



**TOPLUMSAL MODERNLEŞME PROJESİ OLARAK
TANZİMAT DÖNEMİ
(EĞİTİM İSLAHATI BAĞLAMINDA)
(1839-1876)**

Erol ÇİYDEM

**Doktora Tezi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÖZDEMİR
2017
(Her Hakkı Saklıdır)**

T. C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TOPLUMSAL MODERNLEŞME PROJESİ OLARAK TANZİMAT
DÖNEMİ (EĞİTİM İSLAHATI BAĞLAMINDA)
(1839-1876)
(The Tanzimat Period as Social Modernization Project (In the Context of
Education Reform)
(1839-1876)

DOKTORA TEZİ

Erol ÇİYDEM

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÖZDEMİR

ERZURUM
Şubat, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÖZDEMİR danışmanlığında, Erol ÇİYDEM tarafından hazırlanan “Toplumsal Modernleşme Projesi Olarak Tanzimat Dönemi (1839-1876) (Eğitim Islahatı Bağlamında)” başlıklı çalışma 14 / 02 / 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Murat KÜÇÜKUĞURLU İmza:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÖZDEMİR İmza:

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Betül ASLAN İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Uğur AKBULUT İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



20.02.2017

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Toplumsal Modernleşme Projesi Olarak Tanzimat Dönemi (1839-1876) (Eğitim Islahatı Bağlamında)” başlıklı çalışmanın, tarafımca bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvurmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17.02.2017

(İmza)
Erol ÇİYDEM

ÖZET

DOKTORA TEZİ

TOPLUMSAL MODERNLEŞME PROJESİ OLARAK TANZİMAT DÖNEMİ (EĞİTİM İSLAHATI BAĞLAMINDA) (1839-1876)

Erol ÇİYDEM

2017, 499 sayfa

Tanzimat Dönemi, eğitim alanında ıslahatın oldukça yoğun olduğu bir süreci ifade etmektedir. Bu çalışmada Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesi olarak ele alınıp incelenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda kapsamlı ve çok boyutlu modernleşme sürecinin ilk merhalesini oluşturan Tanzimat Dönemi'nde atılan adımlar Osmanlı/Türk toplumsal yapısı üzerindeki etkileri ve sonraki dönemler için bilgi ve birikim açısından bırakılan miras dolayısıyla oldukça önemlidir. Çalışmada Tanzimat Dönemi'nde toplumsal modernleşme sürecinin yürütüldüğü ve bu süreçte en önemli aracın eğitim olduğu vurgulanmıştır. Eğitim, Tanzimat Dönemi ile birlikte devlet kontrolü altına alınmış ve toplumsal modernleşme sürecinde araçsallaştırılmıştır. Tanzimat Dönemi'nde toplumsal modernleşmenin yürütücüleri olan bürokratlar eğitim alanında İmparatorlukta modern sistemin temellerini atmışlardır. Eğitim alanında atılan adımlar yeni bir toplumsal düzeni beraberinde getirmiştir. Nitekim çalışmada Osmanlı bürokrasisinin Tanzimat Dönemi boyunca toplumsal modernleşmenin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için ne tür politikalar izlediği ve bu politikaların sonuçlarının neler olduğu üzerine odaklanılmıştır. Bununla beraber modernleşme, Osmanlı İmparatorluğu'nu modernleşmeye sevk eden sebepler, Tanzimat Dönemi'nin yol haritaları olarak kabul edilen Tanzimat Fermanı ve Islahat Fermanı ve son olarak toplumsal modernleşme sürecinde engeller, ihmaller ve sınırlılıklar hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Tanzimat Dönemi hakkında yapılan çalışmaların birçoğunda siyasi, askeri ve iktisadi alandaki ıslahat veya bu alanlardaki değişim süreçleri üzerine odaklanılmıştır. Tanzimat Dönemi eğitim alanındaki ıslahat ve bahsedilen dönem için eğitim ıslahatının önemi üzerinde derinlemesine bir çalışmaya rastlamak zordur. Söz konusu eksikliği gidermesi düşünülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal Modernleşme, Osmanlı İmparatorluğu, Tanzimat Dönemi, Eğitim Islahatı

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
THE TANZİMAT PERIOD AS SOCIAL MODERNIZATION PROJECT (IN
THE CONTEXT OF EDUCATION REFORM)
(1839-1876)

Erol ÇİYDEM

2017, 499 pages

The Tanzimat Period is a process in which the reform of education is quite intense. In this study, the Tanzimat Period was considered and examined as a project of social modernization. The steps taken in the Tanzimat Period, which constituted the first stage of the comprehensive and multidimensional modernization process in the Ottoman Empire, are very important because of the inheritance left behind in terms of the effects on the Ottoman / Turkish social structure and knowledge and experience for later periods. It was emphasized that during the Tanzimat period, the process of social modernization was carried out and that the most important instrument was education in this process. With the Tanzimat period, education was taken under state control and instrumentalized in the process of social modernization. In the Tanzimat period, the bureaucrats, who are the executives of social modernization, have laid the foundations of the modern system in the Empire. The steps taken in the field of education brought with it a new social order. As a matter of fact, in this study was focused on what policies the Ottoman bureaucracy had in order to successfully carry out social modernization during the Tanzimat period and what the consequences of these policies were. In addition, modernization, reasons for modernizing the Ottoman Empire, Tanzimat Fermanı and Islahat Fermanı, which are considered as the road maps of the Tanzimat Period, and lastly detailed information about obstacles, negligence and limitations in the process of social modernization. Much of the work on the Tanzimat Period has focused on reforms in the political, military, and economic spheres, or on the process of change in these areas. It is difficult to come to an in-depth study on the education reform of the Tanzimat period and the importance of the education reform for this period. Historical research has been used in qualitative research methods in this study, which is thought to be lacking.

Key Words: Social Modernization, Ottoman Empire, Tanzimat Period, Education Reforms

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Osmanlı İmparatorluğu'nda toplumsal modernleşme sürecinin başlangıcı olarak kabul edilen Tanzimat Dönemi'nde (1839-1876) gerçekleştirilen eğitim ıslahatı ve dönemin eğitim alanındaki gelişmelerinin toplumsal modernleşme sürecindeki rolü üzerine odaklanılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda çok boyutlu modernleşme sürecinin yürütüldüğü Tanzimat Dönemi hakkında yapılan bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları açıklanmıştır. İkinci bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi ve bu kapsamda dönemle ilgili belli başlı araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi, veri toplama teknikleri ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölüm ise, kendi içerisinde altı alt bölümden oluşmaktadır. İlkinde, modernleşme tüm boyutları ile ele alınmış; ikinci kısımda, Osmanlı İmparatorluğu'nu modernleşme sürecine sevk eden sebepler açıklanmış; üçüncü kısımda, Tanzimat Dönemi'ndeki iki önemli ferman (Tanzimat ve Islahat Fermanları) incelenmiş; dördüncü kısımda, toplumsal modernleşme projesinin yürütüldüğü Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı bürokrasisinin eğitim alanında nasıl bir politika izlediği açıklanmış; beşinci kısımda bir önceki bölümde açıklanan eğitim alanındaki politikaların toplumsal modernleşme bağlamında ortaya çıkarmış olduğu sonuçlar verilmiş ve altıncı kısımda söz konusu dönemde toplumsal modernleşme sürecindeki engeller, ihmaller ve sınırlılıklar ele alınmıştır. Ana bölümlerden beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler açıklanmıştır.

Eğitim'in araçsallaştırılarak toplumsal modernleşme sürecinin yürütülmüş olduğu Tanzimat Dönemi hakkında yapılan bu çalışmanın sonlandırılmasında süreç boyunca gerek yönlendirmeleri gerekse farklı bakış açıları sunarak dönemi daha iyi kavrayıp yorumlamamda hiçbir yardımını esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÖZDEMİR'e şükranlarımı sunarım. Bununla birlikte Tez İzleme Komitesinde yer alan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Betül ASLAN ve Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK'e çalışmamı hazırlama sürecindeki önerileri ve yönlendirmeleri dolayısıyla teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bu çalışma sürecinde altı ay boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nde araştırma yapabilme fırsatını bana sunan ve orada çalışmamla ilgili kaynak, bakış açısı ve ders alma gibi konularda yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Yanni KOTSONİS'e, yine Osmanlı İmparatorluğu hakkında grup çalışmalarına katılma fırsatını sunarak farklı bakış

aıların görmeme aracı olan Prof. Dr. Leslie PEIRCE'ye ve son olarak derslerini takip etme şansını bana sunan Prof. Dr. Larry WOLFF, ve Assist. Prof. Alys GEORGE'a minnettarım.

Erzurum-2017

Erol ÇİYDEM



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	3

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	11
3.1. Araştırma Modeli	11
3.2. Veri Toplama Teknikleri.....	11
3.3. Verilerin Analizi.....	12

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	13
4.1. Modernleşme.....	13
4.1.1. Modernleşme Nedir?	13
4.1.2. Modernliğin Ortaya Çıkışı.....	18
4.1.3. Süreç Olarak Modernleşme	24
4.1.3.1. Özgür ve Rasyonel Birey	25
4.1.3.2. Sanayileşme	30

4.1.3.3. İletişim ve Ulaşımın Hızlanması	33
4.1.3.4. Kentleşme/Kentlileşme.....	37
4.1.3.5. Ulusallaşma.....	40
4.1.3.6. Okullaşma	46
4.1.3.7. İhtisaslaşma (Uzmanlaşma)	48
4.1.3.8. Hukukileşme	51
4.1.3.9. Demokratikleşme	54
4.1.3.10. Sekülerleşme ve Laikleşme	56
4.1.3.11. Örgütlü Muhalefetin Oluşumu.....	58
4.1.3.12. Bürokrasinin Gelişimi.....	59
4.1.4. Modernleşme ve Eğitim.....	63
4.1.5. Modern Devlet ve Eğitim	67
4.1.6. Modernliğe Giden Süreçte Batıda Eğitimin Gelişimi ve Rolü	71
4.1.7. Toplumsal Modernleşme Projelerinde İtici Güç: Eğitim.....	84
4.2. Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı İmparatorluğu	91
4.2.1. Osmanlı Modernleşmesinin Sebepleri.....	98
4.2.1.1. Osmanlı’da Düşünsel Dünyanın Daralması	100
4.2.1.2. Osmanlı “İmparatorluk Sistemi”nde Bozulma	110
4.2.1.3. II. Küreselleşme Dalgası.....	115
4.2.1.3.1. Fransız Devrimi	116
4.2.1.3.2. Sanayi Devrimi	122
4.2.1.4. Düşünsel ve İdeolojik Fikir Akımlarının Etkisi.....	124
4.2.1.5. Modern Diplomasinin Gelişimi ve Avrupa’da Birlik Fikri	130
4.2.2. Yeni Düzen Arayışı: Osmanlı Modernleşme Sürecinde Öncü Adımlar....	134
4.3. Toplumsal Modernleşme Projesinde Yol Haritaları: Tanzimat ve Islahat	
Fermanları.....	146
4.3.1. Tanzimat Fermanı’nın Hazırlık Safhası ve Etkilenmeler	146
4.3.2. Tanzimat Fermanı ve Geleneksel Yapının Dönüşümü.....	159
4.3.3. Ulusçuluğa Cevap Olarak Tanzimat Fermanı.....	166
4.3.4. Hukukileşme Açısından Tanzimat Fermanı	170
4.3.5. Toplumsal Modernleşme Projesinde İkinci Safhanın Başlangıcı: Islahat Fermanı.....	175

4.4. Tanzimat Bürokrasisinin Toplumsal Modernleşme Politikaları	182
4.4.1. Eğitim Islahatında “Entegrist Ulusçuluk” Projesi: Osmanlılık	183
4.4.2. Modern Eğitimin Dizaynı Meselesi: Kurumsallaşma.....	192
4.4.2.1. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi	201
4.4.3. Toplumsal Modernleşmenin Yürütölmek İstendiğı Mekânın Ortaya	
Çıkışı: Okullaşma	205
4.4.3.1. Rüşdiye Mektepleri.....	206
4.4.3.2. Sultaniler ve İdadi Mektepleri	217
4.4.3.2.1. Mekteb-i Sultani	220
4.4.4. Tanzimat Döneminde Nitelikli Birey Yetiştirme Meselesi	225
4.4.4.1. Mekteb-i Mülkiye	226
4.4.4.2. Öğretmen Okulları	229
4.4.4.3. Darülfünun.....	238
4.4.4.4. Mesleki ve Teknik Okullar	244
4.4.5. Geleneksel Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu	253
4.4.5.1. Eğitimin İlk Basamağında Islahat: Sıbyan Mektepleri.....	253
4.4.5.2. Medreselerin Islahı Meselesi	265
4.4.6. Eğitim Islahatını Tabana Yayma Çabaları.....	271
4.4.6.1. Eğitim ve Kültür Müesseseleri	271
4.4.6.1.1. Encümen-i Daniş	274
4.4.6.1.2. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye	279
4.4.7. Batı’yı Batı’nın Dili ile Anlama Çabası: Yabancı Dil Eğitimi ve	
Tercüme.....	285
4.4.8. Modern Okullarda Modern Müfredat	297
4.5. Modern Toplum, Modern Siyaset ve Modern Düzen Emareleri: Tanzimat	
Dönemi	312
4.5.1. Toplumsal Modernleşme Projesi’nde Hedef: Medeniyet.....	313
4.5.2. Sivil Bürokrasinin Yükselişi.....	320
4.5.3. Eğitim Alanı’nda Laik ve Seküler Yapının Ortaya Çıkışı.....	328
4.5.4. Toplumun Öteki Yüzü Kadının Toplumla Bütünleşmesi.....	341
4.5.5. Modern Eğitimli Muhalif Sınıf: Genç Osmanlılar.....	349
4.5.6. Modern Kamuoyu’nun Oluşumu.....	363

4.5.7. Tanzimat Dönemi Eğitim Islahatı ve Gayri Müslim Tebaa.....	376
4.6. İmparatorlukta Modernliğe Geçiş Sürecinde Engeller, Sınırlılıklar ve İhmaller ...	393

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ.....	406
KAYNAKÇA	416
EKLER.....	453
ÖZGEÇMİŞ.....	485



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1. 1855-1857 yılları arasında İstanbul ve diğer vilayetlerdeki rüşdiye mektebi sayısı.....	212
Tablo 4.2. 1858-1871 yılları arasında İstanbul ve diğer vilayetlerdeki rüşdiye mektebi sayısı.....	212
Tablo 4.3. 1872-1876 yılları arasında İstanbul ve diğer vilayetlerdeki rüşdiye mektebi sayısı.....	213
Tablo 4.4. Maarif-i Umumi Nizamname'sine göre erkek rüşdiye mekteplerinde okutulması planlanan dersler.....	301
Tablo 4.5. Maarif-i Umumi Nizamname'sine göre kız rüşdiye mekteplerinde okutulması planlanan dersler.....	301
Tablo 4.6. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre sıbyan mekteplerinde okutulması planlanan dersler.....	302
Tablo 4.7. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereğince idadi mekteplerinde okutulması planlanan dersler.....	303
Tablo 4.8. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereğince sultani mekteplerinde okutulması planlanan dersler.....	304
Tablo 4.9. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre Darülmualimîn'inde okutulması planlanan dersler.....	306
Tablo 4.10. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre Darülfünun'un Felsefe ve Edebiyat şubesinde okutulması planlanan dersler.....	310
Tablo 4.11. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre Darülfünun'un İlm-i Hukuk şubesinde okutulması planlanan dersler	310
Tablo 4.12. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre Darülfünun'un Ulûm-ı Tabiiye ve Riyaziye şubesinde okutulması planlanan dersler	310

KISALTMALAR DİZİNİ

A.AMD.	: Sadâret Âmedi Kalemi
A.DVN.	: Sadâret Divan (Beylikçi) Kalemi
A.MKT. MHM.	: Sadâret Mektûbî Kalemi Mühimme Odası
A.MKT. MVL.	: Sadâret Mektûbî Kalemi Meclis-i Vâlâ
A.MKT. NZD.	: Sadâret Mektûbî Kalemi Nezâret ve Devâir
A.MKT.	: Sadâret Mektubî Kalemi
AYN. d	: Ayniyat Defteri
BEO.	: Bâb-ı Âlî Evrak Odası
bkz.	: Bakınız
BOA.	: Başbakanlık Osmanlı Arşivi
C.	: Cilt
C.DH.	: Muallim Cevdet Tasnifi Dâhiliye
C.MF.	: Muallim Cevdet Tasnifi Maârif
C.ML.	: Muallim Cevdet Tasnifi Maliye
h.	: Hicri
HR. MKT.	: Hariciye Nezâreti Mektubî Kalemi
HR. TO.	: Hariciye Tercüme Odası
İ.DH.	: İrâde Dâhiliye
İ.HR.	: İrâde Hariciye
İ.MVL.	: İrâde Meclis-i Vâla
M. E. B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
MF. MKT.	: Maârif Nezâreti Mektûbî Kalemi
No:	: Numara
OTAM	: Osmanlı Tarihi Araştırma Merkezi Dergisi
p.	: page
s.	: Sayfa
T.T.K.	: Türk Tarih Kurumu
TCTA	: Tanzimat’tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi
Y.EE.	: Yıldız Esas Evrakı
Y.PRK. MF.	: Yıldız Perâkende Evrakı Maarif

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm altında araştırmanın amacı, problemi, alt problemleri, önemi ve sınırlılıkları konusunda bilgi verilmiştir.

Osmanlı-Türk modernleşme süreci üzerine literatürdeki eser sayısı azımsanamayacak düzeydedir. Böylesi kapsamlı ve çok boyutlu bir konu her geçen gün ortaya çıkan yeni belge ve bilgiler ışığında güncelliğini korumakla birlikte yeniden ele alınmayı gerektirmektedir. Nitekim bu çalışmada Osmanlı-Türk modernleşme sürecinin başlangıcı olarak kabul ettiğimiz Tanzimat Dönemi'nde eğitim ıslahatının toplumsal modernleşme sürecindeki yansımaları ve sonuçları ele alınmıştır.

Tanzimat Dönemi, Batı'da ortaya çıkmış olan modernleşme hamlesine tam manasıyla karşılık verilmeye çalışılan bir süreç olmuştur. 3 Kasım 1839 yılında Gülhane Parkı'nda dönemin sadrazamı Mustafa Reşid Paşa tarafından okunan Gülhane Hattı Hümayunu ile başlayan söz konusu süreç, 1876 yılında I. Meşrutiyet olarak adlandırılan anayasal yönetime geçişe kadar olan dönemi kapsamaktadır.

Tanzimat Dönemi Osmanlı-Türk modernleşme süreci bağlamında ele alınırken, üzerinde durulacak hususlardan birisi elbette modernleşmenin ne olduğudur. Nitekim Osmanlı İmparatorluğu'nda başlatılan modernleşme hamlesi, aynı zamanda Batı dışı modernleşme süreçleri açısından önemli bir inceleme konusudur. Modernleşme, bilindiği üzere Batı orijinli bir süreçtir. XIV. ve XV. yüzyıllarda Coğrafi Keşifler, Rönesans ve Reform gibi gelişmelerle Batı'da siyasal, toplumsal ve iktisadi alanlardaki değişim olarak beliren modernleşme süreci XVIII. yüzyılın sonlarına doğru zirveye çıkmıştır. XIX. yüzyıl Avrupa'sı modernliği yakalamıştır. Avrupa'nın modernliğe ulaşmış olması, kendi dışındaki bölgeler üzerinde hegemonya kurmasının yolunu açmış ve dünyanın diğer bölgelerinde Batı tarzı modernleşme süreçlerini beraberinde getirmiştir. XIX. yüzyılda Batı dışı toplumlarda modernleşme, batılılaşma şeklinde ortaya çıkmıştır. Nitekim 1839 yılından itibaren Osmanlı İmparatorluğu'nda yürürlüğe konan modernleşme projesi, devlet ve toplum yapısı ile Batı karşısında geride kalmış bir imparatorluğun ilerleme koşusudur. Osmanlı İmparatorluğu söz konusu koşuyu başlatmakta geç kalmış olsa da,

Tanzimat projesi İmparatorluğa yeni bir düzen getirme arzusuyla bu geç kalınlık durumundan kurtulma isteğinin somut bir göstergesi olmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

1839-1876 yıllarını kapsayan süreçte Osmanlı İmparatorluğu'nda aydın bürokratlar tarafından başlatılan ıslahat programı birçok alanda eş zamanlı olarak yürütülmek istenmiştir. Askeri, siyasi, iktisat, eğitim ve hukuk öne çıkan alanlar arasındadır. Bu alanlar içerisinde eğitim, toplumsal modernleşme açısından ayrı bir yer ve öneme sahiptir. Nitekim bu araştırmada temel amaç, Tanzimat Dönemi'nin toplumsal modernleşme açısından analizini yapmak ve bu toplumsal modernleşme sürecinde eğitim alanındaki ıslahatın rolünü ortaya koymaktır.

Bahsedilen genel amaç altında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Modernleşme, modern devlet, modern eğitim ve toplumsal modernleşme nedir?
- 2- Toplumsal modernleşme sürecinde iktidarlar tarafından etkin olarak kullanılan araçlar nelerdir?
- 3- Toplumsal modernleşme süreçlerinde eğitimin rolü ve önemi nedir?
- 4- Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmeyi ortaya çıkaran etkenler nelerdir?
- 5- Tanzimat Dönemi'nde eğitim ıslahatı bağlamında toplumsal modernleşme politikaları nelerdir?
- 6- Tanzimat Dönemi'nde eğitim ıslahatı bağlamında toplumsal modernleşme politikalarının sonuçları nelerdir?
- 7- Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme sürecinde engeller, sınırlılıklar ve ihmaller var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Tanzimat Dönemi, bugüne değin birçok çalışmanın bizzat konusu ya da alt başlıklarından birisi olarak ele alınmıştır. Özellikle Osmanlı-Türk modernleşmesi hakkında yazılan eserlerde Tanzimat Dönemi ele alınan konulardan birisi olmuştur. Ancak Tanzimat Dönemi hakkında yazılan eserler incelendiğinde, Tanzimat Dönemi'nin çok farklı boyutlarının ele alınmasına rağmen, Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatının bir bütün olarak ne olduğunu merkeze alan çalışmaların yapılmamış olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmaların birçoğunda Tanzimat Dönemi'ndeki iktisadi, idari ya da siyasi olaylar üzerine odaklanılmıştır. Eğitim alanında ise çoğunlukla belli başlı eğitim kurumlarının merkeze alındığı çalışmalar yapılmıştır. Yine Osmanlı-Türk modernleşmesi içerisinde Tanzimat Dönemi anlatıları çoğunlukla yüzeysel ve eksik kalmıştır. Bu çalışmanın en önemli tarafı Osmanlı-Türk modernleşme sürecinin başlangıcı olan Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatının bir bütün olarak ele alınması ve toplumsal modernleşmenin başlıca vasıtası olarak kabul edilmiş olmasıdır. Çalışmada temel varsayımlardan birisi Tanzimat Dönemi'nin toplumsal modernleşme projesi olduğudur. Bu projenin yürütülmesinde ise eğitimin, dönemin Avrupa'sında olduğu gibi etkin bir araç haline getirildiğidir. Diğer çalışmaların birçoğunda ihmal edilen toplumsal değişim ve dönüşüm, eğitim ıslahatı bağlamında bu çalışmanın merkezinde yer almaktadır. Nitekim Tanzimat Dönemi'ndeki toplumsal modernleşme hamlesi, Tanzimat sonrasında Osmanlı/Türk tarihsel sürecindeki gelişmelerde toplumsal, siyasi ve iktisadi altyapıların oluşmasını sağlamıştır. Bu çalışmada Tanzimat Dönemi'ndeki söz konusu atılımların neler olduğu ve sonraki dönemler için önemi tartışılan hususlar arasındadır. Çalışmanın diğer bir önemli tarafı ise, Osmanlı İmparatorluğu'nda ciddi bir modernleşme projesinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı Tanzimat Dönemi ele alınırken, İmparatorluk dışındaki farklı modernleşme tarzlarının ihmal edilmemiş olmasıdır. XIX. yüzyıl sadece Osmanlı İmparatorluğu için değil, tüm Avrupa ve diğer imparatorluklar için reform çağıdır. Bu nedenle eğer batı dışı toplumda yürütülen modernleşme projesi hakkında çalışma yapılacaksa, bu proje üzerindeki etkileri iyi analiz etmek ve mukayeseli bir biçimde değerlendirmek önem arz etmektedir.

Sonuç olarak Osmanlı Tarihi'nin çok önemli ve esaslı değişimini teşkil eden ve Türk modernleşme Tarihi'nin milat noktası ve bir aşaması olan Tanzimat Dönemi'nin araştırılıp değerlendirilmesi hem Osmanlı Devleti hem de Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarihini anlamak ve toplumsal hafızamızdaki yanlışları düzeltmek açısından oldukça önemlidir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Tanzimat Dönemi, çok boyutlu bir modernleşme projesinin hayata geçirilmiş olduğu bir dönemdir. Bu nedenle çalışmada bir takım sınırlılıkların olması kaçınılmazdır. Her şeyden önce çalışmada Tanzimat Dönemi'nin 3 Kasım 1839 tarihinde başlamış

olduğu ve sürecin 1876 yılına kadar devam ettiği kabul edilmiştir. Başka bir ifadeyle zamansal açıdan çalışma 1839-1876 yılları arasını kapsamaktadır. Ancak Tanzimat Dönemi, o dönemi ortaya çıkaran olay ve olgular bilinmeden anlaşılamayacağından dönemin arka planı da konular arasında yer almaktadır. Tanzimat Dönemi boyunca yürütölen toplumsal modernleşme projesinde eğitim başlıca araç olarak kullanılmıştır. Çalışmadaki diğer bir sınırlılık, Tanzimat Dönemi'ndeki toplumsal modernleşme projesinin sadece eğitim ıslahatı bağlamında ele alınmış olmasıdır. Veri toplama araçları arşiv belgeleri, gazeteler ve ikincil elden kaynaklardır. Ancak bunlar içerisinde gazete sayısının çok fazla sayıda olması dolayısıyla bunların incelenmesine vakit yetmeyeceğinden sınırlama getirilmiştir. Seçilen gazeteler; ilk resmi gazete olması dolayısıyla Takvim-i Vekayi, ilk özel gazete olması sebebiyle Tercüman-ı Ahval ve Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk muhalif gazete olması dolayısıyla da Hürriyet gazetesidir. Bundan başka gerekli görölen yerlerde, farklı gazetelerde incelenmiştir. Özellikle, eğitim alanında önemli adımların atıldığı ya da yeniliklerin yapıldığı tarihler doğrultusunda dönemin farklı gazeteleri de incelemeye tabi tutulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma bir Eğitim Tarihi araştırması olarak görülebilir. Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmenin başlangıcı sayılan Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatı toplumsal modernleşme açısından ele alınmıştır. Eğitim Tarihi, araştırma alanı ve ders olarak XX. yüzyıl başlarından itibaren üzerinde durulan alanlardan birisidir. XX. yüzyılın ortalarından itibaren üniversitelerde ders olarak okutulmaya başlanmış ve bu alanda araştırmaların sayısı artmıştır. Osmanlı/Türk Eğitim Tarihi'ndeki çalışmaların genel olarak çok geniş bir yelpaze içerisinde ve belli dönemlendirmeler çerçevesinde yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki, Mahmud Cevad'ın hususi çabalarıyla hazırlamış olduğu *Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı* isimli eserdir. 1824-1892 yılları arasında yaklaşık yetmiş yıllık bir süreyi kapsayan bu çalışma Türk Eğitim Tarihi hakkında başlıca kaynaklardan birisi haline gelmiştir (Mahmud, Cevad, 2002). Mahmud Cevad'ın eserinden sonra önemli çalışmalardan birisi ise, Nafi Atuf Kansu'nun 1931 yılında yayınlanmış olan *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme* isimli eseri olmuştur. Medreselerin ele alınmasıyla başlayan eserde klasik dönem ve Tanzimat Dönemi okulları ele alınmıştır. Yazarının da ifade ettiği üzere eser, mektep ve müesseseler tarihi olarak kalmıştır (Atuf, 1931). 1939 yılında ise Osmanlı/Türk Eğitim Tarihi açısından tam manasıyla başucu kaynaklarından birisi olan Osman Nuri Ergin'in *Türk Maarif Tarihi* adlı eseri yayımlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan Cumhuriyetin ilk çeyreğinin sonlarına kadarki Osmanlı/Türk eğitim kurum ve kuruluşlarının ele alınmış olduğu beş ciltlik bu muazzam eser henüz aşılabilmiş değildir. Sonraki dönemlerde Türk Eğitim Tarihi hakkında çalışmalar yapılmaya devam edilmiştir. Bunlardan başlıcaları, Faik Reşit Unat tarafından 1964 yılında yayımlanmış olan *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*; 1970 yılında Hasan Ali Koçer tarafından kaleme alınmış *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi* adlı eser; ilk olarak 1982 yılında yayımlanmış ve sonrasında güncellenerek tekrar basılmış olan Yahya Akyüz'ün, *Türk Eğitim Tarihi* adlı eseri; 2009 yılında ilk çağlardan günümüze kadar her döneme özgü metinlerden örnekler seçilerek hazırlanmış olan Cavit Binbaşoğlu'nun, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi* isimli eseridir. Bütün bu eserlerde

Osmanlı/Türk eğitim tarihi, belli dönemlere ayrılarak incelenmiştir. Her birinin birer başucu kaynağı olma özelliği devam etmektedir.

Bahsedilen eserlerden başka sadece belli dönemlerin ele alınarak incelendiği Eğitim Tarihi alanındaki çalışmaları bulabilmek de mümkündür (bkz. Somel, 2010). Bundan başka Tanzimat Dönemi hakkında da literatürde azımsanmayacak ölçüde çalışma bulunmaktadır. Şimdiye kadar Tanzimat hakkında yapılan çalışmalar ya çok özel bir alanla sınırlı kalmış ya da derleme tarzı çalışma niteliğinde olmuştur. Bu tür çalışmalardan ilki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1940 yılında yayımlanan ve içerisinde çok değerli tarihçilerin Tanzimat Dönemi üzerine çalışmalarının bulunduğu *Tanzimat* adlı eserdir. Şimdiye kadarki en kapsamlı çalışmalardan biri olan bu eser önemini korumaktadır. Ancak bu eser belli alanlara ait makalelerin toplanması sonucu hazırlanmış bir derleme niteliğindedir. Engelhardt'ın 1882'de kaleme aldığı *Tanzimat ve Türkiye* ve Ubcini'nin eseri *Osmanlı'da Modernleşme Sancıları da Tanzimat Dönemi* üzerine yazılmış ana kaynak olarak göstereceğimiz eserlerdendir. Dönemi bizzat o günleri yaşamış birinin gözlerinden görmemizi sağlayan bu eserler, Tanzimat Dönemi incelenirken gözden kaçıramayacağımız türdendir. Bir başka çalışma R. Davison'un, 1963 yılında kaleme aldığı ve Türkçeye çevrilen Osmanlı *İmparatorluğu'nda Reform 1856-1876* adlı eseridir. Bu eser Tanzimat Dönemi'nin ikinci safhası olarak kabul edilen Islahat Fermanı'nın ilan edilmesinden (1856) sonraki dönemi ele almaktadır. Tanzimat Dönemi'nin özel konularını kaleme alan yazarlardan biri Necdet Kurdakul'dur. Onun, *Tanzimat Dönemi Basınında Sosyo- Ekonomik Fikir Hareketleri* ve *Tanzimat dönemi Basınında Siyasal ve Anayasal Fikir Hareketleri* adlı eserleri birbirini tamamlar niteliktedir. Tanzimat Dönemi hukuk ve meclisleri alanlarında ise Gülnihal Bozkurt'un *Batı Hukuku'nun Türkiye'de Benimsenmesi* ve Mehmet Seyitdanlıoğlu'nun *Meclis-i Valay-ı Ahkâm-ı Adliye* eserleri göze çarpmaktadır. Bundan başka İlber Ortaylı'nın, *Tanzimat Devrinde Osmanlı Mahalli İdareleri* adlı eseri de dönemin belediyeçilik anlayışını ortaya koymaktadır. Ali Akyıldız'ın doktora tezi olan *Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform* adlı eseri dönemin ilk safhasını oluşturan 1839-1856 yıllarını konu edinmekte ve Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı bürokrasisindeki ıslahat ve dönüşüm hakkında ayrıntılı bilgiler içermektedir. 1940'lı yıllarda, bir Tarih öğretmeni olan Enver Behnan Şapolyo'nun, *Mustafa Reşit Paşa ve Tanzimat* adlı eseri dönem hakkında eleştirel bir yaklaşım sergilemekte ve kısa bilgiler içermektedir. Reşat Kaynar'ın, *Mustafa Reşit*

Paşa ve Tanzimat adlı eseri de başvuru kitapları arasında yer almaktadır. Tanzimat dönemi eğitimi hususunda ise Selçuk Akşin Somel'in, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)* adlı eseri ilk karşımıza çıkanlardanandır. Yahya Akyüz'ün, *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Rolü* adlı eseri de bu alanda önemli kaynaklar arasındadır. Tanzimat hakkında son yıllarda ortaya konan en önemli eserlerden birisi de, içerisinde çok farklı içeriklere sahip makalelerin bulunduğu ve editörlüğünü Halil İnalçık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu'nun yaptığı *Tanzimat* adlı yapıttır. Bu eser, dönemi oldukça farklı açılardan okuma şansını bizlere sunmaktadır. Bir başka önemli çalışma ise Ejder Okumuş'un doktora tezi olan ve sonrasında yayımlanan *Türkiye'nin Laikleşme Serüveninde Tanzimat* adlı eseridir. Musa Çadircı'nın, *Tanzimat Sürecinde Türkiye Ülke Yönetimi, Tanzimat Sürecinde Türkiye Askerlik ve Tanzimat Sürecinde Türkiye Anadolu Kentleri* adlı eserleri de dönemi farklı boyutları ile ele almaktadır. Tanzimat Dönemi'nin en önemli özelliklerinden biri sivil bürokrasinin gelişimi olmuştur. Bu bağlamda önemli eserlerden biri Carter V. Findley'in, *Osmanlı Devleti'nde Bürokratik Reform* adlı çalışmasıdır. Bütün bu eserlerden başka Tanzimat Dönemi hakkında yazılmış birçok makale bulunmaktadır. Bunların birçoğunu bir arada bulacağımız çok önemli yapıtlardan birisi *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*'dir. Bütün bu çalışmalar sayıca çok görünmesine ve önemli isimler tarafından ele alınmasına rağmen, Tanzimat Dönemi bu çalışmaların birçoğunda bütünsel bir bakış açısı ile değerlendirilmemiştir. Ayrıca bu çalışmaların sadece bir iki tanesinde eğitim ıslahatı merkezde yer almıştır (bkz. Somel, 2010). Eğitim alanındaki gelişmelerin ele alındığı çalışmaların birçoğunda sadece Tanzimat Dönemi değil, Meşrutiyet dönemleri de çalışmaların kapsamı içerisine alınmıştır. Böylece sadece Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatının bir bütün olarak kapsamlı olarak ele alındığı ve bu dönem eğitim ıslahatının ne anlama geldiğinin ortaya koyulduğu araştırmaya rastlamak zordur. Tanzimat Dönemi eğitim alanındaki çalışmaların bazılarında ise spesifik konular üzerinde durulmuştur (bkz. Erdoğan, 2016). Ayrıca Tanzimat Dönemi araştırmalarında çoğunlukla idari alandaki ıslahat veya toprak meselesi hususu merkeze alınmıştır. Bu alandaki başarısızlıklar, sonraki alan yazınında zaman zaman bütün bir döneme yönelik olumsuz bakış açısını beraberinde getirmiştir. Birçok çalışma da Tanzimat Dönemi boyunca yürütülen ıslahatın siyasal ve ekonomik sonuçları ele alınmışken, toplumsal alandaki etkileri üzerine değerlendirmeleri bulabilmek zordur. Bütün bunların yanı sıra

tarihi dönemler değerlendirilirken merkez-çevre ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan dolayı özellikle Osmanlı/Türk Tarihi'ne ait belli dönemler hakkında araştırma yapılırken, komşu coğrafyalarda ne olup bittiğinin önemi daha da artmaktadır. Modernliğin, bir tekâmül olarak ortaya çıktığı Avrupa'da XIX. yüzyıl, modern ulus devletlerin çağıdır. Bu yüzyıldaki gelişmelerin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki etkileri çok boyutludur. Osmanlı İmparatorluğu'nda XIX. yüzyıl Avrupası'ndaki gelişmeler yakından takip edilmiş ve oradaki modern kurum ve kuruluşlar imparatorluğa taşınmıştır. Bu süreçte Osmanlı İmparatorluğu'nun birlik ve bütünlüğünün korunması ilk amaçken, bu amacı gerçekleştirmek için toplumsal alanda ilerlemenin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Oysa birçok çalışmada bu dönem ele alınırken, Avrupa'daki gelişmelerin sadece siyasi açıdan etkileri üzerinde durulmuş; ıslahatta hedefin tam olarak ne olduğu üzerinde eksik değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu çalışmada Osmanlı/Türk modernleşme tarihinin başlangıç noktası olarak kabul edilen Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanındaki ıslahat hamlesi toplumsal modernleşme bağlamında ele alınmıştır. Toplumsal modernleşmenin çerçevesi çizilmiş ve bu dönem ıslahatı bu çerçeve içerisine yerleştirilmiştir. Tanzimat Dönemi'ni bir modernlik projesi olarak ele aldığımızda, modernleşme kavramından ve modern dönemin özelliklerinden bahsetmek gerekmektedir. Aksi takdirde çalışma belli bir temelden yoksun kalacaktır ki, bu husus bir bölüm altında kaleme alınmıştır. Modernleşme hususunda ortaya konmuş birçok yerli ve yabancı kaynak gösterilebilir (bkz. Altun, 2011; Aydın, 2000; Durgun, 2005; Eisenstadt, 2007; Erdumlu, 2004; Heper, 1973; Loo ve Reijen, 2003; Özkiraz, 2007; Pierson, 2011; Wagner, 2003 vb.). Ancak gerek Tanzimat Dönemi gerekse modernleşme kavramı ve dönemi hakkında sahip olduğumuz bilgiler, üzerinde sürekli düşünölmeye, yeniden yorumlanmaya ve değerlendirilmeye açık ve muhtaçtır.

Çalışmada Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında yürütölen ıslahat ile toplumsal alanda nasıl bir değışim ve dönüşüm hedeflendiğı, bu hedeflerden hangisine ulaşılabilindiğı üzerine odaklanılmıştır. Bu anlamda modernleşme, modernite, toplum, toplumsal modernleşme kavramları etrafında yapılmış olan çalışma, sosyolojik bir araştırma niteliğinde de görölebilir. Bu dönemin toplumsal ilerleme açısından getirileri ve Osmanlı İmparatorluğu'nda düşünsel alanda ne gibi kırılmaların yaşanmış olduğu eğitim ıslahatının sonuçları bağlamında ele alınmıştır. Değinildiğı üzere çalışmada temel savlardan birisi Tanzimat Dönemi'nin, Osmanlı İmparatorluğu'nda her alanda olduğu

gibi toplumsal alanda da geleneksellikten modernliğe geçiş süreci olduğudur. Bundan dolayı “gelenek” ve “modern” kavramları çalışmanın genelinde merkezi bir konumdadır. Buradaki “gelenek” kelimesi çağının gerisinde kalmış ve modernleşme sürecindeki oluşumların henüz ortaya çıkmamış olduğu toplum yapısını ifade etmektedir. Gelenek kelimesi çalışmada eğitim kurumları bağlamında, Tanzimat Dönemi’ne kadar mevcut Osmanlı eğitim müesseselerini nitelemek için kullanılmıştır.

Tanzimat Dönemi’nin ve dönemin eğitim ıslahatının bütünsellik içerisinde ele alındığı bu çalışmada, planlı ve programlı bir modernleşme projesinin yürütülmek istendiği iddia edilmiştir. Toplumsal modernleşme, tüm toplumsal kesimlerin başlatılan değişim içerisine çekildiği bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte bireylerin ve dolayısıyla tüm toplumun değişimin merkezinde yer edinmesini sağlayabilmek amacıyla belli araçlara ihtiyaç duyulmuştur. Tanzimat Dönemi’nde toplumsal modernleşmenin yürütülmesinde eğitim oldukça etkin bir araç olarak kullanılmıştır. Eğitim alanında başlatılan ıslahat hamlesi, İmparatorluk sınırları içerisinde yaygınlaştırılmıştır. Eğitim, bu süreçte devletin kontrolü altına alınmaya başlanmıştır. Tanzimat Dönemi’nde her alanda olduğu gibi merkezileşme politikalarının eğitim alanını da kapsadığı açıktır.

Merkezi modern ulus devletlerde toplumsal ilerlemenin dinamosu eğitim olmuştur. Dinin etki alanının sınırlandırılmış olması ve bu boşluğun modern eğitim ile doldurulduğu bir gerçektir. Modern öncesi dönemde dini kurumların ve dini eğitimin toplumun üzerindeki şekillendirici rolünü, yeni dönemde modern okul ve modern eğitim almıştır. Bu noktada iktidarlar için dini alanı kontrol etmenin, modern eğitimin tekeli elinde bulundurmaktan daha zor olduğu gözden kaçmamalıdır. Nitekim bahsedilen çerçevede içerisinde ele alınan Tanzimat Dönemi, Osmanlı İmparatorluğu’nda modern düzenin kurulmasına yönelik bir toplumsal modernleşme süreci olmuştur. Bu yönüyle de diğer dönemlerden ayrı tutularak bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Koçer’in ifade ettiği üzere;

“Tanzimat devri denilen bu yeni ıslahat hamlesinin öncekilerden farkı, öncekilerin geçmişin ruh ve teşkilatını ideal kabul ederek, ıslahatı kısmi bölgelere ve ufak çapta tedbirlere inhisar ettirilmelerine karşılık, devlete yeni bir ideolojiden mülhem gibi görünen bir istikamet göstermesi, ıslahatın siyasi, mülki ve idari, adli ve mali ve askeri yönleri de ihtiva etmesi, yani eski teşebbüslere nazaran daha geniş ve karmaşık olmasıdır” (Koçer, 1970, s. 122).

Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatı ele alınırken, özellikle bu dönemde eğitim alanındaki kurumsallaşma, açılan sivil okullar ve eğitimin topluma mal edilmesi amacıyla kurulan eğitim ve kültür müesseseleri çalışmanın merkezinde yer almıştır. Çalışmadan anlaşılacağı üzere askeri alanda yapılan eğitim ıslahatı üzerinde durulmamıştır. Bunun önemli sebeplerinden birisi, Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesinin yürütülmesinde sivil bürokrasinin öncü konumda olması ve modernleşmenin, açılan sivil devlet okulları üzerinden topluma mal ettirilmek istenmesidir. Bu demek değildir ki, askeri eğitim konusunda ıslahat yapılmamıştır veya bu alan ihmal edilmiştir. Aksine askeri eğitim konusunda da oldukça ciddi adımlar atılmıştır. Bu konuda yayımlanmış eserlere bakılabilir (bkz. Karadaş, 2016). Özellikle Tanzimat Dönemi'nde, ıslah edilen veya yeni kurulan askeri okullarla birlikte yurt dışına askeri alanda eğitim almak için gönderilen öğrencilerin yurda dönüşü ile modern askeri eğitimin temelleri atılmıştır. Tanzimat'ın ardından, II. Abdülhamit ve Meşrutiyet dönemlerinde modern askeri eğitim bu temeller üzerine inşa edilmiştir¹ (bu konuda bkz. Erdoğan, 2016, s. 82). Anlaşılacağı üzere askeri alanda yapılan ıslahat ve bu ıslahatın sonraki dönemlere olan etkileri çok daha detaylı ve ayrı bir araştırmayı gerektirdiğinden dolayı ele alınmamıştır.

¹ Tanzimat Dönemi'nin sonlarına doğru iktidarın bürokrasiden tekrar saraya geçişi hakkında ipuçları için bkz. Manneh, 1994.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

“Toplumsal Modernleşme Projesi Bağlamında Tanzimat Dönemi Eğitim Islahatı (1839-1876)” adlı bu çalışma, Türk eğitim tarihi ile ilgili bir araştırmadır. Ayrıca bu çalışma tarihi bir dönemin incelemesidir. Geçmişin yeniden ele alınıp verilerin toplanması ile geliştirilen araştırmalarda tarihsel model kullanılmaktadır (Azar, 2008, s. 39). Nitekim bilinmeyen ortaya çıkarmak, soruları cevaplamak, geçmişteki olayları, olaylar arasındaki ilişkileri araştırmak, bireylerin veya kurumların başarılarını değerlendirmek amacıyla tarihsel model kullanılır (Berg ve Lune, 2015, s. 335). “Geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırılması ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilmesi sürecini” (Kaptan, 1998, s. 53) kapsayan tarihsel modelde öncelikli olarak problem durumu oluşturulmakta ve bu problem durumu üzerinden araştırılabilecek problemler belirlenmektedir. Problem durumlarının belirlenmesinin ardından hipotezler kurularak veriler toplanmakta ve hipotezler bu veriler ışığında test edilmektedir (Çepni, 2009, s. 108). Bu tarz bir araştırma yapılırken öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmaktadır. Yazılı veya sözlü her türlü kaynak literatürü oluşturmaktadır. Literatür taraması sonucu ulaşılan kaynaklar analiz edilmekte ve analiz edilen bu bilgiler sistematik yapı içerisine konmaktadır. Daha sonra araştırmacının kendi özel tespitleri ile literatürdeki tespitler karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar belirlenmektedir (Çepni, 2009, s. 109). Ortaya çıkan farklılıklar veya benzerlikler çalışmakta olan alana orijinal bir katkı sağlamaktadır.

3.2. Veri Toplama Teknikleri

Çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgularla ilgili

yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Genellikle nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı veya bu olanağın sınırlı olduğu durumlarda araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla da doküman incelemesi sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmada kullanılacak dokümanların türü araştırma problemine uygun olarak belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187-188). Dokümanlar, nitel araştırmalarda önemli bir yer tutar. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu/olaylar hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyalleri kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.190). Merriam (2013) dokümanları araştırılmak istenen konu hakkında bilgi içeren mevcut yazılı ve görsel (film, video, fotoğraf) materyallerin hepsi olarak belirtmiş, bunların incelenerek çalışma sürecince kullanılmasını da doküman incelemesi olarak tanımlamıştır (s. 131,132). Doküman incelemesi, insanların kişisel ya da ait oldukları grubun bir üyesi olarak deneyim ve yaşantılarını keşfetmelerine yardımcı olur. Doküman analizinde, hangi dokümanlarının çalışmada kullanılacağına çalışmanın problemi ve amacı kapsamında karar verilir (Maykut & Morehouse, 2005). Yapılan araştırmanın da temel kaynaklarını yazılı eserler (kitap, dergi, fotoğraf vs.) oluşturmaktadır. Bu sebeple veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir.

Çalışmada doküman incelemesinde şu aşamalar takip edilmiştir: 1- Dokümanlara ulaşma, 2- Dokümanların orijinalliğini kontrol etme, 3- Dokümanları anlama, 4- Veriyi analiz etme, 5- Veriyi kullanma (aşamalar hakkında bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 193-201).

Araştırma süresince incelenen dokümanlar, Başbakanlık Osmanlı Arşivi, kütüphaneler, sahaflardan edinilmiştir. Arşiv belgeleri, birinci ve ikinci elden kaynaklar incelenen dokümanları oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yapmamızın temel sebebi, derinlemesine betimleme ve doğru bir sınıflama yaparak, çalışmayı sistemli bir şekilde düzenleyebilmektir.

İçerik analizi kullanılarak sınıflandırılan veriler araştırma problemine uygun olarak alt başlıklara ayrılmış ve bu başlıklara uygun veriler anlamlı bir bütün olacak şekilde analize tabi tutulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Modernleşme

Çalışmada modernleşme, merkezi bir yer işgal etmektedir. Bu nedenle modernleşmenin ne olduğu, modernleşmenin arka planı, modernleşme sürecindeki oluşumlar, modern devlet, modern devlet-eğitim, toplumsal modernleşme sürecinde eğitimin rolü ve Batı'nın modernliğe ulaşma sürecinde eğitim alanındaki gelişmeler bu bölümde ele alınmıştır. Bu başlıkların ele alınmasının nedeni, toplumsal modernleşme projesi olarak ele alınan Tanzimat Dönemi'ndeki gelişmeleri daha anlamlı kılacak temelin oluşturulmasıdır. Modernleşme kavramını ve Batı'da bu süreçte eğitim alanındaki gelişmeleri anlayamadan, Osmanlı İmparatorluğu'nda Batı'dan aktarımların yoğun olarak yapıldığı Tanzimat Dönemi'nin değerlendirmesini yapmak zordur.

4.1.1. Modernleşme nedir?

XIX. yüzyıldan itibaren edebiyat, sanat, felsefe ve ekonomi gibi birçok alanda “modernleşme”, “modernite” veya “modernizm” kavramları kullanılmaya başlanmıştır. Modernleşme kavramının etimolojisi incelendiğinde, “şimdiki zaman, bugün” anlamlarına gelen Latince “modo” kelimesine ulaşırız. Bugün dilimize “moda” olarak girmiş olan bu kelime, “en son en yeni”yi ifade etmektedir (Özdemir, 2010, s. 4). Moda, “göreneğe göre daha kısa süreli olan, çabuk değişebilen, öykünme yoluyla yayılabilen geçici davranış, giyim ve sanat biçimleri” olarak tanımlanmıştır (TÜBA, 2011, s. 833). Moda, “her şeyden önce giyim ve davranış konularında ağır basan görüşlerle birlikte edebiyat, güzel sanatlar, ahlak, toplum, din ve bilim alanlarındaki anlayış değişimleri” için kullanılmıştır. (Kılıçlıoğlu, Araz ve Dev, 1985, s. 857). Ülken'e (1969) göre moda; “adetler ve göreneklerden daha çabuk değişen ve taklitle yayılarak bir süre için ortaklaşan geçici adetlerdir” (s. 209). Yine Ülken'e (1969) göre moda; “toplumlar arasında en çok gelişmiş olanların temsil ettikleri teknik, bilgi ve zihniyet seviyesi” ve “yayılmacılığı dolayısıyla toplum olaylarının en kaçınılmaz olanlarından” (s. 209). Ayrıca Max Weber, modanın, bir toplumsal katmana bağlı saygınlığın çıkarlarından doğduğunu düşünür. Simmel ise, modanın hem kendisini uyarlama, hem de farklılaşma isteğini

tatmin etme imkânı sunan ikili işlevi üzerinde durmaktadır (Borlandi, Boudon, Cherkaoui ve Valade, 2011, s. 536). Modern kavramının kökü olan “moda” kelimesinin ifade ettiği anlamların vurguladığı unsurlar da; değişim, farklılaşma, ortak bir kabul ve modanın yayılmacı özelliğidir. “En yeni, en son” anlamı ile “modo” yahut dilimizdeki kullanım biçimiyle “moda” kelimesi de vurguladığımız üzere değişimi, eskiden yeniye geçişi işaret etmektedir.

Etimolojisini ele alarak açıklamaya çalıştığımız “modern” kelimesi ise, “şu anki tarza, biçime, üsluba ait; şimdi ile ilgili” anlamlarına gelmektedir (Thatcher, 1968, s. 541). Ayrıca “en son teknik, metot ya da fikirlerle vücuda getirilmiş, üretilmiş” ya da “gelenekselliğin kırılması sonucu sanatta oluşmuş tarz ya da hareketin karakteristiği” şeklinde de tanımlanmıştır (Gove, 1964, s. 1452). Modern için önemli olan bugündür. Geçmiş için yapacak bir şey yoktur; gelecek hakkında ise oldukça vaatkarlık durumu vardır. Modern ya da modernlik “eski”yi dışlar. Onun için önemli olan “yeni”dir. Kendisinin dışındaki her şeyi eski (gelenek) olarak görür ve daima ona karşı üstün olmayı arzular. İtalyan fütüristlerinin; “yoldaşlar, şimdi sizlere bildiriyoruz ki bilimin zaferle ilerlemesi insanlığı kaçınılmaz değişimlere zorluyor; geleneğin uysal köleleriyle bizler, geleceğimizin ışıltılı ihtişamına umut bağlayan özgür modernler arasında bir uçurum yaratan değişimlere” (Umberto Boccioni’dan aktaran Berman, 2014, s. 40) biçimdeki ifadeleri, modern olanı özgür olarak niteleyerek geleneğin nasıl dışlandığını vurgulaması açısından dikkat çekicidir. Şuan “moda” olan düşünceler, uygulamalar, geçmişte var olan geleneklerden, kurumlardan daha iyidir ve övülmesi gerekir. Modern kavramı, nitel bir yeniliği anlatmaktadır. Geleneksel manada, eskinin yenisi gibi anlama gelebilecek “nicel” bir yeniliği vurgulamaz (Gencer, 2012, s. 116). Modern kavramındaki “yeni” olana vurgu, “eski” veya “gelenek” olarak görülen durum, kurum ve kuruluşlarla mücadelenin çıkış noktasıdır. Toplumsal manada “modern” kavramı; ideal tipini feodalizmde bulan geleneksel ilişkilerin ebedi bir dünya imgesi içindeki sabitliği yerine, aklını kullanan insanların edimiyle inşa edilmiş ve bu koşulları paylaşan herkesin onaylamasını talep eden toplumsal düzeni betimler (Özcan, 2008, s. 49).

“Modern” kelimesi –Latince şekliyle “modernus”- ilk kez M.S. V. yüzyılın sonlarına doğru Roma’nın putperestlik geçmişini, Hristiyanlığın resmen kabul edildiği dönemden ayırmak için kullanılmıştır. Bu özelliği ile bir kopuş veya geçiş durumunu ifade etmektedir.

XVIII. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlanan “modernizm” kavramı ise; M. S. V. yüzyıldaki anlamına paralel olarak, “eski (geçmişteki) usullerden kopma; modern olma durumu”nu ifade etmektedir (Thatcher, 1968, s. 541). Ayrıca modernizmin, XIX. yüzyılda geliştiği, Katolik inancına ve onun kutsal kitap yorumuna karşı bir eleştiri hareketi olduğu ifade edilmiştir (Edwards, 1967, s. 359). Fransız göstergebilimci Roland Barthes modernizmi, “XIX. yüzyıl içinde bir momentte toplanan, yeni sınıfların, teknolojinin ve iletişimlerin evriminin sonucu olarak türeyen dünya görüşlerinin çoğullaşması” (Marshall, 2009, s. 508) şeklinde tanımlarken, İngiliz romancı ve denemeci Virginia Woolf ise, “insan ilişkileri ve insan karakterinde bir değişim olması açısından tarihsel bir fırsat” olarak değerlendirmiştir (Marshall, 2009, s. 508). Sanattaki değişim manasında kullanılması sebebiyle şöyle bir tanımlamaya da gidilmiştir;

“sanatın başlıca amacının, gerçekliği olduğu gibi, nasılsa öyle temsil etmek olmadığını, bunun bilincinde olmakla, bu ülküyü sanat yapıtında gerçekleştirmekle yükümlü sanatçının hepten zaman aşırı değerlere yönelmesi gerektiğini savunan; çok büyük ölçüde ‘gerçekçi estetik’ anlayışına karşı tepki olarak XIX. yüzyıl sonlarında doğmuş; bazen ‘soyutlamacılık’ adıyla da anılan estetik öğretisi” (Güçlü, Uzun E., Uzun S. ve Yolsal, 2002, s. 1005).

Sanat eleştiricisi olan Robert Atkins, modernizmin yaklaşık olarak 1860’lardan 1970’lere kadar geçen süre zarfında hem sanat tarzlarını hem de üretilen sanat ideolojilerini ifade etmek için kullanıldığını belirtmektedir (Atkins’den aktaran Barrett, 1997, s. 20). Modernizmin diğer yönü edebiyat ve sanat alanındaki yenilikleri ve yönelimleri ifade etmesidir.

Modernite ise siyasal, toplumsal, ekonomik veya felsefi alandaki ilerlemeye işaret etmektedir. İlk olarak Hegel tarafından kullanılan “modernite” kavramı, İngiltere’de “yeni zamanlar” anlamında, Fransa’da 1800’lü yıllarda “les temps modernes” olarak kullanılmıştır (Demir, Sesli ve Yılmaz, 2008). Almanya’da “modernismus” terimi ilk kez 1880’lerde ve Ibsen’in nesir “sorunlu” ve onu izleyen August Strindberg, Gerhart Hauptmann, Leon Hennique ve Frank Wedekind’in tiyatro oyunları için kullanılmıştır (Everdell, 2012, s. 22). “Modernite” sözcüğünü XIX. ve XX. yüzyıllardaki anlamına yakın olarak kullanan ilk kişi ise J. J. Rousseau’dur (Berman, 2014, s. 30).

Modernite, “ekonomi, siyasi ve kültürel alanlardaki değişimde karmaşık süreçlerle karakterize edilen yeni tipte bir toplumun ortaya çıkmasını” ifade etmektedir (Altun,

2005, s. 10). Modernite arzulanan bir hedef olarak ele alındığında, modernleşme söz konusu hedef için başlatılan süreçtir. Modernleşme; her alanda değişimi, dönüşümü, yeniliği, en yeniyi ifade etmektedir. Bu nedenle modernleşme aynı zamanda devrimcidir. Modernizm, “ ‘yeni zamanın’ düşünsel karşılığı olan bir kavram ise, modernleşme de bu düşüncenin yani modern olanın uygulamada ete kemiğe bürünmesi anlamında karşımıza çıkan kavramsallaştırmadır” (Demir, Sesli ve Yılmaz, 2008). Ortaya çıktığı dönem itibariyle modernleşme; felsefede, tarihsel alanda ve diğer bilimlerde en son, en yeni sosyal ve siyasi gelişmeleri baz alarak Katolik geleneklerini modern görüşlere yaklaştırmayı amaçlar. Bu bağlamda modernleşme, kilisenin, gerçekleri yeniden ve doğru olarak ifade etmesini ister (Gove, 1964, s. 1452). Kutsal kitap ve Hristiyanlığın bu tür yorumlarının Almanya’da David Friedrich Strauss ve Fransa’da Ernest Renan tarafından üstlenilmiş olduğu dile getirilmiştir (Edwards, 1967, s. 359).

Modernleşme sürecinin “kopuş ya da geçiş dönemi” olarak kullanımı sonraki dönemde birçok yazar tarafından üzerinde durulan husus olmuştur. Bu tür kullanıma gidilmesindeki en temel etken, modern dönem ile birlikte bazı yazarlar ve filozoflar tarafından toplumların sınıflamaya tabi tutulmasıdır. 1861 yılında yayımlanan *Ancient Law* adlı eserinde Sir Henry Maine, toplum yapılarının statüden sözleşmeye doğru evrildiğini iddia etmiştir. Ona göre; antik dönemde statüye dayalı toplum yapılarına rastlanırken, modern dönemde sözleşmeye dayalı toplumsal yapılar geçerlilik kazanmıştır (Maine, 1906). Bu çözümlemeyi başlangıç olarak alan Tönnies, sosyal bilimler literatürüne *Gemeinschaft* (cemaat, topluluk) ve *Gesellschaft* (toplum, cemiyet) ayrımını getirmiştir (Tönnies, 2001). Tönnies, modernleşmeyi *Gemeinschaft* (cemaat)’tan *Gesellschaft* (toplum)’a geçiş olarak tanımlar. Ona göre; doğal istemin baskın olduğu her türlü birlik *Gemeinschaft* (cemaat), ussal istem tarafından yönlendirilen birlikler ise *Gesellschaft* (cemiyet) olarak adlandırılır (Tönnies, 2000, s. 203). Modernleşme sürecinde gelenek, inanç ve cemaat duygusu, yerini dinamizm, bilimselleşme, rasyonelleşme ve ticarileşmeye bırakmaktadır. Bu yaklaşımlara benzer olarak Durkheim de toplumları ikili bir tasnife tabi tutmuştur. Bir tarafta “mekanik dayanışmanın” diğer tarafta “organik dayanışmanın” bulunduğunu ifade etmiştir (Heper, 1973, s. 24). Birinci tipte, bireylerin ayrı bir kişiliği olmadığını, bilinçler arasında büyük bir benzerlik olduğunu ve bunun sonucunda dayanışmanın ortaya çıktığını ileri sürmüştür. İkinci tip toplumlarda ise, dayanışmayı, benzerliğin değil farklılıkların meydana getirdiğini

söylemiştir. Organik dayanışmanın olduğu toplumlarda, duygusal ve kendiliğinden ilişkiler ortadan kalkarak, yerine yapaylık ve akılcılık geçmektedir (Van Der Loo ve Reijen 2003, s. 18). Modernleşmenin geçiş ve değişim süreci olduğunu ifade eden bir tanım da Bendix'ten gelmiştir. Ona göre modernleşme; “sanayileşmeyi müteakip Batı medeniyeti ülkelerinde görülen şehirleşme, mesleki değişimler, sosyal hareketlilik, yaygın eğitim ve mutlakıyetten çoğulcu siyasi düzene geçiş gibi sosyal ve siyasi değişimlerdir”. Bir başka isim Jeanniere de, moderniteye geçişi belirleyen dört devrimden söz etmiştir. Bunlar; bilimsel, siyasal, kültürel, teknik ve endüstriyel devrimlerdir (Özgiraz, 2007, s. 17). Bahsi geçen bu devrimler modernleşmeyi ortaya çıkaran etkenler incelenirken daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Modernleşme sosyolojik açıdan ele alındığında, köklü sosyal değişim olarak tanımlanırken; teolojik açıdan ise, ahir zamanda Mesih'in kuracağı “yeni dünya düzenini” öne çekme, sekülerizm sayesinde “şimdi ve burada kurma projesi” olarak ifade edilmiştir (Gencer, 2012, s. 116).

Modernleşmenin sadece değişimi değil, farklılaşma, uzmanlaşma gibi farklı oluşumları beraberinde getirmiş olduğu vurgulanmalıdır. Smelser; bu tür bir yaklaşımla modernleşmenin farklılaşma-bütünleşme ve tekrar farklılaşma olduğunu ifade eder (Özgiraz, 2007, s. 67). Bu farklılaşma etnisite, din, iş, aile, ekonomi, kültür, siyaset gibi toplumun her alanında kendisini gösterir. Modernlik ya da süreç olarak modernleşme için en önemli kelime “ilerleme”dir. Her alanda “ilerleme”, modernliğin en temel yasasıdır. “İlerleme” fikrinin ana teması ise etkenlik ve verimlilik (Demir, Sesli ve Yılmaz, 2008). Bunun yanı sıra modern dönemi ortaya çıkaran ve bu dönemin yasası olan “ilerleme”, geleneği ortadan kaldıran, kutsala karşı çıkan ve kutsalın yerine akıllı koyan bir gelişmedir. Bu yönüyle başta dini değerler, yani din, tutucu gelenek, inanç ve adetlerle bir savaş içerisinde. Çünkü bu tür değerler ve tutumlar insanların aklını kullanmasını engellediği gibi onu öznellik dünyasına hapseder. İlerleme ise insanın aklını kullanmasının yolunu açar. Böylece insanoğlu kendi potansiyelinin farkına varır ve kendi dışındaki otoritelerden kurtulma şansını elde eder. Nihayetinde özgür ve rasyonel bireylerin öncülüğünde Avrupa’da ortaya çıkan modernleşme, anlık bir değişim olmaktan ziyade yüzyılları kapsayan süreçte birçok alanda meydana gelen değişim ve dönüşümü ifade etmektedir.

Ülken (1969), modern kavramının temelinde uluslar veya toplumlar arasında en gelişmiş olanın temsil ettiği bilgi ve teknolojik zihniyetin yattığını ileri sürmüştür. Bu

bağlamda tarihin her döneminde farklı toplum yahut toplumlar modernliği temsil edebilirler yönünde çıkarımlara ulaşılmıştır. Hatta modernleşme özleminin toplumlar ortaya çıktığından beri var olduğu dile getirilmiştir (Heper, 1973, s. 17). Ancak modernleşmenin söz konusu anlamda değerlendirilmesi doğru olmadığı gibi, bu tür değerlendirmeler modernleşme sürecinin tam olarak kavranmasına yönelik ciddi problemleri beraberinde getirmektedir. Çünkü modernleşmenin ne olduğu, ortaya çıktığı dönemin doğru şekilde analizini gerektirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ilerleyen satırlarda değinilecek olan modernleşme sürecindeki oluşumlar, modernleşmenin anlaşılmasında ayırt edici özelliklerdendir.

4.1.2. Modernliğin ortaya çıkışı

Modernlik, XVIII. yüzyılda aydınlanma düşünürlerinin nesnel bir bilim, evrensel bir ahlak ve yasalarla özerk bir sanat geliştirme amacı güden düşünceleriyle biçimlenen bir olgudur (Kale, 2011, s. 32). Tanımdan anlaşılacağı üzere, modernleşme, XVIII. yüzyılda devrin edebiyat ve sanat alanındaki gelişmeleri için kullanılırken sonraki yıllarda ekonomi, siyaset, toplumsal gibi birçok alandaki değişimleri ifade etmek için kullanılmıştır. Bu bağlamda modernleşme, Avrupa için kendi iç bünyesindeki değişim ve dönüşümü ifade etmektedir. Batı dışı toplumlar açısından ise, özellikle XIX. yüzyılda Batı'nın örnek alınması ve böylece Batı'nın ulaştığı medeniyet seviyesine ulaşmak anlamındadır. Başka bir ifadeyle modernlik, batılı toplumlar için bir tekâmül iken Batı dışı toplumlar için Batı'nın tekâmül ile ulaştığı medeniyet seviyesine ulaşma çabasıdır. Ancak modernleşme ne şekilde görülürse görülsün, ortaya çıktığı her toplumda yeni bir dönemin kapılarını aralamıştır. Zaten modernleşme kavramının tercih edilmesindeki temel etkenlerden biri, bu süreç içinde “yeni” olarak adlandırabileceğimiz birçok gelişmenin ortaya çıkmasıdır.

İnsan uygarlığının gelişim evresinde “modern” yani “yeni” bir dönemi ortaya çıkaran modernleşme Batı kökenlidir. Bunun temel sebebi, modernleşmeyi ortaya çıkaracak gerekli koşulların Batı’da meydana gelmiş olmasıdır. Peki, bu gerekli koşullar nelerdir? Bu koşulları ortaya çıkaran süreç nasıl gelişmiştir?

Bu soruların cevap arayışı, bizi Avrupa’da “yeni” olarak adlandırabileceğimiz ve geleneğin direncini kırabilmiş gelişmelerin ilk ortaya çıktığı XIV. yüzyıla kadar geri götürmektedir. Bu yüzyılla birlikte Ortaçağ’daki “emniyet fikri” değişmeye başlar; yani

hayatın, büyümenin ve hareketin, kemikleşmiş adetler ve miras yoluyla geçen ayrıcalık fikirleriyle yönetilen bir dünyada insanların kendilerine yer edinme uğraşı ortaya çıkmıştır (Mumford, 2007, s. 418). Böylesi çabaların ürünü olarak, XV. yüzyıl Avrupa'sı “birinci küreselleşme dalgası” olarak ifade edilen olaylara beşiklik etmiştir. Bahsedilen dalga içerisinde ilk önemli gelişme Coğrafi Keşiflerdir. XV. yüzyılda, başta merak ve ekonomik kaygılar olmak üzere Osmanlı İmparatorluğu'na bağlılıktan kurtularak Hindistan'a giden yeni yollar bulmak ve Hristiyanlığı yaymak gibi sebeplerle başlatılan keşif hareketleri ilerleyen yıllarda Avrupa'da meydana gelecek gelişmelerin fitilini ateşlemiştir. İlk önceleri beklentiler karşılanamamış olsa da yeni kıtanın(Amerika) ve tüm Afrika kıtasını dolaşarak Hindistan'a giden alternatif yolun bulunmuş olması, sonraki yüzyıllar için önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bulunan yeni yerlerden Avrupa kıtasına akan altın ve gümüş sermaye birikiminin oluşumunu beraberinde getirmiştir. Bu birikim ile birlikte kârlı bir ticaret döneminin başlaması, aynı zamanda “burjuvazi” denen orta sınıfın güç kazanmasını sağlamıştır. Öyle ki, bizim modernleşme olarak adlandırdığımız sürecin Avrupa'da taşıyıcısı bu sınıf olmuştur. Keşiflerin en önemli sonuçlarından birisi de, o zamana kadar tüm Avrupa'da yegâne söz sahibi olan kiliseye duyulan güveni kırması ve böylece kilisenin otoritesini sarsmış olmasıdır. Keşifler vasıtasıyla Avrupa'da kültürel ve coğrafi ufuk, dolayısıyla da insan hayatının alabileceği mümkün biçimler hakkındaki fikirlerin kapsamı genişlemiştir (Anderson, 2011, s. 30). Bu husus dini cemaat anlayışını da zaafa uğratmıştır.

Yeni bir dönemin kapılarını aralayan Avrupa'da bilim adamlarının incelemeleri ve yaptıkları keşifler bilgi paradigmasının değişimine yol açmıştır. Bu hususta özellikle iki isim üzerinde durmak gerekir: Francis Bacon (d. 1561- ö. 1626) ve Rene Descartes (d. 1596- ö. 1650). Bacon'un yeni felsefesinin en önemli özelliği, bilginin insanın faydası için kullanılmasıyla yeni bir tür tümevarımsal mantığın, skolastik Aristotelesçi filozofların üzerinde durduğu kıyas mantığının yerini alması gerektiğinde ısrar etmesi ve aralıksız bir şekilde deneyimcilik üzerine vurgu yapmış olmasıdır (Henry, 2011, s. 35). Zaten bilim devriminin ayıt edici unsurlarından birisi, belirli bir amaç için özellikle tasarlanan deneylerle ispatlanmış bilgi kavramıdır. Daha sonra Newton ile bu üç isim, nedensellik ve determinizm ile birlikte evrensel yaslara bağlı mekanistik bir evren tasavvuruna dayalı yeni dünya görüşünün temellerini atmışlardır (Gencer, 2012, s. 119). Bilim devrimi Rönesans'a atıf yapılmadan anlaşılamaz. Rönesans kavramı, bu dönemde

ortaya çıkan sanat türlerini tanımlamak için Vasari tarafından kullanılmıştır. Ona göre; “Cennetin yüce kralı aşağı baktı ve insanların küstahça düşüncelerinin gerçeğe olan uzaklığının, aydınlığın karanlığa uzaklığından daha fazla olduğunu görünce, dünyaya her sanata hâkim bir deha yollamaya karar verdi... Böylece bütün dünya onun dünyevi değil de ilahi görünen hayatının, yapıtlarının ve bütün davranışlarının eşsiz yüceliğine hayran kalacaktı” (Wiesner ve Hanks, 2009, s. 176). O dönemi bu şekilde dile getiren Vasari’nin icat ettiği Rönesans sözcüğü sadece dönemin sanatı için değil tamamı için kullanılmaya başlanmıştır. Rönesans; siyasi ve ekonomik gelişmeler üzerindeki etkisinin yanı sıra davranış biçimlerinin, tutumların, inançların ve hayatın maddi şartlarının merkezileşebileceğini öngören kültürel göreceliğe dair bir bilincin ortaya çıkmasına da hizmet etmiştir. Bu açıdan, birçok kişi tarafından Rönesans ile başlayan süreç, “modern dönemin” de başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Rönesans ile birlikte Ortaçağ skolâstik düşünce sistemi yıkılmaya başlamış ve insanın aklını serbestçe kullanabilmesinin önü açılmıştır. Bu gelişmelerin toplumsal etkisi ise, “vita activa”nın (fiili hayat), tefekkür hayatı karşısında üstün konuma gelmesi olmuştur. Bilimsel devrimler aslında bir taraftan da yaratıcının sanatını, iyiliğini ve hayret verici hikmetini sergilemenin bir yolu kabul edilmiştir (Henry, 2011, s. 41). Ancak dikkat çeken bir husus, Vasari’nin de ifadelerinden anlaşılacağı üzere, bilimsel araştırmalar ve keşiflerin, Tanrı’nın yüceliğini kanıtlamak amacıyla yapılmış olmasıdır. Yani modernleşmeyi başlatan süreçte ilk amaç Tanrı’yı anlamaktır. Fakat sürecin sonuçları, Tanrı’ya olan inancı sarsmıştır.

Rönesans dönemi ile başlayan evrede dünyanın büyüğü bozulmuştur. Dini ve mitsel tasarımların yerine, soyut ve bilimsel yorumlar geçmeye başlamıştır. İnsanoğlu bu dönem ile birlikte aklının önündeki engelleri kaldırabilmeyi başarmıştır. Gördüklerini düşünmeye, anlamlandırmaya çalışmıştır. Başka bir ifade ile Rönesans insanı, düşünme ile bakma arasındaki farkı keşfetmiştir (Van Der Loo ve Reijen, 2003, s. 71). Descartes (2009/1637, s.4), “Yöntem Üzerine Konuşmalar” adlı yapıtında bu hususa vurgu yaparak, “akıllı olmak için bir beyne sahip olmak yetmez, önemli olan onu iyi kullanmaktır” der. İnsanların bakış açısının uğradığı bu değişim insanı özgürleştirmiştir. Özgürlük “vazgeçilmez” ve “kanıtlanmaya ihtiyaç duyulmayan” temel bir insan hakkı olarak görülmeye başlanmıştır. Özgürleşme, bireysel hakların elde edilmesi ve bu hakların kullanılmasının bir aracı olarak görülmüştür (Wagner, 2003, s. 28). Başka bir ifadeyle, özgürleşme, bireysellik ve hümanizm bu sürecin oluşumlarıdır.

Ortaya çıkan yeni düşünce biçimi ve oluşumlar kiliseye ve onun dayatmaya çalıştığı dini anlayışa olan bakış açısını da etkilemiştir. O döneme kadar nadiren de olsa dillendirilmeye çalışılan kilisenin yeniliğe gitmesi gerektiği görüşü, daha kuvvetli biçimde vurgulanmaya başlanmıştır. Luther'in başını çektiği dinde reform hareketi kısa süre içerisinde Avrupa'nın farklı bölgelerine yayılmıştır. Martin Luther, Papa ile birlikte yerel rahiplerin de otoritesini reddetmiştir. Herkesin kendi kendisinin rahibi olduğunu söyleyerek Protestanları Tanrı'nın niyetini keşfetmek için İncil'i kendi başlarına okumaya teşvik etmiştir (Henry, 2011, s. 12). Luther'in başlattığı bu hareket Avrupa'nın farklı bölgelerinde destekçiler bulmuştur. Fransa'da Calvin, İsviçre'de Zwingli gibi isimler bu hareketin öncüleri olmuştur. Nihayetinde kilise, kendi bünyesinde reforma gitme zorunluğu duymuştur. Luther'in başlattığı bu dini hareket Avrupa'da büyük dini devrimlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Kiliseye karşı mücadelenin sonucunda Hristiyanlığın ve kilisenin yeni bir anlayışı üstünlük kazanmıştır (İnalcık, 2011a, s. 157). Kilise bu dönemden itibaren siyasi egemenliğini kaybetmeye başlamıştır. Bunu ilk gerçekleştiren İngiltere'de, bizzat kral VIII. Henry tarafından kilisenin egemenliğine darbe indirilmiştir. VIII. Henry, İngiltere'nin Papa'ya olan bağlılığına son vermiş ve Papa'ya gönderilen vergileri bizzat İngiliz kraliyetine aktarmıştır. Bu süreç diğer Avrupa devletleri tarafından da takip edilerek kilise, dolayısıyla Papa bir kenara itilmiştir. Tüm Avrupa'yı derinden sarsan bu hareketler, Avrupa'nın modern çağa geçerken uğradığı derin değişikliğin bir görüntüsünü ortaya koymaktadır (İnalcık, 2011a, s. 157).

Avrupa'daki yenilikçi gelişmeler sanatçılar, filozoflar, yazarlar tarafından ortaya konan eserler tarafından içselleştirilmiştir. Bu süreçte matbaa çok önemli roller üstlenmiştir. XV. yüzyılın ortalarından itibaren kullanılmaya başlayan matbaa sayesinde dönemin aydınlarının yazmış olduğu eserler çoğaltılarak halka ulaştırılmıştır. Böylece modernleşme sürecinin başarısındaki en önemli etkenlerden biri olan sürecin içselleştirilmesi ve yayılımı sağlanmıştır. Bu dönemde dinin yorumlarına yönelik yazılar ile din, Avrupa'da, ortaya çıkan yeni döneme uyarlanmaya çalışılmıştır. Mesela Machiavelli, o döneme kadar, insanların "kader"e bakış açısını eleştirmiş ve "kader"i bir kadına benzeterek şunları yazmıştır; "Tedbirli olmaktansa aceleci olmak iyidir; çünkü kader bir kadındır ve eğer insan ona sahip olmak istiyorsa onu yakalaması ve yere devirmesi gereklidir" (Wiesner; Hanks, 2009, s. 71). Bir başka dikkat çeken eser de Max Weber'in "Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu" adlı yapıtıdır. Weber bu eserinde,

“bugün bize günlük ekmeğimizi ver”, “herkes kendi ekmek teknesine sahip çıksın, bırakın kâfirler kazanç peşinde koşsunlar” gibi, insanları az çalışmaya, sadece tanrıdan bir şeyler beklemeye ve verimsizliğe iten bu bakış açısını eleştirir. Luther’in “bir Hristiyan, Tanrı’ya sadece mesleğini icra ederken hizmet eder” (Weber, 1904-1905/2011a, s. 100) sözünü vurgulayarak, zamanı boşa geçirmenin bütün günahlar içinde ilk ve en ağır kural olduğunu dile getirir (Weber, 1904-1905/2011a, s. 223). Halk tarafından okunan ve kabul gören bu görüşler neticesinde toplumun bakış açısındaki değişimle birlikte, ekonomik faktörleri maddi düzeyde yaşamı sürdürecektür koşulların sağlanması olarak gören, daha fazlasına özgür yurttaşların yapamayacağı kadar aşağılık işler olarak bakan mantık Avrupa’da kırılabilmiştir.

Değişim ve yenileşme süreci sonraki aydınlar ve bilim adamları tarafından devam ettirilmiştir. Bu süreç bilim paradigmasında değişimin yaşandığı bir zaman dilimidir. Thomas Khun’un, “The Structure of Scientific Revolutions” (1962) adlı yapıtında “paradigma değişikliği” olarak adlandırdığı değişimi başlatan isimlerin başını çeken önceki satırlarda değinildiği gibi Newton’dur. Aristo geleneğinden kopuşu simgeleyen Newton fiziği ile bu geleneksel değişim anlayışından modern, ilerlemeci değişim anlayışına geçilmiştir. Mekanik bir sistem olarak ilerleyen evren görüşünü ortaya koyan Newton ile tabiatın, hatta tüm canlı ve cansız dünyanın sınırlarının çözülebileceğine, denetlenebileceğine olan inancın artışının neticesi, insanlığın sürekli ilerleyerek hep daha iyiye ve güzele gittiğine yönelik inancı ortaya çıkarmış olmasıdır (Gencer, 2012, s. 118). Pope, Newton’un önemini ortaya koyar gibi, onu övmek için “ışık” sözcüğünü kullanır. Onu “akıl ışığını” kullanan birisi olarak görür. Bu dönem filozofları da, dönemlerini tanımlamak için “aydınlanma” terimini kullanırlar. Hem “paradigma değişikliği” hem de “aydınlanma dönemi” şeklindeki iki kullanımda oldukça yerindedir. Çünkü insanların akıllarını özgürce kullanmaları ile bilimde yepyeni bir çağın kapılarını açacak önemli gelişmelerin temelleri atılmıştır. 1784’te Alman filozof Immanuel Kant; “Sapare Aude!” Kendi aklını kullanma cesaretine sahip ol! sözü ile de durumu özetlemektedir (Özdemir, 2011, s. 1).

Descartes, Spinoza ve Leibniz dünyayı anlamak için soyut akıl yürütmenin en iyi araç olduğunu düşünürlerken, John Locke (1632-1704), François Bacon’ın vurguladığı deney, gözlem ve duyularla elde edilen algıların, bilginin gerçek temeli olduğunu ileri sürmüştür. Bilim alanında bu tür tartışmalar, sosyal, siyasi, ekonomi ve felsefi alanlarda

da etkisini gösterdiği gibi farklı fikir akımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu fikir akımları modernleşme sürecindeki oluşumların da kapsamına girmektedir.

Pozitivizm, sosyal darwinizm, liberalizm, sosyalizm bu fikir akımlarının önde gelenleridir. İlkesi sevgi, temeli düzen ve amacı ilerleme olarak gösterilen pozitivizm, akli rehber alması ile; sosyal darwinizm, hayatta kalmak için mücadele ve ilerleme anlayışı ile; liberalizm, özgürlük sloganı ile; sosyalizm, eşitlik prensibi ile modernleşme süreci içerisinde önemli yerler edinmişlerdir.

Avrupa’da yaşanan gelişmelerin zirvesi ve modern dönemi daha görünür kılan unsur ise XVIII. yüzyılın sonlarına doğru yaşanan Sanayi Devrimi olmuştur. Başta bilim alanındaki paradigma değişikliği olmak üzere şimdiye kadar saydığımız gelişmeler bu devrimi ortaya çıkaran unsurlardır. Sanayi Devrimi, bilimin teknolojiye ve aletin makineye dönüşümünü ifade etmektedir (Özdemir, 2011, s. 123). Bu konu ilerleyen satırlarda daha detaylı şekilde ele alınacaktır.

Son olarak, Yeni Çağ’ı kapatıp Yakın Çağ’ı başlatan Fransız Devrimi, ortaya çıkardığı başta siyasi olmak üzere, sosyal ve iktisadi sonuçları ile modernite açısından önemli bir değere sahiptir. Bu devrim ile ulus fikri yayılmış, egemenlik anlayışı “gökten yeryüzüne inmiş”, laiklik ön plana çıkmış, eşitlik, özgürlük ve adalet ilkeleri temel ilkeler haline gelmiş, hukukun üstünlüğü ilkesi kabul edilmiş, demokrasi ön plana çıkmıştır (Özdemir, 2011, s. 125). Ortaya çıkardığı bu olgularla bir nevi modernleşme sürecinin oluşumlarının arkasındaki temel etkidir.

XX. yüzyılda modernleşme olgusu üzerine eserler ortaya koyan yazar ve bilim insanlarından bazıları, bu olgunun bahsettiğimiz arka planını görmüş ve bu yönde yazılar kaleme almışlardır. Bunlardan biri olan Jeanniere, modernleşmeye geçişi belirleyen dört devrimden söz eder. Ona göre bunlar bilimsel, siyasal, kültürel, teknik ve endüstriyel devrimlerdir (Özgiraz, 2007, s. 17). Böylece Coğrafi keşiflerden bu yana süregelen gelişmeleri kategorize etmiştir. Bir başka isim Bendix ise verdiği tanımda sanayileşmeyi ön plana çıkarmıştır.

Modernleşme ifade edildiği üzere birçok alanda ortaya çıkan gelişmelerin ve birikimin sonucu, geçen yüzyıllarda vücuda gelmiş, bugünkü yaşam tarzımızı şekillendirmiş, bizi halen belirli bir yöne sevk eden, birbirleriyle iç içe geçmiş yapısal, kültürel, psikik ve fiziki değişimlerin karmaşasını dile getirir (Van Der Loo ve Reijen,

2003, s. 14). Bu bağlamda modernite, uygar dünyanın görmüş olduğu en uzun ömürlü kültürel akımdır (Everdell, 2012, s. 20).

4.1.3. Süreç Olarak Modernleşme

Modernleşme adını verdiğimiz sürecin nerede başlayıp nerede bittiğini kestirmek oldukça zordur. Bu husus halen tartışma konusudur. Marshall Berman'ın bakış açısından modernlik, tarihin üç evresini kapsamaktadır. Ona göre; Birinci evre, insanların modern hayatı anlamaya yeni başladıkları, el yordamıyla kendilerine çarpan şeyi anlamlandırmaya çalıştıkları ve XVI. yüzyılın başlarından XVIII. yüzyılın sonlarına kadar olan zaman dilimini kapsar. İkinci evrede, 1790'ların devrimci dalgasıyla başlayıp, büyük modern "kamu" ortaya çıkmıştır. Üçüncü evrede ise, gelişmekte olan modernist dünya kültürü sanat ve düşünce alanlarında göz alıcı başarılar sağlamış ve modernleşme süreci neredeyse tüm dünyayı kaplamıştır (Altun, 2005, s.10). Bir başka düşünür Eisenstadt'a göre; "tarihsel olarak modernleşme, XVII. yüzyıldan XVIII. yüzyıla kadar Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'daki toplumsal ekonomik ve politik sistemlerde meydana gelen değişimin bir ürünüdür..." (Eisenstadt, 1966/2007, s.11)

Modernleşme olarak adlandırdığımız sürecin ne zaman başladığına dair fikir birliğinin olmaması doğal olarak görülebilir ise de, bu konuda fikir birliğinin sağlanamamasının sebebi, modernleşmenin karmaşık bir süreç olmasından ileri gelmektedir. Ancak belirttiğimiz üzere modern dönemin nasıl ve ne zaman başladığı sorusuna cevap arayışı, bizi XV. yüzyıla kadar geri götürmektedir. Modernleşmenin ne zaman sona erdiği hususunda da görüş birliği bulunmamaktadır. Bizce modernleşme Habermas'ın da belirttiği gibi bitmemiş bir olgudur. Bugün modernliği yakalamış hatta geçmiş olan toplumlar olduğu gibi, bu süreci yaşayan ya da bu sürecin başlamadığı "premodern" dönemi yaşayan toplumlara da rastlanabilmektedir. Farklı bir deyiş tarzıyla, modernlik en ileri toplum düzenini vurgulamaktaysa, bu ileri seviyeye ulaşma çabası içerisindeki toplumlar modernleşme sürecini yaşamaktadır. Yani modernleşme, günümüz toplumları için geçerliliğini koruyan bir olgudur. Bitmemiş bir proje olması yönüyle her an işlenebilir bir şeydir.

Modernleşme her toplumda aynı anda başlamadığı gibi aynı çizgide de devam etmemiştir. Fakat başlayan bu süreç toplumların bütün yaşam alanlarında etkisini göstermektedir. Bu etkiler ve sonuçları her toplumun kültürüne, siyasi yapısına,

adetlerine, geçmişine, ekonomisine, toplum yapısına göre farklı olmaktadır. Bu bağlamda modernleşme süreci bir takım oluşumları beraberinde getirmektedir. Modernleşme sürecinde ortaya çıkan oluşumların, ilk önce modernleşmenin ana vatanı olan Batı (Avrupa)'da ne şekilde ortaya çıktığı ve ne gibi değişimlere sebep olduğu elbette referans noktası olmuştur. Sonrasında Batı dışı toplumlarda bu oluşumların ne kadarını görebildiğimiz hususu önem kazanmaktadır. Burada en kritik nokta, modernleşme, Batılı toplumlar için doğal bir sürecin karşılığı iken Batı dışı toplumlar için modernliği yakalama çabasıdır. Bu nedenle Batı dışı toplumlarda modernleşme içten veya dıştan birtakım zorlamaların sonucunda ortaya çıkan bir süreçtir. Modernleşme süreci kendine has oluşumları beraberinde getirmektedir. Söz konusu oluşumların modernleşme sürecinde ortaya çıktığı söylenebileceği gibi, bu oluşumların modernleşmeyi ortaya çıkardığı da iddia edilebilir. Söz konusu oluşumlar; 1- Özgür ve rasyonel bireyin ortaya çıkışı, 2- Sanayileşme, 3- İletişim ve ulaşımın hızlanması, 4- Kentleşme/Kentlileşme, 5- Ulusallaşma, 6- Okullaşma, 7- İhtisaslaşma (Uzmanlaşma), 8- Hukukileşme, 9- Demokratikleşme, 10- Sekülerleşme ve Laikleşme, 11- Örgütlü muhalefetin oluşumu, 12- Bürokrasinin gelişimi olarak kabul edilebilir.

Bahsedilen oluşumların her birinin kendine has bir anlamı, yeri ve önemi vardır. Ancak bir taraftan da sonuçları ve etkileri itibarıyla birbirleriyle iç içe geçmiş durumdadırlar. Aslında her biri birbirinin tamamlayıcısıdır. Söz konusu oluşumların belirlenmesinde Batı'da yaşanan modernleşme süreci baz alınmıştır. Batı dışı toplumların modernleşme hamleleri incelendiğinde tüm oluşumların karşılığı bulunamayabilir. Modernleşmeye çalışan Batı dışı toplumlar üzerindeki incelemeler, bu toplumlardaki modernleşme girişimlerinde Batı'daki ile birebir uyumlu bir yol izlenmediğini, modernleşmenin bu toplumlarda başkalaşmış yeni bir kültür karmaşası meydana getirdiğini ortaya çıkarmıştır (İnalçık, 2011a, s. 284).

4.1.3.1. Özgür ve rasyonel birey

Bireyselleşme; bireyin toplumsal karakterinin, atfedilerek, miras alınarak ve doğuştan kazanılarak belirlenme durumundan kurtulmasıdır (Bauman, 2011, s. 178). Bu durumun aksine, modern öncesi dönemde birey kendi başına değeri olan bir varlık değildir. Modern öncesi dönemde bireyin ürettiği bilgi, kusurlu ve eksik olarak görülmüştür. Düşünme etkinliği, düşünen ruhun beden içinde hapsolması ve değersiz

olarak görülmesi nedeniyle bastırılmıştır. Çünkü günahkâr bir mirasla doğduğuna inanılan kişinin ruhu, sınav yeri olarak görülen içinde yaşadığı gezegenden ziyade, ölümden sonra kendisini bekleyen hayatı hedeflemiştir. Yetkinliğe erişmenin tek yolu, ancak dünyadan kaçmak, bu dünya gerçeklerinden uzaklaşmak olarak algılanmıştır (Zekiyan, 2005, s. 45). Bu yönüyle insan ruhu bir hapishane olarak görülen bedenin içinde cezasını çeken bir unsur olarak görülmüş ve değersizleştirilmiştir (Tuna, Şen ve Durdu, 2011). Ayrıca modern öncesi toplumlarda var olan patrimonyal/ataerkil zihniyet de, sorgulayan, eleştiren ve anlamlandırabilen akıl yerine inanan ve tasdik eden aklın ödüllendirildiği veya ön plana çıkarıldığı görülmektedir (Nişancı, 2001, s. 51). Başka bir ifadeyle aklın özerkliğe kavuşması ve bireysellik, bahsedilen zihniyetin devam ettiği toplumlarda çok nadiren görülebilen oluşumlar arasındadır. Nitekim Orta Çağ’a özgü beden ve madde gerçeklerini hor görme ya da küçümseme eğilimi, bireyselliğin ortaya çıkışına katkı sunan hümanistlerin çabalarına yön veren başlıca etkenlerden birisi olmuştur (Zekiyan, 2005, s. 44-45). Hümanistlerin çabaları ile genellik kategorisi içerisinde kaybolmuş olan bireyin şahsiyetinin yeniden biçimlendirilmesi düşüncesi ortaya çıkmıştır (Tufan, 1994, s. 148).

Rönesans ile birlikte insan doğasının, tamamlanmamışlığı üzerinde durulmaya başlanmıştır (Bauman, 2011, s. 177). “Dilediğimiz şey olabiliriz” diyen Pico Della Mirandola; “mükemmelleşebilme” yetisini doğanın en büyük armağanlarından biri olarak gören Rousseau gibi isimlerin söz konusu düşünceleri ile birlikte birey, içinde yaşadığı gezegende kendine özgü bir yer edinebilme fırsatı bulmuştur. Hümanistlerin de birtakım çabalarıyla modernleşme sürecinde insan düşüncesindeki yer merkezli dünya imajı, yerini ben merkezli imaja bırakmıştır. Modernleşme, insanoğluna kendi içinde var olan doğayı kabul etmesini sağlamıştır (Touraine, 2014, s. 266). Böylece birey, diğer bütün insanlardan bağımsız bir varlık olarak evrenin merkezindeki yerini almıştır (Elias, 2013, s. 47). Birey, hiçbir otorite altında kalmadan aklını kullanmaya başlamasıyla birlikte kendi varlığının değerini belirleme fırsatını elde etmiştir. Dünya nimetleri ve insanın dünya içindeki varlığı, inanın kendisini tam olarak gerçekleştirmesi yönündeki en önemli özellikler arasına girmiştir. (Zekiyan, 2005, s. 45-46). Kişinin toplum içindeki yerinin bir armağan olarak gören yaklaşımlar modernleşme sürecinde ortadan kalkmıştır. Bu husus, çalışmanın ve üretmenin bir bereket, değer ve görev olarak algılanmasına yönelik yeni bir dünya görüşünün ağırlık kazanmasını sağlamıştır.

Modernleşmenin büyümlü kelimesi “ilerleme” için en önemli koşullardan birisi bireyin, “aklını” özgürce kullanabilmesidir. İnsanoğlunun, aklını başkasının rehberliğine ihtiyaç duymadan kullanması, ilerleme ve gelişmeye engel birçok durumu ortadan kaldıran önemli bir etken olmuştur. Başka bir ifadeyle, aklın özerkliğinin savunulması, bireyselliğin savunusu anlamına gelmektedir (Çiğdem, 2008, s. 25). Özellikle Aydınlanma dönemi ile birlikte, bilgi ve bilgiye sahip olan insan, bireysel anlamda yeni bir değer olarak ortaya çıkmıştır. En önemli değer olarak değişimin anahtarını eline almayı başaran birey yani insanoğlu, içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmaya başlayabilmiştir. Böylece insanoğlu, hep boyun eğmek zorunda kaldığı doğaya karşı egemenlik mücadelesine girişebilmiştir. Bu mücadele sonucunda gizemli olarak görülen doğa olaylarını izah edebilme şansını yakalanmış; sihir ve büyü dünyası yerini deney ve gözlemle açıklanabilen gerçekçi dünya görüşüne bırakmıştır. İnsan, nesne olarak düşündüğü doğa karşısında kendisini özne konumuna getirmiştir (Çınar, 2013b, s. 137). Bu açıdan, “modern bilimler insanı ve doğayı ortak bir akıl paydasında birleştirerek, akli nesnel bir bilgi üretici, insanı da ürettiği nesnel bilgiyle evreni sınırsız dönüştürme gücüne ve hakkına sahip bir ontolojik kategori olarak gören aydınlanma geleneğinin belirgin izlerini taşımaktadır” (Kara, 2001, s. 12). Bu süreç aynı zamanda özgür düşünmenin temel yapı taşlarından birisi olmuştur.

Bireycilik, dini inanç ve davranışın cemaat temelini tehdit ederken, akılcılık dinin birçok hedefini ortadan kaldırmıştır. Modern öncesi dönemde dinsel otoritelerin bireyler üzerindeki etkisinin sebebi, bu otoriteyi ellerinde tutanların bireylere daima tehlike ve tehdit altında olduklarını aşılmalari ve bu olumsuzluktan kurtuluş yolunu kendilerine bağlamış olmalarıdır. (Giddens, 2010, s. 245). Modernleşme bireye kendi hayatı üzerinde kontrol sağlama fırsatını vererek birçok dini inancı gayri makul hale getirmiştir (Davie, 2000). Mesela; Voltaire, vahiy inancının karşısına akli koymuştur. Ona göre; vahiy inancı insanoğlunu yanıltırken ve Tanrısallığın temiz anlayışını karartırken, akıl bizi onunla doğru bir konuma getirmektedir (Ewald, 2010/1924, s. 68). Bilgi ve bilgiye ulaşma çabaları ve bilgi üzerindeki Tanrısal esrarın dağılması, dini otoritelerin zayıflamasına sebep olmuştur. Bu da aklını kullanma konusunda bireyleri cesaretlendirdiği gibi kutsallık alanını sınırlandırmıştır. Modernleşme geleceğe yön veren ve Tanrı tarafından belirlenen yol olan kader anlayışı yerine, her insanın kendi kaderi yani geleceği üzerinde iradi sorumluluğa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle modernleşme

sürecinde “ilahi takdir”, “hayat projesi”yle; “kader” ise “yapılan iş”le yer değiştirmiştir. Bu açıdan da kişinin içine doğduğu insan doğasının yerini, kişinin kendisine biçip uyduracağı “kimlik” almıştır (Bauman, 2011, s. 176). Aynı zamanda insanlar, çevrelerindeki insanların geleceğine de yön verebilme gücünü elde etme fırsatını yakalamışlardır.

Özgürlük modern dönem için “vazgeçilemez” ve “kanıtlanmaya ihtiyaç duyulmayan” temel bir insan hakkı olmuştur. Özgürleşme söylemi, bireysel hakkın tesis edilmesi ve bu hakların kullanılmasının kolektif olarak haklılaştırılmasının bir aracı olarak görülmüştür (Wagner, 2003, s. 28). Bireyselleşme, ne verilirse veya ne emredilirse yapan insan yerine, yeteneklerini geliştirerek yetiştirdiği alanlarda kendisinden yararlanan kişiliklerin oluşmasına katkı sağlamıştır (Doğan, 2004, s. 29). Aynı süreçte ekonomik liberalizmin gelişimi “birey”in önemini daha da artırmıştır. Değerli bir varlık olarak bireylerin, yetenek ve becerilerini geliştirmeleri, serbestçe sermaye sahibi olup mülk edinmeleri toplumların gelişimi açısından kıymetli hal almıştır (Özlem, 2002). Bu süreçte birey olarak kimikleştirilen ve oluşturulan şey, iktidarın ilk etmenlerinden birisi olmuştur (Tunç, 2013, s. 75). İktidarlar açısından bu durum sanıldığı üzere olumsuz bir durum ortaya çıkarmamıştır. Aksine iktidarlar, üreten, toplumu ve ekonomiyi ileri taşıyan bireylere gerekli ortamı sunmaktan kaçınmamışlardır. Bu yönüyle yeni dönemde nüfus; istatistik gibi bilgilerin de yardımı vasıtasıyla ekonomik anlamda oldukça önem kazanmıştır. İktidarın amacı, kitlenin refahını sağlamak, güvence altına almaktır. Bunun için iktidarların izlediği yol bireylerin üretkenliğini artırmak, yaşam koşullarını iyileştirmek ve güvenliğini sağlamak olmuştur (Kahraman, 2011, s. 22). Böylece toplumsal ilerlemenin devamlılığı da sürekli hale gelmiştir. Ama bireye değer ve önem katan en önemli etken, onun kendi mücadelesidir. Bu mücadele modern dönemin en önemli özelliklerinden birisi olan örgütlü yapılarda bireyi kendi başına mevcut yapı içerisinde ayrı ve eşsiz bir öneme kavuşturmuştur. Modernleşme sürecinde insanların kim oldukları değil ne yapabilecekleri önemli hale gelmiştir. Devletlerin yegâne amaçlarından birisi de, kendisini değerli bir varlık olarak görmeye başlayan bireyin, içinde yaşadığı toplum içinde de en verimli ve etkili biçimde kullanılabilmesidir. Bu noktada en önemli araç, eğitim olmuştur. Eğitimin bu boyutu hakkında ilerleyen bölümlerde daha detaylı bir şekilde bilgi verileceği için şimdilik üzerinde durulmayacaktır.

Modernleşme de bireyselleşmeye eşlik eden ve düzenin korunmasında önemli bir kelime ise “itaat”tır. Modern dönem insanı özgür, birey olarak değerlidir ancak itaat eder. Modern dönem aydınlarının eserlerinde bu durum vurgulanmıştır. Örneğin; Kant, “aklını kullanma cesaretine sahip ol” derken sonuna “ama itaat et” ifadesini eklemeyi ihmal etmemiştir. Kant’ın ifadesini Aydınlanma projesinin kalbinde açılmış bir çatlak olarak gören isimler vardır (Zizek, 2011, s. 95). Modernleşmenin amacı bozulmuş olan düzeni yeniden kurmak olduğuna göre “itaat et” ifadesi anlaşılabilir bir durumdur. Bu açıdan yeni bir düzen kurma ve devam ettirme bağlamında üretkenlik, çalışkanlık, özgürlük kadar önemli olan bir husus da itaat etmektir. Yani, “kamuya hitap eden, teorik düşüncenin özerk nesnesi olarak, özgürce düşünebilirsin, her türlü otoriteyi sorgulayabilirsin; ama toplumsal “makine”nin parçası olarak, tebaa olarak üstlerinin emirlerine kayıtsız şartsız itaat etmelisin” (Zizek, 2011, s. 95). Aynı şekilde Descartes, “insanın içinde doğduğu ülkenin adet ve yasalarını, otoritelerini sorgulamaksızın kabul etmesi, onlara itaat etmesi gereğini savunur” (Çınar, 2013b, s. 13). Söz konusu “itaat”e yapılan vurgu, modernliğin her alanda “düzen” vaadiyle yakından ilgilidir. Bauman’ın (2011, s. 86);

“modernite, isimlerin veya şeylerin, sözcüklerin ve anlamların mükemmel ve birebir uyumuna; boş noktaların ve durumların olmadığı öğrenimle aşırı yüklenmiş bir kurallar setine; her fenomenin bir dosyasının olduğu, ancak her biri için birden çok dosyanın olmadığı bir sınıflandırma bilimine; eylemin her parçası için bir failin olduğu, ancak her bir eylem için birden çok failin olmadığı bir görev bölümüne; özetle her durum için belirsiz olmayan hiçbir durumun olmadığı bir dünyaya uygundur”

ifadeleri modernitenin düzen idealini ortaya koymaktadır. Modernleşme sürecindeki düzen arayışının sebebi, savaşlar veya ölüm korkusu değil, modern toplumda gelişen ve sivil toplumun karşıtı bir siyasal düzenin ortaya çıkardığı eşitsizlik olarak görülmüştür (Touraine, 2014, 39). Bauman’ın (2014, s. 31) ifade ettiği üzere; “müphemlik, modern dönemin en hakiki endişe ve kaygı kaynağı” olmuştur. Modernleşme süreci, “nasıl yaşamam gerekir?” sorusuna cevap vermesi, nasıl davranmamız, giyinmemiz ve beslenmemiz gerektiğine ilişkin kararlarımızı etkilemesi dolayısıyla gelenek-ötesi bir düzendir (Giddens, 2010, s. 28). Modern dönem, bireyler açısından kendi içsel istekleri doğrultusunda belirlenen bir “hayat tarzı” ortaya çıkarmıştır. İçsel istek veya kararlar

bağlamında değerlendirilebilecek alanlardan birisi de eş seçimidir. Eşin çeşitli ihtimaller arasından seçilmesi veya eş adayı ile arkadaşlık gibi hususlar modern döneme özgüdür. Fakat bütün bu seçim veya tercihlerinde sınırları bellidir. Modernleşme sürecinde ihtimallerin çoğalmasının köleliği artıracak üzerinde durulmuştur. Bireysel özgürleşmenin sırrının, toplumsal olarak oluşturulmuş yasanın zorlayıcı gücünde yattığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda özgür olmak; kişinin yapabileceğini istemesi, yapmak zorunda olduğunu yapmak istemesi ve başaramayacağını arzulaması anlamına gelmiştir (Bauman, 2011, s. 87). Anlaşılacağı üzere modernleşme sınırları ve kapsamı çizgilerle belirlenmiş olan bir özgürlük alanını bireylere sunmuştur. Bu sınırlar içerisinde bireyin düşünmesi ve üretmesi teşvik edilmiştir. Bahsedilen sınırlar, sanayileşme ile birlikte değişecek ve genişleyecektir; ama yine de modern dönemin en belirgin vurgusu arasında bu sınırlar olacaktır.

4.1.3.2. Sanayileşme

Sanayileşme modern dönem ile birlikte ortaya çıkan en önemli oluşumlardan birisi olmuştur. Modernliğin mi sanayileşmeyi ortaya çıkardığı yoksa sanayileşmenin mi modernleşmeyi tetiklediği hususu tartışılan konulardan birisidir. Ancak hangi açıdan bakarsak bakalım, modernleşme sürecinin ayırt edici özelliklerinden birisi sanayileşmedir. İlk olarak XVIII. yüzyılın ikinci yarısında İngilizce ve Fransızcanın ortak türetiminde ortaya çıkan “endüstri” terimi, orijinal anlamı bakımından özenli çalışmayla ilişkili bir kavramdır (Giddens, 2005, s. 185). Sanayileşme özgür aklın teknolojiye dönüşümünü ifade etmektedir. Modernleşme sürecinin ete kemiğe bürünmesi ancak sanayileşme ile mümkün olabilmıştır. Bu sürecin etkileneni insanoğlu olduğuna göre, sanayileşme, insanlık için önemli bir merhaleyi teşkil etmektedir.

Sanayileşmenin ilk ortaya çıktığı yer İngiltere olmuştur. 1534’te İngiliz kralı VIII. Henry, Papa ile olan bağlarını kopardıktan sonra kendisini kilisenin başı olarak ilan etmiş, vergileri Papa adına değil İngiliz kraliyeti adına toplamaya başlamıştır. Bu sayede artan sermaye birikiminin yanı sıra tüm ülkede mevcut serbest ticaret sahası, sulardaki düşük maliyetli ulaşım, Hollandalı ve Fransız Protestanlar ve Alman kapitalistlerden ithal edilen endüstriyel teknikler Sanayi Devrimi’ni ortaya çıkaran etkenler arasında gösterilmiştir (Ateş, 2008, s. 36). İngiltere’de ortaya çıkan sanayileşmeye dayalı düzen, Avrupa’nın diğer bölgelerinde de hızla yayılmıştır. Kitlesele üretim, ürünlerin fiyatlarını düşürmüş, bu

da ürünlere talebi, bu talep de üretimi artırmıştır. Bu karşılıklı etkileşim endüstriyel üretimin yaygınlaşmasına olanak sağlayan önemli bir etkidir. Sanayi devrimi ile artan sermaye yatırımları (bilhassa tekstil, kömür madenciliği ve metal endüstrilerinde) imalat sanayilerini daha çok güçlendirmiştir (Marshall, 2009, s. 632) Üretim kapasitesinin artması sonucunda da, üretimin ticari boyutu önceki dönemlere göre daha da önemli bir hal almıştır. Ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmelerin eklenmesiyle yeni bir ticaret sahası ortaya çıkmıştır. Üretimin hız kazanması aynı zamanda, sanayileşmiş ülkeler için pazar ve hammadde ihtiyacı anlamındadır. Bu boyutuyla sanayileşme batı dışı toplumları, Batı'nın etkisi ve baskısıyla karşı karşıya bırakmıştır. Batı'nın farklı bölgelere ekonomik sebeplerle yerleşme girişimleri, modernleşmeyi Batı'ya özgü bir husus olmaktan çıkarmıştır. Sanayileşme ile özellikle ekonomik alanda gücünü ve nüfuzunu artıran Batı hegemonyası, bu süreçte Batı'yı bizzat taklit ederek ya da yine Batı'yı örnek alarak ancak bu modeli özgünleştirerek başlatılan reform süreçleri vasıtasıyla toplumsal, ekonomik ve siyasi yapıları yeni düzene uydurma çabalarını beraberinde getirmiştir. Böylece modernleşmenin kapsamı değiştiği gibi, farklı modernleşme biçimleri ortaya çıkmıştır.

Endüstriyel üretimin yayılımı aşamasındaki etkilenmeler, toplumsal çalkantıları da beraberinde getirmiştir. Bu çalkantılardan ilki Avrupa'daki 1848 Devrimleridir. 1848 Devrimleri, kıta Avrupa'sındaki çoğu ülkede toplumun geniş kesimlerindeki büyük hayal kırıklığının ve bunun yarattığı yaygın huzursuzluk sürecinde farklı toplumsal sınıflar ile meslek kollarının üyeleri arasındaki geçici iş birliğinin sonucu ortaya çıkmıştır. Modernleşme sürecindeki örgütlü toplum düzenini ortaya çıkaran bu gelişme sonraki yıllarda da giderek önem kazanmıştır. Sanayileşme ustalıktan yöneticiliğe geçmeyi daha da zorlaştırmış ve vasıflı işçiyi vasıfsız işçi düzeyine indirgemekle tehdit etmiştir. Bu nedenle 1848 devrimcilerinin çoğunu zanaatkârlar oluşturmuştur (Lee, 2004, s. 71). Bu bağlamda, ileriki yıllarda ortaya çıkan işçi sınıfı ve hak arama mücadelesi gibi toplumsal olgular, sanayileşmenin önemli sonuçlarındandır.

Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkarmış olduğu önemli değişimlerden birisi “demografik geçiş”tir. Bu geçişten kastedilen şey, ölüm oranının azalması, evlilik yaşının gerilemesi, nüfusun artışı, kırdan kente göç gibi insanların yaşamında önemli izler bırakan olgulardır. XXI. yüzyılın şekillenmesinde de rol oynamış olan bu etkenler oldukça önemlidir. Nüfus artışı, bir taraftan ucuz emek gücünü sağlamış olsa da, diğer taraftan sanayileşmenin çıktısı olan ürünlere talebi artırmıştır. Bunun sonucu daha fazla

üretim olmuştur. Bu üretim sonucunda gelişen ticaret ekonomik gelişmelerin temelini oluşturmuştur. Kırdan kente göçün anlamı kentleşmedir. Nüfus artışı ve tarımda çalışan nüfusun fabrikaların kurulduğu bölgelere göç etmesi sonucu kentler gelişmiştir. Bu gelişme yeni toplumsal hareketlerin kaynağı haline gelmiştir. Kentlerde örgütlü yapılar, hak mücadeleleri, toplumsal sınıfların ortaya çıkması ve bunların sonucunda iktidarların toplumun refah ve huzuruna yönelik politikalara ağırlık vermesinin kaynağında sanayi devrimi bulunmaktadır. Yani sanayileşme, toplumların siyasi, ekonomik ve sosyal yapılarında köklü değişimleri beraberinde getiren önemli bir etkidir. Sonrasında taşımacılıkta yaşanan değişimi görmekteyiz. Öyle ki, XIX. yüzyılın ortasına gelindiğinde Büyük Britanya'nın 6.621 mil uzunluğundaki demir yollarında binlerce işçi çalışmakta olduğu ifade edilmiştir (Boztemur, 2011, s. 62). Demir yolu sisteminin gelişmesi, üretilen malların hızlı ve kolay taşınmasında oldukça önemli bir rol oynamıştır. Diğer bir değişim çiftçilik alanında yaşanmıştır. Ortaya çıkan tarımsal devrim hem nüfusun daha yeterli beslenmesini hem de yeni ortaya çıkan endüstriler için iç pazar ve iş gücüne katkı sağlayan kent nüfusunun ihtiyaçlarının karşılanmasını olanaklı hale getirmiştir (Ateş, 2008, s. 34).

Sanayileşme aynı zamanda makineleşme, iş bölümü, problem çözmede bilimsel yöntemlerin kullanımı, zaman disiplini, fabrika sistemi ve iş gücü gibi oluşumların önemli kılmasıdır. Bunlardan “fabrika” modern dönemin simgelerinden birisidir. Birçok alanda fabrikalardaki işleyişin temel alınarak düzenlemelerin yapılması dikkat çekicidir. Dakikliğin, disiplin ve düzenin hâkim olduğu “fabrika düzeni”ni topluma uyarlama bir yönüyle modernleşmenin de hedefleri arasındadır. Fabrika düzeninin ön planda olması, modernleşmenin düzen kurma tasavvuru ile ilgilidir. Sanayileşme ile birlikte devasa üretici birimler olan fabrikalar aynı zamanda çok sayıda işçiyi bir araya getirerek onları birbirine bağımlı olmaya ve işbirliğine zorlamış; böylece onlara kolektif biçimde düşünmeyi ve eylemeyi öğretebilmiştir (Berman, 2014, s. 147).

Sanayi Devrimi ile birlikte yeniden şekillenen kentlerdeki kitlesel kalabalıklar üzerinde iktidarların ve dolayısıyla da devletlerin ilgi ve dikkati her geçen gün artmıştır. Bu kitleleri bir arada tutmak, onlara ulaşmak ve onları yönlendirmek yeni bir sorun olarak ortaya çıkmıştır (Durgun, 2005, s. 115). Devlet, bu toplulukları kontrol altında tutabilmek için etkinliğini artırmak zorunda kalmıştır. Başta eğitim olmak üzere her alanda devlet daha güçlü ve etkin bir konuma gelmiştir. Zaten sanayileşmiş ülkelerin ekonomileri kültür

homojenleşmesi, kitlesel okuryazarlık ve yekpare bir eğitim sistemine dayanmaktadır (Giddens, 2005, s. 281). Devlet kontrolünün arttığı ama devletin eğitim, alt yapı, ulaşım gibi yatırımlarının da üst seviyelere çıktığı bu dönemde ilerleme her alanda ortaya çıkmıştır. Bu ilerlemenin arkasında yatan en önemli etken anlaşılabileceği üzere sanayileşmedir. Sanayi Devrimi, ulusal girişimci sınıflarının ortaya çıkmasını da beraberinde getirmiştir. Bu sınıflar, burjuvazi zenginleştikçe zenginleşmiş ve zenginleştikçe de siyasal önemi ve yönetim üzerindeki etkisi artmıştır (Boztemur, 2011, s. 63).

Sanayileşme, hedefi düzen olan modernleşmenin yönünü ve kapsamını keskin bir biçimde değiştirmiştir. Sanayileşme sürecini tamamlayan Avrupa’da, modernleşme süreci rayına oturmuştur. Avrupa dışı toplumlar ise sanayileşmenin sonuçlarıyla yüzleşmek zorunda kalarak, modernleşme koşusuna katılmak zorunluluğu hissetmişlerdir. Sanayileşme ile birlikte modernleşme küresel bir hal almıştır. Sanayi ve nihayetinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler günlük yaşamdan savaş alanlarına kadar her alanı etkiler duruma gelmiştir. Bilimin ürüne dönüşmesi, siyasi, toplumsal ve ekonomik alanlarda eski düzeni altüst etmiştir. Sanayi Devrimi’nin sonuçları, insanlara kısa bir süre içinde ilk kez kendi toplumsal varoluşlarını da bir süreç olarak görmeleri ve düşünmeleri gerektiğini öğretmiştir (Elias, 2013, s. 122). En önemli felsefesi “ilerleme” olan modernleşme, Sanayi Devrimi ile görünür hale gelmiştir. İlerleme yani sürekli gelişme kavramı ve idealini yaratan ilk toplum tipi sanayi toplumu olmuştur (Gellner, 2008, s. 97). Ayrıca modernleşme sürecinin tüm oluşumları ile sanayileşme arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Bu da sanayileşmeyi modernleşme sürecinin mihenk taşı haline getirmektedir.

4.1.3.3. İletişim ve ulaşımın hızlanması

Bilim alanındaki gelişmeler ve bu gelişmelerin teknolojiye uyarlanması, modernleşme sürecini somutlaştıran başlıca faktördür. Bu faktör toplumların birçok alanda olduğu gibi iletişim ve ulaşım konusunda da çok büyük yollar kat etmelerini sağlamıştır. Öyle ki, her devir bir önceki döneme göre iletişim ve ulaşım bazında daha ileridedir. Çalışma açısından önemli olan husus ise modern dönemde iletişim alanından sağlanan ilerlemedir.

Modernleşmenin getirileri arasındaki en önemli unsurlardan birisi bilginin önceki dönemlere göre daha hızlı yayılmasıdır. Modern öncesi dönemde “skolastik” adı verilen düşünce sistemi, akıl yürütmenin, fikir üretmenin veya keşiflerin ortaya çıkmasında en büyük engellerden birisi olmuştur. İnsanlar düşünse veya yeni bir şeyler ortaya koysalar bile bunları yayma imkânından yoksundular. Bu nedenle ortaya koymaya çalıştıkları yeni bilgi ve buluşlar kendileri ile birlikte zaman içerisinde kaybolmaktaydı. Matbaa bu eksikliğin giderilmesinde çok önemli bir rol oynamıştır. Matbaa sayesinde basılan belge ve metinler geniş çapta ulaşılabilir konuma gelmekle beraber; iletişim de sözel bağlamlardan gittikçe uzaklaşmıştır. (Giddens, 2005, s. 276). Matbaa sayesinde çoğaltılan eserler başta dini alan olmak üzere birçok alanda derin etkilere sebep olmuştur. Yani modernleşme sürecini başlatan isimler ne kadar önemliyse bu isimlerin ortaya koyduğu fikirlerin topluma mal edilmesine olanak veren matbaa da o kadar önemlidir. Matbaada basılan ilk kitaplar dinseldir. Öyle ki, 1522-1546 yılları arasında Kitab-ı Mukaddes çevirisinin tamamı ya da bir kısmı toplam 430 baskıya ulaşmıştır (Anderson, 2011, s. 54). Dini anlayışın hâkim olduğu bir düzende dini kitapların basılmış olması, bu kitaplara olan ilgi ve alakayı artırmış olmalıdır. Bu sayede orijinal kaynaklara dayanan dinsel bilgi, feodal aristokrasinin temel bileşenlerinden birisini oluşturan din adamları sınıfının tekelinden kurtulmuştur (Tuna, Şen ve Durdu, 2011, s. 15).

Ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmeler, matbaa vasıtasıyla ciddi sayılarda basılan eserlerin dağıtımını daha kolay hale getirmekteydi. Böylece maliyet düşmekte ve kitaba yönelik ilgi artmaktaydı. Okuryazar kesimin artması toplumsal modernleşmenin yayılmasında ve kök salmasında önemli katkıları olan bir gelişmedir. Bu süreçte, bilinmeyen ya da o zamana kadar yanlış bilinen konular hakkında derinlemesine araştırma ve incelemeler başlamıştır. Akla dayalı bilgi, en önemli değer olmuştur. Bacon’ın formüle ettiği “bilgi güçtür” sloganı, Aydınlanma felsefesi ile birlikte toplumsal kabul görmeye başlamıştır. İnsanoğlu bilginin gücünü kullanarak, boyun eğmek zorunda kaldığı ya da kutsal bir alan olarak tanımladığı doğada olup bitenleri anlamlandırmaya ve onunla mücadele etmeye başlamıştır. Artık doğa, boyun eğilmesi gereken bir şey olmaktan çıkmıştır.

Bilgi ve beceri kullanımı, aynı zamanda teknolojinin oluşumu anlamına gelmektedir. Ortaya konan buluşlar bilgi yayılımını hızlandırmış, dünyanın farklı bölgeleri arasındaki mesafe bu sayede her geçen gün daha da kısalmıştır. Bunu sağlayan

ise iletişim olanaklarının artmasıdır. İletişimin veya haberleşmenin artmasındaki en önemli etkenlerin başında değinildiği üzere matbaanın devreye sokulması ve okuryazarlık oranlarındaki yükseliş gelmektedir. İngiltere’de okuryazarlığın en düşük seviyesi olan evlilik kaydına imza atmak, XVIII. yüzyılda erkeklerde % 60, kadınlarda % 45’e yükselmiştir. Örneğin Birminghamlı bir kitapçının, stoklarındaki 30.000 cilt kitap olmasıyla ve Birmingham’da her ay 100.000 kitap ve risalenin okunmasıyla övündüğü dile getirilmiştir (Mann, 2012, s. 112). Özellikle bilginin yayılmasını arttıran ve hızlandıran gazete ve dergi sayıları yüzyıl boyunca devamlı olarak artmıştır. 1760’lara gelindiğinde, İngiltere’de elli beş taşra kentinde gazetenin olduğu ve günlük gazete satışlarının on milyonu aştığı ifade edilmiştir (Mann, 2012, s. 113). Bu rakamlar o dönem için çok şeyi anlatmaktadır. Yaşamakta olan devrimi daha doğrusu modernleşme sürecini görünür hale getirmektedir. Bilginin bu denli hızlı yayılımı büyük insan kitleleri arasında etkisini göstermiş ve bu sayede ilerlemenin önünü de açmıştır. Bilgi üzerindeki kısıtlamaların kaldırılmasına haberleşme ve iletişim olanaklarının artması eklenince bir bölgedeki gelişmelerin ya da olayların çok kısa bir süre sonra farklı bir bölgede de ortaya çıkmasının önü açılmıştır. İletişim, birbirini tanımayan insanlar arasında ortak duygular, arzular ve beklentilerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda modern dönemde toplumsal organizasyon, fiziksel olarak aynı yerde bulunmayan insan eylemlerinin ayrıntılı koordinasyonunun gerektirmiştir (Giddens, 2010, s. 32). Ayrıca bilgi yayılımının hızlanması, modernleşmenin kapsamını genişletmiştir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ile iletişim ve ulaşımın hızlanmış olması, insanların etkileşim alanını da genişletmiştir. Alanın genişlemesi, kültürlenme sürecinin içeriğini de değiştirmiştir (Kızıloluk, 2013, s. 55). Bu yönüyle modernleşme sadece Batı’da gelişen bir süreç olmaktan çıkmıştır. Artık tüm dünya ülkeleri Batı kökenli bu süreçten bir şekilde etkilenmeye başlamışlardır. Bu husus ilerleyen zamanlarda çok farklı sonuçları da beraberinde getirmiştir.

Ulaşım alanındaki gelişmeler ise elbette teknolojik atılımlarla yakından ilgilidir. Bu alandaki ilk önemli atılım, Amerikan Robert Fulton tarafından 1807’de buharlı gemi taşımacılığının Hudson nehrinde başlatılması olmuştur. Yaklaşık 12 yıl sonra 1819’da Amerikan buharlı vapuru “Savannah”, Atlantik’i 29 günde geçmiştir. 1838’e gelindiğinde ise bu süre 15 güne düşmüştür. (Schapiro, 1918, s. 32). Demiryollarında yaşanan gelişmeler de, ulaşım alanındaki diğer önemli atılımlar arasındadır. George Stephenson’un ilk buharlı lokomotifi 1814’te parçalansa da, Rocket’in 1830’da yaptığı

lokomotif ödöl kazanmıştır. Ve ilk kez İngiltere’de demiryolunda kullanılmıştır (Schapiro, 1918, s. 33). Ulaşım alanındaki bu gelişmeler; o zamana kadar kasabalarından, köylerinden çıkmamış insanların ulaşımın getirdiği kolaylıklarla farklı yerlere seyahat edebilmesi, farklı ülkeleri görebilmesi ve gittikleri yerlerde farklı insanlarla iletişim kurabilmesi manasını taşımaktaydı. Bundan sonraki süreç ulaşım konusunda her gün yeni bir gelişmenin kaydedildiği bir zaman dilimi haline gelmiştir. 1835 yılında telgraf icat edilmiştir, sonrasında telefon. İletişim ve ulaşım alanındaki bu atılımların ifade ettiği anlam, o dönemde dünya üzerinde her gün biraz daha fazla yayılmayı hedefleyen ve gittikleri yere, dillerini, dinlerini, kültürlerini, ürünlerini kısacası kendi değerlerini götürmeye çalışan Avrupalılar için oldukça kıymetliydi. Aynı zamanda Avrupa kıtası içerisindeki hareketlilik açısından da çok önemlidir.

Modernleşme aynı zamanda, hem yönetilenler açısından hem de yönetenler yani iktidar açısından erişim olanaklarının sınırlarının genişlediği bir süreçtir. Bu durumu ortaya çıkaran en önemli etmenlerin başında, iletişim olanaklarının ve araçlarının artması gelmektedir. İletişim, kontrolün bir aracıdır; aynı zamanda rollerin dağıtılması, faaliyetlerin kontrol edilmesiyle amaçlara ulaşılması, beklentilerin daha anlaşılır kılınabilmesi ve tam bir sosyal sürecin yaşanabilmesi ve devamlılığı için oldukça kıymetlidir (Durgun, 2005, s. 112). Lerner’in üzerinde önemle durduğu gibi, kitle iletişim araçları vasıtasıyla iletişimin ulusallaştırılması modernleşme sürecinin en önemli dayanaklarından birisi olmuştur. Çünkü bu araçlar, modernleşmenin gerçekleşebilmesi için gerekli bakış açısını edinmede ve modern dönem hayat tarzlarının benimsenmesinde öncülük etmişlerdir (Lerner’den aktaran Altun, 2005, s. 88). Devlet bu araçlar sayesinde savunma ve yönetim gibi fonksiyonlarını ücra köşelere ulaştırma imkânını yakalamıştır. İletişim ve ulaşım olanaklarındaki artış, devlet-vatandaş arasındaki diyalogu artırarak, devlet ideolojisinin üretimi ve yayılmasını kolaylaştırmıştır (Tekin, 2002, s. 125). Ulus-devletlerin ortaya çıktığı ve merkezileşme politikalarının arttığı bir dönemde bu süreç oldukça önemli bir hal almıştır. XXI. yüzyılda medya başlığı altında toplanan gazete, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarını iktidarların kontrolüne girmesi modernleşme sürecinde ortaya çıkan bir gelişmedir. Bu yönüyle modernleşme sürecini yönetmede ve yaymada iktidarlar açısından çok önemli roller üstlenen iletişim ve ulaşım araçları, aynı zamanda, iktidarların toplumu denetim altında tutma ve yönlendirme gayretlerinde de oldukça etkili olmuştur ve olmaya da devam etmektedir.

4.1.3.4. Kentleşme / Kentlileşme

Modernleşme süreci sanayileşme ile birlikte toplumsal hayatı kökten değişime uğratacak kentleşme olgusunun da ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Lerner gibi araştırmacılar tarafından kentleşme, modernliğin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Lerner, 1964, s. 44). Kentleşme dar manasıyla şehrin oluşumunu ifade etmektedir. Kent, bir nüfus mekanizması olarak görülürken; kentleşme, bir süreç; kentlileşme ise bireysel değişim olarak ifade edilmiştir (Çınar, 2013b, s. 97). Aslında önemli olan kentlileşmedir. Kentlileşme bireylerin bağlı oldukları cemaatlerden bağlarını kopararak yeni bir zeminde sözleşmeye dayalı, katılımcı ve sivil kültürün hâkim olduğu bir toplumun ortaya çıkışı anlamındadır (Nişancı, 2001, s. 77-78). Bu anlamda kentlileşme ile kentleşme arasında tam manasıyla bir paralellik olduğunu söylemek zordur.

Sanayileşme sürecinde, çiftlikler ve köylerin yanında; fabrika arazileri, madenler ve kentler ön plana çıkmıştır (Marriot, 1956, s. 7-8). Üretim kapasitesi sanayileşme ile birlikte üst seviyelere ulaşmıştır. Sanayileşme ve modern ekonomik düzenin kurulması ve gelişimi ile birlikte, modern iktisadi faaliyet sermaye ve emek gücünün toplanacağı coğrafi merkezlere ihtiyaç duymuştur. Bahsedilen ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan olgu kentleşme olmuştur (Erdumlu, 2004, s. 190). Sanayi Devrimi'nin etkileri yayıldıkça Batı dünyasında şehirlerin nüfuslarında ve boyutlarında önemli artışlar meydana gelmiştir. Örneğin; Prusya'da 1880'lerde şehirlerin nüfus artışı iki milyon, Fransa'da bir milyon, İngiltere'de yedi yüz elli bin civarında olmuştur (Weber, 2010, s. 13). Adna Weber'in "Growth of Cities in the Nineteenth Century" adlı eseri Batı dünyasındaki şehirlerdeki nüfus artışlarına dair önemli istatistiki bilgiler vermektedir (A. Weber, 1899). Ayrıca Max Weber ve Henri Pirenne gibi isimler de bu konuya dikkat çekenlerin başında gelmektedirler. Yeni bir yapıya bürünen XIX. yüzyıl kentleri, modern öncesi dönemdeki özerk yapıların aksine, ülkenin birer parçası konumuna gelmiş ve bu anlamda merkezi otoritenin kontrolü altında özerkliklerini kaybetmişlerdir. Kentler, siyasi olarak sadece yerel özelliği olan birer idari merkez olmuşlardır. Modern kentlerde sınıf yapısı değişmiştir. Hukuki ayrım olmamasına rağmen, başta ekonomik güç temelli saygınlık ve statü gibi toplum içindeki sınıf yapısındaki değişim yeni gerilimler ortaya çıkarmıştır (Çınar, 2013b, s. 32-33).

Kentlileşme insanlar açısından yeni bir siyasal, toplumsal ve ekonomik düzen anlamındadır. İnsanoğlu kente gelinceye kadar ürettiği ile yetinmesini bilirken, kentli

olduktan sonra üretici faaliyetlerde bulunsa dahi hayatını devam ettirebilmesi, emeğinin karşılığı olan kazancıyla doğru orantılı olmaya başlamıştır. Böylesi bir değişimin anlamı ve sonuçları büyük olmuştur. Modern kentlerde ekonomi, insanoğlunun hayatında öncelikli bir konuma yükselirken, buna paralel olarak yeni düzende ekonominin yeri ve önemi daha da artmıştır. Refah, huzur ve sağlık gibi temel ihtiyaçların elde edilebilmesi, iyi bir ekonomik yaşamla orantılı hale gelmiştir. Sanayileşmenin getirmiş olduğu ekonomik refah toplum içinde birilerinin yaşam düzeyini yükseltirken, birilerini ise artan refahın kurbanı olmaya sürüklemiştir. Kentler bu bağlamda bir taraftan modernleşmenin güzel yüzünün, diğer taraftan ezici yükünün yaşandığı bölgeler olmuştur. “Toplumun bir şehirde ifadesini bulan yeni üretim-yönetim örgütlenmesi şehrin fiziki yapısında da kendisini belli eden yeni toplum kesimlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur” (Çınar, 2013b, s. 61). Modernleşmenin yükünü taşıyanların oluşturduğu yeni bir toplumsal sınıf, yeni düzende yerini almıştır. İşçi sınıfı olarak adlandırılan bu sınıf, siyasal, ekonomik ve toplumsal mücadeleleri ile modernleşmenin toplumsal yönünün belirlenmesinde oldukça etkili olmuştur.

Kentleşme belirli bir bölgedeki nüfus artışına işaret etmektedir. Ancak aynı zamanda kentler, hayat standartlarının yükseldiği, toplumsal refahın hâkim olduğu alanlar haline gelmiştir. Kentler, sağlık başta olmak üzere iktisadi alanlardaki yatırımların en yoğun olduğu alanlar olarak ortaya çıkmıştır. Şehirlerdeki nüfusu artıran temel faktörlerden biri, modernleşme ile birlikte hayat standartlarının iyileşmesidir. Modernleşen Batı’da, ölüm oranları azalmıştır; insan ömrü, 1750-1850 yılları arasında Fransa’da 28’den 34’e, İngiltere’de 37’den 40’a, İsveç’te 37’den 43’e yükselmiştir (Wiesner-Hanks, 2009, s. 634). Kentlerin büyümesindeki diğer nedenler eğitim, eğlence, daha yüksek bir yaşam standardı ve entelektüel kuruluşlar gibi olanaklardaki artışlardır. Salgın hastalıkların azalması, daha fazla ve farklı gıda tüketim olanağı, taşımacılığın gelişmesi nüfus artışındaki diğer önemli sebepler arasındadır.

Kentlerin hızlı gelişimi, nüfusun bu bölgelerde yoğunlaşması uzmanlık konularına yönelik ihtiyaçları beraberinde getirmiştir. Şehir hayatına giren insanların caddelere, su şebekelerine, kanalizasyon sistemlerine, çöplerin imhasına, polis korumasına, parklara, oyun alanlarına, okullara, kütüphanelere, ulaşım sistemlerine olan ihtiyaçları ön plana çıkmıştır. Yani şehirde hayatı kolaylaştıran her araç, daha fazla iş bölümü ve uzmanlaşma gerektirmiştir (Weber, 2010, s. 26). Bu bakımdan kentleşme olgusu eğitim, hukuk,

uzmanlaşma gibi modernleşme sürecinin diğer oluşumları ile de yakından ilgilidir. Kentliler için sosyal hayat, dakiklik, öngörü sahibi olma ve kesinlik gibi şeyler oldukça önemli hale gelmiştir. “Vakit nakittir” sözü sanayileşme ve şehirleşme gibi oluşumların ve bunları ortaya çıkaran modern dönemin felsefesi olmuştur.

Nüfusun kentlerde birikmesi, yeni dayanışma biçimlerini meydana çıkarmıştır. Çünkü iş bölümünün gittikçe çoğaldığı modernleşmekte olan toplumlarda insanların birbirlerine olan bağımlılığı da artmaktadır. Bunun sonucunda insanlar arasındaki dayanışmada belirleyici unsur duygusallık ve akrabalık değil, akıl ve çıkar olmaktadır. Bu şekilde bir araya gelen bireyler modern dönemin “örgüt”lü yapılarını oluşturmuşlardır. Öyle ki, “örgütlü toplum” düzeni modern dönemin en önemli özelliklerinden birisi olarak görülür. Yani kentlerde yaşayanlar şehirli olarak zamanla kendi içyapılarında kolektif bir bilinç oluşturmuşlardır. Bu açıdan modernlik fikri, “önce mekanik olan, sonrada bir organizmaya, organlarının katılımı sayesinde işlevini yerine getiren toplumsal oluşuma –kutsal oluşum ve vahşi insanı uygar insana, savaşçıyı yurttaşa, şiddeti yasaya dönüştüren sonsuz ruh- dönüşen bir toplumun oluşturulması fikriyle birleştirilmiştir” (Touraine, 2014, s. 187). Ortaya çıkan kolektif bilinç, sonraki süreçte hak arama olgusunu meydan getirmiştir (Mardin, 2000). Böylece şehirlerde kamu hukukunun geliştiğini görmekteyiz. Kentleşme bu özelliği ile yeni bir kamu düzeni ortaya çıkarmıştır diyebiliriz. Bu bağlamda modern dönem, kentlerde yaşayan örgütlü insan gruplarının; sendikalar, siyasi partiler ve diğer sivil toplum örgütleri aracılığı ile toplumsal ve siyasal yaşama katıldıkları bir toplumsal organizasyonu ifade etmektedir (Tuna, Şen ve Durdu, 2011, s. 27). Bu yönüyle kent odaklı bir yaşam biçimi ortaya çıkmıştır. Toplumun bir kentte ifadesini bulan yeni üretim-yönetim örgütlenmesi, kentin fiziki yapısını da etkilemiştir. Kentlerin fiziki yapısındaki değişikliklerin temelinde yatan sebeplerden birisi, yeni toplumsal gruplardır (Çınar, 2013a, s. 61). Modernleşme sürecinde yeni özellikleriyle ortaya çıkan kentler, insanoğlunun yaşamaya mahkûm olduğu başlıca mekânlar haline gelmiştir. İnsanoğlu bu kentleri inşa ederken aynı zamanda kendisini de yeni düzene uyarlamak zorunda kalmıştır. Sahip olduğu kültür, inanç, değer gibi birçok konuda değişime maruz kalmıştır. Yaşanan değişimde kent odaklı yaşamın etkisi oldukça fazladır. Başka bir ifadeyle bir taraftan, kenti kent yapan insanın kendisi iken; diğer taraftan, kentin insanı etkilemesi ve dönüştürme durumu ortaya çıkmıştır (Çınar, 2013b, s. 165).

Siyasal sitemdeki değişimler bağlamında kentleşmenin önemi iktidarlar açısından önem arz etmiştir. Bilindiği üzere, modernleşme sürecinde devletin iktidarını uygulama stratejisinde meydana gelen değişim sonrasında denetim ve gözetim önem kazanmıştır. Egemenlik kaynağının yeryüzüne inmiş olması neticesinde siyasal sistemin en önemli parçalarından biri haline gelen birey ve bireylerin kitle olarak bulunduğu kentler, iktidarlara meşruiyet kazandıran başlıca yerleşkeler haline gelmiştir. Kentlerde bir arada yaşamakta olan insanlar, iktidarlar açısından hem hak ve hukuk bağlamında tatmin edilmesi hem de kontrol altında tutulması gereken kitleler olarak görülmeye başlanmıştır. Böylesi bir yapı, bir taraftan insanoğlunun hayat standardının yükselmesinde gerekli zemini oluştururken, diğer taraftan yeni sorumluluklar ve kısıtlamaları beraberinde getirmiştir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, iktidarlara bahsedilen politikaları doğrultusunda yeni araçlar sunmuştur. Gazete, radyo, televizyon ve ilerleyen zaman dilimlerinde internet gibi teknolojik araçlar, kentliler için vazgeçilmez oldukları gibi; onlara, bakış açısı, ideoloji hatta inanç kazandıran enstrümanlar haline dönüşmüştür. Bu enstrümanlar iktidarların zaman zaman etkili bir şekilde toplumsal kitleleri yönlendirdiği etkili araçlar haline gelmişlerdir. Anlaşıldığı üzere modernleşme sürecinde siyasal ve sosyal yapıdaki değişimler, iktidarların insana ve dolayısıyla insan topluluklarına bakış açısını radikal biçimde değiştirmiştir. İnsan kalabalıkları modern dönemde, “nüfus”, insanlar da “beden” olarak algılanmaya başlanmıştır (Çınar, 2013b, s. 193). Modern dönem kentleri, gerek fiziki yapıları ile gerek insana kazandırdığı veya insan üzerindeki etkileri ile modern dönemin en önemli yapıları arasında olmuştur.

4.1.3.5. Ulusallaşma

Ulus anlamına gelen İngilizce “nation” kelimesi, Latince’de “doğmak” anlamına gelen “nasci” ile “natio” (doğumla birlikte ait olma ya da doğum yeri) terimlerinden türemiştir (Vincent, 2006, s. 379). Latince’de “nationem” kelimesi ise, coğrafi, kültürel ve geleneksel özellikleri bakımından kaynaşmış soy toplulukları anlamındadır (Habermas, 2002, s. 18; Kalaycı, 2008, s. 97). Nitekim Ortaçağ üniversitelerinde öğrencilerin geldikleri memleketlere göre (“nationes”) gruplandırıldıkları ifade edilmiştir (Habermas, 2002, s. 18).

Etimolojisi verilen “ulus” kavramının modern anlamda kullanımı yakın döneme özgüdür. Ulus oluşturma ya da ulusçuluk şeklinde ifade edilen İngilizcedeki karşılığı ile

“nationalism” ve “ulus” (nation) kavramlarının XIX. yüzyıldan itibaren tamamen politik bir anlamda kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Modernleşme olarak adlandırdığımız süreç Avrupa’da “ulusallaşma” ile birlikte paralel olarak seyreden bir süreçtir. Bu süreçte ideal olarak görülen ulus, en yüce değer halini almıştır. XVI. yüzyıldan itibaren “Respublica Christiana”² fikrinin gittikçe zayıflamasıyla, onun yerini ulus-devletlerin alması “ulusallaşma” olgusunu somutlaştıran örneklerden birisi olmuştur. (Quataert, 2005, s. 136). Anderson’a göre; ulus, hayal edilmiş siyasal bir topluluktur (Anderson, 2011, s. 20). Giddens ise, ulusu, “hem dâhili devlet, hem de diğer devletler tarafından tepkisel olarak gözetilen, üniter bir yönetime konu olan ve açıkça belirlenmiş bir bölge içerisinde var olan ortaklık” şeklinde tanımlamıştır. Ona göre; ulus ve ulusçuluk modern devletlerin belirgin özellikleri olduğu gibi uluslar oluşmadan ulusalcılık da olmaz (Giddens, 2005, 159). Ulus meselesinde Renan’ın yaklaşımı da değerlidir: “Ulus bir ruhtur, manevi bir varlıktır. Bu ruhu, bu manevi varlığı, hakikatte bir olan iki şey teşkil eder. Biri mazide, öteki haldedir. Biri müşterek olarak zengin bir hatıralar mirasına konmadır. Öteki, bugünkü birlikte yaşama rızası, tüm olarak elde edilen mirası değerlendirmeye devam etme iradesidir” (Renan, 2012, s. 56).

