân Mekteblerine Mahsus Usûl-i Tedrîsiyye* (baskı ve yayın tarihi belirtilmemiş)

Tengirşenk, Yusuf Kemal. *Vatan Hizmetinde* (Ankara: Kültür Bakanlığı Yay., 1981).

Tepeyran, Ebubekir Hazim. *Hatıralar*, ed. Faruk Ilıkan, 2. baskı (İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret, 1998).

Ubicini, H.A. *Letters from Turkey: An Account of the Religious, Political, Social, and Commercial Condition of the Ottoman Empire*, çev. Lady Easthope (Londra, 1856).

Uşaklıgil, Halid Ziya. *Kırk Yıl. Anılar*, ed. Şemseddin Kutlu (İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1987).

Wigram, Rev. W.A. - Edgar T.A. Wigram. *The Cradle of Mankind. Life in Eastern Kurdistan* (Londra 1914).

Yalçın, Hüseyin Cahid. *Edebî Hatıralar* (İstanbul: Akşam Kitaphanesi, 1935).

Resmî Belgeler

Dûstûr. Birinci Tertîb (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1289/1872-1873).

Dûstûr. Cüzü Sânî (Dersaâdet: Matbaa-i Âmire, 1289/1872-1873).

Resmî Salnâmeler ve Gazeteler

Adana Vilâyeti Salnâmesi. Defa 12, 1320 (Adana, 1320/1902-1903).

Ankara Vilâyeti Salnâmesi. On Beşinci Defa, 1325 Sene-i Hicriyyesi (Ankara: Matbaa-i Vilâyet, 1325/1907). Yeniden yayımlanışı: Ankara Enstitüsü Vakfı. ed. Kudret Emiroğlu, Ahmet Yüksel vd. (Ankara: Ankara Enstitüsü Vakfı, 1995).

Bağdad Vilâyet-i Celilesine Mahsus Salname. Sene-i Kameriyye 1321 (Bağdat, 1321/1903-1904).

Bağdad Vilâyetine Mahsus Salnamedir. Yirmi Birinci Defa, Sene-i Hicriyye 1325 (Bağdat, 1325/1907).

Cezâir-i Bahr-ı Sefîd Salnâmesi. Yirminci Defa (Rodos: Matbaa-i Vilâyet, 1321/1903-1904).

Diyarbekir Salnâmesi. Sene 1294, Defa 9 (Diyarbakır, 1294/1877).

Edirne Vilâyeti Salnâmesi (Edirne, 1319/1901-1902).

Erzurum Salnâmesi. 1293, Defa 7 (Erzurum, 1293/1876).

Girid. Salname. Sene 1293, Defa 2 (Khanea, 1293/1876).

Hicaz Vilâyeti Salnâmesi. Birinci Defa (Mekke: Hicaz Vilâyet Matbaası, 1301/1884-1885).

Hûdâvendigâr Vilâyeti Salnâmesi, Hicri 1325. (Bursa, 1325/1907).

İşkodra Vilâyeti Salnâmesi. Birinci Defa, Sene 1299 (Scutari, 1299/1881-1882).

Işkodra Vilâyetinin 1316 Sene-i Hicriyyesine Mahsus Salnamedir. Beşinci Defa (Scutari: Vilâyet Matbaası, 1316/1898-1899).

Kastamoni Salnâmesi. Yirminci Defa, 1317 Sene-i Hicriyyesi (Kastamonu: Vilâyet Matbaası, 1317/1899-1900).

Konya Vilâyeti Salnâmesi. 1322 Sene-i Maliyyesi (Konya, 1322/1906-1907).

Mamuretülaziz Vilâyeti Salnâmesi. Sekizinci Defa, 1312 Sene-i Hicriyyesi (Vilâyet Matbaası, 1312/1894-1895).

Manastır Vilâyetine Mahsus Salnamedir. Yedinci Defa, 1314 Sene-i Hicriyyesi (Manastır, 1314/1896-1897).

Musul Vilâyeti Salnâme-i Resmîsidir. Dördüncü Defa, 1325 Sene-i Hicriyyesi (Musul: Musul Matbaası,. 1325/1907).

Osmanlı Devleti'nin İlk İstatistik Yıllığı 1897. ed.Tevfik Güran. Tarihi istatistikler Dizisi, Cilt V (Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 1997).

Salname. Sene 1292, Defa 6 (Bursa: Matbaa-i Vilâyet-i Hûdâvendigâr, 1292/1875).

Salname. Sene 1292, Defa 7 (Diyarbekir, 1292/1875).

Salname. Sene 1293, Defa 4 (Adana, 1293/1876).

Salname. Sene 1293, Defa 5 (Ankara, 1293/1876).

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmâniyye. Sene 1294 (İstanbul, 1294/1877).

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmâniyye. 1328 Sene-i Hicriyyesine Mahsus (İstanbul, 1328/1910).

Salnâme-i Mezâret-i Maârifi Umûmiyye. Sene 1316 (İstanbul, 1316/1898-1899).

Salnâme-i Nezâret-i Maârifi Umûmiyye. Sene 1321 (Dersaâdet, 1321/1903).

Salnâme-i Selanik. Sene 1293, Defa 6 (Selanik, 1293/1876).

Salnâme-i Vilâyet-i Aydın. Sene 1296 (İzmir, 1296/1879).

Salnâme-i Vilâyet-i Aydın. Defa 25, 1326 Sene-i Hicriyyesi (Vilâyet Matbaası, 1326/1908).

Salnâme-i Vilâyet-i Bağdad. Defa 1, Sene 1292 (Bağdat: Matbaa-i Vilâyet, 1292/1875).

Salnâme-i Vilâyet-i Basra. Defa 5, 1320 Sene-i Hicriyyesi (Basra: Basra Vilâyet Matbaası, 1320/1902-1903).

Salnâme-i Vilâyet-i Beyrut. Sene 1311 (Beyrut, 1311/1893-1894).

Salnâme-i Vilâyet-i Beyrut. Sene 1318 (Beyrut, 1318/1900-1901).

Salnâme-i Vilâyet-i Beyrut. Yedinci Defa, 1326 Sene-i Hicriyyesi (Beyrut: Matbaa-i Vilâyet, 1326/1908).

Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis. Sene-i Hicriyye 1310, Birinci Defa (Bitlis: Vilâyet Matbaası, 1310/1892-1893).

Salnâme-ı Vilâyet-i Bitlis. Sene 1318 (Bitlis, 1318/1900-1901).

Salnâme-ı Vilâyet-i Bosna. Defa 8, Sene 1290 (Sarajevo, 1290/1873).

Salnâme-i Vilâyet-i Cezâir-i Bahr-ı Sefid. Defa 7, Sene 1293 (? (Biga?), 1293/1876).

Salnâme-i Vilâyet-i Diyarbekir. Sene-i Hicriyye 1323, Defa 20 (Vilâyet Matbaası, 1323/1905).

Salnâme-i Vilâyet-i Edirne. Defa 6, Sene 1292/1875).

Salnâme-i Vilâyet-i Erzurum. Defa 15, 1318 Sene-i Hicriyyesi (Erzurum, 1318/1900-1901).

Salnâme-i Vilâyet-i Girid. Defa-i Sâlise, 1310 Sene-i Kameriyyesi (Khanea: Vilâyet Matbaası, 1310/1892-1893).

Salnâme-ı Vılâyet-i Haleb. Defa 10, Sene 1295 (Halep, 1295/1878).

Salnâme-i Vilâyet-i Haleb. Hicri 1326 (Halep, 1326/1908).

Salnâme-i Vilâyet-i Kastamoni. Sene 1295, Defa 10 (Kastamoni, 1295/1878).

Salnâme-i Vılâyet-i Konya. Defa 10, Sene 1294 (Konya, 1294/1877).

Salnâme-i Vilâyet-i Kosova. Defa 1, Sene 1296 (Priştina: Matbaa-i Vilâyet-i Kosova, 1296/1879).

Salnâme-i Vilâyet-i Kosova. Sekizinci Defa, 1318 Sene-i Hicriyyesi (Skopje: Vilâyet Matbaası, 1318/1900-1901).

Salnâme-i Vilâyet-i Mamuretülaziz- Defa-i evvel, Sene 1298 (Vilâyet Belediye Matbaası, 1298/1881).

Salnâme-i Vılâyet-i Manastır. Defa 2 (Monastir: Matbaa-i Vilâyet-i Manastır, 1293/1876).

Salnâme-ı Vılâyet-i Sivas. Defa 1, Sene 1287 (Sivas, 1287/1870-1871).

Salnâme-i Vilâyet-ı Sivas. Defa 3, Sene 1289 (Sivas, 1289/1872).

Salnâme-i Vilâyet-i Sivas. Defa 6, Sene 1293 (Sivas, 1293/1876).

Salnâme-i Vûâyet-i Suriyye. Ondördüncü Defa. Sene-i Hicriyye 1299 (Şam: Vilâyet Matbaası, 1299/1881-1882).

Salnâme-i Vilâyet-i Suriyye. Sene 1300 (Şam, 1300/1882-1883).

Salnâme-i Vilâyet-i Suriyye. Sene 1318 (Şam, 1318/1900-1901).

Salnâme-i Vilâyet-i Trabzon. Defa 8, Sene 1293 (Trabzon, 1293/1876).

Salnâme-ı Vilâyet-i Yanya. Defa 4, Sene 1294 (Janina, 1294/1877).

San'a'. (resmî Yemen vilayet gazetesi).

Selanik Vilâyeti Salnâmesi. On Dokuzuncu Defa. 1324 Sene-i Hicriyyesi (Selanik: Hamidiyye Mekteb-i Sanayii Matbaası, 1324/1906).

Sivas Vilâyeti Salnâmesi. Sene-i Hicriyye 1325 (Sivas: Vilâyet Matbaası, 1325/1907).

Trablusgarb Salnâmesi. Defa 8, Sene 1294 (Trablus, 1294/1877).

Trablusgarb Salnâmesi. Defa 11, Şene 1302 (Trablus, 1302/1884-1885).

Trabzon Vilâyeti Salnâmesi. Yirmi ikinci Defa. 1322 Sene-i Hicriyyesi (Vilâyet Matbaası, 1322/1904-1905).

Tuna Salnâmesi. Defa 6, Sene 1290 (Rusçuk: Matbuat-ı Vilâyet, 1290/1873).

Van Vilâyeti Salnâmesi. Birinci Defa, 1315 (Van: Vilâyet Matbaası, 1315/1897-1898).

Yanya Vilâyeti Salnâmesi. Sekizinci Defa, 1319 Sene-i Hicriyyesi (Janina: Vilâyet Matbaası, 1319/1901-1902).

Yemen Salnâmesi. (San'a', 1298/1881).

Yemen Salnâmesi. Dokuzuncu Defa, Sene 1314 (San'a': Vilâyet Matbaası, 1314/1896-1897).

Okul Kitapları

Abdurrahman Şeref. *Fezleke-i Târîh-i Devlet-i Osmâniyye* (İstanbul 1310/1892-1893, 1312/1894-1895, 1315/1897-1898, 1318/1900-1901, 1325/1907).

—. *Fezleke-ı Târîh-i Düvel-ı İslâmiyye* (İstanbul 1301/1883-1884, 1302/1884-1885).

Ahmed Vefik. *Fezleke-i Târîh-i Osmânî* (İstanbul, 1287/1870, 1298/1881).

Ali Cevad. *Muhtasar Târîh-i islâm* [Tedrisât-ı Rüşdiyye Kütübhanesi] (İstanbul 1308/ 1890-1891, 1314/1896-1897, 1321/1903-1904).

—. *Muhtasar Târîh-i Osmânî* [Tedrisât-ı Rüşdiyye Kütübhanesi] (İstanbul 1310/1892-1893, 1314/1896-1897, 1324/1906).

Ali Nazima. *Târîh-i Nâzima. Küçük Târîh-i Müslimîn* [Tedrisât-ı İbtidâiyye Kütübhanesi] (İstanbul, t.y.).

—. *Târîh-i Nâzima. Küçük Târîh-i Osmânîdir* [Tedrisât-ı İbtidâiyye Kütübhanesi] (İstanbul, 1309/1891-1892, 1311/1893-1894, 1313/1895-1896, 1319/1901-1902. İ 321/1903-1904).

[Ali] Tevfik. *Fezkke-i Târih-ı Umûmî,* 3 cilt. (İstanbul 1304/1886-1887, 1307/1889-1890, 1309/1891-1892, 1313/1895-1896, 1317/1899-1900).

Hasan Sırrı. *Târîh-ı Umûmî* [Mekâtib-i İdâdiyye] (İstanbul 1310/1892-1893).

İbrahim Hakkı, *Zübde-i Târih-i Osmânî* [Mekteb Kütübhanesi İdâdiyye Kısmı] (İstanbul, 1309/1891-1892, 1312/1894-1895).

İbrahim Necati. *Yeni Osmanlı Târihi* [Mekteb-i Asır İbtidâî Kısmı] (İstanbul, 1309/1891 -1892).

Mehmed Said. *Ahlâk-ı Hamîde* (İstanbul 1299/1882; 1317/1899-1900).

Reşâd. *Muhtasar Osmanlı Târihi* [Mekteb-i Asır Rüşdiyye Kısmı] (İstanbul 1309/1891-1892).

Rifat Paşa. *Risâk-i Ahlâk* (İstanbul: Mekteb-i Tıbbiyye-i Adliyye-i Şâhâne Litografya Destegâhı, 1263/1847).

Selânikli Tevfik. *Muhtasar Târîh-i Osmâni* [Mekâtib-i Rüşdiyye Programına Tevfikan Tahrîr Olunmuşdur] (İstanbul 1322/1904-1905).

Selim Sabit. *Muhtasar Târîh-i Osmâni* (Sıbyân mekteblerine mahsusdur) (İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1291/1874, 1295/1878, 1299/1882, 1301/1884 ve 1305/1888 [Mecca]).