Ulusallaşma veya ulusalcılık yakın döneme ait kavramlarsa da, bu kavramlara meşruluk sağlayan en önemli unsurlardan birisi bunların kadim dönemlerde var olduğudur. Modern ulusçuluk, yakın döneme özgü olmasına rağmen, ulusal kimlik, kökeni uzun geçmişe dayanan bir olgudur (Llobera, 2007, s. xiv). Bundan dolayı ulus, “insani varlıklardaki genetik-temelli sosyal güdülerle özdeşleştirilebilir bir kavram olarak görülür” (Vincent, 2006, s. 386). Bu anlamda ulusçuluk veya ulusallaşmanın ne olduğu ve ne zaman ortaya çıkmış olduğuna dair tartışmalar mevcuttur. Bazı araştırmacılar tarafından ulusallaşmanın ortaya çıkmasında ulusların koruyagelmiş oldukları etnik kökenin önemi vurgulanırken, kimilerine göre, ulusçuluk, modern döneme özgü bir olgudur (görüşler hakkında bkz. Smith, 1986, s. 7-13). Ulusçuluğun temellerini XVII. yüzyılda arayan ya da bu ideolojinin temelini Aydınlanma dönemi olarak gören isimler de mevcuttur (bkz. Walicki, 1989). Biz burada ulusallaşma sürecinin XV. yüzyılda başlamış olduğunu iddia etmekteyiz. XV. yüzyılda ortaya çıkan ve birinci küreselleşme dalgası olarak görülen Coğrafi keşifler, Rönesans ve Reform gibi gelişmeler toplumsal

² Bu terim, farklı diller konuşmalarına ve farklı monarkların idaresi altında olmalarına rağmen, Ortodokslar hariç, bütün Hristiyan Latin devletlerinin kuramsal olarak, birleşik tek bir topluluğun parçası oldukları anlamına gelmekteydi. (Bkz. Quataert, 2005, 136)

ve siyasal yapılar üzerinde ciddi değişimlerin de başlangıcı olmuştur. Burada önemli olan nokta, bu gelişmelerin ulusçuluk çağına geçişte oynadıkları roldür. Rönesans ile birlikte, insanın aklını özgürce kullanma fırsatını elde etmiş olması ve özellikle de matbaa vasıtasıyla bilgi dolaşımı ve iletişimin hızlanması ulusal çağa giden yolu açmıştır. Reform ise okur-yazarlık ve kitaba bağlılık yönünde yaptığı baskı, tekelci rahipliğe saldırısı ve bireyciliği ön plana çıkarmasıyla ulusal çağa geçişte önemli bir etken olmuştur (Gellner, 2008, s. 119). Rönesans ve Reform birbirini tamamlayan iki ayrı olgudur. Özellikle reform ile birlikte kilisenin sorgulanması ve kutsal kitabın yerel halk dillerine çevrilmesi ile dil alanında başlayan ulusallaşma, sonraki dönemlerde farklı alanları da kapsar hale gelmiştir. Anlaşılacağı üzere ulus olgusunu ortaya çıkaran durumların başında Batı’da matbaa vasıtasıyla yerel dillere ağırlık veren kapitalist yayıncılığın ortaya çıkmış olması gelmektedir. Özellikle de XIX. yüzyılda okur-yazarlık, ticaret, sanayi, iletişim ve devlet aygıtlarındaki genel büyüme, her hanedanlık mülkü içinde halk dili temelinde birlik yaratma doğrultusunda güçlü itkiler ortaya çıkarmıştır (Anderson, 2011, s. 94). Matbaanın gelişimi ulusal dillerin ve ulusal edebiyat akımlarının doğmasını sağlamıştır (Febvre ve Martin, 2000, s. 214). Matbaa bir taraftan da, kutsal dilin (Latince) itibar kaybetmesine yol açmıştır. XVI. yüzyılını ortalarına doğru birçok editörün işyerlerini çeviri bürolarına dönüştürdüğü ve böylece, gelişim içinde olan ulusal dillerin, çevirmenlerinde çabaları ile klasik dillerle karşılaşıp zenginleşme olanağı buldukları ifade edilmiştir (Febvre ve Martin, 2000, s. 222). Latincenin kullanımının azalması, eski kutsal dillerle bütünleştirilen kutsal cemaatlerin de parçalanma, çoğullaşma ve bölgeselleşme sürecini beraberinde getirmiştir (Anderson, 2011, s. 33). Matbaa vasıtasıyla yayıncılık dilinde meydana gelen gelişmeler ilk olarak Latincenin altında ancak halk dillerinin üzerinde bir düzeyde, birleşik bir iletişim alanı ortaya çıkarmıştır. Sonrasında kapitalist yayıncılığın dile yeni bir sabitlik kazandırması, öznel ulus kavramları için son derece merkezi bir rol oynayan kadimlik fikrinin inşa edilmesine katkı yapmıştır (Anderson, 2011, s. 59-60).

Matbaa ile birlikte başta Batı Avrupa olmak üzere Avrupa’daki siyasi alandaki gelişmeler ulusallaşma açısından önemlidir. Kilisenin gücünü sınırlandıran İngiltere kralı VIII. Henry’nin, 1533 yılında; “bu topraklar bir imparatorluktur ve dünya da bunu böyle kabullenmiştir” ifadesini kullanmış olduğu ve “imparatorluk” kelimesi ile bir taraftan

atalarının temellerini attığı ulusa, diğer taraftan İngiliz ulusunun üzerinde yaşadığı topraklara atıf yaptığı ifade edilmiştir (Llobera, 2007, s. 43).

Ulusallaşma açısından XVIII. yüzyılın son çeyreğinde Amerika kıtasında ortaya çıkan “anavatan” fikri önemli bir merhaleyi teşkil etmiştir. Amerika kıtasındaki bağımsızlık savaşı; ulus-devlet, cumhuriyetçi kurumlar, eşit yurttaşlık, halk egemenliği, ulusal bayrak ve ulusal marş gibi olgu ve simgelerin oluşmasında önemli bir etken olmuştur (Anderson, 2011, s. 97). Sonrasında ise ulusallaşma yönündeki düşünsel atılım kitleselleşerek çok daha geniş toplulukları etkisi altına almıştır (Tekin, 2002). Ulusallaşma olgusunu güçlendiren başka etkenler de sayılabilir. Ülkelerarası karşılıklı bağımlılık zincirinin uzaması ve yoğunlaşması, devletlerarası gerilimlerin ve anlaşmazlıkların artması ve buna bağlı olarak ulusal savaşların ortaya çıkması gibi sebepler de ulus merkezli oluşumların güç kazanmasına katkı sağlamıştır (Elias, 2013, s. 35). Anlaşılacağı üzere, modernleşme sürecindeki atılımlar gelenekleri yerinden ederken, geleneklerin varlığını sürdürdüğü toplumsal “habitus”u da kökten değiştirmiştir. Bu noktada modernliğin önündeki tek seçeneğin ulus inşasını başarmak olduğu ifade edilmiştir. Geleneksel toplum düzeninin çözülmesi ile birlikte ortaya çıkan boşluğun doldurulmasında devletlerin ulus inşası girişimleri önemlidir (Özcan, 2008, s. 71).

Ulus veya ulusallaşma olgusundan söz ediyorsak, bunları görünür kılan ve bir silah olarak kullanılmasını sağlayan Fransız Devrimi’nden de bahsetmek gerekir. Fransız Devrimi, XVIII. yüzyılın sonlarına kadar eskinin ortadan kalkıp yeninin gelmesi anlamında değil, monarkların ya da başka birisinin bozmuş olduğu “iyi” olan “eski” düzenin yeniden kurulmasını ifade etmiştir. Ancak ortaya çıkan gelişmeler hiç de bu yönde olmamıştır. Bu bakımdan modernleşme kendi tezi olan düzen ve ilerlemeyi ilk başlarda gerçekleştirememiştir. Bu durum hayal kırıklıkları yaratmıştır. XIX. yüzyılın başlarında ortaya çıkan devrimler de bu hayal kırıklıklarının birer sonucu olarak görülebilir. Bu devrim ve savaş ortamında “ulus” fikri gittikçe güç kazanmıştır. Aranılan düzen ve istikrarın çıkış yolu olarak görülmüştür. Ulus fikri ile ilgili şu cümleler önemlidir:

“Devrimler ve iç savaşlarla uğraşmak istemeyen güçlü bir devletin, güçlü bir gerekçelendirmeye ihtiyacı vardır. Aranılan ulusal topluluk için yeni bir temel, yönetmek için yeni bir zorunluluk, kitleleri fethedecek ve tüm bireysel çıkarlarla ideolojilerin üstüne çıkarak ulusu devletine bağlayacak yeni bir fikirdi...

Avrupa'yı parçalanmaktan, dini çatışmadan ve iç savaştan kurtaran topluluk duygusunu besleyen ve büyüten bir fikirdi, ulus fikriydi" (Schulze, 2005, s. 91).

Fransız Devrimi bir tür yurttaşlık modeli ortaya koymuştur, modern ulusçuluğun mihenk taşlarından birisidir. Bu modele göre "ulus" olarak adlandırılan topluluk aynı topraklarda yaşayan ve bu özelliğinden kaynaklanan ortak duyguyu ve kültürü paylaşan yurttaşlar bütünüdür. İradidir ve kapsayıcıdır. Bunun dışında anglo-sakson veya etnik-ulus gibi farklı modeller de ortaya çıkmıştır. Ancak bunlar farklı bir çalışmanın konusu olabilecek genişlikte olduğu için üzerinde durulmayacaktır.

Ulusçuluk iki yönlü tesirde bulunmuştur. Örneğin; Fransız ulusçuluğu, kendi ulus devletlerini modernliğe ulaştırma uğraşında iken; dönemin imparatorluklarını da içten parçalayacak ve sonraki süreçte çok geniş bir coğrafyada kargaşanın temel sebebi olacak bir ideolojinin üreticisi ve yayıcısı olmuştur. Yani, imparatorluk modeline uygun tabiiyet biçimleri yerinden edilmiş; meşruluğu ulus-devlet formunda inşa edilen yeni devlet yapısı içinde birey, kendisini bir ulusun mensubu olarak tanımlamak durumuna gelmiştir (Özcan, 2008, s. 198). Ulusçuluk ideolojisi ile birlikte ulusal ekonomi, ulusal kültür ve buna bağlı bir kimlik tanımlaması yaratılmak istenmiştir (Aydın, 2000, s. 61). Ancak bunların yanı sıra en önemli sorun, güvenlik meselesidir. Bahsedilen amaçlar ve uygulanan politikalar güvenliği sağlamak içindir. Örneğin ulus-devletin sağlamış olduğu güvenlik konusunda, Lord Palmerston'un 1850 yılında avam Kamarası'nda hükümetinin müdahaleci politikasını savunurken sarf ettiği şu ifadeler açıklayıcıdır:

"tıpkı eski zamanlarda, bir Romalının, Civis Romanus Sum (Ben bir roma yurttaşım) deyince her türlü saygısızca muameleden korunduğunu düşünmesi gibi, bir Britanya tebaası da hangi ülkede olursa olsun, İngiltere'nin gözünü ondan ayırmadığını bilecek, güçlü elinin onu her türlü adaletsizliğe karşı koruyacağına güvenecektir" (Kasaba, 2005, s. 48).

Anlaşıldığı üzere ulus-devlet bir taraftan da başta ticari faaliyetler olmak üzere, bireyin veya şirketlerin ait oldukları ulus bağlamında güvenliğini sağlamaktaydı. Yani, bir devletin sınırları dışına çıkıldığında, çıkanlar için bir ulusa aidiyet önemli bir etken haline gelmiştir. Bu yönüyle ulus-devlet yapılarının, uluslararası ilişkilerdeki geçerlilik ve önemi her geçen gün artmıştır.

Ulus-devlet, modernleşme sürecinde aranan düzen olarak da görülmüştür. Değinildiği üzere ulusçuluk ve ulus-devlet güvenlik sorunundaki çözümlerden birisi olarak karşımıza çıkar. Bu nedenledir ki, ulusçuluk, modernleşmekte olan toplumlarda kuvvetli bir akım olmuştur. Yani ulusçuluk, iyi bir toplumsal denetim yoludur. Ulusçuluk, sanayileşme ve kentleşme gibi modernleşme sürecinin oluşumları sonucunda oluşan rasyonel, özgür ve örgütlü insan topluluklarını yani kitleleri bir arada tutma hususunda merkezi bir yer edinmiştir. Ulusçuluk yoluyla kitleler belli amaçlara yöneltebileceği gibi, modernleşme yönünden duygusal bağlantıları sağlamak için de aynı kavram kullanılabilir (Özgiraz, 2007, s. 74). Başka bir ifadeyle nüfus, iktidarın nihai sorunu olarak görülmeye başlanmıştır (Kahraman, 2011, s. 22). Ulusçuluğun çeşitli biçimlerinin; bütüne boyun eğmeyi, bir misyon duygusunu, ulusal arılığı ve bir ulus ruhunu vurgulayarak organik bütünlüğü ve ulus bağlarını öne çıkardığı ifade edilmiştir (Marshall, 2009, s. 504). Bunun yanı sıra çeşitli ulusçuluk anlayışlarının birbirlerinden farklı yönleri barındırdıkları da ifade edilmelidir.³

Modern dönem imparatorluk sürecinin bittiğini ortaya koyar. İmparatorluklar ulusların hapishanesi olarak algılanmaya başlanmıştır. Uluslaşma süreci ile birlikte ortaya çıkan ulus-devlet yapısı modern dönemin siyasal görünümüdür. Böyle bir değişim imparatorlukları parçalanmaya götürmüştür. Ancak modernleşme sürecinde ortaya çıkan sosyal hareketliliğin, asimilasyonun önüne geçtiği durumlarda (asimilasyon yavaş sosyal hareketlilik hızlı) ulusal bütünleşmenin yerini etnik ulusçulukların aldığı durumlarda olmuştur (Kurubaş, 2008, s. 18). Böyle bir durum daha ilerleyen dönemlerde ulus-devlet yapısını tam olarak oluşturmamış toplumlar için önemli sorunlar ortaya çıkarmıştır. Hatta içinde bulunulan XXI. yüzyılda bu tür sorunlar devam etmektedir.

Belirli bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanlara ulus bilincini aşılama arzusu, bu yönde kullanılabilecek bir araç ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu araç, tarih boyunca toplumları yönlendirme de oldukça etkili olan “eğitim” olmuştur. Daha önceki dönemlerde de toplumların yönlendirilmesinde kullanılmış olsa da, modern dönem ile birlikte yeni bir rol üstlenmiştir. Aslında eğitimin bu yönde kullanılması daha eski bir tarihe kadar geri götürülebilir. 1534 yılında İngiliz kralının Papa’ya bağlılığı reddetmesi ile birlikte ülkede kilisenin başı olarak tanınması ve bunun sonucunda önceleri Katolik Kilisesi’ne aktarılan mali kaynakların kralın elinde toplanmaya başlaması, modern

³ Ulusçuluk tipolojileri veya çeşitleri hakkında ayrıntılı bilgiler için bkz. Vincent, 2006 ve Smith, 1971.

devletin de kurumsallaşmasının başlangıcını teşkil etmektedir (Ateş, 2008, s. 117). Bu husus, ülkede dinsel alanın tekeli dışında yeni eğitim kurumlarının açılması ile yeni boyutlar kazanmıştır. Ulusal eğitim anlayışı ve eğitimin ulus yaratma sürecinin en önemli araçlarından birisi olması bu şekilde başlamıştır. Eğitim bu süreçten sonra devletin üstlenmesi gereken bir alan konumuna gelmiştir. Bu yönde en önemli kurum eğitimin verildiği okuldur. Modern okullarda öğrencilere okuma-yazma ve anlama gibi temel becerilerin yanında milli kültür, milli tarih ve milli değerler de öğretilmiştir. Böyle bir eğitimde amaç, bireylere yaşamakta oldukları anavatanlarını, onu sevmeyi ve onunla gurur duymayı öğretmek olmuştur. Nitekim modernleşme sürecinden geçmiş veya geçmekte olan ülkeleri analiz ettiğimiz de yüksek oranda okullaşma oranı ile karşılaşırız. Bu olgu aynı zamanda ulusallaşma ile eğitim arasındaki bağa da işaret etmektedir. Genel eğitim sisteminin zorunlu hale gelmesi ve eğitimin bireylerin içinde yaşadığı yerel toplulukların kültürünü benimsemelerindeki rolü modern dünyanın siyaset sosyolojisinde önemli bir yere sahiptir (Gellner, 2008, s. 112). Nihayetinde ulus, modern dünya sistemi içinde kalıcı olma şansını yakalayabilmiş ve devlet yapısıyla uyumlu başlıca kimlik modeli halini almıştır (Özcan, 2008, s. 72).

4.1.3.6. Okullaşma

Eğitim, anne karnından mezara kadar olan bir süreçtir. Toplumların eğitime bakış açıları her çağda farklı olmuştur. Ancak modern dönem ile birlikte eğitime bakış açısı da köklü değişimlere uğramıştır. Egemenlik kaynağının gökyüzünden yeryüzüne inmesi ve toplumları bir arada tutan geleneksel değerlerin ortadan kalkması, toplumsal alanda kargaşa durumunu beraberinde getirmiştir. Ancak aynı zamanda modernleşme, insanların eğitim vasıtasıyla daha iyi bir yaşama kavuşabilecekleri inancının oluşmasını sağlamıştır. Modernleşme sürecinde en önemli felsefe olan “ilerleme” fikri ve bunun sonucu olan “ideal düzen”e giden yolun eğitimden geçtiği anlaşılmıştır. Bu durum eğitimin sistemleştirilmesini ve kitleselleşmesini beraberinde getirmiştir (Zekiyan, 2005). Bunun yanı sıra bilim ve teknolojinin gelişimi ile birlikte premodern toplumlarda yaptıkları işler de usta sayılan ve becerisine göre mesleğinde ya da bulunduğu konumda yükselme sağlayabilen kişiler, vasıfsız işçilik tehdidiyle karşı karşıya kalmıştır. Modern dönemde, bulunduğu konumda yüksek bir mevki elde edebilmek ya da işinde usta sayılabilmek eğitilmiş olmayı gerektirmektedir. Bu eğitimden kasıt sadece okur-yazarlık değil, daha

ötesidir. Eğitim insanların statüsünü yükseltmelerinin başlıca yolu haline gelmiştir. Gellner'in (2008) ifadesiyle; "modern toplumsal düzenin temelinde cellat değil, profesör vardır. Devlet gücünün başlıca aracı ve sembolü giyotin değil, devlet doktorasıdır. Meşru eğitimin tekeli ele geçirmek, artık meşru şiddetin tekeli ele geçirmekten daha önemli ve belirleyici olmuştur" (s. 112). Bireyin eğitimi, ona ailesi veya başka kaynaklardan yöneltilemeyen dar ve akılcı olmayan görüşlerden kurtarıp, akılcı bilgiye ve aklın eylemini örgütleyen bir topluma katılmaya açılmasını sağlayan bir disiplin haline gelmiştir (Touraine, 2014, s. 29).

Eğitim alanında yaşanan bu değişim okullaşmayı gerekli kılan en önemli husustur. Bu bağlamda modern dönem, okullaşmanın hızlandığı bir süreci ifade eder. Modernleşme sürecinde okul, bilgi ve akılcı ilkeler üzerine kurulu bir topluma katılma yoluyla ilerlemeye katılımı sağlayan kurum haline dönüşmüştür (Touraine, 2014, s. 29). Okullaşma oranının ilk olarak Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da yüksek seviyelere çıkmış olduğunu görmekteyiz. Okul ise artık modern öncesi dönemdeki gibi sadece belli başlı metinlerin ezberletildiği veya belli başlı davranışların öğretildiği bir yer olmaktan çıkmıştır. Okul bilginin kurumlaştığı ve sistemli hale getirildiği mekân haline gelmiştir. İngiltere, Fransa, New England ve Almanya'nın bir kısmı, İtalya'da erkek nüfusunun yarısından fazlası ve kadın nüfusunun dörtte biri kurulmuş olan modern okullarda ders almış ve makul seviyede okuryazar olmayı başarmışlardır (Platt, 2005, s. 966). Bu husus Batı'nın modernleşme sürecindeki diğer atılımlar için önemli bir dayanak noktası olmuştur.

Modern dönem ile kurulan okullar aracılığıyla sağlanan kitlesel eğitim sistemi, o dönemin simgesi olan fabrika modeline göre tasarlanmıştır. Bilindiği üzere fabrika hayatı özellikle montaj düzenine göre kurulmuş olan sistem içinde disiplini, işçinin zamanında gelip gitmesini ve büroda ya da makinenin başında aynı şeyi tekrar tekrar bıkmadan yapmasını gerektirmekteydi (Özdemir, 2004). Bu sistemde çocukların okulda tutulması, onların zihinsel gelişimlerinin yanı sıra uysal/sadık ve disiplinli bireyler olarak yetiştirmeleri ön planda olmuştur.

Eğitimin kitleselleşmesini ortaya koyan somut göstergelerden birisi de D'Alembert ve Voltaire öncülüğünde yaşama geçirilen Ansiklopedi⁴ hareketidir. Genel kültür adını

⁴ D'Alembert ve Voltaire'nin öncülüğünü yaptığı Ansiklopedi 27 cilt olarak 1765 yılında tamamlanmıştır. Bu dev esere ilgi olağanüstü olmuştur. Daha 1750 yılında iken 4300 adet sipariş verilmiştir. Bkz. Ewald, 2010, 103-105.

verdiğimiz olgu bu hareketin eseridir. Bu hareket henüz kültürel, politik ve sosyal özgürleşme arayan bir toplumun özgüvenini sağlamlaştırmıştır (Ewald, 2010, s. 101). Ayrıca edebiyat gibi topluma nüfuz edecek birçok alan, toplumun eğitimi için kullanılmıştır. Bu doğrultuda Hettner'in ifadeleri önemlidir: “Edebiyat yalnızca edebiyatçılar için bir yazı masasından ötekine, bir bilenden ötekine yazılmış bir edebiyat değil, daha yüce ödevleri olduğunun bilinci ve gayretiyle doğrudan halkı eğiterek kendi koyduğu kavramlara göre geleneği ve toplumu değiştiren bir edebiyattır” (Ewald, 2010, s. 21).

Devlet destekli okullaşma özellikle modernleşme süreci içerisindeki toplumlarda hızla yaygınlaşmıştır. Modernleşen toplumlarda eğitimden beklentiler önemlidir. İlk olarak eğitimin ekonomik yapıya hız kazandırması, daha doğrusu ekonomik kalkınmanın itici gücü olması beklenir. Bir diğer önemli beklenti ise eğitim aracılığıyla ulusal birlik ve bütünlüğün sağlanmasıdır. Bazı araştırmacılara göre, okullaşmanın evrenselleşmesinde ulusal birliği sağlama işlevi, endüstrileşen ekonominin ihtiyaçlarına cevap verebilme işlevinden daha önemli bir rol oynamaktadır (Ramirez ve Boli, 1987). Çünkü modernleşmenin şekillendirdiği XIX. yüzyıl, “ulus” olgusunun önem kazandığı bir zaman dilimidir. Böylesi bir durum modernleşme projesinin önemli amaçlarından birisi olan güvenlikle de yakından ilgilidir. Bu yönüyle okullar, üretimin artırılmasına katkı yapacak ve üzerine düşen ödevleri yerine getirecek vatandaşların yetiştirildiği kurumlardır. Okullar, vatandaşların hem zihinsel hem de ahlaki yönden gelişiminin sağlandığı ve mevcut düzene uyum sağlamaları için gerekli olan ideolojilerin verildiği yerler olarak görülmüştür. Özellikle kültürel kimlik duygusu ve içinde yaşanılan millete aitlik hissi vermekte verimli bir araç haline getirilmişleridir.

Modernleşme sürecinde, dönemin siyasi yapısına (ulus-devlet) uygun bireyler yetiştirmek, toplumsal kargaşa ortamını önlemek, sanayileşme ile birlikte ekonomiye hız vermek için araç olarak kullanılan eğitim, aynı zamanda modernleşmenin farklı bir oluşumuna da katkı sağlamıştır. Bu oluşum ise uzmanlaşmadır.

4.1.3.7. İhtisaslaşma (uzmanlaşma)

Modernleşme vurgulandığı üzere Sanayi Devrimi ile görünür hale gelmiştir. Modernleşme süreci, toplumların siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarındaki değişimleri ifade etmektedir. Bu değişimler bireylerin günlük yaşamlarına kadar

yansımıştır. Modern dönem, kitlesel kalabalıkların ve örgütlü yapıların ortaya çıktığı bir zaman dilimidir. Ortaya çıkan kitlesel kalabalıkların ortak yönü, çeşitli amaçlar için bir arada olmalarıdır. Bu amaçlar, bir üretim yapmak, bir eylemde bulunmak veya başka bir şey olabilir. Ancak aralarındaki ilişki akla ve çıkarlara dayanmaktadır. Ayrıca kitleler içerisindeki insanların nitelikleri ve o toplum içerisindeki rolleri de farklılaşmıştır.

Modernlik sadece değişim ya da belli olaylar silsilesi demek değildir; akılcı, bilimsel, teknolojik ve idari etkinliğin ürünlerinin yaygınlaştırılmasıdır (Touraine, 2014, s. 25). Modernleşme, birçok alanda farklılaşmayı beraberinde getirmiştir. Farklılaşma daha fazla insanın iş birliği içinde birbirleriyle beraber çalışmasına yol açmıştır (Van Der Loo ve Reijen, 2003, s. 42). Smelser de; farklılaşmayı çok fonksiyonlu rol yapısından çok sayıda uzmanlaşmış bir yapıya dönüşüm olarak nitelendirmektedir. Ancak bireylerin aynı mekânda birbirleriyle iş birliği içinde çalışmaları, onların aynı işi yaptıkları anlamına gelmemektedir. Aynı çatı altında veya bölgede işbirliği içinde çalışan bireylerin her birinin yaptığı iş birbirinden farklılık gösterebilir. Her bir birey kendi yaptığı işte kendisini yetiştirmiştir. Bu durum uzmanlaşma adı verilen oluşum ile açıklanabilir. Fabrikalar ile birlikte çok farklı, iş kollarının ortaya çıkması, insanları iş bölümüne itmiştir. Durkheim, iş bölümü konusu üzerinde önemle durmuş ve iş bölümünün yaratacağı koordinasyon sorununa dikkati çekmiştir. Ancak bu koordinasyon sorunu, katı disiplin ve organizasyon ile çözümlenebilmiştir. Marx ve Engels'e göre iş bölümünün çeşitli aşamaları bir o kadar çeşitli mülkiyet biçimlerini de ortaya çıkarmıştır. İş bölümünün her bir aşaması, çalışmanın konusu, araçları ve ürünleri bakımından bireylerin aralarındaki ilişkiyi de belirleyen unsur olmuştur (Marx ve Engels, 1924/2011, s. 14). Modern dönemde uzmanlığın uzmanlara özgü yanı, bu uzmanlığı sağlayan en etkin yolun, uzun süren bir eğitim ve ihtisaslaşma süreci olmasıdır. Bu süreçte, uzmanlar teknik ayrıcalık iddialarını sürdürebilmek için çoğu kez özel teknik bir dil ve ritüel geliştirmişlerdir (Giddens, 2010, s. 48). Uzmanlar, ekonomik, siyasal ve toplumsal alanlarda modernleşme ile birlikte ayrıcalık kazanmışlardır. Modern öncesi dönemde büyü veya bir takım batıl inançlarla geleceği şekillendirme yöntemi, modern dönemde yerini, alanında uzman olan bireylerin bilimsel temelli rasyonel görüş ve öngörülerine bırakmıştır. Aslında bu husus, bir taraftan da kaderciliğin reddedilmesi ve kontrol edilebilir bir gelecek arzusunu ortaya koymaktadır.

Ekonomik faaliyetlerle aile fonksiyonlarında, dinî ve siyasî sistemle toplumsal kademelerdeki farklılaşmalar birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Öte yandan bu farklılaşmalar uzmanlaşmış ve özerk kurumların ortaya çıkmasına yol açmışlardır. Modernleşme ile birlikte ekonomik faaliyetlerin aile dışına taşması, ailedeki bireylerin farklı iş kollarında çalışmalarını veya aile dışında iş aramalarını beraberinde getirmiştir. Bu durum ailelerin daha küçük yapılara dönüşmesini sağladığı gibi, aile içi uzmanlaşmanın da önünü açmıştır. Modernleşme sürecinde, toplumsal alanda kişilerin statüsü farklılaşmıştır. Modern öncesi toplumlarda olduğu gibi statüyü belirleyen o kişinin kan bağı veya inancı değil, bizzat o kişinin sahip olduğu yetenekleridir, daha doğrusu yapabileceği şeydir. Uzmanlaşma; meslek ve mesleki ilgilere dayalı bir düzeni ikame ederek, aile bağları, yerel birlikler, kültür, kast ve statüye dayalı eski geleneksel, toplumsal ve ekonomik yapıların kırılmasını sağlamıştır (Weber, 2010, s. 26). Bireylerin uzmanlığını belirleyen faktör ise, sahip oldukları diploma veya sertifikadır. Bu yönüyle eğitimin kapsamı da genişlemiştir.

Modernleşme, insan yaşamını kolaylaştıracak her türlü araç-gereç yapımından fabrikaların işlemlerini sağlayan makinalara kadar her şeyin artık okuma-yazmanın ötesinde bir eğitim dolayısıyla uzmanlaşmayı önemli kılmıştır. Teknolojinin gelişimi ile birlikte günlük yaşantımızda kullandığımız birçok teknolojik cihazın insanoğlunun hayatına girmesi, bu cihazların bakım ve onarım gibi işlemlerini yapacak işkollarına ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Modern dönemde teknolojik aletlerin gelişiminden sonra, evin ihtiyaçları için alınan küçücük bir aletin bile içerisinde kullanma kılavuzu, o alet ile ilgili başvurulabilecek bir yetkili servis ve müşteri temsilcisinin olması uzmanlaşma hususunda geline nokta gösteren güzel bir örnektir. Özellikle teknik uzmanlığa verilen değerden ötürü, modern toplum bazen “vasıflı toplum” olarak adlandırılmıştır (Sennett, 2011, s. 91).

Modern dönemin siyasal yapısı ulus-devletin ortaya çıkması, demokratikleşme hareketlerinin başlaması, bireysellik ve insan hakları kavramlarının önem kazanması, böylece devletin görevlerinin yeniden tanımlanması ve devletin düzeni sağlayan yegâne unsur olarak ilgilenmesi gereken kapsamın genişlemesi devlet yönetiminde de uzmanlaşma faktörünü ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda gerek diplomatik ilişkilerin gerek devletlerin kendi içyapılarındaki siyasi, idari ve ekonomik işlerdeki kapsamın

genişlemesi bürokrasinin hızla gelişimini ve birçok farklı kola ayrılmasına sebep olmuştur.

Tüm boyutlarıyla uzmanlaşma, modern hayatın vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Modernleşme sürecindeki bu oluşum, toplumların ilerlemesinde önemli bir adımı teşkil etmiştir. Birbirinden farklı iş kolları gibi birçok alanda uzmanlaşmanın ortaya çıkması üretim kapasitesini artırdığı gibi kentlerde toplanan nüfus için yeni istihdam kapıları açmıştır. Bu yönüyle sosyal düzen ve huzurun devamı için de katkı sağlamıştır. Nihayetinde de her geçen gün uzmanlaşma faktörü önemini artırmaya devam etmektedir.

4.1.3.8. Hukukileşme

“Hak” kelimesinin çoğulu olan “hukuk”un anlamının iki boyutlu olduğu ifade edilmiştir. Verilen tanımlara göre hukuk: “a) hukuk-ullahtır ki; nef’i umuma taallûk edip yalnız bir şahsa muhtas bulunmayan ahkâm demektir. ... b) Hukuk-u ibattır ki; nef’i mahdud eşhasa taallûk eden, başka bir tabirle mesalih-i hassaya müteallik bulunan haklar demektir” (Türk Hukuk Kurumu, 1944, s. 130). Başka bir tanıma göre ise hukuk; “uyulmasını siyasal erkin yaptırıma bağladığı, çoğunlukla yazılı düzenlemeler, buyruklar, yasaklar içeren, insanlarla kurumların davranışlarını belirleyen kurallar, yasalar bütünüdür” (TÜBA, 2011, s. 560). Hukuk devleti ise, “devletin hukuk kurallarına göre kurulup işlemesini, erkler ayrılığını, yargı bağımsızlığını, yasa karşısında eşitliği, insan haklarının güvencede olmasını, devlet işlemlerinin yargı denetimine bağlanmasını öngören anayasal ilke” olarak ifade edilmiştir (TÜBA, 2011, s. 561).

Hukuk ve ona dayalı devlet düzeni ile ilgili bu tanımlar incelendiğinde hak, yasalar, yasalara uyma zorunluluğu ve uyulmaması halinde yaptırım gibi unsurların öneminin vurgulanmış olduğu anlaşılmaktadır. Aslında bu anlayış, tarihin farklı dönemlerinde mevcuttur. Fakat çalışmadaki hukukileşmeden kasıt, modern döneme ait siyasal yapı ve bu yapı ile birlikte ortaya çıkan ve hak, hukuk kavramındaki değişimdir. Bu değişimde belirleyici etken ise hukukun kaynağındaki değişimdir. Hukukun kaynağı ilahi olmaktan çıkmış, seküler bir zeminde tekrardan yükselmiştir. “Hukuk devleti” kavramının ilk olarak 1608’de İngiltere tahtına I. James olarak oturan İskoç kralı IV. James’ın; halka güç gösterisi adına hırsızların hemen idam edilmesini istemesi üzerine, Başyargıç Lord Coke’un “kral insanlar değil, Tanrı’ya ve hukuka tabiidir” diyerek karşı çıktığı davanın esnasında kullanılmış olduğu ifade edilmiştir (Özcan, 2008, s. 199). Bir

başka yerde de “hukuk devleti” kavramının ilk defa 1797 yılında Kant tarafından yazılan “Hukuk Öğretisinin Metafizik İlkeleri” adlı eserde kullanılmış olduğu iddia edilmiştir (Özlem, 2002, s. 162). İlk defa nerede kullanıldığı çok önemli bir mesele olmasa da, hukuk devleti anlayışının ortaya çıkmış olması modernleşme sürecinde üzerinde durulması gereken başlıca gelişmelerden birisidir.

İktidarı elinde bulunduran kişinin sahip olduğu gücün kaynağını Tanrı olarak gören anlayış modernleşme sürecinde değişmeye başlamıştır. Söz konusu kaynak, insan aklından ve toplumsal sözleşmeden kaynaklanan “yasa” olmuştur (Schulze, 2005, s. 79). Bunun için bir hükümdarın meşruluğu halkının yararına yaptığı şeylerle doğru orantılıdır. Devlet toplumsal sözleşme ile oluşturulmuş bir mekanizma olarak görülmeye başlanılmıştır. Bu konuda görüşleri ile etkili olan en önemli düşünür Thomas Hobbes olmuştur. Ona göre, toplumsal sözleşme yardımıyla insanlar doğal haklarını, güvenli bir yaşam ve özgür bir ekonomik çaba karşılığında otorite sahiplerine devretmişlerdir. “Eğer iktidar görevini yerine getirmezse, vatandaşların sözleşmeyi iptal edebileceği” anlayışı geçerlilik kazanmıştır. (Van Der Loo ve Reijen, 2003, s. 169). Bu anlayış biçimi, gücünü Tanrı’dan alan geleneksel egemenlik biçimine tamamen terstir. Hükümdar herkes gibi insan olarak kabul edilmiştir. İktidara gücü veren kaynak, gökyüzünden yeryüzüne inmiştir. “1830’da Louis Philippe taç giyme yeminini kutsal kitaba değil, anayasaya el basarak yapmıştır” (Schulze, 2005, s. 147). Yeni dönemde devletin nihai amacı azami sayıda insanın azami mutluluğunu sağlamaktır. Bunu yapmak için gerekli şeyler anayasa ve yasalardır (Schulze, 2005, s. 81). XVIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren krallar keyiflerince yönetebilen monarklar değillerdir artık. Elias’ın (2013) ifadesiyle; onlar, toplumsal süreçlerin tutsaklarıdır (s. 119).

Doğal haklar, modernleşme sürecinde ve sonrasında üzerinde önemle durulan konulardan birisi olmuştur. Amerikan Bağımsızlık Bildirgesinin ilk cümlesinde “tüm insanlar eşit yaratılmışlardır; yaratan tarafından verilmiş birtakım vazgeçilmez haklara; yaşam, özgürlük ve mutluluğa erişme hakkına sahiptirler” denmektedir (Wiesner-Hanks, 2009, s. 381). Ayrıca Rennes parlamentosu tarafından 1788’de, “İnsan özgür doğar, aslen insanlar eşittirler ve bunlar ispata ihtiyaçları olmayan gerçeklerdir” ifadelerinin yer aldığı bir bildirge yayınlanmıştır (Lee, 2004, s. 17). Fransız aydın Mably (1709-1785), vatandaşın hakları ve ödevi yazısında, halkın “haksız bir yasayı düşürmek” hakkının olduğunu ifade etmiştir (Ewald, 2010, s. 117). Başka bir isim Helvetius (1715-1777) ise

yasamanın hedefi, vatandaşların hayatını, özgürlüğünü ve mülkiyetini korumak olmalıdır demiştir (Ewald, 2010, s. 147). Tüm bunlar modernleşme ile birlikte seküler zeminde hukuk anlayışının geçerlilik kazandığını ortaya koyan önemli görüşlerdir. Ayrıca bu süreçte toplum insan bedenine benzetilmiştir. Bu bağlamda üzerinde durulan görüş; insan bedeni gibi, bir toplumda da tüm parçalar gerektiği gibi çalışıyorsa sağlıklı bir yapıdan söz edilebileceğidir. Bir toplumda parçaların düzenli şekilde çalışmasını denetleyen ve ne şekilde çalışacağını belirleyen unsur olarak ise bürokrasi ve hukuk olmuştur. Bu bağlamda hukuk devleti; çıkarları politika aracılığıyla paylaşmanın çatışmalı ve meşruluğu eksikli formu yerine, en üsttekileri tıpkı alttakiler gibi bağlayan görece özerk ve politikadan arındırılmış alanın yaratılmasıdır (Özcan, 2008, s. 70).

Nihayetinde modernleşme süreci siyasal, toplumsal, ekonomik ve daha birçok alanda getirdiği yenilikler ve etkileri bağlamında, bireyler, toplumlar ve devletlerarasındaki ilişki biçimlerinin de modern öncesi döneme göre farklılaşıp değişmesine sebep olmuştur. Devletin oluşum biçimi, egemenlik anlayışı, insan hakları gibi konularda modern dönem, öncesinden ayrılmaktadır. Bu yeni ortamda doğrudan bilinçli insan müdahalesi olmaksızın gelişen toplumsal kurallar etkisini kaybetmiştir. Belli bir yasa koyucu otorite tarafından bilinçli olarak tasarlanıp yürürlüğe konan hukuk kuralları etkinlik kazanmaya başlamıştır (Yüksel, 2002). Modern dönem, kitlesel toplulukların ortaya çıktığı bir süreci ifade eder. Modern toplum aynı zamanda örgütlü toplumdur. Bu toplum içinde insanlar eskiye göre daha çok benmerkezcidir. Modernleşme süreci bireyselliğin artışı da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda modernleşme toplumsal ve bireysel ilişki biçimlerinde değişim ortaya çıkarmıştır. Bu değişim duygusallıktan ve kendiliğinden ilişkilerin, çıkar temeline dayalı ve akılcı ilişkiler yönüne evrilmesi şeklinde olmuştur. Böylesi bir değişimde bireyler ve birey-devlet arasındaki ilişkinin sınırını ve yönünü belirleyen hukuk, modern dönemde siyasal ve toplumsal alanda üzerinde en çok durulan alanlardan birisi olmuştur. Modern dönem, toplumsal yaşamın her alanının sihirli bir şekilde hukuka konu olduğu, daha doğru bir ifade ile hukukileştiği bir düzeni ifade etmektedir. Modern dönemde tüm ilişkiler hukuk kuralları çerçevesinde belirlenmiştir. Bu bağlamda da modernleşme, hukukileşmenin yükseldiği, hukuk devletinin ön plana çıktığı bir süreci ifade etmektedir. Bu sürecin en önemli katkılarından birisi, toplumsal düzenin devamlılığını ve toplumsal refahın artışı

beraberinde getirmiş olmasıdır. Bütün yönleriyle hukukileşme, modernleşme sürecinde ortaya çıkan ve önem arz eden bir oluşumdur.

4.1.3.9. Demokratikleşme

Demokrasinin kökenleri M. Ö. V. yüzyılda Yunanistan'da görülen şehir devletlerine kadar uzanır. Antik Yunan demokrasisi kadınlar ile geniş bir kesimi oluşturan köleleri dışlamıştır. Bu demokrasi anlayışında yurttaş topluluğu, görece küçük ve homojen bir bütün olarak kaldığı sürece işleyebilir olarak görülmüştür (Marshall, 2009, s. 140).

Çağdaş demokrasilerin hepsi Antik Yunan demokrasisinden farklıdır. Demokrasi, modern dönemin ulus-devlet oluşumu sürecinde yeni anlamlar kazanmıştır. Modern döneme özgü şehirlerin oluşumu ve bu şehirlerde insanların toplanması yani kitlelerin oluşumu, bireyler arası ilişki biçimlerinin değişmesi ve bireyselliğin yükselişi ile paralel yürümüştür. Bu değişim birey ve onun oluşturduğu toplum-devlet ilişkilerine de yansımıştır. Kendisine akli rehber alan insan, oluşturduğu örgütlü toplum içinde hak, hukuk vasıtasıyla kendisine yer edinme uğraşına girmiştir. Bu uğraş içinde öne çıkan kavram toplum sözleşmesidir. Başta Hobbes olmak üzere Locke ve Rousseau gibi düşünürler, siyasal iktidarın katılım ya da tanrısal iradeyle meşrulaştırılmasını reddeden demokratik düşüncenin temellerini atmışlardır (Touraine, 2014, s. 74). Modernleşme sürecinde siyasal toplum, bireylerin özgür kararı, sözleşme ya da güven anlaşması temel alınarak kurulan bir yapı haline dönüşmüştür. Bireyi bu mücadeleye iten en önemli faktör ise, modern öncesi dönemde hükmetme yetkisinin gökyüzünden (Tanrı) alınmasına karşın, modern dönemde bu gücün yeryüzüne (ulus ya da halk) inmesi olmuştur. İktidarda bulunan kişinin devamlılığı ve meşruluğu halkına sağlayacağı yararlar ile doğru orantılı hale gelmiştir. Bu süreçte önem kazanan demokrasi halkın, halk tarafından, halk için yönetimi olmuştur. Özellikle 1830-48 dönemindeki çalkantılar ve ardından 1848 devrimleri, yöneticilerin kendi toplumsal tabanlarını genişlettikleri ölçüde ayakta kalabileceklerini göstermiştir (Boztemur, 2011, s. 69). Bu açıdan, ulus-devletlerde demokrasi, iktidarı bir anayasa ile sınırlamış, temsili hükümet sistemine dayanan egemenliğin hakiki sahibinin halk olduğu inancı içerisinde olan ve bu nedenledir ki hükümetlerin vatandaşların üzerinde baskıcı bir rejim oluşturma çabası içerisindeki bir anlayışla vatandaşın özel alanına müdahil olmadığı bir sistemdir. Başka bir ifadeyle

modern demokrasiler bir temsili demokrasi türüdür. Modern dönem ile birlikte güç kazanan demokrasi, sadece bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerini değil, bireyin toplum ve devlet ile olan ilişkisini, diğer siyasi sistemlere göre daha fazla koruyan ve bireyin yararına teminat altına alan bir rejim olarak görülmüştür.

Batıda demokrasinin gelişiminde serbest piyasanın önemli etkisi bulunmaktadır. Serbest piyasanın demokratik eğilimlere yaptığı katkıları Yılmaz şu şekilde sıralar;

- “1-İktidar ilişkisi yerine paranın konulması ile sözleşme alanı yaratılması ve halkın rekabete girmesini mümkün kılan koşulların teşvik edilmesi,
- 2- İşçi sınıfı ve burjuvazi çatışması dışında demokratikleşme yanlısı ve aracı nitelikte başka güçlerin de ortaya çıkması ve toplumda barışçı ve uzlaşmacı bir ortamın oluşması,
- 3- En önemlisi de, serbest piyasada olduğu gibi rekabet halinde ve barışçıl çatışmalara açık bir yönetici sınıfın oluşması” (Therborn, 1989, 52-55’ten aktaran Yılmaz, 2000, s. 22).

Demokrasi’nin modern dönemdeki tanımı: “içtimai hüviyetin ve hukuki müsavatın gerçekleştirilmesi ülküsüne bağlı olarak, siyasi hakları kullanmak ehliyetini haiz vatandaşların, doğrudan doğruya veya seçtikleri mümessiller vasıtasıyla, devlet idaresinin teşekkülüne iştirak etmeleri esasına dayanan hükümet rejimi” şeklinde yapılmıştır (Türk Hukuk Kurumu, 1944, s. 66). Yine demokrasinin şöyle bir tanımı yapılmaktadır; “siyasal yönetim ve denetimin halkın belirli bir devre için çoğunluk oyuyla seçtiği temsilciler eliyle gerçekleştirildiği, temel ilkesi yurttaşların eşitliği ve özgürlüğü olan, hukuk devleti ilkesinin geçerli olduğu ve azınlık haklarının anayasayla korunduğu toplumsal düzen, halk yönetimi” (Tüba, 2011, s. 291). Bu sistemde vatandaşlar bir parlamento ya da kongre gibi ulusal çaplı merkezi bir forumda, alınması gereken kararlar ile yapılan çeşitli tartışmalarda kendilerinin çıkarlarını temsil edeceklerini vaat eden politikacıları seçerler. Bu açıklamalar, seçim, parlamento, çoğunluk, siyasal partiler, kuvvetler ayrılığı, hukuk üstünlüğü gibi demokrasinin olmazsa olmazlarını ortaya koymaktadır. Bütün bunlar modernleşme sürecinde aşamalar halinde ortaya çıkarak demokrasinin olgunlaşmasını sağlamışlardır. Batıda demokrasi; tarihi, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel bir uzlaşmaya dayalı sosyal ve siyasal dengelerin üzerine kurulmuş ve toplumun kültürüyle birlikte şekillenmiştir (Yılmaz, 2000, s. 17).

4.1.3.10. Sekülerleşme ve laikleşme

İnsanoğluna kendi potansiyelini gösteren ve bu sayede kendi dışındaki otoritelerden kurtuluşunun yolunu açan modernliğin arka planında, akıl ve aklı kullanan insanın doğaya karşı mücadelesi bulunduğu önceki satırlarda vurgulanmıştı. Modern öncesi toplumlar için kutsal olan doğa, aklın önem kazandığı ve insanlığın kendi yolunu seçmesine öncülük ettiği modern dönemde kutsallığını kaybetmiştir. Modernleşme sürecinde; toplum, tarih ve bireysel yaşam insanın önünde boyun eğmesi gereken unsurlar olmaktan çıkmıştır (Touraine, 2014, s. 28). Modernleşme sürecinde doğa, itaat edilesi değil, incelenip-arastırılması ve içinde sakladığı gizleri ortaya çıkarılması gereken bir şeydir. Modernleşme insanoğlunu bu şekilde doğaya karşı cesaretlendirirken, o zamana kadar varlığını muhafaza eden geleneksel değerlerin ve inançların da değişimi için gerekli zemini hazırlamıştır. Geleneksel yapılarda, insan kişisel olmayan güçlere ya da üzerinde hiçbir söz ya da karar hakkı olmayan bir yazgıya tabidir (Touraine, 2014, s. 262). Modernleşme ideolojileri, kul fikri ve bu fikrin dayandığı Tanrı inancını değiştirmiştir. XIX. yüzyılın önemli buluşlarından olan enerjinin korunumu yasası, fizik ve matematik alanlarında yapılan çalışmaların kaynağı olmuştur. 1850’lerde biyolojik yaşamdaki her şeyin bir önceki yaşamdan geldiğini savunan ve bu noktadan hareket eden önemli bilimsel teoriler ileri sürülmüştür (Doğan, 2006, s. 28). Darwin’in evrim teorisi de bunlardan birisidir. Evrim teorisi insanlık için önemli sayılabilecek iki sonuç ortaya çıkarmıştır. Birincisi, batı toplumunda ahlakın temel dayanağı olan Hristiyanlık dininin temelini sarsılması, ikincisi ise toplumsal yaşamın esası olan ahlak anlayışını yıkmasıdır (Doğan, 2006, s. 36). Bilimin teknolojiye dönüşümü, her şeye kadir tanrı fikrini akıl dışı kalıba sokmuş ve böylece insanlara kendi çevreleri üzerinde daha fazla denetim kurma olanağı sunmuştur (Marshall, 2009, s. 646). Modernleşme, bireylerin aşkın değerlere tabi olmasını ortadan kaldırmıştır. Eskiden insan Tanrı’da kendi izdüşümünü bulurken, artık modern dünyada kendisi değerlerin temeli haline gelmiştir (Touraine, 2014, s. 267).

Modern öncesi dönemde Avrupa’da kilise, mevcut iktidar yapısının Tanrı’nın isteği olduğunu, dolayısıyla değiştirilmesi hatta eleştirilmesinin dahi Tanrı iradesine karşı gelmek olacağı yolunda bir söylem geliştirmiştir. Böylece geniş kitlelerin sisteme bağlılığı, yani sistemin meşruiyeti sağlanmıştır (Tuna, Şen ve Durdu, 2011). Ancak modernleşme sürecinde Aydınlanma olgusu, varlık ve bilginin kaynağı konusunda radikal değişimleri beraberinde getirmiştir. Varlık ve bilginin kaynağına yönelik meydana gelen

değişim beraberinde siyasal iktidarın kaynağının da kutsal olan Tanrı değil, olgusal süreçlerin de insanın sahip olduğu akıl ve deneyim gibi kapasiteler ile ortaya çıkarılabileceği yönünde bir anlayış değişikliği meydana getirmiştir (Tuna, Şen ve Durdu, 2011, s. 19). XVIII. yüzyıla gelindiğinde Tanrı dünyadan dışlanmış, gerçek yaşamın kavga ve çelişkileri karşısında tarafsız bir mevki edinmeye zorlanmıştır (Çınar, 2013b, s. 67).

Akılcılaştırmanın bir ürünü olarak görülen tüm bu gelişmeler sekülerleşme olarak adlandırılan olguyu ortaya çıkarmıştır. Bu süreç, laiklik olarak tanımlanan oluşum ile paralel bir seyir izlemiştir. Bu oluşumları güçlendiren iki etken bulunmaktadır. Geleneksel toplumlarda dinin etkisi altında kalan eğitim, tıp, sosyal denetim gibi işlevlerin yürütülebilmesi için farklı kurumların ortaya çıkması ile ifade edilen ve toplum yaşamının her alanında kendisini gösteren farklılaşma, bunlardan ilkidir. İkincisi ise, ulus-devlet inşasıdır. Önceki satırlarda değinildiği üzere gücünü yurttaşlarından ve bağımlı olduğu yasalardan almaya başlayan “modern” hükümdarlar, dinin toplum yaşamındaki etki alanını sınırlandırma yolunu seçmişlerdir. Bu süreç savunulanan aksine dinin gerilemesi ya da ortadan kalkmasını değil, toplumsal öneminin azalmasını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, dinin, toplumsal rol ve kurumların işleyişi, bireysel inanç ve eylemler üzerindeki etkisi modernleşme sürecinde azalmıştır (Erdoğan, 1995).

Anlaşılabileceği üzere laiklik, siyasal ve hukuki bir ilkedir. Batı’ya özgüdür. Ancak Batı dışı toplumların modernleşme süreçlerinde referansı din olan ve gelenekten beslenen her şeyin laiklik vasıtasıyla eleştiriye tabi tutulması ya da değişime uğratılması, laikliğin menfi bir oluşum olarak algılanmasına yol açmıştır. Fakat batı dışı toplumlardaki algının tersine, din-devlet ilişkisinin yeniden belirlenmesi ve iki alanın ayrıştırılarak siyasal gücü elinde bulunduran devletin dine karşı tarafsızlığını ilan etmesi olarak tanımlayabileceğimiz laiklik, bireylerin dini özgürlüğünü teminat altına almıştır. İnsanoğlu aklını kullanarak doğanın ve toplumun işleyiş yasalarını bularak, toplumsal işleyişe müdahale etme gücünü elde etmiştir (Tuna, Şen ve Durdu, 2011). Modern dönemde başta sanayileşme olmak üzere modernleşmeye özgü olgularla birlikte meydana gelen profesyonelleşme ve farklılaşma, kilise ve din adamlarının etkinliğini büyük oranda ellerinden almıştır. Bizzat devlet tarafından, okul, hastane ve bakımevi gibi toplumsal kurumların oluşturulması ve denetlenmesi dinin toplumsal yaşam üzerindeki etkisini azaltmıştır.

4.1.3.11. Örgütlü muhalefetin oluşumu

Muhalefet, aslında insanlık tarihi ile birlikte başlamıştır. Ancak bu çalışmada “muhalefet” başlığı altında kastedilen, modernite ile birlikte muhalefetin de almış olduğu şekildir. Muhalefet, kavram olarak “h-l-f” kökünden gelen Arapça bir kelimedir. Aynı kökten gelen “ihtilaf” kelimesi gibi “aykırılık, görüş ayrılığı” anlamlarına gelmektedir (Kantar, 2010, s. 524). Geniş açıdan baktığımızda birisinin görüşüne karşı çıkmak, ya da bir devlet içindeki “isyan” da muhalefettir. Ancak modernleşme sürecinde muhalefetin anlamı, yapısı ve işleyişi köklü değişimler geçirmiştir.

Modernleşme süreci, birçok alanda olduğu gibi sosyal ve siyasi alanda da önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Modern dönem diye ifade edilen XIX. yüzyıl ve XX. yüzyılın ilk yarısındaki en önemli değişimlerden birisi yönetim alanında yaşanmıştır. Ortaçağlarda hükümdarlara yönetme, hükmetme hakkının Tanrı tarafından verildiğine yönelik anlayış, yeni dönem ile birlikte yerini toplumsal sözleşmeye bırakmıştır. Modern öncesi dönemde yönetilen halk “sürü” gibi görülürken, yönetenler de kendilerini bu sürünün çobanı yani efendisi olarak görmüşlerdir. Modernleşme süreci böylesi bir yönetim anlayışını değiştirmiştir. Modernleşme ile birlikte yönetme gücünün kaynağı bizzat birey ve dolayısıyla bireylerin oluşturduğu halkın kendisi olmuştur. Toplumsal sözleşmeye dayalı olarak oluşmuş bir kurum olarak devletin başında bulunan hükümdarların veya iktidarların amacı da, bireylerin kişisel mutluluklarını desteklemektir (Schulze, 2005, s. 81).

Modern öncesi dönemde, yani imparatorluklar çağında, muhalefetin sınırlı bir yeri vardır. Krala muhalefet etmek, bir nevi ona gücü veren Tanrı’ya da muhalefet etmektir ki, bu durumda söz konusu olan şey ihanettir. Bunun içindir ki, o dönemde bir takım üyelerden oluşan meclisler, hükümdara sadece tavsiyede bulunabilirlerdi. Modernleşme sürecinde, yönetim alanında yönetilen kesimlerin söz hakkı elde etmesine doğru gelişim, siyasal yapıların yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Modernleşme süreci devletlerin yönetim şeklini, monarşik yapılardan meşruti yapılara ve anayasal parlamenter düzene doğru bir geçişi beraberinde getirmiştir. Yeni sistem içerisinde muhalefette yeni bir hal almıştır. İktidara geçmek için onay alınması gereken alan toplumun kendisi olunca, siyasi olarak iktidarı ele geçirmek için partiler ve bu partiler arasında siyasal mücadele ortaya çıkmıştır. Bu durum kurumsallaşmış siyasal muhalefetin ortaya çıkmasındaki en önemli faktördür. Siyasal muhalefet; demokratik, liberal, parlamenter, anayasal, çoğulcu,

hürriyetçi gibi çeşitli isimler taşıyan bütünüyle müesseseseleşmiş siyasi toplumun temel kuruluşunu ve mihenk taşıını oluşturmuştur (Ionescu ve DeMadariage, 1988, s. 14).

Modernleşme sürecinde, “kamuoyu” denilen modern siyasal güç ağırlığını ortaya koymaya başlamıştır. Temsil etme, egemenlik kavramı ile iç içe geçmiştir; parlamento siyasi bir kurum olarak ortaya çıkmıştır ve partiler çoğulcu bir devletin temel unsurları olmuşlardır (İmamoğlu, 2011, s. 13). XIX. yüzyılda muhalefet oy hakkı üzerine kurulmuştur. Bundan dolayı oy hakkının genişletilmesi, seçim ve seçmen problemlerine daha da ağırlık verilmesini gerektirmiştir (İmamoğlu, 2011, s. 14).

Modernleşme; sanayileşme, kentleşme gibi oluşumlarının sonucunda sosyal mücadele tarihinin de başlangıcını teşkil etmektedir. Bu durumun sosyal hayatta da yansımaları görülmüştür. Nihayetinde, modern dönem; anayasal parlamenter yapılarıyla, partileriyle sivil toplum kuruluşlarıyla siyasal alanda müesseseseleşmenin hızla geliştiği bir süreçtir. Muhalefet bu bağlamda kurumsallaşmış ve düzenli bir yapının varlığı ve devamlılığı için vazgeçilmez bir unsur halini almıştır.

4.1.3.12. Bürokrasinin gelişimi

Bürokrasi, bugün hayatımızın her alanında karşılaştığımız bir yapıdır. Örneğin; çocuğumuzun eğitimini aldığı eğitim kurumunda, herhangi bir devlet dairesinde ya da bir özel şirketteki bir işimiz ile ilgili bürokrasi çarkının işleyişini kolaylıkla fark edebiliriz. Bu anlamda bürokrasi bizler için zaman zaman kırtasiyecilik işlerinin yürütüldüğü bir yapı mekanizması anlamına gelmektedir. Ancak bürokrasinin ne olduğuna yönelik farklı yaklaşımlara rastlansa da, bu çalışmada bürokrasinin rasyonelliğe dayalı yönetim ve örgütlenme biçimi olduğu üzerinde durulmaktadır. “Bürokrasi” kavramının ilk defa, Fransız fizyokrat iktisatçı Vincent de Gournay (1712-1759) tarafından kullanıldığına dair görüş birliğinin olduğu ifade edilmiştir. Köken itibariyle “bureau” (koyu renkli kumaşla örtülmüş yazı masası ya da memurların çalıştığı ofis, büro ya da devlet dairesi) kavramından türeyen bürokrasi, “yetkili idareciler topluluğu ile belirli bir idare sisteminde geçerli prosedürler ve işlerden oluşmaktadır” (Marshall, 2009, s. 85). Kavramın kökeninde yatan “bureau”nun anlamları dikkate alındığında bürokrasinin, memurların toplum üzerinde her geçen gün artan etkisi ve egemenliğini işaret ettiği söylenebilir (Eryılmaz, 2013, s. 19). Elbette bürokrasi denilen yapı modern öncesi devletlerde de bulunmaktaydı. Ancak modern öncesi dönemde bürokrasinin, özellikle de

patrimonyal bürokrasilerin öncelikli amacı, sultanın kişisel iktidarını pekiştirmek ve idari (yaptırım) gücünü sağlamlaştırmaktı (Nişancı, 2001, s. 20). Weber tarafından yasal egemenliğin en arı örneği olarak gösterilen bürokratik yönetimin, teknik açıdan bakıldığında çok yüksek bir verimlilik düzeyine ulaşmada, insanlar üzerinde egemenlik kurmada ve bu egemenliği sürdürmede bilinen en rasyonel araç olduğu iddia edilir. Bürokratik yönetime rasyonellik kazandıran husus ise, bilgi temeline dayalı denetim uygulaması olmasıdır (Weber, 2011b, s. 332-337). Bu başlık altında modernleşme sürecinde bürokrasinin gelişimini, söz konusu rasyonellik üzerinden açıklamaktır. Nitekim uzmanlaşmış memurlara ve rasyonel hukuka dayanan rasyonel devlet, modern kapitalizmin de gelişip büyüyebileceği tek devlet olarak görülmüştür (Dreyfus, 2007, s. 24). Weber’e göre rasyonel bürokrasinin temel nitelikleri şunlardır:

“a) Ne olursa olsun kişisel konumun güvenliği ile ilgilenen tüm çıkar sahiplerince desteklenen bir resmîlik. Bu olmadığında keyfiliğe yol açılır. Bu nedenle resmîlik, en az çaba harcamayı gerektiren çizgidir.

b) Görünüşte, ama bir ölçüde de gerçekten, bunla çelişen bir eğilim de vardır: görevlilerin görevlerini, kendilerine bağlı olanların gönenci açısından, temelli bir biçimde yararcı bir anlayışla yapma eğilimi. Ancak bu yararcı eğilim, genellikle, kendileri de resmi bir nitelik taşıyan ve resmi bir anlayışla yürütülen düzenleyici önlemlerin oluşturulmasında anlatıma kavuşur. Bu gerçek ussallık eğilimi, yukarıda sözü geçen ve dikkatleri elde edilmiş çıkarları sürdürmek noktasında toplanmış bulunan insanların oluşturduğu sınıfın dışında kalan herkes tarafından desteklenmektedir. Burada yatan sorunsal, ‘demokrasi’ kuramına girmektedir” (Weber, 2011b, s. 341).

Bürokrasinin gelişimi sadece kamu yönetimi ile sınırlı değildir. Bürokrasi, her türlü alanda (işletmeler, dernekler, siyasal örgütler vb.) kolaylıkla uygulanabilir bir yönetim biçimi olarak görülmüştür. Weber’in bürokratik yönetim anlayışı dikkate alındığında, bürokrasinin geliştiği her alanda rasyonelliğin, dolayısıyla verimliliğin artışına yönelik beklentinin ön planda olduğu görülür.

Bürokrasinin gelişimi sürecinde XVIII. yüzyıl önemlidir. Modernleşme sürecinin sanayileşme ve Fransız Devrimi ile birlikte görünür hale geldiği bu yüzyılda, siyasal, ekonomik ve toplumsal alanda ortaya çıkan yeni düzenin devamlılığı bürokrasinin gelişiminde önemli bir etken olmuştur. Aynı yüzyılda ulus-devletlerin gelişimine paralel

olarak modern kamu bürokrasisinin geliştiğini görmekteyiz. Ulus-devlet yapılarında siyasal iktidarların toplum üzerindeki etkinliği artmıştır. Ulusallaşma sürecinde devletin her alana yayılma çabası, gelişmiş bir kamu bürokrasisinin gelişmesindeki faktörlerden birisi olduğu gibi, bürokrasi de bu anlamda iktidarlara hizmet eden önemli bir araç olmuştur.

Fransız Devrimi ile birlikte egemenliğin kaynağını ulus olarak gören anlayışın daha köklü biçimde yerleşmesi, iktidarı elinde bulunduran kişilerin devlet yönetimindeki rolünü değiştirmiştir. Hükümdarların devlet işlerinin yürütülmesindeki rolü, kamu hizmetlilerinin eline geçmiştir. Kamu görevlileri de artık hükümdarların hizmetçileri olmaktan çıkarak, devletin ve ulusun hizmetindeki resmi görevliler haline gelmişlerdir. Onların seçiminde geleneksel ilişkilerin ya da patrimonyalliğin etkisi azalmış, sahip oldukları uzmanlık bilgisi, sertifika veya diploma gibi hususlar önem kazanmıştır. Bu süreçte bireyle siyasal iktidar arasındaki ilişkilerde herkesin aynı yasa hükümlerine tabi olmasına paralel olarak ekonomik ve sosyal alandaki eşitlik düşüncesi ve uygulamaları ortaya çıkmıştır. Toplumdaki eşitlik istekleri ile bunun beraberinde getirdiği genel kurallar ve genel kuralların güçlendirdiği aşırı merkezîyetçilik, bürokrasinin gelişmesindeki sebeplerden biri olarak kabul edilmektedir. (Eryılmaz, 2013, s. 102).

Sanayileşme ile birlikte fabrikaların ortaya çıkışı, bunu kentleşmenin izlemiş olması ve dolayısıyla demografik ve ekonomik anlamda radikal değişimler önemli problemleri beraberinde getirmiştir. Bu problemler arasında kentlerin büyümesi ile birlikte altyapı, işsizlik, konut, güvenlik, sağlık ve eğitim alanlarında yedinden organizasyon gereksinimi gösterilebilir. Bütün bu problemlerin çözümü etkin bir bürokrasinin varlığı ile mümkün hale gelebilmiştir. Dolayısıyla sanayileşme bürokrasinin gelişiminde etkili faktörlerden birisi olmuştur.

Bürokrasinin gelişimindeki etkenlerden birisi de merkantilist politikalar. Geniş kapsamlı yasal düzenlemeleri gerektiren söz konusu politikalar, yasal düzenlemelere olan gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Bu yasal düzenlemeler ise, ticari ve toplumsal ilişkilerin istikrarlı ve güvenli şekilde işlemesi için zorunluydu. Bu husus bürokrasinin gelişmesine katkı yapmaktaydı (Eryılmaz, 2013, s. 92).

Bürokrasi, ortadan kaldırılması güç olan yapılardandır; önemli bir güç kaynağıdır ve değişime karşı direnme eğilimindedir. Weber'e göre,

“bürokrasi, bir kez tam kurulduktan sonra artık ortadan kaldırılması en zor olan sosyal yapılardandır... Güç ilişkilerini ‘toplumsallaştırmaya’ yarayan bir araç olarak bürokrasi, bu aygıtı denetleyenler için birinci derecede önemli bir iktidar aracı olagelmıştır. Yönetilenler,...ortaya çıkmış bulunan bürokratik otorite aygıtını kaldıramaz ya da yerine başka bir şey koyamazlar” (Weber’den aktaran Eryılmaz, 2013, 74).

Aslında bu ifadeleriyle Weber, modern devletin en önemli problemlerinden birisini dile getirir. Bu problem, bürokratlar ile politikacılar arasındaki iktidar mücadelesidir. Eğer bürokrasi üzerinde etkili bir denetim kurulamazsa, seçimlerin, parlamento tartışmalarının ve kanunların çok işe yaramayacağı, çünkü bürokrasi tarafından siyasal kararların kendi eğilimlerine göre yorumlanıp uygulanması veya onların uygulanmasının engellenmesi ihtimalinin mümkün olabileceği ifade edilmiştir (Weber’den aktaran San, 1971, s. 130).

Buraya kadar ki özellikleri bağlamında bürokrasi teriminin, hem bir yönetsel örgütlenme kalıbı, hem de bu örgütlenmede çalışan kişiler olmak üzere, iki anlamlı bir kullanıma sahip olduğu görülebilir. Bilginin toplanması, yorumlanması ve analiz edilmesi ile uygulamaya konulması bürokratların işi haline gelmiştir. Bu anlamda hükümetlerin kamu politikalarının hazırlanması ve uygulanması için temel ve teknik bilgiler bürokrasinin yani bürokratların işi olmuştur (Eryılmaz, 2013, s. 35-36).

Bürokratların seçilmesinde daha önce değinildiği üzere patrimonyallik veya geleneksel özelliklerin yerini rasyonellik almıştır. Atama ile göreve gelen bürokratlar, sağlam bir hiyerarşi içerisinde örgütlenmişlerdir.⁵ Her görevin yasal olarak etraflıca tanımlanmış bir uzmanlık alanı bulunmaktadır. Atama esnasında adayların teknik bilgisi göz önünde bulundurulur. Göreve atanana aylık ödenir. Bürokratik anlamda yapılan iş, işi yapan kişinin mesleğidir. Bu meslekte yükselme/terfi etme uygulaması vardır ve üstlerinin yargısı söz konusu terfilerde başlıca etkindir (Weber, 2011b, s. 332-333).

⁵ XVIII. yüzyılda, yazılı metinlerde kesin biçimi verilmiş katı ilkelerle işleyen bir devlet memurluğunu yalnızca Almanya ve Avusturya örgütlemişti. Memurlar, hiyerarşik iş alanlarına girebilmek için gereken niteliklilik düzeyine göre alınmaktadır. (1770’ten itibaren, Prusya’da, üniversitede öğretilen mali bilimlerden mezun olduklarını gösteren devlet diploması sahibi olmaları gerekmektedir). (Dreyfus, 2007, s. 19).

4.1.4. Modernleşme ve Eğitim

Modernleşme iktisadi, kültürel, siyasal ve toplumsal alanda köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Modernleşme kavramının özellikle ekonomik gelişmeyle ortaya çıkan çeşitli sosyo-kültürel süreçlere işaret ettiği ifade edilmiştir (Berger, Brigitte ve Kellner, 1985, s. 16). Siyasal modernleşme sürecinde, siyasi güç devletin eline geçmiştir. Ekonomik modernleşme bu gücü pekiştiren sonuçları ortaya çıkarmıştır. Bu iki alandaki modernleşme kültürel ve toplumsal alandaki modernleşmeyi zorunlu kılmıştır. Toplumsal ve kültürel modernleşme sürecinde eğitim alanındaki reformlar ve bu reformlar ile birlikte eğitime yüklenen rol oldukça kıymetlidir. Bu bölümde modernleşme sürecinde eğitim alanında ne gibi hususların ön plana çıktığı üzerinde durulmuştur. Bu açıdan da eğitime atfedilen önem ve yüklenen misyon açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitim, tarihin her döneminde toplumların yaşantısında önemli bir yer tutmuştur. Modern öncesi dönemlerde genellikle dini veya farklı türden sınıfların kontrolü altında yürütülen eğitim-öğretim, modernleşme süreci ile birlikte devlet tekeli altına alınmaya başlanmıştır. Eğitim alanında tekeli ele alan devlet tarafından bu süreçte ciddi bir okullaşma hamlesi başlatılmıştır. Özellikle Avrupa'nın kendi gelişim ve değişim süreci içerisinde güçlü bir kurum olan kilisenin ve dinin etkinliğini kaybetmesinin sonuçları, bahsedilen okullaşma hamlesini anlayabilmek açısından önemlidir. Bu süreçte ortaya çıkan boşlukta, bireyi ve dolayısıyla toplumu şekillendirebilecek yeni iktidar, devletin bizzat kendisi; şekillendirmenin yapılacağı mekân ise, okul olmuştur. Bu dönemde kamusal eğitimde devletin rolü sadece sosyal devlet özelliğinden kaynaklanmaz; eğitim, devletlerin vazgeçilemez en önemli görevlerinden birisi haline gelmiştir. Bu nedenledir ki, devletlerin eğitime ayırdıkları bütçe devamlı bir artış göstermiştir. Modern eğitim kurumları hem toplumun hem de devletin meşru taleplerini karşılayan başlıca araçlar haline getirilmiştir. Söz konusu eğitim kurumları, modernleşme sürecindeki ilerlemeci anlayışın ihtiyaçlarına, beklentilerine ve metotlarına adapte edilmiştir. Modern eğitim kurumlarının amaçları dört başlık altında toplanabilir: a) mesleki amaçlar, b) sosyal amaçlar, c) kültürel amaçlar d) siyasal amaçlar (Hanus, 1904, s. 16).

Eğitim modernleşme süreci ile birlikte çok ciddi bir sosyalizasyon aracı haline getirilmiştir. Bahsedilen sosyalizasyonun gündeme gelmesinde Sanayi Devrimi'nin sonuçları önemlidir. Önceki satırlarda ifade edildiği üzere, sanayileşmenin sonuçları vasıtasıyla modernleşme somut bir şekilde toplumların gündeminde yer edinmeye

başlamıştır. Sanayileşme ile birlikte fabrikalar etrafında şekillenen kentlerde ciddi nüfus artışı meydana gelmiştir. Kırsal kesimde yaşayan, geçimini işlediği toprağa borçlu olan bireylerin hayatlarını idame ettirebilmesi, emeği karşılığında kazanacağı maddi getiriye bağımlı hale gelmiştir. Kentlerde biriken nüfusu bir arada tutma, onların ortak kültür etrafında birleşmesini ve kolektif düşüncelerini sağlama ve aynı zamanda onları üretici bir mekanizma haline getirme arzusu kentlerdeki toplumsal modernleşme sürecine işaret etmektedir. Söz konusu sürecin yürütülmesinde modern eğitim en önemli araç haline getirilmiştir.

Modernleşme sürecinde bilim ve teknolojiye gelişim, ulusallaşma ve birçok etken her şeyden evvel bireylerin eğitilmiş olmasını, belirli nitelikleri taşımasını gerektirmiştir. Bu nedendir ki modernleşme sürecinde Batı'daki eğitim kurumları da bu sürecin gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılmışlar veya kendi bünyelerinde reforma zorlanmışlardır. Eğitim alanındaki reformlar ve bu reformlar sonucu ortaya çıkan modern eğitim kurumları ve müfredatları incelendiğinde modernleşme sürecindeki beklentilerin neler olduğu daha netleşir. Başka bir ifadeyle modernleşme sürecinin tam manasıyla anlaşılması için modern eğitim kurumlarındaki işleyiş, modern eğitim-öğretim müfredatları oldukça kıymetlidir. Modern eğitim ile modern hayatın öznesi olan birey şekillendirilmiştir. İnsanoğlunun tabiata yani dış dünyaya hâkim olma isteğinin üst seviyelere çıktığı modern dönemde, bunu gerçekleştirebilecek bireyleri ortaya çıkarabilecek mekân haline gelmiştir, okul (Gündüz, 2016, s. 35).

Modernleşme sürecinde eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda takip edilen müfredatın köklü değişikliklere tabi tutulduğu anlaşılmaktadır. Modernleşme ile birlikte eski eğitimsel materyaller ve eğitim metotları ciddi bir eleştiriye tabi tutulmuştur. Bu eleştiri veya saldırıların temel sebeplerinden biri, modernliğin olduğu bir süreçte onların modern ihtiyaçlara yönelik kendilerini uyarlayamamış olmasıdır (Butler, 1900). Nitekim eğitim alanı ve eğitim kurumları modernleşme sürecinde yeniden şekillendirilmiştir. Eski kurumlar bu süreçte ya ortadan kaldırılmış ya da kendilerini yeni döneme adapte etmek zorunda kalmışlardır. Eski dini içerikli ve skolastik müfredatın yerini modern konular almıştır. Fizik, biyoloji, matematik, tarih, siyasal tarih, modern yabancı diller, mekanik, fen bilimleri gibi derslere modern eğitim kurumlarındaki müfredatta ağırlıklı şekilde yer verilmeye başlanmıştır. Eğitim kurumlarında öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre ders veya müfredat seçimi gündeme gelmiştir. Her öğrencinin kendi çalışma alanını seçmesine

olanak tanınmıştır (Hanus, 1904, s. 27). Anlaşılabacağı üzere eğitim kurumları her şeyden önce bireyleri modern yaşamın gereklerine göre donatma görevini görmeye başlamıştır. Bunun yanı sıra eğitim kurumlarında tarih ve coğrafya dersleri modernleşme sürecindeki ulusallaşma oluşumuna hizmet eden önemli bir vasıta olmuştur. Bireylere ortak değer ve kültür aşılama, ortak bir geçmişleri olduğunu öğretmek ve içinde yaşadıkları devletin sınırlarını bireylere belleterek onları o devletin sadık vatandaşları yapmak eğitim kurumlarının başlıca amaçları haline getirilmiştir. Anlaşılabacağı üzere eğitim, ulus egemenliğine dayalı bir siyasal sistem için siyasi, ekonomik ve ideolojik güç sağlayacak biçimde devlet tarafından düzenlenmiş ve kontrol edilmeye başlanmıştır. İnsanı sonradan toplumsallaşan bir varlık anlayışıyla ele alan modern dönem eğitiminin amacı, insanı değiştirip, farklı fikirlere açık iyi vatandaş olarak yetiştirmektir. Zira ulusa dayalı bir devlette, iyi vatandaş iyi dindardan çok daha anlamlı hale gelmiştir (Gökçe, 2009, s. 39).

Modernleşme sürecinde eğitim alanındaki en önemli değişim, bilimsel araştırmada yeni prensiplerin ve metotların kullanılmaya başlanmasıdır. Bu açıdan öğretmenlerin eğitimi konusunda uzmanlaşmaya gidilmesi üzerinde de durulması gerekir. Bu husus özellikle XVIII. yüzyılda en önemli eğitimsel atılımların başında yer almıştır (Graves, 1917, s. 241). Öğretmenlerin eğitimi, modern eğitim kurumlarının gelişimi eğitim-öğretimde uygulanan metotlarda ciddi değişimleri beraberinde getirmiştir. Yeni dönemde iyi yetişmiş bir öğretmen mantık ve psikolojiyi bilen bir profesyonel hizmetlidir. O, öğrencilerin öğretim sürecinde bir rehberdir; onların öğrenmesi gereken ilişkili yapılar üzerinde durur ve onları öğrencilerine öğretir. Yine bu dönemde eğitim alanı üzerinde evrim teorisinin etkilerini görmek mümkündür. Özellikle ilerleme ve gelişim için evrim teorisi çok ciddi katkılar sağlamıştır.

Modernleşme sürecinde her şeyden evvel birey, önceki dönemlere kıyasla başlı başına bir değer haline gelmiştir. XIV. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar bireysellik talebi eğitim kurumlarında bir şekilde işitilmiştir (Butler, 1900, s. 4). Birey sadece modernleşmenin bir ürünü değil, aynı zamanda modernleşmenin devamlılığını sağlayan vazgeçilemez bir etken haline gelmiştir. Siyaset ve din, modern öncesi dönemlerde eğitim alanına yön veren başlıca alanlar olmuştur. Modernleşme eğitim alanında yeni umutları, beklentileri beraberinde getirmiştir.

Modernleşme sürecinde eğitim alanındaki önemli gelişmelerden birisi kızların eğitime yönelik ciddi adımların atılmış olmasıdır. XVII. yüzyıla gelindiğinde

manastırlarda eğitilen kızların okur-yazar olmaları beklenmiştir (Graves, 1917, s. 198). Manastırların yanı sıra modern eğitim kurumlarının oluşturulması ile birlikte kızlar da bu eğitim kurumlarında modern anlamda eğitim almaya başlamıştır. Kızların eğitilmesindeki temel amaç; onları eğitilmiş birer anne olarak yetiştirmektir. Çünkü kadınların en yüce görevi, çocuklarını çağın gerekleri doğrultusunda doğru dürüst yetiştirmektir. Çocukların akıl ve irfan sahibi olması, iyi bir dindar olması ve kibarlığı öğrenmesi iyi eğitilmiş kadınlardan beklentiler arasında olmuştur (Graves, 1917).

XVIII. yüzyılda üniversiteler toplumsal modernleşmede ön plana çıkmaya başlamıştır. Skolastik metot ve konulardan arındırılmaları ve kendilerini modernleşme sürecinin gerekliliklerine uygun olarak yeniden şekillendirmeleri, üniversitelerin toplumsal modernleşmenin öncülüğünü üstlenen müesseseler haline gelmesindeki önemli sebeplerdendir.

Modernleşme sürecinde aile, ekonomik yaşamın acımasız realitelerinden bireyin sığınacağı bir yer halini almıştır. Bunun çocuklar için yansıması da aynı doğrultudadır. Özellikle burjuvazi tarafından çocukların eğitimi hakkında ortaya konan görüşler, çocuğun aile içerisindeki yeri ve önemini çocuklar lehine değişime uğratmıştır. Çocukluk döneminin bireyin ileriki yaşamı üzerinde çok ciddi etkileri olduğuna dair fikirler ortaya atılmış ve ilgiyle karşılanmıştır (Berger, Brigitte ve Kellner, 1985, s. 212). Modernleşme sürecinde çocukların eğitimi hakkında diğer bir önemli gelişme ise, eğitim süresinin uzamasıdır. Bu husus modernleşme sürecinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, sanayileşme ve ulusallaşma ile yakından ilgilidir. Eskiden çok da bilgi ve beceri gerektirmeyen işlerin yerini, modern dönemde çok daha teknik ve ayrıntılı işlerin alması eğitimin süresi ve niteliğini değiştiren bir etken olmuştur. Bunun yanı sıra çocukların eğitiminde vatan sevgisi, devlet ve vatandaşlık bilinci benimsetilmek istenmiştir. Bütün bunların bir anda olamayacağı, belli bir zaman dilimini kapsaması gerektiği anlaşılabilir bir durumdur.

XIX. yüzyılda eğitim alanında dikkat çeken başka bir özellik disiplindir. Eğitim alanında disiplin, aslında modern dönemin simgesi olan fabrika modelinin eğitim alanındaki yansıması olmuştur. Dakiklik, boşa zaman geçirmeme ve pratiklik okullarda öğrencilerin kazanması gereken beceriler haline gelmiştir. Böylece ekonomik ve siyasal modernleşmenin devamlılığı mümkün hale gelmiştir. Mükemmellik arayışı eğitim alanındaki disiplindeki başlıca beklentilerden birisiydi.

Modernleşme ile birlikte devletler için kamuoyu önemli bir alan haline gelmiştir. Bunun ortaya çıkmasında modernleşme sürecinde bireylerin kendi özel çıkarları dışında devlete ilişkin konularda devlet üzerinde etkili olma istekleri önemlidir. Bu bağlamda bilimsel dernekler, edebiyat salonları, Mason locaları ve kafeler, yayınevleri, gazete ve dergiler oldukça önemlidir. Kapıları herkese açık olan bu tür toplulukların gelişiminin erken bir aşamasında, tartışma konularının temelde bilimsel, edebi ve felsefî olduğu, ancak sansür ve baskıyla engellenmediği sürece giderek daha çok siyasal konuların tartışıldığı yerler haline geldikleri ifade edilmiştir. “Temel yurttaşlık erdemleri: Ulus’un sorunları; ulusun refahını artıracak yöntemler; yasamanın yetki sınırları; kilise ve devlet arasındaki ilişkiler; dış ilişkilerin yürütülmesi, gibi” (Poggi, 2005, s. 101-102).

4.1.5. Modern Devlet ve Eğitim

Devlet tanımı hakkında ve devleti ortaya çıkaran şartların ne olduğuna dair çok farklı görüş ve teoriler ortaya atılmıştır.⁶ Burada devletin ne olduğu veya nasıl ortaya çıktığı gibi çok kapsamlı bir konuyu tartışmak, konu dışına çıkmak olacağından üzerinde ayrıntılı durulmamıştır. Modern devletin gelişimi ile modern eğitimin ortaya çıkması arasındaki paralellikler bağlamında modern devlet ve modern eğitim bu başlık altında ele alınmıştır.

XVI. yüzyıl ile birlikte devlet kavramının günümüzdeki anlamına yakın biçimde kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Kavramı modern biçimiyle ilk defa telaffuz eden kişi olarak gösterilen Machiavelli tarafından devlet, “belli bir toprak ve belirli bir halk üzerinde gücü kullanan aygıt ve uğruna her türlü ahlaki ilkenin çiğnenebileceği bir değer” şeklinde görülmüştür. (Coşkun, 2009, s. 160). John Locke için devlet, doğası gereği bünyesindeki toplulukların korunması amacına yönelik inşa edilmiştir (Locke, 2012, s. 98). Thomas Hobbes tarafından devletin tanımı şu şekilde yapılmıştır:

“İnsanları yabancıların saldırısından ve birbirlerinin zararlarından koruyabilecek ve böylece kendi emekleriyle ve yeryüzünün meyveleriyle kendilerini besleyebilmelerini ve mutluluk içinde yaşayabilmelerini sağlayacak böylesi bir genel gücü kurmanın tek yolu; bütün kudret ve güçlerini, tek bir kişiye veya

⁶ Devletin orijini hakkında kapsamlı bilgi için bkz. Okandan, 1945.

hepsinin iradesini oyların çokluğu ile tek bir iradeye indirgeyecek bir heyete devretmeleridir” (Hobbes, 2014, s. 136).

Bir başka tanımda devlet, “siyasal açıdan yönetme gücüne sahip; ideolojik açıdan, toplumsal düşünme biçimine yön veren; ekonomik açıdan da, üretim ilişkilerini düzenleyeni toplumsal yaşamı ve onun kurumlarını yöneten, onlara düşünsel biçim kazandırarak yönlendiren ve kaynakları dağıtma yeteneğine sahip kurumlaşmış güç” (Gökçe, 2009, s. 35) şeklinde tanımlanmıştır. Modern devlet ise, devlet dairelerindeki memurların sürekli ve talimatlara uygun çalışmaları yoluyla yönetimi sağlamak için oluşturulmuş karmaşık kurumsal düzenlemeler olarak ifade edilmiştir (Poggi, 2005, s. 15). “Modern devlet, yönetim biçimini iyi düzenlemek ve böylece merkezin iradesinin devlet sınırları dâhilindeki tüm topraklarda ivedi, eşit ve güvenilir olarak iletilmesini ve gerek görüldüğünde toplumdaki kaynakların örgütlenmesini üstlenmek zorunda olan bir siyasal yapı” olarak görülmüştür (Poggi, 2005, s. 80). Habermas’ın ifade ettiği şekliyle modern anlamda devlet, hukuki anlamda tanımlanmış bir kavram olmakla beraber içte ve dışta egemen bir devlet gücüne, sınırları belirli olan ülke topraklarına ve sosyal açıdan mensuplarına (ulus) işaret etmektedir (Habermas, 2002, s. 15).

Modern devletlerin inşasındaki ilk aşamayı, soylu sınıfını bölen ve çok sayıda soylunun doğrudan devlete bağlı olmasını sağlayan orta hizmet sınıfının seferberliği oluşturmuştur (Fukuyama, 2016, s. 375). Modern dönem ile birlikte bölgesel yönetimlerin güç kazanmaları, küçük ve zayıf toprakların daha büyük ve daha güçlülerin egemenliğine girmelerini beraberinde getirmiştir. Bu hususa merkezileşme eşlik etmiştir. İktidarın coğrafi, siyasi ve hukuki olarak merkezileştirilmesinden güdülen amaç; toplumsal yaşamın süreğenliği içinde birbirinden farklı hedef ve menfaatlara sahip bireyler/gruplar/sınıflar arasındaki ilişkileri yatıştırmak ve daha sonra da yatıştırılan toplumu denetim altına almaktır. (Coşkun, 2009, s. 168). Özellikle Avrupa tarihinde siyasi gelişim hikâyesini, merkezileşen devletler ile bunlara karşı direnen toplumsal gruplar arasındaki çekişmenin oluşturduğu dile getirilmiştir (Fukuyama, 2016, 319).

Modern devletler incelendiğinde şu hususlar öne çıkar: Devlet toprak bütünlüğüne, tek bir para birimine, tek ve ortak bir ulusal dile ve ortak bir hukuk sistemine sahiptir. Devlet topraklarının bütünlüğü vardır. Bu topraklar askeri açıdan savunulabilecek, olabildiğince sürekli coğrafi sınırlarla çevrilidir. Devletin tek bir para birimi ve tek bir maliyesi vardır. Genellikle, tek bir “ulusal” dil vardır. Son olarak, farklı hukuk

geleneklerinin yalnızca sınırlı amaçlar ve çevre bölgeler içinde geçerliliklerini korudukları tek bir hukuk sistemi vardır. (Poggi, 2005, s. 114). Toplum ve bireyler üzerinde birden çok denetim mekanizmasını elinde bulunduran modern devletler, merkezi ve güçlü yapılardır. Modern dönem ile birlikte ortaya çıkan yeni siyasal düzen, devletin iç siyasal düzeninin denetim altına alınmasına, devletin bütünselliğinin, sürekliliğinin, güvenilirliğinin ve etkinliğinin sağlanması amacıyla yönetimin yapılaşmasını beraberinde getirmiştir (Poggi, 2005, s. 80).

Hegemonya kavramı devletle ilintili bir kavramdır. Yani hegemonya, daha baştan tamamlanmış bir sosyal gerçek değil, egemen gruplar ve sınıfların “hükmettikleri insanlar üzerinde aktif konsensüs kazanmaya çalıştıkları” bir süreçtir. Dolayısıyla devletin bir parçası olarak eğitimin de böyle bir aktif konsensüs oluşturulmasında önemli bir unsur olarak görülmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. (Apple, 2006, s. 72). Özetle, egemenlik modernite söylemi için üç açıdan önemlidir. Birincisi, egemenlik, “ilahi hak”tan “kolektif irade”ye geçişi tesis etmiş ve “hakiki genel çıkar”ın keşfini sosyal düşüncenin temel meselesi haline getirmiştir. İkincisi, devletin “kamusal alan” a müdahalesi meşrulaştırılmış ve bu da modern devletin kurucu çalışma prensiplerinden biri olmuştur. Üçüncüsü de, devlet, içi ve dışı olan, dışının da (mesela koloniler) içiyle ilişkisi olmayan bir ampirik inceleme nesnesi olarak kurulmuştur. (Bhambra, 2015, s. 121).

Modern devletler, tebaasını yönetmek ve onların sadakatini sağlamak için farklı araçlar kullanmaya başlamışlardır. Bu husus, modern dönemde yöneten-yönetilen arasındaki ilişkinin boyutlarını değiştirmiştir. Modern devlette iktidarlar yönetimleri altındaki bireylerin kimliklerine müdahale etme projelerine yönelmiştir. Bu süreçte ulusal bir dil yaratmak, ulusal eğitim sistemleri oluşturmak, ortak bir kültürel miras yaratıp yaygınlaştırmak gibi amaçlar iktidarların gündeminde yer almıştır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde toplumsal kurum ve kuruluşların başında yer alan eğitim kurumları ehemmiyete sahiptir. Ulusal devlet anlayışının sistemleştirildiği modernleşme sürecinde eğitim devletin kontrolü ve tekeli altına alınmaya başlanmıştır. Nitekim tarih boyunca siyasal sistemler, gereksinim duydukları siyasi, ideolojik ve ekonomik beklentileri toplumsal kurumlar aracılığı ile sağlamışlardır. Eğitim, toplumu bir merkezden yönlendirmenin aracı olarak etkili bir toplumsal kurum olması dolayısıyla vatandaşlığın biçimlendirilmesinde, paylaşma ve işbirliği temeline dayalı bir toplumun yaratılmasında, toplumsal etkinliğe ulaşılmasında ve insanlarla kardeşlik temeline dayalı bir düzenin

gerçekleştirilmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. (Gökçe, 2009, s. 1). Modern devletlerde toplumsal alanda okuryazar, standart bir kültüre sahip ve birbirlerinin yerini doldurabilecek bireylerin varlığı önemlidir. Bu özellikleri taşımayan bireylerin, modern eğitim sisteminin içerisine dahil edilmeleri gerekliliği ön plana çıkmıştır. Tam bu noktada Alvin Toffler'in modern dönemin temel özelliklerini ortaya koyduğu çalışmasına atıf yapmak yerinde olacaktır. Modern dönemin ilk temel özelliklerinden birisi olarak gösterilmiş olan “standardizasyon” ve “senkronizasyon” ile bireylerin ve hayatın tekdüzeleştirilmesi ve aynılaştırılması anlamındadır (Gündüz, 2016, s. 52). Bu anlamda modern hayatın şekillenmesinde tekrardan devlet tarafından ele alınan okul, modern dönemin bir başka simgesi olan fabrikalar gibi standarttır. Okulda eğitim-öğretimin yapılacağı saatler, giyilecek kıyafetler ve törenler vb. her şey adeta fabrika düzenini hatırlatır şekilde tekdüzedir. Söz konusu eğitim sürecinde toplumun gereksinimlerine en uygun olan kültür, “üst kültür” olarak eğitim kurumları vasıtasıyla bireylere kazandırılmıştır (Coşkun, 2009, s. 203). Modern öncesi dönemde dini eğitim altında geleneksel kalıplar içerisinde bırakılmış olan birey, modernleşme ile birlikte devlet tarafından bir değer olduğunun farkına varılmıştır. Bu süreçte eğitimin sadece dinin gereklerine göre değil, bireyin, toplumun ve modern devletlerin gereksinimlerine göre devlet tarafından tasarlanması modern devletlerin politikaları arasında yer almıştır.

Ulus-devletin ortaya çıkışı, gerek gelenekselden moderne geçişteki doruk noktasını teşkil etmesinden ötürü, gerekse modern siyaset biçimini temsil etmesinden ötürü, modernite teorisinin merkezi yönünü oluşturmuştur. (Bhambra, 2015, s. 127). Ulus devlette halkın siyasal olarak faaliyete geçirilmesi ile birlikte sosyal bütünleşmesine yaptığı katkı önemlidir. Bu katkıyı sağlayan araçlardan birisi eğitimdi. Eğitim, sınırları belirli bir coğrafyadaki farklı kültür, kimlik ve değerlere sahip birey ve toplumların ortak bir kimlik ve kültür altında toplanmalarını sağlayan araç olmuştur. Süreç içerisinde çok sayıda yerel dil ve lehçe zaman zaman zorla bastırılmışsa da, ulusal dilin kullanıldığı eğitim sistemi içerisinde yavaş yavaş unutturulmuştur (Poggi, 2005, s. 115). Aslında bu husus, devletin ulusallaşma sürecinde anahtar bir role sahip olduğunu göstermektedir. Devletlerin ulusallaşma aşamasında yararlandıkları ulusçuluk fikrinin eğitim alanında da etkin konuma getirilmesi bu açıdan önemlidir.

Ulus inşa etmede, eşitlikçi kurallar koymak, dil birliğinin sağlanması, din, medya, spor ve zorunlu askerlik gibi alanların da etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bunlardan

daha önemli olan zorunlu eğitim ulus inşasında çok önemli roller üstlenmiştir. Bu nedenle eğitimin verildiği okullar, modern devletlerde ayrı bir yere ve öneme sahiptir. İktidar sahibi grupların kültür ve bilgisinin biçim ve içeriğini alıp koruyarak ve iletilmesi gereken meşru bilgi olarak tanımlayarak imtiyazların kültürel yollardan devamlılığı okullar tarafından sağlanmıştır (Apple, 2006, s. 85). Bu nedenle okulların örgütlenme ve kontrol edilme şekli ve okullarda öğretileni değiştirmeye yönelik reformlar hegemonya sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Devlet içindeki çatışmaları, devlet aygıtının hem meşruiyetini hem de birikim sürecindeki meşruiyetini sağlama çabalarını yansıtmaları dolayısıyla okullar, ideolojik söylemin bir parçası haline gelmişlerdir. (Apple, 2006, s. 73). Okulda verilen zorunlu eğitimde, her disiplin tıpkı tarih gibi belli değerlerin taşıyıcısı olarak görülmüştür. Ulusal kimlik sembollerinin yaratıldığı, vatan topraklarının kutsal olduğunun belletildiği ve belirlenmiş olan ulusal dilin öğretildiği bir mekân olan okullar, modernleşme sürecinde birlik ve beraberliğin sağlanması açısından fazlaca öneme sahiplerdir. Ulus devletlerin bünyelerindeki bireyleri iyi bir vatandaş haline getirmeleri açısından tarih ve coğrafya öğretimine önem verdikleri görülür. Tarih, sabit bir veri olarak değil, devlet ve toplumun gereksinimlerine karşılık veren bir araç olarak kabul edilerek ulusal kimliğin oluşturulmasında ulus devletler tarafından etkin konuma getirilmiştir (Coşkun, 2009, s. 250).

Ayrıca modern devletler için üretim ve sürekli ilerleme her zaman ön planda olmuştur. Okulların işgücünü ortaya çıkaran kurumlar olmaları, toplumsal ilerleme ve refah açısından modern devletler açısından onların önemini daha da artırmıştır. Anlaşıldığı üzere, zorunlu eğitim “ulus-devletin tespit ettiği değerlerin ve amaçların insanlar tarafından içselleştirilmesi için, bu değerler ve amaçlar doğrultusunda yurttaşların endoktrine edilmesine en fazla hizmet eden mekanizmalardan birisi olmuştur” (Coşkun, 2009, s. 248).

4.1.6. Modernliğe Giden Süreçte Batıda Eğitimin Gelişimi ve Rolü

Tanzimat Dönemi’nde toplumsal modernleşme projesini gerçekleştirebilmek için kullanılan başlıca alanlardan birisi hatta en önemlisi eğitimidir. Eğitim vasıtasıyla yapılmaya çalışılan yenilikler topluma benimsetilmeye çalışıldığı gibi, yepyeni bir nesil de bu eğitim kurumları sayesinde ortaya çıkmıştır. Öyle ki bu nesil sonraki süreçte Türk toplumunun geleceğine de yön vermiştir. Ancak Tanzimat Dönemi’nde eğitim alanındaki

gelişmelere geçmeden önce, modernleşmenin anavatanı olan Avrupa’da eğitim alanındaki gelişmelerin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü bu gelişmelerin bilinmesi, model olarak Avrupa’yı örnek alan Osmanlı devlet adamlarının eğitim alanında yapmak istedikleri değişimlerin daha iyi kavranmasına olanak sağlayacaktır. Bundan dolayı bu bölüm içerisinde Avrupa’da modern eğitimi ortaya çıkaran etkenler, modern eğitimin nasıl olduğu ve toplumsal etkilerine yer verilmiştir. Bütün bunlar Avrupa’da modern eğitimin şekillenmesinde rolü olan isim ve devletlerin izlemiş oldukları yöntemler bağlamında anlatılmaya çalışılmıştır.

Avrupa’da modernleşme ile birlikte eğitim alanında çok önemli atılımlar meydana gelmiştir. Ancak her şeyden önce bu atılımların arka planını çok iyi görüp değerlendirmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Avrupa, XIV. ve XVI. yüzyıllar arasında meydana gelen Keşifler, Rönesans ve Reform hareketleri ile birçok alanda büyük atılımların yaşandığı bir kıta haline gelmiştir. Rönesans ile birlikte Avrupa’da yeni eğitim anlayışının yer edinmeye başladığı görülmektedir. Rönesans Avrupa’sında farklı tipte eğitim veren okullar bulunmaktaydı. Bunlardan birisi “bağımsız okul” diye nitelendirilen kurumlardır. Bu tip okullarda öğretmenlerin ya kendi evlerinde ya da başka bir yerde bir oda kiralayarak eğitim-öğretim sürecini başlattıkları, öğretmenin maaşını okula devam eden çocukların ailelerin karşıladığı ve özellikle İtalya başta olmak üzere tüm Avrupa’da bu tip okullara bahsedilen dönemde rastlamanın mümkün olduğu dile getirilmiştir (Szyliowicz, 1973, s. 775-776). Bu okulların o dönem için önemi, herhangi bir otoritenin baskısı ve yönlendirmesine maruz kalmadan eğitim-öğretim sürecini devam ettirebilmeleridir. Özellikle hümanist fikirlerin ortaya çıktığı bir dönemde bu okullarda müfredatın özgürce seçilebilmesi, özgür düşüncenin yeşermesine yol açmıştır. Söz konusu okulların yanında “vakıf okullarının” varlığına değinilmelidir. Vakıf okulları, bazen yerel yöneticilerin yardımları vasıtasıyla yerel okullar olurken, bazen de din adamları yardım ettiği için kilise okulları şeklini alabilmekteydi. Aslında bu tür okullara genellikle üst düzey kişilerin çocuklarının devam ettiği ve bu çocukların gelecekte, bulundukları bölgenin idarecileri oldukları dile getirilmiştir. Bu nedenle bu okulların sayısının çok olmasına rağmen, bu okullardaki eğitimin tüm kesimlere ulaşmış olduğunu söylemek zordur. Özellikle derin sosyal ayrışmaların olduğu Rönesans dönemi şehirleri ve kasabaları için bunu gerçekleştirmek oldukça zor olmuştur (Szyliowicz, 1973, s. 776-777). Üçüncü okul tipi kilise okullarıdır. Kiliseye ait bir otorite veya kurum, bu okullarda

görev yapacak öğretmeni atar ve ödemesini yaparak bu okulları denetlerdi. Bu okullara olan ilgi Avrupa’da Reformasyon sürecinde üst seviyelere çıkmıştır. Reformcu ve karşı reformcular bütün enerjilerini bu okullar üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Reformcular ile anti reformcuların karşı karşıya gelmesi okullaşma organizasyonunda yeni bir dönemde başlangıcı olmuştur (Szyliowicz, 1973, s. 779). Burada önemli olan nokta, bu tip okullardan birçoğunun modernleşme sürecinde, yeni tip okullar ile rekabete girmiş ve çoğu zaman modernleşme sürecine ayak uydurmuş olmalarıdır. Söz konusu husus, modernleşme sürecinde ilerleme önündeki ideolojik engellerin kalkması veya engellerin pasifize edilmesi yönünde oldukça önemlidir. Sekülerleşmenin yaşandığı bir çağda, seküler olmayan dini yapı, kurum ve hafızaların direnişi sonucunda ortaya çıkan yeni düzene yönelik karşıtlıklar merkezileşme politikaları ve eğitim alanındaki dönüşümlerle en aza indirilebilmiştir.

Rönesans okullarındaki en önemli yenilik “studia humanitatis”in yerleşmesi olmuştur. Yani gramer, retorik, şiir, tarih ve ahlak felsefesi okullarda öğretilmeye başlanmıştır. Okullaşma ile birlikte eğitim alanında hızlı bir reform süreci başlatılmıştır. Hümanistik eğitim devrimi, XV. yüzyılın ilk yarısında İtalya’da meydana gelmiş ve XVI. yüzyılın başlarında Avrupa’nın geri kalanına yayılmıştır. Bu devrimin çağdaşlarının söz konusu değişimden haberdar oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin; 78 yaşındaki ünlü bir hümanist eğitimci, 1452 yılında oğluna yazdığı mektupta kendi gittiği okulla yeni tip okulları karşılaştırarak; “bizim zamanımızda hümanist eğitim yok olmuştu, yazma tüm ihtişamını kaybetmişti; fakat şimdi İtalya kültürel karanlıktan çıkıyor” ifadelerini kullanmıştır (Szyliowicz, 1973, s. 781).

Modernleşme sürecinde eğitim alanındaki gelişmeleri taşıyan ve onlara ideolojik alt yapı sağlayan birçok isim ön plana çıkmıştır. Bunlar arasında; John Milton, Francis Bacon, Comenius; biraz daha sonraki dönemde John Locke, J. J. Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Lancaster ve Bell, Herbert Spencer gibi önemli isimler bulunmaktadır. Bu isimlerin her biri eğitim alanında önemli katkılar yapmışlardır. Hatta Avrupa’da modern eğitimin temellerini atmışlardır. Her birinin katkılarını çalışmanın sınırları dışına taşmamak için çok ayrıntılı ele almayacağız. Ancak bu isimlerden bazıları üzerinde durmak gerekir. Çünkü üzerinde duracağımız isimlerin, sadece Avrupa kıtasında değil sonraki dönemlerde Batı dışı toplumlar üzerinde de önemli tesirleri olmuştur.

Bu isimlerden ilki ve belki de en önemlisi Francis Bacon'dur (1561-1626). Onunla birlikte bilgi paradigmasında çok önemli kırılmaların olduğu anlaşılmaktadır. Aslında bu yöndeki ilk adımlar Nicolaus Copernicus tarafından 1543 yılında yayımlanmış olduğu "güneş sisteminin hipotezleri" ile atılmıştır. O, ortaya koymuş olduğu düşüncelerin gerçekliğine başta Papa olmak üzere birçok kesimi o dönemde inandıramamış olsa da, sonraki zamanlarda onun keşifleri İtalya, Fransa, Hollanda ve İngiltere'de bilimsel alanda önemli atılımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ancak bu yeni eğilim Francis Bacon dönemine kadar eğitim alanına aktarılamamıştır. O zamana kadar bilinçsiz bir şekilde kullanılan bilimsel metot, ilk defa Francis Bacon tarafından formülleştirilmiştir (Graves, 1912, s. 11). O, Aristocu metoda karşı çıkmıştır ve kendi savunduğu ve formülleştiirdiği bilimsel metodunu, "Novum Organum" (Yeni Organum) adlı eserinde ortaya koymuştur. Onun metodu ilk kez Ratich olarak bilinen bir Alman tarafından eğitim alanında uygulanmıştır (Graves, 1912, s. 18). Ratich, "didaktik" kavramını ilk defa öğretim sanatı için kullanmıştır. Onun, çocukta öğrenme isteği uyandıran metotları kullanması, derslerde ezbercilikten uzak durarak gözleme önem verilmesi, öğretim araçlarının çocukların ilgilerini çekecek şekilde hazırlanması gibi ortaya attığı yenilikler daha sonraki eğitim reformları için temel olmuştur. Ratich'in ardından Comenius tarafından da aynı yol izlenmiştir. Daha sonrasında Descartes'in (1596-1650) "Metod Üzerine Konuşma" isimli eseri ile birlikte XVII. yüzyıl "metod çağı" haline gelmiştir.

J. J. Rousseau da fikirlerini "Emile" isimli yapıtında dile getirmiştir. Özellikle eğitimin ilk basamaklarında ve sonrasında nasıl bir yol izleneceği hakkında önemli fikirler ortaya koymuştur. Öyle ki yazmış olduğu eserin etkisini birçok Avrupa ülkesinde görmek mümkündür. Örneğin İngiltere'de bu eser çok beğeni toplamış ve iki kez tercümesi yapılmıştır. Ancak Fransa'da, Paris başpiskoposu eseri lanetlemiş ve yazarını ise kınamıştır (Meyer, 1930, s. 25). Ayrıca Rousseau, "İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk" adlı eseriyle Batı medeniyetindeki yozlaşmaya ve suniliğe ilk kez dikkat çeken isimlerin başında gelmektedir. O, yaradılıştan iyi karakterde olan insan tabiatını, bu tabiata uygun olmayan medeniyetin bozduğunu iddia ederek kendisinden sonraki asırların özellikle pedagojik akımlarına temel teşkil edecek olan "tabiata dönüş" ilkesini ortaya atmıştır (Kafadar, 1997, s. 23). Rousseau'nun fikirleri eğitim alanında gelenekselliğin kırılması açısından önemli olmuştur. Onun her şeyin doğasına bırakılmasına yönelik

anlayışındaki spesifik özellikler, aslında yaşamış olduğu dönemin modern eğitim alanındaki gelişmeleri yansıtmaktaydı (Williams, 1917, s. 20).

İlk Alman pedagog olan Bernard Basedow (1723-1790) ise yazmış olduğu iki eser ile eğitim alanında önemli tesirler yapmıştır. Bunlardan ilki, “Book for Fathers and Mothers of Families and Nations” (Ailelerin ve Ulusların Anneleri ve Babalarına Kitap) isimli eseridir. Adından da anlaşılacağı üzere yetişkinlere hitap eden bir eserdir. Bu kitap 1654 yılında yazılmış olan “Orbis Pictus” isimli kitaptan sonra resimlerle örneklendirilmiş ilk eserdir. İçerik bakımından ahlak, ticaret, doğal konular gibi geniş bir alanı kapsamaktadır (Meyer, 1930, s. 36-37). Bahsedilen eserinde Basedow’un yaşadığı dönemdeki eğitim kurumlarına yönelik teşhisleri ve bu teşhisler sonucu neler yapılması gerektiğine yönelik önerileri, onun eğitim alanındaki katkıları arasındadır. Eseri ve fikirleri ile Dessau⁷ Prensi’nin ilgisini çekmeyi başaran Basedow belirli bir ücret karşılığında Dessau’ya getirtilmiştir. Orada tamamen kendi prensiplerine dayalı bir okul kurmasına izin verilmiştir. Nihayetinde kurmuş olduğu okul, ünlü “Philanthropinum”dur (Meyer, 1930, s. 36-37 ; Williams, 1917, s. 28). 1774 yılında açılmıştır. Bu yeni tip okuldan beklentiler büyük olmuştur. Aydınlanma hareketinin faydacılık yönü Alman aydınlanmasının karakteristik filozofu Christian Wolff’un etkisiyle Philanthropinum’larda üst seviyelere ulaşmıştır (Kafadar, 1997, s. 36). Kant, bu eğitim kurumundan beklentilerini 1777 yılında; “o sadece sıradan bir reform değil, aynı zamanda hızlı bir devrimdir” şeklindeki ifadeleriyle ortaya koymuştur (Williams, 1917, s. 31). Söz konusu eğitim kurumlarında modern hayat ile birlikte önem kazanmış olan disiplinin emarelerini görmekteyiz.

Bu isimlerden başka Pestalozzi popüler (halk) eğitimin gelişiminde ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Ondan önce tam manasıyla halk eğitimi denilen bir tanımlamadan bahsedilemeyeceği iddia edilmiştir (Pinloche, 1901, s. ix). O, ünlü eseri, “Leonard and Gertrude” ile siyasal, sosyal ve eğitim alanında üzerinde durulması gereken öneriler ortaya koymuştur. Onun bahsi geçen eseri ve bu eserdeki önerileri, dönemin Avrupa’sında çok büyük bir ilgi uyandırmıştır (Pinloche, 1901, s. 26-27). Pestalozzi, iş ile eğitimi birleştirerek eğitimde reform yapmak istemiştir. Ona göre; “işin, insanı eğitici amacı olmazsa manası yoktur” (Kafadar, 1997, s. 37). 1830 devrimlerinden sonra onun etkileri İsviçre okullarında net bir şekilde görülmüştür. Pestalozzi’nin tabiata dayalı ve

⁷ Günümüzde Almanya’nın Sachsen-Anhalt eyaleti içerisinde bulunan bir bölgedir.

çocuğu her yönden geliştirmeyi amaç edinen temel eğitim görüşüne göre, ilkokullar ve halk okulları önce Almanya’da daha sonra da Avrupa’nın farklı bölgelerinde yeniden şekillendirilmişlerdir. İlkokulların bir eğitim kurumu haline gelmesini sağlayan başlıca ismin Pestalozzi olduğu vurgulanmıştır (Burger, 1944, s. 1’den akt. Kafadar, 1997, s. 38). Özellikle Prusya’da onun pedagojik etkisi oldukça üst seviyelerdedir. Sonrasında Johann Friedrich Herbart ismine rastlamaktayız. Ona göre; eğitimin amacı, kişisel karakteri geliştirmek ve sosyal davranışlara uygun hale getirmektir. “Erdem” terimini eğitimin tüm amacını ifade etmek için kullanmıştır. Herbart’tan altı yıl sonra dünyaya gelmiş olan Froebel de önemli görüşler ortaya koymuştur. O, eğitimin çocuklarda gizli kalmış kişisel özgürlükleri geliştirdiğine inanmaktaydı. Yani eğitim, kendini geliştirmek demektir. Kâğıt katlama, hasır örme, kil biçimlendirme, sembolik oyunlar ve iş şarkılarını sistematik bir prosedüre göre kullanan meşhur “Kindergarden”leri (Çocuk bahçesi) kurmuştur. Bu yönüyle okul öncesi eğitimin ve eğitici oyunun öncüsü olmuştur (Rusk, 1941, s. 236’dan akt. Kafadar, 1997, s. 40).

Avrupa modernliğe doğru evrilirken, kızların eğitimi konusundaki olumsuz bakış açısı da değişmeye başlamıştır. Annelerin çocukların yetişmesindeki rolleri dolayısıyla onların eğitimi olmaları gerektiği üzerinde durulmaya başlanmıştır. Ortaya konan bu görüşler ile eğitimde ahlak ilkesi ön plana çıkarıldığı gibi, insanların kendilerini geliştirmelerinin yegâne yolu olarak eğitimin önemi vurgulanmıştır. Anneler üzerinden kızların eğitimi vurgulanmış ve eğitim alanında yepyeni bir dönemin kapıları açılmaya başlanmıştır.

Darwin, Tyndall ve Wallace gibi evrim teorisini savunan isimlerin yaşamış olduğu XIX. yüzyıl, evrimci görüşlerin açığa çıktığı bir zaman dilimidir. Bu isimler ortaya koymuş oldukları evrimci görüşler vasıtasıyla bilimsel alanda çok önemli izler bırakmışlardır. Onların evrimci görüşlerini sosyal hayata uyarlayan isim, Herbert Spencer olmuştur. Onun evrimci fikirlerinin eğitim alanında da yansımalarını görmekteyiz.

Fikirleri ve eğitim alanındaki etkileri ortaya konan isimler Avrupa’da modern eğitimin şekillenmesine önayak olmuşlardır. Elbette sayamadığımız birçok önemli isim de mevcuttur. Avrupa’da yepyeni bir dönemin kapıları bahsi geçen isimlerin eğitim alanındaki katkıları aracılığıyla açılabilmiştir. Onların ortaya koymuş oldukları fikirlerin eğitim alanına uyarlanması ve aktarılması ile toplumsal alanda köklü değişimler ve ilerlemelerin temelleri atılmıştır. Yani Avrupa’nın modernliğe doğru evrilme sürecinde,

eğitim ve eğitim alanındaki atılımlar oldukça önemlidir. Avrupa'nın modernliği yakalamasındaki başlıca etkenlerden birisi olan modern eğitim, modernleşme sürecine giren Batı dışı toplumlar tarafından model olarak görülmüştür. Modern milletlerin sistemlerini inceleyip olumlu taraflarını ülkelerine aktarmak isteyen Batı dışı reformcular, kuşkusuz Batı'ya gittikleri vakit modern eğitim ve dolayısıyla modern eğitim alanına katkı yapmış ve yapmakta olan isimlerin fikirleri ile karşılaşmışlardır. Nihayetinde karşılaşmış oldukları yeniliklerden yararlı gördüklerini ülkelerine aktarmakta tereddüt etmemişlerdir. Bu anlamda bahsedilen dönemde Avrupa devletlerinin eğitim sistemleri ve eğitim alanına yaptıkları katkılar da ayrıca önemlidir.

XVIII. yüzyılın modern milletleri içerisinde gösterilebilen Prusya'da eğitim alanındaki atılımlar önemlidir. Prusya, okullarını sekülerleştiren ve onları devletin etkili bir aracı konumuna getiren ilk devlettir⁸ (Meyer, 1930, s. 121). Bu ülkede devletin eğitime olan ilgisi I. Frederick William (1713-1740) döneminde başlamıştır. Sonrasında halefleri tarafından bu ilgi devam ettirilmiştir. 1763 ve 1765 yıllarındaki meşhur Prusya okul yasaları önemli yenilikler getirmiştir. Bu yeniliklerden ilki 5-13 yaş arasındaki çocuklar için eğitimin zorunlu hale getirilmiş olmasıdır. Bu kanun bazı kesimlerin hoşuna gitmediği gibi, bazı anne ve babalar açısından ise, çocukların çalışmakta oldukları yerlerden alınıp okula verilmesi, Tanrı'nın onlara bahsettiği maddi mükâfatın ellerinden alınması şeklinde algılanmıştır. Bugünkü ortaöğretim düzeyinde eğitim veren bir kuruma eşdeğer olan "Oberschulkollegium" kurularak yerel kiliselerin eğitim üzerindeki otoriteleri kırılmak istenmiştir. Tarihsel olarak bu kurum, okullardaki papazların yönetiminden devlet kontrolüne doğru geçişi simgelemektedir (Meyer, 1930, s. 125). Prusya'da eğitimin sekülerlik kazanmasında ve devlet kontrolü altına girmesinde 1794 yılında çıkarılmış olan yasanın ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Bu yasaya göre;

"Okullar ve üniversiteler devlet kurumlarıdır. Yararlı ve bilimsel bilgiler ile gençlerin öğretimi onların görevidir. Böyle kurumlar yalnızca devletin rızasıyla ve bilgisi dâhilinde kurulabilir. Tüm halk okulları ve eğitimsel kurumlar devletin denetimi altındadır ve her zaman onların denetimini ve incelemesini devlet yapar" (Meyer, 1930, s. 125-126).

⁸ Prusya'da eğitim sisteminin organizasyonu ve gelişimi için ayrıca bkz. Müller, 1987. ss. 15-52

Bu yaklaşım, anlaşılabileceği üzere merkeziyetçi ve üniter bir devletin bakış açısını ortaya koymaktadır. Merkezileşmenin hat safhalara çıktığı bu dönemde devletin böyle bir bakış açısına sahip olması olağan görülebilir.

Fransız eğitiminin, 1715 yılında Louis XIV'ün ölümüne kadar Katolik kilisesinin kontrolünde yürütüldüğü ve bu eğitimde başlıca amacın ahlakın gelişimi ve Hristiyanlık değerlerinin öğretilmesi olduğu ifade edilmiştir (Corwin, 2012, s. 1). Ancak Fransız devriminden sonra durum değişmeye başlamıştır. Devrimden sonra milli meclisin (National Assembly) açılması ile kilisenin eğitim üzerindeki tekeline ciddi bir darbe indirilmiş, ardından 1791 anayasası ile eğitim alanındaki eksikliklere işaret edilerek, bu alanda yeniden yapılanmanın gerekliliği dile getirilmiştir (Reisner, 1922, s. 11). Milli mecliste halk eğitimi ile ilgili bir komite oluşturularak, komitenin başına M. Talleyrand'ın atanması ile Fransız eğitim sisteminde yeniden bir organizasyon süreci başlatılmıştır. 1792 yılında Condorcet'in halk eğitimini organize etme önerisini içeren raporunu meclise sunmasından sonra, okullar sistemi dört farklı öğretim seviyesini kapsar hale getirilmiştir: ilkokullar, ortaokullar, enstitüler ve lise (Reisner, 1922, s. 18). Bu yeniden yapılanma sürecinde eğitim, ulusal bir nitelik kazanmıştır. Örneğin; Napolyon'un şu cümleleri eğitimin misyonunun nasıl değiştiğini vurgulamaktadır: “Yeniden yapılandırılmış prensiplerle bir öğretim alanı oluşturulmadıkça, siyasal bir devlet kesinlikle kurulamaz. Eğer çocuğa bebeklikten itibaren bir cumhuriyetçi ya da monarşist, Katolik ya da özgür düşünür olması gerekliliği öğretilmiyorsa, devlet, bir millet oluşturamaz” (Reisner, 1922, s. 35). Napolyon, ulus-devlet oluşturmak için ortak kültür, ortak fikir ve ortak amaçların önemini fark etmiştir. 1802 yılında çıkarılmış olan bir yasa ile de eğitim alanında hukuki bir gelişim süreci başlamıştır. İlkokullar, ortaokullar, liseler, özel okullar ve askeri okullar bu yasanın kapsamındadır.

Bahsi geçen eğitim kurumlarından olan ve bugünkü ortaöğretim kurumları dengi olan Lise, birinci sınıf okullar konumunda olmuştur. Napolyon döneminde iki kursa ayrıştırılarak organize edilmiştir. Liseler, tam bir disiplinin olduğu eşsiz okullar olarak kabul edilmekle birlikte, tamamen devlet kontrolü altında tutulmuşlardır. Bu okullarda katı bir disiplin uygulanmıştır. Liselerin, mekanik bir karaktere sahip olduklarından ve bu okullarda monoton bir hayatın varlığından bahsedilmiştir. Bu özellikleri ile modern hayatın simgesi olan fabrika düzenini çağrıştırmaktaydılar. Lise müfredatına bakıldığında ise, Fransızca grameri, edebiyat, kompozisyon, Almanca ya da İngilizce, Avrupa Tarihi

ve Fransız Tarihi, Coğrafya, Matematik, Latince, Yunanca, Resim, Doğa bilgisi ve Edebiyat tarihi derslerinin olduğu anlaşılmaktadır. En önemli değişim 1865'te M. Duruy tarafından bu liselere modern bilimsel derslerin eklenmesi olmuştur. Ayrıca branşlaşmaya gidilerek üç farklı branş oluşturulmuştur: 1- Felsefe, 2- Matematiksel, 3- Bilimsel (Hughes, 1907, s. 226-227).

Fransa'da Louis Philippe dönemi de eğitim alanında önemli atılımların ve yeniliklerin gerçekleştiği bir zaman dilimi olmuştur. Okullar üzerinde etkin olan din adamlarının nüfuzu azaltılmıştır. Onların okul komiteleri üzerindeki nüfuzları ortadan kaldırıldığı gibi, birçoğunun öğretim lisansı iptal edilmiştir. 1830-1831 yılında otuz tane yeni tip modern okul kurulmuştur. Sonraki adım ise, 1831 yılında Alman topraklarında eğitim ile ilgili araştırmalar yapmak üzere saygın ve önde gelen bir eğitimci olan Victor Cousin'in görevlendirilmesi olmuştur. O, gözlemleri sonucu, Prusya okul yasalarından "ilköğretime yönelik en ilerici ve mükemmel yasal tedbirler" gibi ifadelerle övgüyle söz etmiştir (Meyer, 1930, s. 153).

Cousin'in raporu, Fransız eğitim sistemindeki sonraki gelişmeler için önemlidir. Onun raporunun temelleri üzerine 1833 eğitim yasası çıkarılmıştır. Bu yasa modern Fransız eğitiminin köşe taşlarından birisi olmuştur (Meyer, 1930, s. 154). En önemli özelliklerinden birisi, ilköğretim alanında ulusal bir sistem organizasyonunu içermesidir (Reisner, 1922, s. 52). Bu yasadan sonra kurulan ilkokul ve yüksek ilkokullar ile eğitimin tüm kesimlere ulaştırılması amaçlanmıştır. İlkokullar bütün yerel idarelerde kurulurken, yüksek ilkokullar altı binden fazla nüfusa sahip yerleşim merkezlerinde kurulmuştur (Reisner, 1922, s. 52). Bu okullara öğretmen atamalarını devletin yapması ve öğretmenlere lisansların bizzat devlet tarafından verilmesi de önemli bir ayrıntıdır. Eğitim üzerinde devlet söz sahibi olan yegâne güç haline gelmiştir. Prusya'da olduğu gibi Fransa'da da merkeziyetçi devlet yapısının emareleri rahatlıkla görülmektedir. Hatta merkeziyetçilik, sonraki süreçte de Fransız eğitim sisteminin en önemli özelliği olmuştur. Ayrıca, Fransız eğitim sistemi son derece ulusal ve kapsamlıdır.

Fransa'da cumhuriyet dönemleri ile birlikte eğitim çok otoriterdir. Hatta Fransız bir yazar, "ilk kez cumhuriyet, her bir vatandaşın bir asker olabileceğine ve her bir askerin de eğitilmiş bir birey olması gerektiğine halkı inandırmıştır" diye yazmıştır (Hughes, 1907, s. 104). Amerikalı bir gözlemci ise şunları bildirmiştir: "Prusya'daki gibi Fransa'da da ilköğretim devlet garantisi altındadır. O, eşsizdir ve sürekliliği vardır. Çünkü ilkokullar

milletin yapısını temsil eder ve ulusal birliği güçlendirmek ve desteklemek için ilk adım olarak görülürler” (Hughes, 1907, s. 105).

Fransız kanunları eğitim-öğretimin yaygınlaşmasında ve verimliliğinde oldukça etkili olmuştur. 1874 yılında çıkarılan kanunla;

- “a) Çocuklar on yaşını tamamlamadan önce herhangi bir işte çalıştırılmaz
- b) On bir yaşından on iki yaşına kadar;
 - Aktif olarak özel veya halk okuluna devam ettiğini kanıtlamadıkça çalıştırılmazlar.
 - Bu çağdaki çocuklar, bir kamu idari düzenlemesi ile özel olarak tasarlanmış endüstriler hariç çalıştırılmazlar.
 - Çocuklar günde altı saatten fazla çalıştırılmazlar.
 - Çalışma saatlerinde molalar olmak zorundadır.
 - Geceleyin çalıştırılmazlar.
 - Pazar günleri ve resmi tatilde çalıştırılmazlar” (Hughes, 1907, s. 109).

Bu tür kanunlar daha ileri yaş grubundaki çocuklar için de ayrı olarak düzenlenmiştir. Böylece çocukların eğitimine verilen önemle birlikte, modern yaşamın çocuklar için getirmesi muhtemel zorluklara onları hazırlayan eğitimlerini almalarına engel durumların ortadan kaldırılmak istenilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

XVIII. yüzyıldan itibaren başlayan sosyal değişim İngiliz eğitim sistemi üzerinde de etkili olmuştur. 1780’li yıllarda gönüllülük esasına dayalı bir eğitim türü ortaya çıkmıştır. “Pazar okulları” diye bilinen bu sistem bir yazar olan Robert Raikes’in yönlendirmesi ile Gloucester’da başlatılmıştır. 1797 yılına gelindiğinde bir askeri ordu papazı olan Dr. Andrew Bell (1753-1832) eğitimde, öğretmenler gibi izleyicilerin deneyimlerine dayanan (monitorial sistem)⁹ “An Experiment in Education Made at the Male Asylum of Madras” isimli kısa bir monografi kaleme almıştır. Yaklaşık bir yıl sonra Joseph Lancaster (1778-1838), Londra’da Southwark olarak bilinen bölgede fakir öğrenciler için Bell’in duyurmuş olduğu öğretim metoduna benzer bir metodun uygulandığı okul kurmuştur (Williams, 1917, 53-54). Bu okulun etkili olduğu görülünce, 1808 yılında bu tür okulların arttırılması için Kraliyet Lancasterian Enstitüsü

⁹ Monitorial ya da mutual (karşılıklı) öğretim yöntemi olarak bilinen bu sistem aslında ne Dr. Bell ne de Lancaster’a ait bir yöntemdir. Bu yöntem Hindular tarafından medreselerde kullanılmaktaydı. Ancak bu yöntem, Cizvitlerin eğitim sisteminin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır (Williams, 1917, s. 56).

oluşturulmuştur (Meyer, 1930, s. 177-178). Bu sistem toplu öğretime dayalı ve ucuz bir sistemdir. Organizasyon bu sistemin anahtarı olmuştur. Özellikle bu sistemin ucuzluğu, eğitimin aşağı tabakalar arasında yaygınlaşmasına hizmet etmiştir.

İngiltere’de eğitim atılımlarının arka planında, mali olanakların iyi olması da önemli bir rol oynamıştır. Özellikle endüstriyel devrim ve pazar ekonomisinin Fransa ve Almanya’ya göre daha erken olduğu İngiltere’de, eğitim alanındaki reformlar da daha önce başlamıştır (Simon, 1987, s. 90). İngiltere’de eğitim sisteminin modernizasyonu XVI. yüzyılın ortalarından XVII. yüzyılın ortalarına kadar geçen zaman dilimindeki reformlarla başlatılmıştır. Bu dönemde “gramer okulları”¹⁰ kurulmuş, öğretimin profesyonelce yapıldığı okul binaları inşa edilmiş ve müfredatta sistematik yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Simon, 1987, s. 93). 1830’lara gelindiğinde eğitime ayrılan yıllık bütçe 20.000£’a yükseltilmiştir. Bu bütçenin büyük bir bölümü okul binalarının inşası için kullanılmıştır. Altı yıl sonra ise bu bütçenin 30.000£’a çıkarıldığını görmekteyiz. Bununla birlikte eğitim alanında özel meclis komitesi oluşturulmuştur. Bu kurum devlet eğitimi için bir adım olarak kaydedilmiştir. “Mali olarak devlet okullara yardım ediyorsa, daha doğrusu okullar devletten yardım alıyorsa, devlette okulları denetler” fikri ortaya çıkmıştır (Meyer, 1930, s. 185). Bu merkeziyetçi yapıya rağmen, yerel menfaatler ve bireysel haklar İngiliz eğitim sistemin karakteristikleridir. İlkokul üzerindeki devlet kontrolü İngiltere’de toleranslıdır. Merkeziyetçiliği sağlamak için izlenen yöntem, eğitimde ve sosyal alanda yapılan tüm reformlar ile yerel toplulukları devletin kontrol mekanizmaları haline dönüştürmektir (Hughes, 1907, s. 63). Böylece merkezi otoritenin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Sonraki süreçte devletin eğitim üzerindeki otoritesini artırdığı, başka bir ifade ile o dönemde merkeziyetçi özelliklerin İngiltere’de de ortaya çıkmış olduğu görülmektedir.

1870’lerden sonra ise, İngiliz eğitim sistemindeki gelişmeler olağanüstüdür. İngiltere’de 1870 yılında 8.281 okul, 12.467 sertifikalı öğretmen, 1.262 asistan öğretmen vardır. 1870’te merkezi hükümetin okullara ayırdığı bütçe 562.611£’dur (Hughes, 1907, s. 61). Sonraki yıllarda bu oranlar daha da artmıştır.

Okullarda öğretim veren elemanlar şu şekilde sınıflandırılmıştır:

1- Sertifikalı öğretmenler

¹⁰ İngiltere ve Galler’de kurulmuş olan Gramer okulları Batı Avrupa’da eğitimsel atılımların önemli başlangıç noktalarından birisi olarak görülmüştür. Bu okulların bir nevi listesini veren ve okullar hakkında bilgi sunan bir çalışma için bkz. Carlisle, 1818, vol. I-II.

- 2- Asistan öğretmenler
- 3- İlave (yedek) öğretmenler
- 4- Öğrenci öğretmenler (Hughes, 1907, s. 63).

İngiliz okullarının önemli bir yanı da, hiçbir ülkede oyunlar eğitim için kullanılmamışken, oyunu eğitim sisteminin içine yerleştirmiş olmalarıdır. Pedagojik dünyada oyunun eğitimsel değeri ilk kez İngiltere’de ortaya konmuştur¹¹ (Hughes, 1907, s. 302).

Avrupa’da eğitim alanındaki bu gelişmeler okuryazarlık oranını her geçen gün artırmıştır. Ayrıca modern Avrupa’da ulusçuluk veya farklı biçimlerde ortaya çıkan ideolojik alt yapıların temelleri her geçen gün gelişen matbuat kültür ile atılmıştır. Okuryazarlık erken modern dönemde çok üst seviyelerde değildir. Okuryazarlığın ölçüsü de bu dönemde, evlilik kaydında kişinin kendi imzasını atabilmesiydi. Geç XVII. yüzyıl ve XVIII. yüzyıl boyunca bu tip okuryazarlık oranı İsveç ve New England’da erkeklerin %90’ı, kadınların %67’si, Britanya’da %60’ı ve %45’i; Fransa ve Almanya’da erkeklerin %50’sine ulaşarak çoğu ülkede iki katına çıkmıştır (Mann, 2012, s. 45). Okuryazarlık oranının bu derecede artmasında Mann’a göre (2012); “dokuz temel araç etkili olmuştur. Bunlar; kiliseler, askeriye, devlet yönetimi, ticaret, hukuk mesleği, üniversiteler, edebi araçlar, periyodik medya, söylemsel tartışma merkezleri” (s. 45). Okuryazarlık, modernleşme ile birlikte imtiyazlı bir olgu olmaktan çıkarak, popüler bir olgu haline gelmiştir (Fortna, 2011, s. 19). Saydığımız başlıkların etkilerini ayrıntılı bir biçimde ele almak konumuzun sınırları dışına taşmamıza sebep olacağı için burada üzerinde durulmayacaktır. Ancak bu araçlar içerisinde kiliseler dikkat çekicidir. Osmanlı İmparatorluğu’nda medreselerde göremediğimiz bir gelişimi, Avrupa’da kilise okullarında görmekteyiz. Avrupa’daki kilise okulları (hepsi değilse bile birçoğu) modernleşme sürecine ayak uydurmuş ya da ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Bunun neticesinde kırsal kesimde de okuryazarlık oranı artmış ve sonraki atılımlar için alt yapı oluşturmuştur.

Fransız Devrimi’nden sonra toplumu ortak değerler yönünde harekete geçirebilecek geleneksel rehberliğin kaybolduğu, örgütlü yapıların ortaya çıktığı yeni dönemde radikal siyaset yoluyla sürdürülebilir yeni bir düzen kurma imkânı artık kalmamıştır. Siyaset

¹¹ İtalyan hümanistlerinden Vitterino’nun (1378-1446) kurmuş olduğu “Neşe Yurdu” isimli yatılı okulda da oyunla birleştirilmiş ve otoriteden çok hürriyete dayalı öğretim tarzı mevcut olduğu vurgulanmıştır. Bkz. Kafadar, 1997, s. 31.

yoluyla toplumu dönüştürme amacı, yerini temelde eğitim yoluyla insanı dönüştürme amacına bırakmıştır. Ve bu süreçte eğitime yeni anlam ve misyonlar yüklenmiştir. Eğitimin hedefi artık “ahlaken kaliteli bireylerden oluşan istikrarlı bir topluluk” yerine “yeni bir politik bağlılık bilincini kazanacak bireylerden oluşan yeni bir toplum” ortaya çıkarmak olmuştur (Gencer, 2012, s. 728).

Modern öncesi dönemde çocuklar için en önemli eğitim yerinin kendi ailesi olduğunu görmekteyiz. Özellikle de anneler ideal öğretmenlerdir. Ancak fabrika sisteminin aile yapıları üzerindeki etkileri ile çocuklar anne sevgisinden ve bu süreçte aile tarafından verilmesi gereken eğitimden mahrum bırakılma olasılığı ile karşı karşıya kalmışlardır. Neticede bu boşluğu dolduran kurum devlet olmuştur. Bunu sosyal huzursuzlukların önüne geçmek ve üretimi arttırmak için yapmak zorunda kalmıştır. Devletin eğitimi tekeline almasıyla birlikte eğitim ve öğretimin yapıldığı okullar oldukça önem kazanmıştır. XIX. yüzyılda okul, devlet tarafından ulusal fikirlerin yayılımının sağlandığı ve işlendiği bir kurum haline gelmiştir. Her bir okul vatandaşlığın aşılandığı bir makine konumuna getirilmiştir (Hughes, 1907, s. 4). Öğretmenler ise, vatandaşların üretimi için devlet mekanizmasının bir bölümü olarak görülmüşlerdir. Bunun yanı sıra yönetim biçimlerinin değişmeye başlaması da, eğitimin önemini ve yaygınlaştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Gelişmeye başlamış olan demokrasi anlayışında, bireylerin kendilerini yönetecek kişileri seçebilmesi yani, oy hakkına sahip olabilmeleri için eğitim şartı aranmaya başlanmıştır. Böylece eğitim başka bir boyut kazanmıştır.

Eğitim, bu dönemde dinin tekelinden kurtulmaya başlamış, daha seküler bir yapıya bürünmüştür. Örneğin modern öncesi yapıyı sürdüren Fransız Rahip Okulu ile ilgili bir anıda şöyle bir olay anlatılır: “okuldayken, bir erkeğin yüzüne bakmak katı şekilde yasaklanmıştı. Seksen yaşını geçmiş yaşlı bir doktor avludan geçtiği sırada, hemen bir alarm verildi: Kızlar aşağıya bakın!” (Hughes, 1907, s. 17). Bu tarz bir eğitimi yenilemek için sorunların kökenine inilmesi gerekmektedir. Modernleşme birçok alanda olduğu gibi sosyal alanda çok köklü değişimleri beraberinde getirmişti. Bahsedilen tarzda bir eğitimin yeni dönemde yeri olmadığı anlaşılmıştır. Bunun için sadece okullardaki müfredatın değil, bakış açılarının da değişmesi gerekli görülmüştür. Bu gereklilik, laikleşme ve sekülerleşme ile birlikte eğitim alanında yepyeni anlayışların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

XIX. yüzyılda okullaşma oranının artması ve okulların yeni roller üstlenmiş olmalarının yanı sıra, eğitimin toplumun tüm kesimlerini içine alacak şekilde genişlemesinin gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kızların eğitimi en çok tartışılan konu olmuştur. O zamana kadar eğitim almaları çok da gerekli görülmemiş olan ya da çok kısa bir süre eğitim almalarına izin verilmiş olan kızların modern dönemde eğitilmiş bir birey olmaları önemli ve gerekli görülmüştür. Ancak ilk başlarda kızların eğitimine iyi bir eş olmaları için izin verilmiş olduğunu görmekteyiz. Örneğin XIX. yüzyılda Amerika'daki bir dergi, kızlar için açılan bir okuldan bahsederken, “iyi eğitilmiş erkekler için uygun eşler ortaya çıkaracağını ve ileriki kuşaklar üzerinde olumlu etkileri olacağını” yazmıştır (Kermes, 2004).

Sonuç olarak Avrupa'da eğitim alanındaki reformları şekillendiren en önemli etkenler; ulus-devlet yapısı, demokrasi ve sanayileşme gibi modernleşme sürecindeki oluşumlardır. Bunlar içerisinde ulus-devlet yapısı diğerlerine göre ön planda olmuştur. Ulus-devletler halklarını devletle özdeşleştirme arayışında ilgilerini eğitim alanına yönlendirmişlerdir. Ulus devletlerde yerel toplulukların veya kilisenin kontrolünde olan eğitim kurumları devletin nüfuzu altına alınarak eğitime yeni roller yüklenilmiştir. Demokrasi ise, vatandaşların ayrıcalığı ve görevi olan oy kullanma hakkı için bireylerin eğitilmiş olmasını gerekli kılmıştır (Reisner, 1922, s. 3). Diğer taraftan endüstrileşme de halkın eğitimini zorunlu hale getirmiştir. Endüstrileşme ile birlikte demografik değişimler, sosyal karışıklıklar, elitler arasında kaygıların veya halk isyanlarının ortaya çıkması olanaklı hale gelmiştir. Böylece ortaya çıkması muhtemel kaos ortamını önlemek için arayışlar eğitime dolayısıyla eğitim kurumlarına yeni misyonlar yüklenmesine sebep olmuştur. Okullar; endüstrileşmiş toplumlarda meydana çıkan yeni değerler doğrultusunda bireylerin yeni roller edinmelerine olanak sağlayan, onları disiplin altına alan ve onları idare etmenin bir aracı haline gelmiştir (Platt, 2005, s. 970). Yani modern Avrupa'da, bireyleri endüstrileşmiş toplumdaki yeni rollerine göre hazırlama görevi ile birlikte ulus-devletlerin birer üyesi olarak onları yeni siyasi rollerine hazırlama görevi de okullara verilmiştir.

4.1.7. Toplumsal Modernleşme Projelerinde İtici Güç: Eğitim

Toplum kavramının ilk defa XII. yüzyılda Fransız dilinde kullanılmış olduğu ifade edilmiştir (Doğan, 2004, s. 48). Toplum hakkında şimdiye değin birçok tanım yapılmıştır.

Ülken'e (1969) göre; "toplum, organlaşmış veya yaygın bütün zümreler arası birliklerin tamamına verilen isimdir" (s. 292). Başka bir tanıma göre ise, "toplum, ortak bir kültür paylaşan, belli bir toprak parçasında yerleşik ve kendilerini birleşik ve özgün bir varlık olarak gören insanlardan oluşan gruptur" (Marshall, 2009, s. 732). Osipov da (1977) toplumu; "hukukun, adetlerin, geleneklerin vb. gücü ile desteklenen tarihsel gelişme içinde biçimlenmiş bulunan, belirli bir üretim biçimini temel alan ve insanın ileri gelişmesinde bir aşama olarak ortaya çıkan, göreceli olarak kararlı bir toplumsal bağlantılar ve büyük insan grupları arasındaki ilişkiler sistemidir" şeklinde ifade etmiştir (s. 153'ten aktaran Kongar, 1999, s. 45).

Çeşitli tanımları verilen toplum hakkında bugüne kadar birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların tarihleri de çok eski zamanlara dayandırılabilir. Ancak modern dönem olarak adlandırılan zaman dilimi ile birlikte toplum, önceki dönemlere göre ayrı bir önem ve değer kazanmıştır. Bunun en önemli sebebi modernleşme sürecinde "toplumsal güç" olarak tanımlanan olgunun ortaya çıkmış olmasıdır. Özellikle Sanayi Devrimi sonrası, toplumların yapı ve özellikleri köklü bir biçimde değişmeye başlamıştır. Bu noktada Max Weber'in yorumunu hatırlamak gerekir. Ona göre; Batı dünyasının modernleşmesi, ileriye dönük akılcılaşma olarak görülmüştür. Bu durum, eskiden insan yaşamına anlam katan geleneksel büyüye dayalı ve doğaüstü inanç ve değerler sistemlerinin büyüünü kaybetmesine yol açmıştır (Marshall, 2009, s. 636). Bunlarla birlikte toplumsal ilişki biçimleri de değişmiştir. Modernleşmenin bu yönü üzerinde, birçok sosyolog fikirlerini dile getirmiştir. Bu yöndeki fikirlerin en önemlilerinden birisi Tönnies'in sosyal bilimler literatürüne Gemeinschaft (cemaat, topluluk) ve Gesellschaft (toplum, cemiyet) ayrımını getirmiş olmasıdır. Ona göre modernleşme, topluluktan topluma dönüşüm sürecidir. Bu tanım oldukça yerindedir. Aslında modernleşme önceki dönemlere göre bireyselliğin artışıyla beraberinde getirmiş olsa da, toplum içinde rasyonaliteye dayalı örgütlü yapıları ortaya çıkarmıştır. "Toplumsal güç"ten kasıt modern dönemin bu örgütlü yapısıdır. Ortaya çıkan bu yapı, başta siyasi olmak üzere, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda çok önemli değişimlerin alt yapısını oluşturmuştur. Bu yapının karşısında yönetim şekilleri değiştirilmek zorunda kalınmış ve iktidar- toplum ilişkileri yeniden şekillenmiştir. "Toplumsal güç" dediğimiz olgu, halka yönetme gücünün kaynağı olma fırsatını sunmuştur.