REFERANS KAYNAKLAR

Birken, Andreas. *Die Provinzen des Osmanischen Rekhes* (Wiesbaden: Ludwig Reichert, 1976).

The Concise Oxford Dictionary of Sociology. Ed. Gordon Marshall (Oxford; New York: Oxford University Press, 1994).

Encyclopedia of Educational Research. Ed. Harold E. Mitzel. 5. baskı. (New York, Londra: Free Press, 1982).

Encyclopedia of Islam. (Yeni Seri) (Leiden: EJ. Brill).

The Encyclopedia of Religion. Ed. Mircea Eliade (New York: Macmillan, 1987).

Gabler Wirtschafts-Lexikon 12. baskı (Wiesbaden: Gabler, 1988).

The International Encyclopedia of Education, ed. Torsten Husen ve T. Neville Postlethwaite, (Oxford: Pergamon, 1994).

International Encyclopedia of the Social Sciences. Ed. D.L. Sills. Yeni basımı, New . York: Macmillan, 1972).

İslâm Ansiklopedisi (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi).

İslâm-Türk Ansiklopedisi (İstanbul, 1941).

Pädagogisches Lexikon. Ed. Hermann Schwartz (Bielefeld; Leipzig, 1931).

Ş. Sami. *Kamusu'l-Âlâm*, ciltler 1-6 (İstanbul: Mihran Matbaası).

İKİNCİL KAYNAKLAR

Abdülaziz Bey. *Osmanlı Adet, Merasim ve'Tabirleri*. Ed. Kazım Ansan ve Duygu

Ansan Günay (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1995).

Abu-Manneh, Butrus. "The Islamic Roots of the Gülhane Rescript." *Die Welt des Islams* 34 (1994), 173-203.

—. "The Sultan and the Bureaucracy: The Anti-Tanzimat Concepts of Grand Vizier Mahmud Nedim Paşa." *Int. J. Middle East Stud.* 22 (1990), 257-274.

Adanır, Fikret. *Du makedonische Frage. Ihre Enbtehung und Entwkklung bis 1908* (Wiesbaden:Otto Harrassowitz, 1979).

Adıvar, Abdülhak Adnan. *Osmanlı Türklerinde İlim*. 4. baskı (İstanbul: Remzi, 1982).

Ahmad, Feroz. "The State and Intervention in Turkey." *Turcica. Revue d'études turques*, 16 (1984), 51-64.

—. *The Young Turks; the Committee of Union and Progress in Turkish politics, 1908-1914* (Oxford: Oxford University Press, 1969).

Akarlı, Engin D. "Abdülhamîd II's Attempt to Integrate Arabs into the Ottoman System." *Palestine in the Late Ottoman Period: Political, Social and Economic Transformation*. Ed. David Kushner (Leiden; Jerusalem: E.J. Brill; Yad Izhak Ben-Zvi, 1986).

Akpınar, Alişan. *Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi* (İstanbul: Göçebe, 1997).

Aksoy, Özgönül. *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektebleri Üzerine Bir inceleme* (İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi, 1968).

Akyıldız, Ali. *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform (1836-1856)* (İstanbul: Eren, 1993).

Akyol, İbrahim Hakkı. "Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji." *Tanzimat Yüzüncü Yıl Münasebetile* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940).

Akyüz, Yahya. "Galatasaray Lisesinin Islahına ilişkin Ali Suavî'nin Girişimlerini Gösteren Bir Belge." *Belleten* 46 (1982), 121-131.

—. "Maarif Nazırı Haşim Paşa ile ilgili orijinal bir belge ve bazı eğitimsel görüşler, sorunlar." *Belleten* 45 (1981), 205-213.

—. "Tanzimat Döneminde Eğitim Biliminde ve Öğretim Yöntemlerinde Gelişmeler", *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu. Ankara: 31 Ekim-3 Kasım 1989* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1994).

—. *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1988'e).* Gözden geçirilmiş 3. baskı (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1989).

—. *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a).* Gözden geçirilmiş 7. baskı (İstanbul: Alfa, 1999).

—. "Türkiye'de Öğretmenliğin Temelleri Sağlam Atılmıştı", *Yeni Türkiye. Eğitim Özel Sayısı* 7 (Ocak-Şubat 1996), 471-475.

Alami, Jamal. "Education in the Hijaz under Turkish and Sharifian Rule", *Islamic Quarterly* (Londra) 1 -2 (19) (1975), 42 47.

Albayrak, Sadık. *Son Devir Osmanlı Uleması, ilmiye Ricalinin Teracim-i Ahvali.* cilt 1 (İstanbul: Medrese Yayınevi, 1980).

Allen, W.E.D. *Caucasian battlefield: a history of the wars on the Turco-Caucasian border 1828-1921* (Cambridge: At the University Press, 1953).

Anderson, Lisa. "Nineteenth-Century Reform in Ottoman Libya." *Int. J. Middle East Stud.* 16-3 (1984), 325-348.

—. *The State and Social Transformation in Tunisia and Libya, 1830-1980* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1987).

Andreadis, Georgios. *The Cryptochristians* (Thessaloniki, 1995).

Antel, Sadreddin Celal. "Tanzimat Maarifi." *Tanzimat I. Yüzüncü Yıldönümü Münasebetile* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940).

Antonius, George. *The Arab Awakening. The Story of the Arab National Movement* (Londra: Hamish Hamilton, 1938).

Archer, Margaret Scotford. *Social Origins of Educational Systems* (Londra; Beverly Hills: Sage Publications, 1979).

Arslan, Ali. *Darülfünun'dan Üniversiteye* (İstanbul: Kitabevi, 1995).

Ashtor, E. "Makâyil." *Encyclopedia of Islam. (Yeni Seri)* (Leiden: E.J. Brill).

Attiyah, Ghassan R. *Iraq, 1908-1921. A Socio-Political Study* (Beyrut: Arab Institute for Research and Publishing, 1973).

Aydın, Mahir. "Arşiv belgeleriyle Makedonya'da Bulgar çete faaliyetleri." *Osmanlı Araştırmaları* 9 (1989), 209-234.

Aynî, Mehmed Ali. *Darülfünun Târihi* (İstanbul: İstanbul Darülfununu, 1927).

Azzavi, Abbas. "Alusi." *Islam-Türk Ansiklopedisi* (İstanbul, 1941).

Baer, Gabriel. "Landlord, Peasant, and the Government in the Arab Provinces of the Ottoman Empire in the 19th and Early 20th Centuries." *Economie et sociétés dans l'Empire ottoman (fin du XVIII-XX' siècle).* Ed. Jean-Louis Bacqué-Grammont ve Paul Dumont (Paris: Editions du CNRS, 1983).

Bajraktarevic, F. ve A. Popovic. "Pomaks." *Encyclopedia of Islam. (yeni baskı)*(Leiden: E.J. Brill).

Baltacı, Cahid. "Osmanlı Eğitim Sistemi." *Yeni Türkiye. Eğitim Özel Sayısı* 7 (Ocak-Şubat 1996), 467-470.

Banse, Ewald. *Auf den Spuren der Bagdadbahn* (Weimar, 1913).

Barkan, Ömer Lütfü. "Avarız." *İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi).

Bartl, Peter. *Die albanischen Muslime zur Zeit der nationalen Unabhängigkeitsbewegung (1878-1912)* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1968).

—. "Kryptochristentum und Formen des religiösen Synkretismus in Albanien." *Grazer und Münchener balkanologische Studien* (München: Beiträge zur Kenntnis Südosteuropas und des nahen Orients, 1967).

Baymur, Fuat. *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (İstanbul: inkılap ve Aka, 1962).

Bayur, Yusuf Hikmet. *Türk inkılabı Tarihi.* 3. baskı, cilt 1-1 (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1983).

Bell, Andrew. *The Madras School or Elements of Tuition* (Londra: Routledge/Thoemmes, 1993).

Berdahl, Robert M. *The Politics of the Prussian Nobility. The Development of a Conservative Ideology 1770-1848* (Princeton: Princeton University Press, 1988).

Berker, Aziz. *Türkiye'de İlk Öğrenim I: 1839-1908* (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945).

Berkes, Niyazi. *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964).

Beydilli, Kemal. *Büyük Friedrich ve Osmanlılar: XVIII. Yüzyılda Osmanlı-Prusya Münasebetleri* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1985).

—. "II. Abdülhamid devrinde Makedonya mes'elesi'ne dair." *Osmanlı Araştırmaları*, 9 (1989), 77-99.

—. *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishane, Mühendis/iane Matbaası ve Kütüphanesi (1776-1826)* (İstanbul: Eren, 1995).

Bice, Hayati. *Kafkasya'dan Anadolu'ya göçler* (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 1991).

Binark, ismet. "Maarif Tarihimize Ait Bir Rapor." *Yeni Türkiye. Özel Eğitim Sayısı* 2-7 (Ocak-Şubat 1996), 477-493.

Blau, Joyce. *D problème kurde: essai sociologique et historique* (Bruxelles: Publications du Centre pour l'Etude des Problèmes du Monde Musulman Contemporain, 1963).

Bowen, H. "'Avarid." *Encyclopedia of Islam. (Yeni Seri)* (Leiden: EJ. Brill, 1986).

Bozbora, Nuray. *Osmanlı Yönetiminde Arnavutluk ve Arnavut Ulusçuluğu'nun Gelişimi* (İstanbul: Boyut Kitapları, 1997).

Bozinov, Vojn. *Bălgarskata Prosveta v Makedonya i Odrinska Trakya 1878-1913* (Sofia 1982).

Brailsford, H.N. *Macedonia. Its Races and Their Future* (Londra, 1906).

Van Bruinessen, Martin. *Agha, shaikh, and state: the social and political structures of Kurdistan* (Londra; Adantic Highlands, NJ.: Zed Books, 1992) [*Ağa, Şeyh, Devlet*, çev. Banu Yalkut, İletişim Yay., 2003.]

Bryer, Anthony. "The Crypto-Christians of the Pontos and Consul William Giffold Palgave of Trebizond." *Peoples and Settlement in Anatolia and the Caucasus, 800-1900* (Londra: Variorum, 1988).

Buda, A. "Albanien und die Balkankrise der Jahre 1878-1881." *Actes I. Cong, intern. et. balkan, et sud-esl europ.*, 4 (1969) (Sofia, 1969), 121-130.

Buheiry, Marwan (ed.). *Intellectual Life in the Arab East, 1890-1939* (Beyrut: Center for Arab and Middle East Studies, AUB, 1981).

Burney, Charles Allen. *The peoples of the hills: ancient Ararat and Caucasus* (Londra: Weidenfeld and Nicholson, 1971).

Butts, R. Freeman. *A Cultural History of Education* (New York: McGraw-Hill, t.y.).

Chambers, Richard. "The Education of a Nineteenth Century Ottoman Alim. Ahmed Cevdet Pasha." *Int. J. Middle East Stud.* 4 (1973), 440-464.

Choueiri, Youssef M. *Arab History and the Nation State* (Londra, 1980).

Cioeta, Donald. "Islamic Benevolent Societies and Public Education in Ottoman Syria, 1875-1882." *The Islamic Quarterly* 26 (1982), 40-55.

Clogg, Richard. "The Greek *Millet* in the Ottoman Empire." *Christians and Jews in the Ottoman Empire. The Functioning of a Plural Society*. Ed. Benjamin Braude-

Bernard Lewis. cilt 1 (New York-Londra: Holmes & Meier, 1982).

Çeçen, Kazım ve A.M. Celal Şengör (ed.). *Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un 1210/1795 Tarihli Kanunnamesi* (İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, 1988).

Çetin, Atilla. "II. Abdülhamid'e sunulmuş Beyrut vilâyetindeki yabancı okullara dair bir rapor." *Türk Kültürü* 22/253 (1984), 317-321.

—. "Maarif Nazırı Ahmed Zühdü Paşa'nın Osmanlı Imparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar Hakkında Raporu." *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi* 10-11 (1983), 189-219.

Çiçek, Kemal. "Tanzimat ve Şer'iat. Namaz Kılmayanlar ve içki içenlerin Takip ve Cezalandırılması Hakkında Kıbrıs Muhassılı Mehmet Tal'at Efendi'nin iki Buyruldusu." *Toplumsal Tarih* 15 (Mart 1995), 22-27.

Dakin, Douglas. *The Greek Struggle in Macedonia, 1897-1913* (Thessaloniki, 1966).

Damon, William. *Social and Personality Development: Infancy Through Adolescence* (New York; Londra: Norton, 1983).

Darüşşafaka: Cemiyet-i Tedrisiyei Islamiye, 1949/Türkçe Okutma Kurumu (İstanbul: Kurum, 1949).

Davison, Roderic H. *Reform in the Ottoman Empire, 1856-1876* (Princeton, NJ.: Princeton University Press, 1963).

—. "Westernized education in Ottoman Empire." *The Middle East Journal* (Summer 1961), 289-301.

Dawkins, R.M. "The Crypto-Christians of Turkey." *Byzantion* 8 (1933), 247-275.

Deguilhem, Randi. "State Civil Education in Late Ottoman Damascus: A Unifying or a Separating Force?" *The Syrian Land. Processes of Integration and Fragmentation in Bilâd al-Shâm from the 18th to the 20th Century*. Ed. Thomas Philipp ve Birgit Schaebler (Stuttgart: Franz Steiner, 1998), 221-250.

Demir, Aydoğan. "Kanuni Sultan Süleyman'ın Terk-i Salat Edenlerle ilgili Fermanı." *Tarih incelemeleri Dergisi* (izmir) 2 (1984), 46-53.

Deringil, Selim. "Legitimacy Structures in the Ottoman State: The Reign of Abdülhamid II (1876-1908)." *Int. J. Middle East Stud.* 23 (1991), 345-359.

—. "The Struggle Against Shiism in Hamidian Iraq. A Study in Ottoman Counter-Propaganda." *Die Welt des Islams* 30 (1990), 45-62.

—. *The Well-Protected Domains. Ideology and the legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876-1909* (Londra; New York: LB. Tauris, 1998) [*İktidarın Sembolleri ve İdeoloji*, çev. Gül Çağalı Güven, YKY, 2002.]

Dimevski, Slavko. *Prosvetnata Politika na Egzarhijata i Ucilistnite Buntove vo Makedonija* (Skopje 1960).

Doğan, Nuri. *Ilk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme [1876-1918]* (İstanbul: Bağlam, 1994).

Dölen, Emre. "Mühendislik Eğitimi." *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*. cilt 2 (İstanbul: İletişim, 1985).

Dresch, Paul. *Tribes, Government and History in Temen* (Oxford: Clarendon Press, 1989). Düzdağ, Ertuğrul. *Şeyhülislam Ebussuud Efendi Fetvaları Işığında 16. Asır Türk Hayatı* (İstanbul: Enderun, 1972).

Earl Percy. *Highlands of Asiatic Turkey* (Londra, 1901).

Easton, David ve Jack Dennis. *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy* (New York: McGraw Hill, 1969).

Eberhard, Otto. "Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei." *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* (1917).

Eldem, Vedat. *Harp ve Mütareke Yıllarında Osmanlı Imparatorluğu'nun Ekonomisi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1994).

Empson, Ralph H.W. *The Cult of the Peacock Angel. A Short Account of the Yezîdî Tribes of Kurdistan* (Londra, 1928).

Eren, A. Cevat. "Pomaklar." *Islam Ansiklopedisi* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi).

Ergin, Osman, *İstanbul Mektebleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısiyle Türkiye Maarif Tarihi*. 2. baskı, 5 cilt, (İstanbul: Eser Kültür, 1977).

—. *Muallim M.Cevdetin hayati, eserleri ve kütüphanesi* (İstanbul, 1937).

Ergün, Mustafa, *ikinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)* (Ankara: Ocak, 1996).

—. ve Tayyip Duman. "19. Yüzyılda Osmanlı Askerî Okullarının Ders Programları ve Ders Kitapları." *Yeni Türkiye. Eğitim Özel Sayısı* 2-7 (Ocak-Şubat 1996), 494-511.

Erkan, Süleyman. *Kırım ve Kafkasya göçleri (1878-1908): Tatarlar, Çerkesler, Abhazlar, Gürcüler, Ahıskalılar, Dağıstanlılar, Çeçenler, diğerleri* (Trabzon: K.T.Ü. Kafkasya ve Orta Asya Ülkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi, 1996).

Faensen, Johannes. *Die albanische Nationalbewegung* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1980).

Faroqhi, Suraiya. *Approaching Ottoman History. An Introduction to the Sources* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999).

Findley, Carter Vaughn. *Ottoman Civil Officialdom. A Social History* (Princeton, NJ.: Princeton University Press, 1989).

Fischer-Galati, Stephen ve Dimitrie Djordjevic. 77k *Balkan revolutionary tradition* (New York; Guilford: Columbia University Press, 1981).

Foucault, Michel. *Discipline and Punish, the Birth of the Prison* (Londra: Penguin, 1991).

—. *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings* (New York: Pantheon Books, 1980).

Frashéri, K. "Şemseddin Sami Frashéri. Idéologie du mouvement national albanais." *Actes I. Cong, intern, et. balkan, et sud-est europ.* 4 (1969) (Sofia, 1969), 817-830.

—. "Le centenaire de la première école élémentaire albanaise de Korça." *Les Dures Albanaises* (Tirana) 9-2 (1987), 152-164.

—. "La première école élémentaire albanaise de Korça." *Studia Albanica* (Tirana) 2 (1987), 57-68.

Fuccaro, Nelida. "Ethnicity, State Formation, and Conscription in Post-colonial Iraq: The Case of the Yazidi Kurds of Jabal Sinjar", *Int. J. Middle East Stud.* 29-4 (1997), 559-580.

Galatasaray Lisesi: (Mekteb-i Sultani) 1868-1968 ([1968], b.y.y.).

Gall, Lothar. *Europa auf dem Weg in die Moderne 1850-1890* (München: R. Oldenbourg, 1984).

Al-Ğazzl, Kâmil. *Nahr ad-Dahab fi Târihi Halab* (Aleppo, 1342/1923-24).

Gehlen, Arnold ve Helmut Schelsky (ed.), *Soziologie.Ein Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde* (Dūsseldorf-Kōln: Diederichs, 1955).

Gergen, Kenneth J. ve Keith E. Davis (ed.). *The Social Construction of the Person* (New York; Berlin; Heidelberg; Tokyo: Springer Verlag, 1985).

Gōcek, Fatma Müge. *Rise of the Bourgeoisie, Demise of Empire. Ottoman Westernization and Social Change* (New York, Oxford: Oxford University Press, 1996).

Gōkalp, Altan. "Les alevi." *Les Turcs. Orient et Occident, islam et laïcité.* Ed. Stéphane Yerasimos (Paris: Éditions Autrement, 1994), 112-125.

Guba, Egon G. *Administrative relationships: teacher effectiveness, teacher satisfaction, and administrative behavior; a study of the school as a social institution* (Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago [cl957]).

Halaçoğlu, Yusuf. *XVIII. Yüzyılda Osmanlı Imparatorluğu'nun İskan Siyaseti ve Aşiretlerin Yerleştirilmesi* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1991).

Halın, H. "Nusayriyya." *Encyclopedia of Islam. (Yeni Seri)* (Leiden: E.J. Brill).

Hanioğlu, M. Şükrü. *Bir Siyasal Düşünür Olarak Doktor Abdullah Cevdet ve Dönemi* (İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1981).

—. *The Young Turks in Opposition* (New York: Oxford University Press, 1995).

Hassert, Kurt. "Streifzüge in Ober-Albanien." *Verhandlungen der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin,* 24 (1897), 529-544.

Heyd, Uriel. *Studies in Old Ottoman Criminal Law.* Ed. V.L. Menage (Oxford: Oxford University Press, 1973).

Al-Hilâlî, 'Abd ar-Razzâq. *Târîh at-Ta'lîm fî-l-'Irâq fî 'ahd al-ihtilâl al-Brîtânî, 1914-1921* (Bağdat, 1957).

—. 'Abd ar-Razzâq. *Târîh at-Ta'lîm fî-l-'Irâq fî 'ahd al-'Uthmânî* (Bağdat, 1959).

Hill, Matthew Davenport. *Public Instruction: Plans for the Government and Liberal Instruction of Boys in Large Numbers* (Londra: Routledge/Thoemmes, 1993).

Himmelfarb, Gertrude. *Victorian Minds* (New York: Alfred A. Knopf, 1968).

Hourani, Albert, *Arabic Thought in the Liberal Age 1798-1839.* 3d ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 1984).

Hsia, R. Po-Chia, *Social Discipline in the Reformation: Central Europe 1550-1750* (Londra ve New York: Routledge, 1989).

Hurrelmann, Klaus ve Uwe Engel (eds.), *The Social World of Adolescents: International Perspectives* (Berlin; New York: W. de Gruyter, 1989).

Ignatieff, M. *A Just Measure of Pain: the Penitentiary in the Industrial Revolution, 1750-1850* (New York: Harmondswoth, 1978).

İhsanoğlu, Ekmeleddin. "Darülfünun Tarihçesine Giriş. İlk iki Teşebbüs." *Belleten* 210 (1990), 699-738.

—. "Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn Başhocası İshak Efendi. Hayatı ve Çalışmaları Hakkında Arşiv Belgelerine Dayalı Bir Değerlendirme Denemesi." *Belleten* 53 (1989), 735-768.

—. "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı." *150. Yılında Tanzimat.* Ed. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), 335-395.

İlk Halk Okulu Darüşşafaka (1873-1972) (İstanbul: Yenilik Basımevi, 1972).

İlkin, Selim-İlhan Tekeli, *Osmanlı Imparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1993).

İnal, İbnülemin Mahmud Kemal. *Son Asır Türk Şairleri.* 3. baskı, 4 cilt (İstanbul: Dergah, 1988).

—. *Son Sadrazamlar.* 3. baskı, 4 cilt, (İstanbul: Dergah, 1982).

İnalcık, Halil. "Application of the Tanzimat and its Social Effects." *Archivum Ottomanikum* 5 (1973), 97-127.

—. "Arnawutluk." *Encyclopedia of Islam. (Yeni Seri)* (Leiden: EJ. Brill).

—. "Çift-Resmi." *Encyclopedia of Islam. (Yeni Seri)* (Leiden: E.J. Brill).

—. "Military and Fiscal Transformation in the Ottoman Empire." *Studies in Ottoman Social and Economic History* (Londra: Variorum Reprints, 1985).

—. "The Nature of Traditional Society: Turkey." *Political Modernization in Japan and Turkey.* Ed. E. Ward ve DA. Rustow (Princeton: Princeton University Press, 1964).

—. "Osmanlılar'da Raiyyet Rüsumu." *Belleten* 23 (1959), 575-610.

—. "The Ottoman Economic Mind and Aspects of the Ottoman Economy." *Studies in the Economic History of the Middle East.* Ed. MA. Cook (Londra: Oxford University Press, 1970), 207-218.

—. *The Ottoman Empire. The Classical Age 1300-1600.* 2. baskı. (New Rochelle; New York: Orpheus Publishing, 1989).

—. "The Ottoman State: Economy and Society, 1300-1600." *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300-1914.* ed. Halil İnalcık ve Donald Quataert (Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 1994), 11-409.

—. "Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu." *Belleten* 28 (1964), 603-622.

—. "Tanzimat Nedir?" *Tarih Araştırmaları* 1 (1941), 237-263.

—. *Tanzimat ve Bulgar Meselesi (Doktora Tezi'nin 50. yılı) 1942-1992.* 2. baskı. (Istanbul: Eren, 1992).

Ingrams, William Harold. *The Yemen. Imams, Rulers and Revolutions* (New York: Praeger, 1963).

Isfendiyaroğlu, Fethi. *Galatasaray Tarihi* (İstanbul: Doğan Kardeş Yayınlan, 1952).

Issawi, Charles. *An Economic History of the Middle East and North Africa* (New York: Columbia University Press, 1982).

—. *The Economic History of Turkey, 1800-1914* (Chicago and London: University of Chicago Press, 1984).

Ivanoff, J. *La Région de Cavala* (Berne, 1918).

Iz, Fahir. *Eski Türk Edebiyatında Nesir.* 2nd edition (Ankara: Akçağ Yay., 1996).

Jarry, J. "La Yazidiyyah: un vernis d'Islam sur une hérésie gnostique." *Annales Islamologiques* 7 (1967), 1-20.

Jelavich, Charles ve Barbara Jelavich. *The Establishment of the Balkan National States, 1804-1920* (Seattle; Londra: University of Washington Press, 1977).

Jerusalmi, Isaac. *From Ottoman Turkish into Ladino. The Case of Mehmet Sadık Rifat Pasha's Risâle-i Ahlâk and Judge Yehezkel Gabbay's Buen Dotrino* (Cincinnati, Ohio: Ladino Books, 1990).

Kafadar, Osman. *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma* (Ankara; Konya: Vadi, 1997).

Kaleshi, Hasan ve Hans-Jürgen Kornrumpf. "Das Wilajet Prizren. Beitrag zur Geschichte der türkischen Staatsreform auf dem Balkan im 19.Jahrhundert." *Südostforschungen. Internationale Zeitschrift für Geschichte, Kultur und Landeskunde Südosteuropas* (Münih), 26 (1967), 176-238.

Karaca, Ali. *Anadolu Islahatı ve Ahmet Şakir Paşa (1838-1899)* (İstanbul: Eren, 1993).

Karal, Enver Ziya. *Osmanlı Tarihi.* 3. baskı, cilt 7 (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988).

Karpat, Kemal H. "Reinterpreting Ottoman history: a note on the condition of education in 1874." *Int. Journal of Turkish Studies* 2-1 (1984), 93-100.

—. "The Transformation of the Ottoman State." *Int. J. Middle East Stud.* 3 (1972), 243-281.

Kay-Shuttleworth, James. *Four Periods of Public Education as Reviewed in 1832, 1839, 1846, 1862* (Londra: Routledge/Thoemmes, 1993).

Kaynar, Reşat, *Mustafa Reşit Paşa ve Tanzimat.* 2. baskı. (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1985).

Kazamias, Andreas M. *Education and the Quest for Modernity in Turkey* (Londra: George Allen & Unwin, 1966).

Khalidi, Rashid. "Arab Nationalism in Syria. The Formative Years, 1908-1914." *Nationalism in a Non-National State. The Dissolution of the Ottoman Empire.* Ed. William W. Haddad ve William Ochsenwald (Columbus: Ohio State University Press, 1977).

Kırımlı, Hakan, *National Movements and National Identity among the Crimean Tatars (1905-1916)* (Leiden; New York; Köln: E.J. Brill, 1996).

Kinnane, Derk, *The Kurds and Kurdistan* (Londra; New York: Oxford University Press, 1970).

Koçer, Hasan Ali, *Türkiye'de Modem Eğitimin Doğuşu ve Gelişmesi (1773-1923)* (Istanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970).

—. *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)* (Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 1967).

Kodaman, Bayram. *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. 2. baskı (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1988).

—. *Les Ambassades de Moustapha Rechid Pacha a Paris* (Ankara: Imprimerie de la Société Turque d'Histoire, 1991).

—. *Sultan II. Abdülhamid Devri Doğu Anadolu Politikası* (Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 1987).

— ve Ahmet Turan Alkan. "Tanzimatın Öncüsü Mustafa Reşid Paşa." *150. Yılında Tanzimat*. Ed. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), 1-10.

Kofos, Evangelos. "Greek Reaction to the Developments Leading to the Albanian League of Prizren." *Balkan Studies* 23 (1982), 349-362.