Batı’da modernleşme sürecinin en önemli boyutlarından birisi ise “ulus” olgusunun ortaya çıkmasıdır. Özellikle Fransız İhtilali ile birlikte hız kazanan milliyetçilik akımı önceleri insanlar için pek fazla anlam ifade etmeyen, ırk ve soy gibi doğum ile belirlenen aidiyetliklerin önemini çok farklı boyutlara taşımıştır. Bunun yanına ulus egemenliği kavramının yerleşmesi ve iktidarların kendi uluslarını yaratma girişimleri toplumsal açıdan içinden zor çıkılacak durumlar meydana getirmiştir. Bu noktada önemli sorunlardan birisi, Sanayi Devrimi ile birlikte kentlerde oluşan kitlesel kalabalıkların nasıl ve ne şekilde yönlendirilebileceğidir. Önceki satırlarda değinildiği üzere “halk egemenliği”nin ortaya çıkmış olması ve akılcılaşma süreci, mitlerin, büyülerin ve inançların, toplumlar üzerindeki etkisini kaybetmesinin sonucudur. Bu sürecin ortaya çıkarmış olduğu kaos ortamı, toplumları yönlendirmede ya da disipline etmede kullanılabilecek araç olarak “eğitim”i ön plana çıkarmıştır. Anlaşılabilecek üzere modernleşme sürecindeki önemli oluşumlardan birisi olan ulusallaşma ile birlikte eğitime ayrı bir önem verilmeye başlanılmıştır. XIX. yüzyılda okul, devlet tarafından ulusal fikirlerin yayılımının sağlandığı ve işlendiği siyasal bir kurum haline gelmiştir. Her bir okul vatandaşlığın aşılandığı bir makine haline dönüşmüştür (Hughes, 1907, s. 4). Okullar eğitim dışında kültürel kimlik duygusu ve millete aitlik hissini vermekte verimli birer araç konumuna getirilmişlerdir. Hatta yapılan hesaplara göre bir okuldaki öğrencinin devlete maliyeti, bir mahkûmdan daha düşük çıkmıştır (Hughes, 1907, s. 5). Bu hesap toplumsal düzenin sağlanmasında niçin eğitime yatırım yapılmış olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplumsal yapının değişim ve dönüşümünün sağlanabilmesi için önemli araçlara tarihin her döneminde ihtiyaç duyulmuştur. Kadim dönemlerden bu yana, bulunan araç din, baskı veya eğitim olagelmıştır. Modern dönemde de bu araçlar geçerliliğini korumakla birlikte özellikle eğitim, bunlar arasında ön plana çıkmıştır. Başta matbaanın yaygınlaşması olmak üzere bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere paralel olarak siyasi, ekonomik ve toplumsal yapılardaki değişimler, eski zamanlardan kalma eğitim anlayışını da kökten değiştirmiş veya değişime zorlamıştır. Eğitim anlayışındaki değişim, ortaya çıkan yeni toplumsal düzen içerisinde ilerici atılımların da temeli olmuştur. Eğitim, başlı başına bir değer olarak bireyin gelişimine katkı sağladığı gibi, toplumların gelişimi içinde vazgeçilemez bir araç haline dönüşmüştür. O güne kadar kişisel girişimler, dini otoriteler ya da vakıflar aracılığı ile yürütülmeye çalışılan eğitim, devlet tekeline alınmaya başlanmıştır. Başka bir ifade ile geleneksel toplumlarda ailenin ve özel eğitim

kurumlarının ya da vakıfların himayesinde bulunan eğitim, modern dönem ile birlikte resmi nitelikte ve resmi kurumlarca yürütülen sosyal bir kurum haline gelmiştir (Celkan, 1989, s. 47). Modern eğitsel projenin hedefi, dünyayı “akla uydurma çabası ile varlıkları ona uyum sağlayacak şekilde eğitime çabası arasındaki eşgüdümü sağlamak” olmuştur (Bauman, 2011, s. 170-171). Modern dönemde, muazzam yatırımlar ve artan okul sayıları ile toplumun her kesiminden insanın eğitim sürecine dâhil edilmesi hedeflenmiştir. Aileler de çocuklarını bu eğitim sürecine dâhil etme konusunda istekli olmuşlardır. Çünkü çocukların bu okullara gitmesi, hem çocukların kendini geliştirmesine yardım etmiş, hem de -özellikle Avrupa’da- onları, yeni kurulmuş fabrikalarda karşılaşması muhtemel disiplin ve sosyal hiyerarşiye hazırlamıştır (Vinovskis, 1989, s. 10). Yani, eğitimin tarih boyunca sahip olduğu önem modernleşme sürecinde katlanarak artmıştır. Bu hususlar, modernleşme açısından eğitim alanındaki değişim ve dönüşümleri ayrıntılı şekilde analiz etmenin önemini ortaya koymaktadır. Ancak her şeyden önce eğitimin ne olduğunu açıklamak gerekir.

Eğitim’in günümüzde birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Bu farklılığın altında yatan en önemli sebep, eğitimin tanımını yapanların kendilerine göre farklı amaçları esas almalarıdır. Bununla birlikte eğitimin, istendik yönde davranış değişikliği oluşturma süreci olduğu üzerinde bir tür fikir birliği bulunmaktadır. Eğitimin ne olduğu hakkında ortaya konan şu tanımları vermek yeterli olacaktır: “Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişiminin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi içine alan toplumsal bir süreçtir” (Good, 1959).

“Eğitim, toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı, çocukta (ya da bireyde) hem bir bütün olarak siyasal toplumu hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve moral (ahlaki) yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir” (Durkheim, 1956’dan akt. Doğan, 2004, s. 4).

Eğitimin, istendik yönde davranış değişikliği olduğunu vurgulamak isteyen Toynbee’nin (2005) tanımı ise şöyledir:

“Eğitimin amacı çocuğun mümkün olan en erken yaşta kendi kendisinin eğitmeni olarak hareket etmeye başlayacak şekilde teçhiz edilmesidir (donatılmasıdır). Yetişkin neslin yetişen nesle karşı görevi, nihayet reşit olduğunda bir insan,

mümeyyiz olduğunda kendi kendine düşünerek tercihte bulunabilmesi için gereken ahlaki ve zihinsel araçları vermektir” (Akt. Doğan, İ. 2011, s. 6).

Toynbee’nin tanımı her ne kadar ideali ortaya koymaya çalışsa da, eğitimden bahsediyorsak, özellikle de bu eğitim planlı ve programlı bir şekilde belirli bir çevrede (okul gibi) yapılmaktaysa, istendik yönde bir amacının olmadığından söz etmek çok zordur. Zaten gelişigüzel faaliyetlerden eğitimi ayıran en önemli özellik de budur (Celkan, 1989, s. 40) Eğitim, bu özelliği ile bilgi aşıl原因 ve bilgiyi yönlendiren ideolojiler, müfredat programları ve kültürlerin toplumsal bakımdan yeniden üretilmesini kapsamaktadır (Marshall, 2009, s. 174). Yeniden üretme görevi ile birlikte önemli görevlerinden birisi de, toplumlarda değerler ve kurumların erişkin kuşaktan, yetişmekte olan kuşağa geçişini sağlamaktır (Ülken, 1969, s. 91).

Durkheim’e göre; eğitim, belirli değerler ve belirli entelektüel beceriler kazandıracak genç kuşakların metotlu bir şekilde toplumsallaştırılmasıdır (Kızıloluk, 2013, s. 5). Eğitimin bireyi toplumsallaştırma özelliğine karşın, toplumların yapıları, ihtiyaçları ve beklentileri de eğitimi şekillendirmektedir. Ancak eğitimin bir takım fonksiyonları her türlü toplumsal yapı için geçerlidir. Bu fonksiyonların başlıca birkaçı şunlardır: Kültür birikimi ve nakli, sosyalleştirme, yenilikçi fertler yetiştirme, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaratılması, politik (siyasal) işlevler, ekonomik işlevler.

Eğitimin tüm işlevleri, modernleşme süreci ile çok farklı boyutlar kazanmıştır. Modernleşmenin ne olduğu konusunda ilk bölümde ayrıntılı bilgiler verilmişti. Özellikle modernleşmenin çok boyutlu bir olgu olduğu vurgulanmalıdır. Modernleşme hakkındaki yapılan tanımların çoğu, eskiyi bırakıp yeni bir döneme geçişi vurgular bir şekilde ifade edilmiştir. Modern toplum örgütlü toplumdur. Modernleşme ile birlikte her toplum kendine has ortak değerleri ön plana çıkarmakla birlikte, evrensel değerlerin de önemle üzerinde durulmuştur. İşte tüm bu ortak değerlerin, arzuların ve ideolojilerin yaygınlaştırılmasında en önemli araçların başında eğitim gelmektedir (Sabu, 1992, s. 44).

Modernleşme ile eğitim arasındaki bağlantı çok boyutlu olmakla birlikte bunu iki başlık altında gösteren çalışmalarda mevcuttur. Bu başlıklar; ekonomik yaklaşım ve sosyolojik yaklaşımdır.

Ekonomik yaklaşımda eğitim, modernleşmeyi birçok şekilde destekler ve daha ileri götürür. Bunu birkaç farklı şekilde yapabilir. Bunlardan birkaçı şöyledir;

1- Etkili bir şekilde çevreyi kullanarak, yeni ekonomik kaynakların ve daha iyi araçların bulunması için gerekli bilgi ve beceriyi sağlayarak

2- Modernleşme sürecindeki ülkelere nitelikli insan gücünü ortaya çıkarmak için gerekli becerileri vererek.

3- Ekonomik büyümeyi destekleyecek bir ideoloji ortaya koyarak (Sabu, 1992, s. 71).

Sosyolojik yaklaşımda ise, modernleşme için eğitimin psiko-sosyolojik potansiyeline odaklanılmaktadır. Bu yaklaşıma göre eğitim; bireylerin uygun değerleri, bakış açılarını ve davranışları edinmelerini sağlayan araçtır (Sabu, 1992, s. 71). Başka bir ifadeyle eğitim, genç kuşakları toplumsallaştırarak ve onlara toplumun sosyal ve kültürel değerlerini aktararak, toplumun sosyal ve kültürel değerlerinin muhafaza edilmesine katkı yapar (Kızılloluk, 2013, s. 8). Yeni kuşaklar, toplumsal normları ve onlara uyulmama durumundaki cezaları eğitim yoluyla öğrenmektedirler (Tezcan, 1988, s. 88). Bu yönüyle eğitim, toplumsal denetim aracıdır. Eğitim sosyolojik manada, bir taraftan toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yapısındaki değişmelerin lokomotif iken, diğer taraftan da toplum yapısındaki değişimler bizzat eğitimin yönünü belirlemektedir (Kafadar, 1997, s. 63). Eğitimin toplumsal manada işlev ve hedeflerine ulaşma yolunda; bireylerin ekonomik, politik ve kültürel hayatta gerekli bilgi ve becerileri kazanarak üretici konuma gelmeleri, politik anlamda itaati kavramaları ve mevcut kültürel birikime katkılar yapmaları oldukça kıymetlidir.

Nihayetinde eğitim, özellikle de formal eğitim dediğimiz resmi nitelikteki eğitim, belirli bir amaç, plan ve program dâhilinde yürütülen, toplumsal beklentiler, ihtiyaçlar ve özellikle de modernleşme süreçlerinde iktidarlar tarafından amaçları belirlenen süreçtir. Ayrıca, iktidarlar için toplumları yönlendirmede eğitim, önemli bir araç niteliğindedir. Aslında eğitim nedir? sorusuna verilen cevaplardaki, “istendik” kelimesi de eğitimin bir araç olduğunu vurgular niteliktedir. “İstendik yönde davranış değişikliği” şeklindeki tanımlardaki “yön”ü belirleyen ise bireyin içinde yaşamakta olduğu toplumdur. Toplumun bireyin önüne koymuş olduğu standartlar, eğitimin amacı ve işlevini de belirlemektedir (Doğan, İ. 2011, s. 7). Ancak çalışmamıza konu edindiğimiz dönemde eğitimin yönünün belirlenmesi hususunda toplumların beklentileri kadar iktidarların arayışları da oldukça etkili olmuştur.

Modern dönem ile birlikte ortaya çıkan fabrika sistemi aile yapılarındaki etkileri ile çocukları aile sevgisinden ve bu süreçte aile tarafından verilmesi gereken eğitimden alıkoymuştur. Bu boşluğu dolduracak kurum ise devlet olmuştur. Bunu, sosyal huzursuzlukların önüne geçmek ve üretimi artırmak için yapmak zorunda kalmıştır. Bunlarla birlikte okullar, sosyal disiplinizasyon ve devlete sadakatin aşılandığı kurumlar haline gelmiştir. Kitlese eğitimin merkezindeki okullar, modern dönemde fabrika modeli baz alınarak düzenlenmişlerdir. Bu sistemde her şeyi zamanında yapmak, söz dinlemek ve gösterileni uygulamak önem kazanmıştır (Özdemir, 2004). Bu husus, eğitimin sosyal kontrol aracı olarak kullanılma biçimini gösteren önemli bir detaydır. Bazı aydınlanma dönemi yazarları da eğitimin sosyal kontrolü sağlamak için önemli bir araç olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlardan birisi olan Kant’a göre; “eğitim vasıtasıyla insan ilk olarak disipline boyun eğdirilmelidir. Eğitim; insanı, gelişimine uygun zemini sağlayacak kültürle donatmalıdır. Ahlaki terbiye, eğitimin bir parçası olmalıdır” (Kant, 2009, s. 46-47). Aklın özerkliğini savunan Kant’ın eğitimden beklentilerine bakıldığında, aslında onun hedeflediği şeyin “düzen” olduğu ve bu düzene uyum sağlayan ve aynı zamanda aklını özgürce kullanabilen bireyler yetiştirmede eğitimi önemli bir araç olarak gördüğü söylenebilir. Ona göre çocuklar, hayvanlar gibi terbiye edilerek alıştırılmak yerine, onlara düşünmeyi öğretmek gerekmektedir (Kant, 2009, s. 49).

Eğitim, modern dönem ile birlikte iyi bir yatırım aracı haline dönüşmüştür. Sosyal hareketliliğin çok yavaş olduğu modern öncesi toplumlarda eğitimin böyle bir rolü yoktur. Ancak modernleşme ile birlikte insanoğlu kendi bireysel yaşantısı boyunca daha çok kazanabileceği, daha refah bir hayat sürdürebileceği olanakları eğitim vasıtasıyla elde etme olanağına kavuşmuştur. Eğitim, birey için hem kendi hem de çocuklarına iyi bir gelecek hazırlamanın yegâne aracı olarak görülmüştür (Vinovskis, 1989, s. 12). Çünkü sosyal hiyerarşide ya da fabrikalarda daha iyi seviyede bulunmanın yolu eğitim sistemine dahil olmaktan geçmektedir, yani bu mekânlarda çalışabilmenin şartı eğitimi olmasıdır. Bu husus toplumların bilimsel, teknolojik ve ekonomik ilerlemeleri için önemli bir altyapı oluşturmuştur.

Modernleşme süreci aynı zamanda sekülerizmin birçok alanda etkin hale gelmesini sağlamıştır. Premodern dönemde zamana göre yorumlanamayan, kısır bir döngü halini alan dini bilgilerin eğitim alanındaki ağırlığı toplumsal ilerlemenin önündeki engellerden birisi haline gelmiştir. Öteki dünyaya kıyasla bu dünyanın önemsiz olduğu

görüşü cennete erişmek için bu dünyada yoksulluk ve sıkıntı yaratan eylemlerin savunulmasına yol açmıştır (Russell, 1969, s. 92-93). Ayrıca din ahlakın tek temeli olarak gösterilince, dini inancı eksik olan bireyin ahlaken de eksiklik içinde olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenlerden ötürü din ve din adamları toplumsal modernleşme süreçlerinde, bu sürece ayak uydurabilecek değişim ve dönüşümü kendi içlerinde gerçekleştirmeleri için teşvik edilmiştir. Aksi takdirde yapılmak istenen toplumsal modernleşmenin aynı zamanda toplumsal gerilimlerin ve ayrışmaların önünü açtığı görülmüştür. Bu bağlamda eğitim alanında da dini otorite azalmıştır. Daha doğru ifadeyle, bir taraftan sekülerizm önem kazanırken diğer taraftan dini alan tamamen bir kenara atılmayıp modernleşme sürecine uyarlanarak toplumsal modernleşmede ikiliklerin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Özetle modernleşme sürecinde eğitim, ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Modernleşmenin tüm boyutları uzaktan veya yakından eğitim ile bağlantılıdır. Başta ulusallaşma olmak üzere, sanayileşme, kentleşme, bireyselleşme gibi birçok oluşum eğitimin önemini her geçen gün biraz daha artırmakla beraber eğitimi gerekli kılmıştır. Modernleşme sürecini geçiren her toplumda beklentiler ve ihtiyaçlar eğitimin yönünü belirleyen başlıca faktörler olmuşlardır. Ancak hangi toplum olursa olsun modernleşme sürecinde eğitim, bir araç olmuştur. Toplumlara yön vermek, devlete sadakati, toplumsal bütünlüğü ve sosyal disiplinizasyonu sağlamak eğitimin en önemli amaçları arasında yer almıştır. Modernleşme sürecini geçiren Batı ve modernleşmek isteyen Batı dışı toplumlar için durum aynıdır. Sadece farklı olan eğitimden beklentilerdir. Özellikle Batı dışı bir toplum olarak kabul ettiğimiz Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecindeki eğitimsel atılımlarını, bu atılımların toplumsal etkilerini ve izlenen yöntemin Batı'dan farkını daha iyi anlayabilmek için modernleşme sürecinde eğitim alanında yürütülen politikaların doğru şekilde analizi gerekmektedir.

4.2. Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı İmparatorluğu

Çalışmada temel savlardan birisi Tanzimat Dönemi'nin, Osmanlı İmparatorluğu'nda her alanda olduğu gibi toplumsal alanda da geleneksellikten modernliğe geçiş süreci olduğudur. Bundan dolayı “gelenek” ve “modern” kavramları çalışmanın genelinde merkezi bir konumdadır. Buradaki “gelenek” kelimesi çağının gerisinde kalmış ve modernleşme sürecindeki oluşumların henüz ortaya çıkmamış olduğu

toplum yapısını ifade etmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda toplumsal yapı veya eğitim sistemi ele alınırken gelenek ve modern nitelmesi sıklıkla yapılmıştır. Çalışmada geleneksellik kavramı, Tanzimat Dönemine kadarki mevcut siyasi, toplumsal veya iktisadi yapıları nitelenmek için kullanılırken; modern kavramı ile bu dönemde Batı rol/model alınarak Osmanlıya ithal edilen kurum ve kuruluşlarla birlikte önceki dönemlerden oldukça farklı toplumsal, siyasi ve iktisadi oluşumları nitelenmek için kullanılmıştır.

Gelenek birçok sözlükte farklı tanımlanmıştır. Örneğin Ülken'e (1969) göre; gelenek, "toplumda değerler ve kurumların en ağır değişen ve eski toplum devirlerini yenilerine bağlamaya yarayan sosyal mirastır" (s. 115). Birbirini izleyen kuşaklar aracılığıyla aktarılan inançlar, alışkanlıklar, düşünce kalıpları ve değerlerin, toplumun ve onun düşünsel yaşamının gelişmesinde etkin bir rol oynaması gelenekçiliği ortaya çıkarmıştır (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2003, s. 589). Modern dönem ile birlikte gelenekçilik veya geleneksellik tartışma konusu olmuştur. Aslında toplum veya devlet yapılarını nitelirmede "gelenek" kavramının kullanılmasında modernliğin sonuçları doğrudan etkili olmuştur. Weber'e (2011b) göre; gelenek tarafından kutsanma, mevcut düzenin meşruiyet kazanmasında en genel geçer yoldur. O; bazı olmayacak musibetler yaşama korkusunun, yerleşmiş alışkanlıklarda meydana gelebilecek her türlü değişime karşı ruhi direnci artırmakta olduğunu beyan etmiştir (s. 67-68). Başka bir ifadeyle gelenekçilik, düzenin muhafazasında ve sosyal huzurun sağlanmasında bir tür araç konumuna getirilmiştir. Toplumu niteler anlamda kullanılan "gelenek" kelimesi, verilen tanımların yanı sıra Ortaçağ imparatorluk yapılarını tanımlamak maksadıyla kullanılmıştır. Bu tür imparatorluklar toprağa dayalı bir ekonomiye sahiptirler ve patrimonyal toplum özelliklerini barındırmışlardır. Bu tür toplumlarda toplumsal ilişkiler yalnızca aile açısından ele alınmaz. İnsanlar kendilerini, akrabalık ilişkisi bulunmasa da bir senyöre veya yöneticiye bağlı olarak görebilirler. Böyle toplumlarda mülkün ve toplumsal konumun verasetinde erkek soy çizgisi temel alınmıştır (Sennett, 2011, s. 61). Üretim tarzı topluluk, üyelerinin ihtiyaçlarını ya da kişilerin kendi tüketimlerini karşılamak üzere örgütlenmiştir (Erdumlu, 2004, s. 13). Geleneksel toplumlarda cemaatçilik ve cemaate dayalı düzen hâkimdir. Bu yapı içerisinde akrabalık, duygusal ilişkiler, yerleşmiş adetler ve farklılıklardan ziyade benzerlikler ön plandadır. Cemaat tarzı toplumsal yapılanmalarda, modern çağda olduğu gibi aklı ön plana alan, çıkarlara

ve akla dayalı örgütlü toplum yapısından söz etmek oldukça zordur. Geleneksel toplumların yönetim sistemlerinde göze çarpan bir özellik de, hukukileşmenin veya hukuk üstünlüğü gibi oluşumların görülmemesidir. Geleneksel toplumlarda bir tür hukuktan bahsediyorsak da, söz konusu hukukun kaynağı ilahi veya doğaüstü güçlerdir. Normlar ve dinsel yapıların egemen olduğu bir toplumsal örgütlenme biçimi vardır. Diğer bir önemli özellik yönetimin maddi temelini meydana getiren kurallar bütünü, yazılı olduğu kadar yazısız olması ve bir araya toplanıp standart hale konmamış olmasıdır (Ortaylı, 2004, s. 22). Aynı konuda çeşitli sınıf, zümre ve bölgelere göre ayrı kural ve uygulamalar göze çarpar. Geleneksel toplumlarda maliye örgütü merkeziyetçi ve karmaşık bir örgütlenmeye sahip değildir (Ortaylı, 2004, s. 21). Modernleşme sürecinde geleneksel toplumların bahsedilen özellikleri değişime zorlanmış veya değiştirilmiştir.

Modernliğin zıddı olan gelenek kavramının bunalımı XIX. yüzyılda zirveye çıkmıştır. Modernleşme bir taraftan geleneği ortadan kaldıran (geleneksizleştirme) bir süreçtir. Modernleşmenin yürütücüleri olan kişiler tarafından toplumu ötekileştiren toplumsal, siyasal/idari ve kültürel öğeleri tarih dışına itilerek, modernleşme önündeki engeller ortadan kaldırılmak istenmiştir (Nişancı, 2001, s. 61). Geleneği modernliğe dönüştürmek için de A. Comte'un tasarladığı gibi, teolojinin sekülerleştirilmiş versiyonu olarak sosyoloji icat edilmiştir (Gencer, 2012, s. 110).

Ortaçağ'a özgü geleneksel toplum yapıları, Avrupa'da XV. yüzyıldan itibaren değişmeye başlamıştır. Başta düşünsel dünyada olmak üzere ekonomik, siyasi ve toplumsal devrimler yeni bir toplum tipinin ortaya çıkmasına da sebep olmuştur. Özellikle sanayi ve ticaretin gelişmesi ile kentlerin büyümesi, daha büyük sosyal gruplar ve sınıfların ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Bu ekonomik ve toplumsal dönüşüm Fransız İhtilali ile siyasi olarak da kökten bir değişime zorlanmıştır. Ulus-devletlerin ortaya çıktığı bu süreçte, sayısal ve siyasal olarak üstün olan gruplar genellikle hâkim durumda olmuş ve sayıca azınlıkta olan farklı dil ve din grupları ise azınlıklar olarak kabul edilmiştir (Karpas, 2006, s. 82). İmparatorluklar bu dönüşüm evresinde oldukça zor durumda kalmışlardır. Böyle bir durum karşısında ya kendilerini yenileyerek mevcut duruma uyum sağlamak ya da onunla mücadele etmek gibi birbirinden riskli seçenekler arasında tercih etmek durumunda bırakılmışlardır. İlk tercihte hiç kuşkusuz yapılacak değişim ve dönüşümün başta toplumsal olmak üzere birçok alanda tepki ve karşıtlığı beraberinde getirmesi beklenebilir. İkincisinde ise böyle bir mücadele içine girmenin

muhtemel çok daha büyük problemler ortaya çıkaracağı söylenebilir. Ancak imparatorlukların her iki yolu birden tercih etmiş oldukları anlaşılmaktadır. Modernleşme süreci içerisine çekilen/itilen imparatorluklar hem yeni düzenin olası menfi etkilerini önlemek hem de bu yeni düzene karşı imparatorluk yapılarını sağlamlaştırmak istemişlerdir. Bu imparatorluklardan birisi olan Osmanlı da aynı yöntemi seçmiştir.

Osmanlı toplumundaki bahsedilen değişimi ya da değişime olan direnci anlayabilmek, Osmanlı toplum yapısını anlamakla doğru orantılıdır. Osmanlı İmparatorluğu'nda klasik/geleneksel toplum yapısı Fatih Sultan Mehmet dönemi ile şekillenmiştir. İçerisinde farklı halkları ve dini grupları barındıran Osmanlı İmparatorluğu, mevcut farklılıkların idaresini kendine has oluşturmuş olduğu din temelli bir toplumsal düzende sağlayabilme başarısını göstermiştir. Söz konusu düzen, “millet sistemi” olarak adlandırılmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetimi altındaki çeşitli dini-etnik grupların yapılanmalarını ve kültürlerini dikkate alan bir anlayışa dayanan “millet sistemi”, İmparatorluğun devamlılığında modern döneme kadar önemli katkılar sağlamıştır. Millet sistemi, bir yandan cemaatlere imparatorluk içinde belli ölçüde dini, kültürel ve etnik özerklik-süreklilik sağlarken, onların idari, ekonomik ve siyasal sistemle bütünleşmelerini sağlamıştır (Karpas, 2006, s. 276). Karpas'a (2006) göre; cemaat fikrinin, bir kimlik, kişilik ve davranış kaynağı olarak bireyin üstüne çıkmasının Osmanlıların eseri olduğunu ve onlar zamanında işlerlik kazandığını söylemek yanlış olmaz. Çeşitli grupların etnik-dini, sosyal ve ekonomik özelliklerini koruyarak onların sistemle bütünleştirilmesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun istikrarının ve kalıcılığının temeli olmuştur. Ayrıca cemaat hissi veya tarikat gibi cemaatçi yapıların ferdi devlete karşı koruyan sivil toplum yapılarının işlevini yerine getirdiği üzerinde durulmuştur (Çaylak, 2008, s. 123). Fakat bu grupların, Avrupa'da ortaya çıkan yeni ekonomik ve kültürel değişime cevap verecek şekilde yeni sosyal ve politik yapılanmalar haline dönüştürülmesindeki başarısızlık, İmparatorlukta düzen ve istikrarı bozan sebeplerin başında gelmektedir. Nitekim geleneksel özelliklerin tam anlamıyla dönüştürülememesi birtakım problemleri beraberinde getirmiştir. Örneğin geleneksel toplumlardaki cemaat yapılarının ve cemaat duygusunun, Balkanlar'da ve Ortadoğu'daki halkların milli bilinçlenmelerini besleyen psikolojik zemini oluşturduğu iddia edilmiştir (Karpas, 2006, s. 90). Bu yapı, bir süre sonra toplumsal tabakalar arasındaki ayrımın daha da derinleşmesiyle toplumsal sınıflar arasındaki hareketliliğin önünü tıkayan bir hal almıştır.

Bu nedenle cemaat yapısı, XIX. yüzyıldan çok daha önce başlaması muhtemel toplumsal modernleşmenin önündeki engellerden birisini teşkil etmektedir. Nitekim cemaatler, kontrolleri altındaki kişiler arasında ataerkil hiyerarşi kurarak bu hiyerarşi aracılığıyla topluluk üyelerine her alanda rehberlik etme hakkını tekeline almışlardır (Nişancı, 2001, s. 63). Bu tür cemaatçi yapının dönüşümünün gerçekleştirilememiş olması, İmparatorluğun farklı bölgelerindeki ayrışmaların ve geride kalmışlığın önemli sebepleri arasında yer almaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun özellikle kuruluş yıllarında sahip olduğu esneklik, uyum sağlayabilme ve yenilik yapabilme kabiliyeti, Osmanlılara has bir imparatorluk sistemini ortaya çıkarmıştır. (Barkey, 2011, s. 20). Çağına göre daha derli toplu bir sosyal yapıya sahip olan ve bünyesindeki halklar için var olan düzenin korunmasının kaynağı olarak görülen Osmanlı İmparatorluğu, böylece varlığını temellendirmekle birlikte geniş bir coğrafyaya hükmedebilmiştir. Ancak Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş dönemindeki esneklik ve uyum sağlama kabiliyetlerini kaybetmeye başlaması ile birlikte dış dünyaya kapalı bir imparatorluk yapısına bürünmesi ve eskiyle övünüp karşısındaki güçleri hor görececek düzeyde “mükemmelliyetlik algısı”, İmparatorluk içinde kısır bir döngünün ortaya çıkmasına sebep olan etkenlerdendir. İmparatorluk'taki kötü gidişat, özellikle askeri alanda gücünün zirvesinde olduğu XV. ve XVI. yüzyıllara geri dönüş arzusunu ortaya çıkarmıştır. Böylece eski düzen mükemmel olarak algılanmış, adeta “mit” haline dönüştürülmüştür (Emecen, 2011, s. 272). Ancak eskiye olan özlem ve her yeni günün bir öncekinden kötü olduğu düşüncesi, İmparatorlukta ciddi problemler ortaya çıkardığı gibi, modernleşme sürecindeki problemlerin aşılmasına yönelik girişimlerin önündeki önemli engellerden birisini teşkil etmiştir. Turhan'a (1969) göre, “Osmanlı'daki mükemmelliyetlik algısı, Batı medeniyetine karşı bir ‘ruhi körlük’ ortaya çıkarmıştır. Bundan dolayı Reform, Rönesans, Coğrafi Keşifler ve iktisadi gelişmeler gibi Avrupa'nın görgü esasına dayanan, deneye dayalı bir medeniyet tarzına geçiş hamleleri karşısında hiçbir girişim ortaya çıkmamıştır” (s. 192). Mükemmelliyetlik algısının ortaya çıkmasına sebep olan dini üstünlük psikolojisi, “Müslümanların başka inanç mensuplarının yapıp ettiklerine kayıtsız kalmalarına ve Batı'da olduğu gibi başarıyı değil, takvayı aralarında rekabet hedefi olarak almalarına yol açmıştır” (Gencer, 2012, s. 51). Yıllar ilerledikçe İmparatorluk içerisinde, zamanı tersine çevirmenin bir yolu olarak İslami saflığı ve ahlakı savunan dini yobazlık güç kazanmıştır (Barkey, 2011).

Nihayetinde Osmanlı düşünsel dünyası çok önemli yaralar almıştır. En önemli hedef olan nizam-ı âlem söz konusu bozulmalardan etkilenmiştir. Osmanlı padişahlarının ve yöneten kesimin en temel prensibi olan “düzen”, bozulmaya başlayınca eski düzene kavuşmak amacıyla ıslahat yapma yoluna gidilmiştir. Ancak ıslah etme, zaman ilerledikçe yerini “nizam-ı cedid”e bırakmıştır. “Nizam-ı Cedit” yani “yeni düzen” oluşturma isteği Tanzimat Dönemi modernleşme projesinin de önemli hedeflerinden birisi olmuştur.

Yeni bir düzenin oluşturulması bağlamında toplumsal modernleşme projesindeki en etkili araç olan eğitim, Tanzimat öncesi dönemde, genellikle dini alanın veya toplumun kendi sorunu olarak görülmüştür. Bunun için bu alanda herhangi bir müdahaleye pek fazla gerek görülmemiştir (VanDuinkerken, 1998, s. 18). Statü ve hiyerarşisi belirlenmiş imtiyazlı bir grup olan ilmiye sınıfı, eğitim alanındaki nüfuzunu kaybetmemek uğruna yapılması muhtemel müdahalelerin önündeki engellerden birisi haline gelmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim alanındaki uygulamalara ve eğitimin yapılış şekline baktığımızda Ortaçağ Avrupa’sındaki uygulamalarla yakınlıkların olduğu anlaşılmaktadır. Ortaçağ Avrupa’sında da eğitimin ilk basamağında dini ritüeller öğretilmiş ve Müslümanların Arapça’yı anlamını bilmeden öğrendiği gibi onların da ana dilleri olmasa da Latince öğrenmeleri istenmiştir (VanDuinkerken, 1998, s. 18). Coyer adında bir papaz, dönemin eğitiminin yetersizliğinden yakınlık mezun olanların bir mektup dahi yazmayı bilmediklerini dile getirmiştir (Adıvar, 1982, s. 177). Anlaşılabileceği üzere, Avrupa’da skolastik eğitimin devam ettiği süreçte, yapılan eğitimin yetersizliği ve sistemin yenilenmesine duyulan ihtiyaç, aydınların yanı sıra din adamları tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca eğitim sistemine yönelik, önlerinde daha ileri örnekler olmamasına rağmen eleştiri getirebilmiş olmaları, ilerici adımların atılmasının altında yatan nedenlerden birisidir.

Osmanlı İmparatorluğu’nda XVI. yüzyıldan itibaren eğitim alanında kısır bir döngü ortaya çıkmıştır. Ancak bu yapı içerisinde yine de eğitime, gerek İmparatorluk kadrolarının yetiştirilmesinde gerekse imparatorluğun kuruluş yıllarındaki kimlik oluşumunda önemli roller yüklenmiştir. Bunun yanı sıra çağın bilim ve teknolojisinin benimsenmesinde ve bunların askeri alana uyarlanarak, İmparatorluk ordularının savaş alanlarındaki tartışmasız en üstün güce ulaşmasında eğitimin rolü azımsanmayacak derecededir. Özellikle XVI. yüzyıla kadar Osmanlı topraklarına gelen veya getirilen önemli bilim adamları Osmanlı eğitim sistemindeki yenilikçi ruhun ayakta kalmasında en

önemli etkenlerin başında gelmektedir. Öyle ki, medreseler Yeni Çağ'ın başlarında Batı'da muadili olan eğitim kurumlarına göre daha ileri seviyede eğitim-öğretimin yapıldığı kurumlar arasındadır. Medreselerden çıkan öğrenciler ve aynı zamanda buralarda eğitim veren müderrisler devletin idari kadrolarında yer almış ve devletin uzun ömürlü olmasında hiç kuşkusuz çok önemli roller oynamışlardır. Örneğin, XVI. yüzyılın ikinci yarısında yani elli yıllık bir süre içerisinde Sahn Medreselerinde ders veren 167 kişiden 90'ı kadılığa kadar yükselmiş, 12'si Rumeli Kazaskeri olmuş, 9'u Anadolu Kazaskerliğine, 7'si Şeyhülislamığa getirilmiştir (Unan, 2004). Bunun yanı sıra "Enderun" denilen "Saray Okulu" İmparatorluğun seçkin idarecilerini yetiştirmede eşsiz durumdadır. Zaten Osmanlı eğitim sisteminde amaç, devlet kadroları için gerekli bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmek olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun kurumları modernliğin ve patrimonyallığın ilginç bir karışımı olarak değerlendirilmiştir. (Fukuyama, 2016, s. 212). Ancak birçok kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da patrimonyal unsurların ön plana çıkmış olması söz konusu kurumların dolayısıyla da toplumsal düzenin bozulmasındaki etkenlerden birisi olmuştur. Ayrıca, eğitimin dinamik bir yapı oluşu, bir zaman sonra dikkate alınmamıştır. XVI. yüzyıldan sonra eğitim konusunda yenilikçi fikirler geliştirilemediği gibi, sistemin devamlılığı bağlamında eskiye bağlılık da artmıştır. Ayrıca eğitim-öğretimde özgür düşünce veya akıl yürütmeye karşı cephe alınmış olması, aynı tipte sürü bilinciyle hareket eden bir toplum yapısını ortaya çıkarmıştır. Bu konuda Osmanlı topraklarındaki seyahat izlenimlerini aktaran Michaud ve Poujoulat'ın aktardıkları dikkat çekicidir:

"Osmanlı ülkesi okullarında amaç insan yetiştirmek değil, Türk yetiştirmek ve tüm bu Türkler birbirlerine benziyorlar. Yalnızca özel günlerde değil gündelik hayatta da birbirlerine benziyorlar: tavırları, konuşma, selamlaşma, ibadet etme şekilleri. Osmanlı toplumu aynı kalıptan çıkmış gibi. Bazen toplumlar sürüye benzetilir. Bu kıyaslama diğer ülkelerde yalnızca retorik bir imgedir. Türkiye'de ise tam anlamıyla gerçektir. Türk ulusu başını kaldırmadan sadece yürüyen bir sürü gibidir" (Gürer, 2010, 268).

Tespitlerin bir kısmı, Osmanlı toplum yapısını ve inancının tam olarak bilinmediğinden olsa gerek abartılı olmuşsa da, eğitim sisteminin Avrupa'ya kıyasla oldukça geri olduğunun ve farklı düşünemeyen bir toplum tipi ortaya çıkmakta olduğunun

vurgulanmış olması açısından önemlidir. Söz konusu husus, Tanzimat'a giden süreçte en önemli geri kalınmışlıklardan birisidir. Avrupa eğitim alanındaki reformlar sayesinde, çağın ilerisinde sayılabilecek atılımları gerçekleştirirken, Osmanlı toplumu buna ayak uydurmak yerine eskiye olan özlem ve mükemmelliyetlik algısından da kaynaklanan sebeplerle kendini yenileme ihtiyacı duymamıştır. Böyle bir ihtiyacın varlığının kavranamamasının yanı sıra Osmanlı İmparatorluğu'nda farklı bölgelerdeki eğitimsel gelişme girişimler imparatorluğun merkeziyetçi yapısına da zarar vermeye başlamıştır. Örneğin; daha Osmanlı'daki eğitim reformlarından önce Balkanlarda aileler çocuklarını, yakınlığında sağlamış olduğu avantajlarla Avrupa üniversitelerine eğitime gönderme fırsatını kullanmışlardır. Bu da, o bölgedeki halkların düşünsel anlamda kendilerini geliştirmelerini sağlarken, bölgenin Avrupa'daki fikir akımlarının etkisi altına girmesine de sebep olmuştur. Böylesi bir etkilenme, İmparatorluk içindeki ulusal hareketlerin gelişmesinin arkasındaki ideolojik hazırlığı ortaya koymaktadır. Muhafaza edilmek istenen düzeni tehdit eden bu gerçeklik; Osmanlı İmparatorluğu'nda, eğitim alanındaki reformların temel alındığı bir yenileşme projesini başlatma istek ve arzusunu tetiklemiş olmalıdır. Bir toplumun veya devletin özellikle de en güçlü çağında bilinçli ve planlı bir program dâhilinde kendini yenilemesi aslında yakın tarihte karşılaşılabileceğimiz olgular arasındadır. Ancak bu yönde değişim, bilinçli olarak gerçekleştirilmek istenmese bile, eğitim alanındaki kalite ve özgürlük ortamı bahsedilen eksikliği giderebildiği tarihteki örneklerle kanıtlanmıştır.

4.2.1. Osmanlı Modernleşmesinin Sebepleri

Osmanlı imparatorluğu XV. yüzyılda gücünün zirvesindeydi. Ancak aynı yüzyıl Avrupa'da gelecek adına ciddi kırılmaların yaşandığı bir döneme tekabül etmekteydi. Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte Avrupa, Ortaçağ'da gelişimini sınırlayan kabuklarını kırmayı başarabilmiştir. Bu gelişmeler karşısında tartışmasız yegâne gücü elinde bulunduran Osmanlı İmparatorluğu, Avrupa kıtasındaki gelişmelerden işine geleni alıp kullanmış, ancak asıl önemli boyut olan bilim ve teknolojiyi ortaya çıkaran temelleri fark edememiştir. 1699 yılında ilk kez geniş ölçüde toprak kayıplarına sebebiyet veren Karlofça Antlaşması, Osmanlı devlet adamları için ciddi bir alarm niteliğinde olmuştur. Bu anlaşma, bir savaş sonucunda Osmanlı İmparatorluğu'nun yenilen taraf olarak imza atması dolayısıyla ilktir (Turfan, 2013, s. 112). Söz konusu anlaşmanın imzalanmasını

takip eden yıllarda Osmanlı devlet adamları tarafından birtakım ıslahatın yapılmak istendiği dönemin kaynaklarında mevcuttur. Ancak yapılan ıslahat, yeniye ayak uydurmak yerine iyi olan eski düzeni geri getirmek içindir. XVIII. yüzyılın hemen başlarında Batı karşısındaki geride kalışı daha derinden hisseden İmparatorlukta, ıslahatın yönü de Batı eksenli olmaya başlamıştır. Lale devri ile başlayan süreç Batı'yı anlama ve Batı'ya ulaşma çabalarının da başlangıcını teşkil etmiştir. Ancak Osmanlı İmparatorluğu'ndaki ıslahat süreçleri, yüzeysellik, bilgi ve birikimin olmayışı, mükemmelliyetlik algısı gibi sebepler neticesinde başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Fakat her ıslahatın, yeni bir tecrübe, dolayısıyla ıslahatın yapıldığı alanda bilgi ve birikim ortaya çıkarmış olduğu da gerçektir. Bahsedilen süreç aynı zamanda Batı'nın Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik tutum ve bakış açısında da önemli kırılmaların meydana geldiği zaman dilimidir. Osmanlı İmparatorluğu XVIII. yüzyıldan itibaren despot yöneticileri olan çağ dışı bir siyasal yapı olarak algılanmaya başlanmıştır. Örneğin; 1768-1774 Osmanlı-Rus savaşında, aslında savaş karşıtı olarak biline Voltaire, II. Katerina'nın Osmanlı ile savaşını “gericilik ve akılcılık karşıtı, medeni bir savaş” olarak nitelendirmiştir (Hairi, 1993, s. 48). Bir Fransız olan Volnet, daha 1788 gibi erken bir tarihte yayınlamış olduğu kitapta Ruslarla Türkler arasındaki savaşı sona erdirip, Osmanlı İmparatorluğu'nun ortadan kaldırılmasını, onun yerine Yunan İmparatorluğu kurulmasını önermiştir (Hairi, 1993, s. 49). Bu açıdan, Osmanlı İmparatorluğu için imparatorluk sınırları dışındaki olumsuz algı ve görünümü olumluya çevirmek gibi yeni bir problem daha ortaya çıkmıştır. XIX. yüzyıl bu problemi çözmek için de çabaların yoğunlaştığı bir zaman dilimi olmuştur.

XVIII. ve XIX. yüzyıllar insanlık tarihi açısından kırılma noktalarıdır. Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi gibi küresel çapta etkileri olan iki gelişme XVIII. yüzyılda ortaya çıkmış, sonuçları ile XIX. yüzyılda toplumsal değişimlerin kaynağı olmuşlardır. Bu devrimler, sadece ortaya çıktıkları bölgeyi değil, yeryüzündeki geri kalan bölgelerin geleceğini şekillendiren sonuçların ortaya çıkmasına da sebebiyet vermişlerdir. Siyasal alandaki gelişmelere bilimsel ve teknolojik yeniliklerin eşlik etmesi, yeni bir dünya düzeninin temellerini atmıştır. Bu bağlamda XIX. yüzyıl, Avrupa'da teknolojinin gelişimi, laik devlet ve modern yönetim gibi oluşumlarla birlikte ilerleme fikrinin kök saldığı bir zaman dilimidir. İlerleme fikrinin ortaya çıkardığı durumun kavramsal ifadesi modern Avrupa düzenidir. Avrupa'da idari, askeri ve mali yenilikler, bilgi temelli

araştırmalar ve tartışma kültürü gibi birçok olgu birbirini besleyip Avrupa'ya ilerleme yolunda hız kazandırırken, onun dünya üzerindeki diğer kıtalar üzerine nüfuz etmesinin de yolunu açmıştır (Mishra, 2013, s. 58). Bu yönüyle de Batı dışı toplumlar Batı'nın etkisine maruz kalarak modernleşme yoluna itilmişlerdir. Bu açıdan Osmanlı modernleşmesi, Avrupa'daki ilerleme karşısında geride kalmama koşusudur. Geride kalma yâda gerileme kavramı bu noktada önemlidir. Osmanlı İmparatorluğu güç anlamında zirveye ulaştıktan sonra, her şey bu noktadaki bakış açısıyla algılanmaya başlanmıştır. Sonraki süreç hep öncekiyle kıyaslanmıştır. Böylesi bir bakış açısının sonuçları hakkında Barkey (2011)'in tespitleri önemlidir: “(bu bakış açısı), zamanı tersine çevirmenin bir yolu olarak İslami saflığı ve ahlakı savunan dini yobazlığın yükselişine çanak tutmuştur. Devlet aktörlerinin elindeki seçenekler yelpazesini de daraltmıştır; çünkü çöküş söylemi, devleti oluşturanların zihniyetlerine işlemiştir”. Dönemin imparatorluklarından birisi olan Osmanlı'da bahsi geçen zaman diliminde “gerileme” veya “geride kalma” algısının ortaya çıkmış olduğunu görmekteyiz. İmparatorluk oldukça geniş sınırlara ulaşmasına rağmen her geçen gün sınırları içerisindeki otoritesini kaybetmiştir. Avrupa'daki gelişmelerin etkisinin yanı sıra, kendi iç bünyesinde siyasi, sosyal, ekonomik, eğitim gibi birçok alanda meydana gelen aksaklık ya da bozulmalar geride kalışın önemli sebepleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nihayetinde parçalanmaya doğru gidişi durdurmak ve devleti eski ihtişamlı günlerine döndürmek isteyen diplomatlar ve aydın bürokratların öncülüğünde İmparatorluk modernleşme yoluna sevk edilmiştir. Bahsedilen hususlar dikkate alındığında dönemi iyi kavrayıp, satır aralarındaki ayrıntıları okumak toplumsal modernleşme projesi kapsamında Tanzimat ıslahat programını anlaşılır kılacaktır. İşte çalışmadaki bu başlık kapsamında Osmanlı İmparatorluğunu modernleşme sürecine sürükleyen sebeplere yer verilmiştir.

4.2.1.1. Osmanlı'da düşünsel dünyanın daralması

Konu başlığında “düşünsel dünya” kavramı bilerek kullanılmıştır. Bu başlığın kullanılmasındaki amaç, eğitim vasıtasıyla şekillenen düşünsel alandaki bozukluk ya da aksaklıkları açıklayabilmektir. Çünkü bir toplum siyasal, ekonomik, bilimsel gibi birçok alanda birden geride kalma sürecine giriyorsa, bu çürümenin arka planı ortaya konmalıdır. Böyle bir durumda kalmış olan Osmanlı İmparatorluğu için de bahsedilen

arka planı kavramak, Osmanlı'nın modernleşme çabalarının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Osmanlı İmparatorluğunda, düşünsel dünya konusuna, “eğitim alanı” başlığı altında değinilmeye çalışılmış ve bu bağlamda en çok “medreseler niçin çağının gerisinde kaldı?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu arayış sonucu ortaya eserler koyan araştırmacıların birçoğu bu hususu bir süreç şeklinde ele almışlar ve dönemler şeklinde incelemişlerdir. Söz konusu süreç, Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi güç bakımından dönemselleştirilmiş olduğu şekliyle kuruluş, gelişme, gerileme ve yıkılış süreçleri ile paralellik arz etmektedir. Bu bağlamda Osmanlı medreselerinin dolayısıyla eğitim alanındaki bozulmanın başlangıç tarihi XVI. yüzyılın sonları olarak gösterilmiştir. Bu şekilde sınıflandırmaya giden araştırmacılar arasında, Cahid Baltacı (1976), Hüseyin Atay (1983), M. Şevki Aydın (1987) ve Yahya Akyüz (2001) gibi isimleri gösterebiliriz. Araştırmacıların bu kanaatleri oluşturmadaki sebeplerin başında ise Gelibolulu Ali, Kâtip Çelebi ve Koçi Bey gibi Osmanlı devlet adamlarının hazırlamış oldukları eserlerdeki ya da risalelerdeki tespitler yer almaktadır (Sarıkaya, 1999, s. 26). Burada dikkate almadıkları husus ise bu isimlerin tespitlerinin sadece içinde bulundukları çağa ait olmasıdır. Oysa böyle bir gerileme ve bozukluk varsa, bunun tarihsel arka planı da mevcuttur. İşte bu başlık altında konunun bu yönüne odaklanılmış ve bu bağlamda bir imparatorluğu yıkılmaya kadar götüren süreçte en önemli faktörlerin başında gelen düşünsel dünyanın nasıl daraldığı, daha doğrusu İmparatorluğun düşünsel alanda kısır bir döngü içine nasıl sürüklendiği üzerinde durulmuştur.

Osmanlılar, Selçuklu devletinden büyük bir medrese varlığı ve ilmi birikim ile birlikte ehl-i sünnet'ten zenadıkaya (mülhidlere) kadar içerisinde çeşitli unsurlar taşıyan zengin bir tasavvuf kültürü ve geniş bir tarikatlar zümresini miras almıştır (Koca, 2002, s. 77). Bu miras Osmanlı İmparatorluğu'nun düşünsel dünyasını şekillendiren etmenlerin başında gelmektedir.

Osmanlı düşünsel dünyası üzerinde çok etkin olan medreseler, ilk olarak Selçuklular döneminde kurulmuş ve kurumsallaştırılmıştır. Medreselerin kurumsallaşması sürecindeki en önemli aktör, Selçuklu veziri Nizamülmülk olmuştur. Nizamülmülk; Bağdat, Belh, Nişapur, Herat, Isfahan, Basra, Merv, Taberistan ve Musul'da bir medreseler ağı kurdurmuştur (Okumuşlar, 2008, s. 141). Bu medreselerin en önemli özelliği, ehl-i sünnetin kurumsallaşmasında ve yayılmasında en etkili kurumlar

olmalarıdır. Bunun önemli sebeplerinden birisi, medreselerin ortaya çıktığı yıllarda yayılma gösteren Şii düşünce ve etkinlikleridir. Özellikle Şii inançların siyasetle iç içe olması ve böylece Şiilerin bir imam ya da mehdi etrafında toplanması, Şii'liğin sadece İslam için değil devlet için de bir tehdit olarak algılanmasına neden olmuştur (Okumuşlar, 2008, s. 142).

Osmanlı İmparatorluğu kuruluş döneminden itibaren Selçuklu Devleti'nden almış olduğu ilmi yapıyı devam ettirdiği gibi zaman içerisindeki yeniliklerle özgün bir sistemin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Nizamiye medreselerinin savunduğu Eş'arî¹² ekol, medreseler vasıtasıyla Osmanlı düşünsel dünyasına girmiştir. İnanç konusunda akla daha fazla önem veren Mâtürîdî¹³ ekolüne bağlı Türklerin inanç dünyasında yaşanan bu değişim sonraki süreçte olumsuz yönde önemli tesirler yapmıştır. XIV. yüzyıldan itibaren yetişen ve Eş'ari ekolüne bağlı Fahreddin er-Razi, Seyfeddin el-Amidi, Teftazanî, Seyyid Şerif el-Cürcani gibi İslam dünyasını nüfuzları altına alan güçlü kelâmcıların otoritesi, Mâtürîdiyye ekolüne bağlı kelâmcılar üzerinde de etkili olmuştur. Bu etki, zamanla Mâtürîdiyye'nin ikinci plana düşmesine sebep olmuştur (Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2003, C. 28, s. 167). Bu noktada iki ekol arasındaki farka değinmek yerinde olacaktır.

Eş'ariyye ekolünde Allah'ın kulları üzerinde önceden tayin ettiği değişmez bir kaderi mevcuttur. Kul'un kudret ve fiilini yaratan Allah'tır. Fiilin meydana gelişinde kula verilen hadis kudretin hiçbir etkisi yoktur (Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1995, C. 11, s. 451). Böyle bir yaklaşım, toplumları ve dolayısıyla bireyleri kaderciliğe iten önemli sebeplerden birisi olmuştur. Ayrıca bu ekoldeki görüşe göre; akıl yürütme ile elde edilen hakikat, asla güvenilir bir şekilde devam etmez. Akıl yürütme tartışma kapısını açar ve bu selin üzerine sadece şüphe ortaya çıkabilir. Bunun için en doğru şey, akıl yürütmeyi durdurmaktır (Pessagno, 1996, s. 428). Böylesi bir anlayışın ne gibi

¹² Ebu'l-Hasen Ali b. İsmail el-Eş'ari el-Basrî'yi (875-936) itikadda imam kabul edenlerin oluşturduğu mezheptir.

Adını kurucusundan alan bu mezhep ilahi sıfatlar, kulların fiilleri ve iman-günah konularına dair görüşleri sebebiyle muhaliflerince Müşebbihe, Mücbire (Cebriyye) ve Mürcie gibi isimlerle de anılmıştır. Bu mezhep mensuplarına Eş'ari'nin çoğulu olan Eşaire adı da verilir. Bkz. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1995, C.11, s.447-448.

¹³ İtikadda Ebu Mansur Muhammed b. Muhammed el-Mâtürîdî'yi imam kabul edenlerin oluşturduğu mezheptir. Bkz. Gölcük ve Toprak, 2010, 53. Mâtürîdî'nin doğum tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte hocası Rey kadısı Muhammed b. Mukatil er-Razi'nin 862 yılında vefat ettiğine dair bilgiden hareketle IX. Yüzyılın ilk yarısının ortalarında dünyaya geldiği ve ömrünün bir asra yakın olduğu tahmin edilmektedir. Bkz. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 2003, C.28, 146.

yansımaları olduğunu bir seyyahın gözünden aktarmak faydalı olacaktır. Gasparin bu konuda;

“Hristiyan halkların enerjisi Elisabeth’i (gemi) çoktan yeniden yüzdürmüştü; bir römorkör geminin yanında hazır bekletilir, iki tane gerekirse iki kere hazırlanır; biz, İncil’in halkları, Tanrımız bizi korur, bu bize cesaret verir, biz ne insanların ne diğer şeylerin yok olmasına razı oluruz. Türklerde tarz farklıdır. Gemi yüzdürülmeye çalışılır, yerinden kımıldamaz, onun için artık yapacak bir şey yoktur, ne olacaksa olur. İslam’ın Tanrısı, insanlarla çalışmak için alçalmaz; bunun değişmeyeceğini bilen insanlar, bu sarsılmaz iradeye karşı en küçük bir çaba dahi göstermezler”

diyerek karaya oturmuş bir Türk gemisindeki insanların hiçbir şey yapmamasına kendisine göre açıklama getirmiştir (Gürer, 2010, s. 307). Kadercilik anlayışının bunun gibi birçok olayda hâkim konumda olması, çalışmanın ve çaba göstermenin önünü tıkadığı gibi toplumsal ilerleme açısından da büyük bir engel teşkil etmiştir.

Mâtürîdiyye ekolüne göre ise; Allah’ın verdiği hiçbir emir yoktur ki, onu anlamak için insana bir yol vermemiş olsun. İnsan onu anlamaya kabiliyetli değilse, o emri yerine getirmeye de ehliyetli değildir. Bu emir ve ifadelerle alakalı prensiplerin çeşitli yönlerini öğrenmek, ancak onlar üzerine düşünmek ve onları anlamakla olabilir (Pessagno, 1996, s. 430). Başka bir ifadeyle Mâtürîdî ekolüne göre insanlarda müstakil bir cüz’i irade varken, Eş’arilere göre bu irade müstakil değildir (Gölcük ve Toprak, 2010, s. 61). Mâtürîdiyye ekolüne göre, Allah’ın bir emaneti olan aklını kullanan kişi her halükarda kazançlı çıkacaktır. Akli düşünce ile insan kendisinin yaratılmış olduğu; iyi davranışa karşılık mükâfat, kötü davranışa karşı ise ceza ile karşılık verecek bir yaratıcının olduğunu fark eder (Esen, 2008, s. 48).

Nitekim Eş’ariliğin hâkim akaid olduğu dönem içinde Osmanlı ilim dünyasındaki düşünsel kısırlığın en önemli sebeplerden birisi, âlimlerin akıl yürütmeyi bırakması ve böylece üretkenliklerini kaybederek sürekli tekrara düşmeleridir. Bunu biz Osmanlı ilmi hayatında şerh ve haşiye yazma geleneğinin ortadan kalkma sürecinde açıkça

görmekteyiz. Her ne kadar şerh¹⁴ ve haşiye¹⁵ sistemi düşünsel alandaki kısırlaşmanın bir göstergesi olarak da kabul edilse de (Aydın, 2013, s. 452), bu sistemin yine de akıl yürütmenin sürdürülebilirliği için önemli olduğu anlaşılabılır. XVI. yüzyıldan sonra kaliteli âlimlerin yetişmemesi ya da ehil olmayan kişiler tarafından eserler yazılması eğitimde kısır bir döngüye sebep olan etkenler arasındadır (Toksöz, 2007, s. 143). Birçok müderris, önceki dönemlerde yazılmış eserleri okuyup anlayacak seviyede olmadığından onlara şerh yazmak yerine sadece onlara bağlı kalmıştır. Bu husus, değişen dünya görüşleri karşısında ilmiye sınıfının dolayısıyla Osmanlı eğitim sisteminin kendini yenileyememesine yol açmıştır.

Eş'arilik ve Mâtürîdilik arasındaki bir diğer fark ise adalet ve zulüm konusundadır. Mâtürîdiyye ekolünde, adalet ve zulüm hususunda “Allah zulme kudreti olmakla vasıflandırılmaz. Çünkü muhal O’nun kudreti dâhiline girmez. Eş’arilere göre ise, adaletsizliği insanlar için yaratan Allah’tır, ama bu zulüm kendisi için değildir, insanlar içindir” (Gölcük ve Toprak, 2010, s. 269). Bir toplumda adaletsizliğin ve zulmün Allah tarafından insanlar için yaratıldığı ve insan iradesinin işin içinden çıkarıldığı düşünülürse, böyle bir görüşün hâkim olduğu sistem içerisinde ilerleme ve değişim iradesinin çıkabilmesi zordur. Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleştiricilerin üstesinden gelmesi gereken bir problem de bu görüş olmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu’ndaki düşünsel alan üzerinde etkisi bulunan önemli bir isim de Gazzâlî’dir¹⁶. İslam teolojisi alnında ondan sonra gelen âlimlerin üzerinde Gazzâlî’nin etkisi olduğu kabul edilen bir görüş olmuştur. Öyle ki, Roger Arnaldez; “Gazzâlî’nin, Razi¹⁷ gibi bir bilgin ve düşünür üzerindeki etkisi bile onun fikirlerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır” diyerek Gazzâlî’nin İslam âlimleri üzerindeki etkisini göstermeye çalışmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1996, C. 13. s. 525).

¹⁴ Şerh, bir eseri daha anlaşılır kılmak için kelime kelime irdeleyerek ve bu eserlerdeki deyimleri yorumlayarak yazılan kitapların adıdır. Bkz. Aydın, 2013, s. 451.

¹⁵ Haşiye, yazma bir kitap veya risalenin anlaşılması zor yerlerini açıklamak için sayfa kenarlarına yazılan yazılardır. Bkz. Aydın, 2013, s. 451.

¹⁶ Gazzâlî, 450 (1058) yılında İran’ın Horasan bölgesinde, yetiştirdiği âlimler ve devlet adamlarıyla tanınan Tûs’ta (bugünkü Meşhed) dünyaya gelmiştir. Bkz. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1996, C. 13. s.489.

¹⁷ Tercih edilen görüşe göre 25 Ramazan 543 (6 Şubat 1149) tarihinde Büyük Selçuklu Devleti’nin başşehri olan Rey’de doğmuştur. 544’te doğduğu da nakledilmektedir. Bekri, Teymi ve Kureşî nisbelerinden anlaşıldığına göre soyu Arap asıllı bir aileye dayanır. İbnu'l-Hatib veya İbn Hatibu'r- Rey diye de tanınmakla birlikte daha çok Fahreddin er-Razi adıyla meşhur olmuştur. Bkz. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1995, C.12, s.89

Gazzâlî'nin tesiri, Razî'nin eserlerine şerhler yazmış olan Ali b. Ömer el-Kâtibi, el-Kazvini, Kadî Beyzavi, Abudüddin el-Îcî, Kutbüddin er-Razî, el-Tahtanî, Muhammed b. Mübarek Şah el-Buhârî, Sa'deddin et-Teftazânî, Seyyid Şerif el-Cürcânî aracılığıyla Osmanlı medreselerine ulaşmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1996, C. 13. s. 525). Gazzâlî'nin asıl amaçlarından birisinin; muhtemelen hamisi Nizamülmülk'ün kendisine yüklediği Eş'ariliği güçlendirme görevinin de bir parçası olarak, filozofların ehl-i sünnet inançlarıyla bağdaşmayan meselelere dair doktrinlerini çürütmek olduğu ileri sürülmektedir (Karadaş, 2013 ; Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1996, C. 13. s. 499). Gazzâlî'den itibaren mantıkla ilgili kitaplar filozoflar tarafından değil, kelâmcı olarak nitelendirilen âlimler tarafından yazılmaya başlanmıştır. Mütakellim ve fukaha, Aristocu metodun kullanılmasında ve onun değerini kabul etmekte mutabık kalmışlardır (Öner, 2012, s. 27). Bu gelişme zamanla Kelâm ilminin donuklaşmasına ve düşünce hayatındaki dinamizmin ortadan kalkmasına yol açmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 1996, C. 13. s. 496). Gazzâlî'nin ahiret hayatını ön plana çıkarıp, dünya hayatını arka plana atan tutumu, ileriki yıllarda toplumsal alanda etkisini göstermiştir. Özellikle medrese okuyanların bu şekilde manevi baskılar altında tutulması gibi önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 14-15). Böyle bir sonuç, insanların dünya hayatına olumsuz manalar yüklemelerine ve bu dünya imtihan yeri olduğu için mevcut durumu tamamen kader anlayışına bağlamalarına yol açmıştır. Toplumsal ilerlemenin önündeki en büyük engellerden birisi bu zihinsel yapı olmuştur.

Gazzâlî, dönemin en büyük âlimlerinden birisidir. Öyle ki onun döneminde bütün ilimler bir şahısta toplanmış gibidir. Bu durumun, sonraki süreçte İslam âleminde uzmanlaşma ve derinleşmeyi önleme gibi bir tesir yaptığını söylemek mümkündür. Çünkü ondan sonra gelenler bir şöhrete ulaşmak için her bilimi öğrenme hevesine kapılmışlardır. Hatta bu övülür bir durum haline gelmiştir (Atay, 2003, s. 8).

Gazzâlî'nin Osmanlı düşünsel alanı üzerindeki etkilerinin yanı sıra, Eş'ariliğin Osmanlıya aktarılması sürecinde Eş'arilik de değişim geçirmiştir. Bölgede Eş'ariliğin sünnilik üzerinden propaganda edilmesi Eş'ariliğin mezhebi sınırlarını daraltmış; Eş'arilik, Şiiliğin bir alternatifi olarak sunulmuştur. Bu durum Eş'ariliği, bir Kelâm mezhep olmaktan çıkarmış, itikadi ve siyasi bir yönelim içine sokmuştur. Bunun içindir ki, Batı'da Eş'arilik bir akide olarak algılanmıştır (Kalaycı, 2011, s. 61). Akaid Eş'ariliğin bölgede tesisinde ise Osmanlıların, Memlük devletinin siyasi varlığına son vermesinden

sonraki süreç en önemli devredir. Bu devrede, önemli Arap topraklarının ve İslami kültür merkezlerinin İmparatorluğa eklenmesi, Osmanlı kimliğinin de yeniden biçimlenmesine sebep olmuştur (Barkey, 2011, s. 142).

Bu noktada dönemin (XVI. yüzyıl) siyasi durumunun Osmanlı düşünsel dünyası üzerinde etkisinden bahsetmek gerekmektedir. Siyasi bir güç olarak ortaya çıkan Safeviler, Şii olmayanları tercihe zorlamışlardır. Safeviler döneminde, o zamana kadar İslam dünyasında bir coğrafya olan İran, sınırı olan bir devlete dönüştürülmüştür. Farklı bir mezhebi yapı üzerine ortaya çıkan devletin, Osmanlı topraklarında kendine yakın coğrafya üzerindeki hâkimiyet alanını genişletme arzusu ve bu yönde Şiiliği bir araç olarak kullanma girişimleri, Osmanlı İmparatorluğu'nun Sünni inancıya daha sıkı sarılmasına ve Sünni inancın kendisini ideolojik olarak tanımlamasına yol açmıştır (Metin, 2011, s. 82). Değinildiği üzere bu süreçte Eş'ari ekolünün sünnilik üzerinden propagandası, Osmanlı İmparatorluğu bünyesindeki Sünni toplumun düşünsel manada kısır bir döneme girmesinin önemli bir sebebi olmuştur. Bu husus Osmanlı kültüründe de radikal bir değişimin başlangıcı olmuştur. İnalçık'ın (2002) ifade ettiği üzere sünnilik siyaseti, Kanuni döneminde her köye bir cami yaptırılması, halkı zorla Sünni mezhebe sokma girişimi, Rafizî tekkelerinden dervişlerin çıkarılması gibi uygulamalarla devlet siyaset ve kültürüne yön veren katı bir sünnilik şeklinde kendini göstermiştir (s. 94). Sünnilikğin savunulup yaygınlaştırılması, Osmanlı sultanlarının meşruiyetinin temelini oluşturmaya başlamıştır. Bu tutum, sadece etnik olarak değil, gerek farklı dinleri, gerekse İslamiyet çatısı altında farklı mezhepleri bünyesinde barındıran İmparatorlukta, farklı kutupların oluşmasına ve oradaki ayrılıkların netleşmesine hizmet etmiştir (Faroqhi, 2011, s. 84). Kutuplaşmanın keskin biçimde olduğu toplumlar da, özgür düşünce ve ilerleme fikrinin oluşumu güçtür. Bu nedenle kutuplaşmanın güç kazandığı böylesi bir süreçte, Osmanlı İmparatorluğu'nda özgür düşüncenin yerini eskiyi tekrarlamak, ilerlemenin yerini ise eskiye sıkı sıkıya bağlılık almıştır. Ancak karşısında sürekli kendini yenilemeye başlayan ve “ilerleme” kavramını en önemli felsefe haline getirerek toplumsal hayatın her alanında onu tatbik eden Avrupa karşısında, eskiye bağlı kalarak kısır döngü içerisinde bulunan Osmanlı İmparatorluğu, içinden çıkılması zor durumlarla karşı karşıya kalmıştır.

Osmanlı İmparatorluğunda düşünsel dünyanın, ne kadar çağının gerisinde kalmış olduğunu gösteren en önemli delillerden birisi de, matbaanın gelişim sürecidir. Sultan III.

Ahmed'in 1727 yılındaki fermanına kadar Osmanlıca kitap basmak yasaklanmış; bir sonraki sene kurulan matbaa ise 1756 yılına kadar faaliyet gösterebilmiş ve matbaada sadece on sekiz kitap basılmıştır. III. Selim döneminde tekrar açılan matbaanın kurulduğu tarihten itibaren bir yüzyıllık süreçte basmış olduğu kitap sayısı sadece seksendir (Anderson, 2001, s. 18). Ayrıca matbaa Osmanlı İmparatorluğunda eli kolu bağlanmış bir araç olarak yer edinebilmiştir. Matbaanın kurulmasına dini kitapların basılmaması şartıyla izin verilmiş olması söz konusu durumun en önemli sebeplerinden birisidir.¹⁸ Matbaa vasıtasıyla modernleşme koşusunda büyük adımlar atılan Avrupa'da matbaanın kullanımı ve işleyişi temel alındığında, Osmanlı toplumunda matbaanın niçin yaygınlaştırılamadığı sorusunun cevabına ulaşılabilir. Avrupa'da matbaanın kurulmasıyla birlikte en fazla dini içerikli kitapların basılmış olduğu görülmektedir ki, bu durum kitaba olan talebi artırmıştır. Örneğin 1500'lerden önce basılan kitapların yaklaşık yarısı dini içeriklidir (Febvre ve Martin, 2000, s. 204). Elbette Avrupa'da da, kopyalama ustaları ve gelenekçi kesim tarafından matbaa tepkiyle karşılanmıştır. Ancak matbaa sahipleri, özellikle üniversite rektörleri ve gelenekçiler içindeki bazı kesimlerle kurmuş oldukları yakın kişisel ilişkiler sayesinde olumsuz tepkileri kulak ardı etmeyi başaramışlardır (Febvre ve Martin, 2000, s. 54). Avrupa'da ilk matbaalar daha geniş müşteri kitlesine hitap edebilmek için geleneksel yazı karakterini kullanmışlardır. Bu durum çok sınırlı olan eserlere ulaşabilme fırsatını sunarak, basılı kitaplara olan talebi artırmıştır (Febvre ve Martin, 2000, s. 57). Sonrasında resimli kitapların ortaya çıkması da talebin artmasına katkı yapan diğer bir husustur. Ayrıca matbaacılar iktisadi açıdan varlıklarını devam ettirebilmek için ülkeler arası seyahatler yapmışlar ve o dönemlerde kitap fuarları düzenlemişlerdir. Kitap fuarları pek çok kitapçının bir araya gelmesini ve yeni satış bölgelerinin oluşmasını mümkün kılmıştır (Febvre ve Martin, 2000, s. 92). Avrupa'da matbaanın gelişimi açısından en önemli etkenlerden birisi, ruhban sınıfından matbaaya verilen destektir. Kilise ileri gelenleri matbaacılardan kilise kitaplarını

¹⁸Dönemin şeyhülislamı Yenişehirli Abdullah Efendi'nin matbaanın kurulması hakkında vermiş olduğu fetva şu şekildedir: "Basma san'atında maharet iddia eden Zeyd, lügat ve mantık ve hikmet(felsefe) ve hey'et (astronomi) ve bunların emsali ulum-ı âliyede te'lif olunan kitapların hurûf ve kelimatlarının suretlerini birer kalıba nakş idüb evrak üzerine basma ile ol kitapların misallerini tahsil iderim dişe Zeyd'in bu vecihle amel-i kitabete mübaşeretine şer'an ruhsat var mıdır?

El-cevab: Basma sanatında mahareti olan kimesneler bir musahhih kitabın hurûf ve kelimatını bir kalıba sahihen nakş idüb evraka basmağla zaman-ı kalilde bila-meşekkat nüsha-i kesire hâsıla olub kesret-i kitaba ve rahîs-i bahâ ile temlike bâ'is olur. Bu vecihle faideyi müştemil olmağla ol kimesneler suret-i nakş olacak kitabı tashih için ta'yin olunub onlar tahsis ettikten sonra kalıba nakş olunursa bir amel-i müstahsen olur". Bkz. Akça, 2010, 270)

çoğaltmalarını, kutsal eserlerin ve teoloji ile ilgili kitapların basımını istemişlerdir (Febvre ve Martin, 2000, s. 141). Bu desteği arkasına alan matbaacılar kendilerini ekonomik anlamda ayakta tutacak kaynağı sağladıkları gibi, matbaacıları kitap basımı konusunda teşvik etmiş olmalıdır. Anlaşılabileceği üzere Avrupa’da matbaanın, herşeyden önce toplumun ilgisini toplayan dini alandaki etkileri önemlidir. Avrupa’da toplumsal değişimin toplumun ortak değeri olan dini alan üzerinden matbaa vasıtasıyla yürütüldüğü anlaşılabılır. Osmanlı İmparatorluğu’nda matbaa bahsedilen temellerden yoksun kalmıştır. Matbaanın kullanılmaya başlandığı dönemde geniş halk kitlesinin okuryazar olmayışı ve din dışındaki konulara ilgisizlik matbaanın işlevsiz hale gelmesindeki temel sebeplerden olmuştur (İnalcık, 2014, s. 144). Nihayetinde ise matbaanın kuruluşundan Tanzimat Dönemi’ne kadarki süre zarfında sadece yirmi sekiz eser basılabilmektedir (Akça, 2010, s. 275).

Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde 1571 yılında Takiyüddin tarafından kurulmuş olan rasathanenin¹⁹ 1580/1581 yılında yıktırılması da ilginç bir örnektir. Bu rasathanenin yıkılmasındaki sebep ise güya Allah’ın işine karışılmasıdır. Bu sığ yaklaşımın, kadim kozmolojideki inanışı akla getirdiği ifade edilmiştir.

“Kadim kozmolojide akıl ve nefis sahibi, faal ve ay altı dünyayı belirleyen ay üstü âlemin sakinleri bir bütün olarak kendilerine has özel bir hayat sürme biçimine sahiptirler. Bu hayatı rasathane yoluyla gözlemlemek onların mahremiyetine hâlel getireceğinden, kızmalarına ve ay altı dünyaya gazap etmelerine neden olabilir. Bu gazap da, ay altı dünya da kötü olayların ortaya çıkmasına sebep olabilir” (Fazlıoğlu, 2003, s. 16).

Bu bakış açısına sahip kişilerin eğitim verdiği bir toplumda gelişmenin olmaması da doğaldır. Ayrıca Mustafa Hattı Efendi 1748 yılında Viyana’daki rasathaneyi incelemeye gittiğinde, rasathaneyi oyuncak olarak vasıflandırmış ve rasathane işçilerinin cevaplarını da boş ve gülünç bulmuştur (Hairi, 1993, s. 34). Anlaşıldığı üzere Osmanlı devlet adamları ve toplumunda, bilim ve teknolojik gelişimleri anlayabilecek bilgi ve birikimin olmaması yeniliklere bakış açısını da oldukça olumsuz etkilemekteydi.

¹⁹ Takiyüddin Mehmed tarafından kurulan rasathanenin, dönemin Avrupa’sındaki en modern rasathane olan Tycho Brahe’nin rasathanesinden geri kalır yanı olmadığı ve kullanılan alet edevat bakımından önemli benzerlikler taşıdığı ifade edilmiştir (İnalcık, 2014, s. 149).

Yukarıda düşünsel dünyanın daralmasındaki etkenlerin eğitim alanındaki somut göstergelerinden birisi, Osmanlı İmparatorluğunda en önemli eğitim kurumu olan medreselerin çağının gerisinde kalmış olmasıdır. Bu noktada üzerinde durulması gereken husus, medreseler dönemin gerisinde kalmıştır derken, kime ve neye göre geri olduğunu ortaya koymaktır. Osmanlı'nın gelişme dönemi olarak adlandırılan XIV. ve XV. yüzyıllarda medreseler, dönemin Avrupa'sındaki eğitim kurumlarıyla karşılaştırıldıklarında gerek eğitim gerek bilimsellik yönünden oldukça ileri seviyelerdeydiler. Ancak Avrupa'da yaşanan Rönesans, Reformasyon süreci ve sonrasında ortaya çıkan Aydınlanma, zihinlerdeki karanlığın da ortadan kalkmasına yol açmıştır. Kendisine akıllı rehber alan kişilerin etkileriyle kurumsallaşan üniversiteler ve diğer eğitim kurumları, Avrupa'daki eğitim dolayısıyla düşünsel dünya alanında önemli atılımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Batı'nın modern eğitim sisteminde, her şeyi sorgulayan kuşkuculuk ve bilgi üretimi üzerine odaklanılmıştır. Batılılar, dünyayı anlamada kendilerini sınırlayan dar kalıplardan kurtulmuşlardır. Descartes, Spinoza ve Leibniz gibi isimler, dünyayı anlamak için soyut akıl yürütmenin en iyi araç olduğunu düşünürlerken, John Locke (1632-1704), François Bacon'ın vurguladığı deneyim gözlem ve duyularla elde edilen algıların bilginin gerçek temeli olduğunu ileri sürmüştür (Wiesner-Hanks, 2009, s. 516). Condorcet, “herkes için eğitim yaygınlaştığı oranda, keşifleriyle bilimin sınırlarını zorlayan insan sayısının da artacağını” ifade etmiştir (Wiesner-Hanks, 2009, s. 519). Ayrıca içinde bulunulan çağ, eğitimin devlet düzeyinde ele alınmasını gerekli kılmıştır. Ancak Osmanlı İmparatorluğu, Avrupa'daki atılımların karşılığı olacak gerekli dönüşümü gerçekleştirememiştir (Uyanık, 2006, s. 78). Bu dönüşümün gerçekleştirilememesinin yanı sıra İmparatorluk içindeki farklı dini cemaatlerin entelektüel kapasiteleri de, dindaşları olan Avrupa'dan geri kalmıştır. Öyle ki, İmparatorluk hakkında hatıralar kaleme alan Avrupalı seyyahların, İmparatorluk içindeki Ortodoks din adamlarının –özellikle taşradakilerin- entelektüel düzeylerinin düşük olmalarından yakındıkları görülmektedir (Faroqhi, 2011, s. 87).

Sonuç itibarıyla Osmanlı İmparatorluğu'nda düşünsel alandaki daralma bir anda gerçekleşmiş bir vaka değildir. Düşünsel alandaki daralma ilerleyen süreçlerde Osmanlı İmparatorluğu'ndaki tüm kurumlar üzerinde etkisini göstermiştir. Bunun sonucunda da bir zamanlar düzenli bir şekilde işleyen “imparatorluk sistemi” arıza vermeye başlamıştır.

4.2.1.2. Osmanlı “imparatorluk sistemi”nde bozulma

Osmanlı İmparatorluğu kurmuş olduğu iktisadi, siyasi ve sosyal yapısı ile güçlü bir sisteme sahip olmuştur. Bu başlıkta “sistem” kavramını kullanmamızdaki yegâne amaç, her bir parçası bir birbirine bağlı olan mekanizmalar gibi Osmanlı İmparatorluk yapısının bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktır. Yani İmparatorluk içindeki herhangi bir kurum, kuruluş veya alanda meydana gelen aksama veya durma, sistemin bütününe olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Osmanlı İmparatorluğu’nun kendine has bir sistemi ve bu sistemi ayakta tutan mekanizmaları bulunmaktaydı. Özellikle askeri ve idari anlamda kurulmuş olan “imparatorluk sistemi” toplumsal düzenin devamlılığı açısından hayati öneme sahipti. Bu sistem içerisinde farklı dinleri ve halkları bünyesinde barındıran İmparatorluk, sahip olduğu muazzam yapıyı koruyacak geniş prensiplerle idare olunmuştur. Devlet-imparatorluk fikrini her daim ön planda tutmuştur (İnalçık, 2011b, s. 33). Ne yazık ki şimdiye kadar yapılan çalışmalarda bu husus tamamen ele alınmış değildir.

Osmanlı, siyasi, ekonomik, sosyal ve eğitim alanları açısından yeniçağ (XV. yüzyılın ikinci yarısı) başlarında en ileri derecede kurumsallaşma düzeyini yakalamış imparatorluktur. Gücünün doruğunda olduğu XV. yüzyılda sahip olduğu tüm kurumların aksamadan işleyişi, yani sistemin arızasız devam etmesi bu durumu kanıtlamaktadır. Fakat Osmanlı İmparatorluğu, ilerleyen yıllarda bu gücü sağlayan sistemdeki mekanizmaların istikrarına son derece bağımlı ve bu kurumlarda olası herhangi bir aksaklığa duyarlı hale gelmiştir (White, 2013). Kurumlarda ortaya çıkan her bir problem, İmparatorluk için ayrı bir sorun teşkil etmeye başlamıştır.

Uzun yıllar hep saldıran ve toprak kazanımını devam ettiren devlet, 1699 yılında imzalanmış olan Karlofça Antlaşması ile başta diplomasi alanı olmak üzere her alanda önemli değişimlerin yaşandığı bir sürece girmiştir. Bu süreçte Osmanlı İmparatorluğu, şartları dikte etmekten, eşit şartlar altında müzakereye ve diplomatik ilişkilerin Avrupa koşulları çerçevesinde rasyonalizasyonuna doğru bir dönüşüm geçirmiştir (Aksan, 2011, s. 136). Karlofça Antlaşması hükümlerince İmparatorluğun toprak kaybına uğramış olması, sistemdeki bozukluğun somut olarak ilk kez dışa vurumudur. Sonraki süreçte Osmanlı’nın bünyesindeki bozulma her geçen gün biraz daha artarak devam etmiştir. İmparatorluk orduları bundan sonraki süreçte Avrupa orduları karşısında ağır yenilgiler almaya başlamıştır. Bu yenilgilerin sonucu ise toprak kayıplarıdır. Askeri alandaki

başarısızlıkta en temel etken, Avrupa’da silah teknolojisindeki gelişmeler ve bu gelişmelerin savaş meydanlarına yansması olmuştur. Mesela, Osmanlı donanmasının 7 Ekim 1571’de Venedik’e ait altı mavna’yı²⁰ erzak taşıyan ticaret gemisi sanmaları ve saldırıya geçmeleri sonucu başlayan İnebahtı savaşında Osmanlı donanması tamamen yok olmuştur. Donanma ile birlikte yaklaşık 30.000 de asker kaybedilmiştir. Bu mağlubiyetin en önemli sebeplerinden birisi Hristiyanların üstün ateş gücüdür. Hristiyanlar, Türk tarafında bulunan 750 topa karşılık 1815 adet top kullanmışlardır (Parker, 2006, s. 159). Avrupa’da geleneksel savaş tekniklerinin değişmesi, savaş alanlarında gelişmiş ateşli silahlarla donatılmış olan eğitimli ve düzenli Avrupa orduları -başta da Germen piyadeleri – karşısında, hafif silahlarla donatılmış hareketli süvari ordularının önemini azaltmıştır. O zaman dek Avrupa’yı özellikle silah teknolojisinde takip edip, ona uyum sağlamayı başaraabilmiş olan Osmanlı İmparatorluğu’nun, artık Avrupa’daki silah teknolojisinin gerisinde kaldığı ortaya çıkmaya başlamıştır. Avusturya İmparatorluğu ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki savaşta (1593-1606) Avusturya-Alman orduları yivli tüfek kullanan süvarileriyle, ok-kılıç-mızrak kullanan tımarlı sipahi askeri karşısında üstünlük kurmuştur (İnalcık, 2014, s. 157). Öyle ki, XVI. yüzyılda Macaristan’daki bir Türk komutan bu durumdan şikâyetini dile getirmiştir: “arazide ya da bir kuşatma sırasında zor bir durumda kalıyoruz, çünkü düşman kuvvetlerinin büyük bir kısmı atlılardan oluşuyor, bizim ise tüfeklerle silahlanmış çok az uzmanımız bulunuyor” (Parker, 2006, s. 229). Nitekim XVI. yüzyıl sonlarında bu eksikliği giderebilmek amacıyla yeniçerilerin sayısında artışa gidilmiştir (İnalcık, 2013). Ayrıca Anadolu’da tüfek kullanan levendlerden (başiboş köylü gençler) sekban ve sarıca bölükleri oluşturulmuştur. Böylece orduda, halktan asker önemli bir grubu oluşturmuştur (İnalcık, 2014, s. 157). Bunun bir sonucu olarak da Osmanlı İmparatorluk ordularının vurucu gücü olan Tımarlı sipahiler eski önemlerini kaybetmişlerdir. Oluşturulan yeni kuvvetlerin savaş bitiminde maaşlarının kesilmesiyle, halkı soymaya, şehirleri yağmalamaya giriştikleri ifade edilmiştir (İnalcık, 2014, s. 157). Savaşların kaybedilmesi, bu savaşlarda toprak kazanılması halinde tımar²¹ olarak verilen toprakların da olmayacağı manasına gelmekteydi. Öyle ki, önceki dönemlerde güçlü ordusu sayesinde kazanılan

²⁰ Elli metre boyunda ve dokuz metre eninde olan, hem yelken hem de kürekle hareket edebilen dönemin yeni deniz kuvvetleri gücü. Önceki gemilere oranla çok daha iyi silahlanmış bir araç.

²¹ Tımar, sultana ait topraklar üzerinde üretici sınıfça yaratılan tarımsal artığa dayalı gelirlerin, merkez tarafından belirli bir kamu hizmeti karşılığında imtiyaz sahibi kılınan kişilerce paylaşılmasına dayalı bir sistemdir.

topraklar, savaşta yararlılık göstermek kaydıyla sipahilere verilmekteydi.²² Fakat XVIII. yüzyılda böyle bir duruma rastlanmadığı dile getirilmiştir. 1570 yılındaki Kıbrıs seferi ve III. Murad zamanındaki İran seferleri gibi uzun harpler de Osmanlı toprak düzeni olan Tımar sisteminin bozulmasındaki temel etkenler arasındadır (Akdağ, 2010). Tımar sisteminin bozulmasına sebep olan etkenler incelenirken, üzerinde durulan bir husus da, bu yapının teknolojik gelişmeye izin vermemesi olmuştur. Özel mülkiyetin dışlandığı ve teknolojik ilerlemenin oluşturulamadığı bu sistem, sermaye birikiminin oluşmasını engelleyen önemli bir faktördür. Bu yönüyle ekonomik açıdan uygun bir sistem olmadığı belirtilmiştir (Şahinöz ve Teoman, 2002, s. 72).

Ayrıca Avrupa’da yaşanan fiyat devrimi ve hızlı nüfus artışı gibi sebepler Osmanlı toprak düzenini olumsuz anlamda etkilemiştir (Aydın, 2001, s. 69). Bunlarla birlikte White (2013), özellikle XV. yüzyılın sonu ve XVI. yüzyılın hemen başlarında meydana gelen iklim değişimi ve doğal felaketlerin de aşılması zor problemler ortaya çıkarmış olduğunu dile getirerek, Anadolu’da temel gıda fiyatlarının 1595-1604 yılları arasında üçe katlanmış olduğunu ifade etmiştir (White, 2013, s. 305). Bütün dengelerin bozulmaya başladığı böyle bir dönemde Tımarlı sipahiler, savaşlara katılmakta gönülsüzlük gösterdikleri gibi, birçoğu da savaşlara katılmamaya başlamıştır. Örneğin; 1768-1774 Osmanlı-Rus savaşı sırasında savaşa katılması gereken tımar-zeamet sahiplerinin çoğunluğunun gelmediğinin tespit edilmesi üzerine bir takım önlemler alınmıştır (Aydın, 2001). Osmanlı İmparatorluğu’nda toprakların etkin kullanımı konusunda problemler başgösterirken, Avrupa’da tam tersi gelişmeler meydana gelmiştir. Özellikle 1683 yılındaki Viyana bozgunu Avusturya için kırılma noktası olmuştur. Avusturya merkantilizmi parlak devrine girerken, tarım alanında önemli yenilikler yapılmıştır. İmparator VI. Karl devrinde tarım alanında ıslah için bir takım tedbirler alınmıştır (Ortaylı, 2004, s. 5). 1651-1700 yılları arasındaki döneme göre 1701-1750 yılları arasında tarımdaki verim artışı %103 oranındadır (Ortaylı, 2004, s. 5). Ayrıca 1683-1699 savaşı, Orta-Avrupa ve Kuzey Karadeniz sorunlarının İmparatorluk aleyhine yeni bir aşamaya girdiğinin işareti olarak görülmüştür (İnalçık, 2014, s. 13).

Özellikle ekonomisi tarıma dayalı bir imparatorluk olan Osmanlı’da, toprak sistemindeki bozulmanın, askeri, ekonomi, siyasi ve birçok alanda olumsuz tesirleri

²² Osmanlı İmparatorluğu’nda sefer kararı alındığında fermanlar vasıtasıyla savaşa katılım için çağrı yapılırdı. Bu fermanlar meydanlarda okutulur, gençler gönüllü olarak gazaya çağrılır ve yararlılık göstereceklerine tımar vaadinde bulunulurdu.

olmuştur. Çünkü devletin en önemli gelir kaynağı olan vergilerin toplanması ile toprak düzenin de etkin bir şekilde işlemesi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktaydı. Özellikle Rumeli’de arazinin büyük bir kısmı tımar olarak verilmişti. Bu sistemin bozulması, imparatorluğun toprak aristokrasisi elinde parçalanmasında başlıca sebep olmuştur (İnalçık, 2011b, s. 35). Ayrıca tımar sisteminin dağılması, Osmanlı İmparatorluğu’nun bütünlüğünü sağlayan ve yönetimdeki kurumları mali açıdan destekleyen temel sosyo-ekonomik dayanağın çökmesine neden olmuştur (Karpat, 2006, s. 228). Özellikle tımar sistemindeki aksamalarla XV. yüzyılın sonunda ortaya çıkan Celali ayaklanmaları, sosyo-ekonomik yapıya ağır darbeler vurmuştur. Bu isyanlar neticesinde, halkın yerinden olması, tarımın iflası ve nihai olarak da ordu tarafından bu isyanları bastırmak için uygulanan sert baskı İmparatorluk topraklarında nizam problemini gün yüzüne çıkarmıştır (Turfan, 2013, s. 97). Tımar sistemindeki bozulma ve nihayetinde mali problemler, Osmanlı mülki yapısında bir dönüşümü başlatarak çiftçiliğin ticarileşmesini teşvik etmiştir. Bununla birlikte artan askeri zaafı neticesinde askeri ve ticari ortak arayışı, İmparatorluğu Avrupa devlet sistemine daha sıkı sıkıya bağlamakla birlikte yabancı tüccarlara da daha fazla imtiyaz verilmesinin önünü açmıştır (White, 2013).

Askeri, ekonomik ve demografik sebeplere bağlı olarak sisteminin temel yapı taşları bir bir bozulmaya başlamış olan Osmanlı İmparatorluğu, siyasi açıdan da zor bir sürecin içerisine girmiştir. 1768-1774 yıllarındaki Osmanlı-Rus savaşı Osmanlı İmparatorluğu’nun bozulmuş sistemini ve güçsüzlüğünü ortaya çıkarmıştır. Aslında bu savaşın öncesinde Hac’ca giden kfilesini koruyamaması gibi bir örnek, devletin merkezden uzak bölgelerdeki acziyetini göstermiştir (Anderson, 2001, s. 15). 1774 yılında Rusya ile imzalanan Küçük Kaynarca Antlaşması ile ilk kez, kendi dininde olan halkın yaşadığı bir toprak parçası kaybedilmiştir. Bundan da önemlisi, bu antlaşmadan sonra Osmanlı İmparatorluğu, hukuki bir bağ gözetilmeden üzerine saldırılması caiz görülen milletlerden sayılmaya başlanmıştır (Hammer, 2010/1827-1832, cilt 9, s. 2441; Jorga, 2009, cilt 5, s. 21). Bu tarihten sonra Avrupa için bir “Doğu Sorunu” ortaya çıkmıştır ve bu sorunu Osmanlı İmparatorluğu’nun bizzat kendisi teşkil etmeye başlamıştır (Neumann, 2011, s. 79).

XVIII. yüzyıldan itibaren savaş alanlarında, karşısında Avusturya ve Rusya’yı bulan Osmanlı İmparatorluğu’nun bu devletlerle yaptığı savaşların Balkan toprakları

üzerinde yoğunlaşması da önemlidir. Bu savaşların, bölgenin sosyo-ekonomik yapısının bozulmasında doğrudan etkisi olmuştur. XIX. yüzyıl başında ayaklanan Sırpların gerekçeleri söz konusu durumu doğrulamaktadır. Sırp isyanlarının şehirlerden değil, zirai durumun çekilmez hale geldiği köylerden başlaması da durumu kanıtlar niteliktedir (İnalçık, 2011b, s. 45). İsyanların sebepleri incelenirken dış aktörler ve etkileri üzerinde de durmak gereklidir. Başta Rusya olmak üzere bazı Avrupa devletlerinin dini ve etnik ayrımı kullanarak, Osmanlı bünyesindeki halkaları ayrımcı isyanlara sürüklemeleri önemlidir. Hatta bunun sonucunda bazı Sırplar, Avusturya ve Rusya ordularında askerlik bile yapmışlardır (Karal, 1988, s. 104). Ancak Ruslar, sadece Sırpların değil, bölgedeki tüm halkların koruyucusu olduğunu her fırsatta vurgulamaya başlamıştır. Rusya'nın asıl amacı ise, Osmanlı İmparatorluğu'nu içten zayıflatmaktır. Nihayetinde böyle bir etkiye maruz kalan Rumlar da bağımsızlık talebiyle isyan etmişlerdir. 1789 Fransız İhtilali'nin etkileri ayaklanmalara siyasal lojistik sağlayarak, problemi derinleştirmiştir. Ekonomik ve sosyal talepli ayaklanmaların yerini, bağımsızlık talepleri almaya başlamıştır.

Rus imparatoriçesi II. Katerina, Küçük Kaynarca Antlaşması ile kazanmış olduğu Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde konsolosluk ve başkonsolosluk açabilme hakkını her fırsatta kullanmıştır. Hatta 1790'larda bir Fransız, Ege denizindeki takımadaları kastederek; "Rus üniforması giymiş Yunanlı bulunmayan tek bir kaya bile yok. Bu adamlar Osmanlı yetkililerine karşı diktatörce bir tavır sergiliyorlar ve Avrupalı büyük güçlerin yetkililerine karşı da hakaretamiz bir tavır alıyorlar" diye yazmıştır (Anderson, 2001, s. 27). Anlaşıldığı üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nun güç kaybettiği bu dönemde karşısına, güçlü ve modernleşmesini bir ölçüde başarmış olan Rus İmparatorluğu'nun çıkması olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun birden çok cephede savaşması, ayrıca her yönüyle bozulmuş ve çağının gereklerine cevap veremeyen sistemi, devleti içinden çıkılmaz olaylarla karşı karşıya bırakmıştır. İmparatorluğa en ağır darbelerden birisi, bizzat kendi valisi tarafından gelmiştir. Osmanlı hükümdarı kendi valisi tarafından tehdit altına alınmıştır. Mısır valisi Mehmet Ali Paşa'nın birtakım ayrıcalıklar elde etmek için başlatmış olduğu isyan, İmparatorluğun zayıflığını tastamam gözler önüne sermiştir. Dönemin padişahı II. Mahmud, bu olay karşısında ancak "denize düşen yılanı sarılır" vecizesini hatırlatan bir şekilde Rus yardımına başvurmak zorunda kalmıştır. Bu sayede

isyanı bastırabilmiştir. Yapılan yardım karşılığında ise Ruslara birtakım tavizler vermek zorunda kalınmıştır.

Devletin içinde bulunduğu bu içinden çıkılmaz durum, dönemin devlet adamları için “hayati bir soru”nun da bir an önce cevaplanmasını çok önemli bir hale getirmiştir. Cevaplanması gereken soru “bu devlet nasıl kurtarılacaktır?” Bu arayış ilk önceleri askeri alanda aranmışsa da sonradan asıl meselenin çok kapsamlı olduğu ve bu yönde bir adım atılmasının gerekliliği üzerinde hemfikir olunmuştur. Bu anlamda Osmanlı modernleşmesi bir zorunluluk halini almıştır. Bundan dolayı Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleşme hamlesi dış zorlamadan çok bir iç kararın sonucu olarak başlatılmıştır (Aslan, 2006, s. 94). Dış zorlama olarak üzerinde durulan hususlar İmparatorluğun özellikle Batı olmak üzere İmparatorluk toprakları dışında oluşturmak istediği algı ile ilgilidir.

4.2.1.3. II. Küreselleşme dalgası

Tanzimat Dönemini anlamak, dönemin Avrupa’ında yaşanan siyasal, toplumsal ve iktisadi gelişmeleri yakından anlayıp, bu gelişmelerin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki etkilerini analiz etmekle mümkün olabilir.

Tanzimat Dönemi, XVIII. yüzyılın son çeyreğinden itibaren özellikle Batı Avrupa’da ortaya çıkan modernliğe karşı Osmanlı İmparatorluğu’nun aydın bürokrat ve devlet adamlarının söz konusu sürece ayak uydurma çabalarını yoğunlaştırmış oldukları süreci ifade etmektedir. Bilindiği üzere endüstrileşme, bilim ve teknolojik alanlarda ilerleme gibi birçok etken ile XIX. yüzyılda dünyanın birçok farklı bölgesine birden nüfuz etme şansını yakalayan Avrupa devletlerinin ilgisi aynı süreçte Osmanlı topraklarında yoğunlaşmaya başlamıştır. Avrupa Devletlerinin bu bağlamdaki politikaları ve etkileri ayrı başlık olarak ele alınacağından şimdilik ayrıntıya girilmemiştir. Ancak Avrupa’nın, Osmanlı toprakları üzerindeki ilgisi, çağın gerisinde kalmış Osmanlı İmparatorluğu’nun politikalarını yakından izlemeleri ve mümkün olduğunca kendi çıkarları doğrultusunda Osmanlı İmparatorluğu’nu yönlendirmeye çalışmaları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Daha 1699 yılında imzalanan Habsburg ve Osmanlı İmparatorlukları arasındaki Karlofça Antlaşması ile birlikte, İmparatorluğun güç kaybı içinde olduğunu fark eden Osmanlı devlet adamları tarafından yapılan ıslahat, ilk başta Batı devletlerinden ilham alınmamış olsa da Batı’nın üstünlüğünün farkına varıldığının göstergesi niteliğindedir. Ancak gerçek

anlamda Batı üstünlüğü ve bu nedenle Batı'nın ilham alınması gerekliliğinin somut göstergeleri XVIII. yüzyıldan itibaren. Batı'nın yapılan ıslahatta ilham kaynağı haline gelmesi, Batı'nın tamamen Osmanlı üzerinde hegemonya kurması olarak yorumlanmaya başlanmıştır. Tanzimat Fermanı hakkında bazı çalışmalar bu bakış açısının devamlılığı niteliğindedir.

4.2.1.3.1. Fransız devrimi

Fransız Devrimi'ni anlamak için Fransa'nın o dönemde sahip olduğu yapıyı ve içinde bulunduğu şartları bilmek gerekir. Sanıldığı gibi devrim geride kalmış bir ülkede meydana gelmemiştir. 1789 tarihini temel alırsak, Fransa en azından bir yüzyıldır en büyük güçler arasında yer almaktaydı. Ancak Fransa'nın tek geri kalmışlığı rakibi Britanya karşısındaydı (Mann, 2012, s. 181). Özellikle çok geniş tarım topraklarına sahip olan ve dolayısıyla nüfusunun büyük bir bölümü kırsal kesimde yaşayan Fransa'da ekonomi, sanayileşmiş Britanya'ya göre geride kalmıştı. Bu durum, Fransız halkı arasında eşitsizliği ve huzursuzluğu ortaya çıkaran bir etki yapmıştır. Yani toplumsal düzen de birtakım aksaklıklar belirmeye başlamıştır. Fransa'da patlak veren ve düzenin kökten değişimi ile sonuçlanan 1789 yılındaki olayların “devrim” kavramı ile ifade edilişi, kavramın önceki anlamlarını da değiştirmiştir. Fransız devrimi, yeni düzenin başlangıcı olduğu gibi eskinin ortadan kaldırılması anlamını taşır. Daha öncesinde de İngiltere veya başka bölgelerde köklü değişimler olmuştur. Ancak bu köklü değişimler için kullanılan devrim kelimesi, restorasyon sürecini anlatmaktadır (Hayward, 1991, s. 1). Oysa Fransız Devrimi, öncekilerden çok farklıdır. Zaten devrim sonrasındaki, yansıma ve etkilenme süreci devrim kavramının anlamındaki genişleme ve değişimi ortaya koymuştur.

XVIII. yüzyılda büyüyen eğitimli sınıfın, mevcut toplumsal düzeni sorgulamaya başlaması ihtilalin de sebebini oluşturmaktadır. (Rayner, 1938, s. 3). Fransız İhtilali üç önemli prensibe dayanmaktaydı; sosyal eşitlik, demokrasi ve milliyetçilik. Fransız Devrimi'nden sonra ortaya konan İnsan Hakları Bildirisi, insanların doğuştan gelen haklarından, eşitliğinden, özgürlüğünden bahsetmekteydi. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik zaten Fransız Devrimi'nin sloganlarıydı (Ranke, 1965, s. 11). 1789 yılındaki bildiri herhangi bir hükümetin veya kralın hediyesi olmamıştır. Bu bildirinin prensipleri evrensel nitelik taşımaktadır. Bu yönüyle her yerde uygulanabilir bir özelliğe sahip olmuştur. Bundan dolayı da sadece Fransa'da değil, dünyanın diğer bölgelerinde de geleceğin

şekillenmesinde az ya da çok katkısı olmuştur (Hazen, 1891, s. 86-87). Bu bildiri sadece ilan edilmiştir. İlan etmek, metin içerisindeki hakların garanti altına alındığı anlamına gelmemektedir. Sonraki süreçteki en önemli problem bu hakların nasıl garanti altına alınacağı meselesiydi. Yaşanan mücadeleler de bunun için olmuştur (Hazen, 1891, s. 89).

Fransız Devrimi'nden sonra oluşturulan anayasa ise şu önemli prensipler üzerine inşa edilmiştir:

- “1- Meclis, diğer kurumlara bağıllığı olmayan bir organdır ve hoşgörölü, bölünmez bir bütünlüğe sahip bir millet oluşturma fikri,
- 2- Kral ve ailesinin gücünün sınırlandırılması. Tüm otorite meclisin ellerinde toplanmıştır.
- 3- Lordlar evi veya kral gibi veto hakkına sahip olan kişi veya kurumlar seçimler için bir engeldir. Bu engellerin ortadan kaldırılması” (Rayner, 1938, s. 22).

Fransa'nın 1790 anayasasında Meclis, Kilise'yi devletin bir organı haline getiren büyük bir adım atmıştır. Bundan böyle piskoposlar kilise bölgesi (keşiş, papaz, rahipler) tarafından seçilmeye başlanmıştır. Kilise bölgesini oluşturan keşiş, rahip ve papazlar ise kilise cemaati tarafından seçilmiştir. Papa artık bu seçimlerde etkisini kaybetmiştir, sadece ona seçim yapıldığına dair bilgi verilmesi kâfi görölmüştür. Papalığa ödenen gelirlere ise el konulmuştur (Rayner, 1938, s. 22).

Böylece devrim Fransa'da toplumsal yaşam alanında köklü değişimler ortaya çıkarmıştır. Fransız devleti ve hatta Fransız kimliği değişmiştir. Devrim, modern dünyanın feodal sistemden demokratik sisteme doğru dönüşümüne yol açmıştır. Feodal sistemin temel unsuru olan sınıf ayrımı ve ayrıcalıklar, insanların eşitliği prensibi vasıtasıyla yeni sistemde ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Hazen, 1891, s. 31). Yine de Fransız devrimi XVIII. yüzyılın sonuna kadar eskinin ortadan kalkması ve yerine tamamen yeninin gelmesi değil, bozulmuş olan eski düzenin yeniden kurulması anlamına gelmekteydi (Schulze, 2005, s. 91).

Fransız Devrimi'nin Avrupa'daki diğer siyasal hareket ve darbelerden farkı, devrimle birlikte iktidarın egemenliği hususunda yeni bir meşruluk anlayışının kök salmasına sebep olmasıdır. Getirmiş olduğu bu meşruluk anlayışı sadece kendi sınırları içerisinde etkili olmamış, aynı zamanda, Avrupa kıtasındaki diğer mutlakiyet idarelerini de tehdit etmiştir. Bu bağlamda, Fransız Devrimi'nin modern düşünce üzerinde bırakmış

olduğu derin izlerden birisi, iktidarı yıkılmak istenen yöneticilerin meşruluklarının yok edilmesinin gerekliliğine yönelik ikna edici gerekçeler ortaya çıkarmış olmasıdır (Sennett, 2011, s. 50). Başka bir ifadeyle, Avrupa'daki radikal değişiklikler, çağın insanları tarafından daha çok devletin siyasi meşruiyeti ile ilgili kriz olarak hissedilmiştir. Antik mitler ve kutsal hak gibi yorumlar anlamını yitirmiştir. Hükümdarın da herkes gibi bir insan olduğu anlaşılmış; kutsallığını kaybetmiştir. Statüsü artık Tanrı tarafından değil, bizzat uyrukları (halk) tarafından verilir hale gelmiştir. Yani Fransız devrimi devletin meşruiyet temelini dinden millete dönüştüren kökten bir değişim hareketi olmuştur. Bu yönüyle “ancien regime”den radikal bir kopuşu ifade etmektedir (Çitak, 2006, s. 145). Bu süreçte anahtar kavram “ulus” olmuştur (Aydın, 2000, 58). 1830'da Louis Philippe taç giyme yeminini kutsal kitaba değil, anayasaya el basarak yapmıştır (Schulze, 2005, s. 147). Bu değişimin arka planı, toplumsal sözleşme fikrinin ön plana çıkmış olmasıdır. Bireyler artık geleneksel ve tarihsel irade gereğince bir araya gelen kişiler değil, tamamen serbest tercihleri gereği birlikte bir bütün oluşturan irade sahibi varlıklar olmuşlardır. Bu hususta en önemli düşünürlerin başında Thomas Hobbes (1588-1679) gelmektedir. Hobbes tarafından gündeme getirilen toplumsal sözleşme fikri yardımıyla insanların güvenli bir yaşam ve özgür bir ekonomik çaba karşılığında otoriteyi sahiplerine devrettiklerine yönelik görüş ağırlık kazanmıştır. Eğer iktidar bu görevini yerine getiremezse meşruluğunu kaybedecektir (Van der Loo ve Van Reijen, 2003, s. 169). Siyasal yurttaşlık merkezileşmiş bir şekilde kavrandığı için Fransız Devleti, ulusal duyguları dünyada daha önceden bilinmeyen bir ölçüde harekete geçirebilmiştir (Mann, 2012, s. 217).

Fransız Devrimi sadece siyasal olarak yeniden yapılanma süreci değildir. Ayrıca prensipleriyle sosyal, ekonomik ve ahlaki yeni bir çağın başlamasına öncülük etmiştir. Entelektüel gelişmeler, Endüstri Devrimi ile birlikte modern toplumun unsurlarını hazırlamıştır (Schapiro, 1918, s. 8). Bir taraftan da kimi yazarlara göre bu devrimden sonra Avrupa artık birden fazla modernleşme modeline sahip olmuştur (Mann, 2012, s. 217).

Çalışma açısından önemli olan şey Fransız Devrimi'nin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki etkisi ve Osmanlı'nın bu olay karşısındaki takındığı tavidir. Fransız Devrimi'nin etkilerini yaymaya başladığı ilk zamanlarda bunun devlet için bir sorun olmayacağı düşünülmüş olsa gerek ki çok fazla üzerinde durulmamıştır. Böyle bir

düşüncenin ortaya çıkmasındaki en temel etkenlerden birisi ise, ihtilal ile birlikte hızlanmış olan toplumların biçimlendirilmesi hususunda, yaşanan değişimin farkına varılamamasıdır. İdeolojik ve kültürel biçimlenme ve toplumsallaşma cemaatlerin (milletlerin) iç sorunu olarak görülmüştür. Fransa'nın yeni rejimi her şeyden evvel bir Avrupa meselesi olarak algılanmıştır. Hatta İstanbul'daki Fransızların devrim prensiplerini kabul ederek renkli kokart takmalarına ya da hürriyet ağaçları etrafında gösteriler yapmalarına Osmanlı hükümeti izin vermiştir. Prusya'nın Fransa rejimini tanımasından sonra, bunu kendisine örnek alan Osmanlı İmparatorluğu da Fransa Cumhuriyeti'ni tanımıştır (Karal, 1988, s. 22). Bütün bunlara rağmen yine de Osmanlı toplumu veya yöneten kesimin Fransız Devrimi'ni tam olarak anlayabildiğini söylemek zordur. Bunun önemli sebeplerinden birisi dil problemi olmuştur. Fransız Devrimi'ndeki "Liberte, Egalite, Fraternite" sloganının Türkçe karşılığının ilk zamanlarda bulunamadığı ifade edilmiştir (Castellan, 1993, s. 239).

Fransız Devrimi'nin etkilerinin çok geniş bir alana yayılmasındaki en önemli aktörlerden birisi Napolyon olmuştur. Özellikle Napolyon'un Mısır'ı işgali Osmanlı İmparatorluğu için bir tür şok etkisi yapmıştır. Dost olarak gördüğü bir devletten böyle bir darbe yemesinin anlamı Osmanlı İmparatorluğu için büyük olmuştur. Napolyon'un Mısır seferi, modernleşen Avrupa ile onun gerisinde kalmış olan Asya arasındaki ilk büyük temas anlamına da gelmekteydi (Mishra, 2013, s. 31). Devrimin ortaya attığı fikirleri gittiği yerlere taşıyan Napolyon, özellikle toplumsal istikrarı ve huzuru derinden yaralamıştır. Napolyon'un harekâtı Nil boyundaki hayati ve zengin eyaleti olan Mısır üzerinde Osmanlı egemenliğini büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır (Quataert, 2005, s. 78). Devrimin sonuçları, bu etkilenmeler ile önüne geçilemez sosyal ve siyasal değişimlerin de başlangıcını teşkil etmiştir. Nitekim bir süre sonra Balkanlar'da ortaya çıkan ayaklanmalar artık siyasal nitelik kazanmaya başlamıştır. İsyanlardaki ekonomik ve sosyal talepler, yerini özgürlük istemine bırakmıştır. Devrim, ilerleyen zamanlarda sonuçları ile Osmanlı İmparatorluğu'nu kemiren bir yapıya bürünmüştür. Özellikle de bünyesindeki etnik unsurları dini temele dayanan bir sınıflandırma ile "millet sistemi" adlı kendine has sistemi olan Osmanlı İmparatorluğu'nda etnik unsurların bir sorun olabileceği düşünülmemiştir. Çünkü Osmanlı devlet aklı tebaasını, o zamana kadar doğrudan İslam'ın kontrolünde tutmuştur. Fakat aksi durumun ortaya çıkması, ulus-devlete geçiş sürecinde kendini göstermiştir. Bu geçişle birlikte devletler için en önemli

hedef her yurttaşa aynı ulusal kimliği benimseterek bütünlüğü yani ulusallaşmayı sağlamaktır (Aydın, 2000, s. 77). Bunun farkına geç varan Osmanlı İmparatorluğu önemli sorunlarla karşı karşıya kalmıştır.

Fransız devrimi, laik bir temele dayanan, “Avrupa’da din dışı bir çerçevede ifade edilen ilk büyük toplumsal ayaklanmadır” (Anderson, 2001, s. 40). Bu yönüyle de Osmanlı İmparatorluğu’nu etkilemiştir. Fransız İhtilali’nin, Yunan milliyetçiliğinin filizlenmesini sağlamış olması, Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki etkisini somutlaştırmıştır. Rumların bağımsızlık hayalleri için başlatılan Yunan savaşı, Avrupa’da XIX. yüzyılın en önemli meselelerinden birisi olmuştur. Özgürlük ve milliyetçilik prensiplerine dayanan bu savaş Batı Avrupa’da önemli destek bulmuştur (Marriot, 1956, s. 59). Fransız İhtilali, Osmanlı topraklarındaki isyanlara siyasal ideolojiyi armağan etmiştir. Sırp isyanı ve ardından Yunanistan’ın bağımsızlığına giden yol Fransız devriminden sonraki ulusçuluk ideolojisinin izlerini taşımaktadır. Fransız Devrimi’ndeki ruhun birçok Rum arasında büyük bir heves uyandırdığı dile getirilmiştir (Jorga, 2009, cilt 5, s. 208). Jorga, Fransız devriminin Yunan isyanı üzerindeki etkisinden şöyle bahsetmiştir:

“Yeni Yunan dilinin ıslahatçılarından biri olan Koray; Altona konsolosu olup ve Romen prensliklerinde aynı makama talip Konstantin Stamati; Eflak’ta rahip ve öğretmen olarak görev yapan Polizoi Kontu, birçok başka yabancıların yanı sıra Paris’teki kanlı olayların şahidi olmuşlardı ve özgür bir ‘Hellas’ (Yunanistan) görme umudunu taşıyorlardı. Bir süreliğine Bükreş’te yaşamış genç bir Makedon olan Velestinolu Rhigas, kendisini özgürlük ozanı, ‘Rum Marseillaise’ (milli marşının) bestecisi haline getiren özgürlük ruhunu Paris’ten alıyordu” (Jorga, 2009, cilt 5, s. 208).

Bu isyanların öncekilerden farklı olan yanı ise, Avrupa devletlerinin bu isyan süresince oynamış oldukları roldür. Özellikle Rusya ve Fransa, Yunan isyanı esnasındaki destekleriyle Osmanlı İmparatorluğu’nu oldukça zor durumda bırakmışlardır. İngiltere’deki şairlerden Lord Byron, destek için Yunanistan yolculuğuna hazırlanmıştır (Hammer, 2010/1827-1832, cilt 9, s. 2565).

Nitekim sonuçları ile çok geniş alanda etkili olan Fransız Devrimi; siyasal, toplumsal ve ekonomik açıdan zayıf bir durumda olan ve içerisinde tam da devrimin

getirmiş olduğu etkilere açık etnik unsurları barındıran Osmanlı İmparatorluğunu dağılma tehlikesi ile karşı karşıya bırakmıştır. Driaault da (2010), devrimin Osmanlı üzerindeki tesiri üzerinde durmuştur:

“Fransa ihtilal-i kebirinin bütün milal ve akvam arasında husûle getirdiği efkâr-ı hürriyet ve istiklalperverane ve Napolyon’un ordularınca nâ-mesbuk bir surette ihrâz olunan muvaffakiyetten dolayı efkâr-ı ammece husule gelen teheyyücat neticesi olarak vilayat-ı Osmaniye’nin dahi huzur ve asayışı muhtell olmuş (nizamı bozulmuş) idi” (s. 130).

Bu tehlike karşısında devletin kurtuluşunu amaçlayan aydın bürokratlar, Osmanlı İmparatorluğu’nun çağının özelliklerini taşıyan bir yapıya kavuşması için gereken tedbirleri alma yolunu seçmişlerdir.

III. Selim ile birlikte başlatılan ıslahat bu yöndeki ilk atılımlardır. III. Selim döneminde Viyana elçisi olan Ebubekir Ratib Efendi’nin oradaki Fransız İhtilali taraftarları tarafından dağıtılan bildirilerin içeriğine raporlarında yer vermiş olması, Osmanlı bürokratlarının, Avrupa’da Fransız Devrimi ile somutlaşan meşruiyet sorununun farkında olduklarını ortaya koymaktadır:

“Nasonel Asamliya (Assemblée National) biz bu krallık komedyesini bitürmeyince bu i‘bâdullahı esirlikten hâlas idemeyüz. Bir adam kendi ırz u edebîyle mukâyyet olduğu halde krallar anlara ne içün zulm itsün hükm itsün anlar dahi bizim gibi adam değil midir? Anları pâdişâh biz ideriz. Ey i‘bâdullah ve ey karındaşlar! Bizim cengimiz ve dâvâımız krallar ve ministeriler ile dir ve atacağımız kurşun ve tob ve tüfenk ve cenk anların konaklarıdır. Bu zalimlerin bize tasallutları nedir? Anlar dahi sizin gibi adam değil midir? Deyû dürlü dürlü fesâdlar neşr ve işâ’a ile halkı tahrik ve ifsâd ve teşvîk iderler” (Yeşil, 2011, s. 170).

Ancak III. Selim’in büyük bir cesaretle teşebbüs etmiş olduğu ıslahat programının (Nizam-ı Cedit) tatbik edilmesinde Osmanlı İmparatorluğu’nun bünyesi ve kanunları müsait olmadığı ve buna yönelik hazırlık yapılmadığı için başarısız olduğu vurgulanmıştır. (Eren, 2007). Tanzimat Dönemi, Fransız Devrimi ile beliren siyasi meşruiyet meselesinin Osmanlı toprakları üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirme çabalarının yoğunlaştığı bir dönemdir. Başka bir ifadeyle Tanzimat Dönemi; Fransız

Devrimi'nin etkisini ve baskısını yoğun bir şekilde hissedenden bir imparatorluğun, devrimden sonra tehdit unsuru olarak gördüğü etkenleri kendi sitemine uygun hale getirmek için başlattığı süreçtir.

4.2.1.3.2. Sanayi devrimi

Devrim kavramı, genellikle bir halk isyanını ifade etmek için kullanılmıştır. Fakat Sanayi Devrimi'nde böyle bir şey söz konusu değildir. Bu devrim boyunca ne mitingler yapılmıştır, ne anlaşmalar imzalanmıştır, ne de savaşlar yapılmıştır. Yine de bu sessiz devrim milyonlarca insanın yaşam şartlarını kökten değiştirmiştir. Bu devrim ile modern Avrupa'nın siyasi, iktisadi ve toplumsal özellikleri radikal biçimde değişmiştir. Bireylerin uğraş alanları değişmiştir. Modern dönem ile birlikte bireyler, sanayilerin olmazsa olmazları olan makinelerle birlikte üretim mekanizmasının en önemli parçası haline gelmişlerdir. Modern dönem bireyi için pazar, sadece kendi kasaba ya da şehirleri değil tüm dünya olmuştur (Schapiro, 1918, s. 25). Bu devrimi ortaya çıkaran etkenlerin başında ise, nüfus ve kaynaklar arasında erken kapitalizmin hazırlamış olduğu eşsiz derecede faydalı bir denge unsuru gelmektedir (Ateş, 2008, s. 32).

Devrim sonrasında geliştirilen bireysellik önemlidir. Kişiler arasındaki rekabetin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Toplumun bu durumda kazançlı çıkacağı düşünülmüştür. Rekabet yeni dönemin, özdeyişlerinden birisi olmuştur (Schapiro, 1918, s. 42). Sanayi Devrimi, evrimci ve pozitivist fikirleri güçlendirmiştir (Touraine, 2014, s. 91). Aynı zamanda gelişen burjuvazi kendisi için hayati bir uğraş içine girmiştir. Onların amacı, aristokratik iktidarların egemenlik alanlarının sınırlandırılması ve anayasal hukuk sistemine tabi kılınması olmuştur. Nihayetinde ise 1830'lardan başlayan süreçte anayasal monarşiler, ifade ve inanç gibi bireysel hakları tanımaya başlamışlardır. Kabul etmek zorunda kaldıkları bir diğer şey de özel mülkiyetin dokunulmazlığıdır (Boztemur, 2011, s. 63). Avrupa'daki siyasi, iktisadi ve toplumsal alanlardaki değişimlerin, Osmanlı'daki yansımalarını Tanzimat Dönemi'nde göreceğiz. Ancak onun öncesinde Sadık Rıfat Paşa gibi aydın bürokratlar Avrupa'daki gelişmelerin farkındadır. Yazdıkları eserlerde ya da raporlarda bu konuya yer vermişler ve bunların bilinmesinin devletin istikbali için oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Sanayi Devrimi'nin en önemli etkisi toplumları oldukça dinamik bir yapıya kavuşturmuş olmasıdır. Sanayi Devrimi ile birlikte toplumda şimdiye kadar olmayan kitlesel/örgütsel kalabalıklar ortaya çıkmıştır. Bu dönemden sonra kalabalık insan

topluluklarının, sosyal ve siyasal yapı üzerinde etkilerini güçlü bir biçimde hissettirdiği bir süreç meydana gelmiştir. Böylece, insanları bir arada tutmak, onlara ulaşmak ve yönlendirmek yeni dönemin önemli bir sorunu haline dönüşmüştür (Durgun, 2005, s. 115). Sanayi Devrimi'nden itibaren modernleşme hem model hem de süreç olarak sosyal bilimlerin ilgi alanına girmiştir. Modernleşmenin davranış şekilleri boyutunda, “kişisel” olduğu kadar “toplumsal” yanı ile de önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada eğitim çok kıymetli hal almıştır. Eğitim sistemi, Sanayi Devrimi ile ortaya çıkmış olan fabrika düzenine göre belirlenmiştir. Eğitimin büyük bir kısmı örgün eğitimidir. Bu eğitimi alan bireylerin, önceki yaşantılarında herhangi bir meslek dalıyla ilgili uzmanlıkları yoktur (Gellner, 2008, s. 102). Uzmanlaşmayı, almış oldukları eğitim vasıtasıyla elde etmişlerdir. Bu açıdan Sanayi Devrimi'nden sonra ortaya çıkan toplum yapısında uzmanlaşma çok önemli bir yer kazanmıştır.

Sanayi'ye geçiş çağı, ulus-devlet yapılarının ortaya çıkmaya başladığı zaman dilimi içerisinde olmuştur. Bu çağ siyasal ve kültürel sınırların yeniden belirlendiği bir çağdır (Gellner, 2008, s. 118). Yaşanan bu değişim ve geçiş süreci ister istemez dönemin imparatorluklarını da etkilemiştir. Batı dışı toplumlarda, “modern” çağa ayak uydurma konusunda önemli adımlar atılmıştır. Batı dışı toplumlarda başlatılan çağı yakalama sürecinde bazen Batı'nın kendisi itici ve zorlayıcı güç olurken, bazen süreç, toplumların kendi iç kararı gereği başlatılmıştır.

İngiltere'nin yolunu açtığı, öncülük ettiği bu değişimle birlikte kentleşme süreci de hızlanmıştır. Çiftlikler ve köyler, fabrikaların bulunduğu, madenlerin işletildiği ve bunların çevresinde insanların topluluklar halinde yaşamaya başladığı yerler olmuştur. Dolayısıyla üretim kapasitesi artmıştır. Bu durumun iki önemli sonucu olmuştur. Birincisi, hammadde talebi; diğeri ise, pazar ihtiyacıdır. Tam bu noktada Avrupa'nın yayılma sürecinin hızlanmış olduğunu görmekteyiz. Yani, Sanayi Devrimi bir taraftan da Avrupa'nın yayılım sürecini hızlandırmıştır. Bu yayılma, siyasi, sosyal ve ekonomik olarak zayıf olan ama bünyesinde çok geniş toprakları bulunduran Osmanlı İmparatorluğu için doğrudan tehdit unsuru haline gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun sahip olduğu topraklar, sanayi çağına giren devletler açısından en önemli hammadde ve pazar alanı olarak görülmüştür. Nitekim Mısır başta olmak üzere İmparatorluğun farklı bölgelerinde devletlerarası rekabet ve çekişmenin XIX. yüzyıl boyunca artmasının sebebi de bahsedilen husustur. Bunun yanı sıra Sanayi Devrimi ile kapsamı genişleyen ticari alanda,

Osmanlı toprakları İngiltere gibi çok farklı bölgelerde sömürgeler edinen devletler açısından önemli bir kavşak noktası haline gelmiştir. Bunun sonucu, devletlerin Osmanlı toprakları üzerindeki ilgi ve nüfuz mücadelelerinin yoğunlaşmış olmasıdır. Ortaçağ özellikleri taşıyan ve tarıma dayalı ekonomik sistemini değiştirememiş olan Osmanlı İmparatorluğu, söz konusu etkilenmeler neticesinde başta iktisadi olmak üzere birçok alanda çağının gerisinde kalış durumunu değiştirememiştir. Gelişmekte olan endüstrileşmeye ayak uyduramayan Osmanlı İmparatorluğu, geniş topraklara sahip bir ortaçağ devleti görünümünü devam ettirmiştir. Yani çağının gerisinde kalmış olan Osmanlı, kendisini yenileyememiştir. Neticesinde ise, II. Küreselleşme dalgası olarak ifade edilen Fransız ve Sanayi Devrim'lerinin Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi, ekonomik ve sosyal düzeni üzerindeki olumsuz etkileri ile zaten çağının gerisinde kalmış olan devlet, yeni buhranlara doğru sürüklenmiştir. Tanzimat Dönemi bu buhranlı dönemdeki kurtuluş çabalarını ifade etmektedir.

4.2.1.4. Düşünsel ve ideolojik fikir akımlarının etkisi

Modern Avrupa'yı şekillendiren başlıca unsurlar; ekonomik ve teknolojik değişim, siyasal değişimle beraber ideolojik ve entelektüel gelişmeler olmuştur (Boztemur, 2011). Milliyetçilik, liberalizm, sosyalizm, sosyal darwinizm, romantizm ve pozitivizm gibi fikir akımları modern Avrupa'nın şeklini ve yaşam biçimini değiştirdiği gibi, günümüze kadar devam etmiş olan önemli izler de bırakmışlardır. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme öncesi ve sürecinde bu fikir akımlarının önemli tesirleri olmuştur. Özellikle Avrupa'daki ticari gelişme ve şehirleşmenin XVIII. yüzyıldan itibaren Balkanlar'da da tesirini göstermesi, yerli bir tüccar sınıfın ortaya çıkışını beraberinde getirmiştir. Buna Aydınlanma Çağı'nın etkisi ile eğitimin bu bölgede özellikle yerel halklar bazında gelişmesi eklenince Yunan, Sırp ve Rumen aydın sınıfının oluştuğunu görmekteyiz (İnalçık, 2013, 34). Böyle bir etkilenme İmparatorluğu parçalanmaya doğru götürecek olan ilk adım olarak görülmüştür. Özellikle bütünlüğünü korumak ve bunun için kendini yenilemek isteyen İmparatorluğun Avrupa'yı yakından tanıyıp bilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. III. Selim döneminden itibaren Avrupa'ya gönderilen sefirlerin önemli bir görevi de, Avrupa'daki gelişmeleri yakından izlemek ve Bab-ı Ali'ye raporlar sunmak olmuştur. Avrupa'ya gönderilen bu bürokratlar hiç kuşkusuz gittikleri yerlerde yukarıda bahsettiğimiz fikir akımlarının etkilerini

gözlemlemişlerdir. Bu gözlemlerini de yazdıklarına yansıtmışlardır. Tanzimat Dönemi için bu bürokratların sunduğu raporlar ve bu raporlarından hareketle onların Avrupa'daki gelişmeleri nasıl anladıkları oldukça önemlidir. Nitekim Osmanlı modernleşmesi de bu aydın bürokratlar aracılığı ile başlatılmış bir süreçtir.

O yıllarda Batı'ya gönderilen Osmanlı elçilerinin Avrupa hakkında bilgi verirken üzerinde durdukları hususlardan birisi “kameralizm” anlayışıdır. Fransız İhtilali ile güçlü ve modern merkezîyetçi devlet yapısının ortaya çıkması, aynı zamanda güçlü bir bürokratik yapılanma ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaca paralel olarak geliştirilen yeni yönetim düşünüsü olarak “kameralizm” ortaya çıkmıştır. “Kameral-bilim” –mutlak monarşik merkezi devletin yönetim bilgisi- olarak tanımlanmaktadır (Albayrak, 2010). XVI. yüzyılın başlarında ortaya çıkan bu anlayış 1800'lü yıllarda Osmanlı İmparatorluğu'nda da etkisini göstermiştir. Avrupa'ya gönderilen bürokratlar oradaki devlet sistemlerini incelediklerinde bu sistemle karşılaşmışlardır. Kameralistlere göre güçlü bir devlet, aynı zamanda güçlü ve problemsiz bir orta sınıfa dayanmaktaydı. Bu açıdan devletin görevi; tebaası için eğitim ve ticareti kolaylaştırmak, onları korumak ve birer “üretici” haline getirmek şeklinde görülmüştür. Alınan vergiler sayesinde yeni tipte bir orduyu, bürokrasiyi, yani bütün devlet kurumlarını güçlendirmek başlıca gaye olmuştur (Mardin, 2009). Başka bir ifadeyle, orta sınıfların güç kazanması paralelinde yürüyen bu politika ile ulusal bütünlüğün sağlanması ve feodal toplumsal kalıntıların temizlenmesi amaçlanmıştır. Viyana elçisi Ebubekir Ratib Efendi başta olmak üzere Avrupa'ya gönderilen Osmanlı elçi ve bürokratları Avrupa'daki kameralist yapıya atıflar yapmışlardır. Özellikle Avusturya'da XVIII. yüzyılın ikinci yarısındaki yoğun merkezileştirme politikaları, ıslahat için uygun yöntem arayan Osmanlı elçileri açısından dikkat çekici bulunmuştur. Örneğin Tanzimat'tan yaklaşık yarım yüzyıl önce;

“Avrupa memleketlerinde olan hükemâ ve feylesof ve ahval-i düvel ve mesâlih-i mülk ü milele âşinâ ve sâhib-i vukuf olanların beyninde bir devletin kemal-i kuvvet ü miknet ve mezîd-i revnâk ü behçeti asâkirin kesret ve tertîb ü nizâm ve ita'âtî ve hazinenin vûs'at ve bereket ü vefreti ve vükela ve vüzerâ ve ricâl-i devlet ve rû'esâ ve ümenâ ve ummâl-i memleketin sadâkat ve istikâmet ve rüşd ü sedâd ü emâneti ve re'âyâ-yı memleketin refâh ü rahât ve himâyet ü ri'ayet ve ma'muriyeti ile müyesser idi”

şeklinde Ratib Efendi'nin layihesindeki ifadeler, kameralist yönetim anlayışının Osmanlı siyasi elitine aktarımı olarak görülmelidir. Ratib Efendi ile başlayan bu aktarım, Tanzimat Dönemi'nin hemen öncesinde aynı yerde elçilik görevini yerine getiren Sadık Rıfat Paşa ile devam etmiştir. Bu bağlamda Tanzimat Fermanı'nın arka planında "kameralizm"nin etkisi vardır. Osmanlı İmparatorluğu üzerinde etkisini gösteren "kameralizm"nin Avusturya'nın devlet yapısında varlığını sürdürüyor olması dikkat çekicidir. Oysa bir yüzyıl önce bu sistemi benimsemiş olan İngiltere ve Fransa bu sistemden çoktan vazgeçmiş ve daha ileri bir seviyeye ulaşmışlardır. Başka bir ifadeyle, Osmanlı İmparatorluğu, kendine göre ileride olan bir devleti örnek alırken bile en ileride olanları değil, yine geride kalmış bir ülkeyi örnek almıştır. Bu etki Tanzimat Dönemi'nde devletin ekonomik ve siyasi merkezileşme politikasının arka planını göstermektedir. Fakat bu merkezileşme politikası, aynı zamanda ortaya çıkarılmaya çalışılan Osmanlı imparatorluk ideolojisi ile de paralel yürümüştür. Bu ideoloji, Osmanlılık olmuştur. Bunun ortaya çıkarılmasının altında önemli sebepler bulunmakla birlikte, bu sebeplerin başta geleni Fransız İhtilali ile birlikte hız kazanmaya başlayan ulusçuluk (nasyonalizm) fikridir. Aslında kimi araştırmacılara göre ulusçuluk akla gelmeyecek bir gelişmeydi. Ortaya koyduğu şeyler bilimsel olmadığı gibi, tatmin edici de değildi (Marriot, 1956, s. 3). Ancak, ırk, dil, toprak, inanç ve kültür gibi unsurlar ulusçuluğun temel bileşenleri olmuştur. Ulusçuluğun gelişimi devletlerin yapılarında köklü değişimlerin de başlangıcını teşkil etmiştir. Bu fikir akımı iki yönlü bir olgu halinde gelişmiştir. Bir taraftan Almanya ve İtalya gibi devletlerin birliklerini sağlamalarına yardım ederken, diğer taraftan imparatorlukları parçalanma tehlikesi ile karşı karşıya bırakmıştır (Marriot, 1956, s. 4). İstanbul'daki Rumların özellikle Fenerli nüfuzlu ailelerin çocuklarını Avrupa'ya öğrenime göndermiş olduklarını görmekteyiz. Avrupa ile İmparatorluk halkları arasındaki böyle bir kanal Avrupa Aydınlanma çağıının ve özellikle de milliyetçiliğin revaçta olduğu bir süreçte Fransız Devrimi'ni hazırlayan fikir akımlarının İmparatorluk topraklarında yayılmasına olanak vermiştir (İnalcık, 2013, s. 34). Böylece bağımsızlık talepleri dillendirilmeye başlanmıştır. Bu durum karşısında, İmparatorluklar kendilerine has bir ideoloji üreterek bütünlüklerini korumaya çalışmışlardır (Tekin, 2002). Ayrıca Balkanlardaki gelişmelerin, Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmeye giden süreç üzerinde iki yönde tesirinin olduğu ifade edilmiştir. İnalcık'a (2013) göre; ilk olarak, bu halkaları idaresi altında tutmak için Osmanlı İmparatorluğu'nda reform

hareketi hızlandırılarak, Batılılaşmış birçok gayrimüslim Osmanlı idare ve kültür hayatında ön safta yer almıştır (s. 35).

İmparatorlukların yapmaya çalıştıkları şey doğru muydu? Bu fikir akımına karşı yaptıkları mücadele ya da izledikleri yöntem ne kadar geçerliydi? Bu sorular cevaplanmayı beklemektedir. Ancak onların kendilerine has bir ideoloji oluşturmaları oldukça makul bir yöntemdi. Fakat ulusçuluk tek doğrultuda ilerlememiştir. Romantik Alman ulusçuluğunun devreye girmesi, ulusçuluk anlayışlarında etnik ve kültürel temele daha fazla önem verilmesini beraberinde getirmiştir. Hâlbuki Fransız İhtilali'nden esinlenen "liberal ulusalcı" akımlar ulusal dil yoluyla asimilasyonu ve cumhuriyetçi kurumlar yoluyla halk egemenliğini öngörmekteydi. Bu anlayışta etnik köken vurgusu daha azdı (Aktürk, 2006, s. 31).

Ortaya çıkan yeni durum Avrupa'nın siyasi haritası başta olmak üzere, birçok alanda köklü değişimlerin habercisi olmuştur. Ulusçuluğun etkin bir siyasal ve ideolojik bir güç olarak tarih sahnesine çıkışı, Avrupa'da ulus-devletlerin oluşumu ile eş zamanlıdır (Karakaş, 2006, s. 57). Bu açıdan bakıldığında modern dönem, imparatorluk yapılarından ulus-devlet yapılarına geçişin hızlandığı bir süreci ifade etmektedir. Bu dönemde toplumsal kimliğin ve kültürün ulusallaştırılması, dilsel, dinsel ve eğitsel birliğin gelişmesi ve ortak tarih bilincinin yaratılması modern devletin sürekliliği için de hayati bir önem taşımıştır (Boztemur, 2006, s. 173). Osmanlı İmparatorluğu'nda bu süreçteki etkilenmeler karşısında devletin geleceği için aynı araçları kullanma konusunda girişimlerde bulunulmuştur. Tanzimat Dönemi bu açıdan modern dönemdeki ulusçuluk fikrinin İmparatorluk üzerindeki olumsuz etkilerini terse çevirmek için ortaya konmuş bir proje olmuştur. İmparatorluk bu defa kendisince bir tür ulusçuluk ideolojisi ortaya çıkarıp, bunu benimsetme gerekliliğini hissetmiştir.

Osmanlı modernleşmesi üzerine inceleme yaparken, "pozitivizm"ın etkileri üzerinde de durmak gerekir. Pozitivizm'ın öncüsü Saint Simon, kurucusu ise Aguste Comte'tur (1789-1857). Pozitivizm, metafizik düşüncenin reddedilerek, onun yerine sistematik ve deneye dayanan "pozitif" bilginin alması şeklinde tanımlanabilir (Marshall, 2009, s. 599). Fakat bu akım toplum yaşamında da önemli rol oynamıştır. Milliyetçilikle birlikte evrensel hakların etkisini kaybetmesine yol açmıştır. Pozitivistler, doğal hakların olamayacağından dolayı sivil otoritenin dışında da hakların var olamayacağı fikrini

savunmuşlardır. Onlara göre; haklar, sadece pozitif yasalar tarafından yani devlet tarafından garanti edilebilir (Fitzmaurice, 2012, s. 124). Pozitivist anlayışta duyu organları tarafından algılanmayan şeylerin bilimin konusu olmaktan çıkarılması, modern dünyada seküler bilginin de yerleşmesine yol açmıştır (Tuna, Şen ve Durdu, 2011, s. 61). Aslında pozitivism, siyasal yapılar bağlamında bir geçiş aşamasında olan ve kargaşanın yaşanmakta olduğu Avrupa'daki düzensizliğe bir tepkidir. Bu bağlamda, pozitivismin ilkesi sevgi, temeli düzen ve amacı ilerleme olmuştur (Comte, 2011/1830, s. 25). Bu yönüyle de Osmanlı devlet adamlarına çekici gelmiştir. Çünkü onlar da Osmanlı İmparatorluğu için yeni düzen arayışı içerisindeydiler. Bunun yolunun ise ilerlemeden geçtiği konusunda hemfikirdirler. Hatta pozitivismin kurucusu Aguste Comte, Mustafa Reşid Paşa'ya bir mektup yazarak pozitivismi yeni bir din olarak sunmuş ve İmparatorlukta uygulanmasını istemiştir. Reşit Paşa'nın bu mektuba ne cevap verdiği bilinmemektedir.

Positivism ideolojisinde sadece var olan gerçeklerin ele alınması, bunların dışında gerçekliğin olamayacağı, olsa da bilinmeyeceği görüşünün savunulması, pozitivism karşı bir takım eleştirilerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu eleştirilerin sonucunda pozitivism karşı yeni bir fikir akımı etkili olmaya başlamıştır; Romantizm.

Osmanlı ulusçuluğu bir taraftan da romantizm etkileri taşımaktadır. Tanzimat'ın ilan edildiği XIX. yüzyılın birinci yarısına rastlayan dönemde Avrupa'da Romantizm akımının izlerini görmekteyiz. Bu akım Osmanlı aydın bürokratları üzerinde etkili olmuş başka bir husustur. Romantizm, Fransız İhtilali'nden sonra ortaya çıkan toplumsal karmaşıklığa başkaldırı olarak ortaya çıkmış ve yeni düzene katılmak isteyen insanın yenilikçi görüşleri ile geçmişe olan özlemi bir araya getirmiştir. Bu konumıyla romantik dünya görüşü, devrin sanat, edebiyat ve felsefesinde belirir. Ayrıca dönemin yaşam tarzında da kendini göstermiştir (Birand, 1955, s. 15).

Avrupa'yı şekillendiren fikir akımlarından birisi de "liberalizm" olmuştur. Bu kavram bireylerin refahı ile ilgilidir. Bu yüzden liberalizmin en önemli kuralı, serbest kişisel bir alanın oluşumudur (Raban, 2012, s. 1247). Liberalizm, her türlü siyasal mutlakıyetçiliğe karşı durmuştur. Bu durumun pratikteki anlamı, bir taraftan kamusal dünya ile hakların tanımlanmış olduğu özel dünyanın ayrılması, diğer taraftan, dinin gereklerinin yerine getirilmesinde, konuşmada ve toplanmada insanların özgürce hareket

edebilmesidir (Marshall, 2009, s. 456). Bireysel yaşam, özel, mülkiyet ve özgürlük liberalizm için çok önemli unsurlar olmuştur. Bu bağlamda imparatorluklar, modern devrimler aracılığıyla güvence altına alınmış hassas, özgürlükler için bir tehdit unsuru olarak görülmüştür (Fitzmaurice, 2012, s. 122). Bu bağlamdaki etkileri ile liberalizm, siyasi yapılarda, bireysel yaşamda ve ekonomide önemli tesirler bırakmış bir doktrindir. Öyle ki, Hobsbawm, XIX. yüzyıl liberalizm standartları açısından Osmanlı İmparatorluğu’nu anormal, modası geçmiş, tarihin ve ilerlemenin mahkûm ettiği bir devlet olarak görmüştür (Hobsbawm, 1990, s. 38’den akt. Deringil, 2007, s. 20).

Liberal ekonomideki temel ölçüt “para”dır. Hayek’e göre para insan tarafından icat edilmiş en önemli özgürlük vasıtalarından biridir (Tosun, 2010, s. 87). Fakat özgürlüklerin gerçekleştirebilmenin kazanılan para ile orantılı olacağı fikri bireylerin paylaşım, dayanışma duygularının zayıflamasına, onların yerine rekabet fikrinin güç kazanmasına sebep olmuştur. Rekabet fikri işin içine girdiği zaman Avrupa’da karşılaştığımız önemli bir doktrin de “sosyal darwinizm” olmaktadır. Hatta liberal devlet anlayışının, sosyal darwinizmi ortaya çıkaran en önemli etken olduğu kimi yazarlarca vurgulanmaktadır (Tosun, 2010, s. 87). Darwinizm, Charles Darwin ile Alfred Wallace’ın ayrı ayrı geliştirdikleri ve daha sonra Darwin’in, evrimi konu alan iki büyük eseriyle (Türlerin kökeni ve İnsanın Türeyişi) yaygınlaşan ve evrimin doğal ayıklanma yoluyla gerçekleştiği kuramına dayanmaktadır (Marshall, 2009, s. 129). Sosyal Darwinizm’de Charles Darwin’in kuramı ile ilişkilendirilse de asıl fikir babası kişi Spencer olmuştur. Onun sosyal darwinci olarak nitelendirilmesinin başlıca sebebi, Darwin’in “doğal ayıklanma” kavramı yerine “uyum yeteneği en çok olanın hayatta kalması” anlayışı ile evrim teorisini toplumsal yaşama uyarlaması olmuştur (Tosun, 2010, s. 87). Halliday’a göre; sosyal darwinizm, serbest pazar ekonomisini savunan ve müdahaleci devlete karşı olan bir ideolojidir (Doğan, 2006, s. 61). Haeckel’e göre ise, sosyal darwinizm’in en temel unsurlarından birisi “ilerleme” fikri olmuştur. Bu fikir akımını savunanlara göre; hiçbir şey ilerlemenin önüne geçemez (Doğan, 2006, s. 83). XX. yüzyıla kadar en ileri/güçlü toplumun varlığını devam ettirebilmesi gibi sosyal darwinist fikirler, dönemin Avrupa ve Amerika kıtasında geçerliliği olan en güçlü modern eğilimlerden biri olmuştur (Claeys, 2000, s. 226). Nihayetinde darwinizmin ortaya çıkarmış olduğu, mücadele, rekabet ve ilerleme anlayışı toplumların ve devletlerin yaşamında çok derin izler bırakmıştır. Bu dönem için Osmanlı devlet adamlarının hemfikir olduğu görüş ise “terakki” fikri

olmuştur. Bu bağlamda Osmanlı modernleşmesi üzerinde bu doktrinin etkilerini görebilmekteyiz. Rekabet ve mücadele anlayışı sonucunda ortaya çıkmış olan adaletsizlikler karşısında üretilen bir fikir akımı olan sosyalizm ise savunduğu eşitlik prensibi ile önemli bir yere sahip olmuştur.