Kondis, Basil. *Greece and Albania 1908-1914* (Selanik: Institute for Balkan Studies, 1976).

Kreiser, Klaus. "Das türkische Schulbuch vom 19Jahrhundert bis zur Gegenwart." *Turquie. Livres d'hier. Livres d'aujourd'hui*. Ed. Paul Dumont (Strasbourg; İstanbul: Editions ISIS, 1992), 25-46.

Kreyenbroek, P.G. *Yezidism. Its Background, Observances and Textual Tradition* (New York: Edwin Mellen Press, 1995).

Krikorian, Mesrob K. *Armenians in the Service of the Ottoman Empire, 1860-1908* (Londra: Routledge and Kegan Paul, 1977).

Kuran, Ercüment. "Osmanlı imparatorluğunda İnsan Hakları ve Sadık Rifat Paşa." *VIII. Türk Tarih Kongresi (Ankara, 11-15 Ekim 1976)*. Cilt 2 (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1981), 1449-1453.

Kurd 'Alî, Muhammad. *Khitat aş-Şâm*. Cilt 4 (Şam, 1926).

Kurdakul, Necdet. "Mehmet Sadık Rifat Paşa." *Tarih ve Toplum* 71 (1989), 312-317.

Küçük, Cevdet. *Osmanlı Diplomasisinde Ermeni Meselesinin Ortaya Çıkışı 1878-1897* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi, 1984).

Külçe, Süleyman. *Osmanlı devrinde Arnavutluk* (izmir, 1944).

Lesch, Ann. "The Origins of Palestine Arab Nationalism." *Nationalism in a Non-National State. The Dissolution of the Ottoman Empire*. Ed. William W. Haddad ve William Ochsenwald (Columbus: Ohio State University Press, 1977), 265-290.

Lewis, Bernard. *The Emergence of Modern Turkey*. 2. baskı. (Londra; Oxford; New York: Oxford University Press, 1968).

Lewis, Norman N. *Nomads and settlers in Syria and Jordan, 1800-1980* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987).

Lindon, Ralph. *The Cultural Background of Personality* (Londra: Routledge, 1998).

Longrigg, Stephen Hemsley. *Iraq, 1900 to 1950. A Political, Social and Economic History*. 3. baskı. (Beyrut, 1968).

—. *Syria and Lebanon under French Mandate* (Oxford: Oxford University Press, 1958).

Makkî, Muhammad Kâzim. *Al-Haraka al-Fikriyya wa-l-Adabiyya fit Jabal 'Âmil* (Beyrut, 1963).

Ma'oz, Moshe. *Ottoman Reform in Syria and Palestine, 1840-1861* (Oxford; Londra: Clarendon Press, 1968).

Mardin, Şerif, *The Genesis of Young Ottoman Thought* (Princeton: Princeton University Press, 1962) [*Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu. çev.* Mümtaz'er Türköne, Fahri Unan ve İrfan Erdoğan (İstanbul: İletişim, 1996)].

—. *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*. 2. baskı. (İstanbul: İletişim, 1983).

McGowan, Bruce, "Merchants and Craftsmen." *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300-1914*. ed. Halil İnalcık ve Donald Quataert (Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 1994), 695-709.

Mehmed Esad. *Mirât-ı Mekteb-i Harbiyye* (İstanbul, 1894).

Mehmed izzet (vd.), *Darüşşafaka: Türkiye'de İlk Halk Mektebi* (İstanbul: Ufuk Matbaası, 1927).

Muallim Cevdet, *Mektep ve Medrese*. Ed. Erdoğan Güz (İstanbul: Çınar, 1978).

Mustafa Reşid Paşa ve Dönemi Seminerleri (1985, Ankara) (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1987).

[Mücellidoğlu], Ali Çankaya. *Yeni Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler (Mülkiye Şeref Kitabi): Son Asır Türk Tarihinin Önemli Olayları ile Birlikde: (Atik) Mekteb-i Fünun-ı Mülkiyye, Mekteb-i Mülkiyye-i Şahane, Mekteb-i Mülkiyye, Mülkiye Mektebi, Siyasal Bilgiler Okulu, Siyasal Bilgiler Fakültesi Tarihi* (Ankara: Mars, 1968-1969, 1970-1971).

Myzyri, Hysni. "Lufta për shkollën kombëtare shqipe në çekerun e fundit të shek. XIX", *Revista Pedagogjike* (Tirana) 4(1982), 99-104.

—. *Shkollat e para kombe'tare (1887-1908)* (Tirana, 1973).

Nafi Atuf [Kansu]. *Türkiye Maarif Tarihi (Bir Deneme)* 2 cilt, (İstanbul: A. Halit Kitaphanesi, 1931-1932).

Nikitine, Basile. *Les kurdes, étude sociologique et historique* (Paris: Impr. nationale, 1956).

Norris, H.T. *Islam in the Balkans. Religion and Society between Europe and the Arab World* (Londra: Hurst & Company, 1993).

Ocak, Ahmet Yaşar. "Abdülhamid Dönemi islamcılığının Tarihi Arka Planı: Klasik Dönem Osmanlı Islamı'na Genel Bir Bakış." *Sultan II. Abdülhamid ve Devri Semineri* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1994), 107-125.

—. *Türkiye'de tarihin saptırılması sürecinde Türk Sufiliğine Bakışlar* (İstanbul: iletişim, 1996).

Oestreich, Gerhard. *Neostoicism and the Early Modern State* (Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1982).

Okday, Ismail Hakkı. *Yanya'dan Ankara'ya* (İstanbul: Sebil, 1975).

Olson, Robert. *The Emergence of Kurdish Nationalism 1880-1925* (Austin: The University of Texas Press, 1991).

Von Oppenheim, Max Freiherr. *Die Beduinen*, 4 cilt. (Leipzig: Otto Harrassowitz, 1939, 1943; Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1952,. 1967).

Orhonlu, Cengiz. *Osmanlı İmparatorluğunda Aşiretlerin İskanı* (İstanbul: Eren, 1987).

Ortaylı, İlber. "Midhat Paşa'nın Vilâyet Yönetimindeki Kadroları ve Politikası." Uluslararası Midhat Paşa Semineri. Bildiriler ve Tartışmalar (Edirne, 8-10 Mayıs 1984) (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1986), 227-233.

—. "Tanzimat Döneminde Tanassur ve Din Değiştirme Olayları", *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara: 31 Ekim-3 Kasım 1989)* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1994), 481-487.

—. *Tanzimattan Sonra Mahalli idareler* (Ankara: TODAIE, 1974).

—. *Tanzimattan Cumhuriyete Yerel Yönetim Geleneği* (İstanbul: Hil, 1985).

—. *Türkiye idare Tarihi* (Ankara: TODAIE, 1979).

Ömer Seyfeddin. "Ruzname." *Mahcupluk İmtihanı*. Ed. K. Demiray (İstanbul: İnkılap ve Aka, 1977).

Özcan, Abdülkadir. "Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi." *150. Yılında Tanzimat*. Ed. Hakkı Dursun Yıldız (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1992), 441-474.

Öztürk, Cemil. *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1996).

Pamuk, Şevket. *100 Soruda Osmanlı-Türkiye iktisadî Tarihi 1500-1914* (İstanbul: Gerçek. 1988).

Papadopoulos, Stephanos J. "Écoles et associations grecques dans la Macédoine du Nord durant le dernier siècle de la domination Turque." *Balkan Studies* (Salonica) 3 (1962), 397-442.

Philby, H.St.J.B. *The Heart of Arabia. A Record of Travel and Exploration* (Londra-Bombay-Sydney: Constable & Co., 1922).

Polio, Stefanaq ve Arben Puto. *Histoire de l'Albanie des origines à nos jours* (Roanne, 1974).

Prifti, Kristaq. "La ligue albanaise de Pejë (1899-1909)", *Studia Albanica* (Tiran) 19-1 (1982), 137-156.

Quataert, Donald. "The Age of Reforms." *An Economic and Social History of the Ottoman Empire, 1300-1914*. Ed. Halil İnalcık ve Donald Quataert (Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 1994), 761-943.

Rahimi, Shukri. "Formiranjeto na komitetot za sloboda na Albanija vo Bitola 1905 godina i negovata dejnost." *Glasnik na Institutot za Nacionalna Istorija* (Skopje) 20-3 (1976), 103-122.

Recepagiç, Yaşar. Şkolstvo i prosveta na Kosovu od kraja XVIII stoljeça do 1918 (Priştine, 1974).

Roche, Max. *Education, assistance et culture Françaises dans l'Empire Ottoman* (Istanbul: Editions ISIS, 1989).

Rogan, Eugene. "Aşiret Mektebi: Abdülhamid II's School for Tribes (1892-1907)." *Int.J. Middle East Stud.* 28(1996), 83-107.

Safrasian, Arshag. *Kurds and Kurdistan* (Londra, 1948).

Sakaoğlu, Necdet. *Osmanlı Eğitim Tarihi* (İstanbul: iletişim, 1991).

Sakarbalkan, B."Prenslik devrinde Bulgaristan'da Türk eğitimi", *Türk Kültürü* (Ankara) 3-26 (1964), 80-89.

Aş-Şâmikh, Muhammad 'Abd ar-Rahman. *At-Ta'lîm fî Makka wa-l-Madîna ākhir al-'ahd al 'Uthmânî* (Ar-Riyadh, 1973).

Aş-Şaykh, Ra'fat Gunâ'imî. *Tatawwur at-Ta'lîm fî Lîbiyâ fi-l-'Usûr al-Hadîtha* (Trablus, 1972).

Schilling, H. (ed.). *Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland-Das Problem der "Zweiten Reformation"* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus G. Mohn, 1986).

Schleunes, Karl A. *Schooling and Society. The Politics of Education in Prussia and Bavaria 1750-1900* (Oxford; New York; Munich: Berg, 1989).

Shaw, Stanford J. ve Ezel Kural Shaw. *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey. Volume II: Reform, Revolution, and Republic: The Rise of Modern Turkey, 1808-1975*. 2. baskı. (Cambridge, Londra, New York: Cambridge University Press, 1987).

Sırma, İhsan Süreyya. *Osmanlı Devletinin Yıkılışında Yemen isyanları* (İstanbul: Düşünce, 1980).

Sinaplı, Ahmet Nuri. *Devlete, millete kıymetli hizmetlerde bulunan Maliyye ve Maarif Mazın Ahmet Zühtü Paşa* (İstanbul: Lebib Yalkım, t.y.).

Sivrikaya, ibrahim. "Osmanlı İmparatorluğu İdaresindeki Aşiretlerin Eğitimi ve ilk Aşiret Mektebi." *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 11-63 (1972), 17-24.

Skendi, Stavro. *The Albanian National Awakening 1878-1912* (Princeton: Princeton University Press, 1967).

—. "Crypto-Christianity in the Balkan Area under the Ottomans." *Slawic Review* 2 (26) (1967), 227-246.

Sokolova, Bojka. "Charakterni certi na albanskoto văzrazdane v kraja na XIX v." *Studio Balkanica* (Sofya), 12 (1976), 165-201.

—. "Les institutions d'instruction étrangères et la formation de l'intelligentsia albanaise à l'époque de la Renaissance." *Etudes Balkaniques* 19-4 (1983) (Sofya), 16-31.

—. "Origine sociale de l'intelligentsia albanaise à l'époque de la Renaissance." *Études Balkaniques* (Sofya), 18-1 (1982), 115-127.

Soane, E.B. *To Mesopotamia and Kurdistan in Disguise*. 2. baskı. (Londra, 1926).

Somel, Akşin. *Das Grundschulwesen in den Provinzen des Osmanischen Reiches während der Herrschaftsperiode Abdülhamids II 1876-1908* (Egelsbach; Frankfurt; St. Peter Port: Hansel-Hohenhausen, 1995).

—. "Ottoman Islamic Education in the Balkans in the Nineteenth Century." *Islamic Studies* (Islamabad) 36-2, 3 (1997), 439-464.

—. "The Problem of Crypto-Christians in Albania during the Hamidian Period." *South East Europe in History: The Past, the Present and the Problems of Balkanology* (Ankara: Ankara Üniversitesi D.T.C.F., 1999), 117-125.

Sommer, Ernst. "Das Werden der neuen Türkei. Blicke in das Schulwesen Anatoliens." *Beiträge zur Kenntnis des Orients*, 11 (1914), 22-66.

Spuler, Bertold. *De Minderheitenschulen der europäischen Türkei von der Reformzeit bis zum Weltkrieg (mit einer Einleitung über das türkische [mohammedanische] Schulwesen)* (Breslau:Schriften des Osteuropa-Institutes in Breslau, 1936).

Stavrianos, L.S. *The Balkans since 1453* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958).

Stone, Frank Andrews. *Academies for Anatolia. A .Study of the Rationale,Program and Impact of the Educational Institutions Sponsored by the American Board in Turkey: 1830-1980.* (Lanham; Londra: University Press of America, 1984).

Sungu, ihsan. "Galatasaray Lisesinin Kuruluşu." *Belleten* 7 (1943), 315-347.

—. "Mekteb-i Maarif-i Adliyyenin Tesisi." *Tarih Vesikaları* 1-3 (1941), 212-225.

Süssheim, Kari. "Arnavutluk." *İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi).

Szyliowicz, Joseph S. "Continuity and Change in Turkey's Educational Policies." *Journal of Turkish Studies* 8 (1984), 241-250.

—. *Education and Modernization in the Middle East* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1973).

—. "Elite Recruitment in Turkey: The Role of the Mülkiye." *World Politics* 23 (1971), 371-398.

Şakiroğlu, Mahmut. "Ölümünün 50. Yılında M. Cevdet Inançalp." *Tarih ve Toplum* 23 (Kasım 1985), 21-27.

Şişman, Adnan. *Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'nin Kuruluşu ve ilk Eğitim Yılları (1868-1871)* (İstanbul: Edebiyat Fakültesi, 1989).

Tibawi, A.L. *American Interests in Syria 1800-1901. A Study of Educational, Literary and Religious Work* (Oxford: Clarendon Press, 1966).

—. *Arabic and Islamic Themes: Historical, Educational and Literary Studies* (Londra: Luzac, 1976).

—. *British Interests in Palestine 1800-1901. A Study of Religious and Educational Enterprise* (Oxford: Oxford University Press, 1961).

—. *Islamic Education. Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems* (Londra: Headly Brothers, 1972).

—. *A Modern History of Syria, Including Lebanon and Palestine* (Londra: Macmillan, 1969).

Timur, Taner. *Osmanlı Kimliği.* 2. baskı. (İstanbul: Hil, 1994).

Tokay, Gül. *Makedonya Sorunu: Jön Türk İhtilalinin Kökenleri, 1903-1908* (İstanbul: Afa, 1995).

Turfan, M. Nairn. *Rise of the Young Turks: Politics, the Military and Ottoman Collapse* (Londra; New York: LB. Tauris, 2000).

Türköne, Mümtaz'er. *Siyasi İdeoloji Olarak İslamcılığın Doğuşu* (İstanbul: İletişim, 1991).

Unat, Faik Reşit. *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış* (Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1964).

Ülken, Hilmi Ziya. *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi.* 2. baskı. (İstanbul: Ülken, 1979).

Vlora, Ekrem Bey. *Lebenserinnerungen.* Cilt 1 (1885-1912). Ed. Mathias Bernath (München: Verlag R. Oldenbourg, 1968).

Werret, Simon. "Potemkin and the Panopticon: Samuel Bentham and the Architecture of Absolutism in Eighteenth Century Russia", http://www-server.bcc.ac.uk/Bentham-Project/werret 1.htm.

Wiley, Joyce N. *The Islamic Movement of Shi'as* (Boulder: Lynne Rienner Publishers, 1992).

Williamson, B. *Education and Social Change in Egypt and Turkey. A .Study in Historical Sociology* (Houndmills, Basingstroke, Hampshire: Macmillan, 1987).

Yazıcı, Nesimi. "Osmanlı Son Döneminde Libya'da Türk Dilinin Öğretimi Üzerine Bazı Gözlemler." *Belleten* 59 (1995), 121-132,

Yediyıldız, Bahaeddin. "Türk Kültür Sistemi içinde Vakfın Yeri." *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi,* 15 (1986), 24-27.

—. "Türk Vakıf Kurucularının Sosyal Tabakalaşmadaki Yeri, 1700-1800." *Osmanlı Araştırmaları,* 3 (1982), 143-164.

Yinanç, Mükrimin Halil. "Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik." *Tanzimat I. Yüzüncü yıldönümü münasebetile* (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940), 573-595.

Yolalıcı, M. Emin. *XIX. Yüzyılda Canik (Samsun) Sancağı'nın Sosyal ve Ekonomik Yapısı* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1998).

Yüzgün, Arslan. "İktisadî Yapı-Ziraat Bankası." *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi.* Cilt 3 (İstanbul: iletişim, 1985).

Zambaur, EV. "Keyl." *İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi).

Zilfi, Madeline C. "A Medrese for the Palace: Ottoman Dynastic Legitimation in the Eighteenth Century." *Journal of the American Oriental Society* 113 (2/April-June 1993), 184-191.

— *The Politics of Piety. The Ottoman Ulema in the Postclassical Age (1600-1800)* (Minneapolis: Bibliotheca Islámica, 1988).

Zipes, Jack David. *Fairy Tales and the Art of Subversion: the Classical Genre for Children and the Process of Civilization* (New York: Routledge, C1983).

YAYIMLANMAMIŞ ÇALIŞMALAR

Akarlı, Engin D. "The Problems of External Pressures, Power Struggles, and Budgetary Deficits in Ottoman Politics under Abdulhamid II (1876-1909): Origins and Solutions." (doktora tezi, Princeton University, 1976).

Başaran, Betül. "Reinterpreting American Missionary Presence in the Ottoman Empire: American Schools and the Evolution of Ottoman Educational Policies (1820-1908)." (yükseklisans tezi, Bilkent University, 1997).

Çetinsaya, Gökhan. "Ottoman Administration of Iraq, 1890-1908." (doktora tezi, University of Manchester, 1994).

Dohaish, Abdullatif Abdullah. "A Critical and Comparative Study of the History of Education in the Hijaz during the Periods of Ottoman and Sharifian Rule Between 1869-1925." (doktora tezi, Leeds University, 1974).

Emiralioğlu, Mevhibe Pmar. "Ottoman State Intervention in Agriculture: Beginnings of Credit Banking within the Nineteenth Century Ottoman Empire." (yükseklisans tezi, Bilkent University, 1997).

Gawrych, George Walter. "Ottoman Administration and the Albanians, 1908-1913." (doktora tezi, University of Michigan, 1980).

Gross, Max L."Ottoman Rule in the Province of Damascus, 1860-1909." (doktora tezi, Georgetown University, 1979).

Kreiser, Klaus. "Persisch als Schulsprache bei den osmanischen Türken: Von der Tanzimat-Zeit zur frühen Republik." "Türk Halklarının Dil ve Kültür Etkile-

şimleri", 2. Alman Türkologlar Konferansı'nda sunulan tebliğ, Gießen, 13-16 Temmuz 1990.

Mijgar, Gül. "Children's Picture Book and Fairy Tales in Turkey: a Study in Political Socialization." (yükseklisans tezi, Bilkent University, 1990).

Ökten, Ertuğrul. "Ottoman Society and State in the Light of the Fatwas of Ibn Kemal." (yükseklisans tezi, Bilkent University, 1996).

Prätor, Sabine. "Sprache der Religion und Wissenschaft-Anmerkungen zum Arabischlernen im spätosmanischen İstanbul." Yayımlanmamış makale.

Sawdayee, Maurice. "The Impact of Western European Education on the Jewish Millet of Bagdad, 1860-1950." (doktora tezi, New York University, 1977).

Schoenberg, Philip Ernest. "Palestine in the Year 1914." (doktora tezi, New York University 1978).

Şen, Ömer. "Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları." Yayımlanmamış makale Strohmeier, Martin. "Muslim education in the vilâyet of Beirut, 1880-1918." Yayımlanmamış makale

Abdurrahman Şeref Bey 78, 247
Abdülaziz (Sultan) 131, 244, 246
Abdülhak Efendi (hekimbaşı) 62
Abdülhamid (II.) 15, 16, 19, 22-24, 26-28, 30-33, 37, 41, 48, 52, 77, 83, 85, 116-118, 123, 125, 126, 130, 132, 134, 135, 138, 140, 142, 144, 146, 149, 150, 152, 156-158, 161-167, 169-172, 174, 177-181, 183, 195, 203, 209, 212-215, 220, 221, 225, 227-231, 234-236, 238, 240, 243-246, 253, 254, 258, 264, 266, 268, 271-273, 281, 283, 289, 292, 295, 297, 302, 303, 311, 321, 328, 329, 331, 335, 338-341
Abdülkadir Efendi (Anadolu kazaskeri) 61
Abdülkerim Efendi (ulemadan) 70, 124
Abdülmecit (Sultan) 105
Acemi Oğlanları Mektebi 38
Adana 138, 141, 158, 167, 173, 255, 256
Adapazarı 103, 153
Adıvar, Halide Edib 309
ahlâk 23, 52-54, 120, 216, 220, 227, 233-235, 237, 239, 240, 253, 326
ahlâk dersi (bkz. ders) 23, 214, 224, 232, 233, 240
Ahlâk Risalesi 63, 84, 85, 87, 89-92, 95, 233, 238
Ahlat 140
Ahmed Esad Efendi (Şeyhülislam) 228
Ahmet Mithat Efendi 307
Ahmet Râsim 79, 305, 312-314, 327
Akhisar 153
akıl 23, 91, 92, 240, 291
akide (akaid) 24, 47, 157, 230, 273, 276, 279, 283
Akka 139, 152
Akar 139
Akşehir 149, 152
Akyıldız, Ali 14, 56, 57, 244
Aleviler (Kızılbaşlar) 31, 193, 200, 248, 258, 273-276, 278, 337
Âlî Paşa 113, 131, 183
Ali Nâzima 246-249
Amasya 107, 172, 175, 195
ana baba (bkz. ebeveyn) 47, 63, 94, 316
anadil 106, 338
Anadolu vilayetleri 157
Adonidis Efendi (Kostaki) 71
Ankara 97-99, 129, 138, 158, 173, 201, 207, 275, 278

Antakya 49, 50, 277
Antalya 158, 173, 296
Antonius, George 49, 50
Arabistan 12, 201, 229
Arap vilayetleri 162, 293, 337
Arapça 28, 31, 40, 52, 53, 57, 124, 162, 168, 171, 214, 216, 218, 219, 237, 238, 244, 250, 257, 258, 263, 265, 266, 271, 272, 275, 284, 285, 301, 316, 321-323
Arapça dersi (bkz. ders, sarf, nahiv) 50, 65, 78, 162, 229, 321, 324
Araplar 31, 162, 212, 227, 250, 252, 258, 271, 272, 339
Ârif Efendi (Mehmed) 70
Aristoklis Efendi (Jan) 125
aritmetik (bkz. ders) 50, 65, 73, 81, 104, 108, 171, 318, 321, 322
Arnavutça 166, 172, 258, 262-266, 268, 269
Arnavutlar
Gegler 260, 288, 289, 292
Tosklar 260
Arnavutluk 31, 86, 105, 108, 166, 206, 214, 227, 229, 232, 258-262, 265, 268, 269, 271, 278, 288, 330, 337, 339
Arnavutluk İttihadı (Prizren Ligi) 166, 262
askeri okullar 44, 49, 52, 67, 79, 94, 119, 120, 237, 294
askeri idâdîler 44
aşiret 16, 28, 31, 32, 117, 140, 151, 162, 180, 190, 197, 199, 202, 247, 258, 259, 283-295, 337
Aşiret Mektebi 16, 32, 259, 293-295, 337
Avlonya 102
Avrupa Aydınlanması 19, 24, 92
Âyân 28, 45, 96, 249, 318
Ayancık (İstifan) 130
Aydın vilayeti (bkz. İzmir) 130, 134, 138, 153
Ayıntâb (Gaziantep) 50
Ayşe Sıdıka Hanım 242
Ayvalık 140
Bab-ı Âli 25, 31, 46, 47, 49, 53-56, 61-63, 67, 71, 77, 80, 84, 85, 87, 88, 90, 93-96, 99, 100, 102-107, 110, 111-113, 116, 119, 125, 128, 133, 135, 140, 141, 151, 153-156, 161, 162, 164, 166, 175-177, 180, 183-186, 189, 191, 195, 196, 198-200, 202, 203, 206, 212, 223-225, 228, 242, 255, 256, 258, 259, 261-263, 267, 269, 270, 273-276, 278-281, 284, 286, 287, 289, 290-292, 331, 337, 338
Bâb-ı Meşihat 54
Bağdat vilayeti 103, 104, 114, 129, 136, 152, 160, 165, 175, 191, 197, 259, 272, 280-284, 290, 294
Bağış 29, 41, 87, 88, 127, 150, 151, 153, 175, 179, 180, 181, 182, 185, 194, 203, 204, 206
Balka sancağı (bkz. Nablus) 139, 147
Balkan vilayetleri 130, 136, 267, 268
Bana Luka 96, 114
Baron de Tott 42
Basr el-Harir 139
Basra vilayeti 150, 151, 160, 165, 173, 191, 192, 198, 259, 272, 273, 280, 281, 284, 290, 294
Başkale 173, 174
Batılılaşma 19, 20, 37, 333
bedeviler 140, 191, 201, 259, 273, 283, 289, 290, 291
Bekir Efendi 70
Bell-Lancester Ekolü 80
Bentham, Jeremy 25, 26
Berat 97
Berker, Aziz 54, 69
Berkes, Niyazi 59, 80, 238
Berlin Kongresi 155, 156, 221, 222, 258, 263, 295
beşeri bilimler (ulûm) 23, 121, 221
beşeriyet (bkz. insanlık) 122
Beyrut 82, 130, 138, 139, 147, 148, 156, 158, 159, 167, 173, 193, 200, 222, 255, 266, 276, 281
Bezmiâlem Vâlide Sultan 66
Bihke (Biha) 96, 103

bilgi
pozitif bilgi 51, 80, 215
pratik bilgi 36, 40, 221
bilim
beşerî bilimler 23, 121, 221
deneysel bilimler 222
doğa bilimleri (tabiat bilimleri) 23, 41, 78, 119-122, 213, 216, 220, 224, 226, 228, 239, 334, 336, 340
fen bilimleri 68
pozitif bilimler 22
Bingazi 151, 161, 162, 173, 257, 294
Birgivî Mehmed Efendi 53, 87, 237, 238
birörnekleşme (bkz. standardizasyon) 11, 12
Bitlis vilayeti 140, 158, 160, 197, 208, 285, 293
Bogosyan Efendi (Hazaros) 71
Boriçi (Davud Şükrü Efendi) 112, 166, 263, 264
Bosna (Bosna-Hersek) 31, 95-97, 103, 105, 114, 171, 201, 262, 336
Boyabad 130
Boyacıyan, Mihran 167
Bulgarlar 67, 109, 112, 133, 250
Bursa 87, 94, 95, 97, 105, 111, 130, 143, 147, 158, 172-174, 222
bütçe 76, 107, 115, 128, 148, 152, 154, 160, 181-184, 186, 198-204, 206, 220, 259, 292, 335

cami 25, 39, 46, 52, 74, 76, 107, 122, 152, 160, 185, 201, 202, 265, 276, 286, 293, 323, 334
cehalet (cehl) 47, 51, 52, 60, 67, 91, 100, 102, 151, 200, 258, 273, 274, 278-280, 290, 294, 337
cemaat okulları (bkz. Gayrımüslim eğitim kurumları) 13, 68, 121, 133, 226
Cemiyyet-i Makasıd-ı Hayriye 130, 131
Cemiyet-i Tedrisiyye-i İslamiyye 79
Cenin 139, 147, 287
Cevdet Paşa (Ahmed) 46, 60
ceza
bedensel ceza 219
disiplin cezaları 219
Cezayir-i Bahr-ı Sefîd vilayeti 156, 189, 196, 232
Cihâdiye 49
coğrafya 49, 65, 105, 108, 198, 218, 250
coğrafya dersi (bkz. ders) 50, 54, 57, 73, 77, 78, 81, 167, 216, 227, 237-239, 243, 258, 264, 321-323, 327, 340