Sonuç olarak, modern Avrupa'yı şekillendiren bu fikir akımlarının her biri ya bir tepki hareketi olarak ya da Avrupa'nın geçirmiş olduğu değişimler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bakıldığında her birinin birbiriyle doğrudan ya da dolaylı bir şekilde bağlantısı bulunmaktadır. Düşünsel hareketler ve ideolojik fikir akımları, ortaya atılan prensipler ile bir taraftan modern Avrupa'nın şekillenmesinde önemli roller oynamışken, diğer taraftan da Batı'yı model alarak modernleşme sürecine girmiş olan Osmanlı İmparatorluğu gibi Batı dışı toplumlara ilham kaynağı haline gelmiştir. Bu süreçte Avrupa'ya gönderilmiş olan Osmanlı devlet adamları orada bu fikir akımları ile karşılaşmışlardır. Ancak önemli bir husus, Osmanlı aydın bürokratlarının ya da devlet adamlarının bu fikir akımlarını bilimsel düzeyde tartışacak bilgi birikimine sahip olmadıkları gibi böyle bir amaçlarının da olmamasıdır (Doğan, 2006, s. 192). Osmanlı aydınları Batı'daki felsefi ve fikir akımları ile karşılaştıklarında, bu akımların karşısına İslam felsefesi veya başka bir kaynaktan hareketle geliştirilmiş bir fikir akımı koyamamışlardır (Özlem, 2002, s. 95). Osmanlı bürokratları Bahsedilen fikir akımlarından kendilerine cazip gelenleri ve İmparatorluğun kurtuluşu için faydalı gördükleri fikir akımlarını ve ideolojileri ithal etmekten çekinmemişlerdir. Bu etkileşim sürecinde sadece bir ideolojiye bağlı kalmamış oldukları bir gerçektir. Bu yönüyle Osmanlı modernleşmesi eklektik bir yapıya sahiptir.

4.2.1.5. Modern diplomasinin gelişimi ve avrupa'da birlik fikri

Bu başlıkta “Avrupa’da birlik” ifadesinin kullanılmasındaki temel sebep, diplomasi çağı olarak da adlandırılan XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa devletlerinin, ilerleme için savaş değil barıştan yana tutum içerisinde olma çabalarıdır. Avrupa için XVIII. yüzyıl, “güçler dengesi” kavramının ortaya çıktığı ve bununla bağlantılı olarak “diplomasi çağı” olarak adlandırılan oldukça karmaşık ve çok yönlü diplomatik ilişkilerin görüldüğü bir zaman dilimidir. Bu süreci başlatmış olan ilk adım

Westphalia Barışı'dır(1648).²³ Bu barış, Avrupa ülkelerinin, enerjilerini büyük ölçüde kendi kıtalarına yoğunlaştırmalarını sağlamıştır (Giddens, 2005, s. 131). Westphalia Barışı'nın ilkelerinden birisi, devletlerin kendi toprakları içindeki hâkimiyetlerinin mutlak olması ve hiçbir yabancı gücün bir başka devletin iç işlerine karışamayacağıydı. Söz konusu ilke, Osmanlı İmparatorluğu için XVIII. yüzyıldan itibaren, güçsüzlüğünden dolayı geçerliliğini yitirmeye başlamıştır (Pierson, 2011). Yine de bu barış, uluslararası ilişkilerde modern çağın başlangıcı olarak görülmüştür (Mekay ve Scott, 2011, s. 15). Güçler dengesi kavramı ise, ilk kez somut bir şekilde İspanyol Veraset Savaşı'na son veren Utrecht Barışı'nda (1713) karşımıza çıkmaktadır (Schulze, 2005, s. 79). Özellikle devletlerarası ilişkilerde hâkim olan çıkar çatışmalarını veya çıkarlara dayalı çıkması muhtemel savaşları dizginlemek için “güçler dengesi” kavramının ve politikasının XVIII. yüzyılın sonlarına doğru daha sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Bu politika, rekabetin yoğun olduğu devletlerarası ilişkilere bir miktar istikrar getirmiştir (Mekay ve Scott, 2011, s. 249). XIX. yüzyılın başlarında dış tehditler ve iç isyanlarla uğraşan Osmanlı İmparatorluğu için “güçler dengesi politikası” hayati önem arz etmiştir. Bu politika bir taraftan isyanlarla ve tehditlerle baş etmek için gerekli askeri gücü sağlayarak İmparatorluğun bütünlüğü için korunaklı bir zırh görevi görmüştür. Diğer taraftan da yapılan ıslahatta hem itici hem de zaman kazandırıcı bir etken olmuştur. Özellikle Tanzimat Fermanı ile modernleşme koşusunu başlatan aydın bürokratlar böylesi bir fırsatı olabildiğince kullanmaktan çekinmemişlerdir.

Diplomasi çağı olarak görülen XVIII. yüzyılda Fransa'nın diplomasideki konumu önemlidir. Bu ülkenin diplomasideki metot ve teknikleri, Avrupa'nın geri kalan kısmı için model olmuştur. XIV. Louis Fransa'sı sadece Avrupa devletler sisteminin müessese olarak çerçevesini tamamlamakla kalmamış, aynı zamanda müteakip iki yüzyılın diplomatik geleneklerini ve uygulamalarını da belirlemiştir. 1700'lü yıllara gelindiğinde diplomasi ve daimi sefaretler, modern devletler sisteminin temelleri olmuş ve Avrupa'nın hemen hemen tamamında tesis edilmiştir (Mekay ve Scott, 2011, s. 239). Diplomasi çağına Avrupalı çağdaşlarına göre daha geç dahil olan Osmanlı İmparatorluğu'nda, geç kalınmışlığın sonuçları da ağır olmuştur. Başta Osmanlı toprakları olmak üzere çok çeşitli

²³ Münster ve Osanbrück antlaşmaları bu isimle anılır. Otuz yıl savaşlarına son vermiştir. Bkz. Mekay ve Scott, 2011, s. 15).

bölgelere yayılımını devam ettirmekte olan Avrupa karşısında, durumu sadece izleyebilmiş ya da bu duruma boyun eğmek zorunda kalmıştır.

1789 yılından sonraki süreç ise, Avrupa devletleri arasında “uyum/birlik” ya da “kongre sistemi” gibi oluşumlara önem verilen bir dönem olmuştur. Bunun arkasındaki en önemli sebeplerden birisi Napolyon’a karşı verilen mücadelelerdir (1789-1815). Bu süreçteki koalisyonlar aracılığıyla Avrupalı hükümdarların elde ettikleri başarılar, devlet adamlarında, olaylara karşılık verebilme hissinden ziyade, onları kontrol etme ve hatta onlara şekil verebilecekleri hissini ortaya çıkarmıştır (Mekay ve Scott, 2011, s. 316). Böylece XIX. yüzyılın ilk yarısında altüst olmuş Avrupa için devlet adamları arasında, uyum süreci yani “Avrupa uyumu” ile eski düzenin yeniden sağlanabileceği görüşü ağırlık kazanmıştır.

Bu sürecin en somut hali 1815 yılında toplanmış olan Viyana Kongresi’dir. Viyana Kongresi’nde Avrupa’nın sınırları yeniden çizilmiştir. Bu kongreye Osmanlı hariç Avrupalı her millettten temsilci katılmıştır. Viyana Kongresi, 1789-1815 yılları arasında yaşanan kaos ortamını ortadan kaldırmaya yöneliktir. Aynı zamanda kongrenin toplanma amaçlarından birisi tek bir devletin tahakkümüne de hâkim olmaktı (Mekay ve Scott, 2011, s. 389). Geleceğin uyum içinde olmasını ve bunun en iyi garantisinin de güçler dengesi olduğu görüşü, kongrede hâkim olan anlayış olmuştur. Böyle bir fikrin kongredeki en önemli savunucusu ve kongrenin en etkin kişisi, Avusturya Başbakanı Metternich’tir. Zaten 1815-1848 yılları arasındaki süreç “Metternich Sistemi” ya da “Metternich Dönemi” olarak adlandırılmıştır. Onun amacı Fransız Devrimi’nin etkilerini yok etmektir. Metternich, “müdahale” teorisini ortaya atmıştır. “Avrupa siyasal ve sosyal bir bütünlük içinde olmalı, herhangi bir bölünme ya da topluma yapılan saldırı karşısında buna müdahale edilmeli” fikri ön plana çıkarılmıştır (Schapiro, 1918, s. 21). Toplanan kongre bir aristokratlar kongresidir (Hazen, 1891, s. 254). Buraya katılan devlet adamları Avrupa’yı kendi isteklerine, bakış açılarına göre yeniden düzenlemişlerdir (Hazen, 1891, s. 254). Bu düzenlemeyi yaparken ise, ulusçuluk prensibini görmezden gelmişlerdir. Sonraki süreçte yaşanacak olan çatışmalar ise bu görmezden gelmenin, bu prensibi yok etmediğini hatta daha da kuvvetlendirdiğini göstermiştir.

Değindiğimiz üzere Osmanlı İmparatorluğu bu kongreye delege göndermemiştir. Aslında gönderse de bir etkisinin olup olmayacağı tartışılmaktadır. Kongre’nin asıl konusu Osmanlı İmparatorluğu olmasa da, bundan sonraki süreç önemlidir. Aslında

Osmanlı İmparatorluğu'nun, Avrupa uyumunun dışında tutulması da onun güçsüzlüğünden dolayıdır. Nitekim XIX. yüzyıldan itibaren Osmanlı İmparatorluğu'nun varlığını sürdürmesindeki etkenlerden birisi de Avrupa'da ortaya çıkan güçler dengesi kavramıdır. Bu bağlamda Avrupa devletleri arasında ortaya çıkan mücadeleden yararlanma, Osmanlı İmparatorluğu için XIX. yüzyılda hayati bir mesele haline gelmiştir. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu, Avrupa devletleri için artık gücünden değil; güçsüzlüğünden dolayı bir tehdit unsuru olarak görülmeye başlanmıştır. Avrupa devletlerinin aralarındaki antlaşmalar ve çekişmeler Osmanlı İmparatorluğu'nun geleceği ve paylaşımı üzerine yoğunlaşmıştır. Batılı devletlerin aralarındaki anlaşmazlıklardan faydalanan Osmanlı İmparatorluğu ortaya çıkan güçler dengesi unsurunu her fırsatta kullanma şansını yakalayabilmiştir.

Bu çağın diplomasi açısından Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki olumsuz etkilerinden birisi de, diplomasi kanallarının Osmanlı İmparatorluğu'nun iç işlerine karışmak amacıyla Avrupa devletleri tarafından yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmış olmasıdır. Rusya, Ortodoksları; Fransa, Katolikleri; İngiltere, Protestanları koruma bahanesiyle İmparatorluğun hem iç işlerine karışma fırsatını elde etmişler ve hem de Osmanlı bünyesinde bulunan, farklı dinden ve genellikle farklı etnik yapılara sahip olan halklara ayrılıkçı fikirleri aşılayarak İmparatorluğun dağılmasında etkin bir rol oynamışlardır.

Tanzimat Dönemi bu bağlamda önemlidir. İlan edilen Tanzimat Fermanı ile bünyesinde bulunan tüm halkların, din, dil, ırk farkı gözetilmeksizin eşit olarak görüldüğü tüm ülkelere duyurulmak istenmiştir. Bu bağlamda Tanzimat Dönemi'nin en önemli amaçlarından birisi de İmparatorluğun dış görünümünü düzeltmektir. Bu amaç, Avrupa uyumu ve diplomasi çağının dışında kalmış bir imparatorluk için oldukça önemli bir husus haline gelmiştir. Çünkü model aldığı Batı devletleri arasında yer almak, Osmanlı modernleşme projesinin yürütülmesi için oldukça önemlidir. İngiltere üzerinde yürüttüğü politika ile Reşit Paşa'nın bu konuda başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu başarının izlerini Lord Palmerston'un Osmanlı hakkındaki fikirlerinden sürmek mümkündür. Palmerston, 1829 yılında Osmanlı hakkında;

“itiraf etmeliyim ki günün birinde Türklerin Avrupa'dan kovulduğunu ve bağdaş kurup nargile tütürmek, afyon çiğnemekle yetinmek zorunda bırakıldıklarını, kellelerini de Boğazın Asya yakasında uçurduklarını görürsem hiç üzülmem; biz

Avrupa’da uygarlık, hareketlilik, ticaret ve iş istiyoruz, oysa sizin Mustafalarınızın ravent, incir ve kırmızı terlik dışında hiçbir alışverişe aklı ermiyor; ayakkabılarının topuğu olmayan ve bütün yaşamlarını pasaklı geçiren bir ulustan nasıl bir enerji beklenebilir ki?”

şeklindeki ifadesi ve beklentileri 1839 yılında değişmiştir. Sonraki sözlerinde;

“insanlar eski bir monarşiyi eski bir bina, yaşlı bir ağaç ya da yaşlı bir adam, eşyanın doğası gereği yıkılacağı, çürüyeceği ya da öleceği için aynının bir toplum için de geçerli olduğunu sanıyorlar. Bundan daha büyük veya felsefeden daha uzak bir hata olamaz. Haftanın her günü Türk İmparatorluğunun çöktüğü, artık ölü bir vücut veya özsuyu kurumuş bir ağaç gövdesi olduğuna dair işittiklerimiz ve benzeri laflar, katıksız ve caiz olmayan bir saçmalıktan ibarettir”

ifadeleriyle önceki fikirlerinin yerini bambaşka bir bakış açısı almıştır. Bu değişimde hiç kuşkusuz İngiltere’nin politika değişikliği kadar Reşit Paşa’nın Londra sefaretindeki görevini ifa ederken İngiltere devlet erkânı nezdinde yürüttüğü çalışmalar etkili olmuştur. Bu açıdan Tanzimat’a İngilizlerin desteği anlaşılabilir bir durumdur.

4.2.2. Yeni Düzen Arayışı: Osmanlı Modernleşme Sürecinde Öncü Adımlar

XIX. yüzyıla gelindiğinde, Osmanlı İmparatorluğu, kökleri Rönesans’ta atılmış ancak olgunluğuna XIX. yüzyılda ulaşmış olan ulus-devlet yapılarının aksine çok uluslu yapısını, seküler dünya görüşü yerine dini dünya görüşünü, sanayiye dayalı toplum düzeni yerine tarıma dayalı toplum düzenini devam ettirmekteydi. Modernleşme süreci içindeki Avrupa karşısında imparatorluğun geleneksel yapısı ve bu yapının içinde bulunan çağa göre yenilenememesi İmparatorluğu siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan geride bırakan bir etken olmuştur. Geride kalışın ilk somut örneğini 1606 yılında Avusturya ile Osmanlı İmparatorluğu arasında imzalanan Zıttoruk Antlaşmasında görmek mümkündür. Bu anlaşma esnasında Osmanlı murahhasları ilk defa barış şartlarını karşılarındaki muhataplarına kabul ettirememişlerdir (Yeşil, 2011, s. 14-15). Yaklaşık bir yüzyıl sonrasında Karlofça Antlaşması (1699) ise, Osmanlıların askeri ve siyasi caydırıcılık gücünü kaybetmeye başladığını, hatta kendi hâkimiyeti altındaki toprakları dahi korumakta yetersizliğini ortaya koymuştur. Bu göstergeler, Osmanlı İmparatorluğu’nun daha önceki yüzyılların aksine, evrensel düzen içindeki yerini ve

önemini kaybettiğini ortaya koymuştur. Asıl sorun da buydu. Osmanlı İmparatorluğunu yönetenler bu sorunun farkına varmakta geç kalmış ya da sorunun kaynağını düz bir mantıkla farklı alanlarda aramışlardır. Geri kalmışlığın somut göstergesi olarak savaşların kaybedilmesini gören iktidar sahiplerinin bakış açısı, ilk ıslahatın askeri alanda başlamasının da en önemli sebebidir. Ayrıca İnalçık'a (2013) göre, geç kalınmışlığın sebeplerinden birisi de, Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı kültürlerle mensup halkları bünyesinde barındırması ve hanedanın, belli bir dönem ortak sadakatin yegâne odak noktasını oluşturmasıdır (s. 42). İmparatorlukta, başlatılan ıslahatın toprak kaybını önleyememesi ve toprak kayıplarının yanına toplumsal problemlerin eklenmesi ıslahatın yönünü de değiştirmiştir. Ancak istenilen başarıyı sağlayabilecek ve değişimin öncüsü olabilecek bilgi ve birikimin olmaması, yapılan ıslahatta Batı'nın referans alınmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmenin önünü açacak olan ilk atılımlar, bilinmeyen bir dünyayı (Batı) tanımlama ve açıklama yöntemi olarak ortaya çıkmıştır (Kahraman, 2011, s. 14). Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmenin Batı eksenli başlaması, farklı kültürel yapıyı merkez kültürün yerine geçirme isteği olarak algılanmıştır (Aslan, 2006, s. 91).

İmparatorluk kurumlarını ıslah etme girişimleri XVII. yüzyılda başlamıştır. Ancak ilk girişimler, yüzeysel olmakla birlikte sadece kâğıt üzerindeki söylemlerde kalmıştır. XVIII. yüzyıl, İmparatorlukta sistemsel sorunların derinleştiği bir çağ olmuştur. Bu yüzyılda yapılan ıslahatta Batı referans alınmakla birlikte, sorunların kaynağını düzeltmeye yönelik girişimlerin de başladığını görmekteyiz. Aslında Osmanlı İmparatorluğu'ndaki siyasal ve ekonomik alanda beliren geri kalmışlığın başlıca sebeplerinden birisi, eğitim alanındaki yozlaşma ve kısır döngüdür. Yani sorunun kaynağı büyük ölçüde düşünsel dünya ile ilgiliydi. Bu eksikliği gidermeye yönelik ilk atılımın 1773'te Macar asıllı Fransız askeri uzmanı Baron de Tott'un yardımıyla kurulan Mühendishane-i Bahrî-i Hümayun olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu okul, pratik bilgilerin verildiği ve doğa bilimlerinin öğretildiği ilk eğitim kurumu olmuştur (Somel, 2010, s. 42). Bu okulun teknik sorumlusu Baron de Tott, ilk baş hocası da Cezayirli Seyyid Hasan'dır (Sakaoğlu, 2003, s. 56).

III. Selim dönemi ise Tanzimat Dönemi modernleşme projesinin tohumlarının atılmaya başlandığı zaman dilimi olmuştur. Karal'ın (1988) anlattığına göre;

“III. Selim daha padişah olmadan evvel dahi halk arasında şöhret kazanmıştı. Güya Selim, eşref saatte dünyaya gelmiş, altında doğduğu burç Hz. Ali’nin burcu imiş. Padişah olunca yıllardan beri imparatorluğun başına çökmekte olan fetretler serisi son bulacak, yeni bir fetihler devri başlayacak, halk Kanuni Sultan Süleyman devrinin adaletini görecekti” (s. 14).

Bu rivayetlere bakınca İmparatorluk devlet adamlarının zihninde eskiye özlemin olduğunu görmekteyiz. Belki III. Selim’e fırsat verilse eskiye dönüş olmasa bile İmparatorluğun çağa uygun değişim fırsatını yakalaması mümkün olabilirdi. Ancak tarih alanında olasılıklar kabul gören şeyler değildir. Bu nedenle somut olaylar üzerinde durmak gerekir. III. Selim daha şehzade iken dış dünya ile bağlantıları olan birisidir. O, yabancı elçiler ve teknisyenlerle kurmuş olduğu temas vasıtasıyla İmparatorluk çevresinde olup bitenden haberdardır (Shaw, 2008, s. 18). III. Selim’in, özellikle Avusturya ve Viyana elçilikleri hesabına çalışan Venedikli doktoru Lorenzo kendisine söz konusu bağlantıyı sağlayan isim olmuştur (Castellan, 1993, s. 235-236). Böylece XIV. Louis ile düzenli bir şekilde mektuplaşabilmiştir.

III. Selim tahta çıktığında Osmanlı İmparatorluğu Rusya ve Avusturya ile savaş halindedir. Ayrıca III. Selim’in tahta çıktığı tarih, Avrupa’da köklü değişimlere meydan verecek Fransız İhtilali’nin birkaç ay öncesidir. Osmanlı ordusunun hali ise iç açıcı bir durumda değildir. Karal (1988) bu durumu şöyle dile getirmiştir:

“Ordu düzensiz bir insan kalabalığı haline gelmişti. Harbin bin türlü mahrumiyetlerine yabancı olan yeniçeri askeri, yaya asker olduğunu hatırlamayacak kadar kanunnamelerine yabancı idi. Reayadan zorla alınan beygirlerle harbe gidiyordu. Harp sanatından hiçbir anlayışı yoktu. Deniz askeri de yeniçerilerin durumunda idi. Zaten deniz eri diye bir şey de yoktu. Donanma denize açılacağı zaman ömründe silah kullanmamış, harp görmemiş dilenci ve fukara makulesi ve çoluk çocuk gemilere dolduruluyordu” (s. 20).

İmparatorluk içinde ve dışında buhranın olduğu bir dönemde tahta çıkan III. Selim, durumun farkında olduğunu ilk icraatlarıyla ortaya koymuştur. III. Selim tahta çıkar çıkmaz Salih Paşa’ya hitaben gönderdiği fermanla, mevcut vaziyet hakkında bilgi istemekle birlikte, rüşvet ve yolsuzlukların önlenmesi konusunda titiz davranacağını

beyan etmiştir (Yaman, 1940, s. 38). Ayrıca III. Selim, 14 Mayıs 1789 tarihinde, yani tahta geçmesinden yaklaşık bir ay sonra Meclis-i Meşvereti toplantıya çağırmıştır. Toplantıya yönetici sınıfından iki yüzden fazla kişi katılmıştır (Shaw, 2008, s. 112). Sultan Selim, devlet adamlarından, içinde bulunulan olumsuz durumun sebepleri ve devletin kurtuluşu için ne yapılması gerektiğine dair layihalar istemiştir. Başta sadrazam olmak üzere yirmi üç devlet adamı tarafından sunulan layihalarda farklı görüşler dile getirilmekle birlikte ortak hususlar da bulunmaktadır. Sunulan görüşler temel alınarak İmparatorluk için yeni düzen arayışını ortaya koyan önemli bir ıslahat programı yürürlüğe konulmuştur: Nizam-ı Cedit. Yani, “yeni düzen”. Yetmiş iki maddeyi aşkın ayrıntılı bir programı bulunan Nizam-ı Cedit adı verilen ıslahat projesinde ilk olarak askeri alanda yeniliklerin yapılması üzerinde karar kılınmıştır (Karal, 1988, s. 64).

Osmanlı İmparatorluğu’nu yeni düzen arayışına iten önemli sebeplerden birisi Fransız Devrimi sonrası aynı kavramın (Nizam-ı Cedit) kullanıldığı Fransa’nın, Napolyon aracılığıyla yeni düzeni yayma adı altında Osmanlı İmparatorluğu topraklarına doğru genişleme siyasetine de başlamış olmasıdır. Napolyon, devrimden sonraki politikasıyla bir taraftan ulusçu fikirlerin yayılmasında aracılık etmiş, diğer taraftan yeni düzenin savunucusu ve koruyucusu olarak topraklarını genişletme siyasetini gütmüştür. Bu politikaların etkili olduğu bölgelerden birisi Osmanlı İmparatorluğu toprakları olmuştur. Napolyon, Balkanlarda Yunanlılar arasında ayrılıkçı propaganda yürütürken, aynı zamanda Mısır’a asker çıkararak özgürlük getirmek için bu işgali yaptığını savunmuştur. Bütün bunlar karşısında Osmanlı devlet adamları uzun müddet bihaber olma durumunu sürdürmüşlerdir. Ya da alınan duyumların üzerinde durmayarak verilen yanlış bilgileri kabul etmişlerdir. Ancak Fransa’nın Mısır’a asker çıkarması İmparatorluk içinde ciddi bir şok etkisi yaratmıştır. Bu işgal modern düzenin İmparatorluk üzerindeki siyasal açıdan ilk ciddi somut tezahürü olmuştur. Bilim, teknoloji ve sanayide ilerlemiş ve siyasal alanda da imparatorluk yapıları açısından sorunlara yol açacak olan değişimleri geçirmiş olan Avrupa karşısında, Osmanlı İmparatorluğu’nda mevcut düzenin daha fazla devam ettirilemeyeceğinin farkına varılmıştır. III. Selim dönemindeki Nizam-ı Cedit adı verilen ıslahat programı söz konusu farkındalığın bir göstergesidir. III. Selim, müderrislerin ehliyetli olmalarına ve imtihansız rüûs verilmemesine dair de dikkatli davranmıştır (Uzunçarşılı, 1988, s. 260). Başka bir ifadeyle eğitim alanındaki aksaklıkları ve adaletsizlikleri fark etmiştir. 1795 yılında Mühendishane-i Berrî-i Hümayun’u

kurdurmuş olması da, III. Selim'in eğitim ıslahatının bir örneğidir. Bu okul, Batılı bir yabancı dil öğretilen ve ilk defa öğrencilerin sıralarda oturtulmaya başlandığı eğitim kurumu olmuştur (Unat, 1964, s. 14). Okulun kuruluşunda Ebubekir Ratib Efendi'nin "Avusturya Sefaretnamesi"nin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu sefaretnamedeki 46 sayfalık "Akademya enjeniyor" bölümünde, böyle bir okulun nitelikleri ve gerekliliği anlatılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 31). Okul içerisindeki dört yüz ciltlik kütüphane ve kütüphanedeki Fransız Ansiklopedistlerinin eserlerinin bulunması dikkate değerdir (Kafadar, 1997, s. 78). Askeri eğitim alanındaki modernleşme atılımlarının temelinde "mühendishane" isminden de anlaşılabileceği üzere, talebeye pozitif bilimlerin öğretilmesi bulunmaktadır. Bu eğitim kurumlarında öncelikle "hendese" adı altında riyaî bilimlerin okutulması gerekli görüldüğünden ilk açılan mekteplere "Hendeshane" veya "Mühendishane" adı verilmiştir (Ergin, 1977, s. 309). Ancak bu okulda bile astronomi, halen Batlamyus (Ptolemais) sistemine göre okutulmaktaydı (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 50).

III. Selimin yeni düzen kurma yolundaki önemli girişimleri İmparatorluk içerisinde özellikle askeri ve ulema kanadın muhalif hareketleri sonucu başarısızlığa uğramıştır. Başarısızlığın sebeplerinden birisi de, modernleşmeyi taşıyacak sınıfın olmamasıyla birlikte değişim ve dönüşümü sağlayacak bilgi ve birikimin eksikliğidir. Örneğin Mühendishane-i Bahriye hakkındaki şu ifadeler söz konusu eksikliği ortaya koymaktadır:

"... Elhaletü hazihi mektebi mezburda mevcut olan şakirdanın ekserisi sabi olup henüz Kur'an-ı Kerim okumaya ve sülüs yazmaya muktedir olamadıkları cihetle bir müddet anların talimiyle vakit geçirilmekte olduğundan bundan böyle mektebi mezbura yazılacak şakirdanın on dört yaşından on altı yaşına kadar ve Hatmi Kelamı kadim eylemiş ve sülüs hattını öğrenmiş bulunması..." (Ergin, 1977, s. 319).

Yine de III. Selimin başlatmış olduğu bu kapsamlı ıslahat programı içerisinde birtakım tezatlıklar olmuş olsa dahi yeni ufuklar açmıştır. Ayrıca bu teşebbüsler, Batı'ya karşı farkındalığın ortaya çıkmasında başarılı olmuştur (Shaw, 2008, s. 243).

III. Selim'in tahttan indirilmesiyle IV. Mustafa Osmanlı İmparatorluğu tahtına geçmiştir. Ancak Bayraktar Mustafa Paşa'nın III. Selim daha öldürülmeden harekete geçip, tahtın tekrar kendisine iade edilmesine yönelik hareketi III. Selim ve şehzade

Mahmud'un öldürölme emrinin verilmesine yol açmıştır. Bunun sonucunda III. Selim kendisini kurtaramamışsa da, II. Mahmud kaçmayı başarmıştır. Nihayetinde III. Selim, bu cesaretli ıslahat girişiminin bedelini hayatıyla ödemek zorunda kalmıştır. Ancak her şeye rağmen Nizam-ı Cedit kavramı yürürlükten kalkmamış, İmparatorluğun yeni düzene olan ihtiyacı her geçen gün daha da artmıştır. Yaptığı karşı girişimde başarı sağlayan Bayraktar Mustafa Paşa ise III. Selim'i tahta çıkaramamışsa da, onun yerine II. Mahmud'un padişah olmasını sağlayabilmiştir. III. Selim, başlatmak istediği ıslahat programı dikkate alındığında, geleneksel ile modern arasında köprü konumundaki bir padişah olmuştur (Shaw, 2008, 558). Ona bu nitelendirmenin verilmesindeki sebeplerden birisi ise, Osmanlı toplumunun o dönemki yapısı olmuştur.

II. Mahmud dönemi, Tanzimat Dönemi modernleşme projesine giden yolda önemli bir mihenk taşı olmuştur. Tahta çıkar çıkmaz hem şahit olduğu olaylar hem de İmparatorluğun içinde bulunduğu buhran, devleti kurtarmak için köklü değişimlerin yaşanacağı bir sürecin sebeplerini oluşturmaktadır. Özellikle II. Mahmud'u kendi oğlu gibi gören III. Selim'in telkinleri, II. Mahmud'un izleyeceği yol açısından rehber niteliği taşımaktadır (Öztuna, 2013, s. 42). II. Mahmud'un ilk girişimleri merkezi otoriteyi sağlamaya yöneliktir. Özellikle taşrada ayanların güç kazanmış olması, sultanın taşradaki gücüne ortak olmak isteyen bir zümrenin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böyle bir zümrenin oluşması, merkezi idarenin pek alışık olmadığı türden yeni siyasal ve hukuki taleplerin gündeme gelmesine de sebep olmuştur. Bu nedenle II. Mahmud ilk iş olarak özellikle Balkanlar'da kendi bölgelerinde güç kazanmış olan ayanları İstanbul'a davet etmiştir. Yapılan toplantı sonunda Sened-i ittifak adıyla bir belge imzalanmıştır (Karal, 1988, s. 92). Sened-i İttifak, Osmanlı İmparatorluğu'nda yöneten ile yönetilen belli zümreler arasındaki ilişkilerinin değişmeye başladığının göstergelerinden birisidir.

II. Mahmud'un tahtta kaldığı süreçte içinden çıkılmaz hal alan önemli bir mesele de ulusçuluk akımının Osmanlı toprakları üzerindeki etkisinin bariz bir şekilde ortaya çıkmış olmasıdır. Fransız Devrimi, toplumsal isyan hareketlerine –özellikle de Balkan coğrafyasındaki ayaklanmalara- siyasal ideolojiyi armağan etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlardaki toprakları XVIII. yüzyıldan itibaren savaşın hüküm sürdüğü, toprak düzeninin bozulduğu, bu nedenlerden ötürü de huzur ve refahın kaybolduğu bir bölge durumundadır. Böylesi bir durum, başta Sırlar olmak üzere farklı topluluklar arasında isyan tohumlarının yeşermesine sebep olmuştur. Ancak XIX.

yüzyıla gelindiğinde bölgede mevcut sosyal ve ekonomik düzenin bozulmasından kaynaklanan isyanların yerini, Osmanlı'dan ayrılarak kendi geleceklerini tayin etme talebi ile ortaya çıkan ayaklanmalar almıştır. Bu ayaklanmalar içerisinde ise, Yunan bağımsızlık savaşı Osmanlı İmparatorluğu için kırılma noktalarından birisini teşkil etmektedir. Yunan isyanını bastırmak niyetiyle Mısır valisi Mehmed Ali Paşa'dan yardım isteyen Osmanlı padişahı, bu yardım sonrasında beklemediği bir darbe ile de karşı karşıya kalmıştır. Kendi valisini isyan içerisinde bulmuştur. Mısır valisi Mehmet Ali Paşa'nın birtakım ayrıcalıklar elde etmek için başlatmış olduğu isyan, İmparatorluğun içinde bulunduğu zafiyeti tamamen gözler önüne sermiştir. Dönemin padişahı II. Mahmud, bu olay karşısında ancak “denize düşen yılana sarılır” vecizesini hatırlatan bir şekilde Rus yardımına başvurmak zorunda kalmıştır. Bu sayede isyanı bastırabilmiştir. Yapılan yardım karşılığında ise Ruslara birtakım tavizler vermek zorunda kalmıştır. Mısır valisi Mehmed Ali Paşa'nın tehdidi, İmparatorluğun birlik ve bütünlüğü konusunda ortaya çıkmış olan endişeleri daha da artırmıştır. Devletin içinde bulunduğu bu buhranlı durum, II. Mahmud tarafından yapılan radikal değişimlerin en önemli sebepleri arasındadır. Yunan isyanı İmparatorlukta tercüman eksikliğini de ortaya çıkarmıştır. Genellikle Fenerli Rumlar tarafından yapılan tercümeler bazen yetersiz kalırken, ulusçuluk çağında farklı ulustan tercümanların kullanılması yeni problemlerin ortaya çıkmasına da sebep olmuştur. Tercümanlar bazen elçilerin ifadelerini saptırmışlardır. Örneğin; Kırım savaşından önce Rus elçisinin ifadeleri değiştirilmiştir (Hammer, 2010/1827-1832, cilt 8, s. 2343). Yine tercümanlardan biri olan Nikola Drako ise Boğdan voyvodası ile gizli tertipler kurduğu için idam edilmiştir (Hammer, 2010/1827-1832, cilt 8, s. 2356). Böyle problemler İmparatorlukta tercümanlık için eğitim verilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Anlaşıldığı üzere, Yunan isyanı İmparatorluğun içinde bulunduğu zaafiyeti ve modernleşme zaruriyetini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, Yunan isyanı Osmanlı İmparatorluğunda geniş kapsamlı ıslahat hareketini tetikleyen önemli bir etken olmuştur. İncalcık'ın (2013) da ifade ettiği üzere, Sırplarla başlayıp Yunanlılarla devam eden Balkan Rönesans'ı, Osmanlı modernleşmesine iki yönlü etki yapmıştır. İlk olarak Osmanlı İmparatorluğunda, farklı etnik köken, dil veya dine sahip halkları bünyesinde tutabilmek için reform hareketleri hızlandırılmıştır. İkincisi ise Batılılaşmış birçok gayrimüslim, Osmanlı idare ve kültür hayatında ön safta yer almıştır (s. 35).

II. Mahmud döneminde modernleşmenin yönü ve geleceği açısından en köklü yenilik, 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın lağvederek yerine yeni bir ordu kurdurması olmuştur: Asakir-i Mansure-i Muhammediye. III. Selim tahttan indirildiğinde oğlu gibi sevip yetiştirdiği Sultan Mahmud'a devletin geleceğinin modern bir ordunun oluşturulması hususunda düğümleneceğini telkin ettiği iddia edilmiştir (Öztuna, 2013, 42). Bu iddianın doğru olma ihtimali yüksek olmakla birlikte, geçmişte yaşanan tecrübeler II. Mahmud'u modern bir ordu kurmaya iten en önemli sebepler arasındadır. Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması Osmanlı ıslahatı için padişahın elini güçlendirmiştir. Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasıyla başlayan kurumsallaşma, arzulanan birleşmiş devlet yapısının kurulması yönünde temel yapı taşlarından birisi olmuştur (Turfan, 2013, s. 137). Bir diğer köklü yenilik ise, 1826 yılında Evkaf-ı Hümayun Nezareti'nin kurulmuş olmasıdır. Nezaret kurulduktan sonra 1828'de Dârüsa'âde ağalığı kaldırılmış ve bünyesindeki çok sayıda vakıf nezarete nakledilmiştir (Akyıldız, 1993, s. 147). Böylece yeniliklerin önündeki büyük engellerden birisi olan ulemanın gücü kırılmak istenmiştir. Bu yeniliklerle, vakıfların idaresi merkezileştirildiği gibi, aynı zamanda hem ulema merkeze daha bağımlı hale getirilip etkinliği azaltılmış, hem de çok büyük rakamlara varan gelir kaynakları merkezin emrine alınmıştır (Akyıldız, 1993, s. 147). Yeniçeriliğin ilgasından sonra yeniçeriler ve Bektaşilere ait vakıf ve gelirlere de el konulmuş olması, planlanan ıslahata mali kaynak sağlamıştır (Yurdakul, 2008, s. 52). II. Mahmud Osmanlı İmparatorluğunda merkeziyetçi bir yapıyı ortaya çıkaracak ıslahatı yürürlüğe koyma fırsatını elde etmiştir. Ancak uygulanan merkeziyetçi politikanın zaman içerisinde sosyal ve kültürel bütünlükten ve ideolojik birlikten yoksun bir modern merkezi hükümet çıkardığı ifade edilmiştir. Merkezileşme çabaları İmparatorlukta birlik ve bütünlüğü sağlamayı hedeflerken, bazı dini ve etnik grupların yararlanmakta oldukları kısmi özerkliği kaybetmelerine yol açmıştır (Karpas, 2006, s. 177).

II. Mahmud döneminde köklü bir yenilik de 1829 yılındaki kılık kıyafet alanındaki değişimdir. O döneme kadar bulundukları mevki ve konumun göstergesi olarak sarık kullanan Osmanlı erkeğinin aynı tip fes takması emredilmiştir. Kılık kıyafetin sosyal statünün bir göstergesi olarak kabul edildiği Osmanlı İmparatorluğu'nda, bu alandaki böylesi bir yenilik, eşitlik ilkesini ön plana çıkarmaya yönelik bir girişim olmuştur. Ancak II. Mahmud dönemi de dâhil XIX. yüzyılın ortalarına kadar yapılan yeniliklerde Batı örnek alınmaya başlanmışsa da, bu yeniliklerin felsefi ve siyasi arka planları olmadan

ithal edilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu husus, Tanzimat Dönemi'ne kadar Batılılaşmanın taklit boyutuna güç kazandırırken, Batı örnek alınarak yapılan ıslahatın toplum nezdindeki etki ve nüfuzunu olumsuz manada etkilemiştir.

Askeri alandaki yeni düzeni sağlam temellere dayandırmak isteyen II. Mahmud, eğitim alanında da önemli yeniliklerin önünü açan padişah olmuştur. Askerlik görevini ifa eden er ve subayların okuma yazma bilmesi gerekliliği göz önüne alınarak, oluşturulan yeni ordu mensuplarına mektep hizmeti verecek “Talimhane”, 1831 yılında açılmıştır. Bu eğitim kurumunda okuma-yazmanın yanı sıra din bilgileri, savaş teknikleri konusunda da eğitim-öğretim yapıldığı ifade edilmiştir (Sakaoğlu, 2003, s. 57). 1834 yılında ise ilk büyük askeri okul olan Mekteb-i Ulum-ı Harbiye, Maçka kışlasında açılmıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 57). Osmanlı eğitiminin temel unsurlarından birisi “sosyal disiplinizasyon”dur. Buradaki “sosyal disiplinizasyon” kavramı XVIII. yüzyıl Avrupa Aydınlanması çerçevesinde anlaşılmalıdır. Erken modern dönem Avrupa'sında mutlakiyetçi ulus-devletlerin ortaya çıkmaya başlaması, kilise disiplini, dinsel kimliğin güçlendirilmesi ve dini akidelere bağlılığın arttırılmasına yönelik uygulamalar, hükümdarın otoritesini sağlamlaştırmak için kullanılmış; halktan itaatkâr, dindar ve çalışkan bir tebaa olması beklenmiştir (Somel, 2010, s. 24). II. Mahmud'un yenilik girişimlerini bu bağlamda değerlendirmek, onu anlamak için daha faydalı olacaktır. Merkezi otoriteyi muhalif güçleri yok ederek veya onların nüfuzunu kırarak sağlamaya çalışan II. Mahmud, modern eğitim kurumları aracılığıyla hem sosyal disiplinizasyonun devam ettirilmesine önem vermiş, hem de geri kalmışlığın telafi edilebileceğine inanmıştır. II. Mahmud'un 1824-1825 (1240) tarihli zorunlu din eğitimi hakkındaki fermanının bir tür sosyal disiplinizasyon siyasetinin parçası olduğu ifade edilmiştir (Somel, 2010, s. 46).

II. Mahmud dönemindeki eğitim ıslahatındaki en önemli girişimlerden birisi ilköğretimin, hicri 1240 (1824-1825) yılındaki fermanla zorunlu hale getirilmiş olmasıdır.²⁴ Fermana göre ilköğretimin amacı; “çocukları güzelce okutup Kuran-ı azimüşşanı talim akabinde her bir çocuğun haysiyet ve istidadına göre tecvit ve ilmihal misillu risaleler okutarak şariat-ı İslamiye ve akaid-i diniyelerini öğretmeğe sây ve ikdam”dır (Unat, 1964, s. 38). Ayrıca bu fermanla, çocukların ergenlik çağına gelmedikçe ve mektepten mezun olmadıkça bir mesleğe verilmemeleri, anasız kalan çocukların ise sabah ve öğleden sonra olmak üzere günde iki kere ergenlik çağına

²⁴ Ferman'ın tam metni için bkz. Mahmud Cevad, 2002.

gelinceye kadar mektebe gönderilmeleri emredilmiştir. Mektepten mezun olan çocukların hocalarıyla birlikte kadiya gidip mezun olduklarına dair belgeyi almaları ve söz konusu belge olmaksızın esnafın hiçbir çocuğu yanına çırak olarak kabul etmemesi nizama bağlanmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 1-2 ; Akyıldız, 1993, s. 223). Yapılan düzenleme, eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik bir girişim olmuştur. Bu tür reformların Avrupa’da çok daha erken tarihlerde yapılmış olduğuna önceki başlıklarda değinilmişti. Bu tarihlerde Avrupa’da Pestalozzi’nin iş eğitimi esasına dayalı yerli okullar kurmaya çalıştığını görmekteyiz (Kafadar, 1997, s. 81). Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu’nda, ilköğretim konusunda henüz seküler bir anlayışın ortaya çıkmamış olduğu anlaşılmaktadır. Oysa Avrupa’da yapılan eğitim reformları, Osmanlıda ilköğretimin amaçları hususunda vurgulanan unsurların zıddı niteliğinde olmuştur. Batı’da her kademedeki eğitimin amacı, çağın şartlarına uygun dünyevi bilgilerle çocukları eğiterek onları üreten, düşünen, kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişimine katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmektir. Yine de, II. Mahmud’un girişimi, geç kalınmış bir modernleşmede, eğitimin yaygınlaştırılması yönüyle önemli atılımlardan birisi olmuştur.

II. Mahmud döneminde eğitim alanındaki yeniliklerden birisi de, Mekteb-i Harbiye ve Mekteb-i Tıbbiye’nin açılmış olmasıdır. Mekteb-i Harbiye; askeri mektebe duyulan ihtiyaç, sübyan bölüklerinde yapılan tecrübe, Avrupa’yı yakından görmüş ve bir Batı dilini öğrenmiş olan Namık Paşa gibi padişahın yanında bulunanların tavsiyeleri üzerine kurulmuştur (Ergin, 1977, s. 355). Maçka kışlasının tamir edilmesiyle açılan Mekteb-i Harbiye’nin ilk öğrencileri de Selimiye’deki Sıbyan bölükleri olmuştur (Dönmez, 2014, s. 186). 1836 yılında Mis Pardoe isimli bir İngiliz kadını bu mektebi gezmiş ve ayrıntılı bilgiler vermiştir. Mektebin fiziki durumu ve yapılan eğitim hakkında bilgi veren bu isim, buradaki eğitimin ehil insanların elinde olmadığından bahsetmiştir (Ergin, 1977, s. 358-362). Ayrıca 1242 yılındaki bir takrirde Tıp okulunun kuruluş amacı ve bu okuldaki beklentiler dile getirilmiştir:

“Sunufi asakiri cihadiyenin neferatı hasta ve mecruhlarına sefer ve hizada kanuni tıbbî üzere bakılmak ve tedavi olunmak vacibeden idüğü zahir ve iyan ise de asitanei aliyede bulunan İslam etıbbasının ekserisi tıbbi kadim usulü üzere iştigal ve tıbbi cedit usuliyle çendan muarefeleri olmayıp tabip itlakına salih olan kimesne ise mutlaka usuli kadim ve usuli cedit malumatını cami olarak baktığı hastalara işbu iki usuli mizandan müstenbat malumatını icra eylemek şeraiti

eshabı ukuli selime ve erbabı arayı müstakimeye vazih ve iyan olduğu ve usuli cedide üzere tahsili fen ve hazakat ise bieyyi veçhin kan (ne surette olursa olsun) lisanı ecnebi tahsiline mevkuf ve muhtaç bulunduğu varestei kaydü beyan olup asitanei aliyyede şurutuna riayet şartıyla bir müstakil Darüttıbbi Amire inşa buyurulup hazik muallimler vasıtasıyla kadim ve hadis fünuni tıbbiye talim olunsa bitevfikihitaala birkaç sene zarfında Asakir-i Mansure-i Muhammediye tertiplerine kefare etıbbası istihdamından istiğna hâsıl olup ehli islamdan çent sene zarfında âlim ve hazik tabib ve cerrah husule geleceği varestei kayıt ve beyandır” (Ergin, 1977, s. 337).

Anlaşılabacağı üzere bu yeniliğin ilk hedefi askeri alandır. Ancak dikkat çeken nokta, eğer ıslahat hayata geçirilirse tıbbi alanda yabancılara olan bağılılığın son bulacağını vurgulanmış olmasıdır. Bahsedilen amaçlar doğrultusunda ilk Tıphane ve Cerrahhane birlikte açılmıştır. Açılış tarihleri konusunda farklı görüşler olmakla birlikte, Tıphane’nin 15 Şaban 1242 (14 Mart 1827) tarihinde açılmış olduğu ifade edilmiştir (Ergin, 1977, s. 340). 1836 yılında ise iki kurum birleştirilerek Mekteb-i Tıbbiye adını almıştır. Tıp ve askeri okulların önemli bir yanı da sonraki süreçte, Osmanlı entelektüellerinin yetiştiği ana eğitim merkezleri haline gelmiş olmalarıdır (Kösebalaban, 2014, s. 80). Bu nedenle bu okulların Osmanlı modernleşme tarihinde ayrıcalıklı bir yerinin olduğunu söylemek mümkündür. Karal’a (1988, s. 160) göre Tıp okulunun açılışında, Ergin’e (1977, s. 348) göre ise 1839 yılında Galatasaray’da vermiş olduğu bir nutukta II Mahmud: “Biz ise gerek Asakir-i şahane ve gerek Asakir-i mahrusamız için hazik tabibler yetiştirip hidemat-ı lazimedede istihdam ve diğer taraftan dahi fenn-i tıbbi kâmilten lisanımıza alı kütüb-i lazimesini Türkçe tedvine say ü ikdam etmeliyiz” diyerek bu alandaki ihtiyacı ve bu ilimlerin Türkçe olarak öğretilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

II. Mahmud döneminde üst düzey eğitimin amacı önceki dönemler gibi devlet kadrolarına eleman yetiştirmek olmuştur. Tanzimat öncesi devlet dairelerinin ihtiyacı olan memurlar, “otodidaktik” sistemle yetiştirilmekteydiler (Akyıldız, 1993, s. 53). Yani, her daire aynı zamanda memur yetiştiren birer mektep olarak kullanılmıştır. 1839 yılının ilk çeyreği içinde Rüşdiye mekteplerinin ilk örnekleri niteliğinde olan Mekteb-i Maarif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulum-i Edebiyye kurulmuştur. Akyıldız (1993)’a göre; Mekteb-i Maarif-i Adliyye, Bab-ı Ali ve Bab-ı Maliye’nin ihtiyacı olan memurları yetiştirmek için kurulmuştu (s. 54). Somel (2010) de; Mekteb-i Maarif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulum-i

Edebiyye'nin birer rüşdiye niteliğinde olmayıp, gerçekte meslekten memurlara yönelik hizmet içi kurs niteliğinde olduğunu belirtmiştir (s. 57). Bu iddiaları, mektebin kuruluş amacının açıklandığı vesikalar da doğrulamaktadır: "... İş bu mektebin tesis ve tanziminden muradialî...fünunî inşada maharetli ketebe yetiştirilerek her biri alakaderi istidadihim bimmennihita ala ileride hidematı saltanatı seniyyede istihdam kılınmak niyyeti hayriyesinden ibaret..". Amacın, devlet kadrolarının ihtiyacı olan bireylerin yetiştirilmesi olan bu eğitim kurumlarıyla birlikte kurulması düşünülen rüşdiye niteliğindeki mekteplerin idaresiyle ilgilenmek üzere Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurulmuştur. Nazırlığına da dönemin meşhur isimlerinden İmamzade Esad Efendi getirilmiştir (Ergin, 1977, s. 386). Ancak gerçek anlamda rüşdiyelerin kurulması Tanzimat Dönemi'ne kalmıştır.

İstanbul'da okul sisteminin dünyevi-pratik yönde ıslahına yönelik ilk belge, Meclis-i Umur-u Nafia'nın 1839'da II. Mahmud'un teşvikiyle yayımladığı layiha olmuştur (Somel, 2010, s. 51). II. Mahmud döneminde bürokrasiye okul mezunu olma şartı getirilmesi, ilköğretimin yaygınlaşmasına katkı yapmıştır. Aslında bu şart eğitim-öğretimin ileriki yıllarda devlet memurluğunun halk için garanti bir hayat olarak görülmesinin ve formel eğitim alanı olan okulun sadece "ekmek kapısı" olarak algılanmasının başlangıcını teşkil etmiştir. Bir taraftan da diploma ve düzenli eğitim, XIX. yüzyılda Osmanlı toplumundaki bireyleri etkileyen ve onların toplum içindeki konumunu belirleyen vazgeçilemez iki etken haline gelmiştir (Ortaylı, 2011, s. 438).

II. Mahmud döneminde hayata geçirilen ıslahatın içerisinde karantina uygulaması da bulunmaktadır. Bu konu hakkında İslam dünyasında XIX. yüzyılda tartışmaların yaşandığı bilinmektedir. Bir kısım ulemaya göre karantina uygulaması, Allah tarafından tayin edilen kaza ve kader inancından kaçmak olarak görülürken, diğer taraftan karantina uygulamasının gerekliliği vurgulanmıştır. II. Mahmud karantina uygulaması hakkında Mekki-zade Mustafa Asım Efendi'den caiz olduğuna dair fetva almıştır. Böylece karantina uygulaması Osmanlı topraklarında hayata geçirilmiştir. Alınan fetva ise şöyledir: "Bi beldeye tâ'un isabet edüp hakk subbânihi ve Ta'âlâ Hazretlerinin kahrından lütfüne iltica ile esbab-ı tahaffuza teşebbüs etmede beis var mıdır? El-cevab: yoktur" (Akyıldız, 1993, s. 267).

Bütün ıslahat süreci düşünüldüğünde II. Mahmud, Tanzimat'ın müjdeleyicisi olmuştur. Hatta Lütfi Efendi'nin yazmış olduğu eserin ilave-i naşir kısmında şöyle denilmektedir;

“Bir sene evvel Tanzimat'ın ilanı kuvve-i karibeye gelmiş iken Akif Paşa, 'hukuki şahaneniz tehdit olunacak sözü ile Sultan Mahmud'un zihnini tağlit eyleyüb bi'z zarure te'hir olunmuştu. Bu mealde sözler tebaasına hukuk bahş olan bi'l cümle hükümdarana söylenilmiş ve az çok tesiri görülmüştür” (Kaynar, 1985, s. 111).

II. Mahmud dönemini Tanzimat Dönemi'nin başlangıcı olarak yorumlanmasının sebeplerinden birisi de, 27 Zilhicce 1253 (24-25 Mart 1838) tarihinde Tanzimat-ı Hayriyye ve Umur-ı cariyenin tetkik, kontrol ve görüşülmesi için Topkapı sarayında çalışmak üzere Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliyye adıyla daimi bir meclisin kurulmuş olmasıdır. Tanzimat-ı Hayriyye'nin hazırlıkları bu mecliste yapılmıştır. Nitekim hazırlıklarına II. Mahmud döneminde başlanıldığı anlaşılan Tanzimat, onun ölümünden sonra I. Abdülmecid tarafından 3 Kasım 1839 yılında ilan edilen fermanla yürürlüğe konmuştur.

4.3. Toplumsal Modernleşme Projesinde Yol Haritaları: Tanzimat ve Islahat Fermanları

4.3.1. Tanzimat Fermanı'nın Hazırlık Safhası ve Etkilenmeler

Osmanlı İmparatorluğu'nda planlı ve programlı bir modernleşme sürecinin başlangıcı olan Tanzimat Fermanı hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak noktası Ferman'ın Batı tesiri altında oluşturulmuş olmasıdır. Ancak Tanzimat Fermanı'nın hazırlanması sürecinde ne tür etkileneceklerin olduğu hakkında detaylı bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa Tanzimat Fermanı niçin bir anayasa şeklinde ilan edilmemiştir? Ferman'ın oluşumunda ne tür etkilenecekler bulunmaktadır? Avrupa devletlerinin Ferman üzerinde etkisi bulunmakta mıdır? Etkileri varsa ne kadar ve nasıl olmuştur? gibi sorular cevap beklemektedir.

Tanzimat Fermanı'nın ilanı öncesinde Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu siyasi kargaşa ve iktisadi buhran ilerleyen yıllarda Ferman'ın hazırlanması

sürecinde dikkate alınan temel problemlerin başında gelmektedir. Osmanlı İmparatorluğu, XIX. yüzyılın başlarında, bir yandan asi valisi Mehmet Ali Paşa, diğer taraftan ise bağımsızlık talepli isyanlarla karşı karşıya kalmıştır. Sırlar başlattıkları ayaklanmalardan sonra (1804-1815), bazı imtiyazlar koparmışlardır. Sonrasında Yunanlılar büyük bir isyan çıkarmışlardır (1821-1829). Bu isyan Osmanlı İmparatorluğu'nu bütün Avrupa ile ihtilafa sürüklemiştir. Aslında Küçük Kaynarca Antlaşması'ndan (1774) sonra ortaya çıkmış olan “Şark Meselesi” tabiri de Avrupalılar tarafından ilk kez bu dönemde kullanılmıştır (İnalçık, 2011b, s. 48). Devlet o zamana kadar karşılaşmadığı bu olaylar arasında sıkışmış, hatta ilk defa kendi valisi tarafından tehdit altına alınmıştır. Mısır valisi Mehmed Ali Paşa'nın bu tehdidi mülkün bekası konusunda ortaya çıkmış olan endişeleri daha da artırmıştır. Devleti parçalanma sürecine doğru sürükleyen bu gelişmeler, devletin ne denli güçten yoksun ve tehlikelere açık olduğunu ortaya koymuştur. Bunun farkında olan devlet adamları da bu kötü gidişatı önlemek amacıyla bütün çabalarını devleti güçlendirme faaliyetlerine harcamışlardır. Devletin içinde bulunduğu buhranlı durum ve değişen dünya şartları devleti yeniden yapılanmaya itmiştir. Yeniden yapılanmaya gidilmesindeki en temel sebep, “İmparatorluk nasıl kurtulur?” sorusuna cevap arayışıdır. İmparatorluğun yeniden yapılandırılması sürecinde Tanzimat'ın devletin varlığının teminatı olduğu, Tanzimat Dönemi'nde yetişen aydın kalemler tarafından da kabul edilmiştir (bkz. Kemal, 1289e, s. 1-2, Aydoğdu ve Kara, 2005, s. 221). Tanzimat Fermanı, buhranlı bir dönemde devletin geleceği için alınmış bir tedbir olmasının yanında, dönemin şartları sonucunda oluşmuş veya oluşturulmak zorunda kalınmış bir belge özelliği taşımaktadır. Bu yönüyle Osmanlı'da modernleşme, doktrinal olarak değil, stratejik olarak başlatılmıştır. Bütün her şey İmparatorluğun geleceği içindir (Gencer, 2012, s. 77). Bu nedenle, Osmanlı'nın son yüzyılında Tanzimat'ın da içinde bulunduğu ıslahat projeleri, savunmacı modernleşme veya savunmacı kalkınmacılık olarak adlandırılmıştır (Kösebalaban, 2014, s. 72). Osmanlı İmparatorluğu'nda XVIII. yüzyıla kadar eskiye özlem ve eski düzeni geri getirme isteği, bu yüzyıldan sonra yerini yeni düzene uyum sağlama çabalarına bırakmıştır. İmparatorlukta eski düzenin temel sacayakları ve düzenin koruyucusu olarak görülen adalet ve eşitlik kavramları, oluşturulmak istenen yeni düzenin temel taşları haline gelmiştir. Tanzimat Fermanı adalet ve eşitlik kavramlarını ön plana çıkaran ve

onların temel olarak alındığı yeni bir düzen kurma çabasının başlangıcı olarak görülmelidir.

Osmanlı İmparatorluğu’nu modernleşme yoluna sevk edenler ve Tanzimat Fermanı’nı hazırlayanlar devletin aydın bürokratlarıdır. Bunun için ilk önce bu konu üzerinde durmak gerekir. Tanzimat Fermanı I. Abdülmecid döneminde ilan edilmesine rağmen, Ferman’ın ilan edilmesi yönündeki hazırlıklara aslında II. Mahmud döneminde başlandığı bilinmektedir. Fermanı bizzat kaleme alan Mustafa Reşid Paşa bu süreçteki en önemli aktörlerden birisidir. Hariciye Nazırlığı yaptığı yıllarda Mustafa Reşid Paşa’ya II. Mahmud’un büyük bir yakınlık duyduğu ve devlete ait işlerde düşüncelerini gizli olarak arz etmesine müsaade ettiği ifade edilmiştir (Kaynar, 1985, s. 181). Ayrıca Tanzimat Fermanı’nın hazırlık safhasında padişah II. Mahmud da çalışmalar konusunda yardımcı olmuştur. Hatta;

“Tanzimat-ı Hayriye’nin esaslarını hazırlamak üzere haftada ikişer gün Başvekil Serasker Nafiz Paşa, Kaptan Paşa, Hasip Paşa ile Reşid Paşa’nın Dar-ı Şuray-ı Bab-ı Ali’de bulunarak ‘mevadd-ı hayriyye’yi müzakere etmelerine iradenin sadır olması için, başvekil tarafından gönderilen tezkire-i samimiyyeyi padişah tevkif ederek, rey ve mütealasını mahremane bildirmesi için Reşid Paşa’ya bir tezkire göndermiştir” (Kaynar, 1985, s. 181).

Tanzimat Fermanı’nı bizzat kaleme alan ve 3 Kasım 1839’da yerli ve yabancılardan oluşan topluluk önünde onu okuyan Mustafa Reşid Paşa, kendini iyi yetiştirmiş bir devlet adamı ve başarılı bir diplomattır. Günün şartlarını en iyi şekilde kavramış devlet adamları arasındadır (Ongunsu, 1999, s. 6). Ancak ortaya koyduğu görüşler üzerinde çevresindeki bürokratların tesiri de bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi bizce Tanzimat Fermanı’nın da fikir babası olan Sadık Rıfat Paşa’dır. Sadık Rıfat Paşa’nın sözlerinde Reşit Paşa’nın yapmak istediği ıslahatın teorisi belirmeye başlamıştır (Mardin, 1991). O sıralarda Divan-ı Hümayun âmedcisi olan Mustafa Reşid Paşa’nın, Paris büyükelçiliğine tayin olunması üzerine, bu göreve Sadık Rıfat Paşa getirilmiştir (Abdurrahman Şeref Efendi, 1985, s. 97). Tanzimat’ın mimarları olan bu kişilerin hocaları Pertev ve Akif paşalardır. Ancak ikisi arasında çekişme hat safhadadır. Sadık Rıfat Paşa’yı bulunduğu makama getirmiş olan Pertev Paşa’nın ölümünden sonra Sadık Rıfat Paşa, Akif Paşa’nın emri ile Viyana elçiliğine sürülmüştür (Abdurrahman Şeref Efendi, 1985, s. 97). Böylece devlet

merkezinden uzaklaştırılmak istenmiştir. Ancak Sadık Rıfat Paşa'nın gönderilmiş olduğu elçilik görevi, onu devletin bünyesinde başlatılacak olan modernleşme hareketinde en önemli bürokratlardan birisi yapmıştır. Elçilik görevi esnasında yazmış olduğu "Avrupa Ahvaline Dair Risale" bir nevi Tanzimat Fermanı'nın da alt yapısını oluşturmuştur. Ayrıca gönderilmiş olduğu ülkede o ülkenin başbakanı olan Metternich ile kurmuş olduğu yakın ilişki de, üzerinde durulması gereken oldukça önemli bir husustur.

Tanzimat Fermanı adalet, eşitlik, kanun ve nizam esasları üzerine oluşturulmuş bir metindir. Tam da bu noktada Sadık Rıfat Paşa'nın görüşlerinin Tanzimat Fermanı'ndaki unsurlar ile paralelliği görülmektedir. Sadık Rıfat Paşa, Viyana'da büyükelçi iken Tanzimat Fermanı'nı kaleme alan Mustafa Reşid Paşa'ya göndermiş olduğu, yapılması planlanan ıslahata dair geniş teklifleri içeren mektuplarındaki görüşler, Tanzimat Fermanı'ndaki ifadeler ile örtüşmektedir (Mardin, 2008, s. 200). Sadık Rıfat Paşa kaleme aldığı risalede Avrupa'yı örnek göstererek; bir devletin güçlü olmasını üç hususa bağlar: 1- devletin ve halkın refahı, 2- hazinede bolluk, 3- güçlü bir askeri yapı. Bu hususlarla birlikte devletin söz konusu dönemde herhangi bir savaşa girişmemesi gerektiğini vurgular. Aksi takdirde olası bir savaş iç ve dışta ciddi zararlara yol açacağını ifade etmiştir. Devletlerin savaştan uzak durarak ilk önce diplomasi kanallarını kullanmaya çalıştıklarını, çünkü Avrupa'daki iktidarların savaşın faydasından çok zararının olduğunu anladıklarını yazmıştır (Mehmed Sadık Rıfat Paşa, 1275/1858). Vurgulamış olduğu bu husus, Paşa'nın, Avrupa devletleri arasındaki modern anlamda diplomasinin önemini nedenli doğru gözlemlediğini göstermektedir. Nitekim 1815 Viyana Kongresi'nden sonra Metternich, çok arzuladığı barış sürecini kısa süreli de olsa sağlayabilmiştir. 1815'ten, istifa etmek zorunda kaldığı 1848 yılına kadar Metternich, Avrupa'nın daima uyum içinde olması gerektiğini dile getirmiştir. Sadık Rıfat Paşa bu dönemde Avusturya elçisidir ve Metternich ile yakın ilişki içerisinde. Sadık Rıfat Paşa, sonraki ifadelerinde can, mal ve ırz emniyetinin önemi üzerinde durmuştur.²⁵ Bu hususlara Tanzimat Fermanı'nda da

²⁵ "Avrupa'nın şimdiki sivilizasyonu ya'ni usûl-i me'nûsiyyet ve medeniyyeti iktizâsınca menâfi-i mülkiyye-i lâzîmelerinin ilerülemesini ancak teksîr-i efrâd-ı millet ve i'mâr-ı memâlik ve devlet ve istihsâl-i âsâyiş ve rahat esbâb-ı adîsiyle icrâ ve istihsâl itmekde ve bu misûllü menfaat-i külliyye ile ilerüleyüb yek-diğer üzerine halen ve i'tibâren kesb-i meziyyet eylemektedirler. Bu mâtde-i lâzîmenin üss-i esâsı dahî her bir akvam ve milletin can ve mal ve ırz ve i'tibârı hakkında emniyyet-i kâmilestinin istihsâline ya'ni millet-i tâhire-i islamiyye dahî mer'î ve ale'l-husûs bi- tevfihihi tealâ simdiki asr-ı mehâsin-hasr-ı hazret-i şehinşâhîde memâlik-i mahrûse-i Devlet-i Aliyye'de dahî cârî olduğu üzere hukûk-ı lâzîme-i hürriyyetin kemâ-yenbagî (gerektiği gibi) icrâsına merbût (bağlı) olduğundan Avrupa devletlerinde dahî bu makule (gibi) emniyyet ve hukûk-ı hürriyyet be-gayet m'utenâ ve m'uteber tutulub ya'ni efrâd-ı ibâd ve bunca bilâd yalnız devletler için halk ve icâd olunmayub belki hikmet-i baliga-i hazret-i mâlikü'l-mülk iktizâsınca

yer verilmiştir.²⁶ Modern dönem Avrupa'sının, bürokrasi ve halkın can, mal, ırz güvenliği konusunda Osmanlı İmparatorluğu'nun ilerisinde olduğu düşünülünce, Sadık Rıfat Paşa'nın bu alan üzerine yoğunlaşması anlaşılabilir. II. Mahmud döneminde bürokrasinin ön plana çıkması, aynı zamanda bürokratlar için olası muhalif tutumlar karşısında kendi güvenliklerinin sağlanması probleminin de çözümünü gerektirmekteydi. Çünkü modernleşme II. Mahmud döneminin sonlarından itibaren devletin aydın bürokratları öncülüğünde yürütülecek bir süreç olarak gelişmiştir. Başta Mustafa Reşid Paşa olmak üzere dönemin bürokratları da daha önceki dönemlerde İmparatorluktaki ıslahat hamlelerine yönelik muhalif kesimlerin tepkileri ile ortaya çıkan sonuçları iyi analiz etmişlerdir. Bu süreçte bürokratların kendi sınırları dâhilinde rahat hareket edebilmeleri, modernleşmenin başarıyla sonuçlandırılabilmesi açısından önemli olmuştur.

Sadık Rıfat Paşa'nın yazdıkları ile Tanzimat Fermanı'ndaki ifadeler arasındaki örtüşmelere yönelik bu tür örnekler çoğaltılabilir. Başka bir ifadeyle Tanzimat

bunca hükümdârân-ı cihan ancak hıfz-ı ibâd ve i'mâr-ı bilâda hâmi ve nâzır olmak üzere nâ'il-i lutf-ı yezdân olduklarından idâre-i emr-i hükümetde hukûk-ı millet ve kanûn-ı devlet üzere hareket idüb bir güne bi-vech gadr ü cebr muamelesi vuku' bulmaz ve bu müsâadât ile bir güne itaatsizlik ve serbestiyet ile dahi i'tibârât-ı düveliyeye ve t'azimât-ı lâzimeye hâlel (zarar) gelmez" (Mehmed Sadık Rıfat Paşa, 1275/1858).

"...“hayatında nâ'il olduğu rütbe ve nâm ve i'tibârı b'ade'l-vefat (öldükten sonra) dahî bütün bütün zây'ı olmayub vesîle-i iftihâr ve sâ'ire bâ'is-i şevk ve i'tibâr olmak üzere nâm ve ünvanı ve ba'zı maşları nakl ve tevârüs ider ve her ne kadar zî-mal (malı mülkü olmayan) olsa bile o makule ricâl ve tebaanın emvâl-i muhalefâtına cânib-i devletden taarruz olunmayub veresesine terk olunur ve bu cihetle ricâl-i devlet dahî bu makule i'tibarat-ı zâtıyye ve menâfi-i hâsılalarına ale'l-istimrâr hâlel gelmeyeceğine yakîn hasıl itmiş olduklarından vakt-i m'azûliyyet ve nekbetde (emeklilikte) idâre-i maaşıma vesîle olur hülyâsıyla devletinden akça kapmağa sarf-ı zihin ve hırs itmeyüb muhassesât-ı muayyenesiyle kanaat ve her halde iffet üzere hareket iderler..." (Mehmed Sadık Rıfat Paşa, 1275/1858).

²⁶ “bundan böyle Devlet-i Âliye ve memâlik-i mahrusâmızın hüsn-i idaresi zımnında bazı kavânin-i cedîde vaz' ve tesisi lâzım ve mühim görünerek işbu kavânin-i mukteziyenin mevâdd-ı esâsiyesi dahi emniyet-i can ve mahfûziyet-i ırz ve nâmus ve mal tâyin-i vergi ve asâkir-i mukteziyenin sûret-i celp ve müddet-i istihdamı kaziyelerinden ibaret olup şöyle ki dünyada candan ve ırz u nâmustan eazz bir şey olmadığından bir âdem anları tehlikede gördükçe hilkat-i zâtıye ve cibiliyet-i fitriyesinde hıyanete meyil olmasa bile muhafaza-i can ve nâmusu için elbette bazı sûretlere teşebbüs edeceği ve bu dahi devlet ve memlekete mûzır olageldiği müsellemler olduğu misillü bil-akıs can ve nâmusundan emin olduğu halde dahi sıdk ü istikâmetten ayrılmıyacağı ve işi ve gücü hemen devlet ve hizmetine hüsn-i hizmetten ibaret olacağı dahi bedihî ve zâhirdir ve emniyet-i mal kaziyesinin fıkdanı halinde ise herkes ne devlet ve ne millette ısnamayıp ve ne imar-ı mülke bakamayıp daima endişe ve ıztıraptan hâli olmadığı misillü aksi takdirinde yâni emvâl ve emlâkinden emniyet-i kâmile olduğu halde dahi hemen kendü işi ile ve tevsî-i daire-i taayyüşüyle uğraşıp ve kendisinde gün be gün devlet ve millet gayreti ve vatan muhabbeti artıp ana göre hüsn-i harekete çalışacağı şüpheden azâdedir”.

“herkes emvâl ve emlâkine kemâl-i serbestiyetle mâlik ve mutasarrıf olarak ana bir taraftan müdahale olunmamak ve firarda birinin töhmet ve kabahati vukûunda anın veresesı ol töhmet ve kabahatten beri-üz-zimme olacaklarından anın malını müsadere ile veresesı hukuk-ı irsiyyelerinden mahrûm kılınmamak ve saltanat-ı seniyeimizden olan ehl-i İslâm ve milel-i saire bu müsâadât-ı şâhânemize bilâ-istisna mazhar olmak üzere can ve ırz ve nâmus ve mal maddelerinden hükm-i şer'î iktizasınca kâffe-i memâlik-i mahrusâmız ahalisine taraf-ı şâhânemizden emniyet-i kâmile verilmiş...”).

Fermanı'nın muhtevasında yer alan her bir husus Ferman'ın ilanından önce Sadık Rıfat Paşa tarafından dile getirilmiştir. Bu ilişki, Sadık Rıfat Paşayı Tanzimat Fermanı'nın hazırlık aşamasında hiç kuşkusuz merkezi bir konuma oturtmaktadır. Kendisi Tanzimat Fermanı'nın en önemli fikir babalarından birisidir. “İtikat” kavramıyla anlatabildiği ideoloji ve kamuoyunun Batı sayesinde modern dünyada kazandığı öneme, İmparatorluk'ta dikkat çeken ilk isimler arasında gösterilmiştir (Gencer, 2012, s. 322).

Osmanlı İmparatorluğu'nda başlatılması düşünülen ıslahat hamlesinde Avusturya iyi bir örnek olarak görülmüştür. Gözden kaçırılmaması gereken husus, Tanzimat Fermanı'nın hazırlık safhasına rastlayan bu dönemde Avrupa siyasetindeki en önemli ve etkili aktörün Metternich olmasıdır. Metternich, Tanzimat Fermanı'nın fikir babası olan Sadık Rıfat ile yakından ilişki içerisindeydi. Liberalizmi ve milliyetçiliği bir düşman olarak gören Metternich'in Osmanlı'ya tavsiyeleri de, bu fikir akımlarının imparatorlukları parçalayacak etkilerini önlemek yönünde olmuştur. Bu konuya biraz daha ayrıntılı değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Fransız İhtilali sonuçları itibariyle özellikle imparatorluklar için oldukça tehlikeli hal almıştır. Hızlandığı ulusçuluk akımı adeta imparatorlukların ölüm fermanı anlamını taşımaktadır. Özellikle de Avusturya ve Osmanlı İmparatorluğu için. 1809 yılında Avusturya Başvekilliğine atanan Metternich mevcut tehlikenin farkındadır. Metternich, ulusçuluk temelli hareketlere müsaade olunmamasını istemiş ve bu hususu her fırsatta Avrupalı hükümdarlara özellikle de Rus Çarı'na telkin etmiştir (Driault, 2010, s. 152). Ulusçuluğun körüklediği Yunan isyanında da Metternich elinden geldiğince olaya müdahil olmuş ve bu konuda da Rus Çarı'nı uyarmıştır: “Bir cem’iyyeti hafiyyenin tahrikât ve icraat-ı sahifesine iştirak etmek suretiyle hükümet-i Osmaniye'nin mahv ve indirasına çalışmak bir imparator için mucib-i mezellettir” (Driault, 2010, s. 154). Metternich, tehlikeli gördüğü fikir akımlarının yayılmasını ve destekçi bulmasını engellemek için Viyana Kongresi'nin toplanmasında öncülük etmiştir (1815). O, Avrupa'da var olan düzenin korunması için elinden geleni yapmaya çalışmış ve Viyana Kongre'sinde hedeflediği Avrupa Uyumu'nu* oluşturmuştur. Metternich, “Avrupa uyum

* 1815 yılında toplanan Viyana Kongresi'nden sonra, bu kongreye katılan Büyük Devletler(Rusya, Avusturya, Prusya, İngiltere ve Fransa) XIX. Yüzyıl boyunca aralarında birçok toplantı düzenlemişler; bu toplantılara genel olarak “Avrupa Uyumu” deniliyordu. Avrupa Uyumu sistemi içinde yer alan başlıca kongreler şunlar olmuştur: 1818 Aix-la-Chapelle, 1820 Troppau, 1821 Laibach, 1822 Verona, 1856 Paris,

içinde olmalı, birinin toprak bütünlüğünü ulusalcı ihtilaller tehdit ediyorsa, diğerleri bunu önlemelidir” (Tuncer, 1996, s. 10) sözü ile temel amacının, barış ve sükûnet olduğunu ifade etmiştir. Yine ona göre; “dünyanın mutluluğu –bunu dinsel bir inançla yinelemiyorum- yalnızca hükümdarların bundan böyle birlik içinde hareket etmelerine bağlıdır. Hükümdarları, bunların halklarını, tüm devletleri ve Avrupa’nın tüm halklarını karşılaşılabilecekleri güçlüklerden kurtaracak tek yol, hükümdarların arasındaki bu bağ olacaktır” (Tuncer, 1996, s. 16). Bu düşünceleriyle ve yaptıklarıyla Metternich, XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde Avrupa diplomasisine yön veren isim olmuştur.

Avrupa diplomasisine yön veren Metternich’in görüşleri, Osmanlı bürokrasisi tarafından kabul görmüştür. Metternich, İmparatorluğu’n kurtuluş reçetesini arayan Osmanlı aydın bürokratlarını verdiği nasihatler ile yönlendirmeye çalışmıştır. Tavsiyelerini Osmanlı İmparatorluğu içindeki bilgi kanalları ya da doğrudan büyükelçisi vasıtasıyla iletmıştır.²⁷ Metternich’in Osmanlı İmparatorluğuna tavsiyeleri, daima İmparatorluğun birlik ve bütünlüğünün korunması gerektiği yönündedir. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu, kendi (Avusturya) imparatorluk yapısına benzer olan son kaledir. Ona göre; Osmanlı’nın parçalanması sadece Avrupa’nın kaos ortamına girmesine sebep olmayacak, ayrıca Avusturya İmparatorluğu’nun da dağılmasına zemin hazırlayacaktır. Bundan dolayı Osmanlı İmparatorluğu’nun bütünlüğü Avusturya politikasının en yüksek düzeydeki önceliği olmuştur (Sedivy, 2011, s. 428).

Metternich, milliyetçiliğin karşısında Osmanlı İmparatorluğu’nun elinde İslam gibi güçlü bir silahın olduğunu dile getirmiştir. Osmanlı yenileşmesinde Batı’nın aynen taklit edilmesini eleştirmiştir. Fakat içinde bulundukları çağa uygun olarak idari, hukuki ve insani yeniliklerin benimsenmesi gerektiğine inanmıştır. Halkın ihtiyaçlarına cevap verecek idari yenilikler, insani ve eşit yasalar, doğru bir ekonomik sistem, refah politikası gibi önlemler Metternich’in reform politikasının özünü oluşturmuştur (Sedivy, 2011, s. 428). İmparatorlukların temel düzenini sarsabilecek yeniliklere karşı çıkmamasının sebebi de, bunların kraliyet otoritesini zayıflatmaksızın halkın refahını sağlamalarıdır. Metternich, Osmanlı devlet adamları ile olan görüşmelerinde hükümdarların

1878 Berlin, 1906 Algesiras ve Balkan savaşlarından sonra toplanan 1912 Londra ile 1913 Bükreş Kongreleri.

²⁷ Metternich’in İstanbul elçisine göndermiş olduğu, Osmanlı kanunları, ıslahat sürecinde izelenilen metot ve Tanzimat-ı Hayriyye hakkındaki tavsiye ve düşüncelerini içeren tahriratlar için bkz. BOA. Y.EE. 91-25. 29 Zilhicce 1257; BOA. İ.HR. 3-130. 29 Zilhicce 1255.

otoritelerinin ta'lik ve ta'zir olunamayacağını açıkça ifade etmiştir (bkz. BOA. HAT. 960-41184-u). Yani ona göre, bu reformlar halkın devlete bağlılığını artırmak için yapılması gereken değişimlerdir. Osmanlı'ya bu yönde verdiği tavsiyeler ve uyarılar dikkat çekicidir;

“Bir güç olarak varlığınızın başlıca temelini ve padişah ile Müslüman uyrukları arasındaki birinci bağı oluşturan dinsel kurumların ışığı altında bir hükümet kurun. Yönetiminizi düzene koyun, reform yapın, ancak, size uygun olmayacak yönetim türlerini yerine koymak üzere, halen var olan yönetimi bir kenara itmeyin. Sizin kurumlarınıza uymayacak yönetim biçimlerini Avrupa uygarlığından devralmayın, çünkü Batılı kurumlar, sizin ilkelerinizden farklı ilkeler üzerine kurulmuştur. Batı'daki kurumların temeli Hristiyan yasalarıdır. İslamiyet'e bağlı olan sizler, Hristiyan toplumunu, oluşturamazsınız. Osmanlı olarak kalın ve Müslüman yasalarını göz önüne alın! Hristiyan uyruklarınıza mutlaka bir koruma sağlayın, onların din sorunlarına karışmayın, onların ayrıcalıklarının koruyucusu olun ve onlara vermiş olduğunuz sözleri yerine getirin. Sizin sorunlarınıza karışmaya hiçbir hakkı olmayan danışmanlardan sakının. Size Batı'nın sesi olarak gözükeni dikkate almadan, doğru bildiğiniz yolda yürüyün!” (Tuncer, 2008, s. 133).

Metternich'in içinde bulunulan dönemde bu denli etkin olması ve Osmanlı İmparatorluğu için bir dayanak noktası oluşturması Tanzimat Dönemi bürokratları ile Metternich'i birbirine yakınlaştırmıştır. Özellikle bu hususta iki devlet arasındaki etkileşimde başlıca etken olan Sadık Rıfat Paşa'nın rolü önceki satırlarda değinildiği üzere oldukça önemlidir. Ayrıca Tanzimat Fermanı'nı kaleme alan Mustafa Reşid Paşa da Hazine-i Evrakta bulunan bir mektuptan anlaşıldığına göre, Metternich'e Tanzimat-ı Hayriye'ye ne nazarla bakacağını sormuş, Metternich de görüşlerini bildirmiştir (Bilsel, 1999, s. 667).

Anlaşıldığı üzere, Osmanlı devlet adamları milliyetçilik akımının düşmanı olan Metternich ile devletin bütünlüğü ve çıkarları doğrultusunda uyum içinde olmuşlardır. Aslında yaşanan uluslararası sorunlarda kendilerine Avrupa'da destek çıkacak bir isim bulmuşlardır, o da Metternich olmuştur. Cevdet Paşa durumu şöyle dile getirmiştir; “Hâsıl-ı Kelâm Prens Metternich Yunanistan meselesinde Devlet-i Aliyyeye pek güzel avukatlık edip, Rusya politikasına galebe çaldı ve İmparator Alexandr'a işten el çekti.

Devleti Aliyye’de Avrupa’da bir avukat buldu” (Ortaylı, 1983, s. 366). Ortaylı’ya göre (1985); “Tanzimat devri aydını, Avrupa politikasının ve yönetiminin modernleşmesini Metternich zihniyeti ile benimsemiş olan bir gruptu. Metternich’in; ‘İmparatorluğun dış politikadaki gücü, içteki düzenin sağlamlığına bağlıdır’ sözü onların düsturuydu. Bu telkinleri benimseyenler Sadık Rıfat Paşa ve Cevdet Paşa’dır” (s. 214).

Sadık Rıfat, Mustafa Reşid daha sonrasında Ali ve Fuad Paşalar gibi Tanzimat Dönemi’nin aydın bürokratları, özellikle başta Tercüme Odası olmak üzere, Hariciye’den yetişmişlerdir. Batı’da elçilik veya şekillerde Batı hakkında bilgi sahibi olan bu bürokratlar tarafından Batı hakkında sunulan bilgiler, Batı dünyasının Osmanlı devlet adamları tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı yapmıştır (Hülür ve Akça, 2007, s. 328). Yani, bu kişiler Batı’yı tanıyan “yeni insan tipi”nin öncüleri ve en iyi örnekleridir. Geleneği değiştirme geleneği bu kişilerle başlamıştır (Ortaylı, 2011, s. 436). Bu kişilerin önemli bir özelliği de, kul zihniyetini aşan seküler-pragmatik bürokrasinin ilk temsilcileri olmaları dolayısıyla toplumdaki iktidar amillerine gerçekçi perspektiften bakabilmeleri olarak gösterilmiştir (Gencer, 2012, s. 76).

Batı’yı yakından tanımak isteyen Osmanlı aydın bürokrat tipi elbette Batı’nın etkisine ve zaman zaman yönlendirmesine de maruz kalmıştır. Bu etki bağlamında bazı araştırmacılara göre Tanzimat Fermanı üzerinde İngiltere’nin etkisi daha fazladır. Bunu ortaya koyarken üzerinde durulan temel husus Mustafa Reşid Paşa’nın İngiliz dışişleri bakanı ile yakın ilişkisi ve İngiltere’de büyükelçilik yapmış olmasıdır. Osmanlı topraklarının İngilizler için stratejik önemi göz önünde bulundurulduğunda, İngiltere’nin Osmanlı ile yakından ilgisi anlamlı görünmektedir. 1838 yılında İngiltere ile imzalanmış olan Balta Limanı Ticaret Antlaşması ile Osmanlı topraklarında İngiliz nüfuzunun arttığı doğrudur. Bu süreçte Londra elçiliği yapmakta olan Mustafa Reşid Paşa’nın da desteklediği bu anlaşmanın imzalanmasının ve İngiltere ile yakınlaşma isteğinin altında yatan sebeplerin başında İmparatorluğa yönelik olumsuz algı ve görüşleri ortadan kaldırmak yatmaktadır. Ayrıca Osmanlı’nın Mısır valisi Mehmed Ali Paşa’nın isyanı esnasında Rusya’dan alınan askeri yardıma karşı Rusya ile imzalanmış olan Hünkâr İskelesi Antlaşması, İngiltere’nin Osmanlı İmparatorluğuna yönelik politikasında önemli bir kırılma noktası olmuştur.²⁸ Bu anlaşmadan sonra Lord Palmerston, bu anlaşmayı

²⁸ İngiltere’nin Hünkâr İskelesi ile başlayan süreçte Osmanlı İmparatorluğu’na yönelik politikaları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Dönmez, 2014.

çirkin, kendisini de Rusya tarafından aldatılmış biri olarak görmüştür (Dönmez, 2014, s. 63). Palmerston, dönemin İstanbul elçisi Ponsonby'e göndermiş olduğu mektubunda;

“hiçbir Osmanlı bölgesi, Rusya, Fransa ve Avusturya gibi devletlerin hâkimiyetine geçmemelidir. Sultan bize diz çöküp yalvarsa bile biz herhangi bir Osmanlı toprağını almayacağız. Sultan bağımsız bir güç olarak kaldığı ve iktidarını koruduğu sürece biz onu desteklemeye devam edeceğiz. Fakat o, Rusya'nın kölesi olmayı seçerse İstanbul'da kimi görmek istediğimiz konusunda fikrimiz değişebilir ve Mehmed Ali Paşa doğudaki güç dengesini korumak için daha iyi bir seçenek haline gelebilir” (Dönmez, 2014, s. 99-100)

ifadeleriyle Osmanlı Padişah'ının Rusya'ya yönelik tutumu hakkında “aba altından sopa göstermek” deyimini hatırlatan bir tavır takınmıştır. İngiltere'nin sonraki dönem Osmanlı politikasında en öncelikli mesele İmparatorluk üzerindeki Rus ve Avusturya nüfuzunu kırmak ve imparatorluğun toprak bütünlüğünü korumak olmuştur. Bundan dolayı birlik ve bütünlüğü sağlamak yönünde yapılan reformlar İngiltere tarafından desteklenmiştir. Hatta daha erken tarihlerde, İngiliz devlet adamları tarafından eğer gerekli reformlar yapılmazsa, Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanacağı ve bu durumun Avrupa için bir kaos ortamı oluşturacağı dillendirilmiştir. McCulloch'un Osmanlı reformları için şu sözleri dikkat çekicidir:

“aslında ülkenin her yerinde düzen ve istikrarın temini kadar ticaret artışına katkıda bulunabilecek başka bir şey yoktur. Fakat korkarız ki bu, Osmanlı hükümetinin yeteneğinin üstündedir. İmparatorluğu şimdiki çöküş durumuna getiren suiistimaller, halkın ön yargı ve alışkanlıklarıyla bağlantılıdır ve Türk toplumunun yapısından kaynaklanır görünmektedir. Eğer durum böyle ise o çok fazla istenilen reform içeriden değil, dışarıdan gelmelidir” (Bailey, 2011, s. 313).

Mareşal Marmont da İngiltere'nin Osmanlı'ya yardım edebilecek devlet olduğunu dile getirmiştir. Ona göre;

“Türkiye'nin yeniden yapılandırılması, ancak Rusya'nın karşısında bağımsızlığını korumasını sağlayacak fiziksel güce sahip olmasıyla, can ve mal güvenliğini temin edecek, tarım ve ticareti geliştirecek bir yönetim sistemini

benimsemesiyle mümkündür. Toprak sahiplerine sabit vergiler dışında kendilerinden herhangi bir şey istenmeyeceğine ve emeklerinin karşılığını gereği gibi alacaklarına dair güvence verildiğinde tarım muhakkak gelişecektir; bu güvencenin ortaya konması için paşalara ve onlara bağlı olanlara devlet hazinesinden verilen düzenli tımar gelirleri dışında daha az ödeme yapılmalı ve halkı sömüren devlet memurları için şiddetli cezalar konulmalıdır” (Bailey, 2011, s. 320).

Fakat bütün bu görüşlere ve İngiltere’nin Osmanlı reform süreci üzerinde etkili olmak istemesine rağmen, bu isteğinde 1838 yılında Balta Limanı Ticaret Antlaşması imzalanana kadarki süre zarfında beklediği başarıyı sağladığını söylemek zordur. Osmanlı’yı bir bakıma İngiliz pazarı haline getiren bu anlaşmanın kabul edilmesinde önemli etkenlerden birisi, yine Mehmed Ali Paşa olmuştur. Anlaşmanın görüşmeleri esnasında 25 Mayıs’ta İskenderiye’de Mehmed Ali Paşa, Avrupa konsoloslarına bağımsızlığını ilan etmeyi düşündüğünü açıklamıştır (Dönmez, 2014, s. 228). Nitekim söz konusu anlaşma imzalanana kadar İngiltere’nin Osmanlı üzerindeki nüfuzunu artırmaya yönelik birçok girişimi sonuçsuz kalmıştır. Mustafa Reşid Paşa, İngiltere’nin Osmanlı ile kurmak istediği yakın ilişkiye yönelik çabaları oldukça yakından takip edebilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nun o yıllarda içinde bulunduğu durum ve Avrupa’daki diplomasi kanalları ile birlikte Avrupa uyumu fikri, Reşid ve Sadık Rıfat Paşaların dikkatinden kaçmamıştır. Reşid Paşa, özellikle Mısır meselesini ortadan kaldırabilmek için Avrupa’ya fiili teminat göstererek, devletin bekasına dışarıdan yardımcı bulma mecburiyetini bizzat keşf ve tahkik eylemiştir (Mahmud Celaledin Paşa, 1979, s. 32). Reşid Paşa, Osmanlı İmparatorluğu’nu kaos ortamından kurtarmanın ve dış müdahaleleri önlemenin yolu olarak iç düzeni sağlanması ve bunun sağlandığının Avrupa’ya gösterilmesi gerektiğine inanmış bir kişidir. Nitekim Ferman’ın sonundaki ifadeler, Reşid Paşa’nın tutumunun yansıması niteliğindedir.

Osmanlı İmparatorluğu’na yönelik İngiliz politikalarındaki başarısızlığın önemli sebeplerinden birisi değinildiği üzere Metternich’in Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki nüfuzudur. Metternich, İngiltere ve Fransa odaklı bir yenileşmenin Osmanlı İmparatorluğu’nun bünyesine uymayacağını her fırsatta dile getirmiştir. Ayrıca, Osmanlı aydın bürokratları, ne kadar reform yanlısı olsalar da, İngilizleri fazlaca liberal olarak görmüşlerdir. Bu husus da, onların İngiltere’ye mesafeli durmaları altında yatan önemli

bir gerekçedir. İngiltere'nin, Chrzanowski, Kaptan DuPlat ve Yarbay Considine'yi askeri teşkilatın yapılanmasına yardım için göndermesi karşılığında Osmanlı'nın tepkisi söz konusu mesafeli duruşun örneklerinden birisidir. Gönderilen uzmanlardan Chrzanowski ile fazla ilgilenen olmadığından ve Considine de bir eğitimci olmaktan öteye gidemediğinden İngiltere'ye dönmüşlerdir. DuPlat bir rapor hazırlamışsa da, başarılı bir rapor olarak görülmemiştir (Bailey, 2011, s. 322). Palmerston'un bu ve buna benzer birçok çabası sonuçsuz kalmıştır.²⁹ Ayrıca Tanzimat Fermanı'nın ilanı için Gülhane'de yapılacak olan törenle ilgili davetiye İngiliz büyükelçiliğine 2 Kasım gecesi ulaşmıştır (Dönmez, 2014, s. 269). İngiliz elçisi Ponsonby'nin ifadelerinden de Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile ilgili hazırlıklardan haberdar olmadığı ifade edilmiştir (Dönmez, 2014, s. 269).

Tanzimat Fermanı hakkındaki önemli bir yanlış da Ferman'ın, tek bir kişinin kararı sonucu hazırlandığının düşünülmesidir. Bu kişi Fermanı bizzat kaleme alan Mustafa Reşid Paşa'dır. Osmanlı toplum hayatında önemli tesirleri olan Ferman'ın hazırlık safhasında bu becerikli diplomatın etkisi elbette fazladır. Ancak toplumsal alanda oldukça önemli değişimlerin başlangıcı olmuş bir belgenin, sadece bir kişinin almış olduğu karar sonucu kaleme alındığını düşünmek büyük bir yanılgıdır. Böyle olmadığını önceki satırlardaki ortaya koyduğumuz bilgiler göstermektedir. Ayrıca anlaşıldığı üzere bu fermanın bir hazırlık aşaması vardır. Tanzimat Fermanı ile çerçevesi çizilen reformların arka planı olarak Ferman ilan edilmeden önce geride kalmış olan iki yüz yıllık süreci gören araştırmacılar dahi vardır (Abou-el-haj, 2000, s. 116). Bu kadar gerilere götürülebilecek bir arka planı olup olmadığı bir tartışma konusudur. Ancak, kesin olan bir şey, Ferman'ın hazırlık aşamasında Sultan II. Mahmud'un önemli bir yere sahip olduğudur. Hatta Seyitdanlıoğlu tarafından (1990), 1826-1838 yılları arasında yapılan reformlar, "ilan edilmemiş Tanzimat" olarak değerlendirilmiştir (s. 128). II. Mahmud'un Mustafa Reşid Paşa ile yakın ilişkileri bulunmakla birlikte, Paşanın devlete ait işlerde düşüncelerini gizli olarak arz etmesine müsaade ettiği önceki satırlarda dile getirilmiştir. Tanzimat-ı Hayriyye ifadesinin özellikle Sultan II. Mahmud'un son yıllarında sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Bu ifade bir istisna şeklinde değil, temel hakların güvence altına alınması ve merkeziyetçi reformların gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılmıştır

²⁹ Bu çabalar hakkında daha detaylı bilgi için bkz. Dönmez, 2014.

(Türköne, 2002, s. 1225). Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra ortaya konan vergi reformu ile ilgili meselelerin de 1838'de görüşüldüğü bilinmektedir.

II. Mahmud döneminde kurulan Meclis-i Ahkâm-ı Adliye Tanzimat Fermanı'nın hazırlıkları konusunda merkezi konumdadır. Kuruluş amacı, “imar-ı mülk ve millet ve nizam-ı ahval-i ahali ve riayet” olan meclisin görevi, “tecdid-i usul ve kavanin ve icra-yı nizam-ı cedide”dir (Türköne, 2002, s. 1224). II. Mahmud döneminde kurulmuş olan bir diğer meclis olan Meclis-i Nafia'nın görevleri arasında da “nizam-ı hayriyye”nin kararlaştırılması ibaresi yer almıştır (Türköne, 2002, s. 1226). II. Mahmud'un kurdurduğu bu meclisler, Tanzimat Dönemi'nde planlanan ıslahat projesinin hayata geçirildiği merkezlerdir. Tanzimat'ın hazırlıkları hususunda II. Mahmud'un da titiz davrandığı, aydın bürokratalar tarafından arzulanan değişime engel olmak istemediği anlaşılmaktadır. Lütfi Tarihi'nde bu konuda; “Usul-ı meşrua-i meşveretin daha o zaman derece-i ehemmiyeti padişahın nazarında böyle bir önem kazanmıştır ki kendisi müstebit bir hükümdar olmasına ve devri birçok önemli olaylarla dolu olmasına rağmen, sırf vatanseverliği dolayısıyla (Ahkâm-ı Adliye) ve (Dar-ı Şurâ-i Bâb-ı Âli) nâmiyle iki meşveret meclisi kurarak bunların çalışmaları hakkında yapılan nizamnameler gereğince devlet ve millet işleri o meclislerde müzakere edilerek karara bağlanmadıkça icraya konmasına müsaade edilmemiştir” (Koray, 1991, s. 56). Tanzimat Fermanı'nın ilanından önce bu meclisler aracılığıyla başlatılan reformlar Tanzimat'ın habercisi niteliğinde olmuştur.

Tanzimat Fermanı'nın hazırlık aşamasının özel bir komisyon tarafından, gizlice yürütüldüğü de iddia edilmiştir (Noviçev, 2011). Hatta bu fermanın ilanından hoşnut olmayan Çar'ın elçisi bu fermanı, ilanından önce elde etmek için çok uğraşmıştır. Bu uğraşını da şöyle anlatmıştır: “eğer Reşid Paşa'nın bu hareketini önceden kestirebilseydim, o zaman belki onu, olaya harici bir boyut kazandıran yabancı sefirleri törene davet etmekten vazgeçirme konusunda ikna edebilirdim” (Noviçev, 2011, s. 362). Bu açıklamalar Tanzimat Fermanı'nın, Osmanlı İmparatorluğu'nun dış dünyadaki görünümü için ne denli kıymetli olduğunu da ortaya koymaktadır. Ayrıca II. Mahmud'un bir yıl öncesinde Fermanı ilan edecekken ona engel olunduğu da Ferman'ın ilanını geciktiren bir sebep olmuştur. Bu konuda dönemin vakanüvisi olan Lütfi Efendi'nin yazmış olduğu eserin ilave-i naşir kısmında şöyle denilmektedir;

“Bir sene evvel Tanzimat’ın ilanı kuvve-i karibeye gelmiş iken Akif Paşa, ‘hukuki şahaneniz tehdit olunacak sözü ile Sultan Mahmud’un zihnini tağlit eyleyüb bi’z zarure te’hir olunmuştu. Bu mealde sözler tebaasına hukuk bahş olan bi’l cümle hükümdarana söylenilmiş ve az çok tesiri görülmüştür” (Kaynar, 1985, s. 111).

Yine Sultan Abdülmecid tahta çıktığında kendisini tebrik için gelen sefirlere hitaben “pederlerinden ulvi bir miras olarak kendilerine intikal eden emri ıslahata devam etmek emelinde” bulunduklarına dair sözleri (Abadan, 1999, s. 32) Tanzimat’ın hazırlık safhasına işaretler. Tanzimat Fermanı ilan edildikten sonraki süreç dikkatle incelendiğinde, bu süreçte neler yapılması gerektiğine dair müzakerelerin ve yapılanların teftişine dair uygulamalar Tanzimat Dönemi’nin bir plan ve program ile yürütülmüş olduğunu göstermektedir. Her şeyden önce yapılacak olan düzenlemeler (Tanzimat-ı Hayriyye) üzerinde daha Tanzimat Fermanı ilan edilmeden önce müzakerelerin yapılmış olduğu, döneme ait belgelerden de anlaşılmaktadır (bkz. BOA. HAT. 479-23427; BOA. İ. DH. 11-508). Yani Tanzimat-ı Hayriyye’nin hazırlıklarına Sultan II. Mahmud döneminde başlanılmıştı (İnalcık, 2011b, s. 176). Öyle ki II. Mahmud Tanzimat’ın müstakbel babası olarak görülmüştür (Abou-el-haj, 2000, s. 119). Ancak Sultan II. Mahmud’un ömrü yetmediğinden ve biraz da kendi otoritesinin zedelenmesini istememesinden dolayı Tanzimat Fermanı’nın ilanı halefi Sultan I. Abdülmecid dönemine kalmıştır.

4.3.2. Tanzimat Fermanı ve Geleneksel Yapının Dönüşümü

XIX. yüzyıl birçok devletin dolayısıyla toplumların gündeminde reformun yoğun biçimde yer aldığı bir süreci ifade etmektedir. XIX. yüzyıla kadar Keşifler, Rönesans, Reform, ardından Aydınlanma ve devrimler gibi önemli siyasi ve toplumsal gelişmelerin yaşandığı Avrupa’da gelenek törpülenmiştir. Aklın hislerin önüne geçtiği bu dönemde ortaya çıkan değerler ve birikim sonucu Avrupa sosyal, siyasi ve iktisadi olarak modernliği yakalamıştır. Bu dönem öncekilerden çok farklıdır. Modern kelimesinin kökenindeki anlamı vurgularcasına “eski” geride bırakılmış, her alanda “yeni” değerler belirlemeye başlamıştır. Gelenekselliğin gücü kırılmıştır. Adeta “dünyanın büyüğü” bozulmuştur. Meydana gelen iki büyük devrim (Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi) toplum hayatında eskiye ait her şeyi silip süpürmeye başlamıştır.

Modernleşmenin beşiği olan Avrupa'nın geçirdiği bu süreç, yüzyılları kapsayan bir zaman dilimine yayılmıştır. İlk olarak Coğrafi Keşifler, Rönesans ve Reform ve ardından Aydınlanma, Sanayi ve Fransız Devrimleri, Avrupa'nın modernliği yakalamasında birer köşe taşı olmuşlardır. Bu bağlamda modernleşme, tek yönlü incelenecek bir olgu değildir. Modernleşmeyi ortaya çıkaran ve modernleşmenin ortaya çıkardığı birçok olgu vardır. Modernleşmeden bahsediyorsak böyle bir değişimin arka planını görebilmek oldukça önemlidir. Modernleşmenin bu boyutları ilk bölümde ele alındığı için burada üzerinde durulmayacaktır. Modernleşme genel anlamıyla; modern olmak için girişilen eylem ve söylemler bütünüdür. Bu süreçte her alanda değişimi, dönüşümü, yeniliği, en yeni tekniklerin kullanımını ifade etmektedir. Geleneğe karşıdır.

Modernleşmenin toplumlardaki yansıması her zaman farklı olmuştur. Özellikle Batı dışı toplumlarda modernleşme incelenecekse cevaplanması zaruri sorular vardır. Modernleşme sürecine toplum hazır mıdır? Bu sürece hangi yapıyla başlanılmıştır? Daha önce böyle bir süreçten toplum geçmiş midir? Bu değişime toplumun bünyesi nasıl bir tepki gösterecektir? Bu soruların cevapları modernleşmenin sonuçları hakkında bilgi verir. Bu, bir geri kalmama yarışıdır. Bu koşuya başlamadan önce kimileri uzun uzun düşünmüş, kimi hiç düşünmeden başlamış, kimi hızlı koşmuştur; yani sonucu belirleyecek olan bir sürü etkenden söz etmek mümkündür (Belge, 2011, s. 19).

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmenin miladı olarak görülen Tanzimat Fermanı 3 Kasım 1839 tarihinde Gülhane'de Fermanı bizzat kaleme alan Mustafa Reşid Paşa tarafından okunmuştur. Ferman'ın okunması ile Osmanlı İmparatorluğu'nda geri dönmeyecek yeni bir sürece girildiği hemen ilanından sonrasındaki gelişmelerden anlaşılmaktadır. Ferman ve onun ihtiva ettiği anlam oldukça kıymetli görülmüştür. Ferman'ın ilanın ardından Beyazıd Meydanı'na bu hayırlı işin (Ferman'ın ilanının) simgesi olarak bir dikili taş dahi dikilmesi düşünülmüşse de hayata geçirilememiştir (bu konuda bkz. Ceride-i Havadis, 21 Şaban 1256, no: 9). Ferman'ın ilanından sonraki yıldönümünde ise başkentte şenlikler düzenlenmiş, kandiller yakılmış ve dükkânlar dahi bu günü tatil ilan etmişlerdir (bkz. Ceride-i Havadis, 6 Ramazan 1256, no: 10). Anlaşılabacağı üzere Tanzimat Fermanı Osmanlı toplumu ve devleti için yeni bir dönemin başlangıcıdır.

Tanzimat Fermanı, Batı dışı bir toplumda modernleşmenin başlangıcını teşkil eder. Ferman, Osmanlı devlet adamları tarafından başlatılan geri kalmama koşusunda önemli

köşe taşlarından birsidir. Tanzimat Fermanı geleneksel toplum yapısından sıyrılmak isteyen bir düşünce yapısının ürünüdür. Tanzimat, geleneksel mutlak üstünlük ve rakipsizlik zihniyetinin yerine mukayeseli üstünlük ve rekabet duygusunun hâkim olmaya başladığı bir sürecin ortaya çıkardığı oluşumdur (Gencer, 2012, s. 58). Yeni bir sürece geçişin ifadesidir. Tanzimat Fermanı, bir veya birkaç kuruma değil, devlete bütünüyle bir düzen vermeyi hedefleyen bir belge niteliğindedir (Okumuş, 1999, s. 237). Ferman, tüm devlet sisteminin kökten reforma tabi tutulması ihtiyacını dile getiren ilk resmi belge olmuştur (Kösebalaban, 2014, s. 76). Başka bir deyişle Tanzimat, “temel müesseseleri bozulmuş olan Osmanlı İmparatorluğu’nun, yepyeni bir medeniyetle yükselen ve taarruza geçen bir Avrupa’nın ezici üstünlüğü karşısında yeniden teşkilatlanma teşebbüsüdür” (İnalcık, 1943, s. 2). Fakat içerisinde geleneksel devlet felsefesinin izlerini de taşımaktadır. İnalcık’ın (2013) ifade ettiği üzere, pratik zaruretlerle 1830’lar Avrupa’sının idari ve içtimai yapısının temel nitelikleri ile geleneksel Osmanlı müesseseleri ustaca birleştirilmiştir (s. 61). Medeniyet hamlesini ortaya çıkaracak şartları bir türlü oluşturamayan İmparatorlukta başlatılan Tanzimat projesi her alanda köklü değişimi öngörmektedir. Bu özellik, Ferman’da şeriata yapılan atıflar ile muhafazakâr kesimlerden gizlenmek istenmiştir³⁰ (İnalcık, 2013, s. 61). Bu durum bir taraftan İmparatorluk içindeki tutucu kesimin Tanzimat’a karşı muhalefetini önlemek için göz boyama iken, diğer taraftan Osmanlı İmparatorluğundaki modernleşme koşusunun başlangıcındaki ikilemi ortaya koymaktadır. Bu anlamda, Ferman’ın oluşumundaki süreçte zihinlerdeki ikilemi görebilmek mümkündür. Bu Fermanı’nın hazırlanma sürecinde etkin olan devlet adamları, İmparatorlukta modernleşme koşusunu başlatmışlardır. Ancak bu koşunun hızlı olması gereklidir. Çünkü bu değişimi başlatanların kurtarmaları gereken bir imparatorluk yapısı vardır. Nitekim İmparatorluğun, içinde bulunduğu olumsuz durum Ferman’ın giriş kısmında ifade edilmiştir. Ardından yüz elli yıldır devam eden kuvvet, zenginlik ve refah kaybını önlemek için İmparatorlukta yeni bir düzen arayışının başlatılmış olduğu dile getirilmiştir. Bu yeni düzeni kurmanın yolu Tanzimat-ı Hayriyye’dir. Eğer uygulanırsa

³⁰ “yüz elli sene vardır ki, gavail-i müteakibe ve esbâb-ı mütenevviaya mebni ne Şer’î Şerif’e ve ne kavânîni münifeye inkiyat ve imtisal olunmamak hasebiyle evvelki kuvvet ve mamuriyet bil-akıs zaaf ve fakre mubaddel olmuş” (“yüz elli yıl var ki, birbirlerini izleyen karışıklıklar ve çeşitli nedenlerle şanlı şeraite ve yüce yasalara uyulmadığından evvelki kuvvet ve refah, tam tersine zayıflık ve fakirliğe dönüştü”).

sonuçlarının olumlu yönde olacağı üzerinde durulmuştur.³¹ İmparatorluğun beş on yılda kalkınabileceğine yönelik tavır, aynı zamanda iyimser ve aceleci bir görüşü de ortaya koymaktadır (Yaslıçimen, 2013, s. 330). Ayrıca Tanzimat'ın; “ancak din ü devlet ve mülk ü milletin ihya ve ma'muriyetine bâ'is ve bâdi olacak asayiş-i hal-i ahâlî ve fukarâ maddesinin istihsalı zımnında lazım gelen hayırlû ve menfaatlû usullere başlamak” olduğu ifade edilmiştir (İnalçık, 2011b, s. 171).

Tanzimat Fermanı, Osmanlı İmparatorluğu'nda tebaa ile devlet ilişkilerine dair esasların ve amme kudretinin kullanılması tarzına ait kayıtların olduğu bir belgedir. Tanzimat Fermanı'ndan önce başlayan değişim Tanzimat Fermanı ile tam ifadesini bulmaya başlamıştır. Daha Ferman ilan edilmeden önce yöneten-yönetilen ilişkisi açısından bazı değişimlerin izlerini görmek mümkündür. Örneğin; Tanzimat'tan önceki dönemde III. Selim'in “İlhamî” adı ile yazdığı bazı şiirler ve bunlar arasında; “Eylemek mahz-ı safadır bana nasa hizmet” sözü ve II. Mahmud'un Yeniçeri Ocağını kaldırdıktan sonra Reis Efendi'ye; “Bundan böyle saltanatın millet için bir dehşet değil ama bir destek olmasını isterim” demesi devlet-toplum arasındaki ilişkilerde yeni bir dönemin işareti olmuştur (Birand, 1955, s. 16). Yöneten-yönetilen ilişkisi bağlamındaki değişim Tanzimat Fermanı'nda da ifadesini bulmuştur. Ayrıca Tanzimat Fermanı'nda Osmanlı İmparatorluğu yöneticilerinin Ferman'daki hükümlere uymaları, aksi takdirde cezalandırılacakları dile getirilmiştir. Daha sonrasında padişahın;

“Hatt-ı Hümayununda münderic olan kavanin-i şer'iyyenin harf beharf icrasına ve mevadd-ı esasiyenin fûruatına dair ekseriyet-i ara ile karar verilen şeylere müsaade eyleyeceğime ve hafî ve celi haricen ve dâhilen taraf-ı hümayunuma ilka olunan şeyleri kavanin-i müesseseye Tevfik ve tatbik etmedikçe kimsenin lehine ve aleyhine bir hüküm ve ferman etmeyeceğime ve va'z olunmuş ve olunacak kavaninin tağyirini tecviz buyurmayacağıma...” (Tanpınar, 2008, s. 127)

³¹ “...cülûs-ı hümayûnumuz rûz-ı firûzundan beru efkâr-ı hayriyet âsâr-ı mülûkanemiz dahi mücerret imar-ı memâlik-i Devlet-i Âliye'mizin mevki-i coğrafisine ve arazi-i münbitesine ve halkın kabiliyet ve istidâtlarına nazaran esbâb-ı lâzimesine teşebbüs olunduğu halde beş on sene zarfında bi-l-tevfikihi taâlâ suver-i matlûba hâsıl olacağı zâhir olmağla” (Tahta geçtiğimiz mutlu günden bu yana çabalarımız, hep, ülkemizin kalkınması, ahalimiz ve fakirlerimizin refahı amacına yönelik oldu. Eğer, yüce devletimize dâhil ülkelerin coğrafi konumu, verimli toprakları ve halkının yetenekleri göz önünde tutularak gerekli girişimler yapılırsa, yüce tanrının yardımı ile beş on yılda kalkınabileceğimiz su götürmez) (Tunçay, 1989, s. 10).”

şeklinde hükümlere uyacağına dair yemin etmesi, eski dönemin geride kaldığının göstergesi olmuştur. Tanzimat Fermanı, bu yönüyle bir taraftan da Osmanlı Padişah'ının kendi iktidarına "sınırlandırma" getirmesi gibi köklü bir değişimi öngörmektedir (Deringil, 2009, s. 27). Bu "sınırlandırma", gerekli görülmüştür. Bu süreçte Osmanlı İmparatorluğu'nun işleyişini daha etkin hale getirmek ve denetimsiz bir hükümdarın yapması muhtemel savurganlığın önüne geçmek için Bab-ı Ali bürokratları, o zamana dek kullandıklarından çok daha geniş yetkiler elde etmişlerdir (Mardin, 2008, s. 177).

Tanzimat Fermanı ile başlayan süreçte vatandaşlık, devlet ile birey arasındaki yeni bağ haline gelmiştir. Vatandaşlık kavramı "devlet insanca hizmet eder anlamını taşıyan "din ü devlet" kavramının önüne geçmiştir (Karpas, 2005, s. 24). Bu XIX. yüzyılda devletlerin karşılaştığı bir olgudur. Nitekim bu yüzyılda bir devletin gündemine siyasi meşruiyet meselesinin gelmemesi oldukça zordur. Tanzimat Fermanı bir yönüyle de ortaya çıkmaya başlayan siyasi meşruiyet sorununu çözmeye yönelik bir girişimdir.

Tanzimat Fermanı'nın başında dini bir vurgu olmakla birlikte, sonraki hükümlerde din vurgusu görülmez. Bu husus reformlara direnç gösterecek olan toplumsal güç odaklarının merkezi otorite dışında etkisizleştirildiğini göstermektedir. Bilindiği üzere bu eğilim Tanzimat'ın öncesinde II. Mahmud döneminde başlamıştır. Ancak başlayan değişime toplumun bir kesiminden ve özellikle saray çevresindeki tutucu kimselerden tepki gelmesi ilerlemenin önünde büyük bir engel teşkil etmiştir. Devlet aklı bu çatışmayı kendi otoritesine dini ortak etmeden çözmek zorunda kalmıştır. Bunu yapabilmenin üç yolu vardır. Birincisi, dini tamamıyla devlet otoritesinin emrinde bir kurum haline getirmek; ikincisi, dinler karşısında tarafsızlığını ilan ederek dinler üstü bir mevki kazanmak; üçüncüsü ise, din olgusunu yok etmektir (Türköne, 2003, s. 56). Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle II. Mahmud'un hükümdarlığı ile birlikte seçilen yol birinci yoldur. Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması ile birlikte seyfiyenin siyasi alanda etkisi azalmış ve ilmiye yani ulemanın yaptırım gücü ve devlet içindeki nüfuzu kırılmıştır (Okumuş, 1999, s. 205). Ulema kılavuzluk görevini kaybetmeye başlamıştır. Bu görevi kimin üstleneceği konusunda Shils'in (1966) şu ifadeleri açıklayıcıdır;

"geleneksel otoritelere başkaldırı, devlet ve kilise gibi kadim yetkin kollektivitelere kurtulma isteği, 'ulus, ümmet veya vatan' gibi yeni karizmatik otoritelere bağlanmaya dönüşür; aydın-âlim, yeni karizmatik otoritenin idaresine hizmet etmekle eylemlerinin anlam kazandığına inanmaya başlar. Aydınlar bu

süreçte kendilerini toplumun yegâne kılavuzu olarak görürler” (Shils, 1966, akt. Gencer, 2012, s. 198).

Geleneksel otorite kavramı ve sonrasında bu tarz otoritenin dönüşümü, Tanzimat Fermanı’nın satır aralarında mevcuttur. Otorite algısını üç kategoride toplayan Weber, geleneksel otoriteyi; ilk olarak, toplumların kalıtsal ayrıcalıklar temelinde algılanması, bu toplumlarda miras koşullarının mitler ve efsanelere dayalı anlamlar taşıması; ikinci olarak, kuralların yasallığına ve bu kurallara göre yönetimi elinde tutanların emir verme hakkına inanmaya dayanması şeklinde tanımlamıştır. Son kategoride ise, karizmatik otoriteyi göstermiş ve bunun, bir müritler topluluğunun bir bireyin kutsallığına ya da kahramanca gücüne ya da örnek alınacak bir kişi oluşuna ve onun ortaya koyduğu ya da yarattığı düzene olağandışı biçimde kendini adayışına dayalı olduğunu ifade etmiştir (Sennett, 2011, s. 31). Tanzimat Fermanı’nın muhtevası dikkate alındığında geleneksel otorite algısının değiştirilmesine yönelik arzuyu görmek mümkündür. Padişahın dahi ilan edilen metne sadık kalacağına dair yemin etmiş olması, otorite algısındaki değişimi ortaya koymaktadır. Ferman’ın ilan edildiği dönemde Osmanlı’da tam manasıyla “aydın” kavramı henüz olmasa da, Tanzimat Fermanı “aydın bürokratlar” olarak adlandırılan bir grubun kılavuzluğunda oluşturulmuş bir belgedir. Bu belgenin başlattığı değişimde “ulema”nın yerini “aydın” almaya başlamıştır.

Tanzimat Fermanı bir taraftan da, ortaya çıkan kimlik sorununa bir çözüm arayışdır. Geleneksel yapılarda kimlik algısı, siyasal anlamda ciddi bir problem olarak görülmemiştir. Tanzimat Dönemi’ne kadar Osmanlı İmparatorluğu için siyasal kimlikte temel belirleyici unsur din olmuştur. Ancak değişime uğrayan her toplumda olduğu gibi Osmanlı toplumunda da, Tanzimat Fermanı ile başlayan süreçte bir kimlik problemi ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, geleneksel anlamdaki kimlik algısı ve kabulünde çözülme baş göstermeye başlamıştır. Bu çözülmenin çözümü için Osmanlı halkalarının zihninde bir tür imparatorluk vatandaşlığı fikri veya algısı oluşturulmak istenmiştir. Tanzimat Fermanı ile birlikte başlayan değişim çerçevesinde siyaset, devlet, siyasal örgütlenme ve idare kimliklerinde belli ölçülerde laiklik ortaya çıkmıştır (Okumuş, 2005, s. 17).

Tanzimat Dönemi, diğer devletlerde olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu’nun gündeminde de siyasi meşruiyet meselesinin olduğu süreci ifade etmektedir. Bundan başka medeniyet ve terakki, ulum ve fûnûn, kanun ve nizam, hürriyet kavramları Tanzimat Dönemi’nde sıklıkla karşılaştığımız kavramlar olmuştur (Çetinsaya, 2004, s.

55). Tanzimat Fermanı'na baktığımızda da bu kavramların izlerini rahatlıkla görebiliriz. Tanzimat bir kurtuluş reçetesidir. Bu reçetede ki ilaç o günkü deyimle “sivilizasyon”dur. İlk başlarda bu kavrama Türkçe karşılık bulunamamışsa da, 1850’lerde tam karşılığını bulur. Bulunan kavram “medeniyet”tir. Ali Paşa’ya göre medeniyet; “cemiyet-i beşeriyeyi terki eden efradın her yönden mazhar-ı emniyet-i kamile ve mütematti-i nimet-i asayiş ve refah olması”dır (Çetinsaya, 2004, s. 56). Tanzimat Fermanı “medeniyet”e giden yolda çok kıymetli bir adımdır. Fermanı hazırlayanlar Avrupa’da “medeniyet” dedikleri şeyin sonuçlarını görmüşlerdir. Onlara göre bu sayede devlet kurtuluşa erebilecektir.

Tanzimat Fermanı ile getirilmeye çalışılan eşitlik anlayışı geleneksel dönemdeki eşitlikçi uygulamalardan farklı olmuştur. İmparatorluğu çöküşten kurtarmayı amaçlayan bu girişim yeni bir kültür kimyası ortaya çıkarmıştır. İmparatorluğun başkentinde ve gelişmiş kentlerinde simgesini bulan bu yeni kültür, çözölen cemaat yapısının da bir sonucu olarak değişik alt kültürlerin bir bileşimi niteliğindedir (Karpaz, 2005, s. 76).

Tanzimat Fermanı içinde Fransızca “liberte” kelimesini ifade etmek üzere icat edilmiş yeni bir Türkçe kelime olan “serbestiyyet” kelimesinin bulunduğu ilk vesikadır. Tebaa kelimesinin din farkı gözetmeksizin “bütün yönetilen insanları” ifade etmek üzere ilk kez kullanılışı da bu fermanda görölmektedir (Mardin, 2008, s. 213-214).

Tanzimat Fermanı ortaya koyduğu eşitlik, can ve mal güvenliği gibi hükümlerle Osmanlı İmparatorluğu’nda “birey”in bir değeri olarak ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Birey Tanzimat ile başlayan yeni görüntüsünde dünyevi bir değerdir. Siyasal sürecin önemli bir halkasını oluşturmaktadır (Kalaycıoğlu ve Sarıbay, 1986, s. 23). Bu, Osmanlı toplum yapısında radikal bir değişimdir. Bu değişim daha sonrasında modernleşme sürecinden geçen toplumlarda görölen diğeri oluşumların da Osmanlı toplumunda ortaya çıkmasının önünü açmıştır. Tanzimat Fermanı ortaya koyduğu prensipler ile Batı medeniyeti dairesine geçişin başlangıcını ifade eder. Tanzimat Fermanı ile başlayan süreç ile birlikte batılı modern devlet modeli tüm kural ve kurumlarıyla içselleştirilmeye çalışılmıştır. Tarım toplumundan endüstriyel topluma, kapalı ekonomiden pazar ekonomisine geçiş Tanzimat Fermanı’ndan sonraki süreçte başlamıştır. Aynı dönemde, Avrupa’da aydınlanma projesindeki rasyonalizm ve ilerleme kavramları öne çıkarılıp vurgulanmıştır. Ayrıca Ferman; liberalizm, sosyalizm gibi kavramların Osmanlı aydınlarının dil ve düşünce dünyasına girmeye başladığı bir dönemin kapılarını açmıştır.

Anlaşılabacağı üzere Tanzimat Fermanı ölü bir vesika olarak kalmamıştır. İmparatorluk içinde geniş bir alanda uygulanmaya çalışılmış ve geleneksel sosyal yapıda köklü değişimlerin başlangıcını teşkil etmiştir (İnalçık, 2011b, s. 172).

4.3.3. Ulusçuluğa Cevap Olarak Tanzimat Fermanı

Modern devletin en önemli özelliklerinden birisi egemenliği altındaki toprak parçası üzerinde bulunan vatandaşlarına yönelik ortak bir kimlik tanımlamasıdır. Bu tanımlama bir zorunluluktur. Ulusçuluk akımının etkisi devletleri böyle bir yola sevk etmiştir. Modern dönem ulus-devletlerin çağıdır. Eisenstadt (2007) “Modernleşme Başkaldırı ve Değişim” adlı eserinde, bütün toplumlarda var olan farklı gruplar ve toplumsal sınıflar arasındaki çıkar çatışmalarının bütün toplumlarda ortaya çıkabileceğini dile getirmiştir. Ancak bu çatışmaları, merkezileştirilmenin, potansiyel olarak karşıt olan gruplaşmaları birleştirmenin ve bunların tüm topluma yayılmış olan organizasyonlarından, toplumsal ve siyasi kimlik sembollerinden faydalanmanın sadece modern toplumlara özgü olduğunu eklemiştir (s. 42).

Modernleşme sürecindeki toplumların temel özelliği, geleneksel üretim ilişkilerine dayalı toplum olmaları ve modern endüstriyel yapıları oluşturmaya elverişli dönüşümü sağlayacak maddi ve manevi itici güçlerin bulunmamasıdır. Bundan dolayı modernleşmeci önderler modern devlet ve toplum yaratabilmek için ideolojik araçları öne çıkarmışlardır (Metin, 2011, s. 35). Bu ideolojik araçların en yaygını ulusçuluktur. Gellner (2008); ulusçuluğu, etnik sınırların siyasal sınırların ötesine taşmamasını ve özellikle bir devletin içindeki etnik sınırların iktidar sahipleriyle yönetilenleri birbirinden ayırmamasını ön gören bir siyasal meşruiyet kuramı şeklinde tanımlamaktadır (s. 71).

1789 Fransız Devrimi sonrası Napolyon savaşları ulusçuluk denen olgunun tüm Avrupa’ya yayılmasına sebep olmuştur. Ancak ulusçuluk iki yönlü işlev görmeye başlamıştır. Bir taraftan feodal yapılara, birleşip bir ulus olma fırsatı sunarken; diğer taraftan imparatorluk yapıları için büyük bir tehdit halini almıştır. Ulusçuluğun yayılması neticesinde milletler inanç, dil, ırk ayrımına tabi tutulmaya başlanılmıştır. Ancak coğrafya olarak böyle bir ayrım XIX. yüzyıl başlarında henüz tam manasıyla yoktur. Zaten sorun da bu noktada başlamıştır. Etnik olarak çok farklı yapıları içlerinde barındıran imparatorluklar, ulusçuluk dalgası karşısında kendilerini isyanların içinde bulmuşlardır. Sonraki süreçte imparatorluklar için en önemli uğraş ulusçuluğa karşı tedbir aramak

olmuştur. Oysa imparatorluklar, ulus çağına kadar, uzun süren hâkimiyetlerini, yerel elit, dini ve yerel yönetim gibi merkez dışındaki yapılarla paylaşımlarına borçludurlar. Barkey'in (2011) ifade ettiği gibi, "ne kadar güçlü olursa olsun, bir imparatorluğun itaati, kaynakları, haraçları ve askeri işbirliğini koruyabilmesi, siyasi bütünlük ve istikrar sağlayabilmesi için çevre bölgelerle ve yerel elitlerle birlikte çalışması gerekir" (s. 20). Ulusçuluk, imparatorluk sınırları içerisindeki böylesi ittifakları ortadan kaldırmıştır.

Bu açıdan Avusturya İmparatorluğu'nda şansölye Metternich, iktidarı dönemindeki bütün çabalarını ulusçuluğun tehditlerini bertaraf etmek için harcamıştır. Avusturya İmparatorluğu gibi Osmanlı İmparatorluğu da ulusçuluk dalgasının etkileri ile yüzleşmek zorunda kalmıştır. Zaten kurmuş olduğu kendine has sistemde baş gösteren aksaklıklar neticesinde Osmanlı İmparatorluğu içten parçalanma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Ancak Osmanlı, her şeye rağmen XIX. yüzyılda bir imparatorluk olmakla birlikte içerisinde farklı etnik kökenlere sahip halkları barındırmaktadır. Ulus devlet çağının yaşandığı süreçte buna cevap vermesi oldukça zor olan imparatorluk yapılarındaki çok etniklik ciddi problemlerin kaynağında yer almıştır. Bu özellik, Rusya başta olmak üzere dışarıdan gelen müdahaleler sonucunda İmparatorluk içindeki etnisitelerin devlete karşı tavır almalarının önünü açmıştır. Özellikle Osmanlı'nın Avrupa kıtasındaki topraklarında, daha XIX. yüzyıl başlarında siyasal talepli isyanlar meydana gelmiştir. Ayrıca İmparatorluk, XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren Balkanlarda bir takım toprak ağalarına karşı aciz duruma düşmüştür. Bazı dönemler devlete muhalefeti ortadan kaldıracak inancıyla çevre bölgelerdeki iktidar çekişmelerini destekleyen devlet, XIX. yüzyıl başlarında bu politikanın olumsuz sonuçlarından birisi olan ayanlar karşısında zorda kalmıştır (Barkey, 2011). Bunun neticesinde ayanlar ile anlaşma yolu seçilmiştir. II. Mahmud ve ayanlar arasında imzalanan Sened-i İttifak (7 Ekim 1808) ile sorun çözülmeye çalışılmıştır. Bu belge merkez kaynaklı olmakla birlikte, çevre güçlerle "anlaşma" ve "uzlaşma"yı simgeleyen bir metin olarak görülmüştür (Tanör, 2012, s. 51). Yani merkezi bürokrasi ile ayanlar arasındaki çatışma merkezîyetçiliğin hızlandırılması ile sonuçlanmıştır (Karpas, 2006, s. 26). Sened-i ittifak, taşranın İstanbul'a doğru gerçekleştirdiği yürüyüşün siyaseten zirveye vardığı nokta olmuştur (Barkey, 2011, s. 292). Ancak belgenin bu yönü, onun, güçlü bir devlet ve toplumsal aktörler bağlamı içinde müzakere edilmiş olduğu gerçeğini değiştirmemiştir. Özellikle II. Mahmud

dönemindeki bu girişimlerin amacı, merkezi otoriteyi sağlamak ve ıslahat için gerekli zemini oluşturmaktır.

XIX. yüzyılın hemen başında ortaya çıkan Sırp isyanları incelendiğinde, isyancıların taleplerinin bozulmuş olan sosyal ve ekonomik yapının yeniden düzenlenmesi ile alakadar olduğu görülmektedir (Aslantaş, 2006-2007, s. 89). Ancak Rusya'nın bu isyana müdahil olması ve Fransız Devrimi'nin etkileri, mevcut taleplere siyasi taleplerin de eklenmesine sebep olmuştur. Bu süreçte Rusya, ulusçuluğu kendi çıkarları için Osmanlı topraklarında kullanmak istemiştir. Daha sonrasında Yunan isyanı karşısında oldukça zor durumda kalmış olan Osmanlı İmparatorluğu, valisi yardımıyla bu isyan hareketinin önüne geçebilmiştir. Ancak bu durum isyanı bitirmemiştir. Yine Avrupalı devletlerin duruma müdahil olması Osmanlı için olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Hatta bu aralıkta Osmanlı İmparatorluğu kendi valisi tarafından da tehdit altına alınmıştır. II. Mahmud “denize düşen yılanı sarılır” vecizesini hatırlatır şekilde Rusya'nın yardımıyla bu tehlikeyi önleyebilmiştir. Ancak Yunan isyanı için kontrol Osmanlı'nın elinden çıkmıştır. Nitekim 1829 yılında imzalanan Edirne Antlaşması ile Sırp özerklik, Yunanlılar ise bağımsız bir devlet olma fırsatını elde etmişlerdir. Böylece Yunan bağımsızlığı ile Osmanlı İmparatorluğu ulusçuluk fikrinin ilk ciddi darbesi ile karşılaşmıştır. Bu darbenin ifade ettiği anlamlar Osmanlı İmparatorluğu'nun geleceği için önemlidir. Her şeyden önce bu olay, Osmanlı idaresindeki topraklardan bir bölgenin koparak yeni bir devletin kurulmasının ilk örneğidir. Ayrıca olayın arkasında çeşitli bölgelerde şubeler açmış olan bir ulusçu-devrimci cemiyetin (Philiki Eterya) olması bu hareketin farklı boyutlarını göstermektedir. Son olarak da Yunan bağımsızlığı, Osmanlı İmparatorluğu içindeki diğer uluslara ilham kaynağı olmuştur (Hanioglu, 1985, s. 1390). Bütün bu siyasi gelişmeler bakıldığında, Tanzimat Fermanı ile başlayan yeni dönemdeki ıslahat değerlendirilirken zamanın şartlarını göz önünde bulundurmanın önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet adamları devletin iç dinamiklerinin İmparatorluğun geleceği için ne denli önemli olduğunu anlamışlardır. O yıllarda devletin İmparatorluk bünyesinde çeşitli tahminlere göre %40 azınlık nüfus*

* Tanzimat Fermanı'nın ilan edildiği yıllarda (1844 nüfus sayımına göre) toplam olarak 35.350.000 olan Osmanlı nüfusunun etnik dağılım bakımından 12.800.000'ini Türkler; 2.000.000'ünü Rumlar; 2.400.000'ini Ermeniler; 170.000'ini Yahudiler; 7.200.000'ini Slavlar; 4.000.000'ünü Rumenler; 1.500.000'ini Arnavutlar; 230.000'ini Tatarlar; 4.700.000'ini Araplar; 235.000'ini Süryani ve Keldaniler;

yaşamaktaydı ki, devlet adamları bunları bir arada tutmak için köklü değişimlerin gerekliliğini kavrayabilmişlerdir. İmparatorluklar çağının kapandığı, onun yerine milletler çağına geçildiği bu dönemde, Osmanlı devlet aklının, İmparatorluğun bekası için farklı dini ve etnik topluluklardan meydana gelen halklarını bir “ulus” haline getirmekten başka çaresi kalmamıştır (Türköne, 2003, s. 189). Bu bağlamda ilk olarak hem birlik-bütünlüğün korunması hem de devletin iç işlerine karışılmasını önlemek için Müslüman halk ile gayrimüslim halk arasında bir fark olmadığı gösterilmek istenmiştir. Bu, Osmanlı milleti oluşturma ideolojisinin de en önemli temel dayanağıdır. Bunun için Mustafa Reşid Paşa, II. Mahmud’un; “ben tebaanın Müslüman’ını camide, Hristiyan’ını kilisede, Musevi’sini havrada fark ederim. Aralarında başka bir fark yoktur. Cümlesi hakkındaki muhabbet ve adaletim kavidir ve hepsi hakiki evladımdır.” sözünü dönemin elçilerinin dinlemesini sağlamıştır. Ancak II. Mahmud ile başlayan merkezileştirme politikası, modern bir merkezi hükümet biçimi ortaya çıkarmaya çalışsa da, bunun sosyal ve kültürel bütünlükten ve ideolojik birlikten yoksun olduğu ortadadır.

O günkü şartlar bahse konu ifadelerin artık sadece sözde kalmamasını ve yazılı bir şekle getirilerek bir nevi kanunlaştırılmasını gerektirmiştir. Tanzimat Fermanı, bu doğrultuda atılmış adımların bir sonucu olarak görülebilir. Tanzimat bu yönüyle birlik bütünlük projesi olup; Tanzimat Fermanı da, azınlıklara bu projeyi beraber yürütmek için samimi bir davet niteliği taşımaktadır. Ferman’ın bu yönü, onun inkılapçı özelliklerinden birisidir. Ferman ile getirilen teminatlar bütün tebaaya yaygınlaştırılmak istenmiştir. Bu yönüyle Tanzimat Fermanı, Osmanlı vatandaşlığını yeniden tanımlama girişimi olmakla birlikte, vatandaşların bireysel yurttaşlık haklarından faydalandığı, hiçbir dini aidiyete atıfta bulunmayan ve sadece vatandaşlığa vurgu yaparak Osmanlı ulusu oluşturmada temel teşkil etmiştir (Kösebalaban, 2014, s. 76).

Yapılan davete azınlıkların iştirak etmesi önünde önemli engeller bulunmaktaydı. Bu engeller arasında hem bozuk bir sosyo-ekonomik düzen hem de imparatorluk bünyesindeki etnisiteleri bağımsızlık yolunda cezbeden ulusçuluk olgusu bulunmaktaydı. Ayrıca Müslüman olmayan köylerdeki halkların bir kısmı Osmanlı yönetimini karşıt ve sömürücü bir siyasi yapı olarak algılamaya başlamıştır (Karpat, 2006, s. 17). Daha doğrusu ihtişam ve gücünü büyük ölçüde kaybetmiş olan Osmanlı İmparatorluğu’na bakış

25.000’ini dürziler; 1.000.000.’unu Kürtler; 90.000’ini Türkmenler;; dinî dağılım bakımından ise 20.000.000’ünü Müslümanlar; 13.730.000’ünü Rum-Ortodokslar; 900.000’ini Katolikler; 170.000’ini Museviler teşkil etmektedir. Bkz. Uricini, 1998, s. 35-36.

açısı XIX. yüzyılda değişmiştir. Osmanlı İmparatorluğu, başında despot yöneticilerin bulunduğu “hasta adam” olarak görülmeye başlanmıştır. Bu durum karşısında Osmanlı İmparatorluğu’nda devlet aklı bir millet oluşturmak zorunda olduğu gibi, dış görünüm meselesini de halletmek zorundaydı. İşte bu gereklilik sonucu Avrupalı temsilciler önünde okunan Tanzimat Fermanı, İmparatorlukta eşitlikçi ve hukuki kaidelerin önem kazandığı bir süreci başlatmıştır. Bu kaideler altında ulusçuluğa karşı Tanzimat Dönemi’nde İmparatorlukta tüm farklı halkların uyumunu ve itaatini hedefleyen Osmanlıcılık politikası ile cevap verilmek istenmiştir. Bu oluşum, çağın gereği olarak görülmüştür. Tanzimat Dönemi’nin resmi politikası olan “imtizac-ı akvam” ve “ittihad-ı anasır” politikası, Osmanlı milleti oluşturmak için geliştirilmiştir (Türköne, 2003, s. 190). Tanzimat Fermanı bu politikayı ortaya koyan ilk resmi belgedir. Yani İmparatorlukta devlet adamları ulusçuluğun karşısına ona uygun bir ideolojik yaklaşımla çıkmak istemişlerdir. Bir “imparatorluk ulusçuluğu” yaratmak istemişlerdir (Findley, 2011, s. 57). Bu yaklaşımın en önemli taraflarından birisi de Osmanlı devlet ideolojisinden radikal bir kopuş denemesini ifade etmesidir (Somel, 2004). Bu yönüyle Tanzimat Fermanı’nın en önemli özelliklerinden birisi, toplum içindeki çeşitli sosyal grupları din temelli bir ayrıştırmaya tabi tutan kadim Osmanlı geleneğine keskin bir darbe indirmiş olmasıdır. Bu anlamda Ferman’da bir Osmanlı ulusu fikrinin temelleri görülmekle birlikte, bu fikrin en önemli mihenk taşı olarak eşitlik ideali ön plana çıkarılmıştır. Tanzimat Fermanı’nın ulusçuluk ideolojisine karşı bir yanıt olarak görülmesindeki kanıtlardan bir diğeri de, Batılı “subjects” kavramının karşılığı olarak “tebaa” kavramının Ferman’da kullanılmış olmasıdır (Mardin, 2010, s. 26). Osmanlı İmparatorluk sınırları içerisinde yaşayan bütün halkların, Osmanlı tebaası olarak görüldüğü Ferman’da ön plana çıkarılmıştır.

4.3.4. Hukukileşme Açısından Tanzimat Fermanı

Kur’an’da Nisâ sûresinin 59. ayetinde; “ey iman edenler! Allah’a itaat edin. Peygamber’e itaat edin ve sizden olan u’lul-emre (idarecilere) de itaat edin” ifadesi ile hükümdara itaat edilmesi gerektiği net bir şekilde Müslümanlara iletilmektedir. Bu bağlamda İslam hukukunu kendisine temel alan Osmanlı İmparatorluğu’nda hükümdara itaat, hem dini bir ödev hem de toplumda huzur ve barış için gereklilik olarak görülmüştür (Güriz, 1991, s. 147). Bu bakış açısı ortaçağ devlet yapıları için genel bir durumdur. Ancak ne kadar Kur’an bu konuda yol gösterici olsa da, uygulamada aksaklıkların çıktığı

görülmüştür. Modern öncesi toplumlarda mevcut kanunlar, ilahi bir kuvvet tarafından konulmuş olmaları dolayısıyla değiştirilemez olarak görülmüş ve modern öncesi dönemde toplumsal münasebetlerin düzenlenmesinde ihtiyacı karşılamıştır. Ancak modernleşme ve bu süreçte toplumsal, siyasi ve ekonomik ilişkilerin yönü ve biçimleri değişime uğramış, dolayısıyla mevcut kanun ve kaideler ihtiyacı karşılayamaz hale gelmiştir. Dini kaideler ihtiyacı karşılayamayınca, yine de her şeyi bu kaidelerden çıkarmaya çalışanlar bir takım tefsir ve tahlil yoluna gitmişlerdir. Böylece tamamen sübjektif mahiyetteki çıkarımlarla toplum hayatında keyfi idarenin yolu açılmıştır (Veldet, 1999, s. 140). Bu aksaklıklar devleti yozlaşmaya ve bozulmaya götüren en önemli faktörler arasında gösterilmiştir. Tanzimat Fermanı'nın giriş cümlesinde, yüz elli yıldır dini yasalara ve kanunlara uyulmadığı için Osmanlı İmparatorluğu'nun evvelki dönemlerdeki kuvvet ve refahın kaybettiği vurgulanmıştır.³² Ferman'ın giriş cümlesinde dini atıflar yapılarak, imparatorluğun içinde bulunduğu zafiyetin açıklanması olası toplumsal muhalefeti önlemenin de bir yolu olarak görülmüştür.

Tanzimat Fermanı'na her ne kadar şeriata atıf yapılarak başlanılmış olsa da, sonraki satırlarda bu atfın, deyim yerindeyse “göstermelik olduğu” ortaya çıkmaktadır. Yıllardır İmparatorluğun zayıf bünyesini tedavi etmek için devlet adamlarının yaptığı ıslahat yetersiz kalmıştır. Ekonomik, siyasi ve toplumsal yapısı ile yeni bir çağa girmiş olan Batı karşısında tutunabilmek için daha kapsamlı bir tedaviye ihtiyaç ortaya çıkmıştır. İmparatorluğun bekasını sağlayacak olan tedavinin çağın gerektirdiği ilaçlar ile yapılması gerektiği üzerinde hemfikir olunmuştur. Nitekim Tanzimat Fermanı'nın ilanı öncesinde Avrupa'da bulunan Mustafa Reşid Paşa ve Sadık Rıfat Paşa gibi aydın bürokratlar devletin zayıf bünyesini güçlendirecek reçeteleri Osmanlı padişahına sunmuşlardır. Bu reçetelerin içeriğindeki en önemli ilaçlardan birisi kanun üstünlüğünün sağlanmasıdır.

Tanzimat Fermanı, kanunlaştırma faaliyetlerinin başlangıcını ifade etmektedir. Modern çağın koşulları dikkate alınarak böyle bir girişim yapılmıştır. Ferman'ın ilanı ile Batılı ve daha özel olarak da Fransız tarzı bir hukuk sistemi oluşturulmak istenmiştir (Mishra, 2013, s. 88). Tanzimat Fermanı ilan edilmeden önce II. Mahmud'un 1838 yılında ulema ve memurlar için çıkarmış olduğu iki ceza kanunnamesi bu faaliyetlerin

³² “...Cümleye malûm olduğu üzere Devlet-i Âliye'mizin bidayet-i zuhûrundan beru ahkâm-ı celîle-i Kur'âniye ve kavânîn-i şer'iyyeye kemaliyle riayet olunduğundan saltanat-ı seniyemizin kuvvet ve miknet ve bil-cümle tebaasının refah ve memuriyeti rütbe-i gayete vâsıl olmuş iken yüz elli sene vardır ki gavail-i müteakibe ve esbâb-ı mütenevviaya mebni ne Şer'i Şerif'e ve ne kavânîn-i münifeye inkiyat ve imtisal olunmamak hasebiyle evvelki kuvvet ve mamuriyet bil-akis zaaf ve fakre mubaddel olmuş...”

arka planını oluşturmuştur. Bu kanunnamelerin en önemli yanı, ilk defa belli bir sınıf vatandaş, bir kanun metninde yazılı suçlardan başkasıyla itham edilemeyecek ve belirtilen cezalardan başka cezalara ve hadd cezaları dışında ölümle cezalandırılmayacaklardı. Böylece “siyaseten katl” kurumunun da tarihe karışmış olduğu ifade edilmiştir (Bozkurt, 2010, s. 46). Böyle bir adımın arkasındaki en önemli sebeplerden birisi iktidarlar için meşruiyet meselesinin gündeme gelmiş olmasıdır. Dönemin Batı dünyasında, devletin temel ilkelerinin belirlenmesinde ve düzenlemeyle uygulamaya konulmasında halk iradesi vazgeçilmez bir olgu haline gelmiştir.