Çakmakiye medresesi 102
Çamlık (Çamēria) 102
Çankırı 158, 205
Çarşamba (Sarı Göl, Kayalar, günümüzde Ptolemais) 108
Çerkezler (Çerkez muhacirler) 107
çizgisel zaman 26

Dâire-i Maârif-i Umûmiye (*Dâire-i Mekâtib-i Umûmiye*) 70, 71, 90
Dâire-i Mekâtib-i Mahsûse 70, 71
Darülfünûn 61, 65, 66, 216, 244
Dar-ûl Maarif 36
dârülmuallimât 85
dârülmuallimîn
dârülameliyât 170-172
dârülmuallimîn-i aliyye 170
dârülmuallimîn-i rüşdî 95, 97, 163, 166, 170
dârülmuallimîn-i sıbyân (sıbyan darülmuallimini) 72, 74, 161, 168, 169, 170
Darüşşafaka 79, 326, 327
Davidoğlu Efendi (Agop) 71
Debre-i Bala 190
Debre-i Zir 106, 111, 190
değer
ahlâki değer 25, 36, 85, 86, 233, 234
dinî değer 55, 92, 214, 230, 236, 239, 240, 242
otoriter değer 11, 212, 214, 227, 333
siyasî değer 33, 339
Devline 97, 102, 111

denetçi (bkz. muhakkık, müfettiş) 124, 126-128, 135
denetleme (teftiş, bkz. müfettiş) 28, 39, 52, 62, 69, 87, 101, 110, 111, 113, 116, 125, 142, 165, 238, 239, 284, 336
Derince 190, 255
Deringil, Selim 12, 14, 285
Derne 151
ders
ahlak dersi 23, 214, 224, 232, 233, 240
Arapça dersi 50, 65, 78, 162, 229, 321, 324
aritmetik dersi 50, 65, 73, 81, 104, 108, 171, 318, 321, 322
Bulgarca dersi 77
cebir dersi 50, 322
coğrafya dersi 50, 54, 57, 73, 77, 78, 81, 167, 216, 227, 237-239, 243, 258, 264, 321-323, 327, 340
dikiş dersi 84
din dersi 215, 229
dünya tarihi dersi 228, 245, 252, 253
dünyevi içerikli ders 149
edebiyat 78, 169, 301
ekonomi dersi 77
el sanatları dersi 84
Ermenice dersi 77
Eski Yunanca dersi 78, 124
Farsça dersi 50, 52, 53, 64, 65, 78, 162, 218, 219, 244, 265, 266, 301, 324, 326
Fransızca dersi 23, 42, 44, 52, 57, 77, 82, 83, 124, 180, 222, 224, 225, 229, 256, 322-324
geometri dersi 42, 50, 57
hat dersi (bkz. hüsnü hat dersi) 50, 52, 54, 78, 108, 320-322
hukuk dersi 73, 77, 78
hüsnü hat dersi 50, 78, 320-322
ilm-i lugat dersi 52-54
imlâ dersi 73, 171, 239, 253
inşâ dersi 52, 54
İslam tarihi 78, 245, 321
istatistik dersi 40, 77, 174, , 289
kimya 167
kitâbet dersi 38, 42, 52
kozmoloji 167
Kuran dersi 50
Latince dersi 229
logaritma (*nisbet-i adediyye*) 108
matematik dersi 42, 54, 108, 162, 216, 244, , 258, 323, 324, 336
nahiv 53
nakış dersi 84
okuma dersi 50
Osmanlı tarihi dersi 78, 238, 245
Osmanlı Türkçesi dersi 78
pratik içerikli ders 22, 23, 35, 38, 40-42, 50, 51, 57, 75, 82, 83, 122, 149, 154, 220, 221, 223-227, 233
resim dersi 50, 319
Rumca dersi 77, 324, 325
sarf 53, 162
tarih dersi 50, 54, 57, 167, 230, 244, 323, 324, 327, 330
Türkçe dersi 50, 162, 167, 265
yazma dersi 50
ders kitabı
Ahlâk-ı Hamîde 240, 341
Ahlâk Risâlesi 63, 84, 85, 87, 89-92, 95, 233, 238
Âmme Cüzü 87, 314, 315
Avâmil 53, 87, 322
Binâ Cüzü 87
Birgivî Risâlesi 53, 87
Edebiyât-i Manzume 238
Elifbâ Cüzü 87, 237, 238, 313, 314
Emsile Cüzü 87
Fazâili Fiiliyye Risâlesi 238
Fezleke-i Târih-i Osmânî 245
Gülistan 87, 322
Hesâb Risâlesi 87
İhyâ ül-Veled 87
İlmi Hâl Risâlesi 87
İnşâ Risâlesi 238
Kavâidi Fârisî 87
Kavâidu Türkiye 238
Maksûd Cüzü 87
Malûmât-ı Nâfıa Risâlesi 87
Meşk Mecmûası 238
Resâili Erbaa 87

Talimi Fârisî 87
Târîh-i Nâzima (Küçük Târîh-i Osmânîdir) 246
Târih-i Osmânî 238, 245, 246, 252
Târîh-i Umûmî 245, 252
Tebâreke Cüzü 87, 314, 315
Tecvîd Risâlesi 87
Tecvîd Şerhi Risâlesi 87
Zübdeti İlmi Hâl 87
Dersim vilayeti 141, 275, 276, 286
Derviş Paşa (maârif ve nâfıa müsteşarı) 71
Derviş Paşa (umumi müfettiş) 193
devlet okulları
askerî okullar 44, 49, 52, 67, 79, 94, 119, 120, 237, 294
meslek okulları 27, 43, 48, 49, 50, 55, 60, 68, 69, 70, 77, 81, 154, 159, 237
sivil okullar 44
dinî bilgiler (konular) 35, 36, 40, 47, 65, 68, 74, 102, 120, 121, 229, 215, 279
disiplin 11, 12, 24, 25, 32, 36, 79, 80, 85, 92, 214, 219, 220, 258, 307, 319, 325, 326
Divan-ı Ahkâm-ı Adliye 124
Diyarbakır (bkz. Diyarbekir) 134, 144, 148, 165, 167
Diyarbekir 133, 138, 144, 165, 173, 208, 294
doğa bilimleri (fünûn) 41, 78, 119, 120-122, 213, 216, 220, 224, 226, 228, 239, 334, 336, 340
Drama 104
Duruy, Jean Victor 22, 77, 119
dünyevi içerik 149
dünyevileşme 56
Dürziler 140
Düyûn-ı Umûmiyye İdâresi 184

ebeveyn 47, 146, 198, 231, 254, 255, 310, 312, 316
Edirne 94, 95, 97, 109, 114, 134, 138, 155, 158, 173, 201, 202, 207, 222, 225, 300, 310, 311, 312
Ege adaları 111, 278
eğitim dili (bkz. öğretim dili) 68, 266, 268, 272, 291
eğitim süresi 66, 77, 159, 169, 273, 312, 315
ekonomik kalkınma 23, 225
El Buen Dotrino 90
Elifbâ Cüzü 87, 237, 238, 313, 314
elit
bürokratik elit 79
yönetici elit (seçkinler) 22, 37, 77, 160
Emin Efendi (Hacı) 70
Emin Mehmed Paşa 61, 62
Encümen-i Teftiş ve Muayene (bkz. sansür) 125, 239
Enderun mektebi 38
Ergani 148
ergenlik 34, 47, 302, 303, 322
Ergin, Osman 12, 56, 295
Ergiri 102, 265
Ermeniler 67, 118, 133, 156, 167, 168, 225, 250, 336
Erzurum 97, 130, 133, 134, 138, 144, 155, 160, 173, 208, 293
Erzurum vilayeti 177, 185
Esad Efendi (İmâmzade) 55-58
Esad Efendi (Sahhaflar Şeyhizade) 61, 62, 64
Eşbât 106, 111, 201, 206, 280
eşraf 28, 96, 100, 102, 111-113, 116, 127, 128, 131, 137, 141, 153, 154, 167, 179, 189-191, 196, 256, 266, 268, 277, 282, 286, 319, 336
etnik grup 12, 167, 260, 311, 337
evkaf
Evkaf-ı Hümâyûn Hazînesi 54, 73, 76
Evkaf Nezâreti 59, 64, 65, 195

Farsça (bkz. Farsça dersi) 50, 52, 53, 64, 65, 78, 162, 218, 219, 237, 238, 244, 258, 265, 266, 301, 322-324, 326
ferman 21, 22, 45-48, 53, 56, 60, 61, 153, 251, 283
fıkıh 39, 230, 235, 250

fikir
disiplin fikri 12
evrim fikri 26
ilerleme fikri 26
nizam fikri 11
maddi ilerleme fikri 32, 160, 243, 259
Filibe 97
Filistin 49, 147, 256
Foucault, Michel 25, 26
Fransa 22, 37, 67, 77, 78, 118, 119, 243, 278, 331
Fransızca öğretimi 222
Fuad Paşa (müşir) 221, 222
Fuad Paşa (Keçecizade, sadrazam) 71
fünün (bkz. doğa bilimleri) 60, 61, 70, 119, 121, 169, 266

gericilik 19
Gabbay Efendi (Yehezkel) 71, 90
Galatasaray Edebî Mektebi 78
Galatasaray Hukuk Mektebi 78
Gayrimüslim cemaatler 68, 81, 116, 123, 124, 133, 138, 141, 215, 296
Gayrimüslim eğitim kurumları 221
Gayritürk nüfus 337
Gazze 191
Gemlik 152
Genç sancağı 140
geometri (bkz. ders) 42, 50, 57
genel eğitim 26, 29, 35, 36, 44, 47, 51, 56, 58-60, 66-68, 76, 77, 86, 90, 116, 121, 123, 143, 148, 156, 170, 175, 176, 178, 182, 202, 212, 221, 223, 224, 238, 254, 255, 320, 334, 335, 338, 339, 341
Gerede 130
girişim (inisiyatif)
yerel girişim (inisiyatif) 30
Girit 14, 31, 87, 93, 98-100, 105, 108, 171, 266, 278, 309, 310, 315, 321, 323-325, 330, 336
Gora 106, 111
göçebe topluluk 31
göçmenler (bkz. Muhacirîn Komisyonu) 87, 107
Gülhane Hatt-ı Hümayunu 20, 21
Gümülcine (Komotini) 158

Hakkari sancağı 173, 174, 286
Halep 49, 111, 138, 158, 162, 167, 173, 277, 291, 294
halife (hilafet) 31, 32, 39, 46, 200, 213, 228, 240, 244, 248, 251, 258, 259, 271, 273, 274, 275, 281-283, 287, 294, 333, 337
Halil Rıfat Paşa (sadrazam) 186, 188
Hama 139, 140
Hamidiyye (Hama sancağı) 140, 199
hamiyyet 153, 212, 213, 232
Hanya 99, 1000
Hasan Tahsin Bey (Mahmudzâde Mehmed Efendi'nin oğlu) 153
Haskayl Efendi 125
Haşim Paşa (maarif nazırı) 233
hatırat 33, 284, 299-303, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 315, 318-320, 322, 327-330
Havran sancağı 139, 140, 290
Hayri Efendi (Dersim vilayeti mektupçusu) 141
Hâzım Efendi 70
Hazine-i Hassa 105, 188, 201, 202, 280
Hısn el-Ekrad 139
Hicaz 105, 136, 160, 173, 291, 294, 321
Hindistan 80, 252
Hoca
baş hoca 63
kalfa 39, 63, 313, 314
yazı hocası 63, 64
Horasancızâde Mikail Efendi (Fransızca kitabet görevlisi) 124
Hüdâvendigâr vilayeti (bkz. Bursa) 111, 130, 138, 140, 147, 152, 198, 203
Hüseyin Efendi 70

ıslah (ıslahat, bkz. reform) 49, 59, 61, 64, 65, 72, 76, 82, 85, 88, 89, 101, 109, 145, 147, 149, 152, 154, 156, 160, 161, 164, 171-173, 183, 216, 217, 223, 334