Anayasa hukukunda uzman olan Jenemy Bentham (1748-1823), devletin nihai amacının, azami sayıda insanın azami mutluluğunu teşvik etmek olduğunu dile getirmiştir (Schulze, 2005, s. 81). Bu husus, devletlerin ayakta kalabilmesi ve içte düzeni sağlayabilmelerinin en önemli şartı olarak görülmeye başlanmıştır. Ancak Batı’da bu yönde talep, direk devleti meydana getiren bireyler tarafından dile getirilmiştir. Doğuda ise, hukukileşme, ferdi özgürleştirmek için değil, devleti güçlendirmek ve devamlılığını sağlamanın aracı olarak görülmüştür (Koçlar ve Demir, 1999). Tanzimat Fermanı’ndaki hukuk vurgusu bu bağlamda değerlendirilmelidir. Hukukileşme hem eşitlik temelinde yeni bir Osmanlı ulusu oluşturmanın hem de İmparatorluğa nizam vermenin bir aracı olarak görülmüştür. Bu düşüncenin oluşumunda “imparatorluk nasıl kurtulur” sorusuna cevap aramak için Batı’ya gönderilmiş Osmanlı elçilerinin etkisi önemlidir. Onlar Batı’da görmüş oldukları düzenin kaynağı olarak hukukileşmeyi işaret etmişlerdir. Tanzimat Fermanı’nın fikir babası olan Sadık Rıfat Paşa Avrupa Ahvaline Dair Risale’sinde açık hukuk devletinin devlet ve millet için gerekli olduğunu ve bunun hükümdarların meşruiyet temelini oluşturduğunu ifade etmiştir³³ (Mehmed Sadık Rıfat Paşa, h. 1275/m. 1858).

Bu ifadeleriyle Avrupa’da hükümetlerin millet için var olduğunu dile getirmiştir. Avrupa’daki düzenin temel sacayaklarından birisi olarak bu hususu görmüştür. Bu gibi görüşler ve birikim Tanzimat Fermanı’nın ilham kaynağı haline gelmiştir.

³³ “...Avrupa devletlerinde dahî bu makule (gibi) emniyyet ve hukûk-ı hürriyyet be-gayet m’utenâ ve m’uteber tutulub ya’ni efrâd-ı ibâd ve bunca bilâd yalnız devletler için halk ve icâd olunmayub belki hikmet-i baliga-i hazret-i mâlikü’l-mülk iktizâsınca bunca hükümdârân-ı cihan ancak hıfz-ı ibâd ve i’ mâr-ı bilâda hâmi ve nâzir olmak üzere nâ’il-i lutf-ı yezdân olduklarından idâre-i emr-i hükümetde hukûk-ı millet ve kanûn-ı devlet üzere hareket idüb bir güne bi-vech gadr ü cebr muamelesi vuku’ bulmaz ve bu müsâadât ile bir güne itaatsizlik ve serbestiyyet ile dahî i’tibârât-ı düveliyyeye ve t’azîmât-ı lâzimeye hâlel (zarar) gelmez...”

Tanzimat Fermanı'nın her noktasında hukuk devletine doğru giden bir iz bulmak mümkündür. Daha Ferman'ın başlangıcında; “bundan böyle Devlet-i Âliye ve memâlik-i mahrusâmızın hüsn-i idaresi zımnında bazı kavânîn-i cedîde vaz' ve tesisi lâzım ve mühim görünerek” ifadesi ile yeni kanunların yapılması gerekliliği dile getirilmiştir. Peki, bu kanunların temel dayanağı ne olacaktı? Bu sorunun cevabı elbette Ferman'ın tahlili yapıldığında net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu dayanaklar Ferman'da şöyle belirtilmiştir: “işbu kavânîn-i mukteziyenin mevâdd-ı esâsiyesi dahi emniyet-i can ve mahfûziyet-i ırz ve nâmus ve mal tâyin-i vergi ve asâkir-i mukteziyenin sûret-i celp ve müddet-i istihdamı kaziyelerinden ibaret olup”. Bu cümlelerden Tanzimat Fermanı'nda hukukleşmenin temel dayanağının can, mal ve ırz güvenliği olduğu anlaşılabılır. Eğer bunlar olursa, devletin idaresi altındaki bireyler kendi işleri ile uğraşacakları, yani bugünün deyimiyle milletine ve devletine yararlı birer vatandaş olacakları Ferman'da açıkça belirtilmiştir.³⁴ Bu yönüyle Tanzimat Fermanı'nın hedefi, insan haklarını teminat altına alarak, vatandaşlarının kabiliyetlerini, yaratıcılıklarını artırmaktır. Ancak Ferman'ın bütününe sinen temel insan haklarını emniyet altına almış hukuk devleti ideali, ortaya konan mantığa göre bir hedef değil vasıtaadır. Yani devlet, kendi iç bünyesinde kararlılığı ile tereddüde mahal bırakmayan kanunlarla saltanatın kuvvet ve şevketini yükseltmek istemiştir (Türköne, 1995).

Tanzimat Fermanı her ne kadar bir anayasa olmasa da, Padişah'ın bu kanunlara uyacağına dair yemin etmesi önemli bir anlayış değişikliğini ifade etmektedir. Ferman'daki; “işbu kavânîn-i şer'iyye mücerret din ve devlet ve milleti ihya için vaz' olunacak olduğundan cânib-i Hümayûnumuzdan hilâfına hareket vukû bulmıyacağına ahd ü misak olunup Hırka-i Şerife odasında cem-i ulemâ ve vükelâ hazır oldukları halde kasem bi-llâh dahi olunarak...” ifadesi Osmanlı Padişahı'nın kendi yetkilerine kendisinin sınırlama koyduğunun işaretidir. Bu yönüyle bir yandan padişahın yasama ve yargılama yetkileri kurul ve kanunlarla sınırlandırılarak modern hukuk devleti kavramına yaklaşılmıştır (Bozkurt, 2010, s. 49). Öte yandan da Ferman'da ceza hukukunun

³⁴ “dünyada candan ve ırz u nâmustan eazz bir şey olmadığından bir âdem anları tehlikede gördükçe hilkat-i zâtiye ve cibiliyet-i fitriyesinde hıyanete meyil olmasa bile muhafaza-i can ve nâmusu için elbette bazı sûretlere teşebbüs edeceği ve bu dahi devlet ve memlekete mûzır olageldiği müsellemler olduğu misillû bilakis can ve nâmusundan emin olduğu halde dahi sıdk ü istikâmetten ayrılmıyacağı ve işi ve gücü hemen devlet ve hizmetine hüsn-i hizmetten ibaret olacağı dahi bedihî ve zâhirdir”.

kanunsuz suç ve ceza olmayacağı ilkesi yürürlüğe konmaya çalışılmıştır.³⁵ Bu hüküm adliye istikbalinin de ilk kademesi olarak değerlendirilmiştir (Belgesay, 1999, s. 213). Tanzimat Fermanı, hukuk üstünlüğü prensibiyle siyasal insan ve bireyin doğuşunda önemli yere sahiptir (Fendoğlu, 2002, s. 733). Abadan (1999), Tanzimat Fermanı'nın tahlilini yaptığı makalesinde; “Tanzimat’ın ikinci mühim vazifesi, fert benliğini tazyik eden kayıtları azaltmak ve bu suretle hâsıl olan filî vaziyete hukuki müeyyide bahşederek garantiye malik bir ‘ferdi hürriyet sahası’ teşkil etmektir” (s. 35) diyerek “bireyin doğuşunda” Ferman’ın önemine işaret etmiştir. Ali Fuad Başgil de Tanzimat Fermanı’nı değerlendirirken hukukileşme bakımından önemine işaret etmiştir. Ona göre;

“1839’dan sonradır ki, Türkiye garp âlemi ile kültür münasebetlerine girmiş; fikirde, dilde ve edebiyatta yenileşme hareketleri başlamıştır. Garptan alınan bazı kanunlar ve usul ile hukuki nizamda da laikliğe doğru gidiş belirmiştir. Hususiyle bu devirde va’z edilen modern kanun ve nizamlar ve kurulan müesseseler sayesinde hükümdarın kuvvet ve iktidarı eski mutlak şeklini kaybetmiş; eski mal ve mülk müsadereleri ve bu bir işaretle adam boğdurmalar sona ermiş, hülâsa eski mutlakiyet yerine mutedil bir saltanat kaim olmuştur” (Başgil, 1960).

Tanzimat hareketi, birtakım yabancı gözlemciler tarafından da “legislation”(yasama) faaliyeti olarak yorumlanmıştır (Ortaylı, 2011, s. 423). Tanzimat Fermanı, çok etnili, çok dinli ve monarşik yapıdaki bir imparatorlukta, hukukileşmeye atıf yapan ilk belgedir. Devlete yeni bir nizam verme gayretleri Tanzimat’tan önce başlamıştı. Nitekim Ferman, söz konusu özellikleriyle modern anlamda hukukileşmeye giden yolda önemli bir kırılma noktası olmuştur. Tanzimat Fermanı’nı anayasa metinlerine yaklaştıran husus, bu ferman ile Osmanlı tebaası önünde değişmez hakların ifade edilmiş olmasıdır (İnalcık, 2014, s. 138). Tanzimat Fermanı’nın ilanından sonra dönemin yazışmalarında da, Tanzimat’ın, sadece Mısır meselesinin çözümüne yönelik değil, Osmanlı İmparatorluğu’nun Avrupa hukuk sistemine katılması ve İmparatorluğa yönelik müdahalelerin önüne set çekilmesi anlamına geldiği açıkça vurgulanmıştır (bkz. BOA. HAT. 1240-48229). Osmanlı İmparatorluğu’nun Avrupa hukuk sistemine dâhil

³⁵ “Ve-l-hâsıl bu kavânîn-i nizâmîye hâsıl olmadıkça tahsil-i kuvvet ve memuriyet ve asayiş ve istirahat mümkün olmayıp cümlesinin esâsı dahi mevâdd-ı meşruhâdan ibaret olduğundan fi-mâba’d eshab-ı cünhanın dâvâları kavânîn-i şer’iyye iktizasınca alenen ber-vech-i tetkik görülüp hükmolunmadıkça hiç kimse hakkında hafî ve celi idam ve tesmim muamelesi icrâsı câiz olmamak...”

edilmesi, o dönem Osmanlı bürokrati için oldukça değerlidir. Her şeyden evvel Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik Avrupa kamuoyu ve devletlerin bakış açısında değişim hedeflenmiştir. Nitekim Ferman ilan edildikten sonra birçok belgede yurtdışındaki olumlu tepkilerden bahsedilmektedir. Ferman'ın bütün Avrupa'ya karşı bir Osmanlı için bir iftihar belgesi olduğu Reşid Paşa tarafından ifade edilmiştir. Reşit Paşa, Ferman'ın ilanının, İngiltere ve Fransa kamuoyunda Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik bakış açısında olumlu yönde değişimi beraberinde getirmiş olduğunu eklemiştir (BOA. HAT. 1239-48177).

4.3.5. Toplumsal Modernleşme Projesinde İkinci Safhanın Başlangıcı: Islahat Fermanı

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmenin en önemli merhalelerinden biri olan Tanzimat Dönemini iki safhaya ayırmak mümkün görünmektedir. Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile başlayıp 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı'na kadar geçen süre zarfı Tanzimat Dönemi'nin ilk safhasını, 1856 yılından sonraki süreç ise Tanzimat Dönemi'nin ikinci safhasını oluşturmaktadır. Tanzimat Fermanı, önceki satırlarda değinildiği üzere Osmanlı İmparatorluğu'nun birlik ve bütünlüğünü sağlamak gayesiyle eşitlik ve adaletin merkeze alındığı bir belgedir. Bu eşitlik ve adalette söz konusu kesimler Müslüman ve gayrimüslimlerdir. Tanzimat Fermanı'nda eşitlik (müsavat) vurgulanarak İmparatorluk içerisindeki çeşitli dini ve etnik kesimlerin rahatsızlıklarını gidermeye yönelik arzu ve gayret, İmparatorluk dışında ve içinde bu rahatsızlığı hisseden kesimlere duyurulmak istenmiştir. Ancak Tanzimat Fermanı ilan edildikten sonra toplumsal anlamda ciddi adımların atılamaması ya da atılan adımların yetersizliği nedeniyle toplumsal ve siyasi problemler İmparatorluğun en önemli gündem maddelerinden olmaya devam etmiştir. Bu bağlamda İmparatorluktaki etnik ve dini çeşitliliğin, İmparatorluğu'nun birlik ve bütünlüğü için tehdit olma durumu ortadan kalkmamıştır. Ayrıca söz konusu süreçte siyasi gelişmeler, bu tehdidin boyutunu artırıcı etki yapmaya başlamıştır.

Özellikle 1850'lerin ortalarından itibaren Tanzimat Dönemi'nde yeni bir sürecin başlayacağına yönelik izlenimler ortaya çıkmaya başlamıştır. Tam da bu sırada başlayan Kırım Savaşı siyasi alanda ciddi bir kırılma noktası olmuştur. Fransa, İngiltere ve Avusturya gibi dönemin büyük devletlerinin desteğini arkasına alan Osmanlı İmparatorluğu, savaş alanında Rusya'yı yalnız bırakmıştır. Ancak bu destek, elbette

karşılıksız verilmemiştir. Kırım Savaşı'nın başlangıcında ve devamında Osmanlı devlet adamlarının en fazla rahatsızlık duyduğu şey, İmparatorluğu'n iç işlerine müdahale edilmiş olmasıdır. Bu müdahalede kullanılan bahanelerin başında ise, Osmanlı İmparatorluğu içerisinde yaşayan azınlık gruplar bulunmuştur. Bu nedenle Osmanlı devlet adamlarının hem 1839 yılında başlatılan ıslahat hamlesinin devam edeceğini göstermek hem de söz konusu müdahalenin önünü kesebilmek için yeni bir şey ortaya koymaları gerekmiştir. Ayrıca bu dönemde, Osmanlı İmparatorluğu'nun en önemli müttefikleri olan İngiltere ve Fransa, Tanzimat Fermanı'nda vaat edilen eşitlik ilkesinin daha etkin ve somut bir biçimde uygulamaya konulması yönünde İmparatorluk üzerinde ciddi baskı kurmuşlardır (Davison, 2005, s. 53). Nitekim bu ülkelerin baskısı ile 1856 Hatt-ı Hümayunu yürürlüğe konulmuştur. Bu Ferman'ın hazırlık süreci Avrupalı devletlerin Büyükelçileri aracılığı ile yürütülmüş ve Ferman'ın içeriğinin belirlenmesinde onların etkisi azımsanmayacak derecede olmuştur. Islahat Fermanı'nın baş mimarı, İngiliz Büyükelçisi Lord Stratford Canning'dir. Lord Stratford ile Avusturya Büyükelçisi Prokesch ve Fransız Büyükelçisi Thouvenel süreç içerisinde devamlı temas halinde olmuştur. Bu üç isim ile birlikte Osmanlı İmparatorluk devlet adamlarından Sadrazam Mehmet Emin Ali Paşa, Hariciye Nazırı Fuad Paşa ve Fener aristokrasisinden bir Rum olan Callimimashi'den oluşan bir komisyon ise, Osmanlı İmparatorluğu bünyesindeki azınlıkların durumunu görüşmek aracılığıyla toplanmışlardır (Davison, 2005, s. 55). Bu müzakereler esnasında her bir taraf kendi tezini sunmuştur. Türklerin asla Avrupalı olamayacağına inanan Canning, Protestan haklarının savunucusu olarak din özgürlüğünü; Thouvenel, Müslüman tebaa ile gayrimüslim tebaa arasında cemiyet, haklar, vergiler, askerlik, milli eğitim ve devlet memurluklarına geçme bakımından mevcut ayrıcalıkların kaldırılmasını; Prokesch ise, Osmanlı İmparatorluğu'nun yapacağı düzenlemelerde Batı'yı referans değil kendi gelenek ve dini kurallarını referans almasını istemiştir (Berkes, 1978, s. 212-213). Avrupalı üç devletin arzusu, yazılacak olan Ferman'ı, Kırım Savaşı'nın sonucunda Paris'te toplanacak olan barış konferansı öncesi ilan ettirmektir. Böylece Rusya'nın, Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde yaşayan azınlıkları bahane gösteren taleplerinin önüne geçilmiş ve diplomasi masasında Osmanlı devlet adamlarının elinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef, Islahat Fermanı'nın konferans devam ederken 11 Cemaziyülahır 1272 (28 Şubat 1856) tarihinde ilan edilmesi ile gerçekleşmiştir. İlan edilen Islahat Fermanı, anlaşılacağı üzere tamamen dış baskı ve

taleplerin sonucunda oluşturulmuştur. Ancak yine de bu iddiada bulunulurken, devletin iç problemleri ve bu problemlerin sonuçları gözden kaçırılmamalıdır. Her ne kadar ilerleyen satırlarda Ferman'daki düzenlemelerin çok büyük oranda gayrimüslimlere yönelik olduğu görülse de, Osmanlı İmparatorluğu'nun birlik ve bütünlüğünün, gayrimüslim ve Müslüman tebaa arasında hukuki, sosyal ve ekonomik haklar açısından eşitliğin sağlanması ile mümkün olabileceğine yönelik görüşün ağır basmış olduğu ortadadır. Bu nedendir ki, dış baskıların yanı sıra Islahat Fermanı ile verilen hakların büyük çoğunluğu gayrimüslimlere yönelik olmuştur. Gayrimüslimlere tanınmış olan yeni hakların birçoğuna Müslüman tebaanın zaten sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu eşitlik fikrinde hak anlamında gayrimüslimler Müslüman tebaaya göre geri bir konumda görülmüştür. Yani Ferman, bir yönüyle tüm Osmanlı tebaasının eşit statüde kabul edildiğinin resmi bir şekilde ilanıdır. Yine de Tanzimat Fermanı ile karşılaştırıldığında ilk fark, Tanzimat Fermanı'nın aksine Islahat Fermanı'nın tamamen yabancı müdahalesinin eseriymiş gibi görünmesidir. Ancak içerik olarak temel vurgu aynıdır; eşitlik ve adalet. Bu hususlar, iki fermana da yer bulmuş ve Osmanlı toplumsal modernleşmesi bu kavramlar etrafında şekillendirilmek istenmiştir. Tanzimat ve Islahat Fermanlarının ortak özelliklerinden birisi de, dış dünyaya (özellikle Avrupa kamuoyuna) birer mesaj niteliğinde olmalarıydı. Osmanlı devlet adamlarını en fazla rahatsız eden konulardan birisi, İmparatorluk içerisinde ıslahat hamlesini devam ettirirken Avrupalı devletlerden gelen İmparatorluğun iç işlerine yönelik müdahaleler olmuştur. Bu fermanların ikisi de bu devletlere yönelik "bizi kendi ıslahat hamlemizde rahat bırakın ve iç işlerimize müdahale etmeyin" mesajı taşımaktaydı. Bir başka ifadeyle bu fermanların ilan edilip her yerde duyurulmalarının nedenleri altında Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik Avrupa kamuoyundaki mevcut olumsuz bakış açısını değiştirme arzusu bulunmaktadır.

Islahat Fermanı'nda, açık ve sade bir dil kullanılmıştır ve bu anlamda Tanzimat Fermanı'na göre daha modern bir belge niteliği taşımakta olduğu ifade edilmiştir (Davison, 2005, s. 56). Ferman'da dikkat çeken bir özellik, şeri hukuka, Kur'an'a ya da eski döneme yönelik herhangi bir atıf yapılmamış olmasıdır. Başka bir ifadeyle Islahat Fermanı, geriye dönüş arzusunun silinmiş, daima ileri bakmanın fayda getireceğini düşünen zihin yapısının ürünü olmuştur. Tanzimat'ın ikinci safhasıyla birlikte eskiye

özlem ya da eskiyi koruyarak ıslah etme düşüncesi, yerini tam manasıyla yeninin gelmesi gerektiği inancına bırakmıştır.

Islahat Fermanı hukuki açıdan bakıldığında tek taraflı bir beyan şeklinde ilan edilmiştir. Ferman'ın giriş kısmında; "... taraf-ı eşref-i padişâhânemden va'ad ve ihsân olunmuş olan te'mînât bu kerre dahî te'kîd ve te'yîd kılındığından..." ifadesi ile Ferman'ın Padişah'ın iradesi ile ilan edilmiş olduğu açıklanmıştır. Osmanlı Padişahı, tek taraflı olarak kendi isteğiyle tebaasına bazı haklar bahşetmiştir. Ayrıca Ferman'daki; "Gülhane'de kıra'ât olunan hatt-ı hümayûnum ile ve Tanzimat-ı Hayriyyem mucibince her din ve mezhepte bulunan kâffe-i tebaa-i şâhânem hakkında bilâ-istisnâ emniyet-i can ve mal ve mahfûziyet-i nâmûs için..." ifadeleri ile Tanzimat Fermanı'na atıf yapılmış ve o fermanda yer alan vaatlerin geçerliliğini koruduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Osmanlı Padişahı, İmparatorluk'ta Tanzimat Projesi'nin yürütülmesine yönelik istek ve arzusunu ortaya koymuştur. Her iki Ferman'da da her ne kadar dış baskı ve tehditlerin etkisi azımsanmayacak derecede ise de, Osmanlı devlet adamlarının, dış devletlerden iletilen reform taleplerine soğuk baktıklarını düşünmek hata olur. Nihayetinde her iki ferman da, aslında Osmanlı toplumsal modernleşmesine yönelik bir tür iç kararın kâğıda dökülmüş halidir. Dış baskı ve tehditler bu süreci sadece hızlandırmış veya ıslahatın yönü üzerinde zaman zaman etkili olmuştur. Islahat Fermanı, tamamen yabancı müdahalesiyle oluşturulmuş gibi görünmüş olsa da, daha önceden ortaya konulmuş olan Osmanlı toplumsal modernleşme hamlesinin devamlılığının olması gerektiğini vurgulayan bir belge olmuştur. Bu anlamda Islahat Fermanı, Tanzimat Fermanı ile verilen hukuki haklar ve bu hakların daha somut biçimde ortaya konması konusunda Osmanlı İmparatorluğu'na Batılı devletler tarafından yapılan bir hatırlatma niteliğindedir.

Islahat Fermanı'ndaki önemli hususlardan birisi gayrimüslim cemaat liderlerinin konum ve mevkilerine yönelik düzenlemeler olmuştur. Fatih Sultan Mehmed tarafından gayrimüslim din adamlarına verilen yetkiler, adeta bu ferman ile yeniden ele alınmıştır.³⁶ Gayrimüslim din adamlarının görev süreleri ömür boyu olmuştur. Ayrıca kendi aralarında ant içme usulü değiştirilmiştir³⁷ (Gümüş, 2008, s. 221). Bununla birlikte gayrimüslim ruhban sınıfının gelirleri bir düzen içerisine konulmuştur. Rahiplerin gelir ve bahşişleri

³⁶ "...cennetmekân Ebü'l-feth Sultan Mehmed Hân-ı Sâni hazretleri ve gerek ahlâf-ı 'izâmları taraflarından patrikler ile Hristiyan piskoposlarına i'tâ buyrulmuş olan ruhsat ve iktidâr niyât-ı fütüvvet-kârâne-i padişâhânemden nâşi işbu cematlere te'min olunmuş olan hal ve mevki'-i cedîd ile tevfiik olunup...".

³⁷ "...patriklerin elhâletü-hazihi câri olan usûl-i intihabbiyyeleri ıslâh olunduktan sonra patriklik berât-ı âlisinin ahkâmına tatbikan kayd-ı hayat ile nasb ve ta'yin olunmaları usulünün tamamen ve sahihen icrâ...".

kaldırılmıştır. Patriklere ve cemaat liderlerine belirli bir gelir bağlanmış ve ruhban sınıfının alacağı ücretin rütbe esasınca devlet tarafından ödenmesine karar verilmiştir.³⁸ Fakat gayrimüslim cemaat üyelerinden herhangi bir kimsenin mülküne dokunulmayacağı vurgulanmıştır.³⁹ Yani gayrimüslimlere yönelik mülkiyet güvencesi verilmiştir. Gayrimüslim tebaanın da istihdamı ve devlete olan bağlılıkları bu kararın altında yatan sebeplerden birisidir. Gayrimüslim cemaatlerin de devlete bağımlılığı artırılmaya çalışılmıştır. Gayrimüslim cemaatlerin din adamları birer devlet memuru haline getirilmek istenmiştir. Bir taraftan da bu durum gayrimüslim tebaa ile Osmanlı iktidarı arasındaki mesafeyi azaltmaya yöneliktir.

Tanzimat Fermanı'nda olduğu gibi Islahat Fermanı'nın da özünü oluşturan temel, eşitlik meselesidir. Eşitlik vurgusu Islahat Fermanı'ndaki her satırda görülebilir. İmparatorluk sınırları içerisinde yaşayan herhangi bir toplumsal kesim veya sınıfın din, dil, etnik veya başka özellikler açısından başka bir kesim veya sınıftan aşağı olamayacağı Ferman'da vurgulanmıştır.⁴⁰ Bu madde, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Müslümanlara ait hâkim millet tabirini ve uygulamasını ortadan kaldırmaya yöneliktir. Yani Islahat Fermanı'nda geleneksel Osmanlı toplum düzeni açısından ciddi bir kırılmanın izlerini görebilmek mümkündür. Islahat Fermanı'nda söz edilen eşitliğin kâğıt üzerinde kalmayacağı yine Ferman'daki diğer ifadelerden anlaşılabılır. Nitekim herhangi bir ayırım gözetmeksizin bütün Osmanlı tebaası devlet kurumlarında memur olabilme hakkını elde etmiştir.⁴¹ Ayrıca eşitlik bağlamında gayrimüslim tebaa için verilen haklardan birisi de, sivil ya da askeri olsun bütün eğitim-öğretim kurumlarına gayrimüslim öğrencilerin kabul edilmiş olmasıdır. Hatta bu hak daha da ileri götürülmüş, bütün milletlerin kendi eğitim-

³⁸ "...Bâb-ı Âlîmizle cemaat-i muhtelifenin rü'esâ-yı ruhâniyyesi beyinde karargâr olacak bir surette tatbîkan patrik ve metropolit ve murahhasa ve piskopos ve hahamların hîn-i nasbında usûl-i tahlîfiyyenin ifâ kılınması ve her ne sûret ve nâm ile olursa olsun rahiplere verilmekte olan cevâ'iz ve avâ'idat cümleten men olunarak yerine patriklere ve cemaatbaşlarına vâridât-ı muayyene tahsis ve ruhân-ı sâ'irenin dahi rütbe ve mansıplarının ehemmiyetlerine ve bundan sonra verilecek karara göre kendilerine ber-veçh-i hakkâniyet maaşlar ta'yîn olunub..."

³⁹ "...fakat Hristiyan rahiplerinin emvâl-i menkûle ve gayrimenkûlelerine bir günâ sekte îrâs olunmıyarak..."

⁴⁰ "...mezhep ve lisân veyahûd cinsiyet cihetleriyle sunûf-ı tebaa-i saltanât-ı seniyyemden bir sınıf âher sınıfından aşağı tutulmasını mutazammın olan kâffe-i ta'bîrât ve elfâz ve temyizât muharrerât-ı divâniyyeden ilelebet mahv ü izâle kılınması ve ahadd-ı nâs beyinde veyahûd me'mûrîn taraflarından dahî mûcib-i şenn ve ar olacak veyâ nâmûsa dokunacak her türlü ta'rîf ve tavsîfin isti'mâli kanunen men'olunması..."

⁴¹ "...saltanat-ı seniyyemizin me'mûrîn ve hâdemesinin intihâb ve nasbı tensîb ve irâde-i şâhâneme menût olarak tebaa-i Devlet-i Aliyyemin cümlesi her hangi millettten olursa olsun devletin hizmet ve me'mûriyetlerine kabul olunacaklarından bunlar ehliyet ve kabiliyetlerine göre umum hakkında meriyyü'l-icrâ olacak nizâmata imtisâlen me'mûriyetlerde istihdâm olunmaları..."

öğretim kurumlarını kurmasının önü açılmıştır.⁴² Bu ayrıcalık ilerleyen zamanlarda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki kontrol ve denetimin zafiyeti dolayısıyla ciddi problemleri beraberinde getirmiştir. Etnik milliyetçiliğin ve ayrılıkçı hareketlerin Osmanlı toprakları içerisinde kök salmasında, verilen bu hakkın suiistimal edilmiş olması etkenlerden birisidir.

Farklı dine mensup olan tebaa arasında ortaya çıkması muhtemel ticaret, ceza ve cinayet ile ilgili davalarda, bu davaların farklı mahkemelerde görülebilmesinin önü açılmıştır.⁴³ Bu durumun, hukuki alanda Nizâmiye – şer'îye gibi birbirinden farklı iki mahkemenin ortaya çıkmasında başlıca etken olduğu ifade edilmiştir (Gümüş, 2008, s. 224). Mahkemelerin işleyiş biçimleri, yargı alanında reform ve hapishanelerin ıslah edilmesi gerektiği Ferman'da vurgulanmıştır. Can ve mal emniyeti açısından kolluk kuvvetlerinin tanzim edilmesi maddesi⁴⁴ ile devletin iç güvenlik meselesi, uluslararası hukuki bir belgede düzenlenmiştir.

Tanzimat Fermanı ile gayrimüslimlere askerlik hizmetini yerine getirme yükümlülüğü getirilmişti. Ancak bu durum, uygulamada ciddi zorluklar ortaya çıkardığı gibi, toplumsal anlamda heterojen yapıdaki Osmanlı İmparatorluğu'nda bu yapıdan kaynaklanan problemlerin askeri alana yansımaları anlamına gelmiştir. Islahat Fermanı'nda söz konusu mesele tekrar ele alınmış, gayrimüslimlerin, askerlik karşılığında bedel ödeyebilecekleri kararına varılmıştır.⁴⁵ Başka bir ifadeyle Tanzimat Fermanı'nda olduğu gibi askerlik meselesi, Islahat Fermanı'nda da üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. İmparatorluk bünyesindeki gayrimüslimlerin bir şekilde askerlik hizmetine tabi tutulmak istenmesi, Tanzimat Dönemi'ndeki “entegrist ulusçuluk

⁴² “...saltanat-ı seniyyem tebaasından bulunanlar mekâtib-i şâhânemin nizâmât-ı mevzu’alarında gerek since ve gerek imtihanca mukarrer olan şera’iti ifâ eyledikleri takdirde cümlesi bilâfark ve temyîz Devlet-i Aliyyemin mekâtib-i askerîyye ve mülkiyyesine kabul olunması ve bundan başka her bir cemaati maârif ve hıref ve sanayie da’ir milletçe mektepler yapmağa me’zûn olup...”

⁴³ “...ehl-i islâm ile hristiyan vesâ’ir tebaa-i gayr-i müslime meyânesinde veyâhûd tebaa-i isviyye vesâ’ir tebaa-i gayr-i müslimeden mezâhibi’l-muhtelifeye tâbi’ olanların birbiri beyninde ticaret veyâhûd cinâyâta müteallik zuhura gelecek cem’i de’âvî muhtelit divanlara havâle olunup...”

⁴⁴ “...Darü’s-saltanat-ı seniyyem ve eyâlât ve bilâd ve kurada umûr-ı zaptiyyenin tanzîmi maddesi âsûde-i hâl olan kâffe-i tebaa-i mülûkâneme kendi mal ve canlarının muhafazasına sahîhen ve kavîyyen emniyyet verecek sûrette tanzim kılınması...”

⁴⁵ “...verginin müsâvâtı tekâlif-i tebaa-i mülûkâneme kendi mal ve canlarının muhafazasına sahîhen ve kavîyyen emniyyet verecek surette tanzim kılınması ve verginin müsâvâtı tekâlif-i sâ’irenin müsâvâtını mûcib olduğu misillü hukukça olan müsâvât dahî vezâ’ifçe olan müsâvâtı müstelzim olduğundan hristiyan ve sâir tebaa-i gayr-i müslime dahî ehâl-i islâm misillü hisse-i askerîye itâsı hakkında muahharan verilen karara inkiyâd mecbûriyyetinde bulunması ve bu husûsda bedel vermek veya nakten akçe itâsiyle hizmet-i fi’iliyyeden mu’af olmak usulünün icra olunması...”

projesi” olarak tanımlayacağımız Osmanlıcılık ideolojisi ile yakından ilgilidir. Fakat bu kadar farklı etnik ve dini çeşitliliğin olduğu bir toplumda, asker olma yükümlülüğünü toplumun her kesimine eşit bir şekilde yaymak mümkün olmamıştır (Gülsoy, 2000, s. 117).

Islahat Fermanı ile getirilen oldukça önemli bir düzenleme de, gayrimüslim tebaanın Osmanlı topraklarında taşınmaz mallar edinebilme hakkıdır.⁴⁶ Bu maddenin sonraki yıllarda yürürlüğe girmiş olan “Arazi Kanunname-i Hümayunu” ve “Vilâyat Nizamnamesi” gibi önemli düzenlemelerin hukuki alt yapısını oluşturduğu dile getirilmiştir (Gümüş, 2008, s. 228). Böylece Avrupa sermayesinin Osmanlı toprakları üzerinde daha fazla yayılmasının önü açılmıştır. Hiç kuşkusuz eşitlik meselesinin tam manasıyla çözülemediği bu süreçte verilen bu hak, çözülmesi zor ve daha derin problemlere sebep olmuştur denilebilir.

Vergi meselesi de Tanzimat Fermanı’nda olduğu gibi bu fermanla ele alınan konulardan birisidir. İltizam usulü geri getirilmiştir. Vergi konusunda eşitlik vurgulanmıştır. Ancak İmparatorluğu’n farklı bölgelerinde, yapılacak olan yatırımlar için özel vergilerin konulabileceği ifadesinin⁴⁷ Ferman’da yer alması, toplum üzerindeki vergi yükünün artacağı anlamına gelmiştir. Ancak asıl amaç vergi gelirlerini artırmaktır. Ekonomi bağlamında düzenli ve planlı bir yapılanmaya gidilmesi, banka gibi ekonomi ile ilgilenen kurumların kurulması ve bu konularda Avrupa’dan yararlanılması Ferman’da ele alınmış olan meselelerdir.

Islahat Fermanı’nda ele alınan düzenlemelere bakıldığında genelinin Osmanlı toprakları üzerinde yaşayan gayrimüslimlere yönelik olduğu görülebilir. Bu fermanla birlikte gayrimüslim tebaanın zımmîlik statüsü ortadan kaldırılmıştır. Başka bir ifadeyle Osmanlı gayrimüslimlerinin yönetim şekli hukuken değişikliğe uğramıştır. Ferman ile Osmanlı gayrimüslimlerine bahşedilen haklar değerlendirildiğinde, bu Ferman’ın önemi ortaya çıkmaktadır. Aslında Islahat Fermanı’nın temelinde yatan düşünce, Tanzimat Fermanı ile yürürlüğe konan “entegrist ulusçuluk” ideolojisinin Osmanlı topraklarında

⁴⁶ “...çünkü bey ve fûruht ve tasarrufu emlak ve akar maddeleri hakkında olan kavânin-i Devlet-i Aliyyeme ve nizâmât-ı zâbita-i belediyyeye ittibâ ve imtisâl eylemek ve asıl yerli ehâlinin verdikleri tekâlifî vermek üzere saltanat-ı seniyyem ile düvel-i ecnebiyye beyinde yapılacak sûver-i tanzimîyyeden sonra ecnebîyyeye dahî tasarruf-ı emlak müsaadesinin itâ olunması...”

⁴⁷ “...umûr-ı nâfi’a için ta’yin ve tahsis olunacak mabâlig-i münâsibeye berren ve bahren inşâ ve ihdâs olunacak turûk ve mesâlikten istifade edecek olan eyâlât ve sancaklarda vaz’ ve te’sîs kılınacak vergiyi mahsuslar dahî ilave edilmesi...”

daha da kök salmasını sağlamaktır. Ferman’da bu manada “tebaa-yı şahane”, “tebaa-yı saltanat-ı seniyye” ve “tebaa-yı Devlet-i Aliyye” gibi ifadelerle sıkça rastlanılmaktadır (Davison, 2005, s. 57-58). Bu projenin kapsamında geliştirilmek istenen vatandaşlık statüsü ile Osmanlı İmparatorluğu’nda yaşayan tüm toplumsal kesimlerin ırk, dil ve din fark etmeksizin eşit oldukları yeni bir düzen oluşturulmaya çalışılmıştır. Tanzimat ve Islahat Fermanları, kurulmak istenen bu düzende iki önemli köşe taşı olmuştur.

4.4. Tanzimat Bürokrasisinin Toplumsal Modernleşme Politikaları

Tanzimat Dönemi, her alanda değişim ve dönüşümü öngören bir süreçtir. Bu dönemde başlatılan modernleşme koşusu toplumun tüm kesimlerini aynı yöne sevk etme arzusu ile devam ettirilmiştir. Ancak önceki bölümlerde değinildiği üzere modernleşme, tek boyutlu olmadığı gibi, düz bir çizgi üzerinde seyreden bir süreç de değildir. Modernleşme koşusuna başladıktan sonra ondan vazgeçmek olanaklı görünmemektedir. Böylesi bir süreçte modernleşme koşusunun yönü değiştirilebilir, alternatif koşu yolları üretilebilir, ancak koşuyu sonlandırmak mümkün olmamaktadır. Bu açıdan Tanzimat Dönemi; bilinçli ve programlı olarak tüm toplumun modernleşme koşusuna dâhil edildiği bir proje görünümündedir. Bu projeyi yürütmede ve yaygınlaştırmada en önemli araç eğitim olmuştur. Toplumsal sistemi oluşturan ekonomik, sosyal, hukuk, din ve ahlak gibi alt sistemler ile eğitim arasında yakın ilişki ve güçlü bir etkileşim olması, toplumsal modernleşme projesinin yürütüldüğü Tanzimat Dönemi’nde eğitim alanındaki ıslahat ve atılımların önemini artırmaktadır.

Tanzimat Fermanı incelendiğinde, Ferman’da eğitim hususunda bir vurguya rastlanmamaktadır. Ancak bu durum, eğitimin tamamen arka plana itildiğini akla getirmemelidir. Aksine Tanzimat’ın mimarları olarak gösterdiğimiz şahısların fikirlerine baktığımızda eğitim üzerinde oldukça önemle durulduğunu görürüz. Bunların başında da Sadık Rıfat Paşa gelmektedir. Ancak şimdiye kadarki birçok çalışmada, Tanzimat’ın eğitim boyutunda getirileri ve özellikle de bu getirilerin toplumsal etkileri ya da oluşturulmak istenen toplumsal düzen üzerinde durulmamıştır. Burada toplumsal modernleşme kavramı bilerek kullanılmıştır. Çünkü Tanzimat, toplumun tüm bileşenlerini içine alan bir ilerlemenin arzulandığı ve belirlenmiş bir hedefin olduğu dönemdir. Özellikle eğitim alanında atılan temeller yeni bir toplum modelinin ortaya çıkmasında oldukça etkili olmuştur. Öyle ki, Tanzimat Dönemi’nde eğitimdeki

atılımların sonuçlarının yansımaları Osmanlı İmparatorluğu'nun mirası olan Cumhuriyet döneminde dahi görülmektedir. Bütün bunlara ilaveten modernite ile birlikte eğitimin toplumu yönlendirmede, değiştirmede veya toplumsal yapıyı korumada ne denli etkili olduğunu da göz önünde bulundurursak, Tanzimat Dönemi'nin toplumsal modernleşme açısından detaylı bir şekilde çalışılması gerektiği daha iyi anlaşılabilir.

4.4.1. Eğitim Islahatında “Entegrist Ulusçuluk” Projesi: Osmanlılık

Modernleşme sürecinin, resmi ideoloji ve gelenek icat etme süreci oluşu üzerinde durulmuştur (Alkan, 2004, s. 378). Batı'nın modernliği yakalamış olduğu ve Batı dışı toplumlarda modernleşme hamlelerinin yoğunlaştığı XIX. yüzyıl, Avrupa'da ve Avrupa kıtası dışındaki birçok bölgede farklı ideolojilerin ve bu ideolojilere bağlı politikaların ağırlık kazandığı bir dönemdir. Özellikle de ulusçuluk ideolojisi açısından XIX. yüzyıl ayrıca önemlidir. Bu yüzyılda ulusçuluk ve ulusallaşma devlet ve toplumların yapılarına göre farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Bu sebeple her ulusal oluşumun kendi şartları ve imkânları içinde değerlendirilmesi gerekir (Coşkun, 2009, s. 229). Modernliğe giden yolda Avrupa'da ortaya çıkan ulusallaşma olgusu imparatorlukları kimlik bunalımına doğru sürüklemiştir. Çok etnili ve çok dinli yapıları içerisinde barındıran imparatorluklar ulus-devlet çağının ortaya çıkması karşısında kendilerince savunma mekanizmaları oluşturmak zorunda kalmışlardır. Modernleşme sürecinde bu sorunun fark edilmesi ve kavranması karşılığında, kimlik ve amaç birlikteliğinin sağlanması ile toplumsal bir ruhun oluşması istenmiştir. Bu ruhu dillendirenler genellikle siyasal gücü elinde tutanlar ya da bu gücü ele geçirmek için hareket edenlerdir. Dolayısıyla modernleşme süreci aynı zamanda siyasal bir ideolojinin ve eylem tarzının hayata geçirilmesi ile sonuçlanmaktadır (Metin, 2011, s. 33).

İdeolojinin, kuramsal olmaktan çok uygulama merkezli olarak siyasal, ekonomik, sosyal eylemleri yönlendirme ve meşruiyet aracı olarak kullanılma durumu bilinen bir gerçektir (Gökçe, 2009, s. 60). İdeolojinin eğitim kurumlarında üretimi ve eğitim kurumları üzerinde ideolojilerin etkisi modern dönemde somut bir hal almıştır. Özellikle kentlerin ve ticaretin gelişimine paralel olarak öne çıkan ulusallaşma sürecinde modern devletler, kendi çıkarlarına hizmet edecek ortak kültür ve değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesini, devletin tekelinde olan modern okullar ile mümkün hale getirebilmişlerdir. Dolayısıyla eğitim kurumları, ideolojik sosyal haritaların

yaratılmasında en etkili araçlar olarak kullanılmışlardır. Bu süreçte ideoloji, eğitimsel amaçların girdi ve sonuçlarını belirleyip etkileyerek, toplumsal davranış ve değerleri üretilip güçlendirmiş, bireylerin ve toplumun bilgi ve yeteneklerini kendi bütünlüğü içinde oluşturmuştur. (Gökçe, 2009, s. 77).

Ulus-devlet yapılarının geçerlilik kazandığı çağda, hükümet ve tebaa arasındaki geleneksel politik bağın zayıflaması çok uluslu siyasi rejimleri krize sevk eden diğer bir husustur (Gencer, 2012, s. 63). Bu anlamda Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme çabası, devletin var olma mücadelesi olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa'da modern dönem ile birlikte ulus-devlet yapıları siyasal anlamda geçerlilik kazanırken, ulusçuluk ideolojisi Osmanlı gibi çok etnili imparatorluklar üzerinde birlik ve bütünlüğü parçalayıcı bir role bürünmüştür. Batı dışı bir toplum olan Osmanlı İmparatorluğu'nda da devleti yöneten kadrolar tarafından başlatılmış olan toplumsal modernleşme projesi belli bir ideoloji etrafında yürütülmek istenmiştir. Tanzimat Dönemi ile birlikte modernleşme doğrultusundaki ıslahat, tüm Osmanlı tebaası için yeni bir kimlik inşası yönündeki teşebbüsleri de beraberinde getirmiştir. Başka bir ifadeyle resmi ideolojinin ortaya çıkışı, Osmanlı İmparatorluğu'nda da modernleşme dönemine tekabül etmektedir (Alkan, 2004, s. 378). Savunulan ve yürürlüğe konulan resmi ideoloji, "Osmanlılık" olmuştur. Devlete ve padişaha sadakati sağlayan geleneksel bağ, resmi ideoloji aracılığıyla yürütülen yeni kimlik inşası sürecinde değişime uğramıştır. Tanzimat Dönemi'nde yürütülmekte olan resmi ideoloji, bir tür "entegrist ulusçuluk" projesidir. Başka bir ifadeyle Tanzimat Dönemi'nde birleştirici ve bütünleştirici bir ulusçu program yürürlüğe konulmuştur. Tanzimat Dönemi'nde söz konusu politikanın amacı, etnik veya dini ayrım yapılmaksızın farklı halkları Osmanlı kimliği altında toplamak ve oluşturulacak yeni düzene uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktır. Ayrıca Osmanlılık ideolojisi, merkezi yönetim tarafından çeşitli milletlerin etnik ve dini sadakatlerinin yerine Osmanlı yurtseverliğinin koyulmak istendiği yasal bir araç olarak kullanılmıştır (Turfan, 2013, s. 150). Devletin kurtarılmasının hedeflendiği bu ideolojinin işlevsel hale getirilmesi, devletin rasyonelleşmesini ama aynı zamanda toplumu çerçeve içine almak ve "entegre etmek"le görevli yeni kurumların dokusu içine kök salmayı gerektirmiştir (Bozarslan, 2015, s. 130). Osmanlı İmparatorluğu gibi Orta Çağ'a özgü yapısını üzerinden atamamış toplumlarda modern endüstriyel yapıları oluşturmaya elverişli dönüşümü sağlayacak maddi ve manevi güçlerin bulunmayışı, ideolojik argümanların ön plana çıkmasına zemin

hazırlamıştır. Bu açıklamanın doğruluk payı bulunmasına rağmen, Osmanlı İmparatorluğu'nda ideolojik argümanların ortaya çıkışındaki temel etkeni, “devletin bekası” sorunu oluşturmaktaydı. Osmanlı gibi Batı dışı toplumlarda modernleşmenin bir tür kalkınma ya da modern olanı yakalama çabası olmasından ve toplumda modernleşmeye yönelik bir talep oluşmadığından dolayı devletin kendisi gelişmenin dinamosu ve oluşturulmak istenen ulusun ideallerinin sembolü durumunda olmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu'nda entegrist ulusçuluk ideolojisini anlayabilmek klasik dönem Osmanlı'da millet tanımlamasının da bilinmesine bağlıdır. Klasik dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nda millet, dini topluluğu; ümmet veya cemaat ise, siyasi topluluğu belirtmek için kullanılmıştır. Bu bakımdan gayrimüslimler İslam milletinden değil, ehl-i zimmet olarak Osmanlı ümmetinden idiler. Gayrimüslimler ise ehl-i ahd ve ehl-i harb olarak tanımlanmıştır. İslam devletinin topraklarında yaşayan gayrimüslimleri niteleyen ehl-i ahd, tabiiyet hukuku açısından üç gruba ayrılmıştır: Zimmiler, muahidler ve müsteminler. Zimmi, devletin tebaası olanlardır; muahidler, kendileriyle barış yapılmış olanlardır; müstemin ise, ticaret veya başka görevler gereğince geçici bir süre ikamet izni olanlardır. Bahsedilen millet tanımlamasından farklı olarak modern dönemde milliyet, kişiyi milletin bir parçası yaparken, tabiiyet veya vatandaşlık kişiyi devletin ögesi haline getirmektedir. Ulus devletlerin ortaya çıkışına paralel olarak tabiiyet uygulamaları da başlamıştır (Serbestoğlu, 2014, s. 19). Örneğin Fransa'da 1791 yılında yurttaşlığın kazanılmasında babanın soyu dikkate alınmış, 1793 ve 1795 yıllarında ise hem kan bağı hem de toprak bağı yurttaşlığı belirleyen faktörler arasına girmiştir⁴⁸ (Serbestoğlu, 2014, s. 20).

Modern dönem ile birlikte iyi bir vatandaş yetiştirmede eğitim araçsallaştırılmıştır. XVIII. yüzyılda Avrupa'daki eğitimsel sürecin amaçları olan vatandaşlık bilinci aşılama ve devletlerin sınırları dâhilindeki bireylere ortak bir vatan kavramını benimsetme çabaları, Osmanlı İmparatorluğu'nda entegrist ulusçuluk projesinin alt yapısını oluşturmuştur. III. Selim dönemi ile birlikte Avrupa'da planlı ve programlı gözlemler yapan Osmanlı elçileri, gittikleri ülkelerde eğitim kurumlarındaki söz konusu amaca yönelik uygulamaları fark edip, bunları rapor haline getirerek İmparatorluk'taki yeni düzen arayışında yol rehberi olmuşlardır. III. Selim döneminde Osmanlı'nın Viyana elçisi Ebubekir Ratib Efendi ile birlikte eğitim alanındaki yeni

⁴⁸ Fransa ve diğer ülkelerdeki tabiiyet uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Serbestoğlu, 2014.

anlayışa ilişkin vurguları gözlemlemek mümkündür. Ancak ilk defa planlı bir biçimde gözlemler yapan bu Osmanlı elçisinin tam manasıyla eğitim kurumlarını gözlemlediği ve kavradığını söylemek doğru değildir. Askeri ve diplomatik kurumlar üzerine gözlemlerini yoğunlaştıran Osmanlı elçisi üniversite ve sivil eğitim kurumlarını aynı hassasiyet ve derinlikle incelememiştir (Yeşil, 2011, s. 148). Bunun olası sebeplerinden birisi halen daha geride kalışın sebeplerinin askeri alanda aranmasına yönelik dar bakış açısının ortadan kalkmamış olmasıdır. Fakat Avrupa’da eğitim alanındaki dönüşüm askeri ve toplumsal alanlardaki ilerlemelerin en önemli kaynaklarından birisi olmuştur. Nitekim Avusturya İmparatorluğu’nda XVIII. yüzyılda Maria Theresia döneminde başlatılan eğitim reformları (Allgemeine Schulordnung), aristokratları merkezileştirerek onları askeri alanda etkin konuma getirmiştir. Avusturya’da Almanca bu dönemde liselerde zorunlu dil olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yeşil, 2011, s. 85). Okullaşma önemli oranda artmıştır. Dini kurumlardan tepkiler, ruhban eğitiminde merkezileştirilmesi ile birlikte en aza indirilmiştir. II. Joseph döneminde daha ileri bir adım atılarak Vatikan’ın Habsburg İmparatorluğu hakkında alacağı kararların imparator tarafından onaylanmaksızın yürürlüğe geçemeyeceği ilkesi getirilmiştir. Yani eğitim alanında laiklik ve sekülerizm gelişim göstermiştir.

Habsburg İmparatorluğu’nda XVIII. yüzyılda meydana gelen güçlü merkezileşme sürecini, Tanzimat Dönemi bürokratlarının Osmanlı İmparatorluğu için en uygun seçenek olarak değerlendirmiş olmaları muhtemeldir. Elbette Osmanlı modernleşmesinin tek kaynaktan beslendiği söylenemez. Osmanlı modernleşmesi bu yönüyle eklektik özelliktedir. Tanzimat Fermanı ile başlayan süreçteki yeni kurumların, yeni kanunların ve düzenlemelerin temelinde çok milletli bir İmparatorluğu bir arada tutma çabası yatmaktadır (Kazamias, 1966, s. 62). XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı İmparatorluğu’na yönelik dış müdahalelerde din ayrımı yanına etnik ayrıştırmanın eklenmesiyle beliren problemler, İmparatorlukta entegrist ulusçuluk yönündeki politikaların da sebebini oluşturmaktadır. Yani Tanzimat Fermanı ile başlayan ıslahat dönemi, birlik ve bütünlük amacını somutlaştıran adımların atıldığı süreci ifade etmektedir.

Tanzimat Fermanı, Osmanlı İmparatorluğu’nda geleneksel anlamdaki fıkhi hiyerarşik milli/zımmi vatandaşlık statüleri arasında öngörülen manevi eşitlik ve millet tanımlamasının modern bir tarzda yeniden ifadesi anlamını taşımaktaydı. Bu yönüyle

Tanzimat Fermanı, devlet ile tebaa, yönetenler ile yönetilenler arasında modern dünyaya özgü yazılı anayasaya dayalı açık sözleşme ile yeni bir kimlik tanımlaması sürecini başlatmıştır (Gencer, 2012, s. 524). Bu sürecin başlamasında “hubb-ı vatan” ve “celb-i kulûb” kavramları önemlidir. Tanzimat Dönemi’nde modern anlamda vatan kavramı ile dini, etnik ve yerel farklılıkları bir “üst değer” etrafında toplayan yeni bir kimlik anlayışının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bahsedilen değer Osmanlı vatani, yeni kimlik ise Osmanlı kimliği olmuştur. Osmanlılık, Tanzimat öncesinde Müslümanların hâkimiyetini gösteren bir kavram iken, Tanzimat’ta “milletlerarası” eşitliği anlatan ve bu eşitlik içinde imparatorluğun bütünlüğünü savunan bir ideoloji halini almıştır (Tekeli, 2011, s. 44). Karpas’ın ifadeleriyle;

“1839 Fermanı, kuramsal olarak fertle-devlet arasında, fertlerin, Osmanlı Devleti’nin vatandaşı statüsünde olmamalarından doğan hakları ve yükümlülüklerine dayanan yeni ve doğrudan bir ilişki oluşturdu. Kuramsal olarak dini ve etnik sınırların üstünde olmayı sağlayan Osmanlı vatandaşlığı milletlerin özerkliğini ve çeşitli etnik, lengüistik ve dini cemaatleri hükümetten tecrit etmekle kalmayıp onları karşılıklı etkileşimler ve baskıdan koruyan dini ve kültürel konulardaki özyönetim özelliklerini zayıflattı. Milletlerin topluluk statüleri ve çeşitli grupların ayrımı sona erince Osmanlı İmparatorluğu’ndaki dini ve etnik grupların birbirleri karşısındaki durumları sosyal güçleri esas alınarak belirlenmeye başladı” (Karpas, 2006, s. 314).

Ancak böyle yeni bir oluşumda Karpas’ın ifade etmiş olduğu şu ayrımı gözden kaçırılmamalıdır:

“Bağlılık ve kimlik, temelde insanın, yeni bir politik oluşumun, modern devletin değerlerine bağlanmasına yeterli duygusal deneyimler edinmeden ulaşamayacağı kişisel bir karardır. Bu, gerek sezgisel ve gerekse sembolik olarak toplumun psikolojisini bilmeyi, belli ölçüde de olsa gelecekte en iyiyi ararken eskiden bağlı olduğu değerleri bir ölçüde muhafaza ederek yeni fikirler oluşturma ve bunları herkesin kabul edeceği biçimlerde ifade etme becerisini gerektiriyordu” (Karpas, 2006, s. 42).

Osmanlı toplumsal modernleşme sürecinde entegrist ulusçuluk projesinin; etnik ve dinsel farklılıklar üstü bir sadakat odağı oluşturmak; vatan sevgisine sahip bireyler yetiştirmek ve dinsel ve etnik farklılıkları arka planda bırakacak seküler bir Osmanlı ulusu yaratmak gibi üç hedefinin olduğu ifade edilmiştir (Serbestoğlu, 2014, s. 48). Rıza Paşa 1850’de Midilli’de cemaat temsilcilerine yaptığı konuşmada; “cümleiniz bir imparatorun tebaası aynı babanın çocuklarıdır” diyerek birlik ve bütünlüğe vurgu yapmıştır (Serbestoğlu, 2014, s. 49). Şura-yı Devlet’in açılışında Sultan Abdülmecid’in “aynı anavatanın çocukları” ifadesini kullanmış olması bahsedilen dinsel ve etnik farklılıkların üstünde ortak ve kutsal bir vatan figürü ortaya koyma çabalarının izlerini taşımaktadır. Osmanlı toplumunda eşitlikçi yapının ön plana çıkarılması ve toplumdaki farklılıkların tamamen aynı değerler altında eritilerek bir Osmanlı ulusu oluşturulması amacıyla Tanzimat Dönemi’nin ikinci safhasının başlangıcı olan Islahat Fermanı önemlidir. Ferman’da hiç kimsenin hiçbir sebeple aşağılanamayacağı ve aşağılama eğilimi taşıyan hitapların kullanılamayacağı maddesi, Osmanlı İmparatorluğu’nda yürütülmek istenen eşitlikçi politikanın göstergesi olmuştur. Fuad Paşa’nın;

“iç işlerimize gelince bütün çabalarımızı tek bir amaca yöneltmek zorundayız: Ülkemizde yaşayan çeşitli halkları kaynaştırmak. Bu kaynaşma gerçekleşmeksizin Osmanlı Devleti’nin varlığının sürdürülmesi bana gerçekten olanaksız görünmektedir. Bundan böyle, bu büyük devlet, ne Rumların, ne de Slavların, ne tek bir dinin ne de tek bir ulusun devleti olamaz. Doğru İmparatorluğu yalnız bütün doğuluların samimi ve kardeşçe birliği sayesinde varlığını sürdürebilir” (Engin, 2003, s. 23)

ifadeleri, tam da Tanzimat Dönemi’ndeki entegrist ulusçuluk projesini ortaya koymaktadır. Ancak anlaşılacağı üzere bu ifadeler toplum ve dönemin şartları düşünüldüğünde İmparatorluğun ne denli zor bir uğraş verdiğinin de göstergesidir. Bir tarafta Paşa’nın ifadelerinin zıddı yönde ulusçuluk ve ulus-devletler varken, bir imparatorlukta çatı ulus projesi sayılabilecek bir entegrist ulusçuluk projesinin yürürlüğe konması önemli çelişkiler ve yeni gerilimler ortaya çıkarmıştır.

Entegrist ulusçuluk ideolojisi dönemin şartları ışığında değerlendirilmelidir. Bu proje, aynı zamanda, Avrupa’da meydana gelmiş olan egemenlik kaynağındaki değişimin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki yansımalarından birisidir. Osmanlı İmparatorluğu’nda

klasik dönemde devlet, hükümdarın malı iken, Tanzimat Dönemi'nde sultan devletin en üst düzey yöneticisi olmuştur (Serbestoğlu, 2014, s. 50). Tanzimat Dönemi ile birlikte İmparatorluk topraklarındaki halkların refah ve huzurunu sağlayarak hükümdarın meşruiyet elde etme uğraşı içerisine girdiği görülmektedir. Süreç içerisinde Avrupa örnek alınarak devlet arması fikri yürürlüğe konulmuştur. Armadaki semboller devletin devamlılığına ve modernleşme koşusuna işaret etmekteydi. Avrupalılarca bestelenen marşlar, devlete hizmet ve sadakatin göstergesi olan nişanlar gibi devleti ve vatan sevgisini ön plana çıkaran politika ve uygulamalar entegrist ulusçuluk ideolojisinin birer aracı haline getirilmiştir.

Entegrist ulusçuluk projesi, bir taraftan da Avrupa'da düzenin kaynağı olarak görülen özgürlük, eşitlik ve adalet fikrinin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yansıması niteliğindedir. Bünyesinde çok farklı halkları ve dinleri barındıran İmparatorluk'ta, XIX. yüzyılda toplumun sultana bağlılığında en önemli etkenlerin başında gelen “kutsallık”ın zayıflamasına karşılık, “doğanın ve aklın ürünü” olan yasalar, yani hukuk ön plana çıkarılarak birlik ve bütünlüğün korunması hedeflenmiştir. Bu bağlamda entegrist ulusçuluk projesinin mantığını anlamak kolaydır. Bu mantıkla, eşitlik ve hakların verilmesiyle devletin kurtuluşu sağlanmak istenmiştir. Bunun yanına refah ve huzuru artıracak ekonomik ve sosyal politikaların eklenmesiyle birlik ve bütünlüğün pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu husus hem imparatorluğun birlik ve bütünlüğü hem de dış dünyadaki görünümü için oldukça önemli olmuştur.

Elbette entegrist ulusçuluk projesinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için somut adımlar Tanzimat Dönemi bürokrasisi tarafından atılmıştır. Bu yolda ilk kanun, 1840 tarihli “Ceza Kanunname-i Hümayunu” olmuştur. Daha çok memurlara ilişkin suçları düzenleyen bu kanunun, “ehli İslam ve millet-i saireden” yani Müslüman ve diğer milletlerden bütün Osmanlılara uygulanacağı vurgulanmıştır. Bu kanunda, sadece ceza eşitliği değil, hukuk alanında eşitlik ve genellik ilkesi vurgulanmıştır. (Akyol, 1998, s. 30). Atılmış olan somut adımlar içerisinde Osmanlı Tabiiyet Kanunu, Osmanlı İmparatorluğu'nda vatandaşlığın gelişimi açısından ayrıca önemlidir. Kanunun gerekçesinde Osmanlı Devleti'nin gayrimüslim tebaasından bazılarının bir müddetten beri pasaport alarak ecnebi tabiiyeti iddiasında bulunduklarından şikâyet edilmiştir (Serbestoğlu, 2014, s. 67). Hariciye Nezareti'nde taslak olarak hazırlanan bu kanun görüşmeler tamamlandıktan sonra irade-i seniye ile 28 Ocak 1869 tarihinde yürürlüğe

girmiştir.⁴⁹ Osmanlı Tabiiyet Kanunu, birçok alanda olduğu gibi Fransa'dan esinlenerek hazırlanmıştır. Kanunun İslam ülkelerinde dini hükümlerden bağımsız olarak hazırlanmış ilk vatandaşlık düzenlemesi olduğu ifade edilmiştir (Serbestoğlu, 2014, s. 69). Osmanlı vatandaşlığını kazanmada kan bağı ilkesi benimsenmiştir. Yine kanuna göre Osmanlı tabiiyetine geçmenin şartları; reşit olmak ve Osmanlı topraklarında beş yıl ikamet etmek şeklinde belirlenmiştir (Serbestoğlu, 2014, s. 70). Her ne kadar Osmanlı'da vatandaşlık fikrinin gelişimi açısından bu kanun çok önemli olsa da çalışmanın kapsamı dışına taşmamak için bu konunun üzerinde daha fazla durulmamıştır. Çalışma kapsamında önemli olan eğitim alanında entegrist ulusçuluk yönündeki politikaların yansımalarını ortaya koyabilmektir.

Modernleşme sürecinde ideolojilerin toplum içerisinde yayılmasını ve kök salmasını sağlayan yegâne araç eğitim olmuştur. Eğitim alanında modern eğitim kurumları özellikle de Tanzimat'ın ikinci yarısından itibaren herkesin bir arada eğitim görebileceği okullar entegrist ulusçuluk projesinin en önemli sacayaklarından birisi olmuştur. Müslüman çocuklarla birlikte gayrimüslim çocukların da bir arada gitmiş oldukları ilk okul Mekteb-i Tıbbiye'dir. 1841 yılına gelince Asker-i Tıbbiye de, kapılarını gayrimüslim çocuklara açmıştır. Tuna vilayetinde Midhat Paşa tarafından Müslim ve gayrimüslim çocukların birlikte eğitim gördükleri ıslahhaneler (sanayi mektepleri) açılmıştır (Çelik, 2012, s. 35). Daha sonra bu uygulamadan da esinlenerek Osmanlılık ideolojisinin eğitim alanındaki en somut göstergelerinden birisi olan Mekteb-i Sultani eğitim-öğretim hayatına başlamıştır. Eğitim öğretim müfredatlarına bakıldığında Tarih ve Coğrafya derslerinin etkinlik kazanmış olduğu görülür (müfredat için bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 414; Ağırakça, 2013, s. 113-114). Diğer taraftan dönemin resmi söyleminde birey ve devlet arasında kurulan yeni ilişkiyi gösteren örneklerden birisi, Tanzimat Fermanı'nın fikir babalarından birisi olan Sadık Rıfat Paşa tarafından kaleme alınan ve sıbyan mekteplerinde Risale-i Ahlak (1847) ismiyle okutulmuş ders kitabıdır. Tanzimat Dönemi düşüncesini yansıtan bu kitapta sosyal denetim ve din üzerinden birey değil, toplum vurgulanmıştır (Akyürek, 2011, s. 67). Bununla birlikte Rıfat Paşa'nın kitabında ahlakın kaynağının dinsel ve geleneksel vurgusunun azalarak dünyevi bir nitelik kazandığı iddia edilmiş ve bu durum, bir tür "kul" ahlakından "vatandaş" ahlakına geçiş olarak yorumlanmıştır (Alkan, 2004, s. 384).

⁴⁹ Tabiiyet Kanunu'nun maddeleri hakkında bkz. Serbestoğlu, 2014, 68-69.

Avrupa’da ulus devletlerin ortaya çıkmasında ve olgunlaşmasında resmi ve ortak bir ulusal dil vurgusu önem taşımaktadır. Dilin birliği sağlamadaki önemi Tanzimat devlet adamları tarafından da fark edilmiştir. Dönemin gazetelerinden Basiret’te Osmanlı İmparatorluğu içindeki Türk olmayan Müslümanların çoğunluğunun Türkçe bilmediği ve bu yüzden de kanunları anlamadıkları dile getirilmiştir (Tekin, 2002, s. 38). XIX. yüzyılın ikinci yarısında kullanılan alfabe konusu açık bir tartışma alanı olmuştur. Özellikle Arapça yapılan eğitim ve çocukların okula başlar başlamaz anlamadıkları bir dili öğrenmeleri eleştiri konusu olmuştur. Midhat Efendi tarafından çıkarılmaya başlanmış olan Dağarcık gazetesinde “Osmanlıca’nın Islahı” isimli makalede bu konuya değinilmiştir. Bu yazıda, Arapça ve Farsça tabirlerin sadeleştirilmesi, Türkçe tamlamaların kullanılması ve Şinasi’nin dilin sadeleşmesine yapmış olduğu katkıya değinilmiştir (Dağarcık, sene 1288, no: 1, s. 21-22). Bu yazıda mevcut dilin öğrenilmesinin zorluğu vurgulanmış, bu öğrenme sürecinin uzunluğunun götürüleri üzerinde durulmuş olması dikkat çekicidir.⁵⁰

Tanzimat Dönemi’nde dil konusundaki önemli gelişmelerden birisi dilde sadeleşmenin başlamış olmasıdır. Özellikle gazetelerde anlaşılır sade bir dilin kullanılmış olduğu görülmektedir. Buradaki en önemli gaye Tanzimat Dönemi’ndeki modernleşme projesinin halk arasında da anlaşılmasını ve yayılmasını sağlamaktır. Böylesi bir dönüşüm Tekin’in (2002) de ifade ettiği üzere, açıkça halka yönelmedir. Halkın okuryazar ve güç kaynağı olmasına yönelik bir taleptir. Bu yaklaşım yazı diline halka yönelik sade bir dilin basında kullanılması şeklinde karşılık bulmuştur (s. 60). Osmanlı gazetelerindeki yazılarda ise birlik ve bütünlüğe ve devlete bağlılığa yönelik vurgular yer almıştır. Osmanlılık olarak isimlendirilmiş olan entegrist ulusçuluk projesinin anlamını tam manasıyla Genç Osmanlıların yazılarında bulmak mümkündür (Kösebalaban, 2014, s. 71).

⁵⁰ “...Sözün neticesi lisanımızı ıslah etmeye ziyadesiyle mecburuz. Biz şimdiye kadar meramını (velev ki anlaşılamayacak bir suretle olsun) kâğıt üzerine koyabilecek zatlara “falan adam kâtibdir” diye adeta müntehi nazarıyla bakardık. Fakat şimdi görüyoruz ki okuyub yazmak denilen şey adeta dinleyip söylemekten ibaret kalıyor, “ben yazar okurum” diyen adamlara; “peki ala onu anladık. Fakat bildiğiniz şey nedir? Hangi fenn-i hususiyetiniz vardır” diye sorabilirler. Biz yirmi beş otuz yaşına kadar zamanımızı hala lisan tahsil yolunda sarf edersek otuz beş yaşına girsek bile yine mekteb çocuğu halinde kalacağız. Eğer lisana ehemmiyet vermeyip de yalnız fenne hasr himmet edecek olur isek “pek çoklarını görmekte olduğumuz vechle” o zaman dahi iki satır yazı yazıp meramımız ifadeye muktedir olamayız. İnsan dilsiz yaşayamaz. Milletimizin terakkisini ister isek her ferdinin bülbül gibi şakıması için kendilerine kolaylık göstermeliyiz”.

Anlaşıldığı üzere entegrist ulusçuluk, Tanzimat Dönemi aydın bürokratları tarafından devletin birlik ve bütünlüğünün devamlılığı için tasarlanmış ve yürürlüğe konulmuş bir proje olarak yürütülmüştür. Ancak “yürütülmekte olan ya da planlanmış bir “kültürel sefer” olmaksızın ideoloji, esmeyen bir rüzgâra ya da akmayan bir ırmağa benzemektedir” (Bauman, 2011, s. 21). Entegrist ulusçuluk olarak adlandırılan birlik ve bütünlük projesi, Bauman’ın ifade ettiği “kültürel “seferberlik” olgusundan yoksun kalmıştır. Tanzimat ile birlikte entegrist ulusçuluk ideolojisini etkin kılacak ve tüm toplumu içine alacak kültürel seferberliği oluşturması muhtemel araçların eksikliği, bu ideolojinin geçerliliğine darbeyi vuran en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Osmanlı İmparatorluğu’nda, her ne kadar bu ideolojinin yürütülmesinde açılmış olan modern eğitim kurumlarına önemli roller yüklenmişse de, bu politikanın sağlam temeller üzerinde devamlılığını sağlayabilecek kadrolar yetiştirilememiştir. Her şeye rağmen XIX. yüzyıl bürokratları, devletin tebaası üzerindeki kontrolü, eğitim vasıtasıyla gerçekleştirmek istemişlerdir. Gerek Balkan coğrafyasında gerek İmparatorluk bünyesindeki İslam coğrafyalarında merkezileşme bağlamında eğitimi araç haline getirme gayreti içerisine girmişlerdir (Evered, 2012, s. 38). Bu anlamda Tanzimat Dönemi, Batı menşeli ideolojilerin özellikle de ulusçuluk ideolojisinin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki olumsuz etkilerini bertaraf etmenin yolu olarak eğitimin araçsallaştırıldığı bir süreci ifade etmiştir.

4.4.2. Modern Eğitimin Dizaynı Meselesi: Kurumsallaşma

1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, toplumsal modernleşme çabalarının yoğunlaştırılacağına en önemli göstergelerinden birisidir. Ferman’ın özünü, önceki satırlarda değinildiği üzere eşitlik ve adalet oluşturmuştur. Ancak Ferman’da yer alan bütün vaatler kâğıt üzerindeydi ve sadece ilan edilmiştir. Bunların pratiğe dökülmesi ve tasavvur edilen yeni bir toplumsal düzenin oluşturulması elbette daha somut adımların atılmasını gerektirmiştir. Başka bir ifadeyle toplumsal modernleşme yönünde istek ve arzunun hayata geçirilmesi için yeni bir metot izlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ancak Ferman’da bunun nasıl olacağına dair açık ve net bir ifade bulmak zordur. Bu nedenle bugün, Tanzimatçıların toplumsal modernleşme hamlesini hangi metotla yürütmek istediklerini cevaplamak, o dönem yaşayan birisine göre daha kolaydır. Tanzimat Dönemi olarak ele alınan 1839-1876 yılları arasında yapılan ıslahat girişimleri

bütün olarak incelendiğinde, seçilen yöntemin/aracın eğitim olduğu açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Tanzimat Fermanı'nda eğitim alanına yönelik herhangi bir düzenleme veya ifade bulunmasa da, sonraki dönem eğitim alanında çok ciddi hamlelerin gerçekleştirildiği bir süreç olmuştur. Modernleşme sürecindeki her bir oluşumu Osmanlı gibi Batı dışı toplumlarda görebilmek zordur. Sanayileşmenin, kentleşmenin veya diğer oluşumların tam olarak ortaya çıkmamış olduğu Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme sürecinde, eğitim alanında kurumsallaşma ve hukukileşme yolunda ciddi adımlar atılmış olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte okullaşma hamlesi de eğitim alanındaki kurumsallaşma ile paralel olarak devam ettirilmiştir. Ancak bu husus ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu başlık altındaki amaç, eğitim alanındaki kurumsallaşma ve hukukileşme bağlamında Osmanlı İmparatorluğu'nda neler yapılmış olduğunu ortaya koymaktır.

Bilindiği üzere modern anlamda eğitim kurumları Osmanlı İmparatorluğu'nda XVIII. yüzyılda açılmaya başlanmıştır. Bu yüzyılda ve sonrasında açılmış olan Mühendishaneler, Harbiye ve Tıbbiye mektepleri, Avrupa'daki modern eğitim kurumlarının Osmanlı topraklarına ithalinin örneklerinden birkaçını oluşturur. Ancak bahsedilen eğitim kurumları tamamen, o dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nun ihtiyacına yöneliktir. Akyürek'in belirttiği üzere bu kurumlarda verilen eğitim operasyonel nitelik taşımıştır (Akyürek, 2011, s. 69). Yine de bu eğitim kurumlarının kurulmasındaki sebepler arasında; uzun yıllardan beridir pozitif bilimlerin Osmanlı İmparatorluğu coğrafyasında ihmal edilmiş olduğu yazılan bir layihada açıkça dile getirilmiştir⁵¹ (BOA. HAT. 298/17685-B). Rapordaki pozitif bilimlere yönelik vurgu önemlidir. Her ne kadar bu ilimlerin öğretilmesinden beklenen şey toplumsal ilerleme değilse de, pozitif bilimlere yönelik XVIII. yüzyıldan itibaren Osmanlı İmparatorluğu'nda ilginin artmış olduğunu söylemek mümkündür.

Tanzimat Dönemi'nde, tüm toplumsal kesimleri içine alacak eğitim-öğretim kurumlarının açılmış olduğunu görmekteyiz. Bunun anlamı, toplumsal ilerlemenin sağlanmak istenmiş olmasıdır. Ancak modern okulların açılması, aynı zamanda geleneksel eğitim sisteminden bir kopuşun işareti olmakla birlikte, yeni bir eğitim

⁵¹ Kılâ' ve palanka ve köprü inşa etmek ve top ve havan atmak ve lağım yapmak ve top dökmek ve ordu kurmak ve ona istihkâm vermek ve mühimmât-ı harbiyeyi tanzim etmek ve inşa-yı sefâin ve syr-i sefâin ve'l hâsıl fûnûn-ı harbiye ve fûnûn-ı mimariye ve fenn-i mesâha ve tahtût-i arazi ve tersîm-i harita ve ilm-i hey'et-i semâ' ve fenn-i coğrafya ve nice sanâyi'in mevkuf ve menût oldukları ilm-i hendese bir müddet düvel-i İslâmiyede mütedavil ve ba'de zamanin kûşe-i nisyânda kalmış..."

sistemini gerekli kılmıştır. Tanzimat Dönemi boyunca kurumsallaşma ve okullaşmanın paralel bir seyir izlemiş; bir taraftan yeni okullar açılırken bir taraftan da eğitim sistemi yeniden dizayn edilmiştir. Tanzimat Fermanı ilan edildikten sonra eğitim alanındaki kurumsallaşma bağlamında göze çarpan ilk müessese 11 Mart 1839 tarihinde kurulmuş olan Mekatib-i Rüşdiye Nezareti'dir. 5 Şubat 1839 (h. 21 Zilkade 1254) tarihinde İmamzâde Esad Efendi nazır olarak bu kurumun başına getirilmiştir. Bu müessesenin, Evkaf Nezareti'ne bağlı müdürlük olması nedeniyle tam manasıyla bir Nezaret sayılmamasından dolayı modern anlamda maarif teşkilatlanmasındaki ilk adım olup olmadığı tartışmalı bir konu olmuştur.⁵² Ancak Tanzimat Dönemi bütün olarak düşünüldüğünde bu kurumun da hiç şüphesiz kurumsallaşma bağlamında önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Mekatib-i Rüşdiye Nazırı Esad Efendi tarafından çocukların eğitimi hakkında bir layiha kaleme alınmıştır. Bu layihada çocukların beş yaşından itibaren mektebe gönderilmesi ve on üç yaşına kadar bu mekteplerde “mesâil-i diniye tahsiline say ü gayret ettirilmesi” istenmiştir.⁵³ Daha sonrasında çocukların isteklerine göre, ulum-ı edebiye mektebine veya her hangi bir san'ata girebilecekleri belirtilmiştir. Bu ifadelerde, en başta Esad Efendi'nin ilköğretimin gerekliliğine yapmış olduğu vurgu dikkat çekmektedir. Ancak çocukların on üç yaşına kadar devam edecekleri mekteplerdeki eğitim-öğretimin halen geleneksellikten kurtarılamamış olduğu aşikârdır. Layiha'da, herhangi bir şekilde pozitif bilimlerin öğretilmesine yönelik bir vurgu yapılmamıştır. Sadece layihanın son bölümünde çocukların, mektep hayatından sonra, istekleri halinde akli veya dini ilimlerde ihtisas yapabileceklerine değinilmiştir. İlerleyen yıllarda eğitim konusunda önemli adımlardan birisi bizzat padişahın kendisinden gelmiştir. Sultan Abdülmecid, 1845 yılındaki fermanı⁵⁴ ile eğitim alanında bir an önce yapılması gerekenlerin önemine işaret etmiştir. Bu fermanın önemli özelliklerinden birisi, Ferman'da eğitimin bütün olarak ele alınmış olması ve İstanbul dışında da genel eğitimin yaygınlaştırılmasının öneminin vurgulanmış olmasıdır (Somel, 2010, s. 60). Tanzimat Dönemi'nde bu fermanın yayımlanması eğitim alanındaki atılımlar açısından önemli merhalelerden birisi olmuştur. Ferman'ın yayımlanmasının hemen ardından bürokrat ve ilmiye sınıfından sekiz üyenin bulunduğu geçici bir Meclis-i Maarif (Muvakkat Meclis-i

⁵² Bu kurumun tam manasıyla en olduğu hakkındaki yaklaşımlar için bkz. Unat, 1964; Mahmud Cevad, 2002; Kodaman, 1980.

⁵³ Layiha'nın tam metni için bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 16-17.

⁵⁴ Ferman'ın tam metni için bkz. Takvim-i Vekayi 12 Muharrem 1261, no: 280.

Maarif) kurulmuştur⁵⁵. Bu meclisin kurulmasındaki sebeplerden birisi de, daha önce kurulmuş olan Mekâtib-i Rüşdiye Nezareti'nin zamanın ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmış olmasıdır. Dördü ilmiye sınıfına mensup, üçü bürokrat ve biri de askeriyeden seçilen meclisin üyeleri, yeni eğitim politikalarının temel prensiplerini tespit etmek ve planlamalarını belirlemekle görevlendirilmişlerdir (İhsanoğlu, 2010, s. 85). 4-5 Mart 1845 tarihinde faaliyetlerine başlamış olan bu mecliste (Muvakkat Meclis-i Maarif) Padişahın isteği doğrultusunda eğitim alanında yapılması gerekenler hakkında üç önemli layiha hazırlanmıştır. Layihaların ilkinde, sıbyan mekteplerinin ıslahı; ikincisinde, zamanın gereklerine uygun derslerin okutulacağı rüşdiye mekteplerinin açılması; üçüncüsünde ise, yüksek ilimlerin tahsiline yönelik bir Darülfünun (üniversite) kurulması ele alınmıştır (Takvim-i Vekayi, 27 Receb 1262, no: 303; Ahmed Cevdet Paşa, 1991(d), s. 37; Mahmud Cevad, 2002, s. 21; Somel, 2010, s. 61). Yine bu layihada, eğitim alanında açılması düşünülen kurumların idaresi için geçici meclisin yerine daimi bir Maarif Meclis'i kurulması önerilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 21). Bunun üzerine Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye'nin 21 Temmuz 1846 tarihli kararıyla daimi bir Meclis-i Maarif'in kurulmuş olduğunu görmekteyiz (Erdoğan, 1996, s. 195). Tanzimat Fermanı'nın fikir babaları olan Sadık Rıfat Paşa ve Mustafa Reşid Paşa'nın idaresine verilen bu meclisin başkanlığına ünlü matematikçilerden Ferik Emin Paşa getirilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 22-23; Akyıldız, 1993, s. 231).⁵⁶ Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesinin bizzat yürütücüleri olan Sadık Rıfat ve Mustafa Reşid Paşa'nın eğitim ıslahatındaki kontrolü ellerine almak istemeleri, onların eğitim alanındaki ıslahata verdikleri önemi ortaya koymaktadır. Ayrıca bu bürokratların söz konusu meclis üzerindeki kontrolü, onların, Tanzimat Dönemi ıslahatının tam manasıyla yürütülebilmesi için eğitim alanındaki kontrolün de ellerinde olması gerekliliğini fark etmiş olduklarının kanıtı niteliğindedir. Meclis-i Maarif eğitim alanındaki sekülerleşme

⁵⁵ Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ın başkanlığına, Meclis-i Vala azalığı yapmış, 1843'te reisü'l ulema olmuş olan ve Beşiktaş ulema grubuna mensup bulunan Melekpaşazade Abdülkadir Bey (ö. 1846); azalıklarına, sonradan Şeyhülislam olan Arif Hikmet Bey (1786-1859), vakanüvis Esad Efendi, Babıali'den yetişip Halet Efendi'ye mühürdar olan Said Muhip Efendi, Meşrebzade Mehmed Arif Efendi, Mekteb-i Harbiye Nazırı mühendis Ferik Mehmed Emin Paşa, sonradan sadrazamlığa kadar yükselen Keçecizade Fuad Efendi, kâtipliğine ise, Babıali'den yetişmiş amedi halifelerinden olan ve daha sonra vakanüvislik yapmış olan Mehmed Recai Efendi getirilmiştir. Bkz. İhsanoğlu, 2010, s. 85.

⁵⁶ "Dâr-ı Şûra-yı Askerî reisi bulunan saadetlü Ferik Emin Paşa hazretleri dirayet-i zâtiye ve ma'lumat-ı kâmile ve kâfiyesi ve mârru'z-zikr teşkil olunacak meclis aralık aralık akd kılınacağından umûr-ı memuresine sekte vermemesi cihetiyle ferik-i maşerunileyhin bu meclise dahi reis ... ve meclis-i mezkûr Meclis-i Vâlâ reisi devletlü Rıfat Paşa ve Umûr-ı Hariciye nazırı devletlü Reşit Paşa hazaratının nezaret-i müşterekesi tahtında bulunması..." bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 22-23.

yolunda önemli bir adım olmuştur (Akyıldız, 1993, s. 231 ; Somel, 2010, s. 61-62). Söz konusu meclis, devlet kurumları içerisinde Milli Eğitim işlerinden doğrudan sorumlu ve hükümet başkanına bağlı ilk örgütün çekirdeğini oluşturmuştur (Unat, 1964, s. 19). Meclis-i Maarif-i Umumiye'nin kurulmasıyla birlikte Şeyhülislam'lığın, eğitim alanı üzerindeki tekeli ortadan kalkmaya başlamıştır (Akyıldız, 1993, 232; Erdoğan, 1996, s. 196). Bu durum, Tanzimatçıların en büyük başarılarından birisi olarak görülmüştür (Koray, 1991, s. 92). Meclis-i Maarif'te hazırlanmış olan raporda, yeniliklerin yürürlüğe geçirilip uygulanması, yönetmeliklerde değişiklikler konusunda öneriler getirilmesi, mahalle mekteplerinin denetlenip teftişi ve teftiş sonrası raporlar hazırlanması gibi işleri yerine getirecek ek bir yürütme birimine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle Kasım 1846⁵⁷'da Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulmuştur (Somel, 2010, s. 63). 1846 yılında kurulmuş olan Mekâtib-i Umumiye Nezareti'nde nazırlığa, daha öncesinde Mekâtib-i Rüşdiye Nazırı olarak telaffuz edilen İmamzâde Esad Efendi, muavinliğine ise Kemal Efendi getirilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 24).⁵⁸ Anlaşılabacağı üzere daimi Meclis-i Maarif'te zaman kaybedilmeden, daha önceki geçici mecliste alınmış olan kararlar uygulanmaya başlanmıştır. Böylece Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında modern anlamda bir kurumsallaşmanın oluşmaya başladığı söylenebilir.

Kurulmuş olan Mekatib-i Umumiye Nezareti, ondan önceki yıllarda kurulmuş olan Mekatib-i Rüşdiye Nezareti'nin bağımsız olarak Meclis-i Maarif üyelerinden biri tarafından idare edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu Nezaret, Meclis-i Maarif'te alınan kararlar gereğince sıbyan ve rüşdiye mekteplerinin işlerinin yürütülmesi, Darülfünun inşa, nizam ve levazimatının hazırlanmasının kontrolü, düzenlemeler konusunda olası değişiklikler nedeniyle bunların meclise havale edilmesini sağlama ve bunun yanında bir icra organı olma gibi yetki ve sorumluluklara sahip olmuştur (Erdoğan, 1996, s. 198-199). Esad Efendi'nin bu kurumdaki nazırlığı bir yıl kadar devam etmiştir. Esad Efendi'nin Meclis-i Maarif-i Umumiye reisliğine atanmış olmasından dolayı, boşalan makama 1 Ocak 1848'de Kemal Efendi müdür unvanıyla atanmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 26; Erdoğan, 1996, s. 200). Yani Mekatib-i Umumiye Nezareti, Mekatib-i Umumiye Müdürlüğüne çevrilmiştir. Bu müessesenin başlıca yetki alanı sıbyan ve rüşdiye

⁵⁷ Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin kuruluş tarihi olarak 13 Kasım 1846 veya 9 Ocak 1847 tarihi de verilmektedir bkz. Erdoğan, 1996, s. 199.

⁵⁸ Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin kuruluş tarihi, Erdoğan (1996, s. 199) tarafından 13 Kasım 1846 veya 9 Ocak 1847 şeklinde verilmiştir.

mektepleri olmuştur. Zaten bu kurumun kuruluş amacı da, sıbyan ve rüşdiye mekteplerine yönelik ıslahatın bir an önce hayata geçirilmek istenmiş olmasıdır.⁵⁹

Eğitim alanındaki ıslahat ile birlikte kurumsallaşmanın hız kazanması ve eğitim kurumlarının çeşitlenmesi, yetki ve sorumluluklar hususunda da artışı beraberinde getirmiştir. Bir plan ve program dâhilinde başlatılmış olan eğitim ıslahatında, bu konuda bilgi ve beceriden yoksun olan Tanzimat Dönemi bürokratları hızlı ve aceleci bir tavır içinde olmuşlardır. Osmanlı modernleşmesinin geç kalmışlığı bu hızlılığın sebeplerinden birisidir. Ancak bu gidişat eğitim alanında çok başlılığı da beraberinde getirmiştir. Zaman zaman açılmış olan kurumlar arasında yetki ve sorumlulukların paylaşımı konusunda yaşanmış olan değişimler bunun göstergelerinden birisidir. Örneğin; eğitim alanındaki kurumsallaşma bağlamında ilk açılmış olan müesseselerden birisi olan Mekatib-i Rüşdiye Nezareti'nin varlığı 2 Ekim 1849 tarihine kadar Mekatib-i Adliyye Nezareti ismiyle devam etmiştir. Esad Efendi'nin Meclis-i Maarif başkanlığına tayininden sonra bu kurumun görev ve sorumlukları kapsamındaki maarif-i adliye mektepleri ve bu okullara ait işler Mekatib-i Umumiye Nezareti'ne devrolunmuştur (Erdoğan, 1996, s. 201). Daha sonrasında Mekatib-i Umumiye Nezareti, iki kola ayrılmıştır; birinin görev ve sorumlulukları sıbyan mektepleri, diğerinin ise rüşdiye mektepleri olmuştur (Erdoğan, 1996, s. 201). Erdoğan (1996) tarafından bütün bu kurumların dışında bir de Meclis-i Maarif-i Umumiye isimli meclisin varlığı ve bunu Cevdet Paşa'nın ifade etmiş olduğu iddia edilmiştir. Fakat Cevdet Paşa'nın ifade etmiş olduğu bu meclisin daimi Meclis-i Maarif ismiyle zikredilen meclisten farklı bir meclis olmadığı anlaşılmaktadır (bkz. Ahmed Cevdet Paşa, 1991d, s. 37, 46).

Daha önceki satırlarda değinildiği üzere Tanzimat Fermanı'nda eğitim alanına yönelik bir atıf yapılmamıştır. Fakat Islahat Fermanı'nda eğitim konusuna değinilmiştir. Özellikle de Ferman'da; Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde yaşayan herkesin herhangi bir fark gözetmeksizin okullara kabul edilmesi, ayrıca her bir cemaate, açılacak olan muhtelit bir meclis-i maarifin nezareti altında kendi mekteplerini kurma hakkı⁶⁰

⁵⁹ "...salifü'l beyan mekâtib-i sıbyân ve rüşdiye nizamâtının dahi ber-minvâl-i muharrer icraat-ı fiiliye ve umûmiyesi sırası gelmiş... işbu icraat maddesinde suhûlet-i kâmile hasıl olmak ve yapılacak şeylerde ve vaz olunacak kâffe-i nizamatta vasıta-i fiiliye-i nezareti bulunmak üzere... Mekatib-i Umumiye Nezareti unvanıyla husus-ı mezburun..."

⁶⁰ "...saltanat- seniyyem tebaasından bulunanlar mekâtib-i şâhânemin nizâmât-ı mevzu'alarında gerek since ve gerek imtihanca mukarrer olan şerâ'iti ifâ eyledikleri takdirde cümlesi bilâfark ve temyîz Devlet-i Aliyyemin mekâtib-i askeriyye ve mülkiyyesine kabul olunması ve bundan başka her bir cemaati maarif ve hiref ve sanâiye dâ'ir milletçe mektepler yapmağa me'zûn olup, fakat bu makûle mekâtib-i umûmîyyenin

verilmiş olması eğitim sisteminin yeniden ve çok boyutlu bir biçimde ele alınması zaruriyetini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda Islahat Fermanı, eğitim alanındaki gelişmeler açısından önemli bir kırılma noktası olmuştur. Ferman’da, bütün tebaanın Osmanlı devlet ve askeri okullarına eşit şartlarda girmesi vaat edilmiştir. Ayrıca dini cemaatlerin devlet denetiminde kendi okullarını kurabilmesi hükme bağlanmıştır. Bütün tebaanın devlet okullarına kabul edilmesi aslında Tanzimat Dönemi entegrist ulusçuluk ideolojisinin hayata geçirilmiş olduğunun bir kanıtı niteliğindedir. Devlet kontrolü altında tüm tebaaya eğitim hakkı tanınması, Osmanlı devlet adamlarının entegrist ulusçuluk doğrultusundaki politikalarının bir ürünü niteliğinde olmuştur. Bu sayede eğitim vasıtasıyla farklı dil, din, ırk ve kökene sahip halklar aynı potada kaynaştırılarak İmparatorlukta birlik ve bütünlüğün devamlılığı hedeflenmiştir. Islahat Fermanı’nın gayrimüslim cemaatlere okullarını açma serbestisi getirmesinin kurumsallaşma açısından sonucu, Müslüman, Rum, Ermeni, Katolik, Protestan ve Yahudi üyelerden oluşan Meclis-i Muhtelit-i Maarif olmuştur.⁶¹ Meclis-i Muhtelit-i Maarif’in de kurulmuş olması ikili bir yapı ortaya çıkarmış gibi görünse de; bu meclisin görev ve sorumlulukları daha önce kurulmuş olan Meclis-i Maarif’ten farklı olmuştur. 14-15 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nazırı olarak Sami Abdurrahman Paşa atanmıştır (Takvim-i Vekayi, 5 Ramazan 1273, no: 552; Erdoğan, 1996, s. 204).⁶² Nazır Sami Paşa’nın memuriyetine dair ilmühaber mevcut eğitim sistemini açıklayıcı mahiyettedir. Daha doğrusu bu ilmühaberde Maarif Nezareti’nin görev ve sorumlulukları sıralanmıştır. Bu ilmühaberin 1861 yılında “Maarif Nezareti’nin Vazifelerine Dair Mevat” ismiyle yayımlanmış olduğu belirtilmiştir (bkz. Unat, 1964, s. 22; Koçer, 1970, s. 65). Her ne kadar bahsedilen belge görülememiş olsa da belgenin, ondan önce 1857 yılında Sami Paşa’nın memuriyetine dair yayımlanan ilmühaber ile içerik olarak aynı olduğu anlaşılmıştır.⁶³ Bu ilmühaberde mevcut eğitim sistemi şu şekilde belirtilmiştir:

usûl-i tedrisi ve muallimlerinin intihâbı ‘âzâsı taraf-ı şahanemden mansûb muhtelit bir meclis-i maarifin nezâret ve teftişi tahdında olması...”

⁶¹ Meclis-i Muhtelit-i Maarif’in üyeliklerine Müslümanlardan Ferik Derviş Paşa, Rum tabib İstefenâki Kara Teodori, Ermeni Barutçubaşı Ohanes Bey, Katolik Duçoğullarından Mihrân Bey, Protestan Panayot ve Yahudi Şabcı Damadı Daviçen atanmışlardır. Bkz. Akyıldız, 1993, s. 249

⁶² Mahmud Cevad (2002, s. 53) tarafından bu tarih 29 Nisan 1857 (1273 Ramazan ayının beşinci günü) olarak verilmiştir.

⁶³ İlmühaberdeki eğitim sistemini ortaya koyan maddelerin bir kısmına yine 29 Safer 1272 tarihli “Maarife ve Hiref ve Sanayie Dair Yapılacak Usul-i Tedris ve Muallimlerinin İntihabı Hakkında Mazbata”da bulmak mümkündür. Bkz. BOA. BEOAYN. 1725.

“1- Nazır müşarinelyh hazretlerinin mekatib-i muntazamadan olan Harbiye ve Bahriye ve Tıbbiye maada kâffe-i mekatibe şamil olacaktır.

2- Umumi okullar; birincisi Sıbyan, ikincisi Rüşdiye ve üçüncüsü Mekatib-i Fünun-ı Mütenevvia olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır. Birinci derece okullarda okumak, yazmak ve her sınıf tebaanın dini ve mezhebiyelerini bildirecek gibi şeyler öğretileceğinden bunlar muhtelit (Müslüman ve Hristiyan karışık) olmayacaktır.

3- İkinci basamağı teşkil eden Rüşdiye okulları devletçe lüzumu olan ve mucib-i medeniyet ve mamuriyet bulunan fünuna ve üçüncü derecedeki okullara girmek için şart kılınan temel bilgileri öğretmeye mahsustur ve bunlar muhtelit olacaklardır.

4- Üçüncü derecede sayılan okullarda hendese, maadın, yollar, ticaret, ziraat ve hiref-ü sanayi ve mimarlığa dair ilim ve fenler öğretilecek ve mevcut bulunan Harbiye, Bahriye, Tıbbiye okulları da aynı basamaktan sayılacaklar ve hepsi muhtelit olacaklardır.

5- Bu maddede bahsedilen mekteplerde alt basamaktan üst basamağa geçişin imtihanla olacağını belirtilmiştir.

6- İkinci ve üçüncü derecede okullarda öğretim Türk diliyle yapılacak, bu maksatla lüzumlu kitaplar Türkçe’ye tercüme ettirilecek ve öğretmenler Türk diliyle öğretim verebilecek kabiliyette olacaktır.

7- İşbu ikinci ve üçüncü derecede olan rüşdiye ve fünun mekteplerinde bulunacak Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin tümünün elbisesi bahriye ve tıbbiye ve mektepleri talebesinde olduğu gibi nesak-ı vahide (tek tip) olacaktır.

8- Nazır-ı müşarineleyh hazretlerinin maiyetinde ve azası muhtelit olarak bir meclis olmakla işbu meclis-i bilade tadarr olunan şeyler esas-ı müzakere olunduğu halde icabatıyla teferrüatı ve mekatib-i mevcudenin ikmal-ı nizamı ile ilerlemesine ve gerek kendi ve vezâifini peyderpey mütalaa ile bimaazbata Meclis-i Ali-i Tanzimat’a edecektir.

9- İşbu meclis-i muhtelit meclis-i maariften başka ise de mesalih-i fevkalade müzakeresinde era-yı vakalarından istifade olunmak üzere Meclis-i Maarif ile akd-i Cemiyete kılınmak caiz olacaktır” (BOA. BEOAYN. 1725).

Eğitim alanındaki dağınıklığı önlemek amacıyla oluşturulmuş bu esaslar birçok açıdan önemlidir.

“İlkokul aşamasında öğretim dili cemaatin dili olacak, her milletin dini reisi öğretmen atamalarından ve genel olarak cemaat okullarının bu seviyesinden sorumlu olacaklardı. İkinci aşama olan Rüşdiye okullarında öğretim dili Osmanlı

Türkçesi olacaktı. Üçüncü aşama olan meslek okullarında ise eğitim dili, öğretilecek sanat ya da bilimin dili ne ise o dil olacaktı. İkinci ve üçüncü aşamalarda Müslüman ve gayrimüslim çocuklar karışık oturtulacaktı” (Somel, 2010, s. 68).

İkinci ve üçüncü derece olarak ifade edilen rüşdiye ve rüşdiye üstü okullarda muhtelit (Müslüman ve gayrimüslim çocuklar birlikte) eğitim yapılacağına ifade edilmiş olması entegrist milliyetçilik projesi adını verdiğimiz dönemin ideolojisi olan Osmanlılıkla örtüşmektedir. Türk diliyle eğitimin yapılacağı kararı, ulusal hüviyette bir eğitim sistemine yönelik önemli bir adım olmuştur. Bu haliyle söz konusu esaslar, eğitim sisteminde birlik ve bütünlüğün sağlanması amacıyla hazırlanmıştır. Bunların yanı sıra açılmış olan modern okullarda tek tip kıyafet uygulamasına geçileceğinin ifade edilmiş olması dikkat çekmektedir. Modern döneme özgü düzen düsturunun Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim alanındaki yansıması olarak okullarda tek tip kıyafet uygulaması başlatılmıştır.

Eğitim sisteminde asıl iki başlılık Mekatib-i Umumiye Nezareti’nin yanı sıra bir de 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulması ile baş göstermiştir. Ancak Maarif-i Umumiye Nezareti kurulduktan yaklaşık bir ay sonra (h. 25 Şaban 1273/m. 20 Nisan 1857) söz konusu iki başlılık, Mekatib-i Umumiye Nezareti’nin Maarif-i Umumiye Nezaret-i Müsteşarlığı’na dönüştürülmesi ile kurumsal anlamda son bulmuştur (Akyıldız, 1993, s. 248; Erdoğan, 1996, s. 204). Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmuş olması ile eğitim işlevi hükümet içinde ilk kez ayrı olarak ele alındığı gibi, eğitim sisteminde devletin kontrolü tam manasıyla bu nezaretin tesis edilmesi ile mümkün olabilmiştir (Tekeli, 2011, s. 43; Akyıldız, 1993, s. 249). Daha öncesinde kurulmuş olan Meclis-i Muhtelit ise, her nasılsa kurulduktan sonra tam manasıyla işlevsel bir hale getirilememiş ve bu nedenle de “Meclis-i Muhtelit’in lağv ve tadil olunarak yerine mekatib-i sıbyan-ı müslim ve diğeri mekatib-i rüşdiye ve ilmiyye ismiyle iki komisyondan oluşan yeni bir Maarif-i Umumiyye Heyeti’nin” kurulması kararı alınmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 293-39). Yazılmış olan tezkerede “mekatib-i sıbyan müslime komisyonu İslam’a mahsus olan her nevi kütüb-i mezhebiye ve fıkhiyenin tahkik ve tedkikine ve diğeri dahi kâffe-i tebaa-i şahane etfalının emr-i talimlerine mütedâir hususatın tesviyesine memur olmak üzere” ifadeleriyle kurulmuş olan komisyonların sorumlu olduğu sahalar belirtilmiştir (bkz. BOA. A. MKT. MHM. 293-39). Ayrıca, kurulmuş olan Maarif-i Umumiyye Heyeti

oluşturulduktan sonra mekatib-i mahsusa ve daire-i mekatib-i umumiye namıyla iki daireye ayrılmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 295-39). Bu dairelerden “Daire-i Mekatib-i Hususiye” ile “Mekatib-i Sıbyan-ı Müslime Komisyonu”, “Daire-i Mekatib-i Umumiye” ile de “Mekatib-i Rüşdiye ve İlmiye Komisyonu” bağlantılı olmuştur (Erdoğan, 1996, s. 207).

Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim alanında kurumsallaşma ve hukukileşme açısından 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ise ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu nizamname, ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

4.4.2.1. Maarif-i umumiye nizamnamesi

Islahat Fermanı’nın ilan edilmesinden sonra Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim sistemindeki kurum ve okulların sayısı artmaya devam etmiştir. Eğitim alanındaki kurum ve iş bazındaki artış beraberinde esaslı bir merkezileşmenin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde bir taraftan da İmparatorluk üzerindeki dış baskılar, vaat edilmiş olan ıslahatın hayata geçirilmesi yönünde önemli bir etken olmaya devam etmiştir. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu üzerinde Fransa’nın nüfuzunu artırmış olduğu bu dönemde, Fransa tarafından Osmanlı İmparatorluğu’na verilen notada eğitim alanı ile ilgili yapılması gerekenlere değinilmiştir. 22 Şubat 1867 yılında verilmiş olan bu notada;

“Müslüman olmayan toplulukların sahip bulundukları eğitim müesseselerinin teşvik ve himaye edilmesi, başlıca büyük şehirlerde Hristiyan çocuklarının da kabul edileceği orta dereceli okulların kurulması, ilköğretimin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirilmesi, Müslüman olan ve olmayan öğrenciler için bir üniversite kurulması ve bu üniversitede tıptan başka tarih, idare ve hukuk derslerinin okutulması ve bu suretle de yeni kanunları uygulayacak memurlar yetiştirilmesi” (Kodaman ve Saydam, 1992, s. 479).

gibi alanlarda ıslahat yapılması talep edilmiştir. Bu bağlamda Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin, özellikle Fransız eğitim Bakanı Jean Victor Duruy’nin kuvvetli etkisiyle şekillenmiş olduğu ifade edilmiştir (Somel, 2010, s. 119). Duruy tarafından Tanzimatçılara, farklı tipteki okulların ve kütüphanelerin açılmasını ve özellikle de İmparatorluk’taki tüm milletlerin çocuklarının devam edebileceği lise ve üniversite kurulması önerisi yapılmıştır (Kazamias, 1966, s. 62).

Söz konusu etkilenmeler neticesinde 1 Eylül 1869 tarihinde yayımlanmış olduğu ifade edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi⁶⁴, birçok açıdan milli eğitim alanındaki dönüm noktalarından birisi olmuştur (Unat, 1964, s. 23). Nizamname, eğitim işlerini zamanın şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak derleyip toplayarak istikrarlı bir programa bağlamayı amaçlayan bir teşebbüs olmuştur. 1869 Maarif Nizamnamesi ile Tanzimat Dönemi bürokratları İmparatorluğun içinde bulunduğu dağınıklığa karşın siyasal ve sosyal düzensizliği ortadan kaldırmayı ve bütünlükçü bir toplum oluşturmayı istemişlerdir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında derli toplu bir kurumsallaşma ve hukukileşme hamlesi niteliğindedir. Aynı zamanda Nizamname, Osmanlı bürokrasisinin geleceğe yönelik ideal olarak tasavvur ettiği ve oluşturmak istediği eğitim sistemini ortaya koymuştur (Somel, 2015, s. 141).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ikinci maddesinde belirtilmiş olduğu üzere umuma mahsus mekteplerde eğitim sistemi üç basamak üzerine temellendirilmiştir. Birincisi, sıbyan ve rüşdiye mektepleri; ikincisi, idadiye ve sultaniye mektepleri; üçüncüsü, Mekâtib-i Âli'dir. Nizamname'de köylerde ve mahallelerde sıbyan mektebi; beş yüz haneli kasabalarda rüşdiye mektebi; bin haneli kasabalarda idadiye ve vilayet merkezlerinde sultani mekteplerinin kurulması öngörülmüştür. Bu eğitim kurumlarının üstü bir konumda ise öğretmen okulları ve Darülfünun gösterilmiştir (bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 405-411; Ergin, 1977, s. 425). Başka cemaateler tarafından açılan mektepleri ise Mekatib-i Hususiye başlığı altında ele alınmıştır. Taşrada eğitim-öğretim işlerine el atılmış olması ve eğitim alanında kurumsallaşmanın sağlanmak istenmesi, İmparatorluk'ta genel eğitim sisteminin gelişmesi açısından ayrı bir değere sahiptir. Özellikle de teftiş hususu, eğitim-öğretimde nicelik yanında niteliğin artırılması açısından değerlidir (Kodaman ve Saydam, 1992, s. 480). Taşra ile Maarif Nezareti arasında irtibatı sağlayan müfettişlikler vasıtasıyla halkın istekleri, düşünceleri ve bölgelerdeki maarifin

⁶⁴ Nizamnamenin ilan tarihi hakkında literatürde 1 Eylül 1869 tarihi verilmektedir. Ancak Nizamname, devletin resmi gazetesi olan Takvim-i Vekayi'de h. 6 Cemaziyülevvel 1286 (14 Ağustos 1869) tarihi itibarı ile yayımlanmaya başlanmıştır. Bundan dolayı nizamnamenin irade tarihinin bu tarihten önce olması gerekir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 1. – 46. maddeleri 6 Cemaziyülevvel 1286 tarihindeki 1125 numaralı Takvim-i Vekayi'de; 47. – 78. maddeleri 8 Cemaziyülevvel 1286 tarihindeki 1126 numaralı Takvim-i Vekayi'de; 79. – 142. maddeleri 10 Cemaziyülevvel 1286 tarihindeki 1127 numaralı Takvim-i Vekayi'de; 143. – 175. maddeleri 13 Cemaziyülevvel 1286 tarihindeki 1128 numaralı Takvim-i Vekayi'de; 176. – 198. maddeleri 15 Cemaziyülevvel 1286 tarihindeki 1129 numaralı Takvim-i Vekayi'de yayımlanmıştır.

durumu hakkında fikir sahibi olunarak eğitimin geliştirilmesi hususunda tedbirler alınmıştır (Erdoğan, 1996, s. 229).

Nizamname ile birlikte eğitim alanındaki teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiştir. Bu teşkilat yapısında en başta Maarif-i Umumiye Nezareti yer almıştır. Bu nezaret altında; 1-Meclis-i Kebir-i Maarif: a-Daire-i İlmiye ve b-Daire-i İdare, 2-Tahrirat Kalemî, 3-Muhasebe Kalemî bulunmaktaydı. Nizamname gereğince 20 Eylül 1869 tarihinde kurulmuş olan Meclis-i Kebir-i Maarif, eğitim alanında merkezi konumda olup iki daireye ayrılmıştır (Erdoğan, 1996, s. 209). Meclis-i Kebir-i Maarif bünyesinde “Memurin-i Teftişîye” ismi altında iki teftiş memuriyeti oluşturulmuştur: “Rumeli Yakası Mekâtib-i Rüşdiye ve Sıbyaniye Müfettişliği” ve “Anadolu Yakası Mekâtib-i Rüşdiye ve Sıbyaniye Müfettişliği” (Erdoğan, 1996, s. 209). Meclis-i Kebir-i Maarif eğitim işlerinde yeni kararlar alma yetkisine sahip olmakla birlikte, bünyesindeki Daire-i İlmiye’nin, okulların ihtiyacı olan çeşitli fenlere ait kitapların Türkçe’ye Tercüme edilmesi, Avrupa üniversiteleri ile temas kurulması ve Türk dilinin geliştirilmesi hususlarında sorumlulukları bulunmaktaydı. Daire-i İdare ise, her gün toplanarak okulların, kütüphanelerin, müzelerin ve matbaaların ihtiyaçları ile ilgilenecek ihtiyaçlar gereğince yeni yönetmelik ve talimatnamelerin hazırlanması görevini yerine getirmek üzere oluşturulmuştur (Kodaman ve Saydam, 1992, s. 479).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisindeki tüm eğitim-öğretim kurumları için hukuki anlamda bağlayıcılığı olan kapsamlı esaslar getirmiştir. Bu nizamname ile Osmanlı devlet adamları, İmparatorluktaki okullaşma oranının yükselmesi ile ortaya çıkabilecek olası sistemsel karmaşanın önüne geçmek istemişlerdir. Yani Nizamname, aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat bürokrasisinin rasyonel esaslar doğrultusunda ortaya koymuş oldukları bir teşebbüs olmuştur. Bu nizamname ile birlikte kurumsallaşma merkez dışında, taşrada da oluşturulmaya çaba gösterilmiştir. Nitekim Nizamname’nin yüz kırk üçüncü maddesi ile her vilayet merkezinde Meclis-i Maarif açılmasının kararlaştırılmış olması bu çabayı ortaya koymaktadır.⁶⁵ Ayrıca daha sonra Maarif-i Umumiye Nizamnamesi temel alınarak, vilayetlerde bu nizamnamenin nasıl uygulanması gerektiğini belirten dokuz maddelik bir talimatname yayımlanmış ve vilayetlerde açılan maarif meclislerinin görev

⁶⁵ Yüz kırk üçüncü madde: “Dersaadet Meclis-i Kebir-i Maarif’in şubesi ve vasıta-i icraiyesi olmak ve riyaseti Maarif müdürü unvanıyla bir zatın uhdesinde bulunmak üzere, her merkez-i vilayette bir Meclis-i Maarif teşkil olunacaktır...” bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 428.

ve yetkileri 22 Ocak 1871'de yayımlanmış olan İdare-yi Umumiye-yi Vilayet Nizamnamesi'nin yirmi beşinci ve yirmi altıncı maddeleri ile tespit edilmiştir (Koçer, 1970, s. 91). Maarif meclislerinin görevleri arasında, Nezaret'ten gelen emirleri uygulamak ve Maarif Nezareti'ne bağlı okulları teftiş etmek bulunmaktaydı. 1872 yılında ise Maarif meclislerinin tüm vilayetlerde kurulmasının Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereği olduğu ve bu meclislerin kurulabilmesi için mevcut eksikliklerin bildirilmesi istenmiştir (BOA. MF. MKT. 2-99). Nihayetinde Vilayet Maarif Meclislerinden ilki, 1872 yılında Bağdat ve Tuna vilayetlerinde açılmıştır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, tam manasıyla Osmanlı İmparatorluğu'nda modern bir eğitim sistemi kurma yönündeki en ciddi girişim olmuştur. 1869 yılında yayımlanmış olan bu nizamname, değinildiği üzere kurumsal ve entelektüel bir yasa hareketi olmakla birlikte, devletin eğitim alanına direk müdahalesinin başlangıcı ve Osmanlı İmparatorluğu içerisindeki modern okullaşma hamlesinin başlangıcıdır (Evered, 2012, s. 7).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden anlaşılabacağı üzere, sadece okulların idaresi değil aynı zamanda müze, kütüphane ve her türlü ilim yayın faaliyetleri gibi kültür kurumlarıyla ilgili işlerin sorumluluğu da Maarif Nezaretine verilmiştir. İlköğretim mecburiyeti, kanuni müeyyideleriyle birlikte bu nizamnamede yer almıştır. Okullardaki sınıf sistemi, okulların derecelendirilmesi, öğretim usullerinin düzenlenmesi, okul programlarının ana çizgileriyle tespiti, öğretmenlik mesleğinin teşkilatlandırılıp kademelendirilmesi, merkezde ve vilayetlerde milli eğitim işlerinin idare ve murakabe şekillerinin belli esaslara ve ihtisas kadrolarına bağlanması, imtihan usul ve kurallarının konulması, bilim kurullarının genişletilmesi ve üniversite kurulmasının imkân altına alınması Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin Osmanlı eğitim sistemine getirmiş olduğu yeniliklerden bazılarıdır (Unat, 1964, s. 27-28).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 67., 119., 120., 121., 122., 123., 126., 127., 138., 146., 147. ve 148. maddeleri kütüphanecilik konusu ile ilgili olup;, bu maddeler, Darülmuallin'de (öğretmen okulu) ve Darülfünun'da bir kütüphane kurulması, bu ve ülke çapındaki kütüphanelerin idari, mali ve hukuki durumu ve teftişi ile ilgilidir (Türkmen, 2001, s. 645). Bu bağlamda Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, devletin, kütüphane hizmetini, resmi eğitim politikasının ayrılmaz bir parçası olarak halka karşı yerine getirmekle yükümlü olduğu önemli görevlerden birisi olarak kabul ettiğini gösteren ilk

resmi belge niteliğindedir (Türkmen, 2001, s. 651). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile birlikte kütüphane hizmeti kişisel girişim konusu olmaktan çıkıp, devlet örgütünün çalışma ve sorumluluk alanına girmiştir. Nizamname ile birlikte kütüphane hizmeti, halkın tamamına yaygınlaştırılarak en geniş yasal sınırına ulaşmıştır (Türkmen, 2001, s. 647).

Eğitim alanındaki kurumsallaşmanın yanı sıra Tanzimat Dönemi'nde çok ciddi bir hamlenin de okullaşma bağlamında gerçekleşmiş olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel eğitim kurumlarının yanında modern eğitim kurumları Tanzimat Dönemi'nde açılmaya başlanmıştır. Bu anlamda Tanzimat Dönemi'nde okullaşma Tanzimat bürokrasisinin toplumsal modernleşme yönünde izlemiş olduğu diğer bir politikadır.

4.4.3. Toplumsal Modernleşmenin Yürütülmek İstendiği Mekân'ın Ortaya Çıkışı: Okullaşma

Tanzimat Dönemi eğitim alanında kurumsallaşma ve okullaşmanın hız kazandığı bir zaman dilimidir. III. Selim ve II. Mahmud dönemlerinde eğitim alanındaki atılımların olumlu sonuçları olduğu daha önceki başlıklarda ele alınmıştı. Tanzimat Dönemi'nde, eğitim alanındaki atılımlar devam ettirildiği gibi, bu atılımların yönünde ve kapsamında da pozitif anlamda kırılmalar meydana gelmiştir. Geleneksel eğitim kurumlarının yanı sıra modern okulların açılmaya başlaması bu dönemde zihniyet değişimini beraberinde getirmiştir. Tanzimat Dönemi'nde açılan modern okullar ilk defa entelektüel faaliyetler dışında bir bütün olarak toplumsal modernleşmenin yürütüldüğü mekânlar haline getirilmiştir. Türkler/Osmanlı için yeni bir medeniyete geçişin önemli safhası olan Tanzimat Dönemi'nde, açılan yeni okullar bu geçişin alt yapısını oluşturan kurumların başında gelmektedir. Eğitim alanındaki atılımlar, o zamana kadarki yeniliklerin dışında tutulan halkı, modernleşme sürecinin merkezine oturtmuştur. Tanzimat Dönemi'nde bir taraftan devletin ihtiyacını giderecek nitelikte kadroların yetiştirilmesi, diğer taraftan da eğitim ıslahatı ile toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu yönde izlenen politika, Tanzimat Dönemi'ndeki hedeflerden birisi olan yeni tip birey ve yeni toplum yapısıyla ilgilidir. Tanzimat Dönemi'nde kurulan okullar vasıtasıyla, sekülerleşme, yabancı dil eğitimi, yeni düşünme ve davranış biçimleri bireylerin yaşamlarında yer almaya başlamıştır (Kazamias, 1966, s. 54). Bahsedilen hedeflerin gerçekleştirilmesi için Tanzimat Dönemi'nde modern okulların açılması oldukça önemli

olmuştur. Tanzimat Dönemi'nde kurumsallaşma ve okullaşma birbirine paralel yürüyen oluşumlardır. Nitekim Maarif-i Umumiye Nezareti kurulduktan sonra talep edilen hususlardan ilki, vilayetler ve mutasarrıflıklar dâhilindeki bütün kaza ve kasabalarda “İslam ve saire mekatibinin ve şakirdanı ve hoca ve muallimlerinin adediyle isim ve vatanlarının ve ufaktan harab olub meskûn olmayan mekatibin hal ve keyfiyetlerinin güzelce tahkiki”dir (BOA. A. MKT. MHM. 118-95). Yine Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ilan edildikten sonra bu nizamname gereğince beş yüz hane üzeri kazalarda rüşdiye mektebi binası için bina tahsis edilmesi talep edilmiştir (BOA. MF. MKT. 1-73). Nitekim toplumsal modernleşmenin yürütülmesindeki en önemli araç olan eğitim ve dolayısıyla eğitimin yürütüldüğü mekânlar olan modern okullar hakkında daha teferruatlı bilgi vermek gerekmektedir.

4.4.3.1. Rüşdiye mektepleri

Osmanlı eğitim sisteminde Tanzimat Dönemi'ne kadar ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren modern okulların varlığından söz etmek oldukça zordur. Bu durum, Osmanlı'da eğitim sisteminin ilk mahsurlarından ve eksikliklerinden birisi olmuştur (Ubicini, 1998, s. 148). Osmanlı İmparatorluğu'nun hızla kan kaybettiği bir dönemde eğitim alanında ıslahata önem verilmesi gerektiği XVIII. yüzyıldan itibaren açıkça dillendirilmeye başlanmıştır. Hatta eğitim alanında oldukça önemli adımların II. Mahmud döneminde atılmış olduğu önceki satırlarda ifade edilmişti. Rüşdiye mektebi olarak bildiğimiz bugünkü ortaokulların karşılığı olan mekteplerin temelleri de II. Mahmud döneminde atılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda o günün şartlarında eğitimden beklentilerin başında elbette devletin ihtiyaç duyduğu kadroların yetiştirilmesi gelmekteydi. Osmanlı, modern çağda egemenliğini devam ettirebilen sayılı imparatorluklardan birisiydi. Özellikle birtakım siyasi gelişmelerin sonucunda Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet işlerinde modern dönemin niteliklerini kavrayacak nitelikli birey ihtiyacı açıkça kendisini göstermiştir. Nitekim II. Mahmud döneminde kurulmuş olan Meclis-i Umur-u Nafia'da eğitim konusu ciddi şekilde ele alınmış ve bu konuda bir de layiha hazırlanmıştır. Bu layihada, o döneme kadar açılmış olan modern eğitim kurumlarına (Mühendishane ve Tıphane gibi) alınan öğrencilerin doğru düzgün okuma

yazma bilmedikleri ifade edilmiştir.⁶⁶ Bu durumun sebeplerinden birisi, Osmanlı İmparatorluğu'nda mevcut modern eğitim kurumlarının öğrenci ihtiyacını karşılayacak ortaöğretim düzeyinde okulların olmayışıdır. Bu konuda medreseler oldukça yetersiz kalmıştır. Zaten medreselerin yapısı ve işleyişi de mevcut modern eğitim kurumlarının ihtiyacını karşılamaya yönelik değildir. Layiha'da; mevcut mekteplerin düzensizlik içinde olduğu, bu nedenle bu mekteplere devam eden çocukların günlerini boşa geçirdiklerinin yanı sıra bazı ebeveynlerin çocuklarını mektep hayatını bitirmeden bir işe verdikleri; bu nedenle de o çocukların mevcut bilgileriyle din ve dünyalarını ve vatan sevgisini bilemeyecekleri; dolayısıyla da ne kendilerine ne de millete faydalarının olamayacağı ifade edilmiştir.⁶⁷ Bahsedilen olumsuz durumu ortadan kaldırılması için çocukların mektebe gönderilmesi istenmiştir. Ayrıca çocukların mekteplerde modern usullere göre, ayrı ayrı sınıflarda farklı dersler görecekları dile getirilmiştir.⁶⁸ Layihadaki söz konusu hususlar modern anlamda bir eğitim-öğretim sürecinin Osmanlı İmparatorluğu'nda temellendirilmek istenmiş olduğunu ortaya koymaktadır. İmparatorluk için iyi bir vatandaş ve devlet kadroları için nitelik sahibi bireyler yetiştirmenin en esaslı yolunun iyi bir eğitim-öğretim süreci olduğu zihinlerde yer edinmeye başlamıştır.

Meclis-i Umur-ı Nafia tarafından hazırlanmış olan layihanın Takvim-i Vekayi gazetesinde yayımlandığı sayfada layiha metninin baş tarafındaki açıklayıcı ifadeler rüşdiye mekteplerinin açılmasına yönelik niyeti açıkça ortaya koymaktadır.⁶⁹ Nitekim

⁶⁶ "...asakir-i nusret me'ser-i şâhânelerinin terbiye ve teallümleri için Harbiye ve Bahriye ve Hendese ve Tıb fenlerine mahsus müteaddid mekteplerin müceddeden inşasına himmet ve her birine bunca emvâl-i nukûd bezl-ü inayet buyurmuşlar ise de zikr olunan mekteplere alınan şâkirdânın malumat-ı cüz'iyeleri yani yazı yazmağa ve ve doğrudan doğruya bir Türkî kitab okumaya kudretleri olmadığından..." Meclis-i Umur-ı Nafia'da kaleme alınmış olan layihanın tam metni için bkz. Takvim-i Vekayi, 21 Zilkade 1254, No. 176; Mahmud Cevad, 2002.

⁶⁷ "...mezkûr mekteplerde ta'lim ve teallümde bir kaide ve nizam olmayıp hiçbir taraftan dahi lâıykıyla nezaret ve ikdâm olunmadığından, muallimîn bildikleri gibi okutmakta ve bu vechile mevcut olan sıbyanın vakitleri fakat bir kuru gürültü ile geçmekte olduğundan..."

⁶⁸ "...bir mektepte şakirdanın ayrı ayrı ders okumaları hem beyhûde tatil-i teallümlerini ve hem de muallimlerinin iştigallerini m3ucib olmakla münasib olmadığı takdirce, her bir mektepte olan şakirdan başka başka sınıflara taksim ve her birine ayrı dersler tahsis olunup bir sınıfın şakirdanına birden ders verilmek..."

⁶⁹ "Saye-i müceddiyet-vaye-i hazret-i şâhânede mahallât mektepleri hakkında Meclis-i Umur-ı Nafia'dan kaleme alınan lâıyha üzerine mecâlis-i âliyeden vuku bulan muhaberâtı şâmil müzekkereler ve mazbata ve arz ile lâıyha-i mezkûrede gösterilen husûsâtın icrası ve mekâtib-i mezkûreye mevrîd-i ilhamât-ı rabbaniye olan mübarek kariha-i sabîha-i hazret-i padişahiden "Mekâtib-i Rüşdiye" tesmiye buyrularak ol vechile yâd kılınması husûsuna dair sâniha-pirâ-yı sunûh u sudur buyrulan emr-i hümayûn-ı mevhibetmakrun-ı hazret-i şahane ve irade-i hikmet-i ifade-i cenab-ı padişahane cümlelerin malumu olmak ol vechile herkesden canib-i seniyyü'l menakıb-ı hazreti mülûkâne için da'vât-ı Hayriye isticlâb kılınmak üzere işbu mahalle tab' ve temsil olundu" bkz. Takvim-i Vekayi, 21 Zilkade 1254, No. 176; Mahmud Cevad, 2002, s. 4.

Meclis-i Umur-ı Nafia'nın layihasında iki sınıf mektebin kurulması öngörülmüştür. Birincisi sokaklarda başıboş gezen çocuklar için bir iki adet fukara mektebi ile mahalle aralarında sıbyan mektepleri; ikinci sınıf mektepler ise Kur'an'ı hatmetmiş ve ilmiyal okumuş öğrencilerin alınacağı mekteplerdir (Takvim-i Vekayi, 21 Zilkade 1254, no: 176; Mahmud Cevad, 2002, s. 6-7). Bu ikinci sınıf mekteplere II. Mahmud tarafından "mekâtib-i rüşdiyye" ismi verilmiştir (Doğanay, 2011, s. 16).⁷⁰

Meclis-i Umur-ı Nafia layihasındaki önerilerin kanunlaşmasına yönelik tartışmalar Osmanlı toplumsal modernleşme sürecinin başlarında nasıl bir eğitim sisteminin varlığını ve dönemin eğitim anlayışını göstermesi açısından önemlidir:

"Dâr-ı Şûrâ-yı Bâb-ı Âlî'de görüşülen meclis mazbatasına, sınıf usulü ve sıbyan mekteplerinden mezun olanların bir iki hatim ile orta dereceli okullara alınmaları konuları olmak üzere iki noktadan itiraz edildi. Dâr-ı Şûrâ, söz konusu sınıf sisteminin alfabeyi ve heceyi öğrenmiş olan çocuklara uygulanabileceğini, ancak, henüz alfabeyi bilmeyenlerin her birine harflerin ayrı ayrı öğretilmesinin gerektiğini, bunun da sınıf sistemiyle gerçekleşmeyeceğini ileri sürerek konunun tekrar görüşülmesini; diğer konuda ise bir iki kere Kur'an'ı hatm etmekle orta dereceli okullarda okutulan muhtelif derslere uygun alt yapının oluşturulamayacağı, oluşturulsa bile bu mekteplerde bunca ders ile uğraşılırken, Kur'an'ın ihmal edileceği belirtilerek, sıbyan mekteplerinden tecvîd ve kıraate uygun olarak Kur'an'ı beş altı kere hatmetmiş öğrencilerin orta dereceli okullara alınması keyfiyetinin meclis mazbatasına eklenmesi ihtar edildi" (Akyıldız, 1993, s. 224-225).

Bu layihadaki bazı maddeler üzerinde yine birtakım yazışmalar olmuş ve nihayetinde de Mekatib-i Rüşdiyye Nezareti kurulmuştur. Önceki satırlarda bu müessese hakkında bilgi verilmişti. İmamzâde Esad Efendi'nin nazırlığına getirilmiş olduğu bu kurum bünyesinde Meclis-i Umur-ı Nafia layihasında bahsedilen eğitim-öğretim kurumlarının açılması için çalışmalar başlatılmıştır. Çalışmalar neticesinde ilk kurulan okulun ismi, Padişah II. Mahmud'un maslahı Adlî olmasına binaen Mekteb-i Maârif-i Adlî olmuştur. Mekteb-i Maârif-i Adlî'den sonra bu mektebin ikinci şubesi olarak Süleymaniye Camii

⁷⁰ Rüşdiyye isimlendirmesinin bizzat padişah tarafından verilmiş olduğu Takvim-i Vekayi gazetesinde Meclis-i Umur-ı Nafia layihasının yayımlandığı sayfanın başında yer almaktadır. Bkz. Takvim-i Vekayi, 21 Zilkade 1254, No. 176.

külliyesindeki Taş Mektep'te Mekteb-i Ulûm-ı Edebiye-i Adlî açılmıştır (Unat, 1964, s. 42). Her iki eğitim kurumu da memurların eğitime yöneliktir. Bu iki eğitim kurumu Mahmud Cevad gibi bazı isimler tarafından ilk rüşdiye mektepleri olarak kabul edilmiştir. Devlet kadrolarına alınacak kişilerin bu eğitim kurumlarından seçilmesi istenmiştir. Hatta devlet kurumlarında memur olmanın şartı bu okullardaki eğitim şartına bağlanmıştır. Yine de çeşitli yollarla hariçten birilerinin memur olmalarının önüne tam olarak geçilememiştir ki, bunun önlenmesi için ilmühaber yayınlanmıştır. Burada darülmaarif, rüşdiye mektepleri ve mekteb-i maarif-i adliye öğrencileri dışındaki kişilerin memuriyete girmiş oldukları ve bunun sakıncaları belirtilerek, kimsenin imtihansız olarak memuriyete kabul edilmemesi istenmiştir (BOA. A.DVN. 81-20). Bunun anlamı, devlet memurlarının bilgi ve beceri bakımından zamanın şartlarına ayak uydurmalarının gerekli görülmüş olmasıdır. Ayrıca merkezin emirlerini anlayarak uygulayabilecek ve aynı zamanda merkeze itaat edecek kadrolar bu okullar aracılığıyla yetiştirilmek istenmiştir. Tanzimat'a bağlı yeni tip bir memur kadrosu oluşturulmak istenmiştir (İnalçık, 2016, s. 140). Medrese gibi geleneksel eğitim kurumlarının artık tercih edilmemesi ve medreselerin yerini modern okulların alacağını ilk emaresi olmaları dolayısıyla bu iki eğitim kurumu oldukça önemlidir. Hangi açıdan bakılırsa bakılsın bu eğitim kurumları Osmanlı İmparatorluğu'nda modern okulların ilk örneklerinden olmuştur. Bu iki mektebin, ilerleyen yıllarda yayımlanan Devlet Salnamelerinde Rüşdiye Mektepleri başlıkları altında gösterilmesi de gözden kaçmamalıdır.

Modern anlamda sınıf usulü ilk defa Mekteb-i Maarif-i Adliye ile uygulanmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2010, s. 18). Mekteb-i İrfaniye olarak da telaffuz edilmiş olan Maârif-i Adlîye'ye öğrenci alımı için başvurular Mart 1839 (h. 1255) tarihinde başlamıştır (Doğanay, 2011, s. 22). 1841 yılında ise bahsedilen iki mektepteki toplamda 400 öğrencinin vekiller ve ulema karşısında imtihanı gerçekleştirilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 18). Öğrenciler, Bâb-ı Âlî ve Bâb-ı Defterî kalemlerinde bulunan stajyer memurlar ve çalışan memurların çocukları arasından seçilmiştir (Doğanay, 2011, s. 21).

Rüşdiye mekteplerinin kurulması daha sonra Mekatib-i Rüşdiye Nezareti'nden ayrıca açılmış olan Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ta hazırlanmış olan layihalarda ele alınmıştır. Bu mecliste hazırlanmış olan ikinci layihada rüşdiye mekteplerinin açılması ve ıslahı üzerinde durulmuştur. Bu layihadaki önerilerden birisi olan daimi Meclis-i Maarif, bu süreçte kurulmuştur. Bu meclis, Mekatib-i Rüşdiye'den farklı olarak kendisi

için Mekatib-i Umumiye isimli icra organının oluşturulmasını talep etmiş ve bu talebi gerçekleştirilmiştir. Nazırlığına İmamzâde Esad Efendi'nin getirilmiş olduğu bu nezaretin yetki alanı sıbyan ve rüşdiye mektepleri olmuştur. Esad Efendi'nin bu kurumdaki nazırlığı bir yıl kadar devam ettikten sonra nazırlığına Kemal Efendi getirilmiştir. Kemal Efendi'nin bu kurumun başına geçmesi, rüşdiye mekteplerinin de kurulup yaygınlaşması açısından önemli bir kırılma noktası olmuştur (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 64). Nazırlığa geldikten hemen sonra Davud Paşa mektebini, rüşdiye mektebine dönüştürerek orada yeni usullerle Arapça, Farsça, Coğrafya ve Hesap öğretimi verdimiştir. Kısa süre içerisinde burada eğitim gören öğrencilerin başarılı olduğu, yapılmış olan imtihanla anlaşılmıştır. Bu mektepteki başarının beğenilmiş olması dolayısıyla dört rüşdiye mektebi daha açılmıştır (Ahmed Cevdet Paşa, 1991d, s. 38). Kemal Efendi'nin bu başarısı üzerine müdür unvanı nazırlığa çevrilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 27). Kemal Efendi'nin rüşdiye mekteplerinin açılması ve yaygınlaştırılması ile göstermiş olduğu çaba neticesinde daha önce açılmış olan Maarif-i Adliyye ve Ulum-ı Edebiyye de tarihe karışmıştır⁷¹ (Ağırakça, 2013, s. 90). Mekteb-i Ulum-ı Edebiyye, 1856 yılı Devlet Salnamesi'nde son kez yer almışken, Mekteb-i Maarif-i Adliye ise 1863 yılından itibaren Devlet Salnamesinde yer verilen okullar arasında gösterilmemiştir (bkz. Devlet Salnamesi, 1856 (h. 1272), s. 113 ; Devlet Salnamesi, 1863 (h. 1280), s. 122-123).

Kemal Efendi'nin XIX. yüzyılın ortalarına doğru yapmış olduğu Avrupa seyahati önemlidir. Seyahatin amacı, Avrupa'daki farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek ve bunlar hakkında bilgi toplamaktır. Kemal Efendi bir taraftan eğitim sistemleri hakkında bilgi toplarken, diğer taraftan önemli eksiklikler arasında gördüğü dersleri kolaylaştıracak olan birtakım alet ve kitapların tedarik edilmesi için uğraş vermiştir. Kemal Efendi, 22 Mayıs 1851 (21 Recep 1267) tarihinde yurda dönmüştür (Akyıldız, 1993, s. 240).

Sakaoğlu; 1852 yılında pilot olarak kurulan rüşdiye sayısının on iki olduğunu ifade etmiştir (Sakaoğlu, 2003, s. 82). Ayrıca 1853 yılında vilayetlerde yirmi beş rüşdiye açılması kararlaştırılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 64). Mahmud Cevad'ın (2002) aktarmış olduğu bilgiye göre; karşılığı hazine ve memurların maaşlarından yüzde ikilik

⁷¹ Mekteb-i Maarif-i Adliye'ye 1857'de bir de Mekteb-i Maarif-i Adliye İdadisi eklenmiştir. Bunun üzerine Mekteb-i Ulum-u Edebiye ortadan kalkmıştır. Bkz. Koçer, 1970, s. 45. Maarif-i Adliyye, 20 Temmuz 1862'de, rüşdiye mezunlarını alarak bir yıl içinde onları memurluk hizmetine hazırlayacak bir eğitim kurumu haline getirilerek "Mekteb-i Aklâm" adını almıştır (Unat, 1964, s. 80i).

bir kesinti ile karşılanarak İskodra, Edirne, Yanya, Berat, Prezrin, Delvina, Sofya, Şumnu, Yenişehir, Selanik, Filibe, Ruscuk, Vidin, Üsküb, Manastır, Konya, Ankara, Bursa, Trabzon, Erzurum, Kastamonu, İzmir, Lefkoşa, Kandiye, Midilli’de olmak üzere 25 rüşdiye mektebinin açılmasına karar verilmiş olduğu 27 Haziran 1853 (h. 4 Ramazan 1269) tarihli Maliye Nezareti ilmühaberinde bildirilmiştir (s. 46). 1860 yılına kadar rüşdiye sayısının on sekize yükseldiği ve bu eğitim kurumlarında bin sekiz yüz dolayında öğrencinin öğrenim gördüğü, yüz altmış kadar da muallim ve hizmetlinin görev yaptığı ifade edilmiştir (Sakaoğlu, 2003, s. 82). Ancak 1860 yılı Devlet Salnamesi’nden elde edilen bilgiye göre, Dersaadet, Anadolu ve Rumeli’deki mevcut rüşdiye mekteplerinin sayısı kırk sekizdir. Anadolu ve Rumeli’deki otuz dört mektepte toplamda iki bin üç yüz doksan beş öğrencinin öğrenim görmekte olduğu anlaşılmaktadır (Devlet Salnamesi, 1860 (h. 1276), s. 107-113). Açılmakta olan rüşdiye mekteplerinin bina inşaatı için halkın da katkılar yapmış olduğu, bu nedenle rüşdiye mekteplerinin istenirse kısa süre zarfında çoğalacağı dile getirilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 27 Rebiyülevvel 1279, no: 25). İlerleyen yıllarda rüşdiye mekteplerinin açılmasına devam edilmiş olduğu bir gerçektir. 1869 yılında otuz bir adet daha rüşdiye mektebi ve yedi tane inas rüşdiyesi açılmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 86). 1869 yılına gelindiğinde İstanbul’daki rüşdiye mekteplerinin sayısı, biri kız rüşdiyesi olmak üzere on üçe yükselmiştir. Bunun haricinde aynı yıla kadar Anadolu, Adalar ve Arap vilayetlerinde toplam altmış altı, Rumeli’de altmış iki rüşdiye mektebi açılmıştır (Devlet Salnamesi, 1869, s. 108-118; Yıldırım, 2010, s. 84). Rüşdiye mekteplerinin kurulması ile başlayan okullaşma hamlesi Tanzimat Dönemi boyunca devam etmiştir. 1872 yılında İstanbul’da sayısı on yedi olan rüşdiye mektebinde bin dokuz yüz otuz öğrencinin bulunduğu; bunlardan iki yüz ikisinin birincilik ve ikincilik mükâfatını elde ettiği; yüz seksen üç öğrencinin zikr-i cemil aldığı ve yüz altmışaltı öğrencinin ise şahadetname ahz aldığı ifade edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 111). Mahmud Cevad’ın vermiş olduğu bu rakamlar sadece erkek rüşdiye mektepleri içindir. Oysa kız rüşdiyeleri ve idadiler eklendiğinde mektep sayısı yirmi yediye ulaşmaktadır (Devlet Salnamesi, 1872 (h. 1289), s. 226-230). Bu mekteplerden mezun olanlar, Mahrec-i Aklam’da Harbiye’de, Bahriye’de, Tıbbiye’de, Dâru muallimîn’de, medresede ve birisi de bir san’atta göreve başlama arzusunda olduklarını bildirmişlerdir (Mahmud Cevad, 2002, s. 111). 1874 yılına gelindiğinde ise yapılan bir saptamaya göre İstanbul’da bulunan on sekiz rüşdiyenin dört sınıfında bin sekiz yüz elli dokuz öğrenci öğrenim görmekte

olduğu ve on kız rüşdiyesinde ise toplamda iki yüz doksan dört öğrencinin bulunduğu ifade edilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 64). Anlaşılacağı üzere geleneksel eğitim kurumları yanında modern eğitimi simgeleyen ve modern eğitim-öğretim ilke ve yöntemlerinin geçerli kılınmak istendiği rüşdiye mekteplerinin İmparatorluk içerisindeki sayısı her geçen gün artmıştır. Burada rüşdiye mekteplerinin sayısındaki artış Devlet Salnamelerinde açıkça görülebilir. 1855 yılına kadar sadece İstanbul'da rüşdiye mekteplerinin varlığından bahsedebilmek mümkündür. 1855 yılında İstanbul'da on iki olan rüşdiye mektebi sayısı, diğer vilayetler için toplamda sadece yedi olarak görülmektedir (Devlet Salnamesi, 1855 (h. 1271), s. 104-105). Bu rakamlar 1876 yılına gelindiğinde Dersaadet için kırk, diğer vilayetlerin tamamı için toplamda dört yüz yirmi ikiye ulaşmıştır. Bahsedilen rakamlar içerisinde açılmış olan idadi mektepleri de bulunmaktadır. Fakat idadilerin söz konusu rakam içindeki oranı çok düşüktür. Devlet Salnameleri'nde 1855-1876 yılları arasındaki mevcut rüşdiye ve idadi mekteplerinin toplam sayıları aşağıdaki tablolarda da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

1855-1857 Yılları Arasında İstanbul ve Diğer Vilayetlerdeki Rüşdiye Mektebi Sayısı:

	1855	1856	1857 ⁷²
Dersaadet	12	11	-
Diğer Vilayetler	8	8	-

Tablo 4.2.

1858-1871 Yılları Arasında İstanbul ve Diğer Vilayetlerdeki Rüşdiye Mektebi Sayısı

	1858	1859	1860	1861	1861-2	1862	1863	1864	1865	1866	1867	1868	1869	1870	1871
Dersaadet	10	10	14	14	14	14	13	12	13	13	13	13	15	25	25
Rumeli	17	28	28	31	34	34	34	38	45	46	49	52	62	77	81
Anadolu⁷³	3	5	6	7	12	13	14	19	29	38	45	53	66	89	126

⁷² Bu yıl için elimdeki mevcut salnamede bilgi bulunamadı. Bu durumun salnamedeki sayfa eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

⁷³ Anadolu vilayetleri içerisinde Adalar ve Arap vilayetleri de bulunmaktadır.

Tablo 4.3.

1872-1876 Yılları Arasında İstanbul ve Diğer Vilayetlerdeki Rüşdiye Mektebi Sayısı

	1872	1873	1874	1875	1876
Dersaadet	27	30	31	38	40
Anadolu ve Rumeli	241	276	312	350	422

Bu sayılar incelendiği vakit Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde rüşdiye mektebi sayısındaki artışın yüksek olduğu görülmektedir. Elbette mevcut rakamları dönemin Avrupa ülkelerindeki modern okulların sayıları ile kıyaslayabilmek zordur. Ancak yine de artış oransal olarak dikkate alındığında önemlidir. Yirmi yıl gibi bir süre içerisinde imparatorluğun her tarafında modern mektep niteliğindeki rüşdiyelerin açılmış olduğu görülmektedir. Bu durum toplumsal modernleşme çerçevesinde okullaşma hamlesinin karşılığı olarak görülmelidir. Ayrıca 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı'nın ardından İmparatorluk genelinde okullaşma oranında ciddi bir artış yaşandığı ortadadır. Bu mektepler eskiden beri var olan geleneksel eğitim kurumlarının aksine yeni (usul-i cedid) eğitim öğretim yöntemlerinin uygulandığı kurumlar olarak ön plana çıkmıştır. Bahsedilen mekteplerde okutulacak kitapların basımı için Avrupa'dan litografya makinesi getirtilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 48). Osmanlı İmparatorluğu'nda rüşdiye mekteplerinin sayısı artmakla beraber, taşrada bu mekteplere öğrencilerin gönderilmesi için teşvikat yapılması ve bu mekteplerde verilen eğitimde başkentteki eğitim kurumlarının örnek alınması istenmiştir (BOA. A. MKT. MHM. 94-92)

Sadık Rıfat Paşa; rüşdiyelerin, “tebaanın terbiyesi” artık yeterince anlaşılması üzerine açılmış olduğunu dile getirmiştir (Somel, 2010, s. 86). Tebaanın terbiyesinden kasıt, gerekli bilgilerle donatılmış aklını kullanabilen, üretken ancak sosyal düzene uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi olduğu gibi toplumdaki herkesin eğitilmiş olmasıdır. Somel; bu durumun aksine, bireyin geleneksel sosyal ve dini değerlerle biçimlenmesi, ahlaki ve bedensel olarak disiplin altına alınmasının bu ıslahatın gayesi olduğunu ifade etmiştir (Somel, 2010, s. 92). Bu anlamda Tanzimat Dönemi ıslahatı Aydınlanma ile birlikte Avrupa'da oluşturulmuş olan modern eğitim sisteminin, imparatorluğa aktarıldığı bir süreç olmuştur.