Islahat fermanı 66, 67, 74, 81
Isparta 173

İbrahim Paşa (Mısırlı) 49, 50
ibadet 25, 39, 40, 228
ibtidâî mektebi (bkz. ilkokul) 145-148, 150, 151, 153, 171, 197, 198, 246, 256, 312, 315-318, 320
idâdî mektebi
  gündüz idâdîleri 159
  yatılı idâdîler 159, 160, 208
ideoloji
  anarşizm 157
  nihilizm 157
  sosyalizm 157
ilerleme (terakki) 19, 26, 32, 33, 51, 70, 80, 99, 120, 122, 132, 137, 160, 214, 215, 219, 224, 243, 251, 259, 306, 341, 342
ilkokul
  ibtidâî mektebi 145-148, 150, 151, 153, 171, 197, 198, 246, 256, 312, 315-318, 320
  mahalle mektebi 17, 39, 56, 66, 72, 73, 95, 100, 102, 105, 106, 108, 160, 312-317, 319, 321, 322, 325, 326
  sıbyân mektebi 38, 70, 72, 103, 145, 146, 161, 335
ilmihal 47, 53, 71, 235, 237
ilmiye (bkz. ulema) 23, 36, 57, 61, 93, 111, 301, 320, 323
İmâdüddin Efendi 70
İmirziyan, Karabet 168
imtihan (bkz. sınav) 26, 124, 283
İngilizce öğretimi 42
İnisiyatif (bkz. girişim) 39, 51, 108, 129
insanlık (insaniyyet, beşeriyet, cemiyyet-i beşeriyye) 91, 120, 122, 288
inşâ (bkz ders) 52, 54
İpek (Pëja) 106, 111, 190, 266, 288
irtidad 105
İsa Ruhi Efendi 136
İshak Efendi 43, 70
İslam inancını güçlendirme 105, 107
İslamcılık (İslamiyetçi siyaset) 20, 31, 32, 284
İsmail Paşa (İzmirli, hekimbaşı) 62
İstefan Bey (miralay doktor) 71
İşkodra (Shkodër) 86, 97, 99, 103, 111, 148, 159, 166, 173, 199, 200, 255, 265, 267, 279, 288, 289
İştib 148, 173
itaat 25, 32, 88, 219, 231, 240, 282, 294
İzmid 153
İzmir 16, 45, 82, 97, 144, 158, 159, 195, 222, 260, 323, 325
İzvornik 96, 97

Jön Türkler 20, 55, 303, 338, 339

Kadri Efendi (ulemadan) 125
Kale-i Sultaniyye (Çanakkale) 158
Kalecik 130
kalfa 39, 63, 313, 314
Kamil Paşa (Mehmed, sadrazam) 192
kamu eğitimi (bkz. genel eğitim) 11-13, 27
kamuoyu 43, 74
Kandiye 97-100, 324
Kapadokya 278
kapıcı (bevvâb) 96, 104, 184, 206
Karahisar-ı Sahib (Afyon) 107, 173
Karatodori Efendi (İstefan) 71
Karesi sancağı (Kale-i Sultaniyye, Çanakkale) 105, 111, 158, 193, 195, 198, 199, 292
karışık eğitim (karma eğitim) 37, 69, 70, 79, 81, 83, 93, 94, 109, 121, 122, 174, 215, 296
Kasım Efendi 125
Kaspar Efendi (doktor) 71
Kastamoni vilayeti 195
Kastamoni 158, 173
Katolik cemaati 68, 70, 71, 86, 99, 200, 265
Kemal Ahmed Efendi (Paşa, maarif nazırı) 64, 81, 119
Kerak 139, 140, 201, 290
Kesendire (Cassandra) 270
Kılkış 153

Kırım Savaşı 67, 99, 106, 251
Kırkağaç 153
Kırşehir (Kırşehri) 129, 158
kız eğitimi 233, 234
Kilis 50
Kitâbet 38, 39, 42, 52, 124
kitap
  ders kitabı 86, 89, 90, 105, 229, 230, 238-240, 242-247, 249, 251-253, 315, 329
Koçer, Hasan Ali 12, 63
Kodaman, Bayram 12, 48, 56
kompozisyon dersi (bkz. ders, inşâ dersi) 52, 75, 237-239
Konstantinidi Efendi (Tercüme Odası'ndan) 124
Konya 97, 158, 171, 173, 230, 336
Konya vilayeti 149, 152, 171, 296
Kripto-Hırisiyanlar 31, 199-201, 258, 259, 277-280, 337
Kudüs 82, 147, 148, 158, 173, 191, 294, 296
Kuran 22, 39, 40, 46, 47, 50, 52, 53, 58, 63, 71, 74, 89, 102, 218, 237, 265, 266, 271, 276, 312-315, 320-322, 324, 340
Kuşadası 153
kuşak
  yönetici kuşak 80
kültür
  enformel kültür 23, 300, 302, 303, 339
  Osmanlı kültürü 12, 295, 337
  kültürel faaliyetler 27, 116, 262, 264
Kürdistan 214, 229, 232, 248, 258, 271
Kürdistan eyaleti 105
Kürtçe 275, 284
Kütüb-i Diniyye ve Şeriyye Tedkîk Heyeti (bkz. sansür) 126, 239

laiklik (laik)
  laik yaklaşım 26
Latince 78, 124, 229
Lazistan sancağı 87, 107, 158
Lazkıye 139, 276, 296
Lefkoşe 97
Leskofça 109
Libya 151, 161, 162, 191, 257
Lipsius, Justus 24
Lûtfi Efendi (Ahmet) 67

Maan 140, 201
Maarif Hisse-i İânesi (bkz. vergi) 29, 136, 140, 142, 150, 151, 159, 160, 176, 177, 179, 180, 183, 186-191, 193, 194, 198, 200, 205, 220, 225, 255, 256, 335
maârif meclisi (maarif komisyonu, maarif encümeni) 28, 85, 86, 110, 113, 124, 126, 127, 129-131, 134, 136-139, 168, 177, 182, 236, 283
maarif müdürü 28, 126, 127, 135, 136, 141-144, 156, 161, 163, 164, 166, 180, 185, 187, 196, 205, 208, 270
maarif ıslahatı (bkz. reform) 20, 85, 101
Maarif Nezâreti (Maarif-i Umûmiye Nezâreti)
  taşra maarif idaresi (maarif dairesi) 29, 74, 119, 144, 177, 204
maaş (ücret)
  muallim maaşı 197, 198
mahalle mektebi (bkz. ilkokul) 17, 39, 56, 66, 72, 73, 95, 100, 102, 105, 106, 108, 160, 312-317, 319, 321, 322, 325, 326
Mahmud (II.) 43, 46, 48, 51, 56, 57, 60, 249
Mahmud Efendi (tarih ve coğrafya muallimi) 101, 124
Mahmud Paşa (Damat, adliye nazırı) 224
Mahmud Cevad (İbnü-ş-Şeyh Nafi) 12
Mahmud Nedim Paşa 131, 132
Mahmudzâde Mehmed Efendi (Kuşadası eşrafından) 153
Mahrec-i Eklâm 36, 75, 120
Makasıd-ı Hayriyye (bkz. *Cemiyyet-i Makasıd-ı Hayriyye*) 130, 131
Makedonya 111, 167, 190, 260, 267, 268
Makedonyalılar (bkz. Bulgarlar) 12, 13

Maksudzâde Simon Efendi 125
Malatya 167
maliye 57, 67, 128, 135, 176, 335
mali kaynak
yerel mali kaynak (mahalli kaynaklar, finansal kaynaklar) 28, 29, 33, 109, 128, 141, 150, 151, 158, 194, 197, 206, 291, 336
Mamuretülaziz 130, 134, 138, 158, 160, 167, 208, 209
Mamuretülaziz vilayeti 140, 286
Manastır 97, 104, 111, 130, 134, 135, 138, 148, 155, 167, 205, 222, 266, 268
Manastır vilayeti 134, 135, 141, 190, 201, 267, 268, 280
Manisa 105, 158, 318
Maraş 158
Mat 106, 111
matematik (bkz. ders) 42, 54, 108, 162, 216, 244, , 258, 323, 324, 336
Mecid Efendi 125
Meclis-i Kebîr-i Maârif (bkz. Meclis-i Maarif) 124, 126, 128, 144
Meclis-i Maarif (Meclis-i Kebîr-i Maârif) 28, 61-65, 68-76, 85, 86, 88, 94-98, 103, 104, 112, 124, 126, 128, 144, 216, 217, 228
Meclis-i Muhtelit-i Maarif 68, 69
Meclis-i Umûr-ı Nâfia 21, 51, 54, 121
Meclis-i Vâlâ 45, 54, 56, 58, 60-63, 73, 76, 85, 96, 98, 99, 101, 103, 106, 111
medenileştirmek (uygarlaştırmak, temdin) 32, 293
medeniyyet (bkz. uygarlık) 102, 120, 224, 251, 288
Medine 105, 248, 282
medrese 20, 36, 38, 40, 41, 54, 67, 74, 88, 89, 94, 96, 98, 102, 116, 121, 124, 158, 166, 171, 172, 185, 197, 219, 242, 259, 265, 282-284, 287, 320, 336
Medrese-i Sultani 158, 193
Mehmed Efendi (*Takvim-i Vekayi* yazarı) 124
Mehmed Ali Paşa (Kavalalı) 43, 49, 50, 55, 249
Mehmed Emin Efendi 125
Mehmed Rûşdî (Doktor, Kayserili) 238
mekâtib-i âliyye 53, 169
Mekâtib-i Rûşdiye Nezâreti 56-60, 62
Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti 66, 67, 69, 99, 110
Mekteb-i Eklâm (bkz. *Mahrec-i Eklâm*) 75
Mekteb-i Maarif-i Adliye 36
Mekteb-i Mülkiye 75, 77, 78, 108, 228, 230, 232, 295
Mekteb-i Sultani 32, 37, 78, 79, 82, 121, 216, 220, 223, 224, 228, 229, 231, 233, 297
Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye 57-59, 66
Mekteb-i Ulûm-i Harbiye 42
Merc 151
Mercayûn 139, 281
merkezileşme 11, 12, 25, 96, 261
meslek okulları (sanayi, teknik)
ıslahhâne 109
kız sanayi mektebi 84, 85
sanayi mektebi 232
Turûku Meâbir Mektebi 79
meşruiyet
ideolojik meşruiyet 11
siyasi meşruiyet 45, 46
toplumsal meşruiyet 177
Mısır 14, 43, 49-51, 55, 162, 184, 230, 248, 249, 252
Mısır maarif sistemi 50
Midhat Bey (Mekteb-i Mülkiye tarih muallimi) 230
Midhat Paşa 81, 93, 108, 109, 112, 113
Midilli 97, 105, 189, 313
Mihailovski Efendi 125
modernizasyon 11, 19, 23, 27, 33, 43, 44, 65, 67, 80, 81, 115, 118, 168, 175, 214, 219, 224, 254
Mostar 96
Muallim Cevdet (İnançalp) 235
muhakkık (bkz. müfettiş) 124, 126

Muhacirîn Komisyonu (bkz. göçmenler) 107
muhtar 76, 146, 201
muîn (bkz. öğretmen) 95, 97, 99
Murad Bey (Mizâncı) 78
Musâ Bey (Akyiğitzade) 78
Mustafa Bey (Cezayir-i Bahr-ı Sefîd ve Selanik vilayetleri maarif mûdûrû) 156, 158
Mustafa Efendi 70
Musul vilayeti 136, 285, 286
Muş 105, 158
Muş sancağı 140
Mutki aşireti 197, 293
mutlakıyet (otokrasi) 24, 33, 36, 126, 144, 213, 221, 227, 229, 233, 234, 236, 237, 239, 242, 243, 246, 253, 255, 256, 328, 329, 338, 342
mûfettiş (bkz. muhakkık, denetçi) 54, 55, 64, 110-112, 120, 127, 128, 135, 144, 157, 166, 193, 199, 205, 276, 277, 292
mûfredat 15, 22, 23, 31, 33, 36, 37, 53, 57, 58, 61, 65, 68, 72-75, 78, 81-84, 93, 117, 118, 121, 128, 137, 141, 143, 145, 149, 156-159, 164, 168, 170, 171, 174, 211-215, 218, 220, 221, 223-236, 238, 244, 253, 257, 265, 295, 296, 301, 315, 318, 322, 325, 326, 334, 335, 337, 338, 339
mûftû 131, 137, 277, 319
Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyûn 42, 237
Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn 42, 43
Münif Paşa 71, 125
müspet bilimler (bkz. pozitif konular) 121
Müze-i Hümâyûn 126, 213

Nablus 139, 148, 256
Nafi Atuf (Kansu) 12
nahiv (bkz. ders) 53
namaz 21, 46, 219, 231, 304, 307, 326
Nasıra (Nazareth) 255
Nasuhi Efendi 124
Nazîf Efendi 70
Necid sancağı 191
Nevrekob 270
Niğde 173
Niş sancağı 108, 112, 182
nizam (bkz. fikir, nizam fikri) 11
nizamname (talimatname)
  Dersaâdet Mekâtib-i İbtidâiyyesi İçün Talimât-ı Mahsûse (1892 tarihli) 161, 231
  Dersaâdet Mekâtibi Nizâmâtı 63
  Genelge (1861 tarihli) 70
  Maarif-i umumiye nizamnamesi 30, 37, 55, 66, 72, , 77, 110 ,116-119, 124-127, 131, 146, 147, 149, 156, 161, 169, 181, 182, 194, 203, 206, 216, 222, 320
  Mekâtib-i Sıbyân ve Rüştiye Nizâmâtı 94
  Sıbyân Mekteblerinin Islâhâtına Dâir Nizâmnâme Lâyihası (1868 tarihli) 73
  Telif ve Tercüme Nizamnamesi (1870) 125, 238
  Vilayet nizamnamesi 13, 112
  Vilayet-i Şahane Maarif Mûdûrlerinin Vezaifini Mübeyyin Talimat 29
Neo-Stoacılık 24
Nusayriler 200, 276, 277
nüfus
  çevre nüfusu 31, 202
  etnik nüfus 31

Odyan Efendi (Kirkor) 71
Ohannes Paşa (Sakızlı) 78
Ohri 104
okuma dersi (Bkz. ders) 50
okuma egzersizi 47
okur-yazarlık 40
Oniki İmam Şiileri 31, 32
ordu 21, 25, 44, 61, 62, 154, 155, 177, 300
ortaöğretim 27, 33, 66, 68, 70, 74, 77-79, 82, 149, 156, 193, 211, 303, 322, 324, 334
Osmanlıca (Osmanlı-Türk dili) 20,

31, 39, 40, 65, 72, 79, 85, 184, 218, 224, 228, 229, 237, 239, 250, 272, 306, 308, 311, 319, 321, 335
Osmanlıcılık (Osmanlıcı proje) 28, 32, 37, 77, 78, 93, 116, 150, 156, 215, 227