Erkek rüşdiye mekteplerinin yanı sıra 1858 yılında kız rüşdiyelerinin açılmış olduğunu görmekteyiz. Kız rüşdiyeleri, kadınlara dini ve dünyevi bilgilerde eğitim verecek, böylece kadınlar evlendiklerinde kocalarına eve ilişkin meselelerde yardımcı olacak ve diğer taraftan da kendi iffetlerini korumayı öğreneceklerdi (Somel, 2010, s. 83). Bunlardan daha önemlisi gelecek nesilleri yetiştiren anneler olarak kızların eğitimi meselesi ciddiye alınmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun Arap eyaletlerinde ilk sivil rüşdiye mektebi, Şam şehrinde 1860-1861 devresinde kurulmuştur. Burada kurulan rüşdiye mektebi, Tanzimat Fermanı'na tepki gösteren Suriyeli Müslümanların çıkarmış olduğu olaylar üzerine bir önlem olarak düşünülmüştür (Somel, 2010, s. 100). Yani eğitim, sosyal disiplinizasyonu sağlayan bir araç olarak görüldüğü gibi, bölgedeki gayrimüslim halkın eğitim alanındaki atılımlarına karşı devletin Müslüman tebaa lehine attığı bir adım olmuştur. Böylece devlet, bir taraftan da bölgedeki etkinliğini arttırmaya çalışmıştır. Rüşdiyelerin aynı amaçla Balkanlarda da kurulması için girişimlerin olduğu anlaşılmaktadır. Somel'in (2010) aktardığına göre;

“1865'te Sadaret 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 çekmiştir. Bu denli büyük bir tavır değişikliğinin siyasi hesaplar olmadan mümkün olamayacağını savunan vali, yerel Arnavut beylerinin Türkçe bilmediğini, buna karşın Rumca konuşup yazmanın Arnavutlar arasında yaygın olduğunu belirtmiştir. Bu durum karşısında Yunanlıların Arnavut “cehaletini” suiistimal etmelerinden, zihinlerini karıştırmalarından kaynaklanacak sorunları önlemek üzere Ergiri, Avlanya, Delvine ve Çamlık'ta rüşdiyeler kurulması öngörülmüştür” (Somel, 2010, s. 102).

Disiplin amaçlı reformlardan birisi de, rüşdiyelerde sınıf sistemine geçilmesidir. Böylece devlet eğitiminde Batı Avrupa'dan devşirilen disiplin yöntemlerinin giderek artan ölçüde uygulanmaya başlanmış olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim sisteminde küçük grupların eğitim tekniğinden büyük grupların eğitim tekniğine geçişte önemli bir adım atılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 63). Askeri üniformayı andıran düzgün ve temiz

tek tip okul kıyafetleri öğrencilerin sokaktaki insandan ayırt edilmesini sağlamıştır (Somel, 2010, 36-37). Ayrıca bu tek tip kıyafet tarzı uygulamalar, Batı Avrupa’da modernitenin simgesi olan “fabrika modelinin” eğitim alanı üzerindeki yansımalarının Osmanlı İmparatorluğu’na ithali manasını taşımaktaydı. Başka bir deyişle, modernleşmenin kurmak istediği “düzen” İmparatorluk’taki devlet adamlarınca faydalı bulunmuştu. Çünkü devletin içinde bulunduğu durumun en önemli sebebi ekonomik ve sosyal düzenin bozulmuş olması şeklinde görülmeye başlanmıştı.

Rüşdiyeler, aynı zamanda eğitim alanında uygulanmakta olan metotlara yönelik yeniliklerin hayata geçirildiği eğitim kurumları arasındadır. Bu eğitim kurumlarında usul-i cedid üzere eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Eğitim-öğretimde yeni yöntemlerin kullanılmış olduğu bu mekteplerden fayda görüldüğü içindir ki, aynı yöntemlerin sıbyan mektepleri gibi farklı basamaktaki eğitim kurumlarında da tatbik edilmesine yönelik istek ortaya çıkmıştır. Hatta bazı bölgelerde, yeni yöntem üzere eğitim-öğretim görmüş kişiler, usul-i atika (eski usul) üzere eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren sıbyan mektebi hocalarına rehberlik etmiştir (örnek için bkz. BOA. C. MF. 128-6386). Bunlardan birisi eğitim-öğretimde harita gibi araç-gereçlerden yararlanılma yoluna gidilmiş olmasıdır. Ancak haritaların resim olduğu için yasaklanacağı söylentisi üzerine, Mekatib-i Umumiye muavini Vehbi Efendi bütün harita müsveddelerini imha ettirmiştir (Ahmed Cevdet Paşa, 1991d, 11 ; Akyıldız, 1993, 237). Vehbi Efendi’nin bu tutumu eğitim alanındaki modernleşmedeki engellerden birisi olan cahillik ve bağnazlık hususundaki örneklerden birisini oluşturmaktadır. Cevdet Paşa bu durumu açık bir şekilde ifade etmiştir⁷⁴ (Ahmed Cevdet Paşa, 1991d, s. 41).

Osmanlı İmparatorluğu’nun, XIX. yüzyılda modern devlet yapısına dönüşümü için gösterilen çabaların başarısı, eğitim alanındaki ıslahatın hızı ile paralellik göstermiştir. Rüşdiyelerin taşrada yaygınlaşması, başkent İstanbul ve bazı büyük kentler dışında oldukça yavaş ve çetrefilli bir süreçtir. Adıyaman’da 1871 yılında açılan rüşdiye

⁷⁴ “Bu kadar tâtil-i kelâmdan meram ancak icmalen ol vaktin ahvalini ve nasıl hasis arızalar ve asılsız mânialar ile mühim işlerin geri kaldığını beyan ü ifhâmdır. Meclis-i Muvakkat-i Maarif işini güzel tasvir etmiş ve metin esaslar kurmuş iken mekâtib-i sıbyânın ıslâh-ı ahvaline başlanamadığı cihetle Kemal Efendi binaya orta katından başladı ve Valide Mektebi’nin inşasını fırsat ittihaz ederek anı Darülfünûn’a numune edeyim der iken Vehbi Molla anın teşebbüsâtını alt üst eyledi ve Kemal Efendi göz önünden savuşmak üzere Fakiri muavin yapmak istediler. Vehbi’nin hatırı için Ali Paşa ana muhalefet etti. Biz daha âlâ suret ile kayırıldık. Lakin maksâd-ı aslî fevt oldu. Maarif-i Umumiye işleri Vehbi Molla gibi mekteb-i sıbyandan başka mektep ve medrese görmemiş bir cahilin elinde kaldı. Ali Paşa gibi birinci derecede emr-i ehemmi ma’ârif muâvenet edebilecek bir zât-ı âlî kadrin ulûm u maarife fevka’l-âde himmet olunmakta iken memul mertebe terakki husûle gelmemesi bu misillü sebeplerden nâşî idi”

mektebi, iktisadi zorluklardan dolayı eğitim-öğretim hayatına başlayamamıştır. Bunun yanında aynı bölgede Besni Rüşdiyesi'nin eğitim-öğretim alanındaki başarısı önemlidir. Aynı bölgede iki eğitim kurumu arasındaki farkı belirleyen, ikinci örneğe halkın ve özellikle yöre ileri gelenlerinin ilgi ve desteği olmuştur (Dalyan ve Ünişen, 2010, s. 67). Nitekim Tanzimat Dönemi'nde eğitim ıslahatı önündeki maddi zorluklar halkın bu alandaki desteği ile aşılacak istenmiştir. Örneğin okul yapımına katkısı olan kişilere Mecidiye Nişanı verilmiş ve bu uygulamanın devam edeceği halka duyurulmuştur (Tasvir-i Efkâr, 12 Receb 1279, no: 54). Avrupa'da modernleşme sürecinde ayrıntılar dikkate alınır, özellikle eğitim alanındaki reformları tüm ülkeye yaymak için toplumsal ilgi ve destek en önemli mesele olmuştur. Fakat Türkiye'deki çalışmaların ortak noktası olan toplumsal isteksizliğin arkasında yatan sebepleri anlamak, toplumsal modernleşmenin yönünü belirlemek açısından çok önemlidir.

Cevdet Paşa (1991d); eğitim ıslahatı sürecinde modern okulların kurulması işine en alt eğitim kurumları olan ilkokullar yerine, “işin ortasından başlanıldı” ifadesiyle ilk olarak orta dereceli okulların açılmasını eleştirmiştir⁷⁵ (s. 41). Cevdet Paşa'nın bu eleştirisini haklı çıkaran bir örnek Beyazıt'da rüşdiye mektebinin açılmasına yönelik girişimde ortaya çıkmıştır. Bölgede henüz sıbyan mektebi yokken, rüşdiye açılmasının gereksiz olduğu, açıldığı takdirde öğrenci bulunmasında zorluk çekileceği vurgulanmıştır. İleride rüşdiye mektebine sayı ve nitelik açısından kâfi derecede öğrenci bulunduğu zaman rüşdiye mektebinin açılması meselesinin icabına bakılacağı belirtilmiştir (BOA. A. MKT. UM. 550-29). Bilindiği üzere, Tanzimat Dönemi öncesinde Osmanlı eğitim sistemindeki ıslahat askeri alanda başlatılmıştır. Bu alanda açılmış olan eğitim kurumları ise İmparatorluk'taki diğer eğitim kurumlarına göre oldukça üst düzeydedir. Askeri sınıftan başlayan dönüşüm, Osmanlı modernleşmesindeki farklılıklardan birisidir. Fakat Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatı ile birlikte bu okulların ihtiyacı olan öğrencileri yetiştirecek okulların açılması hedeflenmiştir. Bu hedef, Tanzimat Dönemi'ndeki eğitim ıslahatının orta öğretimden başlatılmasının da sebepleri arasındadır. Yani birçok kurumun yetenekli eleman kaynağı, açılmış olan rüşdiyeler olmuştur. Ayrıca rüşdiye mekteplerinin yaygınlaşması ile başlayan okullaşma hamlesi

⁷⁵ “Mekatib-i Rüşdiyye küşad ile tarıyk-ı terakkiyde bir adım ileri atıldı. Lakin işin ortasından başlanılmış oldu. Zira meclis-i muvakkatın tertibine nazaran ibtida mekatib-i sıbyan ıslah olunup da onlardan yetiştirilecek çocuklar için mekatib-i rüşdiyye küşad olunmak lazım gelirken mekatib-i sıbyan hali üzere kaldı”

Osmanlı İmparatorluğu'nda memur yetiştirmenin yanı sıra eğitilmiş bir toplum ortaya çıkarma arzusunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar açılan okullardan mezun olanların memur olma isteği ile bu okullara devam etmiş oldukları düşünülse de, nihayetinde toplumsal kalkınmada rüşdiye mekteplerinin açılması ile başlayan okullaşma hamlesinin ayrı bir yeri vardır. Bu okullar ve sonradan açılan farklı tip eğitim kurumları vasıtasıyla Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında çeşitlilik sağlanmıştır. Böylece İmparatorlukta öğrencileri genç yaşlarda ilgi duydukları iş alanlarına ve mesleklere yönlendirilebilme olanağı ortaya çıkmıştır. Nitekim eğitim alanında, öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre seçim yapabilmeleri, başarının ve dolayısıyla verimliliğin ortaya çıkmasını sağlayan bir etkidir (Kızılloluk, 2013). Ayrıca rüşdiye mekteplerinin açılmış olması yöresel hareketliliği ortaya çıkararak eyaletlerin entegrasyonuna katkılarda bulunmuştur (Bouquet, 2016, s. 276). Örneğin; yaşadığı bölgede rüşdiye mektebinin olmadığı zaman, çocuklar uzak veya yakın farklı bölgelerdeki rüşdiyelere gitmişlerdir. Bütün yönleriyle rüşdiye mekteplerinin toplumsal modernleşme açısından yapmış olduğu atılım, bütün diğer eğitim kurumları ile kıyaslandığında en dikkat çekici olanıdır.

4.4.3.2. Sultaniler ve idadi mektepleri

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat Dönemi'nde açılan modern eğitim kurumlarının ilk örneklerini rüşdiye mektepleri oluşturmuştur. Daha önce açılmış olan Mühendishaneler ve Tıphane gibi, açıldıkları dönemde nitelikli eleman ihtiyacını karşılayacak yüksek seviyedeki okullar için eleman ihtiyacını karşılaması düşünülen rüşdiyeler, eğitim sisteminde ilk kademe ile en üst kademe arasındaki boşluğu doldurmaya yönelik olarak açılmıştır. Ancak bu boşluğun sadece rüşdiye mekteplerinin açılması ile doldurulamayacağı Tanzimat devlet adamları tarafından fark edilmiştir. Nitekim Tanzimat Dönemi'nde her kademede bir eğitim kurumunun açılmasına yönelik az veya çok ciddi şekilde çaba gösterilmiştir. Bu anlamda Tanzimat Dönemi'nde rüşdiye mektepleri açıldıktan sonra bu mekteplerin de yeterli olmadığı anlaşılmış ve nihayetinde rüşdiye mektepleri ile kurulması düşünülen Darülfünun arasında olması tasarlanan idadi ve sultani mektepleri de Tanzimat Dönemi eğitim atılımlarının önemli bir meyvesi olmuştur.

1846'dan sonra rüşdiyelerde ve 1850'de açılan Darülmâarif'te sıbyan mektebinden gelen öğrencilerin programları izleyebilecek düzeye ulaştırılmaları için

açılan özel sınıflara ve bu kurumlara kaynak olan bazı sıbyan mekteplerine de idâdi adı verilmiştir. İdadi nitelemesi, 1869 yılına kadar orta ve yüksek dereceli mekteplere talebe hazırlayan kurumlar veya sınıflar için kullanıldığı gibi, Mekteb-i Harbiye gibi askeri eğitim kurumlarına öğrenci hazırlayan mekteplere de idadi adı verilmiştir (Ergin, 1977, s. 495-500). Ancak hazırlık sınıflarının yanı sıra Tanzimat Dönemi'ne özgü okullardan olan idadiler, eğitim sisteminde yeni bir kademe olarak açılmıştır. İlk olarak, derslerin yeni metoda göre okutulduğu rüşdiyeler ile kurulması planlanan Darülfünun arasında bulunan Darülmaarif⁷⁶ (Valide Mektebi) adlı okul açılmıştır. (Koçer, 1970, s. 54). Abdülmecid'in annesi Bezmiâlem Valide Sultan tarafından yaptırılan Darülmaarif, diğer bir simiyle Valide Mektebi, aynı zamanda devlete memur da yetiştirmesi düşünülen bir eğitim kurumu olmuştur. Darülmaarif rüşdiyelerin üstünde bir okul olarak tasarlanmıştır. Nitekim bu okulun öğrencilerine yönelik 1850 yılında yapılan sınavlarından bahsolunurken, “Arabî, Farisî, Hesap, Hikmet, Heyet, Coğrafya, Hendese” dersleri de sayılmıştır ve bu derslerden bazılarının rüşdiyelerde okutulmadığı ifade edilmiştir (Koçer, 1970, s. 54-55).

Kemal Efendi tarafından açılan bu okul, Padişah tarafından da beğenilmiş ve bir gün,

“Padişah, yanına aldıkları şehzade Murad Efendi ile Fatma Sultanı ellerinden tutarak okula getirmiş, okul kapısında yer alan vezirler ve devlet büyüklerinin arasındaki Kemal Efendi'nin elini saygı ile öpmelerini çocuklarına söyleyip, bundan sonra sizin hocanız Efendi'dir, onun sözünden çıkmayın, onun gösterdiği şeyleri iyice belleyin”

demiştir. Sonrasında Kemal Efendi'ye dönerek: “Çocuklarımla terbiyesini sizin terbiye ve tedriste iktidarlı ellerinize tevdi ediyorum, onları diğer talebelerle birlikte terbiye ediniz ve ayırmayınız” demiştir. (Koçer, 1970, s. 55). Ayrıca Valide Mektebi'nin dönemin Pera (Beyoğlu) yerine İstanbul'un eski kent dokusunun merkezinde konumlandırılmış olması, devlet öncülüğündeki yeniliklerin sadece azınlıklara yönelik

⁷⁶ “Valide Mektebi açıldıktan kısa bir süre sonra Meclis-i Vala'nın aldığı bir kararla Darülmaarif adını almış, Darülmaarif Maarif Nezareti'nin 6 Kanunievvel 1289/ 19 Aralık 1873 tarihli tezkeresi ile ilk açılışından 13 yıl sonra İstanbul'da ilk idadi yani lise açılmak istenildiği zaman binası ve mevkiî uygun olduğu için mevcut öğretim içerikleri ve personeli yenilenerek İstanbul'un resmen ilk idadisi olmuştur” bkz. Pilehvarian, 2001, s. 494.

olmadığının işaretlerinden birisi olarak yorumlanmıştır (Pilehvarian, 2001, s. 490). Darülmaarif, daha sonra ilk idadi olarak varlığını devam ettirmiştir. Bir anda çok sayıda ve her yerde idadi mektebinin açılmasının uygun olmayacağı görüşünden hareketle, kademe kademe ilerlemenin faydalı olacağı ve ilk etapta da Darülmaarif'in idadi mektebine dönüştürüldüğü anlaşılmaktadır (BOA. A. MKT. MHM. 472-55).

İdâdiler ancak, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilk defa başlı başına ortaöğretimin bir kademesi olarak değerlendirilmiş ve farklı bir statü kazanmıştır (Ağırakça, 2013, s. 113-114). Dört yıllık rüşdiyelerin üzerinde üç yıl eğitim verilmesi planlanan idadiler ile birlikte hem eğitim-öğretimin daha da geliştirilmesi hem de din, ırk, mezhep ayrımı yapılmadan bütün tebaanın çocuklarının bir arada eğitim görebilmesi tasarlanmıştır. Nizamname'nin otuz üçüncü madde ile kırk birinci maddeleri idadi mektepleri ile ilgilidir. Nizamname'nin otuz üçüncü maddesinde idadi mekteplerinin, rüşdiye mekteplerini bitirmiş olan Müslüman ve gayrimüslim çocukların bir arada eğitim görecekları eğitim kurumu oldukları ifade edilmiştir. Otuz dördüncü madde de ise, idadi mekteplerinin bin hane ve üzeri olan kasabalarda açılacağı ifade edilmiştir. Böylece üç yıl eğitim verilmesi planlanan idadilerde din, dil ve etnik ayrım gözetilmeden bütün Osmanlı tebaasının eğitim görmesi kararlaştırılmıştır. Ancak idadilerin açılması meselesi bir müddet kâğıt üzerinde kalmıştır. Maarif Nezareti tarafından 1873-1874 öğretim yılı başlarında İstanbul'da ilk sivil idadinin açılması için gerekli hazırlıkları yapmak üzere bir komisyon kurulmuştur. Ancak ülke genelinde idâdi açmanın hemen mümkün olamayacağı göz önünde bulundurularak örnek bir idâdi açılmasına karar verilmiştir. İlk sivil idadi özelliği taşıyan Mekteb-i İdâdi, 19 Aralık 1874'te Dârülmaarif binasında açılmış ve böylece mektep, bir mülkiye idâdisi statüsü kazanmıştır (Kodaman, 1980, s. 117). Ancak bu dönemde bazı mekteplerin Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ilan edilmeden önce idadi seviyesinde eğitim verdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yeterliliklerine göre sınıflara ayrıldığı okullar sisteminin Tanzimat Dönemi'nde yaygınlaşmaya başladığı anlaşılmaktadır. Örneğin; “Mekatib-i rüşdiye, darülmaarif ve irfaniyye ve edebiyye” öğrencilerinden kabiliyetli olanların bahsedilen idadilere alınması, bunların da kabiliyetlerine göre sınıflara ayrılması hususunda karar alınmıştır (BOA. A. MKT. NZD. 73-27). Bahsedilen karar, idadi mekteplerine hariçten öğrenci alınmasının ortaya çıkardığı sakıncalar üzerine alınmıştır. Çünkü tamamen hariçten öğrenci alınmasında öğrencilerin ne durumda olduğunun bilinmediği ve

nihayetinde başarısızlık riskinin arttığı ifade edilmiştir. Bu nedenle rüşdiye mekteplerinden kabiliyetli ve idadi için istekli öğrencilerin idadi mekteplerin alımlarında ilk olarak tercih edilmesi istenmiştir (BOA. İ. DH. 266-16630). Bu tür kararlar Osmanlı toplumsal modernleşmesinin hızlı ve sıkışık olduğunu gösterir. Tanzimat bürokratları, yürütülen modernleşme projesinde olası başarısızlıkları ortadan kaldırmaya yönelik böyle kararlarla, yetişmiş insan kaynağı sorununu çözmek istemişlerdir.

Rüşdiye mekteplerinin üzerinde kurulması tasarlanmış olan eğitim kurumu sadece idadiler olmamıştır. Rüşdiyelerden başka Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin kırk ikinci ila ellinci maddeleri yeni bir eğitim kurumu olan sultani mektepleri ile ilgilidir. Nizamnamenin kırk ikinci maddesinde sultanilerin her vilayetin merkezi olan şehir ve kazada kurulacağı açıklanmıştır. Rüşdiye ve idadi mekteplerini bitirmiş öğrencilerin sultani mekteplerine ücretle kayıt yaptırabileceği karara bağlanmıştır (bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 412-413). Sultani mekteplerinin açılmasında Sultan Abdülaziz'in Avrupa seyahati etkili olmuştur. Sultan Abdülaziz, bu seyahati esnasında görmüş olduğu Fransız liseleri modelinde eğitim kurumlarının Osmanlı topraklarında da açılmasını istemiştir (Ergin, 1977, s. 481). Bu tesir altında açılmış olan mekteplerin en başında Mekteb-i Sultani gelmektedir.

4.4.3.2.1. Mekteb-i Sultani

Rüşdiye mekteplerinin kurulmuş olması, Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında beklenen atılımın sağlanması konusunda eksikliği ortadan kaldıramamıştır. Hatta zaman ilerledikçe rüşdiye mekteplerinde verilen eğitim düzeyinin eksikliği üzerinde durulmuştur. Söz konusu eksikliği giderebilmek amacıyla kurulan eğitim müesseselerinden birisi Mahrec-i Aklam'dır (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 65). Daha sonra kurulan Mekteb-i Sultani, yine aynı eksiklikten yola çıkılarak ortaya çıkmıştır. 11 Ekim 1867 tarihindeki La Presse adlı bir Fransız gazetesinde açılacak olan Mekteb-i Sultani hakkında;

“önemi herkesçe tasdik edilmiş bir husus İstanbul'da gerçekleşmektedir. Bizim okullarımıza eş değerde mükemmel bir mektep yapılacaktır; fakat burada verilecek eğitim, Türkiye'nin ihtiyacı gereği, bizim okullarımızdan fazla olacaktır. Bunun için Galata'da özel bir yer ve malumat sahibi hocalar hazırlanmıştır. Şimdiye

kadar buna benzer mektepler İstanbul, Suriye ve Lübnan’da yapılmıştı. Fakat bu defa mektep Türk hükümetince inşa edilecek, masrafları için gerekli para hazineden karşılanacak ve müfredatı Fransız mekteplerine uygun olacaktır. Bu mektepte Fransız lisanından ve eski lisanlardan başka, tabii bilimler, felsefe, matematik, tarih, coğrafya, iktisat ve hukuk okutulacaktır. Hâsılı orada gençler dâhili ve harici memuriyetlerde, kara ve deniz hizmetlerinde kullanılmaya müsait olarak yetişeceklerdir. Bu, bizim mekteplerin birkaçını bir araya getirmek demektir” (Engin, 2003, s. 25).

Bu ifadeler, Osmanlı bürokrasisinin Avrupa’dan özellikle de Fransa’dan eğitim alanında ciddi aktarımlar yapmakta olduğunu ortaya koymuştur. Mektebin kuruluşuna dair Sadaret tezkeresinde Mekteb-i Sultani’nin kuruluşuna dair;

“...her türlü devlet hizmetinde istihdam edilmek ve yüksek ihtisas mekteplerinde tahsillerini tamamlayabilmek amacıyla eğitim görmek üzere Avrupa’nın en büyük mektepleri derecesinde, her sınıf ahalinin çocuklarının kabiliyetlerine göre eğitim alacağı bir idadi kurulması ve Galata Sarayı binasının bu mektebe tahsis edilmesi zat-ı şahaneleri tarafından ferman buyrulmuştur”

ifadeleri mektebin kuruluş amacını ortaya koymaktadır (Engin, 2003, s. 28). Nihayetinde Abdülatif Suphi Bey’in (ö. 1886) maarif bakanlığı zamanında 1 Eylül 1868 tarihinde Galatasaray’da Mekteb-i Sultani açılmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 80). Sonrasında mektebin nizamnamesi Takvim-i Vekayi gazetesinde yayımlanmıştır.⁷⁷ Nizamname ayrıca Fransızca, Rumca ve Ermenice olarak da yayımlanmıştır. Bu nizamnamede Mekteb-i Sultani’nin açılışı ilan edilmiş ve özet halinde eğitim programı açıklanmıştır. Nizamnamenin birinci maddesinde, Müslüman ve gayrimüslim tüm Osmanlı tebaasının çocuklarının kabul edileceği Mekteb-i Sultani’de, Avrupa’daki büyük mekteplerle eşit derecede mükemmel ve Osmanlı İmparatorluğu’nun ihtiyacını giderecek şekilde eğitim verileceği ifade edilmiştir.

Mekteb-i Sultani Fransız tesiri altında açılan eğitim kurumlarından birisidir. Fransızlar açısından bu okulun açılışı, Ortadoğu’da Fransa’nın siyasi ve kültürel etkisinin yolunu açan bir girişim olarak görülmüştür (Kazamias, 1966, s. 65). Bu eğitim

⁷⁷ Nizamname için bkz. Takvim-i Vekayi, 4 Muharrem 1285, no: 964.

kurumunun, “Napolyon’un ruhunu” yayacak ve “cizvit-ultramontan” amaçlara hizmet edeceği dahi dile getirilmiştir (Mordtmann, 1999, s. 33). Başka bir ifadeyle Mekteb-i Sultani, Amerika’nın Robert Koleji vasıtasıyla Osmanlı üzerindeki nüfuzuna karşılık Fransa’nın bir hamlesi olarak görülmüştür (Kafadar, 1997, s. 101). Fransız Eğitim Bakanı Bouree müfredatın planlamasına yardım ettiği gibi, Fransız müdür De Salve de öğretmenler getirtmiştir (Kazamias, 1966, s. 66). Bir Amerikan misyonerine göre; “bu okul, Osmanlı’daki Amerikan Kolejleri gibi dostça gerçekleştirilen bir yabancı girişim olarak değil, tam aksine Fransız etkisindeki bir Türk Koleji anlayışıyla farklı bir biçimde planlanmıştır” (Patrick, 2009, s. 113). Bu mektebin kuruluşunda Fransa’nın etkisini Dirault şu şekilde ifade etmiştir:

“....Memalik-i Osmaniye’de sakin bilcümle anasır-ı muhtelifeye mensub şebane mahsus olmak üzere bir ta’lim ve tedris vücuda getirilmeye teşebbüs edildi. Hariciye nazırı Fuad Paşa ile Fransa sefirinin tahtı riyasetlerinde olarak Victor Duruy tarafından tanzim edilen bir program mücebince bi’l cümle tebaa-i Osmaniye’ye şamil olmak üzere Avrupa’dan celb olunan muallimlerin nezareti altında lisan-ı Fransevî tahsiline mahsus derece-i taliyyede büyük bir mekteb tesis olundu. Bu medeniyet-i garbiyye esaslarını akvam-ı şarkiyeye kendi lisanında ta’lim için mesâi-i azime sarf etmiş olan Fransa hükümetinin eserinin bir timsali oldu. Buradaki talebenin hali ileride memalik-i Osmaniye’de husule gelecek olan ittihad-ı anasırın bir nümûne-i zî-hayatı idi” (Dirault, 2010, s. 250-251).

Anlaşılabacağı üzere Fransa temel alınarak yapılan eğitim ıslahatı doğrultusunda kurulan Mekteb-i Sultani, Tanzimat Dönemi’nde entegrist ulusçuluk projesinin hayata geçirilmek istendiğinin somut kanıtlarından birisi olmuştur. Bu eğitim kurumu her ne kadar Fransız tesiri altında kurulmuşsa da, dönemin Osmanlı eğitim sisteminde nitelikli bir ortaöğretim kurumu eksikliğini gidermeye yönelik oluşu önemlidir. Ayrıca Mekteb-i Sultani’nin bir Osmanlı okulu olarak tasarlanmış olması da dikkat çekicidir. Başka bir ifadeyle, bu eğitim kurumunun başka bir ülkenin tesiri altında açılmış olması, onun, misyoner okulları sınıfı içerisinde olduğu anlamına gelmemelidir.

Bu eğitim kurumuna, açıldığı yıl 341 öğrenci kaydedilmiştir. Bu öğrencilerden 147’si Müslüman, 48’i Gregoryan Ermeni, 36’sı Ortodoks Yunan, 34’ü Yahudi, 34’ü Bulgar, 23’ü Katolik Latin ve 19’u Katolik Ermeni’dir (Kazamias, 1966; Engin, 2003, s.

37). Mektepteki öğrenci sayısı, ikinci yılın sonuna kadar 640'a çıkmıştır. Mektebin nizamnamesinde eğitim süresinin sekiz yıl olacağı belirtilmiştir. Mekteb-i Sultani'de eğitim-öğretimin Fransızca yapılması fakat bazı derslerin Türkçe yapılması kararlaştırılmıştır. Mektebin ilk müdürü ve öğretmenleri Fransız olmakla birlikte, yönetime Müslüman müdürün de eşlik edeceği bildirilmiştir. Mektebe ilk zamanlar zengin Türkler rağbet göstermiştir. İlk zamanlar mektepte karışık (Müslüman-gayrimüslim çocuklar beraber) eğitim-öğretim yapılmasına yönelik şüpheli yaklaşımların olduğu ifade edilmiştir (Ağırakça, 2013, s. 135).

Mekteb-i Sultani'deki eğitim-öğretim uygulamalarında derslerin Fransızca ve Türkçe yapılması nedeniyle sınıfların Türkçe ve Fransızca kısımlar olarak ikiye ayrıldığı ifade edilmiştir (Engin, 2003, s. 48). Ayrıca Mekteb-i Sultani'de gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerine bakıldığında, ceza konusunda Osmanlı'daki geleneksel eğitim kurumlarından farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Nitekim modern dönemle birlikte çocuklara yönelik uygulanan cezai yöntemler değişmeye başlamıştır. Çocukları dövmek veya onlara fiziksel zararlar vermek yerine, onları sahip oldukları şeylerden mahrum bırakmak veya ödüllendirme yöntemini kullanmak gibi yöntemler eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim Mekteb-i Sultani'deki uygulamalar, bahsedilen yöndeki değişimlerden izler taşımaktadır. Örneğin ağır kabahat işleyenlerin hafta sonu tatilleri iptal edilmiştir. Ya da disiplinli ve başarılı öğrencilere teşvik amaçlı mükâfatlar verilmiştir. Bunlar dört türdür: Aferin varakası, Tahsin, İmtiyaz ve Zikr-i Cemil (Engin, 2003, s. 49). Yani Osmanlı İmparatorluğu'nda geleneksel eğitim-öğretim uygulamalarında da Tanzimat Dönemi ile birlikte ciddi kırılmalar yaşanmıştır. Yeni uygulamaların hayata geçirilmiş olduğu Mekteb-i Sultani ise, ayrı bir öneme sahiptir.

Mekteb-i Sultani'de gerçekleştirilen önemli faaliyetlerden birisi de, halka açık derslerdir. Özellikle Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın girişimleriyle, Pazar günleri yapılmak üzere halka açık konferansların düzenlenmiş olması, eğitimden olabildiğince fazla bireyin yararlanmasına yönelik önemli bir adım olmuştur. İlk ders Fransa'da Maden Fakültesi öğretim üyesi olan ve o dönemde Osmanlı hizmetinde çalışan Mösyö Beral tarafından jeoloji hakkında verilmiştir (Engin, 2003, s. 52). İlk konferansa fazla rağbet olmasa da, sonrasında yapılan her konferansta salon tamamen dolmuştur. Bu konferanslara olan yoğun ilgi, istenildiğinde ve gerekli alt yapı oluşturulduğunda, halkın yapılan yeniliklere

kayıtsız kalmadığını ortaya koymaktadır. Hatta artan talep karşısında çaresiz kalınca, daha büyük bir dersane yapılncaya kadar halka açık derslere 1869 yılı kış aylarında son verilmiştir. Ancak bu derslerin ileriki yıllarda devamı söz konusu olmamıştır (Engin, 2003, s. 53).

Mekteb-i Sultani'ye yönelik birtakım tepkiler de gelmiştir. Vatikan'da papalık bu okula Katolik cemaatlerinin öğrenci göndermelerini önce kınamış, sonra da yasaklamıştır (Koray, 1991, s. 105). Fakat bir süre sonra Vatikan bu tutumundan vazgeçirilmiştir. 1 Şubat 1871'de ise Fransız hükümeti Mekteb-i Sultani diplomasının Fransız liseleri diplomalarına denk olduğunu kabul etmiştir (Ağırakça, 2013, s. 113-114; Şişman, Galtasaray Mekteb-i Sultanisi, Diyanet İslam Ansiklopedisi, C. 13, s. 325'ten alıntı). Bu eşdeğerliliğin Fransa tarafından kabul edilmiş olması, Mekteb-i Sultani'de verilmiş olan eğitimin niteliğini ortaya koymaktadır.

Mekteb-i Sultani'nin açılışından sonra aynı nitelikteki okulların çoğaltılması amacıyla Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile her vilayet merkezi olan şehir ve kasabada iki kısımdan teşekkül edecek ve Rüşdiye üzerinde altı yıllık bir öğrenim verecek "Mekatib-i Sultaniye" açılması esası getirilmiştir. Ancak sultanilerin açılması konusu hemen uygulamaya geçirilememiş; ilk mezunlarını 1870-1871 öğretim yılı sonunda veren Mekteb-i Sultani uzun süre tek başına lise öğretimi vermeye devam etmiştir. Açılması planlanan sultani mekteplerinin, Girit'in merkezinde "Mekteb-i Kebir" adlı sultani hariç, açılması mümkün olmamıştır (Unat, 1964, s. 47-48).

Değinildiği üzere Mekteb-i Sultani Avrupa –özellikle Fransız liseleri- örnek alınarak kurulmuş bir mekteptir. Ancak böyle bir okul kurulurken çok iyi niyetli beklentilere rağmen, bir iki yıl içerisinde yeni problemler belirmiştir. Her şeyden önce entegrist ulusçuluk politikası açısından önemli bir eğitim kurumu olan okulda Fransızca eğitim yapılmış olması, Türk öğrenciler için önemli dezavantajları beraberinde getirmiştir. Bunun yanı sıra entegrist anlamda bir ulusçuluk politikası uygulanacaksa, çatı ulus gibi çatı dil vazifesini görecektir olan Türkçe öğretiminin, eğitimde başlıca unsur olması gerekirdi. Modern Avrupa'daki okulların müfredatı göz önünde bulundurulduğunda ilk önce ulusal dilde eğitim, sonrasında modern dillerin öğretilmesine yönelik eğitimin verildiği aşikârdır. Ancak ulusçuluk çağında imparatorluk yapısından kaynaklanan sorunlar Mekteb-i Sultani'ye yansımıştır. Farklı milletleri aynı sıralarda birleştirmeyi başaran devlet adamları, farklı milletleri aynı gaye doğrultusunda

birleştirme konusunda yeterli politikayı üretememişlerdir. Eğitim alanında yeni nesillerin ortaya çıkması çok kısa zaman içinde olacak bir husus değildir. Nitekim Mekteb-i Sultani gibi eğitim kurumlarının çok ciddi sayılarda öğrenci yetiştirmesi ve bunların devamlılığı sürdürülen politikaların sürekliliği ve kararlılığı ile yakından ilgilidir. Ancak ekonomik kaynak eksikliği ve başka önemli sebepler dolayısıyla eğitim alanındaki ilerici politikaların devamlılık kazanamaması Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme sürecinin başlıca sorunudur. Örneğin, 1874-1875 yılında Mekteb-i Sultani bünyesinde daha üst düzeyde eğitim amacıyla açılan Darülfünun-ı Sultani, 1877 yılına gelindiğinde Rusya ile yapılan savaşın getirmiş olduğu ekonomik sorunlar dolayısıyla kapatılmıştır.⁷⁸ Her şeye rağmen Galatasaray Sultanisi, entegrist ulusçuluk projesinin simgesi olarak tam bir Tanzimat Dönemi okulu olmuştur.

4.4.4. Tanzimat Döneminde Nitelikli Birey Yetiştirme Meselesi

Tanzimat bürokrasisinin yürütmekte olduğu eğitim ıslahatındaki önemli bir hedef, elbette başta devlet kadroları olmak üzere her alanda eğitilmiş bireylerin yetiştirilebilmesini sağlamaktır. Bu amaçla açılan eğitim kurumlarının ilki Mekteb-i Maarif-i Adliye ve sonrasında bu kurumun bir şubesi olan Mekteb-i Ulum-ı Edebiyye olmuştur. Bu okullar rüşdiye mekteplerinin de ilk örneklerini oluşturmaktadır. Ama bu okullardan asıl beklenti Osmanlı İmparatorluğu kadrolarında görev yapmakta olan memurların eğitim seviyelerinin artırılmasıdır. Yavuziğit (1999) tarafından Mekteb-i Maarif-i Adliye'nin, memur adaylarına genel kültür veren ve bugünkü ortaokul ayarında bir kâtiplik, sekreterlik okulu olduğu ifade edilmiştir:

“Mekteb-i Maarif-i Adliye bugünkü anlamda bir memur okulu olmayıp, Devlet dairelerine alınacak memur adaylarına bir çeşit genel kültür verecek. Bu suretle memur adayı oldukları zaman, bulundukları dairelerde bir de genel kültür

⁷⁸ Darülfünun-ı Sultani'nin kapatılması dönemin Mebusan Meclisi'nde gündeme gelmiştir. Mektebin kapatılmasına yönelik yapılan itirazlar üzerine bu okul bünyesindeki Hukuk ile Turuk ve Maabir Mektebi tekrar açılmışsa da, 1881 yılında tekrar aynı gerekçelerle eğitim-öğretime son verildiği anlaşılmaktadır. Bkz. Engin, 2003, 98-99. Mektep ancak 13 Şubat 1877 tarihli padişah iradesi ile Ali Suavi'nin müdürlüğe gelmesiyle birlikte ulusal bir hüviyet kazanmaya başlamıştır. Ali Suavi'nin okul müdürlüğüne atanmış olması, dönemin siyasi koşullarının da bir sonucu olarak okulun yapı ve işleyişinde önemli bir kırılma noktası olmuştur. 1876 yılı sonrası çalışmanın sınırlarını aşmamak gayesiyle ayrıntılı olarak ele alınmamıştır. Ayrıntı için bkz. Engin, 2003.

edinmeleri için zaman kaybını önleyecek, bugünkü ortaokullar ayarında bir kâtiplik, sekreterlik okulu idi” (s. 9).

Maarif-i Adliye, 20 Temmuz 1862’de, rüşdiye mezunlarını alarak bir yıl içinde onları memurluk hizmetine hazırlayacak bir eğitim kurumu haline getirilerek “Mekteb-i Aklâm” adını almıştır (Unat, 1964, s. 80i). Mekteb-i Aklâm, 1862 yılında 45 öğrenci ile eğitim-öğretim faaliyetine başlamıştır. Açıldıktan bir süre sonra Mahrec-i Aklâm ismiyle de anılan mektebin, ilk yıllarda eğitim süresi bir yıl, öğrenci kaynağı ise rüşdiyeler olmuştur (Yıldırım, 2010, s. 32). Bir yıllık eğitimden sonra memuriyete alımların gerçekleştirilmesi aslında Osmanlı modernleşmesinde insan kaynağı problemi ile ilgilidir. Ancak eğitim böyle kısa süre içerisinde istenilen düzeyde bilgi ve becerinin verilebileceği bir alan değildir. Zaten bu durum kısa süre sonra anlaşılmış ve 1863 yılında söz konusu kurumda, eğitim süresi üç seneye çıkarılarak, Mahrec-i Aklâm adını almıştır (Unat, 1964, 80i). İlk etapta bu okula yoğun ilgi gösterilmiş olsa da, Tanzimat Dönemi sonlarına doğru başta kalemlerin memur kapasitesinin dolması sebebiyle mektebe yönelik rağbet azalmaya başlamıştır. Nitekim 1870 yılında 50, 1871 yılında 121, 1872 yılında 100 olan öğrenci sayısı ilerleyen yıllarda gerilemeye devam etmiştir (Yıldırım, 2010, s. 32). Memur yetiştiren bu eğitim kurumunun benzerleri 1865’te Bosna’da “Sabah Mektebi”⁷⁹ ve 1868 yılında Sivas’ta “Mekteb-i Aklâm” ismi altında açılmıştır. Bu kurumlara memurların devam etmeleri zorunlu tutulmuştur (Unat, 1964, s. 80j).

4.4.4.1. Mekteb-i mülkiye

XIX. yüzyıl, bürokrasinin zirve yaptığı bir zaman dilimidir. Böylesi bir çağda diplomasi ile birlikte iç ve dış dengeleri kavrayacak nitelikli birey ihtiyacı tüm devletlerin öncelikli ihtiyaçları arasında olmuştur. Dolayısıyla zaten birçok alanda çağın gerisinde kalmış bir imparatorlukta aynı ihtiyacın ortaya çıkmış olması olağan bir durumdur. Söz konusu ihtiyaç doğrultusunda ilk olarak Dâhiliye Nezareti tarafından 24 Eylül 1858’de valilerin, mutasarrıfların, kaymakamların ve kaza müdürlerinin görev ve yetkilerini belirleyen “Vülat-ı İ’zam ve Mutasarrıfın-i Kiram ile Kaymakamlıkların ve Müdürlerin

⁷⁹ Bu mektep, vilayet kalem ve dairelerine Boşnakça okuyup yazabilen, resmi yazışma usulüne vakıf ve matematik, tarih, coğrafya gibi fenlerden haberdar memurlar yetiştirmek üzere açılmıştır. (Yıldırım, 2010, s. 45).

Vezaifini Şamil Ta’limat” adlı yasa yürürlüğe konmuştur. Osmanlı memurlarının modern okullarda yetiştirilmesine yönelik gayretler, İmparatorluk’taki idari işlerdeki eski kadroların yerini yenilerine bırakmasının önünü açmıştır. Mesela; Tanzimat öncesinde hem şeri hem idari hem de mahalli işlerden kadılar sorumlu iken Tanzimat’tan sonra onların vazifeleri, yalnız evlenme, boşanma, miras, vesayet gibi şeri işlere hasredilmiş ve bu maksatla 1854 yılında Muallimhane-i Nüvvâb adında bir kadılar mektebi açılmıştır (Ergin, 1977, s. 594).

Yeni düzenin idaresi için vasıflı memurları yetiştirecek bir kaynak okula gereksinim duyulmuştur. Konunun ciddiyeti göz önüne alınarak, “kaymakamlık ve müdürlük gibi umur-i mülkiye”de (idare amirliği işlerinde) müstahdem olacak (çalışacak) memurlara mahreç (kaynak) olmak üzere bir Mekteb-i Mülkiye açılması için incelemeler yapıp teklifte bulunulması için Meclis-i Vala’ya görev verilmiştir (Yavuziğit, 1999, s. 12). Sonrasında ise 1858 yılı Nisan ayında Meclis-i Tanzimat’ta kamu işlerinde ehli kişileri yetiştirme meselesi görüşülmüş ve Sadrazam Ali Paşa’ya bu doğrultuda özel bir okulun açılması teklif edilmiştir (Aslantepe, 2009, s. 6). 22 Nisan 1858 (h. 8 Ramazan 1274) tarihli Mekteb-i Mülkiye’nin kurulmasına yönelik Sadaret’e sunulan mazbatada; Osmanlı İmparatorluğu’nda birçok mektep açılmakta olsa da bu mekteplerin devlet işlerini ifa etmekte olan memurların yetişmesi için yeterli olmadığı, nitekim kaza müdürlerinin kendilerine gönderilen emirleri dahi anlayamadıkları ifade edilmiştir⁸⁰ (Çankaya, 1954, s. 7-8). Bu ifadeler, Tanzimat’ın uygulanması konusunda yetişmiş eleman eksikliğinin kanıtı niteliğindedir. XIX. yüzyılın ortalarında bahsedilen eksikliğin giderilmeye çalışılması, Osmanlı modernleşmesindeki geç kalınmış meselelerden birisidir.

Kadıların görev ve sorumluluğu hakkındaki bahsedilen değişikliklerden sonra kadıların yerlerine getirilen memurları özellikle de taşradaki idari kadrolardaki memurları adli, idari ve siyasi bilgilerle donatılmış şekilde yetiştirmek için 12 Şubat 1859 Cumartesi günü İstanbul’da Sadrazam Ali Paşa, Maarif Nazırı Vekili Hayrullah Efendi ve diğer tüm bakanlar ve devlet ricalinin katılmış olduğu törenle hazırlıkları yapılmış olan Mekteb-i Mülkiye açılmıştır (Ergin, 1977, s. 594; Ağırakça, 2013, s. 207; Aslantepe, 2009, s. 1). Tanzimat Dönemi ile birlikte yeni bir teşkilatlanma dönemine giren Osmanlı İmparatorluğu’ndaki idari kadrolar için ihtiyaç duyulan nitelikli birey ihtiyacını

⁸⁰ Tezkire’nin tam metni için bkz. Çankaya, 1954, s. 7-9.

karşlamak amacıyla kurulan sivil yüksekokulların ilkinin “Mekteb-i Mülkiye” teşkil etmektedir (Unat, 1964, s. 70). Öğrenim süresi iki yıl olan ve Maarif Nezareti’ne bağlı bulunan bu okula, ilk defa Bab-ı Âli kalemlerindeki kâtiplerin ehliyetlilerinden ve talebenin mukaddemat-ı ulûmu görmüş istidatlılarından (yeteneklilerinden) imtihanla seçilerek öğrenci alınması kararlaştırılmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 94-42; ayrıca bkz. Unat, 1964, s. 71). Bu eğitim kurumundan beklenen amaç Mülkiye Mektebi’nin kuruluş mazbatasında da açıkça belirtildiği üzere, kaymakamlık ve müdürlük gibi umur-ı mülkiyede müstahdem memurları yetiştirmektir (bkz. BOA. BEOAYN. 1725). Mekteb-i Mülkiye, XIX. yüzyılın başlarında özellikle II. Mahmud dönemi ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu’nun çağa ayak uydurma girişimlerinin eğitim alanındaki uzantısı olarak görülmüştür (Aslantepe, 2009, s. 4). Mekteb-i Mülkiye Mazbatasında; lüzum-u mertebede Fenn-i Tarih, Coğrafya, Hesap, Ekonomi Politik, Nizam-ı Cedide ve Muâhedat-ı Saltanat-ı Seniyye okutturulması; buradan mezun olanların taşra memuriyetlerine tayini; açıktan ne olduğu belli olmayan kişilerin kaymakam ve müdür yapılmaması” hususlarına değinilmiştir (bkz. BOA. BEOAYN. 1725) Böylece Osmanlı İmparatorluğu’nda belirli kamu görevleri için yeni tip okullarda alınan eğitim şartı getirilmeye çalışılmıştır. Mekteb-i Mülkiye İmparatorluğun idari kadroları için ihtiyaç duyulan nitelikli birey ihtiyacını karşılamaya yönelik olmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda Mekteb-i Mülkiye’nin kurulmasıyla, Cevdet Paşa tarafından da kaleme alınmış olan layihada dile getirilmiş olduğu gibi “adama iş aramaktan vazgeçip, işe adam aramanın” önemi üzerine odaklanılmıştır.⁸¹ Mülkiye Mektebi özellikle yerel idare memurlarını yetiştirmek üzere kurulmuştur. Bu husus, okulun tek işlevi olmamakla birlikte, uzun dönem birincil işlevi olarak kalmıştır (Findley, 1996, s. 167). Başka bir ifadeyle, Mekteb-i Mülkiye bir kadro okulu olarak İmparatorluğun mülki idareci kaynağı haline gelmiştir

⁸¹ “...Gelelim mesâlih-i mülkiyeye ve tevâbi’ine: Kuvve-i icrâiyyeye aid olan işler ber-vech-i bâlâ mütenevvi’ ve pek nazik cihetleri hâvî olmağla devlet bu işleri gördürmek için mütenevvi’ liyakatte ve mütefâvit kifâyette pek çok kâr-güzâr ve mücerrebü’l-etvar me’murlara muhtacdır. Eğerçi me’murin-i adliyece dahi noksanımız var ise de icrâ me’murlarınca noksanımız daha ziyadedir ve günden güne tenâkus etmektedir. Mülkiye mektebi icâb-ı vakt ü hâle göre tevsi’ ve ders cedvellerini ana göre tertib ile buradan çıkarılacak zavâtı derece derece hidemât-ı mühimmede istihdam ile hüsn-i idareye muktedir bendegân yetiştirmek zaruriyat-ı asırdandır; ve şimdiki hâlde oldukça mücerreb olanları hüsn-i intihab ve istihdam ile icraat-ı devleti yoluna koymak feraiz-i haliyyedendir; ve ademe iş aramaktan vaz geçip de işe âdem aramak kaa’idesi mesluk-i kadem-i i’tibar olursa az vakit zarfında idâre-i memlekete muktedir bendegân yetişeceği müsellemtandır.... Bunun manası her işi ehline tefviz demek olur bunun suret-i icrâsı dahi her âdemi ehli olduğu işde kullanmakla olur...” Layiha’nın tam metni için bkz. Cevdet Paşa, 1991d, s. 101-102.

(Bouquet, 2016, s. 280). Mekteb-i Mülkiye; kamudaki mevcut bozukluğun giderilerek modernleşme projesinin topluma benimsetilmesi yönündeki önemli adımlardan birisi olmuştur.

Tanzimat Dönemi'nde İmparatorluğu yeniden yapılandırma girişimlerinde, Mekteb-i Mülkiye kurulduktan sonra bu okulun mezunlarının önemi her geçen gün artmıştır. 1861 yılına gelindiğinde kaza müdürlüklerine ve liva kaymakamlıklarına Mekteb-i Mülkiye mezunu dışında kimsenin alınmayacağına dair irade çıkarılmıştır (Aslantepe, 2009, s. 14). Başlangıçta eğitim-öğretim süresi iki yıl olan okulda bu süre, 1868 yılında dört yıla çıkarılmıştır. Ancak Mekteb-i Mülkiye, Mekteb-i Sultani'den on yıl önce kurulmuş olmasına rağmen uzun süre rüşdiye mektepleri seviyesinde kalmış, ancak 1870'lerin sonlarında yüksek seviyeli bir eğitim-öğretim kurumu olmuştur (Findley, 1996, s. 167). Nitekim bu husus Kansu tarafından da dile getirilmiştir (bkz. Kansu, 1931, s. 116). Eksikliklerine rağmen Mekteb-i Mülkiye, meslek öncesi eğitim sağlayan okulların tamamlayıcısı niteliğinde olmuştur.

4.4.4.2. Öğretmen okulları

Tanzimat Dönemi, eğitim alanında hızlı ve yoğun bir yenileşme sürecini ifade etmektedir. Daha önceki satırlarda değinildiği üzere Tanzimat Dönemi'nde rüşdiye mekteplerinin kurulması ile birlikte ciddi bir okullaşma hamlesi başlatılmıştır. Açılan yeni okullar, önceki dönemlerden itibaren varlığını sürdüren geleneksel eğitim kurumları ortadan kaldırılmamışken kurulmaya başlanılmıştır. Ancak bu okulların kurulmasındaki temel sebeplerden birisi, mevcut eğitim kurumlarının çağın şartlarını kavrayacak düzeyde bireylerin yetiştirilmesinde yetersiz kalmış olmalarıdır. Bir taraftan okullaşma hamlesinde ilerleme sağlanırken, diğer taraftan bu okullarda görev yapacak olan öğretmen kaynağı önemli problemlerden birisi olmuştur. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu'nda öğretmen yetiştirmek için kurulmuş özel bir eğitim kurumu bulunmamaktaydı. Bu işlevi medreseler yerine getirmekteydi. Medreselerde yetişmiş olan öğrenciler, mezun oldukları vakit mü'id veya müderris unvanlarıyla ilmiye sınıfının ilk kademelerinde göreve başlamışlardır. Modern mektepler kurulmaya başladığında da bu kurumlarda öğretmen olarak yine medrese mezunları tercih edilmek zorunda kalmıştır. Bunun ortaya çıkarmış olduğu önemli bir problem, yeni usullerle öğretim yapılması gereken modern mekteplere geleneksel zihin yapısının taşınmış olmasıdır.

Oysa modern dönem, uzmanlaşma olgusunun ortaya çıkmış olduğu bir dönemdir. Öğretmenlik de, modern dönem ile birlikte ayrı bir değer ve önem kazanmıştır. Modern okullardan beklentilerin karşılanması, buralarda görev yapan eğitimci kadroların zihin yapısı ve nasıl yetiştiği ile bağlantılı bir hal almıştır. Bundan dolayıdır ki, öğretmenlerin yetiştirilmesi hususunda öğretmen okulları ve bu okullarda verilen bilgi ve beceri modernleşme sürecinden geçen toplumlarda üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Nitekim öğretmen bir taraftan öğrencilerinin çağın koşullarına göre bilgi ve beceri ile donatılması için çaba harcarken; diğer taraftan da öğrencilerin toplumsallaşmasında önemli bir kanal vazifesini yerine getirmektedir.

Tanzimat Dönemi'nde modern eğitim kurumları açılmaya başlandıktan sonra bu eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve bu faaliyeti yürüten eğitimci kadroların da doğru biçimde belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Tanzimat Dönemi'nde modern eğitimci kadroların yetiştirilmesi için önemli adımlar atılmıştır. Bu adımların başında bahsedilen kadroların kaynağı olacak öğretmen okullarının açılması gelmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme hamlesinin tam manasıyla başlatılmış olduğu Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı devlet adamları açılması planlanan rüşdiye mekteplerinin ihtiyacı olan öğretmen kaynağının çözülmesi gerektiğinin farkında olmuşlardır. Bu gereklilik ve ihtiyaç, 25 Temmuz 1847 tarihli Meclis-i Maarif-i Umumiye mazbatasında üç bentten oluşan bir rapor ile gündeme gelmiştir. Bu raporda, sıbyan mekteplerinde verilmekte olan dersler için mevcut hocalar yeterli olsa da, rüşdiye mekteplerinde okutulacak Arapça, Farsça, Hesap ve başka bazı önemli bilimleri okutturacak hocaların mevcut olmadığı dile getirilmiştir⁸² (Yıldırım, 2010, s. 62). Nihayetinde rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmesi düşünülen Dârulmuallimîn isimli erkek öğretmen okulu için 1847 yılı sonlarında gereken alet ve edavat alımına başlanmış ve böylece gerekli hazırlıklar tamamlandıktan sonra rüşdiye mekteplerinin öğretmen kaynağı olacak ilk modern eğitim kurumu, 16 Mart 1848 tarihinde hocalar,

⁸² "...Bundan akdem teşkil buyrulmuş olan meclis-i muvakkat layihaları mealinden müstefad olduğu vechle mektepler nizâmatının vaz' ve tesisine çalışmaktan maksad-ı asli sür'at ve sühulet-i tahsil maddesi olup ancak mekâtib-i sıbyana mahsus olan derslerin etfâle ta'lim ve tefhimine verilen talimata tevfikân mevcut bulunan hocalar icrâ edebiliyorlar ise de mekâtib-i rüşdiyede okutulacak Arabiyye ve lûgat-ı Farsiyye derslerini ve bâ-husus hesap ve sair fenleri ta'lim ve tefhim edebilecek âdem, şimdiki mektep hocalarında bulunmayacağına..." ifadeleri önemliydi."

öğrenciler ve Meclis-i Maarif üyelerinin katılımıyla açılmıştır (Takvim-i Vekayi, 23 Rebiyülahir 1264, no: 372; Özcan, 1992, s. 444; Yıldırım, 2010, s. 65).

Dârulmuallîmin açıldıktan birkaç yıl sonra başta İstanbul olmak üzere Osmanlı İmparatorluğu'nda rüşdiye mekteplerinin yaygınlaştırılması için de çalışmalar başlamıştır. Dârulmuallimîn'de ilk etapta 20 öğrenci eğitim-öğretim almaya başlamıştır. Dârulmuallimîn'in açılmış olduğu tarihteki rüşdiye sayısı dikkate alındığında bu kurum, rüşdiye mektepleri için gereken öğretmen ihtiyacını karşılamakta yeterli gibi görünmektedir. 1852 yılında Bosna vilayeti sancaklarındaki rüşdiye mekteplerinin beşine de Dârulmuallîmin'den öğretmenler atanmıştır (Yıldırım, 2010, s. 81).

Dârulmuallimîn açıldıktan sonra eğitim alanındaki diğer ıslahat sürecindeki mevcut problemler bu kurumda da kendisini göstermiştir. Her şeyden evvel okulun öğrenci kaynağı olarak medrese mezunları tercih edilmek zorunda kalmıştır (Yıldırım, 2010, s. 65). Medrese öğrencilerinin alınmış olması sebebiyle Dârulmuallimîn'in ders programı amacına uygun şekillendirilememiştir (Ağırakça, 2013, 169). Ayrıca bu öğrencilerin yeteneksiz olmaları dolayısıyla mektepten beklentinin tam olarak karşılanamamış olduğu, 14 Aralık 1850 tarihli Meclis-i Maarif-i Umumiye mazbatasında ifade edilmiştir. Nitekim mezunlara yönelik yapılmış olan sınav sonucunda öğretmen olarak tayin edilebilecek öğrenci sayısının yirmi beş kişi arasından bir elin parmaklarını geçmediği anlaşılmıştır (Yıldırım, 2010, s. 66). Ayrıca Dârulmuallimîn'in İstanbul'da Fatih bölgesinde kurulmuş olması, bu mektebin medresenin gölgesinde açılmış olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Adıvar, 1948, s. 2). Bu nedenle açılmış olan Dârulmuallimîn 1851 yılında ıslah edilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 66). Başlangıçta iki yıl olan eğitim süresi, üç yıla çıkarılmış ve mektepteki bazı düzensizlikler giderilmiştir. Dârulmuallîmin'in idaresi ise Cevdet Efendi'ye (Ahmed Cevdet Paşa) verilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 67). Dârulmuallimîn Nizamnamesi⁸³, bu ıslah girişimi ile birlikte Dârulmuallimîn'in ilk müdürü Ahmed Cevdet Paşa (ö. 1895) tarafından hazırlanmış⁸⁴ ve 1 Haziran 1851 tarihinde yürürlüğe konulmuştur. Konulara göre tasnif edilmiş beş başlıktan oluşan nizamnamede, düzenlemeler her bölümde ayrı ayrı belirlenmiştir (Ahmed Cevdet Paşa, 1991d, s. 46; Yıldırım, 2010, s. 69).

⁸³ Dârulmuallimîn Nizamnamesi'nin tam metni için bkz. Özcan, 1992, s. 467-470.

⁸⁴ Cevdet Paşa, Tezakir isimli eserinde bu hususu şöyle dile getirmiştir: "Meclis-i ma'arif'in işleriyle meşgul olduğum halde bir taraftan dahi Dârü'l-mu'allimîn'in nizâmât ve ıslahatı ile meşgul olurdum. Bu mektep için bir nizâm-nâme yapıp mevki'-i icraya vaz' ettirdim". Bkz. Ahmed Cevdet Paşa, 1991d, s. 46.

Dârulmuallimîn nizamnamesinde, Ahmed Cevdet Paşa tarafından bu okulun ders programına “Usûl-i ifade ve Talim” isimli bir ders eklenmiştir (Özcan, 1992, s. 447). Mesleki uzmanlığa yönelik yerleştirilmiş olan bu ders, sonraki dönemlerde hazırlanmış olan programlarda ve Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde bu okulda okutulacak dersler arasında yer almamıştır.⁸⁵ Öğretmenlerin mesleki kabiliyetlerini geliştirecek düzenlemelerin ihmal edilmiş olması, sonraki dönemlerde Münif Paşa tarafından da eleştiri konusu olmuştur (Münif Paşa, 1862/2013, s. 400). Hazırlanmış olan Dârulmuallimîn nizamnamesinin son maddesinde rüşdiye mekteplerine öğretmen tayinlerinde ilk hakkın Dârulmuallimîn’den en iyi derece ile mezun olmuş öğrenciye ait olduğu ifade edilmiştir. Bu hüküm, öğretmenliğin, sıradan bir kişinin yapabileceği iş olmaktan çıkarak, bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat 1860 yılında açılmış olan bazı rüşdiye mekteplerine Dârulmuallimîn dışından atamaların yapılmış olduğu, Dârulmuallimîn öğrencilerinin Sadaret’e vermiş oldukları dilekçe ile gündeme gelmiştir. Bu dilekçede öğrenciler kendileri için bu olumsuz durumun düzeltilmesini talep etmişlerdir (Yıldırım, 2010, s. 82).

Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim alanındaki okullaşma hamlesi hem ihtiyaç hem de zorunluluktan dolayı ortaokul derecesindeki eğitim kurumlarının açılması ile başlatılmıştır. Ancak özellikle ilmiye sınıfının daha aşağı seviyedeki sıbyan mektepleri üzerindeki tekeli, bu eğitim kurumlarına yönelik ıslahatı geciktirici bir rol oynamıştır. Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme hamlesinde önemli bir problem olan bu durum, 1860’lardan itibaren değişmeye başlamıştır. Sıbyan mektepleri, eğitim sürecindeki ilk basamak olmaları sebebiyle çocukların “ağaç yaşken eğilir” misali toplumsallaşmaya başladıkları ve ileriki yaşamlarını şekillendirecek bilgi ve birikimi edinmeleri gereken kurumlardır. Fakat Osmanlı İmparatorluğu’nun birçok alanda karşı karşıya kalmış olduğu kısır döngü, bu mekteplere de yansımıştır. Sıbyan mektepleri sadece kutsal kitap olan Kur’an-ı Kerim’i okuyabilmek için Arapça’nın yüzeysel olarak öğretildiği mekânlar olmaktan öteye geçememiştir. Elbette bu eğitim kurumlarında görev yapan eğitimci kadroların yetersizliği bu durumun ortaya çıkmasındaki önemli sebeplerden birisi olmuştur. Sıbyan mekteplerinin öğretmen kaynağı probleminin çözümü için Maarif Nazırı Safvet Paşa tarafından yazılmış olan tezkirede İstanbul’da

⁸⁵ Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre Dârulmuallimîn bünyesinde okutulması planlanan dersler için bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 415-416.

“Sıbyan Mekatibi Dâulmuallimini” ismiyle bir mektep açılması dile getirilmiştir. (Ergin, 1977a, s. 579, tezkere için bkz. BOA. A. MKT. MHM. 419-15). Tezkerede, “sıbyan mekatib-i darümuallimin namıyla bir mekteb-i mahsusa teşkil ve matbaa-i atikanın beş altı bin kuruş sarf olunarak tamiriyle buna tahsisi ve işbu mektebe alınacak şakirdana coğrafya ve ilm-i hesap dersleri verilmek ve Türkçe icab eden sair kitaplar okutturulmak üzere iki nazır-ı muallim ve bir müdür ile bir mubsır tayini ve mekatib-i rüşdiye darümuallimini talebesine verilmekte olduğu gibi bunlara dahi otuzar kuruş maaş itası” (BOA. A. MKT. MHM. 419-15) hususları belirtilmiştir. Sıbyan mekteplerinin öğretmen kaynağı olarak Dâulmuallimîn-i Sıbyan 15 Kasım 1868’de açılmış ve müdürlüğüne Mehmed Cevdet Efendi getirilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 85-86; Ağırakça, 2013, s. 168). Maarif Nazırı Safvet Paşa’nın kaleme aldığı tezkirede, vakitlerini rüşdiyeden çok sıbyan mektebinde geçiren çocuklara Kur’an talimi ile birlikte ilmi hesaptan ameli erbaa (dört işlem), Ahlak ve Coğrafya’ya giriş derslerinin de verilmesi için bazı düzenlemeler yapılmışsa da mevcut hocaların bu konularda yetersiz olmaları, Dâulmuallimîn-i Sıbyan mektebinin açılış gerekçesi olarak gösterilmiştir (Ergin, 1977a, s. 578-579). “Yeni usul üzere talim olunarak, çocukların meramlarını kâğıda dökecek kadar yazı ve imlâ; defter tutabilecek kadar hesap ile, bir sanat için gerekli matematik bilgileri öğrenmesi” ifadeleri ile bu okuldan beklentiler dile getirilmiştir (Takvim-i Vekayi, 4 Şaban 1285, no: 1025’ten aktaran Özcan, 1992, s. 449). Dâulmuallimîn-i Sıbyan’ın açılmış olması, rüşdiye mekteplerinden çok daha fazla sayıdaki sıbyan mektebinin öğretmen ihtiyacını karşılayacak olması nedeniyle çok daha önemli olmuştur (Koçer, 1970, s. 79). Bu okul çocukların eğitime bakış açısındaki değişimin bir meyvesi olmakla birlikte, ilmiye sınıfının tekeli altında olan bir alanda yapılmak istenen yenileşme arzusunu ortaya koymuştur. İki yıllık bir eğitim süresi olan bu okulda “usul-i tedris” dersine yer verilmiş olması da, bu alanda yetişecek öğretmenlerin mesleki uzmanlığa sahip olmalarını sağlamaya yöneliktir (Özcan, 1992, s. 450). Ancak bu mektep açıldığında, mektebin varlığı uzun sürmemiştir. Bir yıl sonra Dâulmuallimîn-i Sıbyan kapatılmıştır.

Dâulmuallimîn-i Sıbyan mektebinin kapanmış olması, Osmanlı İmparatorluğu’nda sayı bakımından en fazla olan sıbyan mekteplerinde geleneksel zihniyetin kırılmaması gibi bir problemin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu nedenle sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirecek öğretmen okulu kurulması tekrar gündeme gelmiş ve Dâulmuallimîn-i Sıbyan 1872 yılında tekrar açılmıştır. Sıbyan mekteplerinde

geleneksel usullerin yerine, yeni yöntemlerin yerleştirilebilmesi için Maarif Nezareti tarafından 1872 yılı Temmuz ayında bütün vilayet ve mutasarrıflıklara sıbyan mekteplerinde Eczâ-yı Şerife, İlmihal, Hesap'tan A'mal-ı Erba'a (dört işlem), Yazı ve hepsinden önemlisi düzgün Türkçe okuma derslerinin olması gerektiğine yönelik bir yazı gönderilmiştir (BOA. MF. MKT. 2-176). Bu yazıda, İmparatorluktaki hâlihazırda görev yapmakta olan sıbyan mektebi hocalarının, rüşdiye mektepleri muallim-i evvelleri ve erbab-ı kaleminden ve mahal-i ulemasından mürekkebe bir heyet tarafından imtihana tabi tutulması istenmiştir. Bu imtihan neticesinde Eczâ-yı Şerife, İlmihal, Hesap, Erba'a ve Yazı derslerini veremeyecek düzeyde olan hocaların yerlerine daha nitelikli hoca tayin edilmesi kararı alınmıştır (BOA. MF. MKT. 2-176). Öğretmeni olmayan veya öğretmeni görevden alınmış yerlere ise büyük kasabalardaki muallim veya talebe içerisinde başarılı olanların gönderilmesi kararı verilmiştir (BOA. MF. MKT. 2-176).

Osmanlı İmparatorluğu, çok uluslu, çok dinli ve çok dilli bir siyasal yapılanmadır. İmparatorluğu'n bu çeşitliliği, toplumsal modernleşme hamlesinin yürütülmesinde ciddi zorlukları beraberinde getirmiştir. Öyle ki, Tanzimat Dönemi boyunca yapılan düzenlemelerin farklı bölgelerdeki ahalinin anlayıp okuyabileceği lisanda yazılıp duyurulmasına özen gösterilmiştir (Örnek için bkz. BOA. MVL. 236-18). Öğretmen okulları bağlamında İmparatorluk'taki çeşitliliğin yaratmış olduğu problemlerden birisi, yetişmekte olan öğretmenlerin görevlendirildikleri bölgelerde yaşamış oldukları dil problemidir. Mesela, 1848 yılında yapılan yeni düzenlemeler hakkında Şam ve civarına gönderilen evrakın Türkçe ve Rumca olması dolayısıyla bölge ahalisinin Arapça dışında başka lisan bilmemelerinden dolayı anlaşılamadığı; bu nedenle Arapça tercümelerinin de gönderilmesi istenmiştir (BOA. MVL. 236-18. 1267 R 18). Yani farklı dillerin konuşulduğu bölgelerde görevlendirilecek öğretmenlerin bahsedilen örnekteki gibi bir problemi yaşamaması için bölgede konuşulan dile hâkim olması önem arz etmiştir. Dil probleminin çözümüne yönelik 1868 yılında başta Suriye olmak üzere Arapça konuşulan Osmanlı coğrafyasında görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için Dâulmuallimîn bünyesinde özel bir eğitim verilmesi düşünülmüştür. Nihayetinde ise, Suriye'den on öğrenci bulunarak bu öğrencilerin Dâulmuallimîn'de eğitim almasına karar verilmiştir. Bunun içinde mektepte okutulan derslere Arabî tekellümüne mahsus muvakkat bir ders başka bir ifadeyle Arapça pratiği için geçici bir ders eklenmiştir. (Ergin, 1977, s. 573). Böylece söz konusu problem çözüme kavuşturulmak istenmişse de, daha kalıcı bir çözüm

için 1874 yılında Hicaz, Bağdat, Halep ve Trablusgarp ile Suriye vilayetleri dâhilinde açılması planlanan rüşdiye ve sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için Suriye vilayetinde bir Darûlmuallimîn kurulması talep edilmiş ve bu talep Meclis-i Maarif'te görüşülerek kabul edilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 101).

Öğretmen okulları meselesi 1869 yılında ilan edilmiş olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde yer bulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nda modern bir eğitim sisteminin oluşturulması yolundaki en önemli adımlardan birisi olan nizamnamenin elli bir ila yetmiş sekizinci maddeleri öğretmen okulları ile ilgilidir. Elli birinci maddede öğretmen okulları, Darülfünun gibi yüksekokullar (Mekâtib-i Ali) seviyesindeki mektepler olarak zikredilmiştir. Elli ikinci maddede ise İstanbul'da büyük bir öğretmen okulu (Dârulmuallimîn) açılacağı, bu okulun üç şubeye, her şubenin de üç sınıfa ayrılacağı ifade edilmiştir. Bahsedilen şubeler; rüşdiye, idadi ve sultani şubeleridir. Sınıftan kasıt ise, birincisi, edebiyat; ikincisi, ulûm ve fûnûna has olacaktır. Altmış altıncı maddede ise, açılmış olan Dârulmuallimîn-i Sıbyan'ın da açılması planlanan öğretmen okulunun bir şubesi olarak kabul edilmiş olduğu ifade edilmiştir. Nizamnamede, açılacak öğretmen okulunun kütüphane ve gereken alet ve edevattan yoksun olmayacağını da ifade edilmiş olması, öğretmenlerin eğitime verilen değeri ortaya koymuştur. Ayrıca Nizamname'nin altmış üçüncü maddesinde öğretmen okulu mezunlarının, öğretmenlik mesleğine girişte diğer okullardan mezun olmuş öğrencilere göre üstünlüğe sahip olduklarının ifade edilmiş olması, öğretmenliğin başlı başına bir meslek statüsünde kabul edilmiş olduğunun kanıtı niteliğindedir. Nizamname'de öğretmen okulları ile ilgili önemli bir mesele de, rüşdiye şubesinin ikiye ayrılarak bunlardan birincisinin, Müslüman öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu rüşdiye mektepleri için; diğerinin ise, gayrimüslim öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu rüşdiye mektepleri için açılmış olmasıdır. Ulus-devlet çağında varlığını devam ettirmekte olan çok uluslu Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslim okullarına açılması planlanan öğretmen okullarından öğretmen kaynağının temin edilmesi önemlidir. Entegrist ulusçuluk projesinin yürürlükte olduğu Tanzimat Dönemi'nde İmparatorlukta kendi ideallerine bağlı öğretmen kadrolarının yetiştirilmesi, toplumsal modernleşme projesi ve İmparatorluğun birlik ve bütünlüğü açısından hayati bir meseledir. Bu hususta ne kadar başarılı olunduğu ileriki satırlarda ayrı bir başlıkta ele alınmış, tartışmalı bir konudur.

Tanzimat Dönemi sadece erkek öğrencilere eğitim hakkının verildiği bir dönem değildir. Bu dönemde kızlarda erkekler gibi sıbyan mektebi sonrasında eğitim alma hakkını elde etmişlerdir. Kız çocuklarının bu hakkı kullanabilmesinde, açılmış olan kız rüşdiye mektepleri oldukça önemli olmuştur. Kız öğrencilere yönelik rüşdiyelerin açılmaya başlaması ile bu okullarda görev yapacak öğretmenler tartışma konusu olmuştur. Kız rüşdiye mekteplerine kadın öğretmenler tayin edilmesi istenildiği halde bulunamadığı için bu iş, yaşlı ve ahlakı düzgün erkek öğretmenlere verilmiştir (Ağırakça, 2013, s. 195). Kadının henüz toplum içerisine rahat bir şekilde çıkamadığı bir dönemde, kız rüşdiyelerinde erkek öğretmenlerin ders vermesi bu eğitim kurumlarındaki problemlerden birisi haline gelmiştir. Nitekim bu mesele Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin altmış sekizinci maddesinde, kız öğretmen okulunun (Darülmuallimat) açılmasının karara bağlanmış olmasıyla çözüme kavuşturulmak istenmiştir. Bu eğitim kurumunun sıbyan ve rüşdiye olmak üzere iki şubeye ayrılacağı ifade edilmiştir. Bu okula devam etmek isteyen kız öğrenciler sıbyan veya rüşdiye mekteplerinden mezun olduklarını gösteren belgeleri ibraz etmeleri veya yapılacak imtihanda başarılı olmaları halinde kayıt olabilecekleri ifade edilmiştir (Özcan, 1992, s. 459). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin ilan edilmesinden yaklaşık bir yıl sonra bahsedilen kız öğretmen okulu 26 Nisan 1870 tarihinde açılmıştır. Nizamname'de ifade edilmiş olduğu üzere iki şubeye ayrılan bu mektep, Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin birlikte okuyacağı karma bir eğitim kurum olarak tasavvur edilmişse de, yalnız Müslüman kız öğrencilerin eğitim gördüğü bir okul olmuştur (Ağırakça, 2013, s. 195). Nitekim kız öğretmen okulunda, 26 Nisan 1870 tarihinde eğitim-öğretim faaliyeti 45 öğrenci ile başlamıştır (Özcan, 1992, s. 459). Bu mektebin 1872 yılında öğrenci sayısının 39 olduğu; bu öğrencilerden 17'sinin 1872 yılında mezun olarak İstanbul'da göreve başlamış oldukları ifade edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 111). 1874 yılında 20, 1875'te 8 ve 1876 yılında 9 olmak üzere Tanzimat Dönemi sonuna kadar toplam 73 kız öğrenci Darülmuallimat'tan mezun olabilmıştır (Yıldırım, 2010, s. 139).

Öğretmen okullarının merkez dışında taşrada da yaygınlaştırılması için çabalar olmuştur. Bu yönde ilk teşebbüs, 1870 yılı sonlarında Hanya'da yatılı ve 100 öğrenci kapasiteli bir Dârulmuallimîn kurmak isteyen Girit valiliği tarafından gerçekleştirilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 126). 1872 yılına gelindiğinde ise öğretmen okullarının tüm Osmanlı topraklarında yaygınlaştırılması için tedbirler yoğunlaştırılmıştır. 1 Haziran 1872'de

Meclis-i Maarif tarafından Saraybosna’da bir Dârulmuallimîn kurulması kararı alınmıştır. Yine aynı tarihlerde İşkodra’da’ki sıbyan mekteplerine hoca yetiştirecek bir Dârulmuallimîn açılması kararı verilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 127).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde ifadesini bulmuş olan büyük bir Dârulmuallimîn kurulmasına yönelik karar uygulamaya geçirilememiştir. 1870 yılında açılması düşünülen büyük Dârulmuallimîn’in, sadece rüşdiye şubesi açılabilmiştir. 1874 yılında ise İstanbul’daki bu Dârulmuallimîn bünyesinde idadi şubesi açılarak bu mektebin sıbyan, rüşdiye ve idadiye şubeleri Dârulmuallimin-i Kebir çatısı altında yeniden organize edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 115).

Bu öğretmen okullarından başka, 1864 yılında Mekteb-i Harbiye bünyesinde, askeri idadiler ve Harbiye Mektebi’ndeki askerlik mesleği dışındaki bazı dersleri verebilecek öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için “Muavin Sınıfı” kurulmuştur. Aynı amaçla 1875 yılında yine Harbiye Mektebi içerisinde “Menşe-i Muallimîn” adı altında özel bir okul açılmıştır (Özcan, 1992, s. 461-462). Tanzimat Dönemi’nde öğretmen kaynağına yönelik girişimlerden birisi 1857 yılında Paris’te açılmış olan Mekteb-i Osmani’dır⁸⁶. Bu okul açıldıktan sonra Hoca Tahsin Efendi ve Selim Sabit Efendi Mekteb-i Osmani’de ve diğer okullarda bulunan öğrencileri okutmak, Hristiyan tebaadan olanlara Türkçe öğretmek ve Darülfünun’a (Osmanlı Üniversitesi) hoca yetiştirmek amacıyla Paris’te açılmış olan bu mektebe gönderilmiştir (Şişman, 2004, s. 35).

Nihayetinde Osmanlı İmparatorluğu’ndaki modern okulların öğretmen kaynağını karşılayabilecek kapasitede öğretmen okulu açılmasına yönelik önemli adımlar atılmışsa da, bu öğretmen okullarının tüm İmparatorluk’ta yaygınlaştırılması gerçekleştirilememiştir. Açılmış olan öğretmen okulları ilk başlarda gerek duyulan ihtiyacı karşılamış gibi görünse de, öğretmen okulları ve bu okullardaki öğrenci sayısı okullaşma oranı ile paralel bir seyir izlememiştir. Tanzimat Dönemi boyunca açılmış olan sivil veya askeri modern okulların sayısı artarken, öğretmen okullarının sayısında aynı artışı görmek mümkün değildir. Bu husus, Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme sürecindeki insan kaynağı meselesinin halledilemediğinin göstergelerinden de birisi olmuştur. Ancak Tanzimat Dönemi’nde açılmış olan öğretmen okullarının, ileriki yıllarda

⁸⁶ Mekteb-i Osmani’nin amacı, askeri ve sivil vazifelere öğrenci yetiştirmek ve Erkân-ı Harb subaylarına, mühendislere ve yönetici devlet adamlarına sahip olmak amacıyla kurulmuş olduğu ifade edilmiştir. Mekteb-i Osmani hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Şişman, 2004.

açılacak olan öğretmen okulları için temel oluşturması ve öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmesinde oldukça önemlidir.

4.4.4.3. Darülfünun

Avrupa’da üniversitelerin kökenlerinin Ortaçağ’a kadar uzandığı ifade edilmiştir. İslam dünyasında dolayısıyla da Osmanlı İmparatorluğu’nda Avrupa’daki üniversitelerin eşdeğerleri olarak medreseler gösterilmiştir. Ancak her iki kurumda ortaya çıkış amaçları ve işleyişleri açısından farklılıklara sahip olmuşlardır. Medreseler, İslam hukukunun vakıf hükümlerine göre kurulmuştur. Bundan dolayı kurucuların vakfiyede belirtmiş oldukları şartlar dokunulmaz olarak kabul edilmiştir (İhsanoğlu, 2010, s. 60). Bu husus, medrese yöneticilerinin veya idarecilerin, medreseleri içinde bulunan çağa göre ıslah etme teşebbüsleri önünde önemli bir engel olmuştur. Oysa Avrupa üniversiteleri Roma hukukunun ““Legally Autonomous Corporate Bodies” (Hukuki özerkliğe sahip tüzel kişilikler) esasına dayalı olarak kurulmuştur. Bu nedenle Avrupa üniversitelerinin idarecileri kendi kurumlarını yönetirken çok daha geniş yetkilere sahip oldukları ifade edilmiştir (İhsanoğlu, 2010, s. 60). Bundan dolayıdır ki ilerleyen zamanlarda Avrupa üniversiteleri bünyesinde reform girişimleri gerçekleştirebilmiştir. Bu da Avrupa üniversiteleri için İslam dünyasındaki eşdeğerleri olarak kabul edilen medreselere göre daha ileri düzeyde birer eğitim kurumu olmalarının yolunu açmıştır.

Üniversite ve onun toplum içindeki asıl rolünü üstlenmesi modern döneme özgüdür. Modern uygarlığın ayırt edici özelliklerinden birisi bilgi ile iktidar arasındaki yakın ilişki olmuştur. Bauman’ın (2011) ifade ettiği üzere;

“bilginin ve onun uygulayıcılarının kurumsal merkezliği, bir yanda hâkimiyeti otorite ve disipline çevirmek için meşruluk ya da bir merkezi değerler kümesine bel bağlayan bir ulusal devlete; öte yandan ise toplumun ekil üyelerini toplumsal olarak kararlaştırılmış rolleri yerine getirmeye uygun ve bu rollere riayet etmeye istekli toplumsal varlıklar halinde biçimlendirmek anlamına gelen kültür pratiğine (eğitim, building) demirledi. Her iki çaba da üniversiteler tarafından işlevsel kılınmıştır” (s. 160).

Avrupa’da sanayileşme ile birlikte yeni kurulan üniversitelerin en önemli dayanağı gelişmekte olan sanayileşme ve sanayi ekonomisi olmuştur (Sanderson, 1975, s. 10’dan aktaran İhsanoğlu, 2010, s. 63).

Avrupa’da kurulan modern üniversiteler Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat Dönemi’nde toplumsal modernleşme üzerine yoğunlaştığı zaman ilgi odağı olmaya başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda Meclis-i Maarif-i Muvakkat’ta hazırlanmış olan 19 Şubat 1846 tarihli layihada bir üniversite kurulması fikri ele alınmıştır. Layihada; “... Babıali ketebesinden ve saireden müretteb olarak derûn-ı Bab-ı Ali’de veyahut sair münasip mahalde Darülfünun vaz ve tanzimatına itina olunmak ...” ifadesi ile Osmanlılarda “Darülfünun” terimi ilk defa telaffuz edilmiştir. (İhsanoğlu, 2010, s. 86). Meclis-i Muvakkat’ın layihasında önerilen Darülfünun, Osmanlı İmparatorluğu’nda üniversite fikrinin ilk aşaması olmuştur. Burada önemli hususlardan birisi Avrupa’da “üniversite” kavramına karşılık “darülfünun” kelimesinin tercih edilmiş olmasıdır. “Fünun” kavramının anlamı “fenler” demektir. Yani Osmanlı’da üniversitenin karşılığı olarak “fenlerin okutulduğu yer” anlamındaki “darülfünun” kavramı kullanılmıştır. Modern anlamda üniversitenin karşılığı bütün ilimlerin okutulduğu yer olması gerekir. Dolayısıyla en uygun ifade “darülulum” olabilirdi. Fakat “darülulum” isminin kullanılmasından kaçınılmıştır. Çünkü sosyal ilimler üzerinde ulemanın söz hakkı ve kontrolü ağır basmıştır. Sosyal alanlar üzerinde ulemanın nüfuzunun kırılmaması, üniversitenin karşılığı olarak “Darülfünun” isimlendirmesinin de sebeplerinden birisidir.⁸⁷ “Darülfünun” isminin tercih edilmesinin sebeplerinden bir diğeri ise, Tanzimat Dönemi’ndeki pozitivist anlayıştır.

Darülfünun kurulmasının gerekliliği, Meclis-i Muvakkat’ta hazırlanmış olan layihaların konu edinilmiş olduğu 21 Temmuz 1846 tarihli mazbatada, “Dersaadet’te uygun bir mahalde, hiçbir ilim ve fende geri kalmamak için her sınıftan tebaanın devam edebileceği bir Darülfünun kurulması” şeklinde ifade edilmiştir.⁸⁸ Tanzimat Fermanı’nın ilanından yaklaşık altı yıl sonra bir üniversite kurulmasına yönelik bir kararın çıkmış olması, Tanzimat Dönemi devlet adamlarının Avrupa’dan ithal edilen bilgiyi ne şekilde tercüme etmiş olduklarının gösteren dikkat çekici bir gelişme olarak değerlendirilmiştir

⁸⁷ Ergin (1977a) tarafından, “ilim” ve “fen” kavramlarının Osmanlı’da tam olarak anlaşılamamış olması dolayısıyla “darülfünun” tabirinin kullanılmış olduğu ifade edilmiştir.

⁸⁸ “Derece-i salisede olarak sunuf-i tebaa-i Saltanat-ı seniyyeden her kim olursa olsun imkal-i kemalât-ı insaniye etmek için kâffe-i ulum ve fûnunu taallüm ve iktisaba hahişker olanlara ve ahkâm-i Padişahide istihdam arzusunda bulunanlara istihsal-i fûnunu matlubenin merkez ve mukarrı olmak ve himmet-i seniyye-i hazreti hilafetpenahi ile anda hiçbir nevi ilim ve fennin talim ve taallümü geri kalmamak ve derununda talebe-i ulum gece ve gündüz beytutet ve ikametle saye-i feyizvaye-i cenab-ı şahanede iktiraf ve iktibas-ı kemalata say ve ikdam eylemek velhasıl bilcümle levazımat ve müteferriatı kâmilten tesviye kılınmak üzere Dersaadet’te münasip bir mahalle Darülfünun inşası...” bkz. Takvim-i Vekayi, 27 Receb 1262, no: 303. Ayrıca bkz. Unat, 1964, s. 49.

(Akyürek, 2011, s. 65). Eğitim sisteminde üçüncü basamağı oluşturan Darülfünun kuruluş gerekçesinden anlaşılacağı üzere, başlatılmış olan toplumsal modernleşme projesinde Avrupa'dan geri kalınmaması için tüm fenlerin öğretileceği ve tüm Osmanlı tebaasının devam edebileceği yüksek seviyeli bir eğitim kurumu olarak Darülfünun, önceki kurulmuş olan okullardan farklıdır.

Modernleşme süreci içerisine giren siyasi yapılanmalarda iktidarların kendilerini birtakım pratiklerle görünür kılması önemli bir husustur. II. Mahmud dönemi ile Osmanlı İmparatorluğu'nda başlayan merkezileşme ve Tanzimat Dönemi ile yükselen bir ivme kazanan modernleşme sürecinde Osmanlı İmparatorluğu'nda kurulmak istenen yeni düzene yönelik çabalar her alanda topluma hissettirilmek istenmiştir. Ayrıca Osmanlı'da Tanzimat devlet adamları bu işi yaparken Darülfünun kurulması ve yeni mekteplerin inşa edilmesi gibi yeni pratiklere başvurmuştur. Tanzimat Dönemi'nde iktidar, eğitim alanındaki uygulamalarla hem kendini hem toplumu yeniden inşa etme arzusunu ortaya koymuştur. Aslında bu tür girişimler, toplumsal modernleşmede eğitime verilen değer ve önemi ortaya koymaktadır. Tanzimat Dönemi'nde açılmaya başlanan modern okullarla birlikte eğitime yapılan vurgu, bir üniversite kurma projesiyle daha görünür hale gelmiştir. Bunun en güzel örneği Darülfünun açılması için inşasına başlanan bina olmuştur. Öncekilerden farklı olarak basit yapılar yerine oldukça gösterişli ve herkesin görebileceği bir yerde Darülfünun inşasına başlanmıştır.⁸⁹ Darülfünun'un inşasını yakından takip eden "Journal de Constantinople" isimli gazetede üniversite binası için seçilen yere siyasal anlam yüklenerek, Osmanlı üniversitesinin eski anarşi ve fanatizm fikirlerinin üzerinde yükseldiği ifade edilmiştir (Akyürek, 2011, s. 91).

Darülfünun kurulmasına yönelik karar 1846 yılında verilmişse de, inşa süreci ve bazı aksamalardan dolayı, Darülfünun 11 Ocak 1863 yılında bina inşaatı tam olarak tamamlanmamışken, Sadrazam Fuad Paşa'nın emriyle açılmıştır. Darülfünun'da ilk ders, Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye azasından Edhem Paşa'nın nezareti altında 13 Ocak 1863 (22 Receb 1279) Pazartesi günü alaturka saat altıda Kimyager Derviş Paşa'nın konuşmasıyla başlamıştır. Bu derste ilk defa fizik (elektrik) deneyleri yapılmıştır. (İhsanoğlu, 2010, s. 102). 16 Şubat 1863'te Salih Efendi'nin tabii ilimler ve ertesi gün de

⁸⁹ Bu inşaatın yürütülmesinde söz sahibi olan bürokratların ifadeleriyle, "herkesin nazarında ve ba husus enzâr-ı ecnebiyyede pek büyük âsâr-ı nâfia ve haseneden addolunacağı (abc)" ve "gayet zibâyış ve nümayişli hey'ette ve berren ve bahren [denizden ve karadan] göze görüneceği" ifadeleriyle binanın görünürlüğüne dair çok açıkça tasvir edilmiş bir resmi talebin bulunduğu ifade edilmiştir (Akyürek, 2011, s. 74). Ayrıca Darülfünun binasının inşa süreci ve akıbeti için bkz. Ergin, 1977(a), s. 546

Ahmet Vefik Efendi'nin tarih dersleri başlamıştır. Coğrafya dersi, 13 Ekim 1863 Salı gününden itibaren haftada bir defa olmak üzere okutulmaya başlanmıştır. Yeni derslerin açılması halkın ilgisini gösteren bir delil niteliğinde olmuştur (İhsanoğlu, 2010, s. 103-104). Darülfünun'daki verilen derslerde çeşitli deneylerin yapılmış olması, halkın ilgisini cezbetmiştir. Öyle ki, verilen derslere yönelik ilginin sadece öğrenmek amaçlı değil, eğlence amaçlı olduğu da ifade edilmiştir. Eğlenme amaçlı ilginin asıl amaç olan ilim öğrenmek için gelenlere engel teşkil ettiği; bu nedenle de, öğrenmek için gelenlere bir giriş bileti tahsis edilmesinin lüzumundan bahsedilmiştir (Münif Paşa, h. 1279/m. 1862, s. 301-304'ten aktaran Kaplan, Enginün ve Emil, 1988, s. 150-152). Anlaşıldığı üzere, Darülfünun bir yüksek öğreti kurumu olarak tasarlanmışsa da, açıldıktan sonraki işleyişi farklı olmuştur. Üniversite kavramının devlet adamları ve toplum arasında ne olduğuna yönelik idrakin yetersiz oluşu, bu kurumun tam manasıyla kurumsallaştırılamamasının sebeplerinden birisi olmuştur. Her ne kadar bir üniversite eğitimi gibi eğitim verilmemiş olsa da, Darülfünun'da yapılan derslere gösterilmiş olan yoğun ilgi bu kurumun Tanzimat Dönemi politikalarından kamu eğitimine katkı sağlamış olduğunu ortaya koymaktadır.

Kurulduktan bir süre sonra 1865 yılında çıkan yangın ile Darülfünun'un faaliyetleri durdurulmuştur. Ancak Darülfünun fikri hafızalardan silinmemiştir. Darülfünun kurulmasına yönelik başarısız girişimlerin ardından, 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin yayınlanmasıyla birlikte Darülfünun kurulmasına yönelik girişimler tekrardan başlamıştır. Nizamnamenin yetmiş dokuzuncu ila yüz yirmi sekizinci maddesi kurulması planlanan Darülfünun ile ilgilidir. Nizamnamede Darülfünun'un kuruluş ve çalışma esasları tespit edilmiştir. Ayrıca Maarif Nezareti tarafından yayımlanan bir ilanda üniversitenin ikinci defa açılmasının, istihdam olunacak öğretmen ve idari kadroların yetiştirilmesi için gerekli olduğu dile getirilmiştir⁹⁰ (Koray, 1991, s. 110). Bilindiği üzere Osmanlı İmparatorluğu'nda yürütülen eğitim ıslahatında ve dolayısıyla da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin hazırlanmasında Fransa model olarak tercih edilmiştir. Nizamname'nin hazırlanmasında etkisi bulunan isimlerden birisi olan Maarif Dairesi'nde Sadullah Paşa'nın muavini olan Dadyan Artan Efendi, Fransa'daki eğitim alanındaki yapılmış olanları Sadullah Paşa'ya aktarmıştır. Bu etkilenme

⁹⁰ “İşbu Darülfünun Dersaadet ve bütün memalik-i Mahrusa-i Şahanede mevcut olan mekatib için hoca ve muallim ve umur-ı mülkiyede istihdama kabil zevat yetiştirmesi ile beraber Türkî, arabî ve Farisi lisanlarında yazılan fûnun ve maarif-i külliyyenin mebahis-i dakikasına ve Avrupa'da mütedavil fûnun-ı hikemîye ve sınaîyeye dair malumat-ı nafia ve cedidenin neşr ve işaası için bir mahall-i tahsil-i kemal olacaktır”.bkz. Koray, 1991, s. 110; İhsanoğlu, 2010, s. 113-114.

dolayısıyla Darülfünun-ı Osmani, Fransız üniversiteleri model alınarak önceki tecrübeye nazaran daha bilinçli biçimde tasarlanmıştır (İhsanoğlu, 2010, s. 116).

1869 yılında tekrar Darülfünun açılmasına yönelik çalışmalar hızlandırılması ile binası tamamlandıktan sonra Darülfünun 20 Şubat 1870'te (19 Zilkade 1286) Sadrazam Ali Paşa'nın da hazır bulunduğu bir törenle öğretime açılmıştır. (İhsanoğlu, 2010, s. 124). Padişah tarafından atanan bir nazır tarafından idare edilen Darülfünun'a nazır olarak Tahsin Efendi atanmıştır. Açılışta Maarif-i Umumiye Nazırı Safvet Paşa ve Meclis-i Kebir reisi Münif Efendi tarafından Türkçe; Arastoklis Efendi tarafından ise Fransızca konuşma yapılmıştır (bkz. Takvim-i Vekayi, 20 Zilkade 1286, no: 1192). Safvet Paşa açılış konuşmasında; Darülfünun isimli medrese-i ilmiyenin tesisiyle medeniyet yolunda önemli bir adım atılmış olduğunu ve bundan böyle herkesin terakki yolunda çaba göstermesi gerektiğini vurgulamıştır.⁹¹ Tekrar eğitim-öğretim hayatının başlamış olduğu Darülfünun için bin üzerinde öğrenci başvurmuş, bunlardan dört yüz elli öğrenci seçilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 71).

İkinci kez açılmış olan Darülfünun'dan beklenen başarının elde edilmiş olduğunu söylemek zordur. Çünkü ilk olarak üniversitede ders verecek öğretim elemanı ve ders görececek öğrenci (insan kaynağı) ile birlikte birtakım maddi sıkıntılar söz konusu başarısızlığın sebepleri arasında olmuştur. Nitekim tasarlanan plana uygun bir eğitim-öğretim sürecinin başlatılamadığı Darülfünun'da yeniden halk konferanslarına dönülmüştür (İhsanoğlu, 2010, s. 133). Bu konferanslarda ise işin içine taassup ve gerici zihniyet karışmıştır. Konferansların birinde konuşma yapan Cemaleddin Efgani'nin "nübüvvet bir san'attır" ifadesini kullanmış olduğu ve bunun Peygamber efendimize hakaret olduğu dillendirilmiştir.⁹² Bunun üzerine Darülfünun, açılalı iki yıl olmadan 1871 yılı sonlarında kapatılmıştır⁹³ (Ergin, 1977(a), s. 559-560). Ulema tarafından zındıklıkla

⁹¹ Bu ve diğer açılış konuşmalarının tam metinleri için bkz. Takvim-i Vekayi, 20 Zilkade 1286, no: 1192.

⁹² Darülfünun açılışında Cemaleddin Afgani'nin Darülfünun'da verilen konferansta; "toplum hayatını cansız bedene benzetmiş, sanayiın her bir kolunun bu bedenın uzuvları olduğunu belirtmiştir. Bu bedene bir can, yani toplum hayatına bir ruh gerekmektedir. Bunu da ya Tanrı vahyiyle ya da felsefeyle sağlamak mümkündür. Efgani bu noktada, felsefe ile peygamberliği karşılaştırmış; nübüvviyetin bir atâ-yı ilahi olduğunu, çalışmakla elde edilemeyeceğini, Cenab-ı Hakk'ın bir tercihi olduğunu, buna karşılık hikmetin düşünce ve bilgiyle kazanılabileceğini belirtmiştir. Bundan dolayıdır ki; nebî hatadan masundur, hâkim ise her an hataya düşebilme tehlikesiyle karşı karşıyadır" ifadelerini kullanmış olduğu ifade edilmiştir. bkz. Budak, 2012, s. 111.

⁹³ İhsanoğlu (2010) tarafından Darülfünun'da eğitim-öğretimin 1871-1873 arasında devam etmiş olduğu ifade edilmiştir (s. 133).

suçlanan Cemaleddin Efgani Osmanlı topraklarından gönderilmiş ve Darülfünun müdürü Hoca Tahsin Efendi görevinden alınmıştır (Koray, 1991, s. 110).

Darülfünun kurulmasına yönelik ikinci teşebbüste de başarısız olunması, yine de bu fikrin Darülfünun kurulmasına yönelik girişimleri engellememiştir. Nitekim tekrar bir Darülfünun açılması için 1874 yılında bir takım girişimler olmuştur. Ancak ilk iki teşebbüs bu girişimin özellikle ilmiye sınıfı tarafından pek hoş karşılanmamış olduğunu ve toplumun da tam manasıyla modern bir üniversite için hazırlıklı olmadığını ortaya koymuştur. Üniversite adeta konferans merkezine dönüşerek, halka yönelik birtakım bilgiler bu konferansların içeriğini oluşturmuştur. Ancak konferans konularının pozitif bilimlerden seçilmiş olması ve bu konferanslara gösterilen ilgi toplumun bu tür bilgilere aç olduğunu da ortaya koymuştur. Bu ihtiyaç ortada iken 20 Nisan 1874 tarihli iradeyle Mekteb-i Sultani bünyesinde Mülkiye Mühendis Mektebi kurulması için çalışmalar başlatılmışken, Maarif Nazırı Safvet Paşa tarafından Hukuk Mektebinin de açılması talep edilmiştir (Koyuncu, 2012, s. 169). Açılmış olan bu iki yeni eğitim kurumu olan Hukuk Mektebi ve Mülkiye Mühendis Mektebi'nin bir arada “Avrupa darülfünunları usulüne tevfikân muntazam bir darü't-tahsil” şeklinde kurulmasının uygun görülmesiyle derhal gereken işlemler yapılarak, bu talimhane-i cedidenin kuruluşu gerçekleşmiş ve müesseseye ‘Mekâtib-i Âliye-i Sultaniye’ adı verilmiştir. Böylece bir orta tahsil kurumu olan Mekteb-i Sultani'den ayrı, fakat aynı bina dâhilinde ‘Darülfünun-ı Sultani’ kurulmuştur” (İhsanoğlu, 2010, s. 140).

Osmanlı İmparatorluğu'nda bir üniversite kurulmasına yönelik girişimler tam manasıyla nitelikli bireylerin yetiştirilebileceği bir kurumun ortaya çıkması için yeterli olmamıştır. Her girişimin ardından Darülfünun isimli Osmanlı Üniversitesi kurulmuşsa da, kurumsal işleyişi açısından modern bir üniversite olmaktan uzak kalmıştır. Darülfünun 'un kurulmasına yönelik başarısızlıkların olumsuz tarafı, zaten eğitim konusunda çağın gerisinde kalmış İmparatorlukta çağı yakalama konusundaki gecikmeyi devam ettirmiş olmasıdır. Tanzimat Dönemi'nde toplumsal modernleşme projesini halka yayacak ve sağlam temeller üzerinde devam etmesini sağlayacak yegâne kurumlardan birisi olan üniversite açma hayalinin Tanzimat Dönemi'nde tamamen gerçekleştirilebilmiş olduğunu söylemek zordur.

Bütün başarısızlıklara rağmen, bir üniversite açılmasına yönelik başlatılmış olan süreç yeni heves ve girişimlerin önünü açmıştır. En azından modern bir üniversite kurma

arzusu terkedilmemiştir. Bununla birlikte Darülfünun açılmış olması, üniversitede okutulacak eserlerin hazırlığı için bir “Bilimler Akademisi” (Encümen-i Daniş) ve herkesin faydalanabileceği bir kütüphane kurulması gibi önemli atılımları başlatan bir girişim olmuştur. Akyürek’in ifade ettiği üzere, halka açık olarak verilen derslerle halkın bilimle tanışmasına ortam hazırlanmış ve tarihi kent merkezinde yükselen dev kütlesiyle Darülfünun binası tüm bu niyetlere dair geri alınamaz bir söz olmuştur (Akyürek, 2011, s. 107).

4.4.4.4. Mesleki ve Teknik Okullar

Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesinden sonra Osmanlı İmparatorluğu’nda sanayileşme hamlesi eksik de olsa başlatılmak istenmiştir. Özellikle İngilizler, pamuk cinsini ıslah edip yaygınlaştırmak için Osmanlı hükümeti nezdinde bir takım teşebbüslere girişmişlerdir. Osmanlı topraklarına bu amaçla bazı uzmanlar gönderdikleri gibi, Türk gazetelerinde de eğitici yayınlar yapmışlardır (Önsoy, 2001, s. 481). Pamuk o dönemlerde oldukça önemli bir hammaddeydi. Osmanlı İmparatorluğu’nda çok önemli bir gelir kaynağı olabilecek pamuğun istenilen kalitede üretiminin gerçekleştirilebilmesi için pamuk üretiminin modern yöntemlerle yapılmış olduğu Amerika’ya başvurulmuştur. Amerika’dan Osmanlı İmparatorluğu’na ıslah edilmiş tohum ve ziraatçı Doktor Davis’in aralarında bulunduğu uzmanlar gönderilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 155). Bu uzmanlardan edinilen bilgi ve birikim zirai alanda daha kapsamlı ıslahatın gerekliliğini ortaya koymuş olmalıdır. Nitekim Davis ile Osmanlı sanayileşmesinde etkin bir role sahip olan Barutçubaşı Hoca Evaniş (Ohannes) arasında zirai alanda yapılması gerekenlere ait müzakereler yapılarak ayrıntılı bir layiha kaleme alınmıştır. Bu rapor 1846 yılı sonunda Sadrazam’a arz edilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 155). Layihaya göre;

“Mahsulât-ı araziye ve hayvaniye usûl-ı zer’ ve terbiyesinin kal ve kalem ile tefhim ve tefekkürü nâ-kâbil olarak behemahâl-“ fiilen ta’lim ve ta’allümüne ihtiyaç vardı. Fiili olarak uygulanacak yeni metotların ise sürekli gözetimi ve yönetimi gerekmektedir. Bunun için uygun bir yer belirlenerek talimhane suretinde düzenlenmesi, öğrenci ve işçiler tedarik edilmesi öngörülmektedir. Böylece bir yandan üretim prensipleri modernize edilecek diğer yandan

muallimler yetiştirilip vilayetlere gönderilmek suretiyle yeni metotlar ülke geneline yaygınlaştırılacaktı”. (Yıldırım, 2010, s. 156).

Ziraat ve sanayiın geliştirilmesine yönelik müzakerelerin yapılmış olduğu ve Osmanlı İmparatorluğu’nda ziraat ve sanayide kalkınabilmek için bu alanda eğitime önem verilmesi gerektiğini belirten layihanın kaleme alınmış olduğu devletin resmi gazetesinde de ifade edilmiştir (Takvim-i Vekayi, 6 Safer 1263, no: 318). Tarımın geliştirilmesine yönelik kurulacak bir okulda, hem yabancı uzmanların bilgi ve birikimleri ithal edilecek hem de bu sayede yetişen öğrenciler Osmanlı topraklarına dağılarak üreticilere bu bilgi ve birikimi aktarma fırsatını yakalamış olacaklardı. Modern üretim metotlarının ve aletlerin çiftçilere tanıtılması ve ulaştırılması ile üretim artışının da sağlanması hedeflenmiştir (Önsoy, 2001, s. 482). Bu amaçla açılması düşünülen okul için yapılan hazırlıklar tamamlandıktan sonra, 1848 yılında Ziraat Mektebi isimli okul açılarak eğitim-öğretim faaliyetine başlanılmıştır.⁹⁴ Osmanlı İmparatorluğu’nda bu eğitim kurumuna çok geniş bir arazinin tahsis edilmiş olması, verilmesi düşünülen eğitimin uygulama ağırlıklı olacağının da göstergesi olmuştur (Önsoy, 2001, s. 482). Bu eğitim kurumunda, modern alet ve makinaların nasıl kullanılacağı öğrencilere öğretilmiş ve böylece Ziraat Mektebi, Osmanlı İmparatorluğu’nda modern tarım aletlerinin kullanılmış olduğu ilk eğitim kurumu olmuştur (Önsoy, 2001, s. 482-483).

1848 yılı Mart ayı itibariyle Ziraat Mektebi’nde 9’u Müslüman 5’i gayrimüslim olmak üzere toplam 14 öğrenci bulunmaktaydı. İlk yılda yeterli donanımına sahip öğrenci bulmak için Mekteb-i Tıbbiye’ye müracaat edilmiş ve Ziraat Mektebi’nin ilk öğrencileri, buraya devam edenler arasından seçilmişlerdir. Aynı yıl Kasım ayında öğrenci sayısı 39 olurken, 1849 yılına gelindiğinde dışardan kabul edilenler de dâhil mektebin 28’i gayrimüslim, 23’ü Müslüman toplam 51 öğrenciye ulaşmıştır (Yıldırım, 2010, s. 159-160). Osmanlı İmparatorluğu sınırları düşünüldüğünde, çok geniş toprakları bünyesinde barındıran imparatorlukta tarımsal alanda eğitimsel alt yapının oluşturulmasında oldukça geç kalınmış olduğu aşikârdır. Ancak bu konuda bir başlangıç olması itibariyle Ziraat Mektebi’nin açılmış olması önemli olmuştur. Büyük beklentilerle kurulmuş olan Ziraat Mektebi bir süre sonra ilginin azalmış olması dolayısıyla 1851 yılına gelindiğinde kapatılmıştır. Özellikle Ziraat Mektebi’nden mezun olan öğrencilerin taşrada görev

⁹⁴ Okulun açılış tarihi 27 Ocak 1847 tarihi olarak da verilmiştir. bkz. Koçer, 1970, s. 57.

yapma konusunda isteksiz oluşları, öğrencilerin hazırlıksız oluşu ve kitap konusundaki yetersizlik, mektebin kapatılması konusunda önemli sebeplerden olmuştur (Ergin, 1977a, s. 567-568; Önsoy, 2001, s. 483; Yıldırım, 2010, s. 165). Ziraat Mektebi, modern mesleki eğitimin doğuşunda ve gelişiminde en önemli aşamalardan birisi olmuştur. Ziraat Mektebi'nin açılması, devletin ihtiyaç duyduğu en önemli alanda terakkiyi sağlayacak bir girişim olmuştur. Bu alanda verilecek olan eğitim ile nitelikli bir tarımsal iş gücü oluşturulmak istenmiştir. Mektep kapandıktan sonra yine aynı tarz mektebin açılması için birtakım girişimlerde bulunulmuş ve hatta 1871 yılında bu konuda bir de nizamname hazırlanmıştır (Yıldırım, 2010, s. 167).

Osmanlı İmparatorluğu'nda tarım ve hayvancılığın geliştirilmesine yönelik Tanzimat Dönemi'ndeki girişimlere bakıldığında bu alanda eğitilmiş bireylerin ve uzmanların yetiştirilmesi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Bu alandaki teşebbüslerden birisi de, baytarlık eğitiminin verilmek istenmesidir. Hayvan hastalıklarının çözülebilmesi için hayvanların bulunduğu mahallerde görevlendirilecek baytarların yetiştirilmesi için eğitim verilmesine karar verilmiştir. İlk olarak da Tuna, Bosna, Hüdavendigâr, Konya ve Erzurum vilayetlerinden bu eğitim için dörder kişinin alınması kararlaştırılmış ve söz konusu valiliklere bu husus bildirilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 27 Şaban 1284, no: 546).

Modern dönemde devletler, her dönemde olduğu gibi sınırları içerisindeki kaynakları en verimli şekilde kullanabilmek için gereken tedbirleri almışlardır. Modernleşme sürecine girmiş olan Osmanlı İmparatorluğu'nda yer altı ve yer üstü kaynaklarının verimli olarak kullanılamayışı, özellikle mali anlamdaki çıkmazları aşmakta İmparatorluk devlet adamlarının önündeki en önemli problemlerden olmuştur. Kaynakların verimli bir biçimde kullanılması için önemli bir adım ormanların modern yöntemlerle işletmeciliğe kavuşturulması için atılmıştır. Ancak bu konuda gereken bilgi ve birikimi sağlayacak nitelikli elemanın eksikliğinden dolayı bu konuda da Avrupa'dan yardım alınmıştır. Modern manada orman işletmeciliğinin kurulabilmesi için Fransa'dan iki uzman getirtilmiştir: Aleksandr Estem ve Louis Tassy. Bu mühendislerin katkılarıyla temelleri atılan Orman Mektebi'ndeki eğitim faaliyeti 1857 sonbaharında bir kurs şeklinde başlatılmıştır (Önsoy, 2001, s. 485). Mektep ilk mezunlarını 9 kişinin ormancılık eğitimini tamamlamasıyla 1861 yılında vermiştir (Yıldırım, 2010, s. 252).

Sanayileşme, Avrupa’da modernleşmenin bir tekâmül olarak gelişmesinde en önemli olgulardan birisidir. Avrupa’nın modernliğı yakalamasında sanayileşmenin önemi, modernleşmeye çalışan batı dışı toplumlar tarafından da eksik de olsa kavranmıştır. Nitekim sanayileşmenin olmadığı toplumlarda modernleşmenin büyük ölçüde eksik kalmış olduğu rahatlıkla söylenebilir. Tarıma dayalı ekonomisiyle Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleşme süreci başlatıldığında sanayileşme hamlesi için de birtakım adımlar atılmıştır.

1848 yılında fabrikaların yoğun olarak bulunduğu Zeytinburnu’nda Mekteb-i Sanayi isimli bir mektep açılmasına teşebbüs edilmişse de, bu plan uygulamaya geçirilememiştir. Aynı şekilde 1850 yılında da bu konuda Avrupa kaynaklı bir raporun hazırlanmış olduğu ve 504 öğrenci mevcuduna sahip bir mektebin açılmasının öngörüldüğü fakat mektebin açılmasına yönelik bir girişimin gerçekleştirilmemiş olduğu ifade edilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 168-169). Sanayileşme hamlesinin başarıya ulaştırılabilmesi için özellikle nitelikli eleman ve bilgi-birikim eksikliği Osmanlı devlet adamları için ciddi zorluklar ortaya çıkarmıştır. Bu zorluğun aşılmasına yönelik önemli bir girişim Midhat Paşa tarafından gerçekleştirilmiştir. Midhat Paşa’nın, Balkanlarda ayrılıkçı fikirlerin önüne geçilebilmesi için 1861 yılında Niş’e tayin edilmesi sanayi mekteplerinin kuruluşuna giden yolda kırılma noktası olmuştur. Midhat Paşa, eyaletteki düşük eğitim seviyesinin yükseltilebilmesi için yoğun çaba harcamıştır. O, fakir ve yetim çocuklara yönelik eğitim verilecek ve onlara hayatlarını idame ettirebilecekleri mesleklerin öğretileceği ıslahhane projesini başlatmıştır (Çelik, 2012, s. 35). Bölgeye tayininden sonra bölgede ekonomik ve sosyal anlamda gerekli önlemleri almaya başlayan Mithat Paşa’nın başlatmış olduğu “ıslahhane” projesi, bölgenin kalkınması açısından oldukça önemli olmuştur. Başta kimsesiz ve yetim çocuklara güvenilir ve sağlıklı bir ortam hazırlamak amacıyla açılan ıslahhaneler, kısa süre içerisinde önemli birer mesleki eğitim merkezine dönüşmeye başlamıştır. Islahhanelerin ilk örneğı 1863 yılında Niş’te açıldıktan sonra, mesleki bir eğitimin yapıldığı bu ıslahhanede verilen eğitimin faydası kısa zaman içerisinde görülmüş ve farklı bölgelerden bu eğitim kurumuna yönelik talepler artmıştır (Yıldırım, 2010, s. 172-173). 1864 Vilayet Nizamnamesi’nin yayımlanmasından sonra Midhat Paşa’nın Tuna Vilayeti’ne⁹⁵ atanması ile hükmünün geçtiğı bölgenin

⁹⁵ 1864 Vilayet Nizamnamesi gereğince Niş, Vidin ve Silistre eyaletleri birleştirilmiş, böylece Tuna Vilayeti oluşturularak 7 sancak ve 48 kazaya ayrılmıştır (Yıldırım, 2010, s. 174).

sınırları genişlemiştir. Dolayısıyla onun, başlatmış olduğu ıslahhane projesini yaygınlaştırmasının da önü açılmıştır. Nitekim 1865 yılından itibaren Rusçuk ve Sofya sancaklarında da ıslahhaneler açılmıştır. Islahhane Nizamnamesine göre beş sınıfa ayrılan bu eğitim kurumlarında öğrencilere okuma yazma, terzilik, kunduracılık, müretteplik (ciltçilik), matbaacılık, dokumacılık ve makinistlik gibi meslekler öğretilmeye başlanmıştır (Unat, 1964, s. 80b). Böylece ıslahhane projesi, imparatorluğun ihtiyaç duyduğu üretim alanında kalifiye eleman ihtiyacının karşılanması bağlamında çok kıymetli olmuştur. Bu ıslahhaneler gerek elde edilen gelirler gerekse toplumsal refaha yapmış oldukları katkılarla İmparatorlukta önemli yer edinmişlerdir. Bu okulların temel amaçları;

“cehalete karşı eğitim seviyesini yükseltmek, yetimleri ve fakir çocukları koruma altına almak, yerel Osmanlı sanayisinin yeniden doğuşuna katkıda bulunmak, Balkan milletlerine, özellikle de Bulgarlara çiftçilik, hayvancılık ve orakçılık dışında yeni iş imkânları yaratmak, Panslavizm’e karşı Osmanlılık ideolojisini desteklemek ve Rus etkisini azaltarak Hristiyan ve Müslüman halk arasında ortak bir Osmanlı kimliği uyandırmak”

şeklinde ifade edilmiştir (Çelik, 2012, s. 86). İlerleyen yıllarda tüm İmparatorlukta ıslahhane sayısı artmaya devam etmiştir. 1868 yılında İzmir, Sivas, Diyarbakır, Halep, Kastamonu, Edirne, Erzurum, Bağdat, Trabzon, Cebel-i Lübnan, Kandiye (Girit), Selanik, Kudüs, Manastır, Bursa, İşkodra, Yanya, Bosna, Trablusgarp, Prezrin, Üsküp ve Filibe’de Tanzimat Dönemi’nin sonlarına kadar ıslahhaneler açılmış ya da açılması için teşebbüsler de bulunulmuştur (Yıldırım, 2010, s. 176-179).

Midhat Paşa Tuna valiliğinden sonra İstanbul’da Şûra-yı Devlet Reisliğine atanınca meslek okulları üzerinde önemle durmuş, 1866 yılında Türk Sanayiinin çökmesini önlemek ve onu himaye etmek için İstanbul’da Islah-ı Sanayi Komisyonu⁹⁶ adı ile bir komisyon kurulmuştur (Koçer, 1970, s. 69). Islah-ı Sanayi Komisyonu’nda hazırlanmış olan raporda sanayi mekteplerinin açılmasının teşvik edilmesi kararı

⁹⁶ Islah-ı Sanayi Komisyonu 1864 yılı ortalarında çalışmalarına başlamıştır. Komisyonun amacı; “Dersaadet’te bulunan sanayi-i mütenevvia erbabının hayli zamandan beri bazı esba-ı mania ile düçar oldukları tenezzülâtın indifa’yle ıslah-ı sanat ve tervîç-i ticaretlerine bir tarik-i teshil bulunmak ve matlabin husulünden sonra şu ıslahat derece derece memalik-i mahruse esnafına dahi tamim olunmak...” şeklinde ifade edilmiştir. Bkz. Takvim-i Vekayi, 9 Şaban 1285, no: 1027; Islah-ı Sanayi Komisyonu hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Önsoy, 1988, s. 95-102.

alınmıştır. Bundan dolayıdır ki açılmış olan ıslahhaneler için sanayi mektebi ismi kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim 1867 yılında İstanbul’da bir Islah-ı Sanayi Mektebi kurulmasının kararlaştırılmış olduğu ifade edilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 14 Safer 1284, no: 492). Bu karar neticesinde 1868 yılında İstanbul’da açılmış olan Büyük Islahhane için Mekteb-i Sanayi adı kullanılmıştır⁹⁷. Okulun amacı; “... Mekteb-i Sanayi, memalik-i mahrusada en ziyade lüzumu olan san’atların ilmiyle ameliyatı öğretilmek için vaz edilmiştir” şeklinde açıklanmıştır (Koçer, 1970, s. 70).

Anlaşıldığı üzere ıslahhaneler, Osmanlı İmparatorluğu’nda bilinçli, programlı ve belirli bir amaç doğrultusunda şekillenmiş önemli eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Bu eğitim kurumlarının kısa süre içerisinde beklentileri karşılaması ve yaygınlık kazanmış olması, kuruldukları bölgelerin ihtiyaçlarına cevap vermedeki başarısından dolayı olmuştur. Nitekim buhranlı bir dönemden geçen Osmanlı İmparatorluğu’nda en önemli meselelerden birisi, birlik ve bütünlüğün korunması idi. Bunun için de imparatorluğun, kendi tebaası gözünde etkin, güçlü ve adaleti sağlayan bir siyasal yapı olduğunu kanıtlayabilmesi gerekmiştir. Islahhaneler, birer eğitim merkezi olduğu kadar birer üretim merkezleri haline dönüştürülebilmıştır. Böylece bu eğitim kurumları kendi giderlerini karşılayabildikleri gibi, daha fazlasını da elde etmişlerdir. Ayrıca farklı bölgelerde açılmış olan ıslahhanelerde verilen eğitim sayesinde çocuklar birer meslek sahibi oldukları gibi okuryazar olmuşlardır. Tanzimat Dönemi’ndeki eğitim ıslahatındaki önemli hedeflerden birisi olan Türkçe okuryazar bir neslin yetiştirilmesine yönelik ıslahhanelerdeki eğitim önemli katkılar sağlamıştır. Örneğin; Halep’te açılmış olan ıslahhane sayesinde o civardaki çocukların terzi ve kunduracı gibi meslekleri öğrendikleri gibi şaşılacak düzeyde Türkçe okuma yazma becerisini de kazanmış oldukları ifade edilmiştir (Takvim-i Vekayi, 16 Rabiülahir 1286, no: 1117). Başka bir örnek ise İzmir Islahhanesidir. Bu ıslahhanede öğrenciler tarafından imal edilen üç çift kundura İstanbul’a gönderilmiştir. Öğrencilerin bu imalatı ve okulda öğrencilere Türkçe, Hendese ve Coğrafya derslerinin verilmekte oluşu da takdir edilmiştir (Çadircı, 2011, s. 106). Osmanlı İmparatorluğu’nun tam da ihtiyacı olan bir alanda oldukça önemli bir adım olan ıslahhane projesi, Tanzimat devlet adamlarının, özellikle de Midhat Paşa’nın,

⁹⁷ Mekteb-i Sanayi Nizamnamesi için bkz. Takvim-i Vekayi, 11 Şaban 1285, no: 1028; Takvim-i Vekayi, 13 Şaban 1285, no: 1029; Takvim-i Vekayi, 28 Şaban 1285, no: 1030; Takvim-i Vekayi, 30 Şaban 1285, no: 1031;

sonuçları bağlamında İmparatorluk'ta eğitim alanındaki en etkili ve faydalı girişimlerden birisi olmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu'nda yer altı kaynaklarının kullanılmasına yönelik adım ise madenlerin daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için atılmıştır.⁹⁸ Bu nedenle yetişmiş elemanı elinde olmayan Osmanlı İmparatorluğu'nda, bu alandaki nitelikli eleman ihtiyacının karşılanabilmesi için 6 kişi seçilerek Paris ve Londra'ya "Madeniyat" eğitimi için gönderilmişlerdir (Yıldırım, 2010, s. 280). 1869 yılında Osmanlı topraklarındaki madenlerin iltizama verilerek işletilmesini de öngören ayrıntılı bir nizamname hazırlanmıştır. Daha sonra gerekliliği ayrıntılı bir şekilde belirtilen Maden Mektebi'nin yapısı hakkında da bir ön çalışma yapılmıştır. Konu, mühendislerden Prusyalı Mösyö Vays ile müzakere edilmiş ve Vays tarafından açılacak mektep hakkında bir rapor hazırlanmıştır (Ergin, 1977a, s. 591; Yıldırım, 2010, s. 282). Bir takım inceleme ve eleştiriler olsa da mektep, 3 Şubat 1874 tarihli irade ile Maden Mektebi, daha ziyade madenleri çoğalan vilayetlerde istihdam edilecek mühendisler yetiştirmek üzere, resmen kurulmuştur (Yıldırım, 2010, s. 287). 1880 yılına kadar açık kalan mektep bu tarih itibariyle Orman Mektebi ile birleştirilerek Orman ve Ma'adin Mektebi adı altında öğrenci yetiştirilmeye devam edilmiştir. (Yıldırım, 2010, s. 288).

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme projesinde üzerinde durulan başka bir alan da sağlıktır. Birçok alanda olduğu gibi dönemin Avrupa'sında sağlık alanında birçok atılım meydana gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda XIX. yüzyıla kadar sağlık alanındaki uygulamalar, eski İslam bilginlerinin yazdıkları eserlere veya özellikle kırsal kesimde sözel kültüre dayalı bir gelişim göstermiştir. Yani kırsal alanlarda sağlık eğitimi daha yaşlı olup da tecrübelerinden faydalanan kişiler vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir.

Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nda çocuk ölümlerindeki yükseklik Osmanlı'da ebelik konusundaki aksaklıkların da bir sonucudur. Ebelik eğitimine yönelik herhangi bir formal eğitime Tanzimat Dönemi'ne kadar rastlanmaz. Ebelik meselesi Tanzimat devlet adamlarının gözünden kaçmamış ve 1842 yılında "alaylı" ebeleri modern tıbbın gerektirdiği bilgilerle eğitmek ve doğum konusunda teknik bilgiler vermek üzere "Fenn-i Kıbale" kursu açılmıştır. Bu kursun açılışının ilk adımı olarak 1842 yılındaki bir

⁹⁸ Osmanlı İmparatorluğu'nda madenlerin kullanımı konusunda, XVIII. yüzyıla kadar Avrupa'nın gerisinde pek de kalınmamış olduğu ifade edilmiştir. Öyle ki, 1580'lerde R. Murphy, Osmanlılardaki madencilik hakkında yapmış olduğu araştırma neticesinde, Osmanlılar tarafından bu alanda kullanılan teknolojinin Avrupa'daki kullanılan teknoloji ile önemli oranda benzerlikler içerdiğini aktarmıştır. Bkz. İhsanoğlu, 2007, s. 188.

hekimbaşı layihası gösterilmiştir. Bu layihada önemli bir husus, Fenn-i Vilade ve Fenn-i Kıbale derslerinin uygulamalarının Avrupa'dan getirilecek “avret modelleri” ve “cenin maketleri” üzerinde yapılması ve bu kursları bitirenlere ruhsat verilmesi ve ruhsatı olmayanlara doğum izni verilmemesi öngörülmüştür (Okay, 1998, s. 58). Ayrıca Tıp eğitiminin Türkçeleştirilmesi ve böylece Türk doktor sayısını artırmak amacıyla 1865 yılında Cemiyet-i Tıbbiye-i Osmaniye kurulmuştur (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 74).

Tanzimat Dönemi her bir alanda eğitim açısından birtakım adımların atılmış olduğu bir süreç olmuştur. Eğitim hamlesi ile toplumsal modernleşme projesi kısa süre içerisinde başarıya ulaştırılmak istenmiştir. Örneğin; iletişim alanında telgrafın Osmanlı topraklarında kullanılmasına başlanmasından sonra, bu alanda dil bilen yetişmiş elemana ihtiyaç hâsıl olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk telgraf hatları kurulurken devlet adamları tarafından önemli bir konuya vurgu yapılmıştır. Bu vurgu, telgraf hatlarının işletilebilmesi için gelecek olan Fransız memurunun, yanlarına verilecek Osmanlı memurlarına işi öğretmesinin talep edilmiş olmasıdır. Bu şekilde, telgraf teknolojisini kullanabilen eleman yetiştirmek için başlayan eğitim-öğretim faaliyeti ilerleyen zamanda daha düzenli bir hale getirilmiş ve 1857 yılında da 12 maddelik bir nizamname hazırlanmıştır (Yıldırım, 2010, s. 269-270). 1860 yılında ülke çapında telgraf hattının genişletilmiş olması, bu konuda eğitim alanında da yeni atılımları beraberinde getirmiştir. Böylece 1861 yılında İstanbul'da “Fünûn-ı Telgrafiye Mektebi” açılması için hazırlıklara başlanılmıştır. Eğitim süresi iki yıl olan bu mektepte 1864 yılına kadar eğitim-öğretim faaliyeti devam ettirilmiştir (Yıldırım, 2010, s. 275). Telgrafın kullanılmasıyla Türkçe haberleşmenin tam manasıyla sağlıklı şekilde yürütülemeyişi ve bu alanda iki dillilik probleminin halledilebilmesi için Türkçe ve Fransızca haberleşme memuriyetlerini birleştirilerek personel yetiştirmek üzere 1871 yılı sonlarında Babıali'den İstanbul'da bir mektep açılması talep edilmiştir. Bu şekilde 13 Ocak 1872 tarihinde mektep İstanbul Postanesi'nde açılarak eğitime başlanmıştır (Yıldırım, 2010, s. 277).

İletişim alanındaki teknolojik gelişmelerin Osmanlı İmparatorluğu'na aktarılması sürecinde, bu teknolojiden en iyi şekilde nasıl faydalanılacağını Osmanlı memurlarının da öğrenmesi son derece hayati bir mesele olmuştur. Nitekim çok eksik bir istihbarat ağına sahip olan Osmanlı İmparatorluğu'nda haberleşmenin devletin kontrolünde yürütülmesi için haberleşme dilinin Türkçe olması ve iletişim teknolojilerini kullanabilen nitelikli eleman yetiştirilmesi çok önemlidir. Bu bağlamda telgrafın Osmanlı

topraklarında kullanılmasıyla birlikte bu alanda gereken nitelikli elemanların yetiştirilmesi için başlatılan eğitim teşebbüsü önemli bir başlangıç noktası olmuştur. Ayrıca 1864 yılında yabancı dil bilen memurlar yetiştirmek amacıyla Fransızca, Rumca ve Bulgarca'nın öğretildiği dil mektepleri açılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 69). Yabancı dil bilen nitelikli eleman eksikliğinin bedeli 1821 yılındaki Yunan İsyanı sürecinde ödenmiştir. Bu tarihten sonra Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil bilen bireylerin yetiştirilmesi için gerekli girişimler başlatılmıştır. 1864 yılındaki söz konusu dil mekteplerinin açılmış olması da bu yöndeki adımlardan bir tanesi olmuştur.

1868 yılında Mecelle'nin uygulanmaya başlanması ile birlikte yeni hukuk okullarına gereksinim duyulmuştur. 1870 yılında Divan-ı Ahkâm-ı Adliye'de memurlar için bir hukuk dershanesi açılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 70).

Sivil kaptan gereksinimini karşılamak amacıyla 1870 yılında "Kaptan ve Çarkçı Mektebi" kurulmuştur. Ayrıca eski eserlere olan ilgi ve verilen değerin artması sonucunda "Müze Mektebi" kurulması yolunda girişimler olmuştur. (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 70).

Neticede, Tanzimat Dönemi eğitimin çok boyutlu olarak ele alındığı bir süreçtir. Eğitim vasıtasıyla toplumu eğitmek ve istenilen yeni düzeni sağlayarak kalkınmak dönemin hedefleri arasındadır. Bu amaçla her alanda eğitim zorunluluk olarak görülmüştür. Özellikle Avrupa'da sanayileşme ve sonrasındaki gelişmeler neticesinde mesleki eğitim alanındaki atılımların önemi ve gerekliliği Tanzimat Dönemi'nde fark edilmiştir. Artık herhangi bir eksiklik ve ihtiyaçtan yola çıkarak Tanzimat Dönemi'nde de sivil ve mesleki alanda köklü ve önemli eğitimsel ıslahat süreci yaşanmıştır. Toplumsal kalkınmanın hedeflendiği Tanzimat Dönemi boyunca meslek okulları da hedefler doğrultusunda çeşitlenmiştir. Dolayısıyla en yüksek düzeyde mesleki uzmanlaşma ve sivil bürokraside olduğu gibi açıkça belirlenmiş bir katmanlaşma Tanzimat Dönemi'nde başlamıştır (Turfan, 2013, s. 153-154). Her ne iş ile uğraşırsa uğraşsın bireylerin eğitilmiş olmaları gerektiği, aksi takdirde ustasından gördüğünü taklit eden bir kişi olacağı, bunun dahi hayvanların yaptığı işten farklı bir yanı olmadığı açıkça ifade edilmiştir (bkz. Münif Paşa, 1279/1862, s. 176-185).

4.4.5. Geleneksel Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu

4.4.5.1. Eğitimin ilk basamağında ıslahat: sıbyan mektepleri

XIX. yüzyılda Avrupa’da eğitim alanındaki reformlar, çocukların ilk eğitimlerini aldıkları ilkokullar üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Bu dönemle birlikte çocukların eğitim gördüğü mekânlar yapı ve işleyiş açısından tamamen yenilenmiştir. Bu alandaki reformların ilkokullar üzerinde yoğunlaşmasının anlamlarından birisi, çocuk ve çocukluk çağı gibi dönemsellemelerin ortaya çıkması, dolayısıyla çocuğun başlı başına ayrı bir varlık olarak algılanmaya başlanmış olmasıdır (Araz, 2013, s. 105). Çocuğun eğitimi konusundaki teşebbüsler modern öncesi dönemde genellikle din ve ahlak çerçevesinde yapılmıştır. Çocuğun dinin kural ve kaidelerini öğrenmesi, onun ıslah edilmesini sağlayan en önemli yol olarak görülmüştür. Ebeveynlerden, çocuklarını itaat ve bağlılığa alıştırmaları beklenmiştir. Çocukların terbiyesine yönelik kitaplarda, utanma duygusu her daim ön planda tutulmuştur (Araz, 2013, s. 105). Ancak modernleşme sürecinde eğitim alanındaki yenileşme hareketleri ve çocukların eğitime verilen önemin artışı, onların düşünsel becerilerini geliştirdiği gibi, ileriki yaşamlarında okuryazar olmalarını, bilgi ve beceri ile donatılmalarını sağlamıştır. Çocukların sadece ıslah edilmek için değil, bireysel ve toplumsal anlamda iyi bir gelecek için eğitilmelerinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleşme sürecinin ilk safhası olan Tanzimat Dönemi öncesine kadar, çocukların eğitiminin tamamen ihmal edilmiş olduğunu söylemek zordur. Bunu çocukların eğitim-öğretim hayatına başladıkları zaman ki yapılan “âmin alayı”⁹⁹ gibi tören ve merasimlerden anlamaktayız. Ancak Tanzimat öncesi dönemde çocuğun eğitiminde hedef, onun ıslahı ve dini kaideleri öğretebilmektir. Bu tür eğitimin yürütüldüğü mekânlar, “sıbyan mektebi” ismi verilmiş olan eğitim kurumlarıdır. Abbasiler döneminde “küttab” olarak adlandırılan eğitim kurumlarına Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı Türkleri “sıbyan mektebi” ismini vermişlerdir (Taşkın, 2008, s.

⁹⁹ “Bed-i Besmele Cemiyeti ya da “âmin alayı” denilen bu merasim, genellikle Pazartesi, Perşembe veya kandil günleri düzenlenirdi. Ailelerin varlıklı veya yoksul olmasına bağlı olarak bu tören şekillenmiştir. Yoksul bir ailenin çocuğu eti senin kemiği benim denilerek teslim edilirken, orta halli bir ailenin çocuğu mektepteki çocuklara birkaç kuruş, hoca ile halifeye ise ucunda mecidiye bağlı birer yağlık hediye edilerek mektebe başlatılırdı. Zengin çocukların kaydı ise, adeta bir düğün havasında geçerdi. Çocuk önce giydirilerek bir at veya arabaya bindirilir, mektepten gelen ilahici ve âmincilerle birlikte tespit edilmiş yerlerden geçerek, Eyüb Sultan’a gidilirdi. Yol boyunca ilahiler ve dualar okunur, âminci çocuklar âmin diye bağırırlardı. Alay döndükten sonra, çocuk hocanın karşısındaki seccade veya mindere oturur ve sembolik olarak ilk ders, bir iki harfin tekrarlatılmasıyla yapılırdı (Taşkın, 2008, 346).

345). Belgelerde “Dâru’t- ta’lim, Dâru’l- ‘ilm, Muallimhâne, Mekteb, Mektephâne, Mahalle Mektebi, Taş Mekteb, Mekteb- i iptidaiye” gibi isimlerle de geçen sıbyan mektepleri, Osmanlı İmparatorluğu’ndaki geleneksel eğitim kurumları içerisindeki ilk basamağı teşkil etmiştir. Sıbyan mekteplerindeki eğitim öğretimin amacı hakkında Ali Birinci şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bu mekteblerin esas gayesi İslam dininin adap ve erkânını, bu cümleden olmak üzere Kur'an okumayı, yazı yazmayı, namaz kılmayı ve ilmihal bilgilerini öğretmektir. İsteyene tecvid (Kur'an'ı usulü üzere ahenkli bir şekilde okumak) de öğretilirdi. Tecvid kitaplarından bugün de halk arasında mu'teber tutulan ve okunan taşbaskı Karabaş Tecvidi isimlisi tercih edilirdi” (Kara ve Birinci, 2012, s. 23).

Öğrenciler kimi kaynaklara göre dört beş, kimi kaynağa göre ise biraz daha geç bir yaşta medrese eğitiminden önce sıbyan mekteplerine kaydolur, orada eğitim görürlerdi. Araştırmalardan anlaşıldığı kadarıyla sıbyan mekteplerinde, genellikle dört ve beş yaşlarından yetişkinliğe geçiş aşaması olan on üç ila on dört yaşlarına kadar farklı yaş gruplarının bir arada eğitim aldığı söylenebilir. Sıbyan mekteplerini bugünkü manada bir ilköğretim veya ilkokul gibi görmek yanlış olur. Bu eğitim kurumları halen günümüzde birçok bölgede yaz aylarında camilerde açılan kuran kurslarındaki eğitim öğretime benzer bir sistem ile işlemekteydi. Dini vazifelerin gerektirdiği basit bilgileri vermek, Kur'an-ı Kerim'i Arapça olarak okutabilmek ve mümkünse yazı eğitimi vermek. Sıbyan mekteplerindeki eğitim, anlamını öğretmeden Arapça üzerinden Kura'an-ı Kerim okumayı öğretebilmek ve çocuğa dini bilgileri belleterek onu ıslah etmek temelinde şekillendirilmiştir. İhsan Sungu;

“Bundan dokuz asır önce bir İslam âliminin, ana dilleri Arapça olan memleketlerde bile çocuklara okuma öğretmeye Kuran'dan başlatılmasını bir gaflet saydığı ve tenkit ettiği halde, bizde Türk çocuklarına, ana dilinde yazılmamış olan bir eseri okuma kitabı olarak vermeye Cumhuriyet devrine kadar devam edilmiştir”

diyerek bu eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim yöntemini eleştirmiştir (Ergin, 1977, s. 84). Kuşkusuz bu eleştirisinde fazlaca haklıdır. Sıbyan mekteplerinde çocuklara anlamını bilmedikleri kutsal kitap olan Kuran okumanın öğretilmesi ve onun anlamını öğretmeden kutsallığının çocuklara ezberletilmesi, din dışı geleneklerin, adetlerin veya batıl inançların kutsallaştırılması gibi sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Hatta XXI. yüzyılda dahi Türk toplumundaki bazı kesimlerce, Arapça harflerle yazılmış tüm metinlere kutsallık yüklenmesi bu tarz bir eğitimin sonucudur. I. Abdülhamid döneminde (1781 yılında) kendisinin yaptırmış olduğu mektebin vakfiyesinden anlaşıldığı üzere en azından çocuklara Kur'an'da ne yazdığını anlatabilmek amacıyla, Arapça ve Farsça derslerin verilmesi istenilmiştir (Ergin, 1977). Sıbyan mekteplerindeki öğretim kadroları da özellikle içinde bulunulan çağın oldukça gerisinde kalmıştır. Zaten bu mekteplerde eğitici olmanın en önemli şartının, Kur'an'ı hıfz etmek olduğu, ancak genellikle Kur'an'ı dahi tam olarak bilmeyenlerin mekteplerde hocalık yaptığı ifade edilmiştir (Balıkhane Nazırı Ali Rıza Bey, 2012, s. 50).

Sıbyan mekteplerinin içinde bulunduğu durumdan kurtarılabilmesi, bu alanda gerçekleştirilecek ıslahatın yönü, kapsamı ve etkinliği ile yakından bağlantılı olmuştur. Sıbyan mektepleri ve çocukların eğitimi konusunda ilk önemli teşebbüslerin II. Mahmud'un (1808-1839) saltanatı süresince gerçekleştirilmiş olduğu anlaşılmaktadır. II. Mahmud'un saltanatının son yıllarında kurulmuş olan Meclis-i Umur-ı Nafia'da hazırlanan layihada, eğitim alanındaki problemlerden bahsedilerek bu olumsuz durumun sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesiyle giderilebileceği üzerinde durulmuştur. Layiha'da; sıbyan mektebi hocaları hakkında incelemeler yapılarak, bilgi seviyelerinin yeterli görülen hocaların yerinde bırakılması, dört, beş yaşlarına gelmiş çocukların sıbyan mekteplerine verilmesinin zorunlu olduğu ve okul masraflarını karşılayamayacak kadar fakir ailelerin çocukları için bir iki tane fukara mektebinin açılması hususları ifade edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 6). Meclis-i Umur-ı Nafia layihasından da anlaşıldığı üzere Sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi gündemde olmasına rağmen, bu alanda yeni mekteplerin kurulması hususu ele alınmamıştır. Muhtemelen hemen hemen her mahalde bir sıbyan mektebinin mevcut oluşu bu durumun sebepleri arasındadır. Ayrıca ilmiye sınıfının tekeli devam ettirmekte olduğu bir alanda ıslah girişiminde bulunulması durumunda karşılaşılmaması muhtemel olan muhalefetten çekinilmiştir. Bahsedilen layihada sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik talebin ortaya konmuş olması dikkate

değerdir. Ancak orta dereceli modern mekteplerin açılması gibi, sıbyan mekteplerinin ıslahı konusunda da 1846 yılına kadar ciddi bir girişimde bulunulmamıştır. 1845 yılında Sultan Abdülmecid'in eğitim alanında yapılması gerekenlere değinen oldukça önemli olan fermanından sonra sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik de adımlar atılmaya başlanmıştır.

Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ta hazırlanarak 1846'da Meclis-i Vala'ya sunulmuş olan teklif, Meclis-i Maarifi-i Umumiye'de kabul edilerek 8 Nisan 1847'de (h. 21 Rebiülahir 1263) "Etfâlin Tâlim ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilere İ'ta Olunacak Talimat" yayımlanmıştır¹⁰⁰ (Koçer, 1970, s. 58, Akyüz, 1994a). Bu talimat, sıbyan mektepleri programlarını düzenlemeye ilişkin bir teşebbüs olmuştur. Talimatnamede eğitim-öğretim metotları, hangi derslerin verileceği gibi konular yer almıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 75). Talimatnamenin;

"Elifba 'ya başlayan sabiye hem hurufatı okutmak ve hem de bunların yavaş yavaş yazıyı dahi öğrenmeleri için öteden beri Mekke-i Mükerrreme ve Medine-i Münevvere ve sair havali-i Arabistan'da olageldiği misillu üzerine yazı yazılır silinir surette taraf-ı eşref-i saltanat-ı seniyyeden her bir mektebe lüzumu miktar ita buyurulacak levhalara eşkâl-i hurufu yazdırmak münasip olacağından işbu levhalardan mektebe başlayan sabilere birer tane verilip"

maddesi ile de sıbyan mekteplerinde kara tahta ve tebeşir kullanımı teşvik edilmiştir (Akyüz, 1994a, s. 14, 25; Sakaoğlu, 2003, s. 75). Burada ilginç nokta, sıbyan mekteplerinde uygulanacak yeni metoda İslami kılıf uydurulmuş olmasıdır. Dönemin ulemasından çekinildiğini ortaya koyan bu tutum, modern anlamda eğitim ıslahatı önündeki bağınazlık engelinin de kanıtı olmuştur. Her şeye rağmen bu madde sıbyan mekteplerinde okuryazarlık eğitiminin verilmesine yönelik önemli bir karar olmuştur. Çocuklara yazı eğitimi verilmesi talimatname ile getirilmiş olan önemli yeniliklerden birisi olmuştur. Yazı eğitimi hususunda, ders veren hocaların gereken ihtimamı

¹⁰⁰ Talimatnamenin tam metni için bkz. Akyüz, 1994a; Kara ve Birinci, 2012, ek-1.

göstermeleri gerektiğinin altı çizilmiştir.¹⁰¹ Nitekim Tanzimat Dönemi'ne kadar olan süre zarfında sıbyan mekteplerinde yazı eğitiminin verilmediği bilinen bir gerçektir.

Bu talimatnamede, çocukların sıbyan mekteplerine devamı zorunlu tutulmuş ve bunu ihmal eden aile veya bildirmeyen hocaların cezalandırılacağı dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra talimatnamenin önemli özelliklerinden birisi, çocuklara Kur'an okumanın yanı sıra çocuklara iyi ve kötü huyların neler olduğunu öğretmek için Meclis-i Maarif-i Umumiye tarafından verilecek olan "Harekeli Türkî Muhtasar", "Ahlak-ı Memduhe" risalelerinin okutturulmasının istenmiş olmasıdır. Bu risalelerin okutulmasındaki amaç, "kendilerine mucib-i tehzib-i ahlak olmak için şer'an ve aklen güzel huylar ve nehyolunan kötü huyların" neler olduğunu öğretebilmektir. Söz konusu risalelerin okutulması, ahlaklı bir toplum oluşturma isteğini ortaya koymaktadır. Düzenin bozuk olduğu, rüşvet ve yolsuzlukların hâkim olduğu bir toplumsal yapıda çocuklara ahlak eğitimi dersinin verilmeye başlanması toplumsal düzeni sağlama isteğini yansıtmaktadır. Yine aynı talimatnamede, Kur'an-ı Kerim öğretilirken onunla birlikte meşhur "Türkî Tecvidi" okutturulması istenmiştir. Buradaki amaç çocukların Kur'an-ı Kerim'i layıkıyla okuyup anlayabilmelerini sağlamaktır. Eğitimin Türkçe yapılmaya başlanması, eğitimin topluma tam anlamıyla yaygınlaştırılma yönündeki çabalara işaret etmektedir. Ayrıca falaka usulü yasaklanmış ceza yerine ödülün kullanılması, ceza vermek gerekirse de "kulağını incitmeyecek kadar çekmek" veya "ırz u namusuna dokunmayacak surette acı sözler söylemek" gibi daha hafif cezaların tercih edilmesi istenmiştir. Öyle ki, Tanzimat Dönemi'nde çocuklara yönelik cezaların ağırlığı söz konusu olduğunda gereken tahkikatın yapılmış olduğunu gösteren örnekleri görebilmek mümkündür. Bu örneklerden birisi, bir öğrencisini döven Beşiktaş Sıbyan Mektebi muallimine yönelik tahkikat yapılmasının istenmiş olmasıdır (BOA. MF. MKT. 42-67). Talimatname bir bütün olarak ele alındığında çok köklü ıslahat olmamasına rağmen, İmparatorlukta ilköğretim alanındaki zihniyet değişiminin somut göstergelerinden birisidir. Talimatnamenin modern yanlarına rağmen kız ve erkeklerin ayrı oturtulması konusunda katı tutumun devam ettiğine yönelik madde¹⁰², değişimin yavaşlığından ve

¹⁰¹ "...hâce efendiler bu usule dikkat ve maharet ederek yani sıbyana bir taraftan Elifba cüzünden okutarak ve bir taraftan dahi berveçhi muharrer her dersini levhaya yazdırarak Hakteala ve tekaddes hazretlerinin feyiz ve ihsanı ile Elifba cüzü hitamına kadar etfali filcümle yazı yazmaya alıştıralar..." bkz. Akyüz, 1994a, s. 26.

¹⁰² "Bazı mekteplerde etfal-i zükur ile etfal-i inas muhteliten bir yerde oturtulmakta olup hâlbuki bu keyfiyet mültezem-i ali bulunan usul ve adab-ı terbiyete münafi olduğuna ve bu suretle etfal-i zükur ve inasın

uygun ortamın ve yapının ortaya çıkmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Ders programı ve devam konusu dışında talimatnamede belirtilen diğer hususlar uygulanamamıştır. Bunun başlıca sebebi olarak teşkilatlı bir eğitim sisteminin kurulamamış olması, öğretmen ve ödenek yokluğu gibi sebepler sayılmaktadır. (Ağırakça, 2013, s. 36).

Daha önceki satırlarda değinildiği üzere modern okulların açılmasına rüşdiye mekteplerinden başlanması hususu bazı bölgelerde öğrenci temini hususunda problemlerin baş göstermesine sebep olmuştur. Henüz sıbyan mektebi olmayan bölgelerde rüşdiye mektebi kurulması girişimleri görülmüştür. Bu nedenledir ki, sıbyan mektebi olmayan mahallerin olduğunun anlaşılması üzerine, buralarda öncelikle sıbyan mektebi açılması için girişimlerde bulunulmuştur.¹⁰³

Sıbyan mekteplerindeki ıslah girişimleri 1863 yılında hızlanmıştır. 23 Mayıs 1863 tarihinde, 1824 yılında ilan edilmiş fermanı teyid eden resmi bir beyanname ile sıbyan mekteplerine devam etmenin mecburiyetinin ifade edildiği ve yeni düzenlemeler getiren bir irade-i seniye yayımlanmıştır. İrade-i seniyeninin yayımlanmasıyla İstanbul'un on iki semtinde numune sıbyan mektepleri açılmıştır. Bu mekteplerin İstanbul dışında ilk uygulaması ise Niş'te olmuştur. İstanbul ve Niş'teki uygulamalar olumlu sonuç verince bu uygulamanın bütün memlekette yaygınlaştırılması için Maarif Nezareti, "beher mektebe bir muavin ve bir nazır ile üç azay-ı muteberan-ı ahali tayin olunarak lazım gelenin yapılması" için bir mazbata yayınlamıştır. Ayrıca mekteplerin masraflarına öğrenci velilerinin de iştirak etmesi talep edilmiştir. Böylece mektep-çevre ilişkisi kurularak yeni usullerin kolaylıkla benimsenmesi ve ilköğretimin geliştirilmesi istenmiştir (Ağırakça, 2013, s. 38). Ayrıca Maarif Nezareti tarafından öğrencilere taş levha, kalem, yazboz tahtası ve divit gibi ders araç gereçleri dağıtılmıştır (Yıldırım, 2010, s. 109; Mahmud Cevad, 2002, s. 65-66). Sıbyan okullarının inşa, tamir ve öğretmen masraflarında topluma yüklenen sorumluluk bazı araştırmacılar tarafından eğitimin paralı olduğunun kanıtı olarak ele alınmıştır (Demirtaş, 2007, s. 179). Ancak gerekli iktisadi kaynaklardan yoksun olan bir imparatorlukta, toplumdan bu yönde bir talepte bulunulmuş olması mevcut ihtiyacı gidermeye yöneliktir. Avrupa devletlerinde eğitim alanındaki

mektepler sıralarında ihtilat ettirilmesi caiz olmayacağına binaen Hâce efendiler etfal-i inasın sıralarını etfal-i zükur sıralarından başka olarak tefrik birle bu hususa yani etfal-i zükur etfali inas ile aşırı sohbet ve ülfet ve ihtilat ettirilmemesi emr-i ehemmine kemaliyle dikkat edeler" bkz. Akyüz, 1994a, s. 30.

¹⁰³ Mekatib-i Umumiye muavini Vehbi Efendi'nin bahsedilen yöndeki girişimi için bkz. BOA. A. MKT. MHM. 135-93.

modernizasyon süreci incelendiğinde, toplumun ve cemaatlerin eğitim alanındaki yeniliklerde ve okullaşmanın artmasında ne denli etkili olduğu açıktır. Aslında Tanzimat Dönemi'nde söz konusu talep biraz da Avrupa'daki eğitim alanındaki aynı girişimlerin yansımalarıdır. Fakat toplum farklı toplumdur, devlet farklı devlettir. İstenilen başarı elde edilememiş olsa da, ileriki yıllar için önemli bir tecrübe olmuştur. 1866 yılına gelindiğinde ise 243 adet sıbyan mektebinin açılmış olduğu, bunlardan 157'sinin Bihaki(Bihatsch) Sancak'ında ve 24'ünün İşkodra'da açılmış olduğu ifade edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 76).

Yeni açılan sıbyan mekteplerinden birine giden Uşaklıgil, anılarında bu mektep hakkında şunları söylemiştir:

“... soluk soluğa bu merdivenleri çıktım, küçük bir sahanlık, açık duran bir kapı..., Buradan içeriye baktım: sıra sıra sedirler, bunların üstünde dizi dizi çocuklar ve bunlar sallanmıyorlardı. Tâ ilerde, yine bir kürsü ve burada beyaz sarıklı –bugün görüyorum zannediyorum- penbe sofdan cübbeli melih, genç, sevimli, tatlı bir hoca...”

...Bu mekteb pek yeni açılmış olacak ki ben bu teşebbüse girişinceye kadar beni oraya göndermek kimsenin aklına gelmemişti...” (Uşaklıgil, 2012, s. 60).

Bu yıllarda sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik girişimlerden birisi de, bu okullara öğrenci kayıt tarihleridir. Sıbyan mekteplerinde, geleneksel usullerle eğitim-öğretim faaliyetlerinin ıslahı kadar, bu mekteplere öğrenci kaydının da belirli tarihler dışında yapılmamasının gerekliliği dile getirilmiştir. Bunun nedeni, aksi takdirde karışıklıkların yaşanmakta olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Bu gerekçeyle sıbyan mekteplerine öğrenci kaydının Rûz-ı Hızır¹⁰⁴ ve Rûz-ı Kasım¹⁰⁵ mevsimlerinde olmak üzere yılda iki kez alınmasına karar verilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 25 Cemaziyülevvel 1281, no: 242).

1868-1871 yılları arasında Maarif nazırı olan Safvet Paşa, taşradaki mahalle ve sıbyan mekteplerinin sayısını arttırmaya epeyce gayret göstermiştir. İstanbul dışına geçici ve seyyar muallimlerin gönderilmesi onun zamanında olmuştur. Ayrıca bununla yetinilmemiş, taşradaki muallimleri yeni yöntemler konusunda eğitecek uzman

¹⁰⁴ Rûz-ı Hızır mevsimi, 6 Mayıs-7-8 Kasım arasındaki aylar için kullanılmaktaydı.

¹⁰⁵ Rûz-ı Kasım mevsimi, 8 Kasım-5 Mayıs arasındaki aylar için kullanılmaktaydı.

eğitmenler gönderilmiştir (Somel, 2010, s. 82). 29 Haziran 1868’de (h. 8 Rebiülevvel 1285) Maarif Nazın Saffet Paşa (ö. 1883) tarafından kaleme alınan bir layihada sıbyan mekteplerinin programlarındaki aksamaların sebepleri ve neler yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Bu belgede sıbyan mekteplerinden mezun olan çocukların rüşdiyelere devam etmekte oldukları ya da eğitim sürecini bıraktıkları ifade edilmiştir. Bu eğitimi birtakım sebeplerle bırakmış olan çocukların harekesiz yazı okuyamadıkları ve rakamları dahi tanımadıkları dile getirilmiştir. Bu nedenle sıbyan mekteplerinde Elifba, Ecza-yı Şerife, Kur’ an-ı Kerim, Tecvit ve İlmihal’in yanı sıra Ahlak Risalesi, Coğrafya’ya Giriş ve Dört İşlem derslerinin de bu çocuklara okutulması gerektiği, bunun için işin ehli hocaların tayin edilmesi istenmiştir. Elbette eğitim-öğretim sürecinde işin ehli hocaların yetiştirilmesi ayrıca üzerinde durulan bir mesele olmuştur. Bu bağlamda da Dârulmuallimîn bünyesinde bir de sıbyan şubesinin açılması talep edilmiştir (Ağırakça, 2013, s. 39). Bu layihada, mahalle mekteplerinin finansal koordinasyonu meselesi ele alınmıştır. Bunun için de, Evkaf-ı Hümayun Hazinesi’nden mahalle mektepleri için ayrılan fonların Maarif Nezaretine aktarılması önerilmiştir (Somel, 2010, 73). Bu öneri, ulemanın etkinliğini kırma açısından oldukça önemlidir. 1868 yılı Mayıs ayında ise, II. Mahmud döneminde ilköğretimi mecbur kılan fermana benzer yeni bir ferman daha ilan edilmiştir. Ferman’ın içeriğine bakıldığında eğitimin toplumsal refah ve huzuru sağlayan işlevi üzerine vurgu olduğu görülür¹⁰⁶ (Mahmud Cevad, 2002, s. 83).

Sıbyan mekteplerinin ıslahına yönelik başka bir girişim de 1871 yılında gerçekleşmiştir. 1871 yılında sıbyan mekteplerinin düzene kavuşturulması ve buralardaki eğitim öğretim seviyesinin yükseltilebilmesi için Meclis-i Kebir-i Maarif, Daire-i İlmiye ve Daire-i İdare üyelerinden oluşan bir Islah-ı Mekatib Komisyonu kurulmuştur. Komisyon adına, üyeleri arasında bulunan Selim Sabit Efendi tarafından sıbyan mekteplerindeki eğitim öğretimin nasıl yapılması gerektiğine dair bir risale hazırlanmıştır. Daha sonra Rehnümâ-yı Muallimin ismiyle yayımlanmış bu eser, eğitim bilimi ve öğretim yöntemleri el kitabıdır (Akyüz, 1994b, s. 504). Islah-ı Mekatib

¹⁰⁶ “Cümleinin malumu olduğu veçhile, dünyada taleb ü tahsil-i ilm her müslim ve her müslimece lâzimedden olduğundan, ilm ü hüneri okuyup yazması olmayan kimseler dünyada vakitlerini zalam-ı cehl ve nadanîde ve esbab-ı ta’îşe dahi yol bulamayıp, her türlü refah ve saadet-i halden mahrum olacakları görülür.... bundan böyle her kim olur ise olsun, hangi mahallede bulunur ise bulunsun, herkes çocuklarını altı yaşlarına gelince behemehal mektebe başlatmağa mecbur olacaklardır...”

Komisyonu’nda görev verilen isimlerden birisi Ahmed Cevdet Paşa’dır. Bu komisyonda nelerin görüldüğünü Paşa’nın kendi ifadeleri net bir şekilde açıklamaktadır:

“Doksan senesinde Maarif-i Umumiye Nezareti müsteşarı Sa’dullah Beyefendi – ki ezkiyadan ve erbab-ı ma’ariften bir zattır- anın riyaseti tahtında ve Maarif nezareti dairesinde erbâb-ı fazl u ma’arifden bir komisyon yaptım. Komisyonda mekatib-i sıbyandan mekatib-i aliyye kadar okunacak ders cedvelleri tanzim olundu ve evvela bir elifbâ cüz’ü te’lif ile tab’u temsil kılındı ve karargâr olan usûl-i cedide üzere Nûr-ı Osmaniye câmi’-i şerifinde mekatib-i sıbyana nümune olmak üzere İbtidaiye namıyla bir mekteb-i sıbyan açıldı. Muahharan emsali birkaç mekteb dahi açılmıştır” (Ahmed Cevdet Paşa, 1991d, s. 126).

Anlaşıldığı üzere mahalle mekteplerine yönelik ıslahatta istenilen başarının yakalanamamış olması, devleti modern ilkokullar kurmaya yöneltmiştir. Bu yeni ilkokulların ilk örneği, Cevdet Paşa’nın da ifade etmiş olduğu ibtidai mekteplerdir. Bu mekteplerin ilk örneği ise, 1872 yılında Nuru Osmaniye’de açılmıştır. Bu okuldan müspet neticeler alınması üzerine, yenilerinin açılmasına ve hatta sıbyan okullarının tedricen bu usule dönüştürülmesine karar verilmiştir. Mesela Rumeli Hisarı’ndaki sıbyan mektebinin açılmış olan bu yeni tip mektepler temel alınarak tanzim ve ıslahı talep edilmiştir (BOA. MF. MKT. 38-51). Bu tip okulların sayısı 1876 yılına kadar ancak üçe çıkarılabiliştir. Bunlar; Nuruosmaniye, Simkeşhane ve Saraçhane ibtidai mektepleridir. Yeni tip ilkokullarda Selim Sabit Efendi’nin Rehnümâ-yı Muallimin adlı eserinde yer alan program takip edilmiş olup, iyi sonuçlar alınmış olduğu için İstanbul’da bu tipten başka okullar daha açıldığı gibi bu okullar taşrada da açılmıştır. (Ağırakça, 2013, s. 47). Bu yeni tip sıbyan mekteplerinde uygulanan eğitim yöntemi, Selim Sabit Efendi’nin Usul-i Cedid (yeni usul) diye bilinen pedagojik yaklaşımı üzerine kurulmuştur (Somel, 2010, s. 145). İbtidai mekteplerinde eğitim sistemleri yenilenmiştir ve bina olarak sıbyan mekteplerine göre çok daha düzenli olmakla birlikte bu mekteplerde öğrenciler sıralarda oturmaya başlamışlardır (Okay, 1998, s. 33).

Tanzimat Dönemi’nin sonlarına doğru ilköğretim alanında ıslahat ile ilgili son teşebbüs ise Meclis-i Tedrisiye ve şubelerinin açılmış olmasıdır. 29 Nisan 1875 (h. 22 Rebiyülevvel 1292)’te, “Dersaadet ve Bilad-ı Selase’deki mekatib-i sıbyaniyenin idaresi için ahalice intihap olunacak azadan mürekkep olmak üzere teşkil olunacak Mecâlis-i

Tedrisiye ve şubelerinin suret-i teşkili ve vazifeleri hakkında” otuz dört maddelik bir talimat yayınlanmıştır. Talimat, İstanbul ve üç beldede (Üsküdar, Galata ve Eyüp) bulunan sıbyan okullarının idaresi için, halkça seçilecek üyelerden oluşmak üzere, teşkil edilecek öğretim kurulları (meclisleri) ve şubelerinin kuruluşu ve görevleri hakkında düzenlemeler içermektedir. (Ağırakça, 2013, 47-48). Talimatname modern uygulamalar getirmiştir. Buna göre sıbyan mekteplerinin teşkili, öğretmen temini, öğrenci devamlarının sağlanması, eğitim öğretimin usulüne göre yapılması, masraflarının karşılanması gibi işler mahallelerde kurulan “Meclis-i Tedris” ve şubelerine verilmek istenmiştir. Maarif Nezaretince mekteplere hoca tayini de bu talimatname ile tedris meclislerine bırakılmıştır. Talimatname ancak 1876’dan sonra II. Abdülhamit devrinde uygulamaya alınmış ise de Osmanlı-Rus Harbi’nin çıkması sebebiyle bu devirde de iyi bir tatbik sahası bulamamıştır. (Ağırakça, 2013, s. 48).

Sıbyan mekteplerine yönelik ıslahat girişimi, “ağaç yaşken eğilir” felsefesinden hareketle çocukların eğitime verilmeye başlanan değeri ortaya koymuştur. Çocukların eğitiminin gerekliliği ve nasıl bir eğitimin yapılması gerektiği üzerine eğilenlerin başında Tanzimat Fermanı’nın fikir babalarından birisi olan Sadık Rıfat Paşa gelmektedir. Risale-i Ahlak adlı eserinde; “çocukluk yaş ağaç gibidir. Taze yaş ağaç her ne kadar eğri olsa dahi doğrultulması kolay ve âsândır. İşte bunun gibi insanın dahi küçüklüğünde terbiye kabul etmesi kolay olur” diyerek çocukların küçük yaşlarda eğitilmelerinin kolaylığına değinmiştir. Aynı eserde, şükretmek, kötülük yapmamak, iyilik etmenin dince farz olduğu; insana herşeyden önce ilim lazım geldiği; ilim, bir kişinin bilmediği şeyi öğrenip tahsil etmek olduğu ifade edilmiştir. Devamında; cehaletin insanı utandıracağı; cehaleti ortadan kaldırmak için okuma yazma eğitimi, hüner ve marifet tahsil etmeye sa’y ve gayret edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Mehmed Sadık Rıfat Paşa, 1275/1858, s. 60-72). Sadık Rıfat Paşa’nın çocukların eğitimi konusundaki düşüncelerinin izlerine dönem boyunca rastlamak mümkündür. 1841 yılında Ceride Havadis gazetesinde kaleme alınmış olan bir yazı dizisinde, “kişi evladını ne vechle terbiye etmek lazımdır?” suali sorulmuştur. Sualin cevabı olarak, “ağaç yaş iken doğrulur” felsefesince terbiyenin küçük yaşta verilmesinin önemi üzerinde durulmuştur (bkz. Ceride-i Havadis, 25 Muharrem 1257, no: 26). Başka önemli bir yazıda ise; “çocuklarının sefalet ve hakarete dûcâr olmasını istemeyenler, onlara vaktiyle ilm ü ma’rifet veyahut bir kâr u san’at ta’limini ehemmi umur addederler” ifadesiyle yine çocukları eğitmenin onların geleceğini

kurtamak anlamına geldiği dile getirilmiştir. Sonrasında; çocukların eğitilmesi, ilerleyen yıllarda seçecekleri mesleğin eğitimini almalarının önemine değinilmiş; herkesin yaptığı mesleğin ilmini bilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bir mesleği icra etmenin sadece ustadan görüleni yapmak demek olamayacağının altı çizilmiştir (Münif Paşa, h. 1279/m. 1862, s. 176-185).

Sıbyan mekteplerine yönelik yürütölmek istenen ıslahatın başarısı ise istenilen düzeyde olmamıştır. Öyle ki bu okullar bütün çabalara rağmen bina, teçhizat ve eğitim kadrosu olarak oldukça zayıf kalmakla birlikte, eski yöntemle eğitim-öğretim yöntemlerinin devam ettirildiği mekânlar olmaktan çıkarılamamıştır. Sıbyan mekteplerinde eğitim öğretim gün boyu devam eden bir faaliyet olmuştur. Sıbyan mekteplerindeki eğitim-öğretimde tamamen hoca etkindir. Genelde eğitimin camilerde veya cami bitişiğinde yer alan ayrı bir odada yapıldığı anlaşılmaktadır.¹⁰⁷ Eğitim verilen yerde, öğrencilerin devam durumlarını gösteren tahta, hocanın yanında ise ceza aracı olarak uzun veya kısa sııklar (sopalar) bulunduğu dile getirilmiştir (Kara ve Birinci, 2012, s. 24). Geleneksel eğitim öğretim yöntemlerinin ve hiçbir modern konunun öğretilmediği bu eğitim kurumlarında verilen eğitimde, ceza yöntemi etkin biçimde kullanılmaya devam etmiştir. Örneğin; bu mekteplerden birisinde eğitim almış olan Teperyan'ın hatıraları söz konusu menfi durumu kanıtlar niteliktedir;

“...Beni korkutan işkence aletleri iki saat içinde birer birer vazifelerini şiddetle yerine getirdiler: sırık, hocanın: ‘sarı kız (kız) dersine bak!’ diye gürlemesinden sonra son sıradaki hastalıklı, zayıf bir kızın başına yıldırım gibi indi. Bu semavi bela yalnız o zavallı hasta kızla sınırlı kalmadı. Sırık havalanınca, üzerlerinde birer kartal dolaşan piliçlerin korkusunu andıran bir heyecan ile gözlerini önlerindeki kuzu başlı ‘kaf’lara, badem gözlü ‘sad’lara diken iki oğlan çocuğun ayaklarına takıldı. Hoca: ‘yaptığın bu adama can ver bahalım domuz!’ diyerek bütün ihtiyatlı çocuklar gibi bu ressamında tabanına koymuş olduğu keçe parçasıyla beraber çoraplarını da çıkartarak ciddi bir düşmanlıkla beş değnek vurdu.

Fazla olarak, memleketin ileri gelenlerinden birinin oğlu olup Kuran’ı ezberlemeye; yani hafızlığa çalışan çocuğun bir sayfada dört yanlışıdan dolayı

¹⁰⁷ Sıbyan mekteplerinin fiziksel özellikleri hakkında bkz. Aksoy, 1968.

kulağını vahşice çekerek yarıya kadar yırttı ve (rı)'ları (ırı) olarak söyleyen bir kızın burnuna kalem sokup kanlar fişkırttı” (İlhan, 1998, s. 7).

Sıbyan mektepleri rüşdiye mekteplerine öğrenci hazırlayan eğitim kurumları olarak görülmüştür. Sıbyan mekteplerinde diğer modern mekteplere oranla sekülerleşmenin izleri daha silik kalmıştır. Nitekim rüşdiyelere öğrenci veren sıbyan mekteplerindeki çocukların rüşdiyeye kabulü için; “Kuran-ı Kerim’i layıkıyla okumuş ve İlm-i hal ve Tecvid’i güzel öğrenmiş ve Türkçe yazı okumaya muktedir bulunmuş olmaları lazım geleceğinden ona göre etfalin mekteb-i sıbyanda ta’lim ve terbiyelerine mürebbiyeleriyle hocaları tarafından sa’y ve gayret olunması istenmiştir” (Mahmud Cevad, 2002, s. 66). Sıbyan mekteplerinde en önemli eksikliklerden birisi de Türkçe’nin öğretilmemesiydi. Muallim Naci hatıralarında; “mektebimizde bizim çocuklara kat’a Türkçe dersi verilmezdi. Kur’an-ı Kerim’i hatmetmiş olduğum halde mektepte Türkçe bir kelime bile okumamıştım” diyerek bu eksikliği dile getirmiştir (Muallim Naci, 1307’den akt. Kara ve Birinci, 2012, s. 71). Söz konusu eksiklik, Tanzimat Dönemi’nde kaleme alınmış birçok yazıda konu edinilmiştir. Bunlardan birisi olan Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan isimli yazısında Münif Paşa;

“sıbyan, ûlum-ı mezkure kıraat ve ta’allümünden maksad olan arabî lisanının mahiyetinden bihaber olduğu halde, i’lâl ve i’râb ve emsâli kavaid-i dakika ve hikemiyyesini nasıl zihni ihâta edebilir ve henüz en sade ibareyi fehm ve terkibe kudreti yok iken fesâhat ve belâgat üzere, ifade-i meram eylemek usulünü ta’allümden ne istifade edebilir? Acaba ta’lim-i sıbyan ile iştigal eden hocaların hangisi, öğrettiği kavaid-i arabîyye ve mantıkiyyeyi kalen veyahut kalemen icraya muktedirdir?” (Münif Paşa, 1279/1862, s. 176-185)

ifadeleriyle sıbyan mekteplerinde verilen Arapça eğitimi açıkça eleştirmiştir. Oysa Tanzimat bir imparatorluğu çağa ayak uydurmak için başlatılan modernleşme projesiydi. Öyle ki, aynı dönemdeki örnek alınan Avrupa devletlerinde ilköğretim okulları ve müfredatları baştan aşağı değiştirilmişti. Anadilde eğitim, öğretim müfredatının en önemli konusuydu. Ulus inşasının yoğun bir şekilde yaşandığı XVIII. ve XIX. yüzyıllar, yerel halk dillerini eski kutsal dillerin üzerinde bir noktaya çıkarmıştır. Böylece, Avrupa’da kutsal olarak da kabul edilen Latince’nin önemi ve kullanımı XV. yüzyıldan

başlayarak azalmıştır. Oysa Doğu’da kutsal olarak kabul edilen Arapça’dan vazgeçilmediği gibi, o dili anlayabilecek nesilleri yetiştirme girişimleri de olmamıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda sadece sarayda görevli üst sınıf veya bir takım üst ulemanın dışında Arapça’yı anlayabilen kişi sayısı sınırlı sayıda olmuştur. Osmanlı toplumundaki okuryazarlık oranı oldukça düşüktür. Sıbyan mekteplerinin okuryazar bir toplum oluşturmada ilk ve en önemli basamak olduğu düşünülürse, bu mekteplerde başlatılan ıslahatta geç kalınmışlık, toplumsal değişimi yavaşlatan en önemli sebepler arasındadır.

4.4.5.2. Medreselerin Islahı Meselesi

Arapça “de-ra-se” kökünden türeyen “medrese” kelimesi, öğrencinin ilim öğrendiği yer anlamına gelmektedir. Osmanlı döneminde ilkokul kurumunu ifade eden sıbyan mektebinin üstünde, orta ve yüksek eğitim veren kurumlara denilmiştir. Daha önce Nişabur civarında kurulan eğitim müesseselerine de bu ad verilmiştir (Baltacı, 1976).

Medreseler kuruldukları andan itibaren birer eğitim-öğretim müessesesi olarak önemlerini korumuşlardır. Bu eğitim kurumları belli dönemlerde belli ideolojiler üzerine şekillendirilmiştir. Osmanlı medreselerinde eğitim veren âlimler üzerinde iki isim önemli etkiye sahiptir. Bunlardan birincisi meşhur İslam âlimi Gazali, diğeri ise kendi adıyla bir mektep oluşturulacak kadar tanınmış bir ilim adamı olan Fahrüddin-i Razi’dir. Osmanlı müderrislerinin, doğrudan Razi mektebine mensup ilim adamları veya bu silsileden gelen âlimler tarafından yetiştirildiklerini gösteren muhtelif verilerin mevcut oluşu ifade edilmiştir. Örneğin; ilk Osmanlı medresesi olan İznik Orhaniyesi’nin ilk müderrisi, Arabî tasavvufunun Osmanlı topraklarındaki ilk temsilcisi olan Davud-ı Kayseri, bir mutasavvıf olmasına rağmen, aynı zamanda Razi mektebine mensuptur (Unan, 1999).

Osmanlı ilim dünyası üzerinde Gazali’nin etkisi ise birçok tarihçi tarafından tartışma konusudur. Gencer’in (2012) ifade ettiği üzere, Gazali başta olmak üzere İslam âlimleri, hiyerarşik tevhid, nomo-sentrizm, karizmatik ümmet ve araçsal siyaset anlayışıyla İslam’da Teodise problemini ustalıkla halletmişlerdir. Bu şekilde İslam’da iktidar ilişkilerinin Batı’da olduğu gibi kilise ve devlet gibi kurumsallaşmasına ve dolayısıyla radikal bir modernleşme ve ideolojileşmeye izin verilmemiştir (s. 309). Zilfi de (2008); “yüzyıllar boyunca halk irfanı el-Gazali’yi o kadar mükemmel olarak görmüştür ki, bir başka peygambere ihtiyaç olsaydı Gazali seçilirdi denilmiştir” ifadeleri ile Gazali’ye ilmiye sınıfı tarafından atfedilen önem ve değeri ortaya koymuştur (s. 200).

Osmanlı eğitim kurumlarını değerlendirirken Avrupa'daki o dönemde mevcut eğitim kurumlarıyla karşılaştırmak, medrese eğitiminde ortaya çıkan problemlerin daha net anlaşılmasını sağlayacaktır. "Medreseler gibi Avrupa üniversiteleri de Ortaçağ boyunca fakültelere ayrılmıştır. Bu fakülteler; teoloji, kilise hukuku, sivil hukuk, tıp ve liberal sanatlardır. Liberal sanat kursları; gramer, felsefe, mantık, retorik, metafizik, ahlak, doğa bilimleri ve matematik sınıflarını içermekteydi. Doğa felsefesi ise; fizik, astronomi, zooloji, botanik ve psikoloji gibi alanları kapsamaktaydı. Tıp okulları gibi spesifik okullarda IX. yüzyılda Salerno'da ve Hukuki Çalışmalar Enstitüsü XII. yüzyılda Bologna'da vardı. Ancak bu dönemde çok yetersiz ve düşük seviyede kurulmuşlardı." (VanDuinkerken, 1998, s. 31). Avrupa üniversitelerinin ilahiyat dışındaki programlarını oluşturan Trivium içinde bulunan aritmetik, geometri, astronomi ve musiki gibi derslerin medrese programlarında karşılığının olduğu da ifade edilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 16-17). Başka bir ifadeyle medreseler ile Avrupa üniversiteleri program ve yapı bakımından benzer özellikler taşımaktaydılar. XIII. ila XV. yüzyıllar arasında verilen eğitim ve ihtisaslaşma bakımından medreseler, Avrupa'daki eğitim kurumlarıyla eşit hatta onlardan daha ileri seviyedeydi. Ancak asıl sorun, ilerleyen zamanlarda medreselerdeki ilmi faaliyetlerde daralma ve kısır döngü meydana gelirken, Avrupa'daki eğitim alanında tam zıt gelişmelerin görülmesiydi. Fizik, astronomi, aritmetik, mantık gibi dersler XVI. yüzyılda Osmanlı medreselerinde müfredattan çıkarılmıştır. Medreselerde, bu derslerin Tanzimat Dönemi'nde ihmal edilmeye devam edildiği açıkça ifade edilmiştir¹⁰⁸ (Cevdet Paşa, 1991d, s. 7). Bu bağlamda medreseler ile Avrupa üniversiteleri arasındaki en önemli farklardan birisi, medreselerde akli bilimler ve felsefenin müfredatta yer almaması ve kullanılmamasıydı (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 17). Dini eğitim sistemi gittikçe daha katı ve tutucu bir hal almıştır. Medreseler, tamamen kopya metinlerin, körü körüne İslam'daki doğruların tekrarlanıp durduğu birer mesken haline dönüşmüşlerdir. Özgürce tartışma ve düşünmeyi ortaya çıkaracak olan her türlü disiplin sapkın düşünce olarak suçlanmıştır. Böylece medreseler içinden çok zor çıkabilecekleri bir kısır döngü içerisine çekilmiştir. Medreseler, toplumun sahip olduğu değerleri genç nesillere aktaran yegâne kurum olma özelliğini devam ettirmişlerdir. Ancak bunu yaparken eğitim kurumlarının önemli işlevlerinden birisi olan sosyal ve

¹⁰⁸ Medreselerin eyyâm-ı tahsilinde müretteb olan derslerden başka eyyâm-ı ta'tiliyyesinde cüz'îyyata dair pek çok risaleler ve tarz-ı kadim üzere hisab ve cebir ve hendese ve hey'ete ve sair fûnûn-ı hikmete dair pek çok kitaplar okudum. Şimdi ise medreselerce bu dersler metruk ve mensî olmuştur.

ekonomik gelişmeler tarafından karakterize edilen toplumda değişimin önünü açma görevi bu eğitim kurumlarında ihmal edilmiştir (Kazamias, 1966, s. 39).

Medreselerin içinde bulunduğu çıkmaza rağmen, Osmanlı başkentinde ve büyük şehirlerde medrese gibi eğitim kurumları vasıtasıyla eksik de olsa formal eğitim imkânı sunulmuş olması yine de önemlidir. Ancak kırsal kesimde bireylerin eğitim aldığı kaynak, içinde bulundukları çevre ya da camilerdeki imamlar olmuştur. Köylü grupların ideolojisini, hukuk düzenini ve yaşam tarzını belirleyen faktör, Kuran ve ondan kaynağını alan şeriat'tır. Ancak bu kaynakların anlaşılmasına yönelik ciddi bir eğitim sisteminin olmaması, köylülerin ihtiyaçlarına uyarlanmamış ve bir nevi "halk İslam'ı" denilen onların güvenliğine ve anlaşmazlıkların çözümüne katkı sağlayan bir inanış ortaya çıkarmıştır (Kazamias, 1966, s. 35). Eğitimin taşrada yaygınlaştırılamamış olması sonucunda belli ideolojilerin benimsetilmesi, bilimsel ilerleme ve teknolojik gelişme gibi formal eğitimin hedefleri arasındaki çıktılarının oluşmasını beklemek boşunadır. Hatta eğitimin yetersizliği sonucu bir kısım batıl inançlar ve hurafeler de işin içine girmiş ve böylece bazı gelenek ve adetlere kutsallık atfedilmiştir. Bu durum merkezileşmeyi güçlendirmeye çalışan, imparatorluğun birlik ve bütünlüğünü korumak isteyen ve çağını yakalamayı hedefleyen Osmanlı devlet adamları ve aydınları için aşılması zor engeller ortaya çıkarmıştır.

Medreselerin geride kalış sebepleri ve içine düştükleri kısır döngüden çıkamamaları üzerine daha birçok şey ifade edilebilir. Ancak bu husus çalışmanın konusu olmadığı için daha fazla ayrıntıya gerek duyulmamıştır. Asıl önemli olan mesele, Tanzimat Dönemi'nde başlatılan toplumsal modernleşme projesi yürütülürken, Osmanlı İmparatorluğu'nda o döneme kadar eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan medreseler konusunda da ıslah girişimlerinin yapıp yapılmadığını ortaya koyabilmektir.

Tanzimat bürokrasisinin ulaşmak istediği hedef ve bu yöndeki gayretler ayrıntılı olarak incelendiği vakit, içinde bulunulan dönemin şartlarını iyi bilen kadroların yetiştirilmesine önem verilmiş olduğu anlaşılabılır. Medreselerde yetişen öğrencilerin bu hususta oldukça yetersiz kaldıkları, bu eğitim kurumlarında öğretimin bozulmuş olduğu hatta bir zamanlar medreselerde yapılan ilmi sohbetlerin bile yapılmayıp onların yerini cahilce sohbetlerin aldığı ifade edilmiştir¹⁰⁹ (Cevdet Paşa, 1991d, s. 6). Ayrıca,

¹⁰⁹ Medrese-nişin talebenin maaşça müzayakaları pek ziyade ise de cümlesi âzâde-ser ve âlemin inkılâbâtından bî-haber olup zeyd u amr'in mücadelesi anları incitmez. Havadis-i Rüzgâr anların efkârını perişan etmez. Kulakları mebâhis-i ilmiyeden başka bir şey işitmez. Şu kadar ki medreselerin bu hali iki yüz altmış tarihine kadar mümted oldu. Andan sonra medreseler âleminde dahi tegayyürat-ı azîme vuku'buldu. Medreselerin usul-i ta'lim teşkili bozuldu. Ol vakte kadar medreselerde tatil gecelerinde akd

medreselerin XIX. yüzyılda askerden kaçmak isteyenlerin tercih ettiği, eğitimden ziyade barınma yeri olarak kullanılan birer kuruma dönüştükleri ifade edilmiştir. XIX. asırda medreseler üzerinde devlet kontrolünün yetersizliğini gösteren deliller mevcuttur. Hatta medreseliler XVIII. yüzyıl sonlarından itibaren, merkezi otoriteye karşı yapılan isyanlarda taraf olmuş, bu tutumlarını devlet yönetimindeki bazı isimlerin azledilmesi talebine kadar götürmüşlerdir.

Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesi yürütülürken medreselerin ıslahına yönelik herhangi bir ıslah girişiminin olmadığı ve kendi kaderleri ile başbaşa bırakılmış oldukları ifade edilmiştir (Akyıldız, 1993, s. 249). Ancak burada medreselerin ıslahının bir plan ve proje içerisinde radikal bir biçimde ele alınmamış olduğunu söylemek daha doğru olacaktır. Çünkü Tanzimat Dönemi bürokrasisinin önünde geleneksel eğitim kurumlarının modernizasyonu meselesine yönelik ciddi bir muhalefetin geldiği ilmiye sınıfı engeli bulunmaktaydı. Yine de toplumsal modernleşme sürecinde medreselerin sisteme entegre edilmesine yönelik bazı çabaların olduğu görülmüştür. Zaten medreselerin, içinde bulunduğu durum göz önüne alındığında, birer eğitim kurumu olarak bunların acilen ıslahına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum karşısında Sultan Abdülmecid'in 5 Ocak 1854 tarihindeki iradesiyle medreselerin tahririne başlanması emredilmiştir (Akgündüz, 2012, s. 37).

Kıbrıslı Mehmed Emin Paşa altı ay kadar süren ilk sadareti döneminde, bir bakıma ülke yönetiminde hedeflediği icraat esaslarını gösteren layihasında medreselerle ilgili olarak şu cümleye yer vermiştir: “medreselerde bulunan talebe efendilerin teshilen tahsil-i ulûm etmeleri için usul-i hâzıranın suret-i ahara tahviliyle idarelerinin dahi yoluna konulması”. Sadrazamın diğer bir kısım önemli konuyu da içeren layihası üzerine (26 Zilkade 1270/20 Ağustos 1854) geniş katılımlı bir toplantı yapılmış (Meclis-i Mahsus-ı Meşveret) ve alınan kararlar 22 Ağustos 1854 tarihinde Padişah tarafından da onaylanmışsa da, sonuçta medreselerle ilgili herhangi bir gelişmenin olup olmadığı bilinmemektedir (Yazıcı, 2001, s. 583). Aynı yıl içerisinde medrese mezunlarının en önemli istihdam alanlarından birisi olan adalet alanına eleman yetiştirilmesi için Muallimhane-i Nüvvab isimli üç yıllık bir mektep açılmıştır. Daha sonra Medreset'ül Kuzat (Kadılar Medresesi) ismi verilen bu eğitim kurumunun açılması ile medreselilerin

olunan encümen-i musahabetlerde mebâhis-i ilmiyeden başka bir söz işidilmezdi. Andan sonra her ne vakit bu encümenlere gittim ise âmiyâne ülfet musâhabetlere tesadüf ederek mübâhese-i ilmiyye işitmedim. Ben de andan sonra bu encümenlere gitmedim.

Osmanlı tarihi boyunca en önemli iç düzenlemeyi Tanzimat Dönemi'nde geçirmiş oldukları ifade edilmiştir (Ortaylı, 2016, s. 157). Söz konusu eğitim kurumunun açılması, medreselerin kendi alanlarında dahi işlevselliklerini kaybetmiş oldukları gerçeğini ortaya koymakla birlikte tekrar medreseyi işlevsel bir hale getirme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

24 Ocak 1857 (20 Cemaziyülevvel 1273) tarihli iradede, medreselerde yönetici durumunda olan müderrislerin çalışma esasları ve öğrencilerin medreselerde kurallara uymaları gerektiğine yönelik iki talimat Şeyhülislamlik tarafından hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur (Yazıcı, 2001, s. 583-584). Medreselerin ıslahı konusunda teşebbüslerden birisi de, Abdülaziz devrinde gerçekleştirilmiştir. 1867 yılında devrin tanınmış on beş medrese ulemasından kurulu bir heyet, “tarik-i tedrisin ıslah ve tesviyesi” konusunu incelemeye memur edilmiştir (Unat, 1964, s. 80r). Bu heyetin hazırlamış olduğu layiha meşihat makamına sunulmuştur. Bu layihada medreselerde hangi sene hangi dersin nasıl okutulacağı belirtilmiştir. Önemli olan hususlardan birisi, bu layihada hendese ve hesap gibi derslerin okutulmasına yönelik yapılmış olan vurgudur (Beyan ül-hak, 18 Zilhicce 1324, no:15, s.322-324). Sonrasında sadece başkentte değil taşrada bulunan medrese ve sıbyan mekteplerinin ıslahında da gelişme sağlanabilmesi için taşrada bulunan vilayetler, kazalar, kasabalar ve köylerde bu eğitim kurumlarının nicelik ve nitelik açısından tespiti yapılmak istenmiştir (BOA. MVL. 883-13). Ancak medreselerle ilgili yapılmak istenenler başarıya ulaşamamış olacak ki, 1873 yılında ilmiye sınıfı mensuplarının ileri gelenlerinden on beş kişilik bir heyet tarafından medreselerin ıslahına yönelik bir rapor daha hazırlanmıştır (bkz. Takvim-i Vekayi, 15 Safer 1290, no: 1270). Bu raporda; medreselerin eğitim süresi dört yıl olarak belirlenmiş, her sene okutulacak dersler ve bu derslerin dağılımları tespit edilmiştir. Raporda, fen derslerinin okutulmasına dikkat çekilmiştir. Anlaşıldığı üzere medreselerin yapısı Osmanlı toplumsal modernleşme sürecindeki hedeflere yönelik değiştirilmek istenmiştir. 1877 yılında ise ulemadan oluşan bir heyet tarafından hazırlanarak Padişahın iradesine bağlanan “Talebe-i Ulumun İstanbul Rüûs-u Hümayununa Nailiyeti Hakkında Usul-i Tedris Nizamnamesi” ise, medreselerde öğretim yapacak kişilerin bağlı olacakları şartların bir düzene sokulmak istendiğini ortaya koymaktadır (Unat, 1964, s. 80r). 1878 yılında ise Şeyhülislamlik kurumunun çalışmalarını yürütmüş olduğu Fetvahane bünyesinde “Meclis-i Talebe-yi Ulûm” isimli bir meclis oluşturulmuştur. Bu meclisin görevlerinin, “öğrencilerin yoksulluktan korunması, itibar kaybetmelerinin önüne

geçilmesi, müderrislerin geçim şartlarının düzeltilmesi, ilmiye tahsisatının suiistimalden korunması, öğretilen bilgilerin kolaylaştırılıp geliştirilmesi ve öğrencilerin ahlaklı olmalarının sağlanabilmesi” için çalışmalar yapmak olduğu belirtilmiştir (Hocaoğlu, 1989, s. 129’dan aktaran Yakut, 2014, s. 68).

Anlaşıldığı üzere Tanzimat Dönemi’nde medreseler bir kenarda kendi hallerinde bırakılmak istenmemiştir. Medreselerin ıslahına yönelik hazırlanmış olan layihalar, Osmanlı toplumsal modernleşme sürecindeki hedefler doğrultusunda medreselerin yapı ve işleyiş açısından dönüştürülmesine yönelik isteği ortaya koymuştur. Ancak medreselere yönelik ıslah girişimlerindeki öneriler incelendiğinde, bu konuda çok iyi bir hazırlığın yapılmamış olduğu anlaşılabılır. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu’nda modernleşme hamlesine yönelik itirazların yükseldiği ilmiye sınıfının medreseler üzerindeki nüfuzunu göz ardı etmemek gerekir. Medreselerde köklü değişim teşebbüslerinin, beraberinde ulema önderliğinde öğrenci ayaklanmalarını getirmiş olduğu göz önüne alınırsa, bu durumdan olabildiğince kaçınılmak istenmiştir. Nitekim toplumsal modernleşme sürecindeki ilerleme zaten bin bir güçlkle ilerlerken, böylesi ihtimalin toplumsal kaosa yol açabileceği hesap edilmiş olmalıdır. Bu nedenle medrese ıslahatında köklü yenilik girişimlerine başvurulmaktansa, yeni okulların kurulması yoluna gidilmiştir. Ancak medrese ıslahatında başarılı olunamaması, kurumsal olduğu kadar zihinsel anlamda da birbiriyle çatışma ihtimali olan bir sistemin sürekliliğine sebep olmuştur. Medreselerin ıslahına yönelik teşebbüslerin başarısızlığından ziyade, medreseler ile açılmaya başlanan modern okulların rekabet içerisine çekilememiş olması daha önemlidir. Geleneksel ve modern okulların rekabet içerisine çekilmesi, eğitim ıslahatında dengeyi ve ıslahat sonucunda ortaya çıkmış gibi görünen iki başlı sistemi ortadan kaldıracak en önemli etken olabilirdi. Bunun aksine dönem içerisinde ulemeden bazı kesimlerin çocukları geleneksel eğitim kurumları bünyesinde tutmaya gayret ettikleri, rüşdiye gibi açılmış olan yeni okullardan çocukları alıkoyduklarını gösteren deliller bulunmaktadır (bkz. BOA. MF. MKT. 46-114). Bütün bunlar Tanzimat Dönemi’nde geleneksel eğitim kurumlarının, modern eğitim kurumlarına bir alternatif haline getirilememiş olmasının bir sonucudur.

4.4.6. Eğitim Islahatını Tabana Yayma Çabaları

4.4.6.1. Eğitim ve kültür müesseseleri

Avrupa modernliğe ulaşırken eğitim alanındaki atılımların büyük bir rolü ve önemi bulunmaktadır. Eğitim alanında kurumsallaşma ve okullaşma ile birlikte, eğitim sisteminin tamamen devletin kontrolüne geçmesi modern döneme özgü bir olgudur. Modern devletler bir taraftan kendi açmış oldukları eğitim kurumlarında, modern döneme özgü bireyleri kendi hedefleri doğrultusunda eğitime tabi tutmuşlardır. Ancak diğer taraftan da Avrupa’da, modernleşme sürecindeki kazanımların devamlılığı ve tüm topluma yaygınlaştırılması için bir takım sivil veya resmi örgütlenme biçimleri akademi veya cemiyet şeklinde ortaya çıkmıştır. Avrupa’da bu tür örgütlenmelerden bazıları bizzat devlet tarafından bilim ve eğitimin yaygınlaştırılması için kurulup desteklenirken, bir kısmının ise şahıslar tarafından hayata geçirildiği ifade edilmiştir (İhsanoğlu, 1987a, s. 2). Batı’da XVII. yüzyıldan itibaren kurulmaya başlanan ve XVIII. yüzyılda sayıları çoğalan bilimsel cemiyetler, modern bilimlerin kurulması, teşkilatlandırılması ve yaygınlaştırılması ile birlikte bilimsel bilginin üretiminde oldukça etkin olmuşlardır. Diğer yeniliklerle birlikte bilimsel cemiyetler Türk modernleşmesinin de önemli lokomotifleri arasında yer almışlardır. (Budak, 2011, s. 26).

Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme sürecinde vakıf ve esnaf teşkilatı gibi klasik kurumlar, bilimsel cemiyetlerin oluşumu için hukuki zemin sağlayacak güçte değillerdir. Batı’nın bilim alanındaki kurumsallaşması XIX. yüzyıl ortalarına doğru imparatorluğa yansımıştır. Avrupa’daki akademi ve bilimsel derneklerin benzerleri Osmanlı İmparatorluğu’nda XIX. yüzyılın başlarından itibaren açılmaya başlanmıştır.¹¹⁰ Elbette yapı ve işleyiş açısından birbirlerinden farklıysalar da, Avrupa’daki derneklerin benzerlerinin Osmanlı topraklarında da açılmış olması önemlidir. Tanzimat Dönemi bürokrat aydınları, Batı’dan eğitim ve kültür kurumlarını ithal ederken aynı zamanda Batı hukukunu da almak zorunda kalmışlardır. Bu dönemde Osmanlı toplumunda mevcut cemiyetler hukuksal çerçeveye içerisine oturtulmaya çalışılmıştır. Bu noktada, toplumların mevcut yapılarının kurumsallaşma üzerindeki etkilerini göz ardı etmemek gerekir. Nitekim Tanzimat Dönemi’ndeki bütün çabalara rağmen, bu dönem açılmış olan Osmanlı

¹¹⁰ Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde açılmış olan cemiyetlerin listesi için bkz. İhsanoğlu, 1987a, s. 25-30

eğitim ve kültür müesseselerinin hukuki statülerinin tam anlamıyla tespit edilememiş olduğu ifade edilmiştir (İhsanoğlu, 1987a, s. 3).

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimin tüm halka yayılmasında önemli roller oynayan cemiyetler, devletten bağımsız olarak kurulmuş değildir. Devletin bu tür cemiyetleşme hamlesinde işin içinde olmasının sebeplerinden birisi, eğitilmiş bir orta sınıfın Osmanlı İmparatorluğu'nda olmayışıdır. Aslında Osmanlı cemiyetlerinin devletle olan ilişkisi özellikle maddi temel üzerine şekillenmiştir. Ekonomik anlamda cemiyetlerin varlığını sürdürebilmesi için gereken alt yapının eksikliği ve toplumsal anlamda bu cemiyetlere maddi anlamda destek olma kültürünün olmayışı, bu cemiyetleri devlete maddi olarak bağımlı olmaya mecbur etmiştir. Ancak devletin, bu cemiyetleri belli vazifeleri icra etmeye zorlamış olduğunu söylemek de zordur (İhsanoğlu, 1987a, s. 22). Ancak cemiyetlerin kuruluş amaçlarına bakıldığında devlet eliyle yürütülmekte olan toplumsal modernleşme projesinin hedefleri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu anlamda Tanzimat Dönemi eğitim ve kültür müesseselerinin faydalı icraat yapmış olduklarını söylemek yerinde bir tespittir.

Bu tür bilimsel derneklerin ilki Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi¹¹¹ olmuştur. Bu cemiyeti oluşturan topluluğun üyeleri, giderlerini kendilerinin karşılamış olduğu, bilim ve felsefeye meraklı ilmiye sınıfından birtakım kişilerdir. Bu cemiyetin amacının, hem kendi aralarında felsefe, matematik, edebiyat vb. konularda bilgi alışverişinde bulunmak, tartışmak; hem de bu tür konuları öğrenmek isteyen heveskâr öğrencilere ücretsiz dersler vermek olduğu ifade edilmiştir (Alkan, 1998a, s. 87). Ancak bu cemiyetin yeniçeriliğin kaldırılması sürecinde dağıtılmış olduğu anlaşılmaktadır. Tanzimat Dönemi ile birlikte, bu alanda yeni teşebbüsler olmuştur. Bu teşebbüslerden ikisi, Encümen-i Daniş ve Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye bu başlık altında daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ancak Tanzimat Dönemi'nde açılmış olan cemiyet sayısı daha fazladır. Örneğin bunlar arasında sayabileceğimiz Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye Tanzimat Dönemi eğitim ve kültür müesseselerinden birisidir. Bu cemiyetin amacı 12 Haizran 1864 tarihli Tasvir-i Efkâr gazetesindeki bir ilanda açıkça ortaya konmuştur:

¹¹¹ Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi'nin azaları şöyledir: Muvakkat Meclis-i Maarif reisi Melek Paşazade Abdülkadir Bey, vakanüvis Şanizade Mehmet Ataulлах Efendi, Şikkı Salis defterdarı İsmail Ferruh Efendi, ulemeden Beşiktaşlı Kedhüdazade Arif Efendi ve Fehim Efendi. Bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 55. Bu cemiyetin, tam manasıyla bir cemiyet olmadığı, fakat bu grup içerisindeki bireylerin ortak vasıfları olmakla birlikte ortak şekilde hareket etmiş oldukları ifade edilmiştir. Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. İhsanoğlu, 1987b, s. 43-74.

“... esbab-ı zarûriyeye mebni vaktiyle okuyup yazmaya muvaffak olamayan her sınıf ve sanattan cahil kalmış Müslüman kimselere dini vecibeleri öğretmek, onları kısa zamanda okuryazar hale getirmek, onlara mektup yazmak, senet ve buna benzer kâğıtları okumak ve yazabilmek seviyesine ulaştırabilmek için, bu gibi cahil kalmış gençlere ilkel ve lüzumlu bilgileri vermek için, ilmi bir hayır olmak üzere, “Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiyye” adı altında bir cemiyet kurulmuştur. Bu cemiyet cebinden para harcayarak cahil kalmış esnaf çocukları ile halka okuma yazma ve din bilgisi öğrenecek dersler esnaf ve saireye kolaylık olmak üzere çarşının açılmasından ve iş zamanının başlamasından evvel verilecektir. Mektebe devam edecek talebenin hepsine ders kitaplarıyla yazı kâğıtları gibi ders araçları cemiyet tarafından parasız verilecektir. Cemiyetin gayesi fakir tabakayı da okuryazar hale getirmektir” (Koçer, 1970, s. 72).

İlanda bahsedilen okul Darüşşefaka’dır. Cemiyet tarafından 1868 yılında, yetim ve öksüz Müslüman öğrencilerin eğitim-öğretimden mahrum kalmaması amacıyla Darüşşefaka (Darüşşefakatü’l-İslamiye) binası yaptırılmaya başlanmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 84). Böylece Mekteb-i Sultani’den sonra devrin en nitelikli lise eğitimini veren ilk Türk özel okulu, binası tamamlandıktan sonra yetimler için 1873 yılında açılmıştır (Kafadar, 1997, s. 104).

Tanzimat Dönemi’nde açılmış daha birçok cemiyet mevcuttur. Cemiyet-i Tıbbiye-i Şahane, Cemiyet-i Kitabet, Cemiyet-i Edebiye ve Cemiyet-i Ziraat ve Hirâset isimindeki kuruluşlar Tanzimat Dönemi eğitim ve kültür müesseselerinden bazılarıdır. Bu başlık altında amaçlanan hedef, İmparatorluk bünyesinde devlet eliyle veya bireysel çabalar sonucunda ortaya çıkan bu tür teşebbüslerin, eğitim-öğretim faaliyetini Osmanlı toplumsal tabanına yayma konusunda başarılı olup olmadıklarını tartışmaktır. Burada sözü edilen eğitimden kastedilen, genellikle geleneksel kalıplar dışında, modern bilimlere dayalı eğitim öğretim sürecidir. Batı medeniyetine ulaşmanın hedef olarak belirlendiği Tanzimat Dönemi’nde, açılmış olan cemiyetlerdeki yürütülen faaliyetlerde amaçlar, söz konusu hedefle örtüşmüştür. Bu nedenle çoğu zaman devlet tarafından destek ve takdir görmüşlerdir. Tanzimat Dönemi boyunca açılmış olan bilimsel veya mesleki cemiyetler, eğitim ıslahatının ve toplumsal modernleşme sürecinin halka ulaştırılmasında önemli yer

edinmişlerdir. Özellikle bilginin toplumsallaşması ve halkın modernleşme sürecine dâhil edilmesi yönünde önemli katkılar yapmışlardır.

Eğitim ıslahatını tabana yayma konusunda daha farklı girişimlere rastlamak da mümkündür. Mesela ilginç örneklerden birisi, Tanzimat Dönemi'nde devletin, bizzat göçebe toplulukların eğitimi ile dahi ilgilenmiş olmasıdır (bkz. Tasvir-i Efkâr, 27 Cemaziyülahır 1282, no: 347). Bundan başka halkın eğitim seviyesini yükseltmenin yollarından birisi de, halkın anlayabileceği dilde eğitim-öğretim vermek ve İmparatorluk dışında (özellikle Avrupa'da) basılmış olan farklı ilim dallarındaki eserlerin anadile çevrilmesini sağlayarak halkın bu eserlere ulaşmasını sağlamak olmuştur. Bütün bu hususlardan yola çıkılarak bu başlık altında Encümen-i Daniş ve Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, birer cemiyet olarak kendi bünyeleri içinde gerek tercüme faaliyetleri gerekse halka yönelik verilmiş olan dersler bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca bu başlık altında tercüme ve yabancı dil eğitim-öğretiminin eğitim ıslahatının tabana yayılması açısından önemi üzerinde durulmuştur.

4.4.6.1.1. Encümen-i Daniş

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat Dönemi'ndeki eğitimsel ıslahatın tam manasıyla yürürlüğe konulması daha önce değinildiği üzere 1845 yılında Sultan Abdülmecid'in bu konudaki fermanı ile başlamıştır. Bu fermanın yayımlanmasından sonra eğitim işleri ile ilgilenen Muvakkat Meclis-i Maarif'in kurulmasıyla birlikte eğitim konusunda yapılması gerekenlerle ilgili harekete geçilmiştir. Bu mecliste hazırlanmış olan layihada eğitim alanında yapılması gerekenler ortaya konulmuştur. Yine bu layiha ile ilintili bir mazbatada da kurulması düşünülen Darülfünun'da okutulacak kitapların hazırlanması için bir Encümen-i Daniş kurulması ve Darülfünun'da bu kuruma bir yer ayrılması teklif edilmiştir¹¹² (Akyüz, 1975, s. 11). Muvakkat Meclis-i Maarif'te hazırlanmış olan layihadan sonra Tanzimat Dönemi'nde kurumsallaşma anlamında adımlar atılmaya başlanılmıştır. Bunlardan birisi olarak görülebilecek Encümen-i Daniş'in kurulması için Maarif meclisinde bir hazırlık süreci yaşanmıştır. Cevdet Paşa (1991d) tarafından Paris'teki "Akademi" isimli dernek tarzında bir cemiyetin kurulmasına yönelik müzakerelerin yapılmış olduğu ve nihayetinde Encümen-i Daniş

¹¹² Meclis-i Muvakkat'ın Encümen-i Daniş kurulmasına yönelik mazbatasını için bkz. Akyüz, 1975, s. 32-35.

isimli cemiyetin kurulmuş olduğu belirtilmektedir (s. 46). Encümen-i Daniş'in kurulmasının sebepleri, bizzat Cevdet Paşa tarafından kaleme alınmış olan mazbatada ifade edilmiştir (bkz. Cevdet Paşa, 1991d, s. 47-50). Mazbatada, içinde bulunulan çağa ayak uydurabilmek için maarifin önemi ortaya konmakla birlikte, sadece Arapça eserlerin değil aynı zamanda Batı dillerindeki eserlerin de tercüme edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Modernliğe ulaşma çabası içerisindeki Osmanlı İmparatorluğu'nda bu yönde kurumsal temelde aktarımlar devam ederken, diğer taraftan da bu kurumsallığı kökleştirecek bilgi aktarımının yapılması istenmiştir. Bu bilgi aktarımı, yeni bir toplumsal düzen oluşturma çabalarının yoğunlaştırıldığı Tanzimat Dönemi'nde oldukça kıymetli olmuştur. Batıdan bilgi aktarımına verilen önemin bir diğer anlamı, geleneksel bilgi sisteminin, bilgi çevrelerinin ve bilgi birikiminin yetersizliğinin kabul edilmiş olmasıdır (Karaçavuş, 2006, s. 119). Ayrıca Arapça, Farsça ve Batı dillerindeki kitapların Türkçe'ye çevrilmesine yönelik bir cemiyetin kurulmuş olması, yerleştirilmek istenen yeni anlayışın halka mal edilmesi arzusunu ortaya koymaktadır. Nitekim Tanzimat Dönemi'ne kadar halkın anlamadığı ya da ağıdalı bir dilde yazılmış olan eserler, bilginin toplum içindeki dolaşımını sınırlamıştır. Bu anlamda Encümen-i Daniş'e yüklenen sorumluluk önemlidir. Tanzimat bürokratlarının, gerçekleştirilmek istenen modernleşme projesinde halkın bilgilenmesini ne kadar istediğini ve bunun da dil vasıtasıyla olabileceğinin farkında olmaları dikkat çeken önemli hususlar arasındadır.

Bahsedilen hedefler doğrultusunda Encümen-i Daniş, 19 Temmuz 1851 tarihinde açılmıştır. Encümen-i Daniş, açılış gerekçelerinden de anlaşılacağı üzere fikri tartışmaların geliştirilmesi, ilmi araştırmaların teşvik edilmesi, bilgi aktarımının hızlandırılması ve Darülfünun'un ihtiyacı olan ders kitaplarının bir an önce hazırlanması amacıyla kurulmuştur (Kafadar, 1997, s. 103). Encümen-i Daniş daha açılmadan yaklaşık bir buçuk ay öncesinde nizamnamesi, üyelerinin isimleri ve kuruluş amaçlarını açıklayan nizamname 1 Haziran 1851 (h. 1 Şaban 1267) tarihinde Takvim-i Vekayi gazetesinde yayımlanmıştır (bkz. Takvim-i Vekayi, 1 Şaban 1267, no: 419). Nizamnamede de belirtildiği üzere Encümen-i Daniş'in üyeleri iki sınıf olarak belirlenmiştir. Birincisi, dâhili azalarıdır ki, sayısı kırk kişidir. İkincisi ise, harici azalarıdır ki, otuz üç kişidir¹¹³ (Takvim-i Vekayi, 1 Şaban 1267, no: 419; Cevdet Paşa, 1991d, s. 52). Avusturyalı meşhur tarihçi Hammer de cemiyetin şeref üyeleri arasında olmuştur (Öztuna, 2013, s. 80).

¹¹³ Encümen-i Daniş'in üye listesi için bkz. Mahmud Cevad, 2002, 36-44.

Encümen-i Daniş'in açılmış olduğu gün, Ahmed Cevdet Paşa'nın Fuat Paşa ile birlikte Bursa'da yazmış oldukları ve eksiklerinin Ahmed Cevdet Paşa tarafından giderilmiş olduğu Kavaid-i Osmaniye isimli eser Meclis-i Maarif-i Umumiye'nin ve Bab-ı Meşihat'ın onay ve oluru alındıktan sonra, Encümen'e sunulmuş ve yayınlanmasına karar verilmiştir (Karaçavuş, 2006, s. 128). Encümen-i Daniş'in faaliyetleri konusunda çok fazla ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır. Encümen-i Daniş tarafından ilm-i tarih konusunda çalışmalar yapılması için azalara görev verilmiş ve Ahmed Cevdet Paşa da, h. 1188 senesinden h. 1241 senesine kadar olan kısmın yazılması ile görevlendirilmiştir (Cevdet Paşa, 1991d, s. 58). Böylece günümüzde ana kaynak niteliğindeki eserlerden birisi olan Tarih-i Cevdet, Ahmed Cevdet Paşa tarafından kaleme alınmıştır. Cemiyet azaları tarafından kaleme alınmış bir başka eser İbni Haldun'un Mukaddime isimli eserinin tercümesi olmuştur. Bazı kaynaklarda bu cemiyet dâhilinde Tarih-i Cevdet, Mukaddime Tercümesi ve Kavaid-i Osmaniye dışında önemli bir icraatın gerçekleştirilemediğine yönelik görüşler ortaya konmuştur (Pakalın, 1983, s. 531). Aslında bu fikrin ortaya çıkış noktası Cevdet Paşa'nın; "... bilfiil işe yarayacak azaya tevzî' olunan te'lifât içinde hisse-i fakire isabet eden Tarih-i Cevdet'ten başka bir eser görülmedi" ifadesi olmuştur. Tanpınar bu ifadelere dayanılarak cemiyet bünyesinde kayda değer icraatın olmadığı görüşüne karşı çıkmıştır. Ona göre; Encümen-i Daniş, tercüme esası üzerine kurulmuştur. İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'ne Yıldız Sarayı'ndan devredilmiş yazmalar içerisinde Encümen-i Daniş azaları tarafından yapılan tercümelere rastlanılmış olduğu gibi, 1855 yılına kadar bazı eserlerin basılmasında da Encümen-i Daniş'in katkılarının olduğu ifade edilmiştir (Tanpınar, 2008, s. 140). Özellikle tarih ilmine yönelik eserlerin Encümen-i Daniş bünyesinde tercüme edilmiş olduğu Tanpınar tarafından ifade edilmiştir. Burada Tarih biliminin öneminin ve çağı anlayabilmek için gerekliliğinin Tanzimat Dönemi aydın bürokratları tarafından kavranmış olduğu söylenebilir. 1862 yılından sonra devlet salnamelerinde Encümen-i Daniş ile ilgili bir kayda rastlanılamamış olması cemiyetin bu tarihlerde işlevsiz bir hale düşmüş olduğunu ortaya koymaktadır (Karaçavuş, 2006, s. 181). Encümen'in işlevini yitirmeye başlamasındaki sebeplerden başta geleni, böylesi bir girişimin devlet eliyle elit bir sınıfın öncülüğünde başlamış olması ve öyle kalmış olmasıdır. Toplumsal destek ve isteğin olmaması önemli bir sorun olmuştur. Eğitim ve kültür hayatındaki kurumların devamlılığı için hayati önem arz eden toplumsal desteği sağlayacak bir kültürün

yerleşmemiş olması toplumsal anlamda bu tür eğitim ve kültür kurumlarına olan ilgisizliği anlaşılır kılmaktadır. Encümen'in işlevsizleşmesindeki sebeplerden birisi de, bu cemiyetin daha açılışının yapıldığı gün kurum içinde hizipleşmenin ortaya çıkmış olması ve üye seçiminde liyakatin esas alınmamış olmasıdır (Ahmed Cevdet Paşa, 1991a, s. 13). Ancak Encümen-i Daniş, Osmanlı İmparatorluğu'nda bilimsel kurumsallaşmaya giden yolu açmıştır (Budak, 2011, s. 28).

Encümen-i Daniş, Osmanlı İmparatorluğu'nda tamamen yeni bir zihinsel yapının ürünü olmuştur. Buna benzer bir kurum daha önce ortaya çıkmamıştır. Ne şeri hukukta ne de örfi hukukta böylesi bir yapının örneğinin olmadığı bazı araştırmacılar tarafından iddia edilmiştir (İhsanoğlu, 1999, s. 345). Encümen-i Daniş, bir cemiyet olarak adlandırılmış ve bu anlamda tüzel bir kişiliğe sahip olmuştur (Karaçavuş, 2006, s. 189). Bu cemiyetin Avrupa'daki akademi ve enstitü gibi bilimsel kuruluşlardan esinlenerek oluşturulduğu açıktır. Nitekim o dönemde ve sonrasındaki bazı yazışmalarda "Fransız Encümen-i Daniş'i", "Berlin Encümen-i Daniş'i", "Kopenhag Encümen-i Daniş'i" gibi ifadelerin kullanılmış olması da bu esinlenmenin kanıtı olarak sunulmuştur (Küçükler, 2012, s. 142). Zaten cemiyetin oluşturulmasında hangi kurumun örnek alınmış olduğuna dair Cevdet Paşa'nın da açık ifadeleri olmuştur. Encümen-i Daniş'in kurumsal kimliğinden ziyade rolü çok daha önemlidir. Bu cemiyet, Osmanlı İmparatorluğu'nda geleneksel dönemde vakıflar aracılığıyla yürütülen halk eğitimi konusunda onların yerine düşünülmüş ve devlet tarafından kurulmuş bir eğitim ve kültür kurumudur. Başka bir ifadeyle devlet kontrolü altına alınmaya başlanan eğitim sisteminde, olası ortaya çıkabilecek boşlukların doldurulması ve eğitim ıslahatının yürütülmesi konusunda Encümen-i Daniş'e önemli sorumluluklar verilmiştir. Devlet eliyle kurulması dolayısıyla, cemiyetin sivil bir tarafının olmadığı ifade edilmiştir (Küçükler, 2012, s. 142). Encümen-i Daniş'in nizamnamesi incelendiğinde de, ders kitabı hazırlamaktan ziyade, Osmanlı dilinin sadeleştirilmesi ve bilginin yayılmasını hedef alan ansiklopedist hareketin benimsendiği bir kuruluş olduğu ortaya çıkmaktadır (Mardin, 2008, s. 254).

Encümen-i Daniş'in eğitim ıslahatını tabana yayma yönünde kurulmuş olması, Tanzimat Dönemi bürokratlarının zihinsel yapısını da ortaya koymaktadır. Tanzimat Dönemi aydın bürokratları Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu buhranlı dönemden çıkış yolu olarak bütüncül bir kalkınma hamlesini tercih etmişlerdir. Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesindeki en önemli hedeflerden birisi olan

“medeniyet”e giden yolda, sadece okullarda çocuklara verilmeye başlanan eğitimin yeterli olmayacağı Tanzimat Dönemi aydın bürokratları tarafından idrak edilebilmiştir. Encümen-i Daniş gibi eğitim ve kültür müesseseleri bahsedilen medeniyete ulaşmak amacıyla “terakki”yi (ilerleme) sağlayan ilimlerden tüm halkın faydalanabilmesi için açılmıştır. Bu anlamda farklı dillerde yazılmış bilimsel eserlerin Türkçe’ye kazandırılması görevi ile Encümen-i Daniş, Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesindeki dikkat çeken eğitim ve kültür kurumları arasında yer almıştır. Bu tavır, Arapça’nın, evrensel medeniyet ve bilim dili olduğu biçimindeki görüşün, ilk defa kurumsal bir kararla dikkate alınmaması anlamını taşımıştır (Karaçavuş, 2006, s. 184). Encümen-i Daniş bünyesinde harflerin ıslahına yönelik bir çalışmanın yapılmış olması da bu dönüşümün işaretleri arasında olmuştur (harflerin ıslahı meselesi için bkz. Ülkütaşır, 1964, s. 164). Tıpkı Avrupa’da Latince’nin ortak bilim ve din dili olmasından ulusal diller lehine vazgeçilmesi gibi, Osmanlı İmparatorluğunda da Arapça temelinde yapılan eğitimden Türkçe eğitime dönülmüştür. Osmanlı aydınları, Batı’daki farklı bilim alanlarındaki eserleri Türkçe’ye çevirme uğraşı içine girerek Batı eksenli başlayan modernleşme projesini Osmanlı toplumuna mal etmenin uğraşını vermişlerdir. Türkçe’nin tercih edilmesi, bilginin toplumsallaştırılmak istenmiş olduğunu ortaya koyduğu gibi, Batı eksenli toplumsal modernleşme hamlesine bir tür meşruiyet sağlama girişimi olarak da görülmelidir. Çünkü Batı’da olup bitenin Osmanlı toplumuna bilimsel eserlerin tercümesi yapılarak ulaştırılması, başlatılan toplumsal modernleşme hamlesinin gerekliliğini açıklama gayreti olarak görülebilir. Bu bağlamda Tarih bilimine özellikle başvurulmuş olması da anlam kazanmaktadır. Siyasi olarak zor bir dönemden geçen İmparatorluk’ta, toplumsal modernleşmenin hayati önemi topluma hissettirilmek istenmiştir.

Encümen-i Daniş’in dikkate değer yanlarından birisi, geleneksel zihniyet ile modernleştirici zihniyet arasında aracı bir kurum olmasıdır. Encümen-i Daniş’in kapanması ile cemiyetin bu rolü de ortadan kalkmıştır. Cemiyet’in kapanması, ilmiye sınıfının giderek daha fazla kendi dünyasına kapanmasına neden olmuştur. Batı’dan aktarılan bilgi ve birikim ile şekillenen yeni zihinsel yapı, geleneksel anlayışla uzlaşmadan ve elle tutulur bir tartışmaya girmeden, beraber ve etkinlik sahasını da genişleterek yaşamaya devam etmiştir (Karaçavuş, 2006, s. 183). Bu cemiyet, gerek tercüme gerekse dilin sadeleşmesi bağlamında önemli çalışmalar için zemin

oluşturmuştur. Bu zemin üzerinden Osmanlı toplumsal modernleşmesinde ilerleyen yıllarda önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır.

4.4.6.1.2. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye

Osmanlı toplumsal modernleşmesinin yürütülmesinde en önemli vasıta olan eğitimin tüm halka ulaştırılabilmesi için kurulmuş olan diğer önemli eğitim ve kültür kurumu Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye olmuştur. Encümen-i Daniş'in kapatılmasının ardından onun sorumluluğunda olan kamunun eğitimi meselesini Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye üstlenmeye başlamıştır. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin kuruluş arzuhalı, 11 Nisan 1861 (h. 8 Şevval 1277) tarihinde, Petersburg Sefiri Halil Bey tarafından Sadaret'e sunulmuştur. (Budak, 2011, s. 28). Sunulan dilekçede cemiyetin amacı; “mesail-i diniye ve politikiye müstesna olmak üzere her türlü telif ve tercüme eser yayınlanması, umuma açık dersler verilmesi” olarak belirtilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 74-75). Bu dilekçede devletin, ancak bilim ve düşüncenin geliştirilmesi ve halka yaygınlaştırılması ile güçlenebileceği vurgulanmıştır. Cemiyetin kuruluşuna onay veren Sadaret yazısında da söz konusu hususun önemi ifade edilmiştir. Bu belgelerde “terbiye-i amme” tabiri, “halk eğitimi” ifadesinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Cemiyet'in amaçlarına bakıldığında bilginin toplumsallaştırılması ile toplumun değişim ve Avrupalılaşma sürecinin içerisine dâhil edilmek istenmesi, modernleşme ile toplumun ilişkisinin kesin ve geriye dönmeyecek şekilde inşa edilmek istendiğini ortaya koymaktadır (Karaçavuş, 2006, s. 201).

Cemiyet'in kurulması için sunulan dilekçede devletten cemiyet adına iki şey talep edilmiştir. Birincisi, eser yazan ve tercüme eden üyeler için yılda bir kez dağıtılmak üzere ödenek ayrılması; ikincisi ise, cemiyet merkezi olarak kullanılabilmesi için uygun bir mekânın tahsisinin yapılmasıdır (Budak, 2011, s. 29). Bu talepler daha en baştan bu cemiyetin de devletin yardımı ve desteği olmadan varlığının devam ettirilemeyeceğine yönelik kanıt niteliğinde olmuştur. Osmanlı toplumunda bu tür eğitim ve kültür kurumlarına yönelik bağış ya da bunların ortaya koyduğu eserleri satın alarak destek olma gibi bir kültürün tam manasıyla yerleşmemiş olması, devletten söz konusu taleplerin de sebebini oluşturmuştur. Sadrazamlık'ın 23 Mayıs 1861 (h. 13 Zilkade 1277) tarihli bir yazıyla onay verip huzura sunduğu Cemiyet-i İlmiyye-i Osmaniyye için irade-i seniyye, bir gün sonra 24 Mayıs 1861 (14 Zilkade 1277) tarihinde yayımlanmıştır (Budak, 2011,

s. 29). Ancak talepler arasında olan cemiyet merkezi için uygun bir mekân tahsisi konusu, sonra görüşülmek üzere ertelenmiş; ödenek konusuna ise değinilmemiştir (Budak, 2011, s. 29).

Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, Osmanlı İmparatorluğu'nda devletin doğrudan katkısı olmaksızın bireysel çabalar sonucu kurulmuş ilk eğitim ve kültür kurumu olmuştur. Bu yönüyle Müslümanlar tarafından kurulmuş ilk sivil örgütlenmedir¹¹⁴ (Doğan, 1991, 152; Karaçavuş, 2006, s. 197). Cemiyetin 5 fasılda toplanmış 35 maddeden oluşan nizamnamesi, bir yıl sonra çıkarılmaya başlanan Mecmua-i Fünun'un ilk sayısında yayımlanmıştır. Nizamnamede cemiyetin kuruluş amacı şu şekilde belirtilmiştir: “Cemiyet-i İlmiyye-i Osmaniyye kitap telif ve tercümesi ve umuma ders itası ve velhasıl her türlü vesait-i mümkün ile Memalik-i Mahrusa-i Şahane'de intişar-ı ulûm ve fûnûna sa'y ve ikdam edecektir” (Mecmua-i Fünun, 1279, no: 1, s. 2; Budak, 2011, s. 30- 31). Cemiyet'in maksadının açıklandığı ilk kısımda ayrıca cemiyet tarafından ulum ve maarife ve ticaret ve sanai'ye dair Mecmua-i Fünun isimli bir gazetenin çıkarılacağı ifade edilmiştir. Maksat kısmındaki diğer bir madde de önemlidir. Bu maddede; cemiyetin dini meselelere ve dönemin siyasetine karşı mesafeli konumda olacağı belirtilmiştir. Anlaşılacağı üzere cemiyetin, ilim ve maarifin geliştirilmesi için faaliyet içinde olması düşünülmüş ve bu süreçte kısır tartışmalardan uzak durulmak istenilmiştir.

Cemiyet'in üyeleri incelendiğinde dikkat çeken husus 11 gayrimüslim üyenin bulunduğu ve bundan daha önemlisi ulemadan herhangi bir ismin üye listesinde yer almayışdır (İhsanoğlu, 1987c, s. 208). Bu durum Tanzimat Dönemi ile başlayan modernleştirici zihniyetin, geleneksel olanın yerini almaya başlamış olduğunun kanıtıdır. Ayrıca diğer üyelerin büyük bir çoğunluğu Tercüme Odası kökenli olmakla birlikte Cemiyet'in nizamnamesinde de şart koşulduğu üzere her birinin en az bir yabancı dili bildikleri dile getirilmiştir (Budak, 2014, s. 136). Cemiyet bünyesinde ulemadan isimlerin yer almayışı, ulemanın yeni dönemde karşılaşılan problemleri çözmede bilgi ve birikim açısından yetersiz kaldığının göstergelerinden birisi olmuştur.

Cemiyet-i İlmiyye-i Osmaniyye'nin daimi bir merkeze kavuşması Mecmua-i Fünun'un yayınlanmasından sonra gerçekleşebilmiştir. Padişaha takdim edilen Mecmua-

¹¹⁴ Bu cemiyetin kurulmasından önce 1856 yılında İstanbul'daki İngiliz ve Fransız hekimlerinin aralarında bilimsel toplantılar yapamilmeleri amacıyla Cemiyet-i Tıbbiye-i Şahane isimli sivil bir bilim derneği kurulmuştur. Bkz. Hatemi ve Kazancıgil, 1987, s. 111.

i Fünun nüshasının beğenilmesinden sonra devrin sadrazamı Fuad Paşa tarafından Çiçek Pazarı'ndaki Taş Mektep merkez olarak kullanılmak üzere cemiyete verilmiştir. (Budak, 2011, s. 39).

Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye bünyesinde çıkarılmış olan Mecmua-i Fünun, Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde yayımlanmaya başlamış olan ilk bilim dergisi niteliğindedir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 75). Bu bilimsel dergide doğa bilimleri, tarih, jeoloji, coğrafya ve felsefe gibi birçok alanda makaleler yayımlanarak Batı dünyasındaki mevcut durum Osmanlı toplumuna anlatılmıştır (Lewis, 2009, s. 590). Bu yönüyle Mecmua-i Fünun'un, XIX. yüzyıl Türkiye'sinde pozitif düşüncenin ilk laboratuvarlarından birisi olduğu ifade edilmiştir (Budak, 2014, s. 119). Münif Paşa öncülüğünde çıkarılmaya başlanan bu dergiye olan ilginin artırılması için, derginin ilk nüshası ile birlikte vali, mutasarrıf ve kaymakamlıklara yazı gönderilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 57). Bu yazıda Mecmua-i Fünun'un ne amaçla çıkarılmış olduğu da belirtilmiştir.¹¹⁵ Devlet eliyle Mecmua-i Fünun'un dağıtımının teşviki hususu da ayrıca önemlidir. Bunun sebebinin dergiye olan takdir olduğu ifade edildiği gibi (bkz. Budak, 2011, s. 39), Osmanlı toplumunda bilimsel ve eğitici eserlere yönelik toplumsal desteğin yetersizliği de gözden kaçırılmamalıdır. Anlaşılacağı üzere devletin idari kadrolarında okumuş yazmış kesimler de, böyle bir talep içerisinde olmamış, bu talebi oluşturan devletin bizzat kendisi olmuştur. Bu tutum ilerleyen yıllarda da devam etmiştir.

Cemiyet'in başkanı ve Mecmua-i Fünun'u yayımlayan kişi olarak bilinen Münif Paşa'nın, cemiyetin kuruluşu esnasında "reis-i kaimekam-ı evveli" statüsünde olduğu, cemiyetin asıl başkanının Petersburg Sefiri Halil Bey olduğuna dikkat çekilmiştir (İhsanoğlu, 1987c, s. 208). Berkes tarafından cemiyetin, özellikle Münif Paşa'nın şahsında merkezileşen faaliyetleriyle, Tanzimat'ın ilim yanını temsil eden Ahmed Cevdet Paşa'nın karşısında onun fen yanını temsil ettiği dile getirilmiştir (Berkes, 1978, s. 232). Cemiyetin, Fransız akademisi örnek alınarak kurulmuş olan Encümen-i Daniş'e karşılık, İngiltere'deki "Royal Society of England"ı model alınarak kurulduğu ve bu yönüyle cemiyet aracılığıyla Anglosakson bilim ekolünün Osmanlı İmparatorluğu'na ithal edilmek istenildiği ifade edilmiştir (Lewis, 2009, s. 590; Kafadar, 1997, s. 103). Aslında

¹¹⁵ "...İşbu gazete, her türlü fünun ve sanayii ve ticarete dair mevadd-ı nafiayı şâmil olmakla, mütâlâası bilcümle memurin ve sunuf-ı ahaliye mücib-i fevaid uzmâ olacağına ve iktisab-ı ulum ve marife vasıta-i kuvviye olan bu makule âsâr-ı müfidenin Memalik-i Mahruse-i Şahane'nin her tarafında intişarı saltanat-ı seniyyenin terbiye-i amme hakkında derkâr olan niyet-i celilesine muvafık bulunduğu mebni..." bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 57-58.

bu etkilenme Osmanlı toplumsal modernleşmesinde eklektik yapıyı da ortaya koymaktadır. Tanzimat Dönemi'nde yetişmeye başlayan aydınlar, imparatorluğun geleceği için olumlu gördükleri bilgi, birikim, kurum ve kuruluşları menşesine bakmadan imparatorluğa taşımak istemişlerdir. Burada belli bir ideolojiye bağlı kalınmamış, birçok farklı görüş ve bakış açısı Osmanlı düşünsel dünyasına taşınmıştır. Bu durum, birden fazla ve zaman zaman birbiriyle çatışan zihinsel yapıların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Cemiyet'in bahsedilen akademi örnek alınarak kurulmuş olduğu tartışmalıdır. En başta Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'yi bir akademi olarak nitelemek zordur. Cemiyet bilgi üreten bir yapı olmaktan ziyade, üretilmiş olan bilgiyi Osmanlı toplumuna yayma hedefiyle kurulmuştur. Bilimin doğasında olan, en azından bir bilimsel bilginin üretim aşamasında, dışa kapalı ve bilim adamlarıyla ile sınırlı sayıdaki öğrenciye açık olan çalışma disiplininin, burada olmayışı onun akademi kimliğine sahip olmadığının göstergesi olarak kabul edilmiştir (Karaçavuş, 2006, s. 331).

Cemiyet kurulduktan sonra yürütülen önemli faaliyetlerinden birisi, cemiyet bünyesinde halka açık konferansların düzenlenmiş olmasıdır. Bu konferanslar, Darülfünun kurulması fikrinin de ilk teşebbüsü niteliğinde olmuştur (Kafadar, 1997, s. 104). Cemiyet bünyesinde yürütülen bu faaliyet, bilginin topluma mal edilmesine yönelik önemli bir adımdır. Eğitim ve kültür kurumu olan bu cemiyette verilen konferansların tüm halka açık olması, toplumsal modernleşme projesinde sivil girişimlerin de başlamış olduğunu ortaya koymuştur. Böylece sivil bir cemiyet niteliğindeki bu kurum, devlet eliyle yürütülen toplumsal modernleşmenin hedeflerine paralel olarak faaliyetlerde bulunmuştur.

Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin diğer önemli bir faaliyeti üye ve okuyucuların yararına sunulmuş olan kütüphane ve okuma salonudur (kıraathane). Münif Efendi'nin Batı'daki örneklerine uygun olarak kurulmasını sağladığı kütüphane, ilk dernek kütüphanemiz olarak kabul edilmekte ve ülkemizdeki modern kütüphaneciliğin müjdecisi sayılmaktadır (Budak, 2011, s. 42). Cemiyet merkezinde kütüphane açılmasının kararlaştırılmış olmasının altında yatan sebep, eğitim-öğretimde sadece mevcut eğitim kurumlarının yeterli olmayacağı, bu eğitim kurumları yanı sıra farklı alanlarda kitap ve gazetelerin de okunmasının faydalı olacağı düşüncesidir (İhsanoğlu, 1987c, s. 213). Kıraathane, kitap - gazete okuma ve değerlendirmelerinin yanı sıra, kültürlü ve birikimli kişilerin bir araya gelip bilgi alışverişinde bulundukları bir mekân haline gelmiştir.

(Budak, 2012, s. 234). Okuma salonunda yer alan gazete ve dergi listesine bakıldığında, günümüzdeki birçok kütüphaneye kıyasla bile oldukça ileri düzeyde olduğu söylenebilir.¹¹⁶ Bu gazete ve dergi listesi Budak tarafından şu şekilde verilmiştir:

“Türkçe olanlar

- Takvîm-i Vekâyî - Cerîde-i Askeriyye - Cerîde-i Havâdis
- Tercüman-ı Ahvâl - Tasvîr-i Efkâr - Mecmûa-i Fünûn
- Mecmûa-i İber-i İntibâh

Fransızca olanlar

- Journal de Constantinople - Courier de'Orient - PETit
- Monde - Patrie - Nation
- Sèmaphore - Nord - Gazette de Midi
- Indèpendance Belgique

İngilizce olanlar

- Galinyadis Messenger (Paris'te günlük) - Morning Post (Londra'da günlük)
- Daily (Londra'da haftalık) - Levand Herald (Dersaadet'te haftalık)
- Atinium (Londra'da aylık)

Ermenice olanlar

- Mecmûa-i Havadis (Dersaadet'te haftada iki kere)
- Varama-i Havadis (Dersaadet'te haftada iki kere) -
- Avidaper (Dersaadet'te aylık)
- Jamanak (Dersaaet'te haftada iki kere)

Rumca olanlar

- Bizantis (Dersaadet'te haftalık) - Anatolikan Aster (Dersaadet'te haftalık)
- Rum Cemiyeti Mecmuası (Dersaadet'te aylık)

Sipariş olunmuş gazeteler

- Illustration Française (Paris'te haftalık)
- Revue
- Impartiale (İzmir'de haftalık)
- Vekâyî-i Mısriyye (Kahire'de haftalık)
- İran Ruznâmesi (Tahran'da haftalık)” (Budak, 2012, s. 237-238).

Bu kütüphane; tüzüğü, kitapları, okuma salonu ve dershanesiyle modern bir örnek oluştururken yeni bir anlayış da getirmiştir (Budak, 2011, s. 45). Doğu ve Batı dillerinden her türden bin ciltlik bir kitaplığın bulunduğu kütüphane, son derece önemli olan kültür ve eğitim ocağı rolünü üstlenmiştir (Kafadar, 1997, s. 104). Osmanlı döneminde daha önceki dönem kütüphaneleri, vakıf kuran bireylerin kütüphane konusundaki isteğine ve maddi gücüne bağlı kalmıştır. Bu kütüphanelerde el yazma eserlerin muhafazasına daha fazla önem verilmiş olmasından dolayı modern kütüphaneler gibi birçok alanda kitap birikimine rastlamak mümkün değildir. Ayrıca Tanzimat Dönemi'ne kadar Arapça'nın bilgi kaynağı sunan yegâne bilim dili olarak kabul edilmiş olması, tek bir kanaldan bilgi edinme mecburiyeti ve sakıncasını beraberinde getirmiştir (Budak, 2012, s. 250-251). Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye bünyesinde açılmış olan kütüphane bu bağlamda çok kıymetli ve anlamlı olmuştur. Bilim dili ve bilimsel seviye olarak farklı kültürlerin ve farklı dillerin bilinmesinin gerekliliğinin anlaşılmış olduğunu, geleneksel anlamda Arapça ve İslam biliminden ziyade Batı dilleri ve medeniyetinin üstünlüğünün net bir şekilde kabul edilmiş olduğunun göstergesidir. Encümen-i Daniş'te İslam ve Batı medeniyetini sentezini oluşturma çabalarının aksine Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de medeniyet merkezinin Avrupa olduğu kesin şekilde kabul edilmiş gibidir.

Devlet eliyle yürütülen Osmanlı toplumsal modernleşmesi sürecinde Encümen-i Daniş kapanırken kurulan Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye, devletin, başka bir biçimde bilimsel ve kültürel gelişmeleri kontrol altında tutma çabası olarak değerlendirilmiştir (Budak, 2012, s. 261). Cemiyet, her ne kadar sivil bir örgütlenme biçimi olsa da, devletin desteği bazı dönemler talep edilmiştir. Cemiyet bünyesinde yürütülen faaliyetlerin getirileri, Osmanlı toplumsal modernleşme projesinin hedefleri ile örtüşmüştür. Özellikle bu süreçte eğitimin tabana yayılması, halkın kültür seviyesinin artırılması ve bilimsel anlamda Osmanlı düşünsel dünyasına yapmak istediği katkılardan dolayı önemli eğitim ve kültür kurumları arasında yer almıştır. Örneğin; Cemiyet bünyesinde haftada iki-üç defa Fransızca, İngilizce ve Rum lisanları ile ilm-i hukuk, ekonomi-politik denilen tedbir-i memleket fenleri dersleri verilerek, bu eğitim-öğretimden halkın faydalanması sağlanmıştır (Budak, 2011, s. 40). Cemiyet'in en önemli hedeflerinden olan eğitimin yaygınlaştırılması, evrimci anlayışın cemiyet üyeleri üzerindeki etkisini de yansıtmaktadır. Avrupa'da olduğu gibi eğitim ve kültürün yaygınlaştırılarak halkın bilinç seviyesinin artırılması, bunun da ilerlemeyi sağlaması arzulanmıştır. Mecmua-i

Fünun’da yayımlanan bilimsel ve eğitici yazılar cemiyetin bu hedefine yönelik olmuştur (Karaçavuş, 2006, s. 216).

4.4.7. Batı’yı Batı’nın Dili ile Anlama Çabası: Yabancı Dil Eğitimi ve Tercüme

Her toplum için farklı dillerden yapılan çevirilerin kültürel ve toplumsal değişimdeki rolü önemli olmuştur. Özellikle toplumsal gelişmenin yüksek düzeyde olduğu toplumların önemli özelliklerinden birisi, başka kültür ve toplumlardan bilgi ve birikim aktarımını yoğun şekilde gerçekleştirmeleridir. Söz konusu bilgi ve birikim yapılan tercümeler vasıtasıyla aktarılır ve kullanıma sokulur. Ülken’in (1935) ifade ettiği üzere; medeniyetler açar gibi görünen büyük “uyanış”lar, gerçekte her geçen gün genişleyen tefekkür ile mümkündür. Tefekkürü ortaya çıkaran şey ise tercüme faaliyetleri olmuştur (s. 3).

Osmanlı/Türk modernleşmesi sürecinde tercümenin, bir tür kültür edinme ve eğitim aracı olarak kullanılması Tanzimat Dönemi’nden itibaren dir. Zaten tercümenin kültürel fonksiyonları XIX. yüzyılda birçok toplum için merkezi bir konumda olmuştur (Demircioğlu, 2005, s. 170). Tanzimat Dönemi’nde yürürlüğe konulmuş olan toplumsal modernleşme projesinde model olarak alınmış olan Batı’nın sadece teknik anlamda değil, zihinsel anlamda da anlaşılabilmesinde tercüme faaliyetlerinin önemi üzerinde durulması gerekir. Batı kaynaklarından tercümeler Tanzimat Dönemi’nden önce elbette mevcuttur. Ancak Tanzimat sonrasında, Batı dillerinden yapılmış olan tercümeler Osmanlı kültürü üzerinde yeni etkiler ortaya çıkarmıştır (Karadağ, 2014, s. 496). Tanzimat Dönemi’nden sonra sadece tekniğe yönelik değil, sanat, felsefe ve ilim alanlarından tercümelerin yapılmış olması bahsedilen yeni etkinin kaynağını oluşturmuştur (Ülken, 1935, s. 357).

Tanzimat Dönemi’nde toplumsal modernleşme sürecinde Batı’yı Batı’nın dili anlamının gerekliliği ön planda tutulmuştur. Tanzimat Dönemi aydınları tarafından Batılı kaynaklardan yapılmış olan tercümeler ile Batı’nın eksiksiz ve yanlışsız şekilde aktarılması arzulanmıştır (Karadağ, 2014, s. 492). Bu anlamda Batı’nın aktarımı yapılırken, Batı’yı iyi kavrayabilecek kişilerin notları ve aktarmış oldukları bilgiler bir birikim ortaya çıkarmıştır. Tanzimat Dönemi’nde bu tür bilgi aktarımı yapan kişilerden birisi Hayrullah Efendi’dir. 1861 yılında tedavi maksadıyla Viyana’ya gönderilmiş olan Hayrullah Efendi, iki yıl sonra da Paris’e gitmiş ve seyahati esnasındaki izlenimlerini

“Yolculuk Kitabı” isimli eserinde toplamıştır (Kuran, 2001, s. 675). Hayrullah Efendi’nin Batı’yı bütünüyle algılamış isimlerin başında geldiği ve onun vermiş olduğu bilgilerin de Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin hazırlanmasında etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Kuran, 2001, s. 677-678).

Bahsedilen bilgi aktarımları yanında Batı’nın tam olarak eksiksiz aktarımında yabancı dil eğitimi ayrıca önemli olmuştur. Tanzimat Dönemi’nde Osmanlı İmparatorluğu’nda tercüme ve yabancı dil eğitimi bizzat devletin kendisi tarafından oluşturulmuş olan kurumlardaki faaliyetler ile başlatılmıştır. Bunların en önemlilerinden birisi, Tanzimat Dönemi öncesinde 1821 yılında kurulmuş olan Tercüme Odası’dır.

Uzun yıllar farklı milletlere mensup ama Osmanlı’ya sadık kişiler aracılığıyla yürütülmüş olan tercümanlık görevine 1822 yılında Yahya Naci Efendi atanmıştır. Ancak Yahya Naci Efendi, 1821 yılından itibaren Divan-ı Hümayun ve Kethüda kalemlerinden seçilen memurlara Fransızca öğretmekle görevlendirilmiştir. Böylece Bab-ı Ali tarafından tercüman eğitimi konusunda ilk önemli adım atılmıştır (Balcı, 2013, s. 142-145). Çalışmanın konusu tercümanlık faaliyetleri olmadığı için bu husus üzerinde daha fazla ayrıntılı durulmayacaktır. Ancak Bab-ı Ali Tercüme Odası’nın aynı zamanda bir eğitim kurumu işlevi görmüş olması önemlidir. Bab-ı Ali Tercüme Odası’nda Fransızcanın yanı sıra memurlara Tarih-i umumi ve fenn-i hesap dersleri de verilmiştir. 1850’li yıllarda Bab-ı Ali Tercüme Odası’nda verilecek derslerde uygulanacak esasları belirten bir de nizamname hazırlanmıştır. Bu nizamnameden anlaşıldığı kadarıyla burada eğitim görenlere Fransızca grameri, tarih, coğrafya, hesap, güzel yazı, Fransız hukuku ve milletler hukuku gibi dersler okutulmuştur. Tercüme Odası bu yönüyle laik ve uygulamaya dönük bir dil okulu özelliğine sahiptir (Balcı, 2013, s. 190).

Bab-ı Ali Tercüme Odası, yabancı dil öğretilen bir kurum olmasının yanında, yeni bir dünya görüşüne sahip bireyleri yetiştirerek Osmanlı düşünsel dünyasına önemli zenginlikler katmıştır. Tanzimat Dönemi’nin ikinci yarısında, Osmanlı siyasi hayatında yeni bakış açılarıyla farklılık getiren Genç Osmanlıların önde gelen isimleri Tercüme Odası kökenlidir (Balcı, 2013, s. 322). Ayrıca Tercüme Odası’nın mensuplarının birçoğu dönemin eğitim ve kültür müesseseleri olan Encümen-i Daniş, Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye gibi kuruluşların da aktif üyeleri olmuşlardır. Ayrıca bir bütün olarak bakıldığında da Tanzimat Dönemi’nde toplumsal modernleşmenin öncülerinin Tercüme Odası’nda bir müddet eğitim almış oldukları görülür. Burada eğitim alan kişiler, Batı’yı

tanıma fırsatını da elde etmişlerdir. Aynı zamanda yabancı dil öğrenmişlerdir. Bu oldukça önemli bir husustur. Zira Tanzimat Dönemi'nde Batı dillerini bilmek, dış işlerine ait belgelerin çevrilmesinin yanı sıra İmparatorluğun dışardaki itibarı açısından da oldukça önemlidir. Tanzimat Fermanı, hem içte yeni bir düzen arayışının hem de İmparatorluk dışında İmparatorluğun imajını düzeltme çabasıdır. Özellikle Reşit Paşa ve diğer Tanzimat bürokratlarının Avrupa'da elçilikleri esnasında İmparatorluğun imajının düzeltilmesine yönelik çok ciddi çabaları olmuştur. İmparatorluğun imajı meselesinde tercüme ve yabancı dil bilme kesinlikle anahtar bir konumdadır. Devletin ilk resmi gazetesi olan Takvim-i Vekayi, Tercüme Odası'nın katkılarıyla Fransızcaya çevrilmiş olduğu gibi, Tercüme Odası mensupları aracılığıyla Avrupa kamuoyunu etkileyebilmek için de Avrupa gazetelerine haberler yazdırılmıştır (Balcı, 2013, s. 287-288).

1856 yılına ait bir iradede Tercüme Odası'nın başlıca hizmeti, “elsine-i ecnebiye ve hususiyle Fransız lisanı üzerine yazılmış şeyleri Fransızcaya nakletmek ve alelhusus Fransızca tahriratı kaleme almak...” şeklinde ifade edilmiştir (Kararslan'dan aktaran Karadağ, 2014, s. 485-486). Tercüme Odası'nda yapılmış olan yeni düzenleme neticesinde, özellikle diplomasi dili olarak kabul edilen Fransızca üzerine temellenen çeviri etkinliklerine “dil eğitimi” boyutu eklenmiştir.¹¹⁷ Bunun yanı sıra Tercüme Odası'nda bir de İngilizce sınıf açılmıştır.

Tanzimat Dönemi'nde, Osmanlı bürokratları ve oluşmaya başlayan aydın sınıf için yabancı dil eğitimi önemli bir konu olmuştur. Dönemin geçerli diplomasi dili olan Fransızcanın öğrenilmesi diğer yabancı dillere nazaran daha ön planda tutulmuştur. Yabancı dil olarak Fransızca eğitimi üzerine yoğunlaşılması, Fransızcanın, dönemin diplomasi dili olması dolayısıyla. Yeni dönemde İmparatorluğun dış dünyadaki temsili ve dış dünya ile irtibatın sağlanması açısından Fransızca bilmek oldukça önemlidir. Oysa Tanzimat Dönemi'nden yarım asır önce III. Selim döneminde Vakanüvis Asım Efendi'nin Fransızca öğrenenleri “bazı kısa akıllılar” olarak nitelendirmiş olduğu bilinmektedir. Hatta Tanzimat Dönemi'nde Fransızcayı öğrenmek isteyen Ahmed Cevdet Paşa'nın dahi bu dili öğrenmek için gizlice çalışmış olduğu dile getirilmiştir (Balcı, 2008, s. 82). Telgraf ya da buharlı gemi gibi yeniliklerde hiçbir kötülük görmeyen muhafazakâr bir Müslümanın, arkadaşlarına Fransızca öğrenmemeyi telkin etmesi gibi tutumlar da ortaya çıkmıştır. (Findley, 1996, s. 153).

¹¹⁷ Tercüme odasında söz konusu bağlamda okutulacak dersler için bkz. Karadağ, 2014, s. 486-487.

Bütün zorluk ve engellere rağmen dönemin şartları gereğince yabancı dil öğrenimi zorunlu hale gelmiştir. Memurların mesleğe girişinde eskiden Osmanlıca yazma (kitabet) becerisi asgari önkoşul iken, XIX. yüzyılda ise yine kitabet terimiyle ifade edilmekle birlikte, Fransızca yazma becerisi aranan özellik olarak öne çıkmıştır. Bu özelliğe sahip memurlar için Fransızca'yı akıcı kullanmak kültürel “modernliğin” yalnız simgesi değil, neredeyse özü haline gelmiştir.

Yabancı dil eğitimi doğrultusunda atılmış önemli adımlardan birisi Lisan Mektebi'nin açılmış olmasıdır. Lisan Mektebi'nin açılması hakkında ilk teşebbüsü Maarif-i Umumiye Nazırı Kemal Efendi yapmıştır. 3 Mart 1866 tarihli tezkeresinde Kemal Efendi, rüşdiye mekteplerinde Arapça ve Farsçanın okutulduğunu Fransızca öğrenmek isteyen bazı öğrencilerin Galata ve Beyoğlu'nda bulunan yabancı okullara gittiklerinden bahsederek “bazı muamelatça görülen lüzum üzerine” Lisan Mektebi'nin açılmasının zaruriyetini dile getirmiştir. Kemal Efendi ayrıca bu okulun Hariciye Nezareti kalemlerine girecek olan memurlara da faydalı olacağı görüşündedir. Böylece okulun açılması için ilk adımlar atılmıştır. Okul başlangıçta Mahrec-i Aklâm Mektebi'nin içinde açılmış ve okulun ilk öğrencileri de Mahrec-i Aklâm ve Darü'l-Maarif mektepleri mezunlarından sınavla seçilen 20 kişilik bir grup olmuştur. Ayrıca okulun yıllık bütçesi de 25 bin kuruş olarak öngörülmüştür. Maarif-i Umumiye Nazırı Kemal Efendi'nin bu tezkiresine 26 Mart 1866'da verilen onayla Lisan Mektebi, 20 kadar öğrenci ile birlikte eğitim hayatına başlamıştır (Balcı, 2008, s. 85-86).

Lisan Mektebi ilk başlarda sadece Fransızca öğretimi için açılmışsa da Osmanlı bürokrasisinin pratik ihtiyaçları için okula yeni dersler de ilave edilmiştir. Özellikle Düstûr'un,¹¹⁸ Rumca, Bulgarca ve Ermeniceye çevrilmesi gerektiğinden o sırada Maarif Nazırı bulunan Subhi Efendi, Rumca ve Bulgarca sınıflarının açılmasını istemiştir. Subhi Efendi'nin bu önerisi Meclis-i Vâlâ'da görüşülerek Lisan Mektebi'nde bir Rumca sınıfının açılması kararlaştırılmış ve Rumca sınıfının öğretmenliğine 5 Aralık 1867'de 700 kuruş maaşla İstatistik Kalemi Mütercimi Kostaki Efendi atanmıştır. Meclisi Vâlâ'ca öğrencilerin eğitimlerini aksatmaması ve verimliliğin düşmemesi için açılacak olan

¹¹⁸ “Tanzimattan sonra Osmanlı Devleti'nde ve kuruluşundan itibaren Türkiye Cumhuriyeti'nde kabul edilen kanun, nizamname ve diğer tüm hukuki mevzuatı bir araya getiren resmi külliyat. İlk olarak 1851 yılında (h. 1267) Tanzimat'ın başlangıcından o tarihe kadarki hukuki mevzuat 142 sayfalık isimsiz bir kitapta toplanmış, daha sonradan Cevdet Paşa'nın gayretleriyle Şubat 1863'te (h. Şaban 1279) yeni kabul edilen kanun ve yönetmelikleri eklemek, yürürlükten kaldırılanları da çıkartmak suretiyle Düstûr isimli bir kitap meydana getirilmiştir” bkz. Sağlam, 2007, s. XIV.

Rumca sınıfının Fransızca sınıfından ayrı tutulmasına da karar verilmiştir. Mektep bünyesinde ayrıca Bulgar dili eğitimi veren bir sınıf açılmış olduğu da anlaşılmaktadır (Balcı, 2008, s. 86-87).

Rüşdiye mekteplerinden imtihanla kaleme girecek olanların bir süre devamla lisan eğitimi görmeleri için Maarif Nazırı'nın emriyle kurulup açılan Lisan Mektebi'nde eğitim gören öğrencilerin başarılarından bahsedilmiş ve bu okuldan mezun olanlara istemiş oldukları kalemlere gitme ayrıcalığı verilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 24 Safer 1284, no: 495). Ayrıca, rüşdiye mekteplerinde eğitim-öğretim süresinin dört yıldan altı yıla çıkarılarak bu mekteplerde Fransızca eğitiminin yapılması Safvet Paşa tarafından teklif edilmiştir. Sadrazam Ali Paşa, hiçbir memlekette yabancı dil mecburi olarak verilmediğinden dolayı teklifi reddetmişse de, Safvet Paşa, Sadullah Paşa'ya mektubunda; "... Hristiyan mekteplerinde Fransızca ve İngilizce mecburi olarak tahsil ettirilmekte iken, bizim mekteplerimizde yalnız arabî ve farisî ile iktifa olunması, karîn-i cevaz olmaz" (Servet-i Fünun, 1926, no: 78-1552'den aktaran Kaplan, Enginün ve Emil, 1988, s. 154) diyerek Fransızca eğitimin rüşdiyelerde verilmesi gerektiğini tekrar vurgulamıştır. Sadullah Paşa'da vermiş olduğu cevapta Safvet Paşa'nın yabancı dil eğitimi hususundaki fikrini önemseydiğini ve katıldığını ifade etmiştir (Servet-i Fünun, 1926, no: 79-1553'ten aktaran Kaplan, Enginün ve Emil, 1988, s. 156). Nitekim 1869 yılında yayımlanmış olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile tüm rüşdiyelerde değilse bile, ticaret merkezi olan bölgelerdeki rüşdiyelerde öğrenim gören zeki öğrencilerin dördüncü sınıfta Fransızca öğrenmelerinin caiz olduğu kabul edilmiştir. Nizamname'de rüşdiye mekteplerinin üst basamağı olarak gösterilen idadi ve sultani mekteplerinde ise, Fransızca dersine müfredatta yer verilmiş olduğu görülmektedir.

Dönemin bilimsel ve diplomasi dili olan Fransızca öğretilmesine yönelik bazı eserler de kaleme alınmıştır. Bunlardan birisi, Bâb-ı Seraskeri Tercüme Odası hulefasından Aram Efendi tarafından yazılmış olan "Mecmûa-i Mûsahabet" isimli eserdir (bkz. Tasvir-i Efkâr, 7 Rebiyülahır 1281, no: 228). Aynı yazar tarafından "Hüccetü'l lisân-ı Fransevî" isimli eserde Fransızca öğrenmek isteyenler için yazılmıştır (Tasvir-i Efkâr, 23 Muharrem 1283, no: 394). Fransızca öğrenilmesine yönelik bir diğer eser ise, Bâb-ı Seraskeri Tahrirat-ı Ecnebiyye Kalemi Müdürü Kirkor Efendi tarafından yazılmış olan "Usul-i Kıraat-ı Franseviye" isimli eserdir (bkz. Tasvir-i Efkâr, 21 Zilkade 1283, no: 470). Fransızcanın yanı sıra farklı yabancı dillerin öğretilmesine yönelik eserlerin de

kaleme alınmış olduğunu Tanzimat Dönemi'nde görmek mümkündür. Bu eserlerden birisi, Fevzi'nin Tahfetü'l- Uşak (Âşıklara hediye) adlı manzum risalesidir. Bu risale ile çocuklara ve büyüklere lisan (Rumca) öğretilmesi amaçlanmıştır (Ortaylı, 2009, s. 127).

Yabancı dil eğitimi konusunda ortaya çıkmış olan zorunluluk neticesinde bu konudaki teşebbüsler, başta Fransızca olmak üzere yabancı dil bilen bir neslin yetişmesini sağlamıştır. Tanzimat Dönemi boyunca Sadık Rıfat Paşa ve Mustafa Reşid Paşa ile başlayan bürokratların yabancı dil bilmesi geleneği Tanzimat Dönemi boyunca devam etmiştir. Bu kişiler iyi derecede Fransızca bilmekle birlikte Batı'yı Batı dilinden okumaya gayret göstermişlerdir. Elbette Osmanlı bürokratlarının dönemin diploması dili olan Fransızcaya olan hâkimiyeti, Batılı devletlerin de işini kolaylaştırmıştır. XIX. Yüzyılın ortalarına kadar İstanbul'a doğu dillerini bilen elemanlar göndermekte titiz davranan İngiltere'de, 1861 yılına gelindiğinde önceki dönemlerde olduğu kadar doğu dillerinin (özellikle Türkçe) bilinmesi sorumluluğunun azaldığı; çünkü çoğu Osmanlı bürokratinin iyi derecede Fransızca konuşabildiği İngiliz Parlamentosunda ki görüşmelerde açıkça ifade edilmiştir (British Parliamentary Papers, 1969, s. 15). Yani Osmanlı bürokrat sınıfının yabancı dil hâkimiyetinin iki yönlü sonucu olmuştur. Bir taraftan Osmanlı bürokrasisi, Batı ile Batılı dillerle temas kurarak Batı'yı kendi dilinde okuyabilme fırsatını elde etmiştir. Diğer taraftan Batı ülkeleri için Osmanlı'yı anlamak daha kolay hale gelmiştir.

Yabancı dil öğrenme ve tercüme faaliyetlerindeki artış birbirine paralel gelişmelerdir. Yabancı dil öğrenen kişiler eliyle yürütülen tercüme faaliyeti, devlet işlerinde olduğu kadar düşünsel dünyanın gelişiminde de oldukça önemlidir. Tarih boyunca bütün toplumlarda bilimsel alandaki atılımların kaynağında tercüme faaliyetlerinin olduğu bir gerçektir. Modern bilimlerin geliştiği, modern müfredatın okul programlarına girmiş olduğu Batı'nın anlaşılmasının gerekliliği tercüme faaliyetlerinin önemini artırmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda XIX. yüzyıl temel alındığında tercümenin anlamı ulaşılması hedeflenen medeniyeti kendi dilinden okuyup anlamak ve onu yükselten değerleri böylece ithal etmek anlamındadır. Bu açıdan bakıldığında modernleşme arzusunun ortaya çıktığı Osmanlı İmparatorluğu'nda tercüme faaliyetleri özellikle Tanzimat Dönemi ile birlikte hız kazanmıştır. Tercüme Odası mensupları da bilimsel alandaki eserleri tercüme ederek Osmanlı ilim dünyasına önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Tercüme, Tanzimat Dönemi'nin ikinci yarısından itibaren aydın kesim tarafından fikirlerin geniş toplumsal kitlelere ulaştırılabilmesi için kullanılmıştır. Tercüme faaliyeti böylece halkı eğitmek ve bir kamuoyu oluşturmak amaçlarına hizmet etmiştir (Berk, 2004, s. 511). Bu anlamda Batı'ya ait edebi ve felsefî metinlerin tercüme edilerek Osmanlı literatürüne dâhil edilmesi önemlidir. Devlet kendi ihtiyaçları doğrultusunda dil bilen bireyler yetiştirme uğraşında iken, yeni yetişen Tanzimat nesli öğrenmeye başladığı yabancı dil vasıtasıyla model olarak görülen Batı'yı daha iyi anlamaya başlamıştır. Onların Batı'ya bakış açılarını ve Batı'dan anladıkları şeyi Osmanlı toplumuna aktarmalarında yapmış oldukları tercümeler, Osmanlı toplumsal modernleşme sürecinde önemli rol oynamıştır. 1874 yılında basılmış olan Lûgat-ı Tıbbiye isimli eserin önsözündeki ifadeler tercüme faaliyetlerinin önemi ve bu faaliyetlerden beklentiye dair önemli hususları içermektedir:

“Velinimetimiz Sultan Abdülaziz Han Hazretleri zamanında Osmanlılar uzunca bir müddetten beri müptela oldukları gaflet ve rehavetten göz açmışlar, faziletin ve servetin ilim ve marifette ilerlemekle olacağını anlayarak çalışmaya başlamışlardır. Diğer fenlerden kitaplar çevrildiği gibi, Avrupa'da itibarın ve terakkinin zirvesine varmış olan tabii ilimleri de lisanımıza nakletmek arzuları, bazı zevatın yurtseverlik damarlarını harekete geçirmiştir. Bu kimseler ömür nakitlerinden birçok miktar harcadıkları halde, tercüme edip de meydana getirdikleri eserler hem sayıca hem de hacımca az olmuş, üstelik aynı deneyim için başka başka karşılıklar kullanmışlardır. Hâlbuki diğer ilimler gibi tabii ilimler de ancak, karşılığı muayyen ve kabul edilmiş terimler yardımı ile öğrenilir ve öğretilir. Bu temel üzerine oturmamış bir lisanda, o fennin sorunlarına dair renkli levhalarla duvarları süslenmiş sağlam bir kasır inşa edilemeyeceği hasebiyle, tabii ilimlere dair müstakil bir lûgat kitabı tercüme tertib edilmesi zamanımızın bekleyen konularından olup “Nisten” adındaki zatın, Fransız lisanı üzere son vakitlerde cem ve telif eyleyip, bütün Avrupa'da saygıyla karşılanan kitabındaki bilimsel terimlerin lisanımıza çevrilmesi uygun görülmüştür...” (Hatemi ve Yeşil, 1989, s. 28).

Tanzimat Dönemi'nde ilk tercüme kurumu olan Encümen-i Daniş devlet eliyle kurulmuştur. Neslihan Demez tarafından Encümen-i Daniş'te dil ve konu seçimi Batılılaşma/modernleşme olgusuyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır:

“...Encümen-i Daniş’in merkezinde Fransız dilinde yazılan bilimsel eserlerin çevirilerinin yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle dil odaklı değerlendirmede Encümen-i Daniş’in merkezinde Fransızca bulunmaktadır. Ortak dilden kaydırılarak, konulara çevrildiğinde manzara değişmektedir ve çoğuldizgenin merkezine tarih bilimine ilişkin eserler yerleşmektedir. Bu durumu, Osmanlı İmparatorluğu’nun Batı tarihini tanıma ve Batının izlediği yolu takip ederek, Batı’nın erişmiş olduğu çağdaş uygarlıklar seviyesine ulaşma isteği ile nitelendirmek olanaklıdır” (Demez, 2007, s. 65).

Encümen-i Daniş’ten başka Tanzimat Dönemi’nde oluşturulmuş bir başka tercüme merkezi 1865 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti’ne bağlı olarak Münif Paşa’nın başkanlığında kurulmuş olan Tercüme Cemiyeti’dir¹¹⁹. Bu cemiyetin ismi daha sonra Telif ve Tercüme Dairesi olarak değiştirilmiştir (Kafadar, 1997, s. 105). 1865 yılında kurulan Tercüme cemiyetinin gayesi;

“menafi’i mülk ü milleti mucib olarak elsine-i ecnebiyede tedvin olunmuş olan asar-ı ilmiyyeyi ve telahuk-ı efkâr ashab-ı tecarib ve hüner ile an be an nihade-i destkâh-ı tıbbât ve intişar olmakta bulunan kütüb ve resail-i cedideyi lisanımıza nakl etmek ve bundan başka elsine-i saireden lisan-ı azeb’ül-beyan Türkî’ye nakil ve tercüme olunup, usul-ı mevzuası vechile Meclis-i Maarif’e havale olunan kütüb ü resail-i mütercimeye imrâr enzâr-ı dikkatle eshabı hakkında bi-dirîğ buyrulacak mükâfat-ı seniyyeyi tahdid eylemek” (Mahmud Cevad, 2002, s. 76)

şeklinde ifade edilmiştir. Tercüme Cemiyeti’nin hangi amaçla kurulmuş olduğu ayrıca dönemin gazetelerinde de açıklanmıştır: “İlm-i Riyaziyat ve Hikemiye’nin ilerlemiş olduğu gibi bu alanlarda birçok eserin yazılmış olduğu ve yine Arapça yazılmış olan birtakım önemli eserlerin de bulunduğu dile getirilerek bunlardan seçilenlerin tercümesi için Daire-i Maarif’te ‘Tercüme Cemiyeti’ kurulmuştur” (bkz. Takvim-i Vekayi, 13 Cemaziyülevvel 1286, no: 1128).

Tanzimat Dönemi’nde yapılmış olan tercüme eserlerin başında sözlükler vardır. Bab-ı Ali Tercüme Odası’nda da çalışan ünlü şarkiyatçılardan Redhouse’un bu konudaki çalışmaları yıllar geçse de önemini daima korumuştur. Onun 1842 yılında yayımladığı Muntehabat-ı Lügat-ı Osmaniye isimli sözlüğü, onun en önemli eserleri arasındadır. Yine Türkçe’nin sistematiğini ortaya koymaya çalışan ve Türkçe olarak yayınlanan ilk modern

¹¹⁹ Tercüme Cemiyeti’nin mazbata ve nizamnamesi için bkz. BOA. BEOAYN. 1725.

gamer kitabı Kavaid-i Osmaniye, Tercüme Odası mensubu olan Ahmed Cevdet Paşa ve Fuad Paşa'nın ortak eseridir (Balcı, 2013, s. 332).

Tanzimat Dönemi'nde Batı'dan yapılmış olan ilk edebi-felsefi tercüme, Münif Paşa tarafından 1859 yılında yayımlanmış olan Muhaverât-ı Hikemiyye (Felsefi Diyaloglar) isimli eser olmuştur. 1855 yılında Mekatib-i Umumiye Nazırı olan Kemal Efendi orta elçi unvanıyla Berlin Sefareti'ne tayin olunduğunda Münif Efendi'yi de yanında götürmüştür. Bu yolculuktan üç yıl sonra Berlin'den dönen Münif Efendi, Fransız düşünürleri Voltaire, Fénelon ve Fontenelle'den seçilmiş diyalogların tercümelerinden oluşan Muhaverât-ı Hikemiyye isimli eseri yayınlamıştır (Budak, 2013, s. 435). Münif Paşa, felsefi diyaloglar hakkında bilgi verirken onların hem eğlenceli, hem de hikmetli olduklarını ifade etmiştir. Bu ifadeler, Tanzimat Dönemi yazarlarının da edebi eserlerden beklentilerini açıklamaktadır. Tanzimat Dönemi yazarları didaktik ve pragmatisttir. Onlara göre edebi eserin estetik değeri, verdiği bilginin getireceği faydayla ölçülmekteydi. Eserleri kaleme alırken eğlendirirken öğretmeyi ya da öğretirken eğlendirmeyi düşünmüşlerdir. Muhaverat-ı Hikemiyye isimli eseri konularına göre sıralamış olan Münif Efendi, aklın üstünlüğünü, aydınlanma ve eğitimin önemini vurgulayan konuları ön plana çıkarmıştır. Bu eser ile kadın eğitimi, tabiat ile medeniyet ve vatanperverlik gibi konular Osmanlı düşünsel dünyasına taşınmış ve sonraki dönemler boyunca bu konular üzerinde durulmaya devam edilmiştir (Budak, 2010, s. 85). Münif Paşa tarafından çevrilen Voltaire'in ilk diyalogunda, Osmanlı İmparatorluğu'nun geride kalmışlığını hatırlatır bir şekilde Keşmir halkının portresi çizilmiştir.¹²⁰ Voltaire tarafından 1750'li yılların başında kaleme alınmış olan bu diyalog ile eğitimsiz bir toplumun mutlu olamayacağı, mamur kentler kuramayacağı ve çağdaş olamayacağına dikkat çekilmek istenmiştir (Budak, 2010, s. 63). Münif Paşa, bu diyalogun çevirisi ile Osmanlı İmparatorluğu'nun içinde bulunduğu durumu, Voltaire tarafından eleştirilen dönemin Fransa'sı ile benzeştirmiş gibidir. Tanzimat Dönemi'nde ortaya konan tercüme eser veya çalışmaların, dönemin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki gündemi yansıtmış oldukları gözden kaçmamalıdır. Mesela yine Münif Paşa'nın Muhaverat-ı Hikemiyye isimli tercüme eserindeki Fenelon'un ikinci diyalogundaki ana fikir vatanseverliktir

¹²⁰ Keşmir ahalişi gayet mülayim ve hafîfü'l-mîzâc âdemlerdir milel-i saire umur-ı mühimme ile uğraştıkları misillü bunlar dahi abes şeylerle iştilal ederler ve adeta çocuklar gibi ömür geçirip kendilerine emrolunan mevaddın sebep ü illetini bilmezler ve az bir şeyden münfail olup ednâ şeyle müteselli olurlar ve her şeyi istihza ederler ve her şeyi unuturlar" bkz. Budak, 2010, s. 61.

(Mardin, 2008, s. 266). Bu diyalog; “insanın vatani aleyhine silah tutmasının caiz olmayacağına dair Fransa’nın meşhur Buorbon Hanedanı’nın Başkanı Kontebel ile iyi ve kahraman bir asker olan Bayard arasında geçen konuşmayı ihtiva etmektedir” (Budak, 2010, s. 64). Tazimat Dönemi’nde yaşanmakta olan toplumsal değişim tercüme edilecek eserlerin seçimindeki etkenlerden birisi olmuştur.

Anlaşılabacağı üzere Batı düşüncesinin, Almanya aracılığıyla Osmanlı İmparatorluğuna aktarılmış olması söz konusudur. Tanzimat Dönemi’nde yeni yetişen neslin Batı kültürünü oluşturan Aydınlanma felsefesi kaynaklarıyla ilk ciddi teması, Paris’te değil Berlin’de gerçekleşmiştir. Bu husus, Aydınlanma felsefesinin Alman filtresinden geçtikten sonra Osmanlı’ya taşındığı şeklinde yorumlanmıştır (Budak, 2013, s. 434-435). 1860’lar ve 1870’lerde ise Fransa’nın başkenti Paris’te yaşayan Türkler ve siyasi olarak mülteci Türklerin çeviri faaliyetlerinde etkin bir konumda oldukları görülmektedir. Onlardan birisi tarafından (Reşad) Benjamin Franklin’in çok popüler olan “The Way to Wealth” isimli eseri “Tarik-i Refah” olarak Türkçeye çevrilmiştir (Strauss, 2003/2014, s. 18).

Tanzimat Dönemi’nde ikinci çevrilmiş olan eser, Fénelon’un “Les Aventures de Télémaque suivies des Aventures d’Aristonous” adlı ahlâkî romanının Yusuf Kâmil Paşa tarafından yapılmış çevirisidir (Kudret, 1971, s. 12). Tercüme-i Telemak ismiyle çevrilmiş olan bu eserin, 1862-1882 yılları arasında dokuz kez basılmış olması o dönem okuyucusunun Batı’dan aktarılan eserlere olan ilgisini göstermektedir (Okay, 2013, s. 63). Daha sonra Şinasi’nin muhtelif Fransız şairlerinden çevirmiş olduğu Tercüme-i Manzume’si¹²¹ (1859), Münif Paşa’nın Victor Hugo’nun Sefiller isimli eserinden kısaltarak çevirdiği Hikâye-i Mağdurin’i (1862), Ahmed Lütfi’nin Daniel Defoe’dan (Arapçasından) Hikâye-i Robenson’u (1864), Memduh Paşa’nın Lamartine’den Hikâye-i Jöneviev’i (1868) ilk edebi eserin tercümesinden itibaren on yıllık süreç tamamlanmıştır. Bunlardan Robenson isimli tercümenin altı defa basılmış olması, bu eserlere olan ilginin kanıtları arasındadır (Okay, 2013, s. 63).

İlk tercümelerin Osmanlı düşün dünyasına katkılarında birisi, Osmanlı yazarlarının da bu eserlerden ilham alarak ya da bunları taklit ederek eserler kaleme almış olmalarıdır. Telif hikâye/roman üzerinde tercüme faaliyetinin başka bir önemi, eski inşa tarzını zorlaması ve nesir dilini konuşma diline yaklaştırmış olmasıdır. Elbette bu, bir

¹²¹ Batı şairlerinden yapılmış ilk edebi çeviridir.

süreçtir ve bunun, tam manasıyla Tanzimat'ın ikinci nesli tarafından gerçekleştirilmiş olduğu ifade edilmiştir (Okay, 2013, s. 99). Tanzimat Dönemi'nde yapılan tercüme faaliyetleri, Osmanlı ilim dünyasındaki zenginlik ve çeşitliliği artırdığı gibi yeni fikirlerin de Osmanlı siyasi ve toplumsal yaşamında yer edinmesinin önünü açmıştır. Özellikle Tanzimat Dönemi ile birlikte okullarda tarih dersine ağırlık verilmeye başlanmasıyla bu alandaki kitapların tercümeleri Osmanlı siyasal literatürüne birçok yeni kavramın yerleşmesine önayak olmuştur. Bir dönem Takvim-i Vekayi'nin Fransızca'ya tercümesini de yapan Sahak Abro Avrupa tarihi ile ilgili olan eseri “Avrupa’da Meşhur Ministroların Tercüme-i Hallerine Dair Risale” ile “ministro, familia, Lutherhane, telgraf, pasaport, konstitüsyon, konstitüsyonel usûl, politika-şinas, oratör, federe, oporsiyon, konkord, konfederasyon, kongre, senato, parlamento” gibi birçok sözcüğü kullanmıştır (Arıkan, 1999'dan akt. Balcı, 2013, s. 338). Osmanlı siyasal hayatına uzak olan bu kavramlar Tanzimat'ın ilerleyen dönemlerinde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu tür eserler anlaşıldığı üzere toplumsal ve siyasal alanda getirmiş oldukları kavram ve bilgi ile Osmanlı toplumsal zihniyetindeki değişimin önünü açmıştır. Tarihçiler arasında bilinen isimlerden olan Herodot'tan ilk çeviriler 1862 yılına kadar uzanır. Ruzname-i Ceride-i Havadis'te Herodot'tan yapılmış olan ilk çeviriler yayımlanmıştır (Strauss, 2003/2014, s. 27). Tanzimat Dönemi'nde yazılmış tarih kitaplarının en önemlilerinden birisi, Bab-ı Ali Tercüme Odası mensubu olup Mekteb-i Mülkiye'de Tarih öğretmenliği yapan Ahmet Hilmi Efendi'nin altı ciltlik “Tarih-i Umumi” isimli eseridir. Bu eser William Chambers'in 1865 yılında Edinburg'ta yayınlanmış olan “Historical Questions With Answers Embracing Ancient and Modern History” adlı eserin tercümesidir. Eser'in çevirisinde farklı kaynaklardan faydalandığı da ifade edilmiştir. Ahmet Hilmi Efendi'nin bu eseri, Osmanlı İmparatorluğu'nda yayımlanan ilk modern dünya tarihi olmuştur (Balcı, 2013, s. 340). Bu eserin yanı sıra aynı müellif, “Hind Tarihi”ni ve Victor Hugo'dan çevirdiği “Hernani” adlı oyunu tercüme etmiştir (Balcı, 2013, s. 341). Aynı dönemde “Yeni Dünyanın Keşfi” ismi altında William Robertson'un “History of America” (1777) adlı eserini tercüme eden Abdülgaffar Enis Efendi bu eseriyle Osmanlı toplumunun yapılan keşifler hakkında bilgilenmesini sağlamıştır. Bu eser Osmanlı toplumunun İmparatorluk dışındaki gelişmelerden haberdar olması yönünde katkı yapmış olmalıdır. Anlaşıldığı üzere Tanzimat öncesinde Osmanlı ve İslam tarihi dışındaki toplumların tarihlerine duyulan ilgi oldukça sınırlıyken, artık Avrupa devletleri ile artan

ilişkilere bağlı olarak bu devletleri ve toplumlarını tanımak üzere, farklı Avrupa devletlerinin ve eski medeniyetlerin tarihleriyle ilgili metinler de tercüme edilmeye başlanmıştır (Akyürek, 2011, s. 132). Bahsedilen alanlardan başka daha birçok alanda çok sayıda eser tercüme edilmiştir. Örneğin; Coğrafya alanında Cortatber isimli yazarın eseri “Yeni Coğrafya-i Umumi” ismiyle tercüme edilerek basılmıştır (Tasvir-i Efkâr, 24 Şaban 1283, no: 448). Ancak çalışmanın kapsamı dışına taşmamak için yapılmış olan tüm tercümelere bu başlık altında yer verilmesine gerek duyulmamıştır.¹²²

Osmanlı toplumu, Tanzimat Dönemi’nde yoğunlaşmış olan tercüme faaliyetleri ile birlikte yeni edebi türlerle tanışma olanağını yakalamıştır. Roman Osmanlı toplumunda Tanzimat Dönemi ile birlikte bir edebi tür olarak gelişmeye başladığı gibi¹²³, tiyatro alanında da aynı süreç yaşanmıştır. 1865 yılında çevrilmiş ve Türkçe tiyatro edebiyatının ilk eserleri arasında olan “İkinci Arsas” (Fransızca “Arsace”) dikkat çeken bir örnek olmuştur (Strauss, 2003/2014, s. 39). Modern Yunan tiyatrosunun da Tanzimat Dönemi’nde ilgi çektiği ifade edilmiştir (Strauss, 2003/2014, s. 39). Bunlardan başka daha birçok önemli tiyatro eseri tercüme edilmiş ve gösterime sunulmuştur. 1870’li yıllarda tiyatro gösterileri Osmanlı İmparatorluğu’nda zirveye ulaşmıştır (Akı, 1963, s. 25). Roman ve tiyatro gibi edebi türlerin Osmanlı toplumuna aktarımında dönemin gazetelerinin rolü arka plana itilmemelidir. Bu alanlarda ilk örnekler gazetelerde tefrika edilerek tanıtılmıştır. Örneğin Victor Hugo’nun eseri olan “Les Mirables”, “Mağdûrîn Hikâyesi” ismi altında özetlenmiş ve Ruzname-i Ceride-i Havadis’te 24 bölüm olarak tefrika edilmiştir (Budak, 2014, s. 235). Bu eserlerin yanı sıra modern astronomi teorileri Hoca Tahsin Efendi¹²⁴ tarafından “Esas-ı İlm-i Heye’t” isimli eserde halkın anlayacağı şekilde kaleme alınmıştır. Bu dönem edebi eserlerinde Avrupa’da ki realizm akımının izlerini görebilmek mümkündür. Bu tür eserlerin ortak özellikleri, “gayri şahsi olmaları, içinde bulundukları devrin tarihi, içtimai ve iktisadi yönlerini yansıtmaları ... gerçeğin,

¹²² Tanzimat Dönemi’nde yapılan tercümelemler hakkında ayrıntı için bkz. Balcı, 2013.

¹²³ Osmanlı İmparatorluğu’nda yayınlanan meşhur mizah gazetesi “Diyojen”in sahibi Teodor Kasap (1835-1897) tarafından Dumas’ın “Monte-Cristo” adlı romanının 1871 yılında Türkçeye çevirisi, gayet doğru bir şekilde Batı dilinden yapılmış ilk “gerçek” çeviri olarak kabul edilmiştir. Bkz. Sevrük, 1940’tan aktaran Strauss, 2003/2014, s. 38-39.

¹²⁴ Hoca Tahsin Efendi’nin, Reşid Paşa tarafından, Batılı bir ulema eliti meydana getirme girişimi çerçevesinde tabii ilimler tahsil etmek üzere Fransa’ya gönderilmiş olduğu ifade edilmiştir. Paris’te açılmış olan Mekteb-i Osmani’de hocalık görevinde bulunmuş olan Tahsin Efendi, Paris’te iken Genç Osmanlı grubu ile tanışma fırsatı bulmuş ve onlarla yakın dostluklar kurmuştur. İstanbul’a döndükten sonra Darülfünun’a müdür olarak atanmıştır. Bkz. Mardin, 2008, s. 250-251; Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 1998, C. 18, s. 198-206.

hayatın kurallarına uymaya çalışmalarıdır” (Dino, 1954, s. 1). Bu nedenle dönemin edebi eserlerinde yapılan tasvirler ve anlatımlar, döneme yönelik önemli çıkarımlar yapabilmemizi olanaklı kılmaktadır. Tanzimat Dönemi eserlerinde tasvir edilen eğitim sistemini, eğitilmiş veya eğitimsiz (cahil) karakterleri, gerçek hayatın içerisinde bulabilmek mümkündür.

Anlaşıldığı üzere Tanzimat Dönemi bilim ve kültür hayatında yeni bir sürecin başlangıcıdır. Tanzimat Dönemi’nde artan tercüme faaliyetleri bir taraftan devletin ihtiyaç duyduğu kadroları yetiştirmek için gereken araçları sağlarken, diğer taraftan bu eserleri kaleme alan ve okuyan nesiller aracılığıyla Osmanlı toplumsal ve siyasal hayatında önemli sonuçlar ortaya çıkaracak zihniyet değişiminin önü açılmıştır. Eserlerin zaman zaman gazetelerde yayınlanması veya çoğaltılarak halkın kullanılmasına sunulması toplumsal ilerleme hususunda önemli atılımları beraberinde getirmiştir.

4.4.8. Modern Okullarda Modern Müfredat

Tanzimat Dönemi’nde eğitim alanındaki ıslahat hamlesindeki beklentilerinden birisi, çağın gerektirdiği şekilde üretken, düşünen ve kendi kararlarını verebilen yeni bir nesil yetiştirmektir. Bu anlamda eğitim, modern devletlerde olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu’nda da önemle üzerinde durulan alanlardan birisi olmuştur. Bu başlığa kadar eğitim alanında kurumsal anlamda yapılmış olan yenilikler üzerinde durulmuştur. Ancak bir toplumda yeni bir zihniyet oluşumunu sağlayan en önemli etkenlerden birisi, fiziki olarak modern yapılardan ziyade modern tutumu zihinlere işleyecek olan eğitim sürecinin doğru araç gereçlerle, doğru bir şekilde yapılandırılmasıdır. Bu anlamda Tanzimat Dönemi’nde açılmış olan modern eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim süreci ve bu süreçte zihinsel temelde değişimi sağlayabilecek eğitimci kadroların, okullardaki müfredatın ve okutulmaya başlanan derslerin incelenmesi önem arz etmektedir. Modern devletlerde modern kurumların içi boş bırakılmamıştır. O kurumlarda bireylerin zihinsel yapısını şekillendirecek olan söz konusu hususların da modern dönemin gerekliliklerine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

XIX. yüzyıla kadar Osmanlı İmparatorluğu’ndaki mevcut eğitim kurumlarındaki derslerin büyük bir bölümü dini içerikli olmuştur. Dini içeriğin eğitim kurumlarında ağırlıklı olarak yer alması, modern öncesi döneme kadar ciddi bir problem olarak görülmemiştir. Aksine yönetene sadakati ve toplumsal düzenin devamlılığını sağlayan

yegâne araçlardan birisini, bahsedilen eğitim-öğretim yapısı oluşturmuştur. Bu bağlamda bazı araştırmacılar tarafından iddia edilen, medreselerde akli ilimlerin ihmal edilmiş olduğu tezi, başka araştırmacılar tarafından reddedilmiştir (söz konusu tezin reddedilmesi hakkında bkz. Sarıkaya, 2001, s. 149).

XIX. yüzyılda Avrupa’da ise modernite bir realite olarak ortaya çıkmış bulunmaktaydı. Modern dönemin getirileri karşısında Osmanlı İmparatorluğu çağın gerisinde Orta Çağ’a özgü geleneksel toplumsal düzeninin sürdürüldüğü siyasi yapı olarak kalmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nda geleneksel anlamdaki siyasal, sosyal ve ekonomik yapının değiştirilmesinin gerekliliği, XVIII. yüzyıldan itibaren üzerinde durulan konulardan olmuştur. Bu yönde köklü ve etkili girişimler ise Tanzimat Dönemi’nde gerçekleştirilmiştir. Bu girişimlerin merkezinde eğitim yer almıştır. Modern okullar açılmış ve bu okullarda toplumsal ilerlemeye katkı sağlayabilecek bir nesil yetiştirilmek istenmiştir. Ancak ilk önce İmparatorluk’ta kapsamlı bir şekilde eğitim ıslahatının yapılması gerekmiştir. Eğitim alanında düzensizlik ve plansızlık en önemli meselelerden birisi haline gelmiştir. Nitekim Tanzimat Fermanı’nın ilanından önce yayımlanmış olan Meclis-i Umur-ı Nafia layihasında eğitim alanındaki eksiklikler üzerinde durulmuştur. Layihada, mevcut mekteplerde yetişen öğrencilerin doğru dürüst okuma yazma bilmedikleri gibi, eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim sürecinin düzensizlik içerisinde olduğu ifade edilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 6).

Meclis-i Umur-ı Nafia layihası ile başlayan eğitim-öğretimin yeniden yapılandırılması sürecinde açılan modern mekteplerde okutulan/okutulmak istenen dersler ve ders içerikleri nasıl bir birey ve toplum istendiğine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Tanzimat Dönemi’nde toplumsal modernleşme projesinin yürütücüsü olan Tanzimat Dönemi bürokratları modern mektepler kurarak buralarda dini ve etnik bir mensubiyetini arka planda tutabilen yeni tip Osmanlı vatandaşı yetiştirme gayretinde olmuşlardır (Moreau, 2001, s. 320). Nitekim eğitim alanındaki kurumsallaşma alanında ilk önemli adımlardan birisi olan Meclis-i Maarif-i Muvakkat’ın kuruluş maksadı gerekli eğitim planlamasını yapmaktır. Bu çerçevede benimsenmiş olan prensiplerden ilki, herkesin, dinin zaruri icap ve gereklerini yerine getirecek ve kendi işlerinde bir başkasına muhtaç olmayacak derecede kabiliyet kazanmasını sağlayacak temel eğitimi almasıdır. Diğer bir prensip ise, bireyin, akıl ve hikmetin icabı olan faydalı ilim ve fenleri öğrenmek

için gayret göstermesi, faziletli, terbiyeli ve yeterli malumata sahip olması için verilen eğitimi almasıdır (İhsanoğlu, 2010, s. 85-86).