öğretim dili 38, 54, 68, 70, 215, 229, 258, 262, 269, 272
öğretmen (muallim)
başöğretmen (muallim-i evvel) 83, 95, 96, 99, 104, 111, 143, 150, 152, 162, 163, 166, 180, 188, 206-208, 336
başöğretmen yardımcısı (muallim-i sânî, muîn) 96, 99, 104, 150, 152, 162, 208
Fransızca öğretmeni 52, 323
yazı hocası 63, 64
öğretmen okulu (bkz. dârülmuallimîn) 30, 88, 171, 173, 174, 216, 272, 286, 301, 320
Ömer Lûtfi Paşa (Latas) 95, 96

panopticon 25, 26
pedagoji 170, 216, 245, 301, 334, 336
Pertev Efendi (Bâb-ı Âli Tahrirat-ı Ecnebiye Odası'ndan) 125
Pirlepe 108
Pomaklar 31, 250, 258, 270, 271
Pontus 278
pozitivizm
pozitivist 19, 236, 340
pragmatik konular 213, 334, 335
Priştina 158
Prizren 97, 148, 166, 173, 190, 263, 264, 289
Protestan cemaati
misyonerler 80, 200, 201, 255, 258, 259, 275, 276, 282, 290
Prusya 24, 25, 42, 118

Rakalar (Rekanska) 190
Râşaya 139, 140
Râşid Efendi (maârif ve nâfia mektupçusu) 71
Razlık (Razlog) 270
Recâî Mehmed Efendi 61, 62
reform
maarif ıslahatı 20, 85, 101
reformcu (reformist, ıslahatçı) 11, 19-22, 30, 51, 53, 55, 61, 62, 65, 72, 77, 89, 90, 119, 128, 154, 157, 183, 215, 216, 234, 249
Reformasyon 24
Rehnümâ-yı Muallimîn 26, 81, 217, 218
Reşit Paşa (Mustafa) 59, 60, 89
Rıfat Paşa (Sadık) 62, 83, 85, 89, 238
Rize 158
Rodos 138, 158, 173, 279
Rufai tarikatı 136
Rumeli eyaleti 108
Rumlar (Rum cemaati) 42, 67, 99, 102, 133, 140, 250, 266, 325
Rusçuk 97
Rusya 25, 41, 106, 118, 184, 199, 230, 243, 250
Rüşdi Paşa (Mütercim) 62
rüştiye mektebi
kız rüşdiyesi 83-85, 171
merkez rüşdiye mektebi 150
yarı rüşdiye (nısfu rüşdiyye) 99

Sadullah Paşa 119
Safvet Paşa (Mehmed Esad) 72, 74, 82, 103, 113, 263, 264, 266
Said Paşa (Mehmed, Sadrazam) 155, 186, 203, 221-223, 295
Said Muhibb Efendi 61, 62
Salih Efendi (Divan-ı Zabtiye reisi) 71
San'a 147, 155, 175, 197, 287
sanayi 51, 52, 55, 60, 89, 120, 221, 222, 226, 242, 243
sanayi mektebi (bkz. meslek okulları) 84, 109, 112, 167, 212, 221, 222, 224-226, 232
Sanâyi-i Nefise Mektebi 213
sandık (fon)
mal sandığı 100, 188
memleket sandığı 182
yetim sandığı 100
sansür
Encümen-i Teftiş ve Muayene 125, 239

Kütüb-i Diniyye ve Şeriyye Tedkîk Heyeti 126, 239
Tedkîk-i Müellefât Komisyonu 239
Saraybosna 96
sarf (bkz. ders) 53, 162
Saruhan sancağı (Manisa) 105, 111
Sason aşireti 197, 293
Sayda 139, 281
sekülerleşme 62, 303
Selanik 16, 97,104, 131, 134, 156, 158, 159, 167, 173, 175, 271
Selanik vilayeti 130, 141, 153, 196
selâtin-i izâm mektebleri 52
Selim (III.) 46, 247, 249
Selim Sâbit 26, 81, 125, 145, 213, 216, 217, 245, 333
Selimiyye (Hama sancağı) 140
Seniçe 148
Serez 104
Serfice (Servia) 108, 158
sıbyân mektebi (bkz. ilkokul) 38, 70, 72, 103, 145, 146, 161, 335
sınav (imtihan) 26, 72, 74, 77, 79, 124, 128, 161, 218, 283, 340
Siirt sancağı 140
Sivas 107, 129, 134, 158, 172, 173, 175, 186, 188, 193, 196, 208, 209, 274, 275
Sofya 13, 97, 167
sosyal disiplinizasyon 24, 25, 32, 36, 44, 46, 48, 53, 86, 88, 93, 104, 107, 218, 224, 227, 228, 231, 233, 234, 253, 333, 334, 339
standardizasyon (bkz. birörnekleşme) 219, 220
Subhi Paşa (Abdüllatif, maarif nazırı) 73, 76
Suriye 31, 49, 50, 82, 93, 101, 129, 134, 135, 138, 139, 179, 193, 248, 255, 272, 274, 275, 289, 290, 294
Suriye vilayeti (bkz. Şam) 130, 138, 139, 152, 185, 189, 194, 201, 256
Süleymaniye külliyesi 39
Sünni nüfus
Sünni Araplar 31, 271
Sünni olmayan nüfus 28, 31, 337
Sünnileştirme politikası 31, 45, 275, 276, 337

Şahin Bey (Shahin Kolonja) 167
Şakir Paşa (Müşir, Doğu Anadolu Vilayetleri Umum Müfettişi) 157, 226, 277, 278, 286
Şam 49, 50, 100, 101, 111, 139, 140, 155, 159, 162, 173, 193, 204, 222, 271, 272
Şemseddin Sami Bey (Frashëri) 260, 261
şeyhülislâm (bkz. Bâb-ı Meşihat) 45, 54, 55, 141, 228, 234, 267, 284
Şumnu 97
Şura-yı Devlet 72, 74, 119, 124, 182

Tahir Efendi (Hacı, müneccim) 125
Tahir Paşa (mirliva) 124
Tahsin Efendi (kaymakam) 108
Tanzimat 19-23, 27, 28, 31-33, 36, 37, 43, 45, 46, 51, 55, 56, 59, 61, 65, 72, 77, 81, 83, 84, 87, 89, 90, 92, 100, 101, 109, 113, 115, 116, 119, 128, 131, 154, 156, 160, 165, 166, 170, 178, 179, 181, 183, 214, 215, 220, 236-238, 249, 251, 262, 282
tarım 52, 117, 180, 182, 184, 186-188, 191, 207, 211, 336
tarih dersi (bkz. ders) 50, 54, 57, 167, 230, 244, 323, 324, 327, 330
tarikat 29, 136, 274
Taşlıca (Pljevlja) 148, 190
taşra
taşra reformu 11
Takvim-i Vekayi 51, 56, 80, 83, 103, 108, 111
tecvîd 40, 58, 63, 314, 321, 324
Tedkîk-i Müellefât Komisyonu (bkz. sansür) 239
teftiş (bkz. denetleme) 39, 52, 62, 87, 101, 110, 111, 113, 116, 284, 336
Teke 158, 296
Tekfurdağı 103, 114
Tekirdağ (bkz. Tekfurdağı) 103, 317

terakki (bkz. ilerleme) 132
terbiye 36, 45, 83, 85, 86, 235, 240, 241, 326
Tıbbhâne-i Âmire 42, 43
tıbbiye mektebi 71
Tırhala sancağı 102
Tibawi, A.L. 50
ticaret 51, 52, 82, 89, 120, 211, 221, 222, 224-226
Ticaret ve Nafia Nezareti 212, 225
Tikveş (Kavadarcı) 108, 141, 196, 270
tilâvet 39, 40, 47, 58
Tokat 167, 275
Topkapı sarayı 38
toplumsal disiplinizasyon (bkz. sosyal disiplinizasyon) 25
toplumsallaşma
  enformel faktör 34, 300
  kurumsal faktör 34
Topulli, Bayram ("Bayo") 167, 268
Trablus (Trablusgarp vilayeti, bkz. Libya) 160, 165, 191, 208, 294
Trablusşam 111, 139
Trabzon 97, 138, 158, 167, 173, 222, 279
Travnik 96, 97
Tuna vilayeti 81, 93, 109, 112, 113, 129, 152, 181
Turûku Meâbir Mektebi (bkz. meslek okulları) 79
Türk dili (bkz. Osmanlıca) 31, 106, 124, 162, 258
Türkleştirme politikası 31
Tütün Rejisi 184, 188

Ulahlar
  Müslüman Ulahlar 270
ulema (ilmiye) 19, 20, 23, 36, 39, 43, 47, 48, 54, 55, 57, 59, 61, 62, 67, 71, 74, 85, 88, 89, 93, 95, 101, 111, 115, 121, 141, 152, 163, 166, 172, 201, 215, 229, 233, 234, 259, 267, 274, 276, 280, 282, 283, 287, 290, 301, 319, 320, 323, 324, 336, 337, 338
ulûm (bkz. beşeri bilimler) 51, 61, 121, 169
Unat, Faik Reşit 12
Urfa 167, 168
Ustrumca (Strumica) 108
usûl-i atîka 146, 251
usûl-i cedîd 73, 75, 145, 146, 148, 153, 172, 213-218, 220, 275, 301, 333, 334, 340
usûl-i ictimâiyye (toplu öğretim) 217
usûl-i infirâdiyye (bire bir öğretim) 217
usûl-i mütekabile (işteşlik sistemi, bkz. Bell-Lancaster Ekolü) 80, 81, 217
uygarlık (medeniyet) 70, 102, 120, 122, 215, 224, 242, 251, 252, 258, 288, 294, 306, 337

ümmet-i Muhammed 231
üniforma 26, 37, 50, 68, 219, 319, 325, 327, 334
üniversite (bkz. *Darülfünûn*) 61, 65, 77, 78, 124
Üsküp 97, 105, 158, 159, 160, 190, 268, 317, 319

vakıf (evkaf)
  dinî vakıf 29, 39
  evkaf-ı münderise (münderise vakıflar) 29, 135, 137, 143, 152, 179, 186, 194, 195, 198, 204, 205
vakıf mektebi (bkz. ilkokul, mahalle mektebi) 169
Van 134, 160, 166, 208, 209, 256, 286, 311
Vehbi Efendi (Mustafa, Molla, Hâfız, İmamzade) 64, 66, 87, 110, 111, 124
vergi
  maarif hisse-i iânesi 29, 136, 140, 142, 150, 151, 159, 160, 176, 177, 179, 180, 183, 186-191, 193, 194, 198, 200, 205, 220, 225, 255, 256, 335
  rüsûm-ı tahsîliyye 105
vergi siyaseti 33
Vidin 97
Vulçitrin 190

yabancı eğitim kurumları 254
Yahudi cemaati 250
Yakova 106, 111, 269, 288
Yanya 97, 102, 105, 111, 134, 136, 138, 156, 158, 159, 172, 262, 265-267, 269
yazmak (bkz. ders, yazmak dersi, kitâbet dersi) 52, 74
Yemen 144, 147, 160, 165, 191, 195, 287, 294, 330
Yenice-i Karasu (Giannitsa) 46
Yenipazar (Novi Pazar) 190
Yenişehir (Larissa) 97, 111, 158
yetim sandığı (bkz. sandık) 100
Yezidiler 31, 284, 285, 286
Yunanca
  Eski Yunanca 78, 124
Yunanistan Krallığı 99
yurttaşlık 212
yüksek eğitim 60, 65, 90, 94, 137, 148, 164, 233

zanaat 36, 51, 242
Zazaca 275
Zebedânî 139, 140
Zeydiler 31, 274, 287
Ziraat Bankası 182, 187
Zor sancağı 173, 294
zorunlu eğitim 53, 146, 147, 156, 300
Zühdü Paşa, Ahmed 23, 161, 226

Osmanlı İmparatorluğu'nun geçirdiği modernizasyon ve reform süreci, kamu eğitimindeki reformların sağlıklı bir değerlendirmesi yapılmadan anlaşılamaz. Birörnekleşme, disiplin ve etkinlik, gerek merkezde gerekse taşrada malî ve idarî sistemi yeniden yapılandıran Osmanlı ıslahatçılarının ana prensipleri oldu. Bu prensipleri hayata geçirmek için ihtiyaç duyulan memurlar Osmanlı okullarında yetişti.

Bir kurum olarak devlet okulları, imparatorluk sınırları içindeki halkta düzen, disiplin ve verimlilik gibi fikirlerin uyanmasına yardım etti. II. Abdülhamid döneminde dinsel ve otoriter değerler yukarıdaki fikirlerle birleştirilerek eğitim tedrisatına eklemlenmişti. Özellikle nizam ve disiplin fikri Osmanlı kamu eğitiminde birörnekleşmenin giderek ağırlık kazanmasına yol açmış, bu eğilim baskın Osmanlı kültüründen farklı yapıda olan pek çok etnik grup için eğitimin yetersiz kalması sonucunu doğurmuştu. Eğitim alanı aynı zamanda, 19. yüzyılın kapitalist dinamiklerinin ihtiyaçlarıyla, milliyetçiliğin etkisiyle ve devletin makbul vatandaş talepleriyle de bağlantılı olarak biçimlendi. Dolayısıyla taşrada ortaya çıkan tepkilerin bu nedenleri de içerecek şekilde düşünülmesi gerekir.

Selçuk Akşin Somel, eğitim alanındaki modernleşme hamlesinin çerçevesini ve etkisini, taşrayı da hesaba katan bir bakışla ayrıntılı bir şekilde inceliyor. *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi 1839-1908*, Osmanlı eğitim ve modernleşme tarihini anlamak için de temel bir başvuru kaynağı olma özelliği taşıyor.

İLETİŞİM 1461
ARAŞTIRMA İNCELEME 244

ISBN-13: 978-975-05-0750-2