Tanzimat bürokrasisinin modernleşme sürecinde yüzü daima Batı'ya dönük olmuştur. Dönem boyunca eğitim alanındaki ıslahatta kurumsal ve içerik temelinde model olarak Batı rehber alınmıştır. Batı'nın rol model alınmış olmasına rağmen, İmparatorlukta modern sivil okulların ilk örneklerinden olan rüşdiye mekteplerinde okutulmuş dersler incelendiğinde henüz modern eğitimin nasıl yapılması gerektiğine yönelik bilgi ve birikim eksikliğinin varlığı göze çarpmaktadır. İlk başlarda çok da ileri düzey derslerin tercih edilmemiş olmasının sebeplerinden birisi, bu mekteplerde eğitim görececek çocukların hazır bulunuşluk açısından yetersiz olmalarıdır. 1846 talimatnamesine göre rüşdiye mekteplerinde okutulacak olan dersler; Kur'an, Akaid, Arapça, Hesap ve Yazı olarak belirlenmiştir. Daha sonra rüşdiye mekteplerinde pozitif bilimler ağırlık kazanmaya başlanmış ve bu döneme kadar ihmal edilmiş olan mantık dersi bu okulların programında yer almıştır. Örneğin; rüşdiye mekteplerinde Arapça ve Farsça ile birlikte Hesap ve Coğrafya eğitiminin verilmesinin, bu eğitim kurumlarındaki ilmi seviyenin yükselmesine katkı yaptığı ifade edilmiştir. Rüşdiye mekteplerinde hendese dersinin de verilmesinin gerekliliği dönemin yazışmalarında vurgulanmıştır (BOA. İ. DH. 266-16635). 1848'de Kemal Efendi tarafından rüşdiye programına Farsça, Coğrafya ve Hendese dersleri ilave edilmiştir. (Ağırakça, 2013, s. 92). Rüşdiye mekteplerinde okutulan bu dersler her ne kadar geleneksel eğitim sisteminden esintiler taşımış olsa da, mekteplerin eğitim programında yenilikleri görebilmek de mümkündür. Ayrıca, Coğrafya dersinin iyi bir şekilde okutturulabilmesi için Avrupa'dan küre ve harita getirtilmiştir (BOA. A. MKT. MVL. 38-76). Yunan ve Roma tarihine Tanzimat Dönemi eğitim-öğretim programları içerisinde yer verilmiştir (Bozarslan, 2015, s. 129). Mustafa Reşid Paşa tarafından öğrenim amacıyla Fransa'ya gönderilmiş olan Hoca Tahsin Efendi'nin¹²⁵ (1813-1881) matematik ve pozitif bilimlere vermiş olduğu önem bilinmektedir. Onun, elde edilen bilgileri terkip etmede, genelleştirmede ve bütünü kavramasında insan aklının üstünlüğüne inanmış olduğu dile getirilmiştir (Okay, 2013, s. 26). Okutulmaya başlanan dersler Tanzimat Dönemi'nde oluşturulmak istenen yeni toplum düzeni ve yetiştirilmek istenen yeni tip birey ile ilgilidir. Yeni dönemde kendi aklını ön planda tutan, devlete sadık ama üretim faaliyetine bizzat katılan bireyler

¹²⁵ 1868-1870 yılları arasında Darülfünun müdürlüğünde bulunmuştur.

yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca dönemin ideolojisi olan Osmanlılık bağlamında Tarih bilimine dersler arasında yer verilmeye başlanmıştır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin hazırlandığı 1869 yılına kadar olan döneme ait rüşdiye ders programları hakkındaki en geniş bilgiyi, 1856 yılında İzmir'de açılmış olan rüşdiye mektebi nizamnamesinde bulmanın mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Bu mektepte okutulan dersler şu şekildedir:

1. Sene: Türkçe Okuma Yazma, Hesap ve Hendese. Coğrafya, Yazı (Rik'a).
2. Sene: Sarf, Hendese, Cebir, Osmanlı Tarihi, Tuhfe-i Vehbi.
3. Sene: Nahiv, Cebir, Osmanlı Tarihi. Tuhfe-i Vehbi, Farsça, Resim.
4. Sene: fıkıh (Mülteka). Mantık (İsagoci), Arapça Beyan (Alaka metni), Hoca Tarihi (Tacü't-Tevarih), Gülistan, Resim. (Ağırakça, 2013, s. 92).

Rüşdiye mekteplerinde okutulan dersler ilerleyen yıllarda daha da çeşitlenmiş ve pozitif bilimlere bu derslerin ağırlık noktasını oluşturmaya devam etmiştir. Öğrencilerin en başta temel okuryazarlık becerisini kazanmalarına yönelik Türkçe, Okuma ve Yazı derslerine programda yer verilmiştir. Çünkü eğitim hakkında Tanzimat Dönemi'nde hazırlanmış olan layihalarda çocukların değil pozitif bilimler, Türkçe okuryazar olmadıklarından bahsedilmiş ve bu konudaki eksikliğin bir an önce giderilmesi talep edilmiştir.

1869 yılına gelindiğinde Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanındaki karmaşayı önleme ve hukukileşmeyi sağlama çabası olarak yürürlüğe konulmuştur. Bu nizamnamede İmparatorluk dâhilinde bütün okulların açılma şartları, programları ve işleyiş biçimleri belirtilerek eğitim alanına belli bir düzen getirilmesi istenmiştir. Nizamname'de, İmparatorluk'ta açılmış olan modern mekteplerde okutulacak olan derslere de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.

Maarif-i Umumi Nizamname'sine Göre Erkek Rüşdiye Mekteplerinde Okutulması

Planlanan Dersler Şu Şekildedir (Mahmud Cevad, 2002, s. 408) :

Lisan-ı Osmanî Kavâidi	İlm-i Hesab ve Defter	Tarih-i Osmanî
	Tutmak Usulü	
Mebâdi-i ulûm-ı diniye	Tersîm-i Hutût	Coğrafya
İmlâ ve İnşa	Mebâdi-i Hendese	Jimnastik
Tertib-i Cedid üzere	Tarih-i Umumi	Mektebin olduğu bölgedeki
Kavâid-i Arabiye ve		Lisan
Farisiye		

Tablo 4.5.

Maarif-i Umumi Nizamname'sine Göre Kız Rüşdiye Mekteplerinde Okutulması

Planlanan Dersler Şu Şekildedir (Mahmud Cevad, 2002, s. 408) :

Mebâdi-i Ulûm-ı Diniye	Mebâdi-i Kavâid-i Arabiye ve Farisiye	Müntehabat-ı Edebiye
Hesab ve Defter Tutmak Usulü	Ameliyat-ı Hıyâtiye	Tedbir-i menzil
Lisan-ı Osmanî Kavâidi	İmla ve İnşa	Muhtasar Tarih
Nakışa medâr olacak derecede Resim	Musikî (mecburi değildir)	Muhtasar Coğrafya

Kız rüşdiye mekteplerinde yukarıdaki tabloda verilen derslerin okutulması kararlaştırılmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 410). Anlaşılacağı üzere rüşdiye mekteplerinde pozitif bilimlere ağırlık verilmiştir. Zaten bu mekteplerde modern eğitim –öğretim yöntemlerinin, açıldıkları andan itibaren uygulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Pozitif bilimlerin öğretilmesi, rüşdiyeleri önceki dönem geleneksel eğitim kurumlarından ayıran özelliklerden birisidir. Pozitif bilimlerin öğretiminde ihtiyaç duyulan malzemelerin temini için uğraşılmıştır. Örneğin; 1862 yılında, Fizik ve Kimya derslerinde kullanılacak olan malzeme Avrupa'dan temin edilerek, rüşdiye mekteplerine

dağıtılmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 250-16). Bundan başka rüşdiyelerde eğitim gören öğrencilerin kullanımı için harita tercüme ettirilmiştir (BOA. MKT. MHM. 263-59).

Kız ve erkek rüşdiye mekteplerinde, okutulması kararlaştırılan derslerin her cemaatin kendi lisanı üzerine okutulacağı ve hatta her topluluğun ana dilini öğrenmesine yönelik bölgelerindeki okullarda eğitim verileceği de nizamnamede vurgulanmıştır. Aslında bu karar, modern ulus devletlerde yürütülen eğitim planlamalarına ters düşmektedir. Ana dilde eğitim meselesi, bir taraftan entegrist ulusçuluk politikaları çerçevesinde Osmanlı ulusu oluşturma gayretlerine ters düşmüştür. Başka bir ifadeyle, İmparatorluk'ta etnik bilinçlenmeyi ve ayrışmayı artıracak bir dil eğitimi politikası benimsenmiştir. Uygulanmış olan politikada önemli problemlerden birisi Osmanlıdaki kozmopolit yapıyı ön plana çıkarabilecek ve bu yapının devamlılığını sağlayabilecek bir eğitim politikasının tam manasıyla yürürlüğe konulamamış olmasıdır. Her ulusun kendi dilinde eğitim görmesi ve kendi dillerini öğrenme serbestisi ulusçuluk çağında ulusal bilincin oluşmasına ve bu anlamda ayrılıkçı fikirlerin yeşermesine sebep olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi ve ekonomik açıdan zafiyet içerisinde oluşu bu süreçteki ayrılıkçı oluşumların önüne geçilebilme ihtimalini zorlaştırmıştır. Bu noktada yine de Osmanlı'nın bir imparatorluk yapısına sahip olduğu unutulmamalıdır. İmparatorluk bürokrasisi, yönetimleri altındaki etnik ve dini açıdan çok farklı toplulukları aynı çatı altında toplama uğraşı verirken, bir anda tek dil politikası uygulayabilmenin imkânsızlığını yaşamışlardır.

Tablo 4.6.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Sıbyan Mekteplerinde Okutulacak Olan Dersler İse Şu Şekildedir (Mahmud Cevad, 2002, s. 405):

Usul-i Cedide	vechile	Kuran-ı Kerim	Tecvid
Elifba			
Ahlâka müteallik resâil,		İlm-i Hal	Yazı ta'limi
Muhtasar Fenn-i Hesap		Muhtasar Tarih-i Osmani	Muhtasar Coğrafya
Ma'lûmat-ı Nafiayı Câmi'			
Risale			

Gerek görüldüğü takdirde bu derslerde değişiklik yapılabileceği de bildirilmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayımlandıktan sonra İmparatorluk bürokrasisi ilköğretim alanında mevcut sıbyan mektepleri dışında iptidai okullar açarak yeni usullerle eğitim öğretim yapılmasına yönelik bir politika izlemiştir. Bu politikaya uygun olarak da 25 Nisan 1870 (h. 23 Muharrem 1287)'te Meclis-i Kebir-i Maarif tarafından ders kitaplarının çoğaltılması ve çağın ihtiyaçlarına göre hazırlanabilmesi için otuz beş maddelik “Telif ve Tercüme Nizamnamesi” hazırlanmıştır (Ağırakça, 2013, s. 44). Bu nizamnamede kitapların olabildiğince açık ve sade bir dille yazılması gerektiği ve öğrencilerde heves ve merak uyandıracak mahiyette hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir (Ağırakça, 2013, s. 44-45). Ancak sıbyan mekteplerinde okutulan derslere bakıldığında önemli sayılabilecek husus, yazı eğitiminin bu mekteplerde verilmeye başlanmasıdır. Önceki dönemlerde sıbyan mekteplerinde yazı eğitimine yönelik çok nadiren eğitim faaliyeti sürdürülmüştür. Ayrıca tarih ve coğrafya derslerinin sıbyan mektepleri programına dâhil edilmiş olması, çocuklara küçük yaşta vatan sevgisi ile birlikte vatan kavramı ve şuuru aşılmasına yönelik çabaları ortaya koymaktadır. Eğitim alanındaki bu politikalar, İmparatorluğun ihtiyaç duyduğu birlik ve bütünlüğün korunmasına yönelik köklü teşebbüsler arasındadır.

Tablo 4.7.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Gereğince İdadi Mekteplerinde Okutulması Düşünülen Dersler Aşağıdaki Gibidir (Mahmud Cevad, 2002, s. 412) :

Mükemmel Türkçe Kitabet ve İnşa	Hendese ve İlmi Mesaha	İlmi Mevalid
Mebâdi-i İlmi Servet-i Kavânin-i Osmaniye		Kimya
Milel		
Hesab ve Defter Tutmak	Tarih-i Umumi	Cebir
Usulü		
Fransızca	Hikmet-i Tabiiye	Resim
Coğrafya	Mantık	

Tablo 4.8.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Gereğince Sultani Mekteplerinde Şu Derslerin Okutulması Planlanmıştır (Mahmud Cevad, 2002, s. 414) :

Edebiyat Sınıfı	Ulûm Sınıfı
Türkçe Fenn-i Kitabet ve İnşa	Hendese-i Resmiye, Menazır, Cebir
Arabî ve Farisî'den müteallik müellefat	Cebirin Hendeseye tatbiki
Maanî	Müsellesat-ı müsteviye ve küreviye
Fransızca	Heyet
İlm-i Servet-i Milel	Hikmet-i Tabiiye ve Kimyanın muhtasar suretle sanayi ve ziraate tatbiki
Hukuk-ı Milel	İlm-i Mevâlid
Tarih	Fenn-i Tahtit-i Arazi

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ilan edilmeden önce Mekteb-i Sultani'de okutulacak dersler ile ilgili ilk resmi belge 27 Nisan 1868' de Takvim-i Vekayi'de de yayınlanmış; ancak ders içerikleri hakkında bilgi verilmemiştir. Diğer dersler şu şekilde verilmiştir: Lisan-ı Osmanî, Tevârih-i Osmâniye ve Umûmiye, Umûm Coğrafya ile Memâlik-i Mahûsa-i Şahâne'nin Ziraat ve Sınâât ve Ahvâl-i Mülkiye Coğrafyası, Riyâzat-ı Âdiye ve âliye, Muhasebe ve Defter Tutmak ve Mevâdd-ı Ticaret Dersleri, Hikmet-i Tabiiye ve Kimya, Cerr-i Eskal, Huku-ı Nas ve Hukuk-ı İdare-i Mülkiye, Fransız Lisanı, Kavânin-i Umûmiye, Latin Lisanı'nın Mebâdisi (tıp ve eczacılık fenlerinin tahsiline lazım olacak kadar), İştikakât-ı Yunaniye, Servet-i Milel, Resm-i Hattî ve Sanat-ı Resim, Riyâziyât-ı Bedeniye, Nebâtât Fenleri. (Ağırakça, 2013, s. 113-114).

İdadi ve sultani mekteplerinde okutulan derslerin büyük bir çoğunluğunu daha önceki dönemlerde ihmal edildiği ifade edilmiş olan pozitif bilimler oluşturmaktaydı. Orta dereceli okulların üstünde olan bu mekteplerde okutulan derslerde yabancı dil eğitimi, tarih bilinci, ekonomi ve hukuk gibi çağın gerektirdiği bilgi ve birikime sahip nesillerin yetişmesinde önemli olan derslerin okutulması kararlaştırılmıştır. Bu mekteplerden mezun olmuş bireyler Tanzimat Dönemi'nin ikinci yarısında fakat özellikle

de Tanzimat'tan sonra ilerleyen yıllarda Osmanlı toplumsal modernleşmesinde oldukça etkin kişiler olarak ön plana çıkmışlardır. En azından bu okullardan mezun olan yeni Tanzimat neslinin okuryazar ve düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmiş olduğu malumdur.

Açılmış olan öğretmen okullarında da modern müfredat uygulanmış ve pozitif bilimlerin öğretime ağırlık verilmiştir. Erkek öğretmen okulunda 1858 yılında fizik dersinin okutulması gündemde olmuştur. Hatta Miralay Safvet Bey tarafından ders için gerekli olan gereçlerin temini maksadıyla bir liste hazırlanmış olmakla birlikte, bu konuda devlet tarafından bir de bütçe ayrılmıştır. Nitekim bir buçuk yıl sonra da Paris'e sipariş edilmiş olan alet-edevat mektepteki yerini almıştır (Yıldırım, 2010, s. 75). Bundan başka Miralay Safvet Bey tarafından bir Usûl-i Hendese kitabı neşredilerek öğretmen okulunda okutulmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2010, s. 75). Maarif-i Umumiye Nizamname'sine göre açılması planlanmış olan Büyük Darûlmuallimîn (Öğretmen Okulu)'de okutulması düşünülen dersler de öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve beceri ile donatılmalarını sağlayacak niteliktedir. Bu dersler içerisinde öğretmenlerin mesleki uzmanlığını sağlayacak pedagoji derslerinin olmaması bir eksikliktir.

Tablo 4.9.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Darülmuallemîn'inde Okutulması Planlanan Dersler Şu Şekildedir (Mahmud Cevad, 2002, s. 415-416):

Rüşdiye Şubesi	
Edebiyat Sınıfı	Ulûm Sınıfı
Türkçe Kitâbet ve İnşâ	Tersim-i hutut
Arabî ve Farisî	Hesap
Her cemaatin kendi lisanı	Defter Tutmak Usûlü
Tarih-i Umumî (Her milletin kendi lisanı üzere)	Hendese
	Mesaha
	Cebir
İdadi Şubesi	
Edebiyat Sınıfı	Ulûm Sınıfı
İlm-i Mevâlid	Arabi ve Farisî'den tercüme ameliyatı
Hendese-i Resmiye ve Menazır	Türkçe Şiir ve İnşa
Cebir	Fransızca
Hikmet-i Tabiiye	Kavânin-i Osmaniye
Kimya	Mantık
Resim	İlm-i Servet-i Mîl
Sultani Şubesi	
Edebiyat Sınıfı	Ulûm Sınıfı
Müsellesat-ı Müsteviye ve Küreviye	Mükemmel Türkçe İnşa ve Eş'ar
Cebirin Hendeseye Tatbîki	Mükemmel Arabî ve Farisî
Cerr-i Eskal	Türkçeden Fransızcaya ve Fransızcadan Türkçeye Tercüme Ameliyatı
İlm-i Hey'et	Hukuk-u Mîl
Kimya'nın Sanayii ve Ziraate Tatbiki	Resim
Mükemmel İlm-i Mevâlid	Fenn-i Tabakatü'l-arz
Fenn-i Tahtiti-arazi	

Buraya kadar Tanzimat Dönemi'nde açılmış olan modern eğitim kurumlarında okutulması planlanan dersler ele alınmıştır. Elbette bu derslerin okutulmasının ne derece istenilen başarıyı sağlamış olduğu tartışılabilir. Bu derslerde kullanılmış olan kaynak kitaplar ve dersi veren eğitimci kadroların da istenilen başarıyı yakalamadaki rolleri üzerinde durulması gerekir. Ancak bu husus daha ayrıntılı olarak başlı başına ele alınabilecek bir konu niteliğinde olduğundan çok fazla detay üzerinde durulmamıştır.

Bu okullardan yetişmiş isimlerden önce, Sadık Rıfat Paşa üzerinde durmak gerekmektedir. Sadık Rıfat Paşa tarafından yazılmış olan Risale-i Ahlak isimli eser, ilk başlarda sıbyan mekteplerinde ve daha sonra da rüşdiye mekteplerinde okutulan eserler arasında yer almıştır (Ağırakça, 2013, s. 261). Avrupa'da yaşanmakta olan modern dönemin özelliklerini bilen isimlerin başında gelen ve Tanzimat'ın fikir babalarından sayılan Sadık Rıfat Paşa bu eserinde çocukların eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu nedenle açılmış olan okulların önemine değinerek, buna vesile olan Padişah'a teşekkür etmiştir (Ağırakça, 2013, s. 261). Risalede, insanı hayvandan ayıran özelliklerden bahsedilerek aslında kendi aklını kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinin önemine değinilmiştir.

XIX. yüzyılda geleneksel eğitim kurumlarının modernizasyonu, Osmanlı toplumunda çocuk eğitime ve çocuğun bizzat kendisine yönelik tutumda ciddi kırılmaları beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte çocukların eğitiminin nasıl olacağına yönelik yazılmış olan eserler ile çocukların eğitime yönelik modern usuller anlatılmıştır. Bunlardan birisi Edhem İbrahim Paşa tarafından kaleme alınmış “Terbiye ve Tâlim-i Adâb ve Nesâyihü'l Etfâl” isimli risaledir¹²⁶ (Okay, 1998, s. 47). Çocuklara davranış kurallarını öğretmeyi, onlara sağlık, temizlik, ders çalışma ve oyun konularında öğütler vermeyi amaçlayarak yirmi beş ders olarak hazırlanmış olan “Terbiye ve Tâlim-i Adâb ve Nesâyihü'l Etfâl” isimli risale, daha sonra mekteplerde okutulmak üzere ilaveler yapıp genişletilmiştir (Ağırakça, 2013, s. 266). Bahsedilen kitapta yer alan eğitim görüşleri incelendiğinde, risalenin yazılmış olduğu dönemdeki pedagojik düşünce ve davranışların benimsenmiş olunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, yabancı dil eğitimi, okullaşmanın yaygınlaştırılması ve kendi kendini eğitme ilkesi üzerinde de durulmuştur (Ağırakça, 2013, s. 271).

¹²⁶ Risalenin günümüz dilindeki çevirisi için bkz. Edhem İbrahim Paşa, 2014.

Buraya kadar bahsedilen eserler açılmış olan okullarda ders kitabı olarak okutulmuştur. Ancak bu eserlerin ortak özelliği, eserlerde ahlaki eğitimin ön plana çıkarılmış olmasıdır. Tanzimat Dönemi'nde yeni bir toplumsal düzen kurmanın ve toplumsal ilerlemenin sağlanmasında okullarda ahlak eğitiminin ihmal edilmemesi ile bağlantılı görülmesi bahsedilen eserlerin yazılma sebepleri arasında olmuştur (Ağırakça, 2013, s. 428). Bu tutum, henüz eğitim alanında laikliğin ve sekülerizmin tam manasıyla gerçekleştirilemediği bir dönemde olağan olmakla birlikte, asıl üzerinde durulması gereken husus açılmış olan okullarda ahlaki ve dini eserlerin yanı sıra pozitif bilimlerin merkezi konumda olduğudur.

Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında en köklü atılımlardan birisi Darülfünun adı altında ilk Osmanlı Üniversitesinin kurulmuş olmasıdır. Bu üniversite hakkında gereken malumat önceki başlıklar altında verilmiştir. Bu başlık altında Darülfünun bünyesinde verilmiş olan dersler üzerinde durulmuştur.

26 Ağustos 1869 tarihinde, 1869-1870 öğretim yılı için Darülfünun için öngörülen dersler ve bu dersleri verecek hocaların seçimi hakkında bir rapor hazırlanmıştır. Safvet Paşa'nın raporunda, birinci derece sayılan, matematik, fizik, astronomi, botanik-zooloji, ve mineroloji dersleri en önde gelmektedir. Bu dersleri, o gün için Mekteb-i Harbiye, Mekteb-i Tıbbiye ve Mühendishane gibi askeri mektep hocalarının verebileceği düşünülerek, buralardan seçilecek kimselerin tayin edilmesi istenmiştir. İkinci derecede sayılan fıkıh, usul-i fıkıh, felsefe, kelam ve edebiyat derslerine ise bu konularda "fazl ü kemal" sahibi hocaların (ulema) seçilmesine itina gösterilmiştir. (İhsanoğlu, 2010, s. 114).

Darülfünun, tam manasıyla modern bir üniversite yapısından uzak olsa da bu kurum altında düzenlenmiş olan halka yönelik konferanslar dikkat çekicidir. Verilmiş olan konferansların merkezinde daima pozitif bilimler yer almıştır. Konferanslar vasıtasıyla verilmiş olan derslere olan rağbet, Darülfünun bünyesinde yeni derslerin açılmasını beraberinde getirmiştir. Halka açık verilmiş olan derslerden Hikmet-i Tabiiyye ve Kimya derslerinin açılmasına karar verilmiş olduğu ve isteyen herkesin bu derslerden faydalanabileceği gazetelerde ilan edilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 4 Receb 1279, no: 52). Bunlardan başka söz konusu derslere olan rağbet ve halkın bilgi seviyesinin artırılmasından sonra Riyaziyat, Tarih-i Tabiiyye, İlm-i Hey'et ve Hikmet-i Ameliye derslerinin açılacağı da gazetelerde ilan edilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 9 Şaban 1279, no: 62).

Ayrıca Coğrafya dersine başlanacağı da ifade edilmiştir (Tasvir-i Efkar, 20 Rebiyülahir 1280, no: 133).

Darülfünun açıldıktan kısa bir süre sonra kapatılmıştır. Ancak Osmanlı üniversitesi kurma teşebbüsleri devam etmiştir. İkinci teşebbüste, Tanzimat bürokrasisinin zihninde Fransız üniversite modeline uygun olarak edebiyat, fen ve hukuk fakültelerinden meydana gelen bir üniversite modeli yerleşmiş olduğu dile getirilmiştir (İhsanoğlu, 2010, s. 116).



Tablo 4.10.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Darülfünun'un Felsefe ve Edebiyat Şubesinde Okutulması Planlanan Dersler Şu Şekildedir (İhsanoğlu, 2010, s. 116-117):

İlm-i	Terkib-i vücud-ı	Hukuk-ı tabiiye	Fransızca
insan ve ilm-i ahval-i nefis			
(biyoloji ve psikoloji)			
Mantık		Tarih	Yunanca
Meani ve beyan (retorik)		Arapça	Latince gramerleri ve aruz
Kelâm		Farsça	Tarih-i umumi
Ahlak		Türkçe	Arkeoloji ve nümizmatik

Tablo 4.11.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Darülfünun'un İlm-i Hukuk Şubesinde Okutulması Planlanan Dersler Şu Şekildedir (İhsanoğlu, 2010, s. 116-117):

Fıkıh	Usul-i muhakeme	İdare hukuku
Usul-i fıkıh	Kara ve deniz ticaret kanunu	Milletler hukuku
Roma hukuku	Ceza kanunnameleri	Usul-i muhakeme-i cinayet
Fransız medeni kanunu		

Tablo 4.12.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne Göre Darülfünun'un Ulûm-i Tabiiye ve Riyaziye Şubesinde Okutulması Planlanan Dersler Şu Şekildedir (İhsanoğlu, 2010, s. 116-117):

Heyet (Astronomi)	İlm-i hayvanat (zooloji)	Hesab-ı tefazulî ve tamamî
Hikmet-i tabiiye (fizik)	Hendese (geometri)	Cerr-i eşkâlin nazariyat ve tatbikatı (mekanik)
Kimya	Müsellesat (trigonometri)	Tarih-i ulum-ı tabiiye
İlm-i tabakatü'l-arz	Hendesenin cebire tatbikatı	Riyaziye (matematik),
İlm-i maadin (madencilik)	Hendese-i resmiye	Tahtit-i arazi (topografya).
İlm-i nebatat (botanik)	İlm-i menazır (perspektif)	

Öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiş olan Darülfünun'da derslerin Türkçe okutulması, ancak bahsedilen dersleri verebilecek düzeyde eğitimci kadro yetiştirilene kadar Fransızca eğitim yapılabilir. Darülfünun'daki ders programı incelendiği vakit Tanzimat ricalinin İslam ve Batı'yı telif etme ve modern bir Osmanlı kültür sentezi oluşturma gayretleri dikkat çekmektedir (İhsanoğlu, 2010, s. 117). Bahsedilen dersleri verebilecek nitelikte eğitimci kadroların olmadığı bir dönemde bu derslerin okutturulmak istenmesi, Tanzimat bürokrasisi aracılığıyla yürütülmek istenen toplumsal modernleşme projesindeki ilerleme (terakki) fikri ile örtüşmektedir.

Darülfünun'dan başka dönemin eğitim ve kültür kurumlarında da pozitif ve modern bilimlerin halka öğretilmesine gayret gösterilmiştir. Bunlardan birisi, Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye bünyesinde verilmiş olan ücretsiz derslerdir. Bu derslere olan yoğun ilgi sonucunda açılan dersler çeşitlenmiştir. Hayrullah Efendi, 1864 Eylül'ünden itibaren Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye Tarihi derslerine başlamıştır. Münif Efendi, tarih dersinin yepyeni bir bakış açısı ile verileceğini duyurmuştur¹²⁷ (Budak, 2011, s. 42).

Bütün bu eğitim-öğretim faaliyetlerinden başka dönemin kamuoyunda bilimsel meseleler Osmanlı basınında ele alınmıştır. Bu anlamda dönemin gazete ve dergileri önemli roller üstlenmişlerdir. Örneğin Mecmua-i Fünun'daki yazılar üzerinde durulması gerekir. Birçok bilimsel alan ve konu dergide ele alınan meselelerdendir. Mecmua-i Fünun'da Kadri Bey'in "Avrupa Kıt'asının Mevkî-i Coğrafyası ve Ahvâl-i Tarihiyyesi" ve "Britanya adaları Tarih ve Coğrafyası" başlıklı yazı dizileri de, Tanzimat modernleşmesinin yöneldiği uygarlık odaklarını göstermesi açısından dikkat çekicidir (Budak, 2011, s. 77).

Tanzimat Dönemi'nde açılmış olan başka diğer mekteplerin tümünde bu başlık altında vurgulandığı üzere pozitif bilimlerin öğretimi üzerinde durulmuştur. Modern bilimlerin Osmanlı İmparatorluğu'nda okullar aracılığıyla zihinlere taşınmak istenmiştir. Mesela Ekonomi Politik dersi ilk defa Mekteb-i Mülkiye'nin kuruluş gerekçesinde yer almış ve Mekteb-i Mülkiye'de okutulmuştur (Yavuziğit, 1999, s. 14). Modern bilimlerin

¹²⁷ "Memalik-i şarkiyede ol veçhile ilm-i tarih tedrisi mütad olamıdığından esir-i adet olanlar indinde ders-i mezkûr nazar-ı taaccub ile menzur ise de hakikatte asıl şu zehab şâyân-ı istiğrab olub çünkü tarih dahi ulûm-ı mutebereden mağdûr olduğu halde diğerleri gibi tedris olunmak şerefinden mahrumiyeti neden lazım gelsin Fenn-i tarih mücerred eğlence olmak üzere mütalaa olunur emsal ve hikayat kabilinden addolunur ise filhakika ol halde ilm ü cehli müsavi olup tedrisine hacet kamaz. Fakat bizi eslafe-i muasır ve her yerde hazır ve nazır edecek böyle bir ilm-i celilü'l-menafi ana mukayyes olamayup hasseten taallümüne itina olunmak lazım geleceği müselle-i erbâb-ı nühâdîr" bkz. Budak, 2011, 42.

Tanzimat Dönemi'nde toplumsal modernleşmenin başarıya ulaşması yönünde planlı bir şekilde Tanzimat Dönemi'ndeki modern okullarda eğitim programlarına yerleştirilmiştir. Bununla yetinilmemiş eğitim ve kültür kurumları, gazeteler ve dergiler gibi çok çeşitli platformlar aracılığıyla modern bilimlerin Osmanlı toplumuna ulaştırılması sağlanmıştır.

4.5. Modern Toplum, Modern Siyaset ve Modern Düzen Emareleri: Tanzimat Dönemi

III. Selim döneminde Viyana'ya gönderilen Osmanlı elçisi Ebubekir Ratib Efendi, Avusturya'da üretici bir toplum yapısına işaret eden raporları hazırlamıştır. Onun gözlemlediği üzere, Avusturya'da başıboş gezen kişilere bir şekilde istihdam olanağı sunularak, onları da toplumsal ilerlemenin birer unsuru haline gelmesi sağlanıyordu. Nitekim Avusturya veya diğer Avrupa devletlerinde başta askeri alan olmak üzere yürütülen reformların finansmanı disiplinli bir şekilde işleyen ve sanayileşen ülke ekonomisi tarafından sağlanmaktaydı. Askeri alandaki düzen bu süreçte toplumsal alana uyarlanarak her alanda düzen ve disiplin ilerlemenin temel yapı taşlarından birisi olmuştur. Önceki yıllara göre çok daha masraflı savaşların ve reformların finansmanını sağlayabilmek için yeni bir toplumsal düzen oluşturulmak istenmiştir. Eğitimsel kurumlar (okullar, dini eğitim kurumları, dernekler, kulüpler vb.) ile birlikte toplumun her kesimi üretimin ve ilerleme sloganı altında yeni düzenin birer unsuru haline getirilmiştir. Bu düzeni bozan veya zarar veren unsurlar için hastane, çalışma evleri gibi kurumlar vasıtasıyla toplum yapılarına entegre edilmeleri yönünde politikalar modernleşme sürecine özgü gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeşil'in (2011) de ifade ettiği üzere; "çalışmayı ön plana çıkaran Protestan/Püriten ahlak, Katolik Kilisesi ile girdiği mücadele sonucunda bir taraftan dini, ruhban kesimin dışında kalan "laik" kitlenin ferdi hayatı çerçevesinde bir disiplin aracı olarak yeniden tanımlarken diğer taraftan vâz ettiği din kaynaklı yeni ahlak anlayışını, cedîd sistemin kurumları içerisinde kurguluyordu" (s. 145).

Sadece Avusturya'ya değil, farklı Batılı devletlere giden Osmanlı bürokratları benzer gelişmelerle karşılaşmışlardır. Görmüş oldukları şey, modern dönemin görünür taraflarıdır. Bu bürokratlar, XIX. yüzyılın önceki dönemlerden farkını anlamışlardır. Gördükleri şeylerin aktarımı ile İmparatorlukta birlik ve bütünlüğün sağlanabileceği, üretici bir toplum yapısına kavuşularak imparatorluğun kurtuluşunun sağlanabileceğine

gönülden inanmışlardır. Nitekim Osmanlı aydın bürokratları öncülüğünde 1839 yılında kapsamlı bir ıslahat süreci başlatılmıştır. Bu süreci daha önceki ıslahat girişimlerinin yapıldığı dönemlerden ayıran temel özelliklerden birisi, yalnızca belli alanlarda ilerleme değil tüm toplumun modernleşmenin merkezine oturtulmak istenmesidir. Tam anlamıyla modern bir toplumsal düzen oluşturulmak istenmiştir. Yeni düzen kavramı, elbette sadece Tanzimat Dönemi'ne özgü bir kavram değildi. Ancak “yeni düzen” kavramının tüm toplumu kapsar biçimde kullanılmaya başlanması, hatta bu yönde ıslahat politikası Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkmıştır. Tanzimat Dönemi'nde birçok alanda ıslahat girişimi gerçekleştirilmiştir. Ancak eğitim alanındaki ıslahat ve bu alanda ıslahatın yoğunluğu ve hızı modern birey, modern toplum ve modern düzen arayışı ile ilgili olmuştur. Tanzimat Dönemi, eğitim alanındaki ıslahat toplumsal ilerlemenin temel dayanaklarından ve modernleşmeyi tabana yayan araçların başında gelmektedir. Bu yönüyle eğitim ıslahatındaki temel amaçlardan birisinin, modernleşmeyi İmparatorluk içerisinde kapsam ve derinlik bakımından daha etkin kılmak olduğu söylenilebilir. Nihayetinde ise eksiklikleri, ihmal edilen tarafları veya engeller olsa da, bu dönem eğitim ıslahatı Osmanlı İmparatorluğu'nda yeni bir dönemin kapılarını aralamıştır. Daha önceki dönemlerde mevcut olmayan, modern döneme özgü oluşumlar Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesinin sonucunda Osmanlı İmparatorluğu'nda ortaya çıkmaya başlamıştır.

4.5.1. Toplumsal Modernleşme Projesi'nde Hedef: Medeniyet

Tanzimat Dönemi'nde medeniyet kavramı, hedeflenen yeni düzene giden yol veya yolun sonundaki hedefi anlatmak için kullanılmıştır. Bu yönüyle medeniyete ulaşmak, aynı zamanda imparatorluk nasıl kurtulur? sorusunun da cevabı niteliğindedir.

Osmanlı modernleşme projesinde hedefi vurgular biçimde kullanılmış olan medeniyet; Batı'dan gelen birçok etkiyi içinde barındıran bir şemsiye kavram olma özelliği taşımaktadır. Güler (2006); “medeniyet” kavramının geçmişini XIV. yüzyıla kadar geri götürmektedir. Mukaddime'de bu kavramın kullanıldığını ifade ederek, zaman içerisinde bir kenara bırakıldığını ancak Tanzimat Dönemi'nde yeni anlamı ile literatüre girmiş olduğuna vurgu yapmıştır (s. 86-87).

Tanzimat Dönemi'ne gelindiğinde “medeniyet” gerek yazışmalarda gerekse dönemin basınında oldukça sık bir şekilde geçmektedir. Bu dönemde sıklıkla karşılaşılan

“medeniyet” kavramı, Avrupa’daki “civilisation” kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır. Elias (2013); Fransızca “civiliser” fiilinden türetilmiş olan “civilisation” kavramının ortaya çıkışına ilişkin ilk yazınsal belgenin XVIII. yüzyılın ikinci yarısında Mirabeau’ya ait olduğunu ifade eder (s. 115). Mirabeau medeniyet konusunda şunları söylemiştir:

“İnceleme konusundaki görüşlerimizin ne kadar yanlış ve uygarlık (civilisation) sandığımız çerçevede oluşuna hayret ediyorum. Uygarlık denilen şeyin ne olduğunu çoğunluğa soracak olsaydık bana şu yanıtı verirlerdi: Uygarlık, bir halkın geleneklerindeki incelme, nezaket ve genel insan ilişkilerinde karşılıklı anlayışın yaygınlaşması, rahat ve huzur arayışının bunlarla ifade edilmesi ve bunların yazılı olmayan yasa düzeyine yükselmesidir. Bütün bunlar bana erdemin kendisi değil de maskesiymiş gibi gelmekte ve eğer uygarlık erdemin temelini ve yapısını vermiyorsa, topluma hiçbir şey kazandırmıyor demektir” (Elias, 2013, s. 115).

Ancak civilisation kavramının toplum tarafından kabul gören anlamının kaynağı Rotterdamlı Erasmus’un 1520 yılında yayımlanan “De civilitate morum puerilium” (Çocukta Geleneklerin Nazikleşmesi Üzerine) adlı kısa yazısıdır¹²⁸. Toplam yüz otuz baskısı yapılan bu eser, yazıldıktan sonra Hristiyan ders kitabı şeklini almış ve erkek çocukların eğitiminde kullanılmıştır (Elias, 2013, s. 134-135). Eserin eğitim alanına uyarlanmış olması, medeniyete ulaşma çabasında, eğitimin bu yoldaki olumlu katkılarına olan inancı ortaya koymaktadır. Sonraki dönemlerde ise, medeniyet, Batı’da tarihi denetim altına alma azminin eseri olan Fransız Devrimi ve doğayı denetim altına alma sürecinin eseri olan Sanayi Devrimi’nin bileşimi bir kavram olarak görülmüştür. “Civilisation”, doğa kadar toplumun da denetim altına alınabilmesi, medenileştirilmesi sürecini ifade etmiştir (Gencer, 2012, s. 319-320). Napolyon, Mısır seferinde medeniyet kavramına vurgu yaparak seferi meşrulaştırmaya çalışmıştır. Askerlerine; “öyle bir sefere çıkıyoruz ki, bu seferin sonuçları uygarlık (medeniyet) açısından tahmin edemeyeceğiniz kadar büyüktür” diye seslenmiştir (Elias, 2013, s. 129). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere; Fransız devriminden sonra, Fransa modernliğe ulaşmış bir devlet, Fransız toplumu da modernliği yakalamış toplum olarak görülmüştür. Başka bir ifadeyle Fransa, medeniyeti yakalamış bir toplum olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla Napolyon orduları, XIX. yüzyılda “medeniyet” fikrinin taşıyıcıları haline gelmiştir (Güler, 2006, s. 45).

¹²⁸ Yazının içeriği için bkz. Elias, 2013, 136-141.

“Civilisation” kavramı XIX. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı İmparatorluğu’nda bilinmekteydi. Sözlüklerde “civilisation” kelimesine, ilk defa, G. Rhasis’in hazırlamış olduğu “Vocabulaire Français Turk” adlı sözlükte yer verilmiştir. Burada “civilisation” kelimesinin anlamsal karşılığı olarak; “ünsiyet, tezhib-i ahlak” verilmiştir (Güler, 2006, s. 102). Bu sözlüğün hazırlanmasından iki üç yıl sonra, bir Osmanlı Ermenisi olan Artin Hindoğlu’nun 1831 tarihli “Dictionnaire Abrege Français Turk” adlı sözlüğünde ise “civilisation”un; “edeb, erkân öğrenme” anlamlarına geldiği ifade edilmiştir (Güler, 2006, s. 102). XIX. yüzyılın en kapsamlı İngilizce-Türkçe sözlüğünü kaleme alan şarkiyatçı Sir James W. Redhouse, 1856 yılındaki Türkçe-İngilizce sözlüğünde “civilization” karşılığında ;“terbiye” (s. 52); 1861 yılında ise; “1-terbiye, terbiye-i medeniye, tezhib-i ahlak ve terviç-i ulum ve fûnun, içtima-i kemalat-ı edebiye ve ilmiye. 2-vahşilik halinden çıkarıp terbiye ve medeniyet yoluna dâhil etmeklik” (s. 138) anlamlarını kullanmıştır. Redhouse, 1852 ve 1863 yılında basılmış olan Osmanlı Türkçesi sözlüğünde ise medeni kelimesinin anlamını, “şehri, şehirli, şehirde doğmuş olmak” şeklinde verirken; “medeniyet”i; “şehirli olmak” biçiminde ifade etmiştir (Redhouse, h.1269/m.1856, s. 232; Redhouse, h.1280/m.1863, s. 121). “Civilization” kavramına büyük önem atfeden F. De Beaujour’un eserinin Mühendishane kütüphanesinde bulunduğu; 1830 yılında Michaud’un bir kısım Türk görevlileri ile “sivilizasyon (civilization)” kavramının durumuna dair konuştuğu ve İzmir’de o tarihlerde “sivilizasyon” ismiyle bir kahvehane bulunduğu da ifade edilmiştir (Baykara, 1999, s. 29).

Osmanlı literatüründe “medeniyet” kavramının kullanımı hususunda Mustafa Reşid Paşa’nın elçi iken İstanbul’a gönderdiği yazılar önemlidir. Mustafa Reşid Paşa İstanbul’a gönderdiği resmi yazılarda “medeniyet” kelimesinin Fransızcasını yani “civilisation” kavramını kullanmıştır. Türkçede karşılığı bulunmayan kavrama paşanın verdiği anlam: “terbiye-i nas ve icray-ı nizamattır” (İnalcık, 2011b, s. 124). Mustafa Reşid Paşa’ya göre; “bir vakitten beri Mısır valisi Fransa’da taraftar tedarik ederek kendisinin güya sivilizasyon usulüne kemal-i riayetini ve Devlet-i Aliye dahi bu usulü istemediğinden dolayı kendisine husumet gösterildiğini ilan ve işaa ile Fransa milletinin zihinlerini gereği gibi çevirmişti” (Baykara, 1999, s. 12). Bu nedenle Osmanlı İmparatorluğu’nun medeni bir devlet olarak propagandasını yapmak isteyen Mustafa Reşid Paşa, bilhassa Avrupalıların hoşuna gidecek işlerin yapıldığının Takvim-i

Vekayi’de ilanını istemiştir. Misal olarak da; Üsküdar hizmet yolu ve postaneler inşaatını göstermişti. Bu yöndeki haberlerin çoğaltılmasını talep etmiştir (Baykara, 1999, s. 12-13). Paşa’nın buradaki amacı, İmparatorluğun dış dünyada görünüşüydü¹²⁹. Özellikle Avrupa devletlerinin ve kamuoyunun Osmanlı İmparatorluğu’na olan bakış açısını değiştirmek istemiştir. Aslında Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesinin amaçlarından birisi de Osmanlı İmparatorluğu’nun dış görünüşü meselesiydi. XIX. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı İmparatorluğu, modernliği yakalamış olan Avrupa karşısında geleneksel yapısından sıyrılammış ve despot bir yönetici tarafından yönetilen bir siyasi yapı olarak görülmüştür. Bu durum bir yönüyle Osmanlı bürokrasisi tarafından da kabul görmüş gibidir. Nitekim Tanzimat Dönemi ile birlikte başlatılmış olan ıslahat hamlesinin temelinde medeniyeti yakalama çabası yatmaktaydı. Bu uğraşta İmparatorluğun geleneksel yapısından sıyrılması ve modern bir devlet yapısına kavuşması yolunda yeni bir düzen kurulması tasavvur edilmiştir. Başka bir ifadeyle, Tanzimat dönemi ideolojisi medeniyet kavramı etrafında şekillendirilmiştir. Medeniyet kavramı, medeniyetin beşiği olarak kabul edilmiş olan Avrupa’da bulunmuş Sadık Rıfat Paşa ve Mustafa Sami Efendi gibi isimler aracılığıyla “temeddün, ünsiyet, me’nusiyet, teennüs” gibi kelimelerin karşılığı olarak Osmanlı literatüründe kullanılmıştır. Şinasi, “medeniyet” kavramını, Mustafa Reşid Paşa’ya “medeniyet resulü” diyerek “kendi nesli ve gelecekler için bir nevi din haline getirmiştir (Akay, 1998, s. 38). Namık Kemal’e göre; “medeniyet, bazılarının ve hususiyle bizim eski hükemanın tarifi gibi insanın ictimâ’ üzere yaşaması manasına gelir ise hayat-ı beşer için levâzım-ı tabiiyedendir” (Namık Kemal, 1289c, s. 1-2; ayrıca bkz. Aydoğdu ve Kara, 2005, s. 358).

XIX. yüzyıl Osmanlı literatüründe sıkça karşılaşılan medeniyet ve medenileştirme, aynı zamanda insan bağlamında kullanılan kavramlardır. Modernleşme sürecinde, insanın mükemmelleştirilebileceğine dair olan inanç, toplumların da ideal düzene ulaşabileceğine yönelik olumlu öngörülerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

¹²⁹ Bu konuda Ahmed Lütfi Efendi şu ifadeleri kullanmıştır: “Binaenaleyh Reşid Paşa sefâretle nezdinde bulunduğu devletlerin vükelâ ve erkânına ve mecâlis ü mehâfil eshâbına bizzât ve bi’l-vâsıta her türlü ifâdât-ı lazimenin icrâ ve gazetelere o yolda havâdis ü mebahis ‘itâsı ile saltanat-ı seniyyenin ıslâhât-ı adliyye ve nizâmât-ı lâzimeye teşebbüs halinde bulunduğunu i’lan ile Avrupa’ca efkâr-ı umumiyyenin Devlet-i Aliyye tarafına hüsn-i meyelânına cân-sipârâne gayret eylemiş olduğu delâil-i nakliyye ve kavliyye ve vesâil-i vazıha ve fi’liyye ile umûr-ı sabitedendir. Devlet-i Aliyye ile düvel-i muazzama-i Avrupa beyninde te’kid-i münâsebât-ı vedâdiyyeyi ve Paris ve Londra’da Devlet-i Aliyye nâmına sefârethânler teşkiline ve her bir usûl ve nizâmda Avrupa düveli sırasına geçmeyi Devlet-i Aliyye’nin akdem-i efkâr edinmiş olduğunu en evvel Avrupa’da Reşid Paşa meydana koymuştur” bkz. Ahmed Lütfi Efendi, 1999, s. 1026.

Böylesi bir öngörü, toplumların yeniden inşası fikrini meşrulaştırmıştır. Bu bağlamda medeniyet, o dönemde ideal düzenin oluşturulduğu varsayılan toplumları ifade etmek için kullanılmıştır. İdeal toplum yapısını oluşturmada, yani medeniyete giden yolda insanoğlunun merkezi bir konuma yerleştirilmiş olması, aynı zamanda medenileşme yolundaki en önemli araçlardan biri olan “eğitim”i ön plana çıkarmıştır.

Tanzimat Dönemi’nde hedefi belirten bir kavram olarak medeniyete ulaşmada eğitimin önemi dönemin basınında genişçe yer bulmuştur. 1849 yılında kurulan Valide Sultan Mektebi’nin açılışında Mustafa Reşid Paşa yapmış olduğu konuşmada; insanın insanlığını bilmesinin ve herkesin dünya ve ahirette saadet ve selamete ermesinin, ulum ve maarifin yaygınlaştırılmasından geçtiğini ifade etmiştir¹³⁰ (Uyanık, 2006, s. 54). Ali Paşa’ya göre, her toplumun medenilik ve ilerlemesinin ölçütü, o toplumu oluşturan fertlerin eğitim ve vukufuna göredir. “Gıdasız beden olamayacağı gibi “medeniyun bi-t-tab’ bulunan insan dahi gıda-i ruhani olan ilimsiz, hayat-ı temeddünden mahrum olmak mukarrerdir” (Çetinsaya, 2004, s. 58). Yine 1869 yılında yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin gerekçesinde eğitime yönelik benzer atıfları görebilmek mümkündür.¹³¹ Darüşşafaka’nın açılışı dolayısıyla bir yazı kaleme almış olan Namık Kemal, medeniyet için ön şart olarak maarifi göstermiştir: “Medeniyetin her türlü kemâli insaniyetin en türlü saadet-i hali maarif sayesinde vücuda gelmek cihetiyle cüsü-cû-ıyı terakkide bulunan hükûmat ve akvamın cümlesinde terbiye-i umumiye ihtiyacât-ı medeniyenin en mübremlerinden bile ziyade iltizam olunagelmıştır” (Namık Kemal, h. 1290, s. 1; Gündüz, 2016, s. 96; Aydoğdu ve Kara, 2005, s. 495).

¹³⁰ “insana insanlığı bildirecek ve herkesi dünya ve âhirette saâdet ve selâmete erdirecek ulûm ve maarifin intişârına dahi bir tarîk-i suhûlet açarak (...) devlet ve mülkde terakkisi görülmekte olan kuvvet ve mâmûriyetin ve âlemin nail olduğu saadet ve emniyetin mebd-i mübârekidir. (...) az vakit içinde semere-i nâfiasını ve irfân-ı hakikî-i şahanelerinin dahi delîl-i kavisini gösterdiler. Bizler nasıl bahtiyar adamlarız ki hayırlı bir asra yetişerek envâ-ı niam-ı sûriyye ve mâneviyye ile mütenaim olmaktadır. Ve bizim evlâdlarımız bizden ziyâde bahtiyardır ki her bir nimette bizlerle müşterek olduktan başka kemâlât-ı însâniyyeye lâzım olan ulûm ve maârifin esbâb-ı suhuletini dahi inâyet-i veli-nîmetle hâzır ve âmâde bulmaktadırlar.”

¹³¹ “Tarif ve beyandan azade olduğu üzere umran-ı âlemin menba-ı esasisi fûnûn ve maarif olup an be-an semt-i kemâle mâil olan nev-i insanın medeniyetçe müstaid olduğu terakkiyatı istihsal edebilmesi ve hiref u sanayi’e müteallik ihtira’at ve tesisat-ı nâfiayı meydana getirmesi ulûm ve maarife mevkuftur. Çünkü ulûm ve maarif hiref ve sanayi’in ibdâna ve hiref ve sanayi’ dahi cemiyet-i beşeriye ihtiyacât-ı zaruriyeyi teshil edecek bunca vesait ve asar-ı nafianın ihtira’ına medar ve delil olduğundan daire-i medeniyete dâhil olan milel ü akvamın hazain-i servet-i âlemden hissedar olmaları terbiyet-i insaniyenin esbab-ı mükemmellesini istihsal etmelerinden neşet eylediği bedihiyyü’s-sübut olan halattandır”. Bkz. BOA., İ. MEC. MAH. 1541.

Tanzimat Dönemi'nde medeniyet kavramına yapılan vurgular, toplumsal alanda etkisini göstermiştir. Eğitim veya başka birçok alanda iyi, güzel veya doğru olan şeyin İslam'ın gereği olduğuna yönelik söylemlerle birlikte, aynı şeylerin medenileşmenin gereği olduğu da ifade edilmeye başlanmıştır. Örneğin; temizlik konusunda Hz. Muhammed'in "temizlik imandandır" hadisine göndermelerin yanında, temizlik için medeni bir davranış olarak da görülen mendil taşıma ve sabun kullanmanın gerekliliği ifade edilmiştir (Araz, 2013, s. 177). 1863 yılında yayın hayatına başlayan Mi'rat dergisi, sunuş yazısından sonra ilk yazıyı "Esas-ı Medeniyet" başlıklı makaleye ayırmıştır. Bu makalede medeniyet; "cemiyet-i beşeriyenin refah ve saadet-i hal-i daimiye (refah ve saadet durumunun devamlılığına) mazhar olması demektir" şeklinde tanımlanmıştır (Güler, 2006, s. 137).

Bu dönemde medeniyet ne demektir ve nasıl medeniyete ulaşılır konusunda Osmanlı basınında ilginç ve dikkate değer tartışmalar yapılmış ve yazılar kaleme alınmıştır. Bu yazılar, aslında toplumun medeniyeti algılama biçimine yönelik de dikkate değer çıkarımlar yapabilmeyi mümkün kılmaktadır. Bu yazılardan birisi 26 Aralık 1864 yılındaki Ceride-i Havadis gazetesinde yayımlanmıştır. Bu yazıda Avrupa'ya gidip gelenlerin anlatılarına dayalı bir medeniyet algısı ortaya konulmuştur. O kişilerin anlattıklarına göre; "medeniyeti yakalamış yerlerde çok sayıda fabrika bulunur, ahalisi terbiyeli ve çalışkandır. Çarşı ve pazarları gece yarısına kadar açıktır, her mahalde güzel döşenmiş kahve dükkânları ve eğlenceli tiyatroları vardır ve halk buralarda sefa içerisinde yaşar. Seyir yerlerinde İstanbul'daki gibi rezil durumlarla karşılaşmaz, kimse kimsenin ırzına ve namusuna dokunmaz. Sokaklarda dilencilere izin verilmez. Sokakları geniş ve temizdir. İstanbul'da kız mektebi sayısı çok sınırlı iken, Fransa'da on üç bin dokuz yüz doksan adet kız mektebi bulunmasına rağmen bu sayıyı yeterli bulmazlar. İşte bizim sivilizasyondan anladığımız budur" (Ceride-i Havadis, 27 Receb 1281, no: 66). Böyle bir anlatıya karşılık Ceride-i Havadis'in sonraki sayısında buna cevap olarak yazılmış olan mektuba yer verilmiştir. Burada; medeniyetin, anlatıldığı üzere fabrika, geniş yollar, güzel binalar ve tiyatrolar ile ilgisi olmadığı, eğer çok para olursa bunların yapılabileceği ifade edilerek farklı bir bakış açısı ortaya konulmuştur. Mektubun büyük bir bölümünde önceki anlatıdaki medeniyet algısı çürütülmek istenmiştir. Bu mektuptaki bazı noktalarda tutucu bir bakış açısının izlerini görmek mümkündür. Özellikle kadının toplum içerisindeki konumu üzerinden ifade edilenler o günkü toplumun medeniyete bakışı

açısından ilginçtir.¹³² Bu noktada yazılmış olanlar, aslında Tanzimat Dönemi'nde hız kazanmış olan toplumsal ve kültürel değişim karşısında savunmacı bir tutum takınılmış olduğunu ortaya koyar. Ancak ikinci yazıda, medeniyetin ne olduğunu belirten cümlelerde eğitim alanına yapılmış olan vurgu önemlidir.¹³³ Bu görüşlerin toplumun büyük bir kesimi tarafından desteklenmiş olduğu tahmin edilebilir. Daha ilginç olanı Tanzimat Dönemi'nden itibaren medeniyete yönelik bu iki farklı bakış açısının tamamen değiştirilememiş olmasıdır. Aslında her iki yazıda da medeniyet bir tutum olmaktan ziyade görünüş ile ilgili somut bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Yazıların belli bölümlerinde eğitim üzerine atıflar yapılmışsa da, toplumsal değişime yönelik arzu ve bu arzu karşısında tutuculuk yazıların odak noktasındadır. Bu anlamda ortaya çıkmış olan karşıtlık, ilerleyen yıllarda da Osmanlı/Türk toplumunda devam etmiştir.

Tanzimat Dönemi'nde medeniyetin beşiği olarak Avrupa görülür. Bu noktada Batı bazı yazılarda mükemmelleştirilmiştir. Eksiksiz ve yanlış olmayan bir Batı algısı ortaya çıkmıştır. Avrupa'nın başlatmış olduğu toplumsal, siyasi ve ekonomik girişimler onun medeniyeti yakalamasının sonucu olarak kabul edilmiş ve medeniyet burada Batı'nın üstünlüğünün meşruiyeti olarak sunulmuştur. Böylesi bir bakış açısını Münif Paşa ve Şinasi'nin yazılarında görmek mümkündür. Münif Paşa, Mecmua-i Fünun'daki "Muavazene-i İlm ü Cehl" isimli yazısında bedeviliği, aczle, eksiklikle ve cehaletle anlatırken; medeniyeti, kendine yetme, refah ve güç ile ilişkilendirmiştir. İngiltere gibi bir devletin, başka coğrafyalar üzerinde hâkimiyet kurmuş olması, medeniliğe ulaşmasına bağlanmıştır. Bu konuda medeniliği yakalamış olan İngiltere'nin istila ile nüfuzunu artırmasına karşılık bir eleştirelilik yoktur, aksine bu tür yayılmanın medeni milletlerin hakkı olduğuna inanış vardır (Altuğ, 2014, s. 74). Bu bakış açısına Şinasi'nin yazılarında da rastlamak mümkündür. Şinasi'nin Tercüman-ı Ahval ve Tasvir-i Efkâr gazetesindeki haberlerini çözümleyen Bedri Mermutlu, verilen haberlerde sömürgeci Avrupa devletlerine dair bir eleştirinin ima bile edilmediğini, hatta sömürgeciliğe karşı direniş

¹³² "...Acaba sivilizasyondan murad, erkekler ve karılar bir yere gelip ve karılar memelerine kadar açık fıstan ve erkekler kırlangıçkuyruğu setre giyip birbirini sarmaş dolaş kucaklayarak makam ile sıçramak mıdır? Yahud kadınlar kocaları dükkânda ve işinde iken kabul ettiği delikanlı misafirlerle eğlenmek midir? Yahud tiyatrolarda karı kocaya ve koca karıya kolaylıkla nasıl boynuz takıldığını ta'lim eder oyunları seyretmek midir?..." bkz. Ruzname-i Ceride-i Havadis, 29 Receb 1281, no: 68.

¹³³ Şimdi benim itikadına göre size asıl medeniyet-i kamile ne olduğunu ve bunun ne vechle vücuda geldiğini muhtasarca söyleyeyim...Lazım gelen terbiye ve malumatın tahsiliyle memleketlerinin servet ve ma'muriyeti ve devletlerinin şevket ve iktidarı her ne esbaba mebni ise onların hüsn-i husulüne say' ve ikdam etmektir. Bir memleket bu yolda terbiye görmedikçe her türlü tedbir bimaadadır... bkz. Ruzname-i Ceride-i Havadis, 29 Receb 1281, no: 68.

hareketlerinin kınanmış olduğunu belirlemiştir (bkz. Mermutlu, 2003, s. 137-187). Bahsedilen bakış açısının temelinde Avrupa'nın ilerlemesine önemli katkı yapmış olan sosyal darwinizm ideolojisinin etkilerinin olduğu açıkça görülmektedir. Bu noktada Osmanlı İmparatorluğu'nun medeniliğe ulaşması bir zorunluk olarak Tanzimat Dönemi'nde zihinlerde yer edinmiştir.

Bu çalışmanın merkezindeki modernleşme kavramının bir nevi karşılığı olarak Tanzimat Dönemi'nde “medeniyet” (sivilizasyon) kavramının kullanılmış olduğunu ifade etmek mümkündür. Tanzimat Dönemi'ndeki ıslahat hamleleri ile medeniyeti yakalamış olan Batı model alınarak Osmanlı İmparatorluğu'nda medenileşme süreci başlatılmıştır. Başka bir ifadeyle Tanzimat Dönemi'nde yürütülen toplumsal modernleşme projesi medeniyet kavramı etrafında şekillendirilmiştir. Bu anlamda eğitim ıslahatının merkezinde de bu kavramı bulmak mümkündür. Bu dönemde yapılmış olan eğitim ıslahatı ile tam manasıyla medeni bir toplum oluşturulamamış ise de, bu yönde çok ciddi ilerlemeler sağlanmıştır.

4.5.2. Sivil Bürokrasinin Yükselişi

Bürokrasi kelimesini ilk kullanan kişinin, “laissez-faire”, “laissez-passer” (bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler) sözü de ona isnat edilen Fransız fizyokrat Vincent de Gournay (1712-1759) olduğu ifade edilmiştir (Raadschelders, 2003, s. 316'dan aktaran Eryiğit ve Yörükoğlu, 2012, s. 2). Gournay; “Fransa'da bir hastalık durumu var...; bu hastalık ‘bureaumania’ olarak isimlendirilir” ifadeleriyle “bureaumania” kavramını, Fransız idaresindeki hastalığı işaret etmek için kullanmıştır (Albrow, 1970, s. 16). Bürokrasi kavramının etimolojik kökeninde, Fransızca'da XVIII. yüzyılda ofislerde kullanılan yazı masası anlamındaki “bureau” ve bu masaların üzerindeki koyu renkli örtüyü ifade eden “la bure” kelimelerinin bulunduğu; sonrasında da İngilizce'de belli bir idare ve yönetim şeklini belirten “cracy” eki ile “bureaucracy” kavramının, büroların yönetimini ifade eden bir anlam kazanmış olduğu belirtilmiştir (Eryiğit ve Yörükoğlu, 2012, s. 3).

Devletteki idari kadroları ifade eder anlamda kullanıldığında bürokrasinin, modern öncesi dönemlerde varlığından bahsedilebilir. Ancak rasyonel ve verimlilik temelinde ortaya çıkan bürokrasi, modern döneme ve modern devletlere özgü bir oluşumdur. Modern devletin önemli özelliklerinden birisi olan toplumu biçimlendirmede,

bürokratlar olarak isimlendirilen kesimin azımsanamayacak derecede önemli rolleri olmuştur (Tekin, 2002, s. 157). Bu anlamda bürokrasinin en önemli görevlerinden birisi, bireyi ve toplumu kontrol etme ve yönlendirmedir (Erdumlu, 2004, s. 104). Bürokrasi, insanlar üzerinde otoriteyi sağlayabilmenin en akılcı aracı olarak görülmüştür (Pierson, 2011, s. 37). Nihayetinde modern ulus-devlet yapılarında gelişen bir para ekonomisinin varlığı ile birlikte ortaya çıkan kapitalist sistem ve beraberinde farklılaşan taleplerin karşılanması için hâlihazırdaki bürokrasi, zorunlu bir örgütlenme biçimi olarak modern devletlerin karakteristik niteliklerinden biri haline gelmiştir.

Bürokrasi ile devlet idaresindeki verimlilik arasındaki ilişki Weber tarafından üzerinde durulan konulardan olmuştur. Weber'in (2006) de ifade ettiği gibi; "idari örgütlenmelerin saf bürokratik türü yani, bürokratik monarşik türü, yalnızca teknik açıdan bakıldığında, çok yüksek bir verimlilik düzeyine ulaşabilir. Bu anlamda, insanlar üzerinde otorite kurup uygulamanın bilinen en rasyonel aracıdır. Kesinlik, istikrar, disiplin katılığı ve güvenlik bakımından diğer türlerin hepsinden üstündür... Bürokratik yönetimin temel üstünlük kaynağı, mal üretimindeki modern teknoloji ve işletme yöntemlerindeki gelişmeyle vazgeçilmez hale gelen teknik bilgide yatmaktadır" (Weber, 2006, s. 53-55). Bürokratik yönetime rasyonellik kazandıran husus, bilgi temeline dayalı denetim uygulaması olmasıdır (Weber, 2011b, s. 332-337).

Bürokrasi ve bürokratlar XIX. yüzyılda toplumların merkezinde yer almıştır. Özellikle toplumsal değişim üzerinde bürokrasinin öncü rol oynamış olduğu rahatlıkla söylenebilir. Çaha (1994) modernleşme sürecinde bürokratların rolüne yönelik şunları dile getirmiştir:

"...On dokuzuncu yüzyılda devletle toplumun amaçları arasında keskin bir ayrışmanın ortaya çıktığını görüyoruz. Bunu sağlayan da devletin itici gücü haline gelen bürokratik elitlerden başkası değildi. Bu öncü kesimin elinde, devlet modernleşme aygıtı olarak telakki edilirken, toplum değişim alanı olarak kabul edildi. Bu süreçte kendini modernleştirmenin sembolü olarak tanımlayan bu kesimin elinde, devlet toplumu değiştirmenin öncü kurumu haline geldi. Bu sürece karşı çıkan kesimler cahil, gerici ve ilerlemeye karşıymış gibi tanımlanarak dışlanma yoluna gidildi" (94'ten akt. Çaylak, 1998, 220).

Birçok siyasi yapıda olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu'nda da bürokrasinin ve bürokratların etkin konuma gelmesi XIX. yüzyılda mümkün olmuştur. İmparatorluğun yeniden yapılandırılmasında ciddi kırılmaların yaşandığı II. Mahmud dönemi, Tanzimat'ın arifesinde İmparatorluk bünyesinde modern bürokrasinin tohumlarının atıldığı bir süreç olmuştur. Elbette bu süreci daha geriye götürebilmek de mümkündür. Özellikle de 1699 yılında Karlofça Antlaşması'nın imzalanmasından sonra, siyasi olarak güç kaybı yaşamaya başlayan İmparatorluk, diplomasisi ve bürokratları ile modern siyasi yapıların karşısında güç dengelerini sağlayabilmek amacıyla kendisini yenilemek zorunda kalmıştır. XVII. yüzyıldan itibaren devletlerarası ilişkilerde diplomasinin ön plana çıkması Osmanlı idarecilerini, bürokratik yapı üzerinde oynamalar yapmaya ve bu yapıyı genişletmelerine yönelik politikalara itmiştir (Yeşil, 2011, s. 29). Ama Tanzimat Dönemi'ne kadar Osmanlı İmparatorluğu'nda tam manasıyla bürokrasinin gücü ve toplum üzerindeki kontrol ve yönlendirmesinden söz etmek oldukça zordur.

Osmanlı İmparatorluğu'nda aydın bürokrat olarak isimlendirilen bir sınıfın tohumları II. Mahmud döneminde atılmıştır. Tanzimat Fermanı'nın fikir babaları olan Sadık Rıfat Paşa ve Mustafa Reşid Paşa gibi Tanzimat Dönemi'nde bürokrasinin şekillenmesinde öncü isimler II. Mahmud dönemi ıslahat hamlesinin ürünüdürler. Bu isimlerin fikirsel temellerini atmış oldukları Tanzimat Fermanı'nın padişah için bağlayıcılığı her ne kadar sözde olan bir durum ise de, bu ferman ile Osmanlı İmparatorluğu'nda idari mekanizmanın daha işler hale getirilmesi ve denetimsiz olan hükümdar kararları üzerinde bir tür denetim kurulması istenmiştir. Mustafa Reşid Paşa, modernleşme sürecinin, devlet otoritesinin ıslahatı uygulayabilecek bürokrasi elinde toplanması ile başarıya ulaşabileceğine inanmıştır (İnalcık, 2016, s. 140). Özellikle XIX. yüzyılın başında bürokratik işlerin çoğalması neticesinde, bu alandaki yetişmiş insan kaynağı probleminin çözümü için açılmaya başlanan yeni tip okullar ile birlikte Tercüme Odası Tanzimat Dönemi bürokratların yetiştirildiği mekânlar olarak ön plana çıkmışlardır. Tanzimat Dönemi'ne kadar Osmanlı İmparatorluğu'nda memur yetiştirme süreci oldukça uzun sürmekteydi. Bu nedenle Tanzimat Dönemi öncesinde kurulan Mekteb-i Maarif-i Adliyye ve Mekteb-i Ulum-ı Edebiyye ile birlikte devlete memur yetiştirme amacıyla yeni okullar açılmaya başlanmıştır. Daha sonra Tanzimat Dönemi'nde açılan rüşdiyeler ile genişleyen bürokrasideki mevcut insan kaynağı problemi giderilmeye çalışılmıştır (Akyıldız, 2015, s. 26). Başka bir ifadeyle başta II.

Mahmud döneminin ürünü olan Tercüme Odası ile birlikte Tanzimat Dönemi'nde sayıları artan rüşdiyeler Tanzimat Dönemi'nde sivil bürokratların yetiştirildiği eğitim kurumları olarak ön plana çıkmışlardır. Bu okullardan yetişen kişiler Tanzimat Dönemi bürokrasisinde önemli mevkilere getirilmiştir. II. Mahmud'un Yeniçeri Ocağı'nı lağv etmesi ile askeri yapının, ulemanın nüfuzunu daraltmasıyla da ilmiyye sınıfının yönetimdeki güç odakları olmaktan çıkması ile ortaya çıkan boşluk yeni dönemde sivil bürokrasi ile doldurulmuştur. Nitekim yeni tip eğitim kurumlarından yetişen sivil bürokratlar Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesinin yürütücüleri olarak önemli işlere imza atmışlardır.

Batılı yazarlarca Tanzimat Dönemi bürokrati, “profesyonel bürokrat” olarak tanımlanmıştır (Heper, 1973, s. 126). Bu dönemde bürokrasi etkin bir konuma yükselirken, geleneksel otorite güç kaybına uğramıştır. “Geçmişten gelen kural ve güçlerin kutsallığının ileri sürülmesiyle meşruluk sağlayan ve bu sebeplerden kendisine inanılan egemenlik türü” şeklinde tanımlanmış olan “geleneksel otorite”de gücü elinde bulunduran kişi “efendi”dir. İdari görevlileri, memurlar değil şahsi hizmetçileridir. Muhalefet sisteme karşı değildir (Weber, 2006, s. 59-60). Bu bağlamda Osmanlı İmparatorluğu'nda da Tanzimat Dönemi'ne kadar “geleneksel otorite” ile uyuşan bir egemenlik biçiminin hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Tanzimat Dönemi, bürokratların öncülüğünde toplumsal modernleşme projesinin yürütüldüğü, “geleneksel otorite”nin başı olan Padişah'ın arka planda bırakıldığı ve geleneksel otorite tarzının da değişmeye başladığı zaman dilimi olmuştur. Memur, resmi devlet görevlerinde yerini almış, bürokratik kurumlar oluşturulmaya başlanmış ve kanunların yasama yoluyla oluşturulması önem kazanmıştır. Fakat Padişah'ın sistem içerisindeki üstün konumu bir taraftan da korunmuştur. Tanzimat Dönemi'nde bürokrasi her ne kadar idareyi ele alamaya çalışsa da, olması gereken hayati ve idari güvenceye tam olarak sahip değillerdir. Bundan dolayı, bu dönem boyunca bürokrasinin otonomisi meselesi bürokratların gündeminde daima mevcudiyetini korumuştur (Durgun, 2005, s. 81). Tanzimat Fermanı'nı kaleme almış olan Mustafa Reşid Paşa'nın zihninde de, bürokrasinin otonomisi meselesinin olduğunu görebilmek mümkündür (bu konuda bkz. Mardin, 2008, s. 177-179 ; Bailey, 1942). Ferman'da vurgulanmış olan can, mal ve namus emniyetinin sağlanması gerekliliği, Osmanlı toplumundaki bireyler kadar bürokrasi sınıfını da ilgilendiren bir husustur. Tanzimat Dönemi ıslahatının bir amacı da, Osmanlı

bürokrasisinin statüsünü ve verimliliğini artırmak olmuştur (Anderson, 2001, s. 126). Bu bağlamda devletin özerkliğini korumayı amaçlayan bir bürokratik liyakat sistemi geliştirilmiştir (Abou-el-haj, 2000, s. 110). Bürokrasinin padişahın şahsından bağımsızlaşarak otonomi ve rasyonalite kazanması için yürütülen süreçte, şer’i ile meşru arasındaki gerginlik de su yüzüne çıkmıştır. Siyaset ile şeriat ayrışmaya başlamıştır (Gencer, 2012, s. 173). Bu dönem bürokrasinin etkinliği konusunda Bab-ı Ali nezdinde güvenilir bir diplomat olan Franz von Werner önemli tasvirde bulunmuştur:

“Reformların başlangıcı ile Ali Paşa’nın ölümü arasındaki devre, onun (yani bürokrasinin) nüfuzunun en yüksek noktasında bulunduğu dönemdir. Gerçekten, Yeniçeri ocaklarının ortadan kaldırılışından sonra, askeri ruhu, Yeniçeri meydan okumasının bir kalıntısı olarak görmek, Osmanlı’da iktidarı ellerinde bulunduranların iç politikalarının bir parçası oldu; bu yüzden ordu, bürokrasinin gölgesinde kalmaya zorlandı. Osmanlı dünyasını tanzim eden köklü teokratik-askeri prensiplere muhalefette Efendi, Bey’e yani kalem (=büro, bürokrasi) kışlaya üstünlük sağladı. Büyük Güçlerle artmış olan ilişkiler ve bürokrasiyi oluşturanların daha fazla önem kazanmaları, Hariciye Nazırı’nın makam odasını cazibe merkezli haline getirdi. Ve bundan dolayı, hemen hemen her yerde hazır ve nazır bir Kalem Aristokrasisi meydana geldi” (Mardin, 2008, s. 149).

Tanzimat Dönemi, açılan yeni eğitim kurumları ve kurumlar içerisindeki farklılaşma süreciyle birlikte uzmanlaşma yönünde önemli adımların atıldığı ve dolayısıyla eğitimin bu süreçte ciddi roller üstlenmiş olduğu bir süreçtir. Bu süreçte, merkezileşen ve farklılaşan bürokrasi, kendisini besleyecek bir “aydın” kitleye ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyacın somut göstergeleri eğitim alanında ortaya çıkmıştır (Aydın, 2000, s. 41). Ancak bir “aydın sınıf”ın oluşmadığı Osmanlı İmparatorluğu’nda, bürokrasi modernleşme sürecinde öncü konumda olmuştur. Devletin çıkarları doğrultusunda hareket eden bürokrasi ilerici reformları üstlenen grup olmuştur. Böylece Osmanlı Devleti’nde bürokratik reform, Batılılaşmaya yol açan akımın kaynağı ve desteği haline gelmiştir (İnalçık, 2011b, s. 317). Osmanlı modernleşmesi sürecinde bürokratların öncü olma arzusu, modernleşmeyi İmparatorluğun geleceğini ilgilendiren bir mesele olarak görmeleri ile ilgilidir. Tanzimat bürokrasisi Tanzimat Dönemi öncesinde açılmaya başlayan ve sonrasında sayıları artan modern okullarda ya da Avrupa’da eğitim görmüş

kişilerdir. Bir taraftan da Batı'daki görevleri vasıtasıyla Batı'yı yakından tanıma fırsatını elde etmişlerdir. Bu anlamda Tanzimat bürokratlarının kendilerini yetenekli gören, batı tipi eğitim görmüş kapalı bir grup olarak ortaya çıkmış oldukları ifade edilmiştir (Durgun, 2005, s. 82). Tanzimat Dönemi'nde emredileni yapmak yerine, politika oluşturma, öneride bulunma, alternatif çözümler bulma gibi uygulamalar önem kazanmıştır. Bu sorumluluk Tanzimat bürokrasisi tarafından üstlenilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda geleneksel eğitim almış kişilerin ve özellikle de ilmiye sınıfının İmparatorluğu'n yüz yüze kaldığı yeni problemleri etkin bir biçimde kavrama ve bunların çözümüne yönelik yeni görüşler ortaya koymadaki yetersizliği, aydın bürokratları Tanzimat Dönemi boyunca her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kontrolü ellerinde tutmak durumunda bırakmıştır.

Tanzimat Dönemi ıslahatı ise, sivil bürokrasinin sosyokültürel dokusunu köklü biçimde değiştirdiği gibi hacmini de oldukça genişletmiştir (Findley, 1994, s. 171). Ancak daha başlangıçtan itibaren yeni bürokrasi sınıfı içerisindeki kültürel çatışma ve bu dönem bürokrasisinin yürüttüğü entegrist ulusçuluk politikası, İmparatorlukta Tanzimat Dönemi ile birlikte yeni sosyokültürel teşekküllerin çerçevesini çizmiştir. Bürokrasi sınıfı içerisindeki kültürel çatışma, ideoloji çatışması haline dönüştüğü zaman diğer alanlarda olduğu kadar eğitim alanındaki ıslahat sürecinde de kopuklukları beraberinde getirmiştir. Nitekim ifade edildiği üzere bürokrasi içerisindeki çeşitli sınıfların belirli bir ideoloji çerçevesinde kendilerini tanımlamış olmaları, bürokrasinin siyasal iktidarlara ve topluma karşı özerkleşmesine sebep olduğu gibi bürokratik tahakküme de zemin hazırlamıştır (Nişancı, 2001, s. 114). Ayrıca Tanzimat bürokrasisinin ortak hedefi olan "imparatorluğun kurtuluşu" meselesinde ortak değerler etrafında hareket etmek gerekirken, bürokrasinin ortak değer anlayışındaki farklılıklar da kültürel çatışma ve verimsizliğin sebebidir. Mutlak monarşik sistemde imparatorluğun kendisi kadar Padişah da ayrı ve itaat edilmesi gereken bir değer olarak her daim varlığını devam ettirmiştir. Her ne kadar bürokrasinin özerkliği yolunda önemli adımlar atılmışsa da, Padişah bürokrasinin üstündedir ve bürokratların geleceği onun elindedir. Bundan dolayı zaman zaman ortak değer olarak vatan ve dinin yerine Padişah ön planda tutulmuştur. Padişah'a itaatin mevki ve saygınlık kaynağı olması bürokrasi içerisindeki çekişme ve hizipliği beraberinde getirmiştir. Nitekim Tanzimat Dönemi'nde iktidarda etkin konumda olan bürokratlar, bağlı oldukları ideoloji çerçevesinde hareket ederek siyasalar geliştirmişler ve bu geliştirdikleri siyasaları toplumun ortak yararı şeklinde sunmuşlardır. Bu süreçte

eğer kendilerinden önceki dönemdeki bürokrasi kendilerine göre öteki olarak nitelendirdikleri farklı bir ideolojiden beslenmişse, eskiyi tamamen yıkmakta ya da kullanışsız hale getirmekte tereddüt etmemişlerdir. Tanzimat Dönemi ile birlikte ortak bir değer ve devletin çıkarı yerine bürokrasi sınıfı içerisindeki belli ideolojik çevre veya kişilerin çıkarı ön planda olmaya başlamıştır. Bu durum, bürokratların, etkin olmayı verimli olmaya tercih etmelerine sebep olmuştur. Bu nedenle de etkin olma arzusu paralelinde bürokraside zaman zaman rasyonellikten uzaklaşmıştır (Nişancı, 2001, s. 114). Hatta bu durum, bir tür siyasal gelenek halini alarak, toplumsal tabanda da kolayca geçerli bir yöntem olarak benimsenmiştir. Eğitim alanında ideolojik anlamda devamlılığın sağlanamamasının önemli sebeplerinden birisi söz konusu durumdur. Fakat bürokrasi sınıfı içerisinde Batı'yı anlayabilmiş ve verimliliği temel alan bireylerin söz sahibi olduğu dönemlerde eğitim alanında önemli derecede ilerleme kaydedilebilmiştir.

Özellikle Tanzimat Dönemi'nin ilk yarısında Mustafa Reşid ve Sadık Rıfat Paşa, İmparatorluk'taki toplumsal modernleşme bağlamında öncü konumda olmuş ve bu süreçte kendi çıkarlarından ziyade İmparatorluk çıkarlarını gözeterek hareket etmişlerdir. Kendilerinden sonraki kuşak olan Ali ve Fuad Paşa'lar döneminde bürokrasinin hacmi genişlemiş ve farklı ideolojiler bürokrasi içerisinde yer edinmeye başlamıştır. Mustafa Reşid Paşa, "büyük adam" unvanını şahsında mükemmelen cisimleştirmiştir; onun lakabı olan "koca" ve "büyük" tabirleri bunun bir delili niteliğindedir. Mustafa Reşid, XIX. yüzyıl Osmanlı reformlarının gerçek mimarıdır ve muhafazakâr kesimlerin karşısında, iradeci devlet adamının tecessüm etmiş hali olarak görülmüştür (Bouquet, 2016, s. 25). Mehmed Emin Ali Paşa (1815-1871) Babıâli'de yetişmiştir. 1833 yılında Tercüme Odası'nda çalışmaya başlamış ve burada Fransızca öğrenmiştir. Viyana'da bulunmuş, orada Fransızcasını oldukça ilerletmiştir. Ali Paşa, Hariciye müsteşarlığı görevini yapmış, Büyükelçi unvanıyla Londra Sefaretinde bulunmuş, 1852 yılında Sadrazamlık görevi sorumluluğunu üstlenmiştir (İnal, 2013, s. 5-7). Mehmed Fuad Paşa ise II. Mahmud döneminde açılan Tıbbiye Mektebi'nde eğitim aldıktan sonra Babıâli Tercüme Odası'na girmiştir. Kısa süre zarfında Hariciye nazırlığına yükselmiştir. 1837 yılında Tercüme Odası'na girmiştir (İnal, 2013, s. 149). Sonrasında, özellikle Tanzimat'ın ikinci devresinde sadrazamlık görevini Ali Paşa ile birlikte değişmeli şekilde yürütmüşlerdir. Reşid Paşa, Ali ve Fuad Paşa, Tanzimat devrinin üçlü lider kadrosunu oluşturmuşlardır. Ali ve Fuad Paşalar Mustafa Reşid'in takipçisidirler ve asla hocalarını aşamadıkları dile

getirilmiştir (Bouquet, 2016, s. 27). Tanzimat bürokrasisinde bir diğer önemli isim Midhat Paşa'dır. Saray çıkışlı olmayan fakat saygın bir çevreden gelen, liyakat sahibi bir taşralıdır. O da Mustafa Reşid Paşa'nın keşfetmiş olduğu ve önemli görevler verdiği isimlerden birisidir. Fransızca öğrenmiştir. 1872 yılında kısa bir süre sadrazamlık görevinde bulunmuştur (İnal, 2013, s. 328). Bakıldığında, dönemin Osmanlı bürokratları, eğitilmiş, yabancı dil bilen kişilerdir. Avrupa'da çeşitli vesilelerle görev yapmış ve Batı'yı yakından tanıma fırsatı bulmuşlardır. Tanzimat bürokratları Batı'dan kurum ve kuruluşlarla birlikte, Batı düşüncesinin de Osmanlı İmparatorluğu'na ithal edilmesi konusunda oldukça istekli davranmışlardır. Batı'nın aktarımı ve bu sayede toplumsal ilerlemenin sağlanabilmesi için eğitimi araçsallaştırmışlardır.

Tanzimat Dönemi boyunca Mustafa Reşid Paşa, Sadık Rıfat Paşa, Ali ve Fuad Paşa gibi Tanzimat Dönemi Osmanlı bürokratlarının en önemli gündem maddelerinden birisi Avrupa'daki olumsuz Osmanlı imajının düzeltilmesiydi. Ancak bir taraftan da bu bürokratlar yabancı dil öğrenmiş, Batılı değerlere önem vermiş ve bir Batılı gibi davranmaya çalışarak topluma öncülük etmişlerdir. Bu manada Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı bürokrati, devletin İmparatorluk dışında temsilcisi olduğu kadar, Osmanlı tebaasının gözünde de dış dünyanın temsilcisi haline gelmiştir (Findley, 1996, s. 12). Onlar, dönemin diplomasi dili olan Fransızca'yı ilk öğrenen kişiler olmuşlardır. Anlaşıldığı kadarıyla yabancı dilleri özellikle de Fransızca'yı çok iyi öğrenmiş ve akıcı biçimde konuşabilmişlerdir. Örneğin; Tanzimat Fermanı'nın mimarları arasındaki Mustafa Reşid Paşa, dil yeteneği ile Londra ve Paris'te dikkat çekmiştir. Yine ikinci kuşak Tanzimat bürokrasisinin önemli isimlerinden birisi olan Fuad Paşa Fransızca espri yapmayı dahi ihmal etmeyen birisidir¹³⁴ (Bouquet, 2016, s. 22). Anlaşıldığı üzere Tanzimat Dönemi bürokratları farklı portre örnekleri ile karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birisi Namık Paşa, Londra'daki hareketlerindeki zarafet, tavrındaki incelikler ve mükemmel Fransızcası ile sosyete de dikkatleri üzerinde toplamıştır (Bouquet, 2016, s. 13). Bu kişiler Avrupa'yı yakından tanımış, Batı'nın kurum ve zihinsel anlamda Osmanlı İmparatorluğu'na taşımış olmaları sebebiyle kendi halkı tarafından

¹³⁴ “Fuad sadrazamken verdiği son balodaydı. Nazırlar kimi zaman Avrupa tipi balo düzenlerdi, yalnız Türk kadınları kendi dairelerinde olurlardı ve onları sadece bayanlar ziyaret edebilirdi. Elçilikten teratüze, genç bir ateşe, amirinin karısının koluna girmiş onu hareme doğru götürüyordu. Kapıya geldiğinde durmak emaresi göstermeyince, gözleriyle onu takip eden Fuad yaklaştı ve gülümseyerek kendisine şöyle dedi: ‘Affedersiniz bayım, sizin nüfuz bölgeniz Babıâli’dir (Fransızca kapı anlamındaki ‘la porte’ kelimesini kullanarak söz oyunu yapıyor), göreviniz burada son buluyor” bkz. Bouquet, 2016, s. 22.

eleştirilmiştir. Ancak bu isimlerin her şeye rağmen birer Doğu’lu kaldıkları, Türklük ve Müslümanlık kimliğini kaybetmedikleri de dile getirilmiştir¹³⁵ (Bouquet, 2016, s. 23-24).

Tanzimat Dönemi’nde Tanzimat bürokrasisinde uzmanlaşma ortaya çıkmaya başlamıştır. İster görev sosyolojisi (dâhiliye, hariciye, maliye gibi dönemin en önemli nezaretleri sivillere teslim edilmiştir), ister askeri sınıf açısından bakılsın, merkezi mülki idarenin en yüksek görevleri askerlere kapalıdır. Kurumlarda çok az sayıdaki üst düzey rical dışında, nazır, diplomat veya sadrazam olan askerlerin oranı epey düşüktür (Bouquet, 2016, s. 142). Bürokrasinin yükselişi ile birlikte Saray, Tanzimat Dönemi’nde uzun müddet Babıâli’nin gölgesinde kalmıştır. Tanzimat Dönemi eğitim alanındaki ıslahat da bürokrasinin yönlendirmesi ve kontrolü altında tutulmuştur. 1846 yılında Meclis-i Maarif-i Umumiyenin kurulması ve bu meclisin Tanzimat Dönemi’nin ıslahatının yürütücüleri olan kişilerin (Sadık Rıfat Paşa ve Mustafa Reşid Paşa) kontrolündeki iki kurumun, yani Meclis-i Vala ile Hariciye Nezareti’nin denetimi altına verilmiş olması dikkat çekici bir örnektir (Akyıldız, 2015, s. 69).

4.5.3. Eğitim Alanı’nda Laik ve Seküler Yapının Ortaya Çıkışı

Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesi yürütülürken devletin bütün dinlere karşı tarafsız bir tutum takınması, İmparatorluk bürokrasisinin gündemindeki meseleler arasında olmuştur. Tanzimat Dönemi politikalarından entegrist ulusçuluk çerçevesinde İmparatorluk bünyesindeki tüm dini ve etnik halklara karşı devletin bitaraf tutumu, imparatorluğun birlik ve bütünlüğünün sürdürülmesi açısından önemli görülmüştür. Elbette bu tutum, Osmanlı İmparatorluğu’nun klasik dönemindeki millet sisteminin feshi ve yeni bir düzenin kurulması arzusu ile ilgiliydi. Bu süreçte yürütülen ıslahatta, Osmanlı toplumu ve yönetimi üzerinde, ulema sınıfının nüfuzunun daraltılması

¹³⁵ “(Ali Paşa)’nın görüşleri peşin hükümlerden bağımsız, aydınlanmış görüşlerdi ve fakat gâvur sayılmakta sakınca görmeyen dostu Fuad Paşa’dan çok daha fazla Müslüman itikadına bağlıydı”.

Türk kimliğini devam ettirmiş olduklarına dair şu anlatı bir örnektir: “Bu Reşid Paşa için olduğu kadar ondan sonra gelenler için de geçerlidir; siyasi felaketler neticesinde Batılı fikirleri tanıyıp benimsemiş ve hepsi de Avrupa’da yetişmiş olan Türk devlet adamları tabiatıyla Türk milletinin bir ferdi olmaktan çıkmazlar; ama onların savundukları ilkeler, tatbik ettikleri usuller, konuştukları dil aynı Türk milleti için neredeyse öğrenilecek şeylerdir. Onların Türkiye’ye nakledilmiş yabancılar oldukları söylenebilir. Ancak onlarla Osmanlı kardeşleri arasındaki bu farkın akla geldiği kadar aşırı olduğunu sanmak hatadır, çünkü bu insanların biri Batılı milletlere, diğeri Türkiye’ye dönük iki yüzleri vardır ki birincisi sadece bir görüntü iken ikincisi asıldır. Medeniyetin beşiğinde eğitim görmüş ve usulleriyle, zaatlarıyla ve bütün fikirleriyle bu medeniyetin prensiplerini benimsemiş ve özümsemiş olsalar da İstanbul’a döner dönmez Türk alışkanlıklarına geri dönerler” bkz. Bouquet, 2016, s. 23-24.

gerekmıştır. Aksi takdirde yapılan ıslahata yönelik bu sınıf tarafından takınılan muhalif tutum, toplumu ve iktidarın tereddütler yaşamasına ve çoğunlukla da ıslahatta geri dönüşe yol açmıştır. Tanzimat Dönemi, bu anlamda ciddi kırılmaları beraberinde getirmiştir. Tanzimat Dönemi bağlamında ulemanın yürütülen toplumsal modernleşme karşısındaki tavrı ise iki yönlüdür. Bu projenin destekçisi veya karşısında ulemadan isimler bulabilmek mümkündür. Bu dönem ıslahatına özellikle dönemin şeyhülislamı başta olmak üzere üst tabakadan ulemanın desteği, ıslahatın meşruiyeti açısından önemli olmuştur. Ancak her şeyden önce ulema sınıfı üzerinde durmak konunun daha iyi kavranmasını beraberinde getirecektir.

Ulema kavramı “ilm”(bilmek) mastarından türetilmiştir. Aynı zamanda âlim kavramının çoğuludur. İstilah anlamı olarak ulema, İslam ilkelerine uygun şekilde toplumun değerlerini muhafaza eden, ırk ve sınıf farkı gözetmeksizin onlara yardımcı olan zümreye verilen isim olarak zikredilmiştir (Özkul, 2005, s. 17). Ulema olgusu, İslam tarihi içinde bilgi edinmeye dayalı saygınlık ve eğitim-öğretimde yaptığı rehberlik çerçevesinde gelişim göstermiştir (Metin, 2011, s. 81).

Ulema, Osmanlı İmparatorluğu’nda toplum ve yöneten kesimler nezdinde oldukça saygın bir yer edinmiştir. Bu sınıfı, medreselerde eğitim-öğretimini tamamlayarak icazetname almış kişiler oluşturmaktadır. İlmiye sınıfındakilerin katledilmemesi, azledilmemesi, şahsi mal varlıklarının müsadereye tabi tutulmamış olması gibi ayrıcalıkları, onların toplum ve devlet içindeki güçlü konumuna işaretler. Ancak İmparatorluk gücünün zirvesinde olduğu yıllarda ulema, kendi alanında kalmak zorunda bırakılmış, örfi hukuk’a uymak zorunda kalmıştır. Başka bir ifadeyle devlet otoritesi padişahın şahsında her kişiden ve kurumdan üstte tutulmuştur. Ancak XVII. yüzyıldan itibaren İmparatorlukta buhranlı dönemlerin artmasıyla birlikte devlet otoritesini temsil eden padişah ve idareci kadroların itibar kaybına uğraması karşısında ulema sınıfı, mevcut düzende meşruiyet temelini sağlayan başlıca araç olması nedeniyle ayrıcalıklı konumunu daha da pekiştirmiştir. Ulemanın kayıt ve tayinleri kazaskerlerin ve Şeyhülislam’ın elinde bulunduğundan dolayı devlete karşı nisbi bir bağımsızlık elde etmişlerdir. Bu husus ulemanın kendi içinde bir bağımlılık durumunun ortaya çıkmasına da sebep olmuştur (Özkul, 2005, s. 25). Ayrıca Osmanlı idaresinde adalet ve eğitim alanlarında şeriatın bekçileri sıfatıyla sahip oldukları rol de ulemaya ayrıcalıklı bir konum sağlamıştır. Bu nedenle Osmanlı’da “âlim” kelimesinin sadece “din bilgini” anlamına

gelmeyip, aynı zamanda resmi bir makamı temsil ettiği ifade edilmiştir (Gencer, 2012, s. 168). Anlaşıldığı üzere ulemanın devlet idaresi hususunda nüfuzunu her geçen gün artırdığı bir süreç yaşanmıştır. Öyle ki, XVII. yüzyılda yönetimle ilgili her konuda şeyhülislamın fikrini sormak bir teamül halini almıştır (İnalcık, 2013, s. 44). Bu tarihten sonra harp ilanı ve sulh akdi gibi devlet işleri Şeyhülislamların da fetvaları alınmak suretiyle yapılmıştır (Uzunçarşılı, 1988, s. 189). Böylece, önceleri siyasi olaylardan uzak bir konumda olan ulema, artık siyasi olayların bizzat içinde yer almaya başlamıştır. Hatta İmparatorluktaki siyasetin ve devlet kadrolarının şekillendirilmesinde etkin olan aktörlerin başında yer almıştır. Otorite zafiyetinin ortaya çıktığı bu yüzyılda böyle bir teamül aslında bir tür meşruiyet arayışıdır. Ancak bu uygulama ıslahat döneminde bu makamın ve bu makamı elinde bulunduranların tepkileri söz konusu olduğunda engelleyici bir role bürünmüştür. Şeriat gelenekçiliğin kalesi haline gelmiştir (İnalcık, 2013, s. 45).

XVI. asır ortalarından itibaren dışarıdan gelen baskı arttıkça, ulema sınıfı statüye daha fazla önem vermeye başlamıştır. Bundan dolayı ilmiye mertebelerini daha sıkı kurallara bağlayan düzenlemeler yapılmıştır. Bu da üst düzey ulemanın artan otoritesine ve ilmiyenin bürokratikleşmesine yol açmıştır (İnalcık, 2012, s. 129). Seyfiyeden kalemiyeye geçiş sürecinde ulemanın siyasallaşması, bu sınıfın yorumlama ve açıklama görevinden uzaklaşmasının sebeplerinden birisi olarak görülmektedir. Böylesi bir değişim kuşkusuz dini otoritenin devlet içindeki artan etkisini açıklamaktadır. Tabi bu değişime ek olarak güç kaybına uğramış devlette, iktidarın meşruiyet arayışları da dini otoritenin dolayısıyla ulemanın devlet işlerindeki gücünü pekiştirmiştir. Akça'nın (2010) deyimiyle; ulema devlet yaklaşması ile “din devletleşmiş, devlette bir anlamda dinselleşmiştir” (s. 37).

Divan-ı Hümayun'un işlevsiz hale gelmesinin ardından, XVIII. yüzyıldan itibaren aynı gelenek üzerinden Meşveret Meclisleri önem kazanmıştır. Meşveret Meclislerinde, idari ve iktisadi konularla birlikte savaş veya sulh yapılmasına yönelik önemli kararlar alınmıştır. Bu meclislerin ilmiye açısından önemi, meclislerde yer alan ilmiye mensubu sayısının XVIII. yüzyılda giderek artmaya başlamış olmasıdır. Devletin siyasi ve ekonomik gücünde önemli zafiyetlerin belirdiği bu dönemde, ilmiye mensubu sayısındaki artışın sebebi kararlara meşruluk sağlamak olmuştur. Toplumsal alanda ciddi krizlerin veya tepkilerin önüne bu şekilde geçilebilmiştir. Nitekim ilk defa Müslümanların

çoğunlukta yaşadığı bir toprak parçası olan Kırım'ın ilhakının kabulüne dair olan müzakerelerde İlmiye mensubu üyelerinin oranı % 50 olmuştur (Cihan, 2004, s. 67). İlmiye mensuplarının XVI. yüzyıldan itibaren yapılan ıslahat girişimlerinde onların desteğini sağlamak önemli bir meseledir. İktidarın meşruiyeti sağlamak ve ıslahatı topluma kabul ettirmek için yegâne aracı, ilmiye sınıfının desteği olmuştur. Bu nedenle Tanzimat Dönemi'ne kadar, ıslahat girişimlerinde ilmiye sınıfının payının olmadığını veya tamamen tepkili olduklarını söylemek doğru olmayacaktır. Öyle ki III. Selim döneminde olduğu gibi ilmiye sınıfına mensup isimler tarafından, İmparatorluğun bozulan düzenini tekrar sağlamak için layihalar kaleme alınmıştır. Aslında sunulan layihaların uygulanması ve ardından gelen başarısızlıklar, ıslahatın yetersiz ve yüzeyselliği kadar ilmiye sınıfının da çağı gerektiği gibi okuyamadığının göstergesi olmuştur. Nitekim XVIII. yüzyıl sonlarından itibaren Avrupa'ya gönderilen bürokrat ve öğrenciler Tanzimat Dönemi'nden itibaren ıslahat projelerinin bizzat yürütücüleri haline gelmişlerdir. Tanzimat boyunca tamamen –özellikle taşrada- etkinliklerini kaybetmemiş olsalar da, çağın gerisinde kalmış olmaları ilmiye sınıfını bazen dönüşüme zorlamış bazen de ıslahat projelerinin yürütülmesi aşamasında devre dışı bırakılmalarına sebep olmuştur.

İlmiye sınıfının kendi içindeki bağlılığı ve bir tür vesayetçi yapıya bürünmüş olmasının en iyi örneği Şeyhülislamlık makamı olmuştur. Bu makam, Osmanlı İmparatorluk yapısı içerisinde başlangıçta onursal bir yere sahip olmasına rağmen sonraki zamanlarda, özellikle XVIII. ve XIX. yüzyıllarda, daha vesayetçi ve siyasal bir konuma gelmiştir (Salch, 1980, s. 2). Özellikle 1574 yılından sonra, öncesinde Sadrazama ait olan müderris, mevâli ve müftülerin tayin işlemlerinin yanı sıra diğer dini görevlilerin de tayininde sorumlu makamın Şeyhülislamlık olması, Şeyhülislam'ın otoritesini de artırmıştır (Cihan, 2004, 36). Bununla birlikte önemli bir gelişme de, aynı kişinin Şeyhülislamlık makamına birden fazla tayin edilmeye başlanmasıdır (Cihan, 2004, 37). Ayrıca Meşveret meclislerinin toplantı yerinin çoğunlukla Şeyhülislamlık makamı olması, hem makamın merkezileştiğini hem de ilmiye sınıfının artan etkisini göstermektedir. 1702'den 1750 yılına kadar Şeyhülislamlık makamına geçen 30 kişi içinden 13'ü Şeyhülislam torunu ve çocuğu, 9'u yüksek rütbeli ulemanın çocukları, 3'ü yüksek rütbeli kalemîyye veya seyfiyye memurlarının çocukları, biri tarikat şeyhinin, 4'ü ise halk arasındandır (Ortaylı, 2009, s. 67). Ayrıca, 1789'dan 1839'a kadar geçen zaman dilimi içerisinde 17 Şeyhülislamın göreve gelmiş olduğunu görmekteyiz. Bu süre zarfında

toplamda yirmi beş defa bu makam el değiştirmiştir. Burada dikkat çeken husus, on yedi şeyhülislamdan on üçünün açıkça önde gelen ulema aileleri ile bağlantılı olmasıdır (Salch, 1980, s. 58). İlmiye sınıfı için belki makul görünse de bu atamalarda liyakatten çok, farklı etkenlerin rol oynaması bu makamın bir tür vesayetçiliğe dönüşmüş olduğunu akla getirmektedir. Bu makamın yanı sıra böyle bir dönüşümün ilmiye sınıfındaki diğer kademelerde de olduğunu görmekteyiz. Zilfi'nin (2008) verdiği rakamlara göre; 1703-1839 yılları arasında 237 kişi Şeyhülislam, kazasker veya unvan olarak kazasker olmuştur. Bunlardan 112'si yani %60'ı büyük molla ya da yüksek rütbelilerin; 25 ila 41 arasındaki diğerleri daha düşük statülü ulemanın çocuklarıydı (s. 31). Osmanlı ülkesi hakkında kaleme alınmış olan seyahatnamelerde de ulema sınıfının ayrıcalıklı konumuna işaret edilmiştir. XVIII. yüzyılın sonlarında Osmanlı topraklarında bulunan Olivier bu konuda;

“Dünyanın bütün ülkelerinde din adamları çok büyük imtiyazlardan faydalanırlar. Ancak hiç şüphesiz hiçbir ülkede Türkiye’de olduğundan daha fazla dini sıfatlardan faydalanma olanaklarına sahip değillerdir. Türkiye’de din adamları, adli ve cezai yetkileri dini yetkileriyle birleştirerek, en kazançlı görevleri üstlenirler. Hem dini kuralların uygulayıcısı hem de bütün hukuki, cezai davalarda kesin karar verme yetkisine sahip hâkim konumdadırlar” (Gürer, 2010, s. 121).

Başka bir seyyah Tournefort ise ilmiye sınıfını şöyle değerlendirmiştir;

“Büyük kentlerin yargıçlarına molla ya da kadı, kasabaların ve küçük yerleşim yerlerinin ise kadı denir. Türkiye’de bütün adalet mekanizması bu tür insanların elindedir; şu anda bu ülkede her şey kokuşmuş olduğundan, müftünün eli kazaskerlerin, kazaskerlerinki mollaların, mollalarınki kadıların, kadılarınki de halkın cebindedir” (akt. Gürer, 2010, s. 123).

İlmiye sınıfından olan kadı, bulunduğu bölgede yüksek kültür ile halka kültürü, okumuş toplum ile okuma yazma bilmeyenlerin dini anlayışları arasındaki araç konumunda olmuştur (Barkey, 2011, s. 146). Bu nedenle kadılık mevkiinde ehli kişilerin yer almayı veya kadı atamalarındaki usulsüzlükler toplumda ilerleme yönündeki atılımlarda etkin rol oynayacak bir zümrenin oluşmasını da engellemiştir. Başka bir ifadeyle gerekli bilgi ve donanımdan yoksun olan kadılar, toplumsal eşitsizliğin ve

bilgisizliğin de kaynağı haline gelmişlerdir. Seyahatnamelerde kadılar hakkında yazılanlar da Tanzimat öncesi Osmanlı toplumundaki kadıların konumu ve adalet mekanizmasının işleyişi hakkında bize ipuçları vermektedir. Zaten Osmanlı devlet adamları veya bazı akil adamlar tarafından XIX. yüzyıl öncesi yazılan layihalar da benzer adaletsizlikleri dile getirmektedir. Tanzimat Fermanı ilan edilmeden kısa bir süre önce de memurunin rüşvet almasını ve işini layıkıyla yapmasını isteyen fermanın ilan edilmesi, adalet sorunun XIX. yüzyıla gelinceye kadar ciddi boyutlara ulaşmış olduğunu göstermektedir. Bu husus toplumsal yozlaşmaya sebep olduğu gibi bir takım çıkar çevrelerinin oluşumunu ve elde edilen imtiyazların devamı için yapılan ıslahata direnişi beraberinde getirmiştir. Bu direniş halk arasında da ikiliklerin kaynağı olduğu gibi, atılımların en büyük engeli haline gelmiştir. Özellikle dini alanı başka herhangi bir sınıfa veya otoriteye devretmek istemeyen ulema sınıfının almış olduğu bu tavır, toplumun da inandıkları dinin bilgisinden ve anlamından yoksun kalmasına sebep olmuştur. Ubicini (1998) tarafından dile getirilen şu ifadeler bu durumu kanıtlar niteliktedir:

“Medeniyet”in Türkiye’ye tam anlamıyla gireceği, zaten egemenliklerini yitirmiş olan peşin hükümlerin tamamıyla ezileceği, her türlü zorbalığın temeli ve yardımcısı olan bilgisizliğin, cehaletin silineceği ve her Müslümanın ulemanın müdahalesine meydan vermeden, kendi ibadetini bizzat kendisi yapabilecek kadar bilgi sahibi olup, aydınlanacağı gün Türkiye’deki ulema otoritesi ne hale gelecektir. Ayrıca caminin ruhi iktidarı değil; tehlike altında olan onun müşterek mirası, İslam’ın temsil başkanlığı da aynı tehdit altında. Gelirlerinin kayboluşunu zorunlu olarak imtiyazlarının her hususta tatbik edildiği adli işler ve görevler ulemanın hem bir imtiyazı hem de bir tekeli olmaktan çıkarılıp, diğer devlet hizmetleri içinde eritilerek hükümdar tarafından maaşları karşılanan kurumlar haline getirildikleri zaman, kadıların gördükleri davalardan almakta oldukları şu büyük kazançlar ne olacaktır? Devlete hiçbir kâr sağlamadan camilere akan ve Türkiye’deki arazi mülkiyetinin üçte birini meydana getiren şu vakıflar ne olacaktır?” (s. 83).

Vakıflar ulemanın maddi olarak güç kazanmasına imkân veren önemli bir etken olmuştur. Ulemanın idareci ve denetçi olarak vakıflar üzerindeki kontrolleri onlara mal ve mülklerini pekiştirme fırsatı yaratarak kendilerini uzun süre zenginlik ve gücün zirvesinde tutmalarını sağladığı gibi, onları yeni ekonomik ve siyasal iktidar odakları

haline getirmiştir (İnalcık ve Quataert, 2006, s. 681; Quataert, 2005, s. 69 ; Abou-el-haj, 2000, s. 83-84). Özellikle de yüksek ulemanın vakfın mütevelliliği yoluyla dikkate değer mali ve siyasi güç kazanmış olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra vakıf şartnamelerinin, vakfiyelerin içerdiği hüküm ve şartların yorumunu da tekellerinde bulundurmushlardır (Abou-el-haj, 2000, s. 83-84). Zilfi (2008) ise, İmparatorluk hizmetkârlarının orijinal eğitim kurumlarından biri olan Galatasaray'ın XVII. yüzyılda dini özelliği olmayan bir okuldan medreseye dönüştürülmesini toplum içerisindeki ulema merkezîyetçiliğinin göstergesi olduğunu ifade etmiştir (s. 217).

Ulemanın artan gücü ve merkezîyetçiliğine rağmen, özellikle İstanbul'daki ulemanın, yaşadıkları çağda meydana gelen siyasi ve sosyal değişimlerden bihaber oldukları dile getirilmiştir. Örneğin; Hicaz'da çıkmış olan Vehhabilik hakkında İstanbul ulemasının bilgisizliğinden bahsedilmiştir (Adıvar, 1982, 214). Bir başka örnek de; zamanın reisülküttabı Atıf Efendi Fransız İhtilali'nden bahsederken bu muazzam devrim hareketini, “Voltaire ve Rousseau gibi meşhur zındıkların ve anlar misallû dehrilerin eserleriyle husule gelmiş bir fisk-u fücür cümbüşü gibi göstermiştir” (Adıvar, 1982, s. 214). Aslında bu açıklama, bihaber olma durumundan ziyade Fransız İhtilali'ne bakış açısını ortaya koymaktadır. Atıf efendi gibi birçok ismin bu tür olayları derinlemesine anlayamamış olduğu açıktır. Fakat bu bihaber oldukları anlamına da gelmemektedir. Anlaşıldığı üzere, Fransız İhtilali'nden sonra Osmanlı toplumunda din-devlet ilişkisi ve bu ilişkinin yeniden düzenlenmesi meselesi gündeme gelmeye başlamıştır. Fakat bu tartışmaların yürütülmesi esnasında en büyük noksan, söz konusu ilişkinin nasıl düzenlenebileceğine yönelik bilgi ve birikimin olmayışdır.

Modernleşme sürecindeki öncü adımların atıldığı süreçte, ulemanın siyasal yapı içerisindeki konumu da değişmeye başlamıştır. Nitekim modernleşmenin ortaya çıktığı her toplumun içindeki güç odağını değiştirdiği, görmezden gelindiklerini ya da hafife alındıklarını hisseden eski seçkinleri direnişe davet ettiği dile getirilmiştir (Mishra, 2013, s. 93). II. Mahmud dönemi bu yönde değişimlerin ortaya çıktığı süreç olmuştur. Yeniçeriliğin ilgasından sonra Şeyhülislamlığın pozisyonunda da değişim meydana gelmiştir. O zamana kadar kendilerinin oturmakta ya da kiralamış oldukları mekânları ofisleri gibi kullanan Şeyhülislamlara, Bab-ı Meşihat olarak bildiğimiz sürekli bir konut tahsisi yapılmıştır. Şeyhülislam için Bab-ı Meşihat ya da Fetvahane olarak bilinen bir çalışma alanının tahsis edilişi ve makamın bir devlet dairesi haline dönüştürülmesi,

ulemanın bürokratikleşmesi yönünde ilk adım olmuştur. Anlaşılacağı üzere, modernleşme dinamiklerinin güçlülüğü karşısında geleneksel otoritenin alternatif üretememiş olması, geleneksel yapıların da modern sistemlere uyumlu hale getirilmesine yönelik girişimleri beraberinde getirmiştir (Akça, 2010, s. 53). Bu sayede geleneksel veya muhafazakâr olarak adlandırılabilir kesimlerin çok tutulan ve etkili olan güçleri sekteye uğramış ve değişime karşı direnme kabiliyetleri (kimi zaman arzuları) zayıflamıştır (Lewis, 2009, s. 136). Şeyhülislamlığa çalışma alanı tahsisi bürokratikleşme ve değişimin önünü tıkayan direnci kırma açısından önemli olsa da, Şeyhülislam'ın dolayısıyla ulemanın da merkezileşme bağlamında bir memur konumuna itilmesine doğru atılmış olan ilk adımlardandır (Salch, 1980, s. 73). Böylesi bir konumlandırılışın ise, Cumhuriyet devrine de uzanan olumsuz yansımaları olmuştur ki, bu ayrı bir çalışma konusu yapılabilir. Ayrıca, Ubicini'nin (1998), "Şeyhülislam'ın fetvası yüksek otoriteden, padişahlık makamından çıkan her işin ve her türlü fermanın geçerli olması için zaruri olduğundan kanuni kuvvetin tatbikinde de rol oynar. Fakat bugün artık kanuni bir delil olmaktan çok adli bir formaliteden öteye gitmemektedir" ifadesi şeyhülislamlık makamına yönelik otorite sınırlandırılmasını ortaya koymaktadır (s. 40). Bu girişimi sonrasında vakıfların devlet tarafından kontrol altına alınması süreci izlemiştir. Aslında bu süreç devletin, ulema üzerindeki kontrolü sağlayarak böylece sosyal hayat üzerinde de bir tür denetim kurma aracı kazanma girişimi olmuştur.

II. Mahmud dönemi ulemanın sonraki süreçteki rolü açısından kırılma noktası olmuştur. Önceki dönemlerin vermiş olduğu tecrübelerin de etkisiyle II. Mahmud döneminde, izlenmiş olunan politikalarla birlikte güçlü ve sadık bir idari mekanizma sayesinde yürütülen ıslahat önündeki ulema engeli bir nevi aşılabılmıştır. Özellikle yeniçeriliğin kaldırılması esnasında ulema da dâhil alınan kararın desteklenmesi II. Mahmud'un muhalif sesleri sindirebildiğinin göstergesidir. Yeniçeri ocağı ulemanın da desteği sağlanarak lağvedildikten sonra Nezaret-i Evkaf'ın kurulmasıyla birlikte, bu defa ulemanın finansal kaynaklarına sınırlama getirilmiştir. O zamana dek otonom yapısına ve finansal kaynağına dayanarak merkezi hükümete direnç cesaretini kendinde bulan bu sınıfın gücü, böylece yavaşça elinden alınmaya başlanmıştır (Salch, 1980, s. 74). II. Mahmud'un girişimleri İmparatorluğu'nun yönetim mekanizmasında etkin olan arka plan güçleri ortadan kaldırmaya yönelik olmuştur. Bütün bu değişimler, Tanzimat Fermanı

gibi toplumsal alanda yapılmak istenen geniş çaplı bir projeyi yürürlüğe koymak için mevcut engellerin ortadan kaldırılması manasını taşımaktadır.

Ulema sınıfının nüfuzu her ne kadar II. Mahmud dönemi ile birlikte önemli ölçüde kırılabilmiş ise de, Tanzimat Fermanı yine de geleneksel mana da şeriata yönelik atıflarla başlar. Bütün her şeye rağmen tutucu kesimler karşısında çekinildiğini ortaya koyan ferman içerisindeki atıflar, olası muhalefeti engellemeye yöneliktir. Nitekim Tanzimat Dönemi'nde ulema, yapılan ıslahat karşısında devamlı olarak şer'i şerife bağlı kalınmamasından şikâyet ederek her türlü ilerleme ve değişim fikrine muhalif bir tutum sergilemiştir (Driault, 2010, s. 216). Bu tutumlarının altında yatan sebep, yönetim, adliye ve eğitim alanlarındaki ıslahatla birlikte ulemanın, devlet yönetimindeki merkezi konumunu kaybetmeye başlamış olmasıdır. Özellikle ulemanın toplumsal gücüne yönelik sorgulayıcı yaklaşımlar ulema sınıfının örgütlü tepkisini ortaya çıkarmıştır (Akça, 2010, s. 126). Driault'un (2010) ifadeleriyle;

“ulema, Tanzimat'ın tehlikeli surette serbestisinden başka bir şeye hizmet etmeyeceğini, birçok eyalette miktarca kalil olan Müslümanların ancak kuvvetle muhafaza-i tefavvuk eylemekte olduklarını ve Hristiyanlara aynı hukukun bahş ve itası bunlara kuvvet vermek ve bina'enaleyh İslamlar'ı duçar-ı zaaf ve mağlubiyet eylemek olduğunu ve bunun ise İstanbul'u Hristiyanlara terk etmek ile müsavi idüğünü söylemişlerdir” (s. 217).

Tanzimat ile birlikte ilk defa devletin dini alandaki tutumunun tarafsızlaştırılmasına çalışılmıştır. Tanzimat Dönemi entegrist ulusçuluk politikası olan Osmanlılık, ortak bir vatan, dil ve tarih gibi unsurlar etrafında şekillendirilmek istenmiştir. Dini alan, ilk defa devletin tarafsız olarak baktığı bir unsur haline dönüşmeye başlamıştır. En azından bu yönde birtakım gayretler ortaya konmuştur. Başka bir ifadeyle Tanzimat Dönemi'nde İmparatorluğun birlik ve bütünlüğünü korumak amacıyla toplumsal modernleşme yönündeki ıslahatın temelinde bulunan eşitlik prensibi, gayrimüslimler ile Müslüman tebaanın eşitliği anlamındaydı. Bu nedenle Osmanlılık ideolojisi, aynı zamanda laiklik yönünde önemli adımlardan birisiydi (İnalçık, 2016, s. 145).

Tanzimat Fermanı ilan edildikten sonra, mahalli hâkimler veya kadılar, eski dönemde yürütmekte oldukları idari fonksiyonlardan mahrum bırakılmışlardır. Yeni

dönemde idari fonksiyon, bürokratların eline geçmiştir (Mardin, 2008, s. 145). Bu süreçte ulema sınıfının birçok alan üzerindeki nüfuzu elinden alınmaya başlanmıştır. Bu durum, Millingen'in bu durumu tasvirinden de anlaşılmaktadır:

“Şüphecilğin ilerlemesi karşısında eski güç ve prestijden düşen ulema zümresi Bâb-ı Ali'nin üstünlüğüne boyun eğmek zorunda kaldı. Artık ne kanun (hukuk) ve hatta ne de kadıları ve ulemayı koruyabilecek bir kalkan durumundaki Kur'an vardır. Mahkemeler devamlı olarak Bab-ı Ali'yi temsil eden memurlarla toplanır ve bir kâtibin keyfi ve emirleri karşısında işini tamamlar” (Millingen'den akt. Mardin, 2008, s. 147).

Tanzimat Fermanı ilan edilmeden kısa bir süre önce kurulmuş olan Meclis-i Umur-ı Nafia'da kaleme alınmış olan layihada, dini bilgilerin yanı sıra pozitif bilimlerin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu layihada dünyevi bilginin (fünûn-ı saire) önemine vurgu yapılarak, “tahsil-i ilim etmeyenin san'atta amelen ne tahsil edebilmiş ise onunla kalıp asla ilerleyemeyeceğine değinilmiştir (Akyürek, 2011, s. 66).

Tanzimat Fermanı'nın ilanı sonrasında seküler dinamiklerle beslenen ıslahatın, yönetim, adliye ve eğitim alanlarına yayılması, ulemanın devlet yönetiminin merkezi süreçlerinden dışlanmasıyla sonuçlanmıştır. Tanzimat Dönemi'nde sekülerizm ve laiklik yönündeki adımlar, aynı zamanda geleneğin çözülmesi anlamını taşımıştır. Eğitim alındaki ıslahat ile birlikte “âlim” odaklı geleneksel eğitim sisteminin yerine, başında muallimin olduğu okullaşmanın getirilmiş olması; adli alandaki ıslahat ile şeri mahkemelerin etkinlik alanlarını kısıtlanması ulemayı geleneksel konum ve işlevinden uzaklaşmaya itmiştir (Akça, 2010, s. 127). Tanzimat Dönemi'nde İmparatorluk içinde ortaya çıkan kurumsal ve kültürel uzmanlaşma ile yapısal işlevsel farklılaşma da ilmiye sınıfının fonksiyonlarında daralmayı beraberinde getirmiştir (Okumuş, 1999, s. 293). Tanzimat Dönemi boyunca İmparatorlukta ihtiyaç duyulan idareci ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde geleneksel dini eğitim kurumlarının yerini modern/seküler yapıdaki mektepler almaya başlamıştır. Bu durumun eğitim alanında ilmiye sınıfının gücünü azalttığı kesindir. Bununla birlikte bu dönemde İmparatorlukta idari düzenlemelerin de ilmiye sınıfının etkinliğini azaltan etkileri bulunmaktadır (bu konuda bkz. Okumuş, 1999, s. 289-308).

Tanzimat Fermanı ile başlayan yeni dönemde açılan modern okullarda, modern müfredatın okutulmak istenmiş olması bu anlamda geleneksellikten kopuşun göstergelerinden birisi olmuştur.¹³⁶ Rüşdiye mektepleri ile başlayan modern okulların açılması Tanzimat Dönemi boyunca devam etmiştir. Modern okulların açılmış olması, başlı başına dini içerikli eğitimin yapılmakta olan geleneksel eğitim kurumlarının bu dönem toplumsal modernleşme sürecinde etki alanlarının daraltılması anlamındadır. Ayrıca modern okullar ile birlikte bunların öğretmen kaynağı olarak öğretmen okullarının açılması, geleneksel eğitim kurumları, dolayısıyla da ulemanın eğitim alanı üzerindeki nüfuzunun kırılmasını beraberinde getirmiştir. Modern okulların yanında Encümen-i Daniş başta olmak üzere kurulan eğitim ve kültür müesseselerinin yapı ve işleyişlerine bakıldığında da seküler anlayışın izlerini görebilmek mümkündür. Ayrıca, dini bilginin her şeyden önce anadilde öğretilmek istenmiş olması ve bunun yanında daha da önemlisi pozitif bilimlerin öğretilmesine yönelik yoğun çabalar artık ilim öğrenmenin ve ilmi çalışmalardan beklentinin farklılaştığını göstermektedir. Yeni açılan okullarda modern usul ve müfredata ağırlık verilmiş olması, öteki dünyanın kazanılabilmesine yönelik eğitim anlayışının yerini, dünyevi bilginin ön planda tutulduğu yeni bir eğitim anlayışına bırakmaya başladığını göstermektedir. Bu süreçte eğitim alanındaki yeniliklerde en önemli hedeflerden birisi üretebilen, düşünebilen ve devlete faydalı bireyler yetiştirebilmektir. Bu hususu mümkün kılan en önemli şey, Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanındaki kurumsallaşma ve okullaşma olmuştur.

Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanındaki kurum ve kuruluşlarda ulemanın nüfuzu giderek azalmıştır. Söz konusu kurumsallaşma çerçevesinde oluşturulan maarif meclisleri ve maarif nezareti ayrı bir yere ve öneme sahiptir. 21 Temmuz 1846 tarihli kararla daimi bir maarif meclisi kurulmuştur. Bu meclis, Tanzimat bürokrasisinin başındaki kişiler olan Mustafa Reşid Paşa ve Sadık Rıfat Paşa'nın nezaretine verilerek meclisin başkanlığına da ünlü matematikçilerden Ferik Emin Paşa getirilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 22-23; Akyıldız, 1993, s. 231). Anlaşılacağı üzere eğitim alanındaki kontrol ve yetki Şeyhülislamlık makamının elinden alınarak Tanzimat bürokrasisine devredilmiştir. Bu anlamda Meclis-i Maarif, eğitim alanındaki sekülerleşme yolunda önemli bir adım

¹³⁶ Tanzimat Fermanı ilan edilmeden önce yayımlanmış olan Meclis-i Umur-ı Nafia'nın layihesindeki; "... mevcut ve meşhud olan sanayi ve hiref mahza ilim ile zuhura geldiği ve ulum-ı diniyye vesile-i necât-ı ahiret olduğu misillü funûn-ı sâire dahi muaşeret-i nev'i benî âdemin kemâline sebep olacağı vâreste-i kayd-ı beyân ve işaretdir" ifadeleri ile eğitim alanında yapılması planlanan ıslahatta dini ilimlerin yanında pozitif ilimlere ağırlık verilmesi gerektiği ortaya koyulmaktaydı. (Mahmud Cevad, 2002, s. 5).

olmuştur (Akyıldız, 1993, s. 231 ; Somel, 2010, s. 61-62). Bu durum, Tanzimatçıların en büyük başarılarından birisi olarak görülmüştür (Koray, 1991, s. 92).

Meclis-i Maarif'te hazırlanmış olan raporda, yeniliklerin yürürlüğe geçirilip uygulanması, yönetmeliklerde değişiklikler konusunda öneriler getirilmesi, mahalle mekteplerinin denetlenip teftişi ve teftiş sonrası raporlar hazırlanması gibi işleri yerine getirecek ek bir yürütme birimine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle Kasım 1846'da Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulmuştur (Somel, 2010, s. 63). Mekâtib-i Umumiye Nazırlığına, daha öncesinde Mekâtib-i Rüşdiye Nazırı olarak telaffuz edilen İmamzâde Esad Efendi, muavinliğine ise Kemal Efendi getirilmiştir (Mahmud Cevad, 2002, s. 24).¹³⁷ Başında ulemadan Esad Efendi'nin bulunduğu bu Nezaret'in üyelerinin Şeyhülislam tarafından değil de Bab-ı Âli tarafından atanmış olması da eğitim alanındaki sekülerleşmenin göstergeleri arasındadır (Akyürek, 2011, s. 69). Esad Efendi ve hatta muavinlik görevine getirilmiş olan Kemal Efendi'nin ulema mensubu olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu durum, Tanzimat Dönemi'nde yürütülen ıslahat hamlesine ulema sınıfı içerisinde destek verildiğini ortaya koymaktadır. Fakat yine aynı kişiler ulema mensubu başka kişiler tarafından bir tehdit olarak görülmüştür. Nitekim Kemal Paşa, dini eğitim kurumları konusunda adım atmak istediğinde ölümle tehdit edilmiş ve başkentten uzaklaştırılmak zorunda kalmıştır (Mardin, 2008, s. 245).

1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı'nda, Tanzimat Fermanı'nın aksine, eğitim meselelerine büyük ölçüde önem verilmesi gerektiği üzerinde durulmuş; her vatandaşın eğitim hakkına sahip olduğu ifade edilmiştir:

“Saltanat-ı seniyyemin tebaasında bulunan herkes, yaş ve sınav şartlarını yerine getirdiklerinde, askeri ve diğer okullara fark gözetmeden alınacaktır. Her bir cemaat, eğitim, sanat ve sanayi dallarında okul açmakta serbesttir, ancak eğitim programları ve öğretmenlerin seçimi, tarafımdan atanacak karma bir kurulca tespit edilecektir.” (Ağırakça, 2013, s. 37).

Bu ifadeler eğitim alanında, her çeşit dini topluluğa karşı iktidarın bitaraf olma isteğini ortaya koymaktadır. İmparatorlukta yürütülen entegrist ulusçuluk projesi çerçevesinde

¹³⁷ Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin kuruluş tarihi, Erdoğan (1996, s. 199) tarafından 13 Kasım 1846 veya 9 Ocak 1847 şeklinde verilmiştir.

laikliğe geçiş anlamındaki bu tür ifade ve girişimler Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesinin önemli bir yanını oluşturmaktadır.

Islahat Fermanı'nın ilanından sonra eğitim alanındaki kurumsallaşma ve okullaşma daha da hız kazanmıştır. 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti, daha sonrasında Meclis-i Muhtelit-i Maarif ve eğitim sisteminin bir parçası olan başka birçok kurum açılmıştır. Maarif-i Umumiye Nezareti, eğitim alanında merkezileşme ve laikliğin önemli merhalelerinden birisi olmuştur. Devletin tekeli altına girmiş olan eğitim sistemi, 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile hukuki çerçeve içerisine oturtulmuştur. Eğitim alanında kurumsallaşma ve hukukileşme paralel bir şekilde yürütülmüştür. Zaten modern dönemde kurumsallaşmanın anlamı, hukukileşme ile yakından ilintilidir.

Tanzimat Dönemi Osmanlı bürokrasisi sınıfının öncülüğünde yürütülen toplumsal modernleşme projesinde din-devlet bütünleşmesi hususunda kırılmalar meydana gelmiş, ilmiye sınıfının görev, yetki ve sorumlulukları konusunda daralmalar yaşanmıştır. İlmiye sınıfının tekelinde olan hukuk ve eğitim, devlet kontrolü altına alınmaya başlanmıştır. Sadece Müslüman toplum için değil gayrimüslim cemaatlerin kendi içlerinde bağımsız olarak yürütmekte oldukları eğitim-öğretim faaliyetleri de söz konusu devlet kontrolüne alınmak istenmiştir. Eğitim, her cemaatin kendisine ait bir alan değil, sorumluluk ve idarenin tamamen devlet tarafından üstlenilmiş olduğu dünyevi/laik bir alan halini almaya başlamıştır (Alkan, 2004, s. 379). Tanzimat Dönemi Osmanlı bürokrasisi bunu yaparken dini ve dinsel otoriteleri, doğrudan karşılıklarına almak yerine dolaylı bir zayıflatma süreci içerisine sokmuşlardır. Nitekim her ne kadar ilmiye sınıfının yetki ve sorumlulukları elinden alınmaya başlanmış olsa da, bu sınıfın en üst kademesinde bulunan dönemin Şeyhülislamı ve yüksek statüdeki ulemanın önemli bir kesimi tarafından Tanzimat Dönemi ıslahatının desteklendiği bilinmektedir. Bu konuda örneklerin başında Şeyhülislam Arif Hikmet Bey'in Tanzimat Dönemi uygulamalarına vermiş olduğu destek gelir. Hatta kendisi, bu dönem ıslahatına yönelik tepkileri önlemek amacıyla Anadolu'ya gönderilmiştir (başka örnekler için de bkz. Mardin, 1991, s. 228). Yine Arif Hikmet Bey'in Islahat Fermanı'nı hazırlayan komisyon içerisinde bulunması dikkate değerdir (Yakut, 2014, s. 178). Yani Tanzimat Dönemi ıslahatına tüm ulema kesiminin karşıt olduğu görüşü doğru bir çıkarım değildir. Ayrıca Tanzimat bürokrasisi ve hatta Padişah'ın kendisi yürütülen ıslahatta ulemanın desteğini almak konusunda girişimlerde

bulunmuşlardır. Zaman zaman onlara yönelik övgülerle, tepkilerin önüne geçmeyi istemişlerdir. Örneğin 1846 yılında Sultan Abdülmecid'in Rumeli taraflarına yapmış olduğu gezi esnasında vermiş olduğu Hatt-ı Hümayun'da Şeyhülislam ve ulemanın halk katındaki saygınlıklarını ve Tanzimat için çok çalıştıklarını belirtmesi, ulemanın katkılarına yapmış olduğu bir teşekkür ve ıslahatın meşruiyetini sağlama hususunda bir adımdır (Okumuş, 1999, s. 339). Ancak söz konusu vurgu, aynı zamanda ulemanın desteğinin devam etmesine yönelik bir arzu olarak da görülmelidir.

Neticede, Tanzimat Dönemi, eşitlik ve adalet temelinde merkeziyetçi devlet yapılanmasına geçişin yaşandığı, bu bağlamda din-devlet ilişkilerinin yeniden düzenlendiği, dinin nüfuz ettiği alanların daraldığı bir süreci ifade etmektedir. Dinin birçok alanda ve özellikle de eğitim alanındaki etkisi Tanzimat Dönemi boyunca yürütülen eğitim ıslahatı ile sınırlandırılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda, idari alanda olduğu gibi Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatı da, bu alandaki dünyevileşmeyi beraberinde getirmiştir. Eğitim alanındaki eskiden beri devam eden geleneksel anlayış ve tutum Tanzimat Dönemi'nde değiştirilmek istenmiştir. Bu döneme kadar Osmanlı ilmi çalışmalarındaki amacın, Tanrı kelamını doğru anlamak olan dini bilginin tek gerçek ilim olarak görülmesi ve aklın bu yönde bir tamamlayıcı olarak kabul edilmesi Osmanlı düşünsel dünyasında kısırlığı beraberinde getirmiştir (İnalcık, 2014, s. 141). Batı karşısındaki geride kalış probleminin çözümünde, eskiden beri okutulan ilimler ve bu ilimleri tekeli altında tutan ulemanın yeni şeyler ortaya koymadaki başarısızlığı eğitim alanındaki köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Tanzimat Dönemi, önceki başlıklar altında değinildiği üzere geleneksel eğitim kurumlarının yerini modern okulların, geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerinin yerini modern usul ve müfredatın aldığı bir ıslahat sürecini ifade etmiştir. Buradaki modernliği sağlayan önemli unsurlardan birisi Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim alanında seküler bir yapının hâkim bir pozisyon elde etmeye başlamasıdır.

4.5.4. Toplumun Öteki Yüzü Kadının Toplumla Bütünleşmesi

İmparatorluktaki modernleşme koşusunda geç ele alınmış meselelerden birisi kızların eğitimi olmuştur. Daha XVI. yüzyılda kızların eğitimi, Avrupa'da tartışılan konular arasındadır. Rönesans Dönemi'nde, bu sorun gündeme getirilmiştir. Floransa ve Ferrara gibi kasabalarda İtalyan hümanistler, bu süreçte yüksek düzeydeki eğitimin

erkekler gibi kızların da hakkı olduğunu kabul etmişlerdir. XVI. ve XVII. yüzyıllarda Vives, Erasmus, Mulcaster ve Fenelon gibi isimler, ırklarının anneleri olacak olan kızların daha derin ve daha geniş kapsamlı eğitim almalarını savunmuşlardır (Barnard, 1922, s. 39). Nantes Fermanı'nın ilan edildiği 1598 yılında yürürlüğe konulan bir yasa ile ailelere çocuklarının kız ve erkek olmasına bakılmaksızın okula göndermeleri konusunda zorunluluk getirilmiştir (Barnard, 1922, s. 40). XVI. yüzyılın sonlarında kızların da gidebileceği üç okul tipi ortaya çıkmıştır: Petites écoles (Küçük okullar), Charity School (Hayrat okulu) ve rahibelerin devam edeceği okullar. Paris'te XVII. yüzyıl başlarında yetmiş Petites écoles varken, bunların yirmi tanesi kızlar içindir. Fakat yüzyılın sonunda bu sayı yüz altmış yediye çıkmıştır (Barnard, 1922, s. 41). Kızların eğitimi konusunda Avrupa'da bahsedilen atılımlara rağmen yine de bu konuda birçok problemin mevcudiyetini korumuş olduğu da unutulmamalıdır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda ise XIX. yüzyıla kadar kız çocuklarının eğitimi meselesi gündemde olan bir husus değildir. Özellikle de XVI. yüzyıldan itibaren kadınların toplum içerisindeki yeri itikadi bağlamda yaşanan değişime paralel olarak daha da sınırlandırılmıştır. Osmanlı toplumunda kadının konumunu anlayabilmek için ulema tarafından bu alanda verilen hüküm ve fetvalara bakmak gerekir. Bu anlamda özellikle kendisinden sonra Osmanlı uleması üzerinde güçlü tesirler bırakmış Gazzali'nin kadın hakkındaki söylemlerine dikkat çekmek gerekir. Ona göre; “kadının katkısı hem evi çekip çevirmek, hem de kocasının cinsel arzularını karşılamaktır... toplumda düzensizlik belasının ortaya çıkışı kadınlara hükmetmedeki başarısızlıktan dolayıdır. Kadınların karşı koyulamaz ve baskın cinsel doğası başıboş bırakıldığı takdirde, toplumdaki ölçülülüğü yıkar ve ardından keşmekeş gelir” (Zilfi, 2011, s. 281). Müfredatın belli başlı iki dayanağı olan Abdullah bin Beyzavî'nin (ö. 1286?) Kuran tefsiri ile Şehabeddin el-Hefâcî'nin (ö. 1659) buna yazdığı şerh, Gazzali'nin görüşlerindeki katılığı devam ettirilmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Ona göre; “kadının bütün vücudu aslında bir cinsel organ (avret) gibidir. Bu yüzden kadınlar, izin verilen akrabaları ve tıbbi muayene gibi mutlak zorunluluklar dışında, yüzleri ve elleri dâhil tamamen örtünmelidir” (Zilfi, 2011, s. 281). Elbette henüz modern toplum ve siyasal yapıların olmadığı dönemlerde kadına bakış açısını belirleyen temel etken, onların toplum içerisindeki temel işlevleridir. Kadın, ev işini yapar, erkeğine hizmet eder ve elbette her şeyden önce annelik görevini yerine getirir. Kadının bütün sosyal hayatı bu yerine getirdiği işlevleri etrafında şekillenmiştir.

Ancak modernleşme sürecinde bireyselleşme, sanayileşme ve kentleşme gibi toplumsal yapılar üzerinde köklü değişimler ile birlikte bireye, dolayısıyla bir birey olarak ele alınmaya başlayan kadına yönelik bakış açısı da önemli ölçüde değişmeye başlamıştır. Toplum içinde üretici bir değer ve çocuğun eğitiminden birinci derecede sorumlu olması dolayısıyla kadının eğitilmiş olmasının gerekliliği dillendirilmeye başlanmıştır. Sadece dillendirilmemiş, bu yöndeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla somut adımlar atılmıştır. Modern dönem ile birlikte her şeyden önce toplumsal düzenin sağlanması ve bireylerin etkin birer vatandaş olarak yetiştirilmesinde önemli rolü bulunan kadınlar, modern okullarda erkekler ile bir fark olmaksızın eğitim almaya başlamıştır. XIX. yüzyıla gelindiğinde Avrupa’da kadınlar arasında okuryazarlık oranı yüksek olmakla beraber, bu alanda daha da iyileştirmelerin yapılabilmesi için çalışmalara devam edilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğunda ise, Tanzimat öncesi dönemde kadınlar için birçok kısıtlama mevcuttur. XVIII. yüzyılda kadınların zaten sınırlı sokağa çıkma fırsatlarını ellerinden alan fermanlar yayımlanmıştır. 1722 yılındaki Ramazan Bayramı dolayısıyla kadın ve erkeklerin beraber katıldığı eğlenceler hakkında; “bu îd-i şerifde umûmen beşik ve salıncak ve atlıkarınca ve bu makûle şeylere izn olup hatta altıncı güne değin ref’etdirilmeyip avret ve oğlan azîm fezaht üze hareket eylemişler, Allah hayırlar vere diye” (Karahasanoğlu, 2013, s. 104) şeklinde tepkiler ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadınların hal ve hareketleri konusunda; “bu evkatda süfeha hususân nisvân taifesi ziyade ruhsatyâb olup, hatta Sa’dâbâd Cem’iyyeti dahi üzerine lâıyk olmayan ekber-i kibârın ba’zı evzâ ı acibeleri beyne’n-nâs şüyu’ bulup ekser nâs encâm-ı kârîneye müncer olur âyâ deyü isti’âze üzrelerdir” (Karahasanoğlu, 2013, s. 106) şeklindeki ifadeler kadınların toplum içindeki konumunu ve kadına bakış açısını ortaya koymaktadır. Bu ifadeler, Osmanlı İmparatorluğu’nda yenileşmenin ilk adımları olarak ele alınabilecek olan Lale Devri’nde kadınların toplumsal alanlarda görünür hale gelmeleri ile birlikte ortaya çıkan tutucu zihniyetin tepkilerini göstermektedir. Kadının toplum içine çıkmasını hor gören zihniyet sonucunda kadınların çok gittikleri nakışçı dükkânlarının dahi kapatılmış olduğu dile getirilmiştir (Faroqhi, 2011, s. 139).

XIX. yüzyılın başlarında Osmanlı toplumunda kadın, özellikle kent hayatında, son derece silik ve etkisiz bir konumdadır. Toplum yapısı, belirgin biçimde cinslerin ayrılığı üzerine oturtulmuştur. Sanki iki ayrı dünya söz konusudur. Birinci dünya erkeklere ait ve kamusaldır; ikinci dünya kadınlara ait ve mahremdir (Budak, 2014, s. 105). Bu iki

dünya toplumsal hayatın her alanında kendisini göstermiştir. Elbette bu dönemde eğitim alanında da aynı şekilde ayrı iki dünya söz konusudur. Tanzimat Dönemi ile birlikte başlayan eğitim ıslahatı ilk olarak erkek çocukların eğitime yöneliktir. Ancak kısa bir süre sonra toplumsal düzenin sağlanması ve sürdürülebilmesi açısından kız çocuklarının da eğitiminin önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Kadın ve erkeğin yiğitlik ve gayret konusunda olduğu gibi devlet ve milletine hizmet konusunda da eşit olarak kabul edildiği, Tanzimat Fermanı'nın ilanının ardından yayın hayatına başlayan dönemin gazetesi *Ceride-i Havadis*'te ifade edilmiştir (bkz. *Ceride-i Havadis*, 12 Muharrem 1257, no: 24). Kızların eğitime yönelik bu dönemde ilk olarak açılan sivil modern okullar rüşdiyelerdir. Rüşdiyelerin açılmasıyla başlayan modern okullaşma hamlesi ile birlikte kız çocuklarının bu okullarda erkeklerle birlikte eğitim alamaması, kızların sıbyan mektebinden sonra eğitim-öğretim hayatının bitmesi anlamına gelmekteydi. Bu olumsuz durumun ortadan kaldırılabilmesi için ilk adım 1859 yılında atılmıştır. Bu yıl içerisinde Sultanahmet (At Meydanı) civarında ilk kız rüşdiyesi 6 Ocak 1859'da açılmıştır. İlk kız rüşdiyesi olan “Cevri Kalfa İnas Rüşdiyesi” bu şekilde açıldıktan sonra çocukları okutacak kadın muallim bulunamadığından nakıştan başka dersleri iyi ahlaklı erkek öğretmenler okutmuştur (Ağırakça, 2013, s. 93). Erkek rüşdiye mekteplerinin yanı sıra kız çocuklarının da eğitim öğretiminin farz olduğunu ve bu amaçla kız rüşdiyesinin açılmış olduğunu belirten bir yazının *Takvim-i Vekayi* gazetesinde 1862 yılında yayımlanmış olduğunu görmekteyiz¹³⁸ (*Takvim-i Vekayi*, 26 Zilhicce 1278, no: 649). Bu yazıdaki ifadeler kızların eğitimi meselesi hakkında toplumsal anlamdaki olumlu yöne işaret etmektedir. Aynı zamanda bu konudaki zihniyet değişimini ve bu değişimin tüm toplum içinde yayılması yönündeki talebi ortaya koymaktadır. Kız rüşdiyeleri açılmasına karar verilirken düzenlenen mazbatada bu okulların hedefleri arasında “taife-i nisaya mahsus sanayii tâlim” ifadelerinin bulunması bu rüşdiyelerin aynı zamanda kızlara mesleki ve teknik eğitim veren okullar olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır (Unat, 1964, s. 80d). Kızlara yönelik teknik eğitim konusunda açılan diğer bir eğitim kurumu

¹³⁸ “Şimdiye kadar açılan mektebi resmiye her ne kadar erkek çocuklara mahsus ise de, taleb-i ilmin zükûr ve inase farz ve borç olduğuna dair eser-i celil-i mazbut-ı kütüb sıhhat-ı delil olduğundan ve bir de muktezayı hikmet-i balîge ile tahsil-i maaş için mütehammil-i umur-ı şaka ve sârıf-ı tüvan ü olan ezvacın asayiş ve refah ve arâmişi taife-i nisvanın dahi din ve dünyalarını bilip emre itaat ve menhiyyatdan ve tahsil-i esbab-ı iffet ve kanaate riayetlerinden tevellüd edeceğinden, kız çocukların dahi emr-i terbiye ve adab-ı mer’iyyeye vukuflarına ana ve babaları tarafından bakılmak lâzemedendir...”. Ayrıca bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 61

da, Yedikule’de tamir ettirilen eski Baruthane binasında, Tophane Nezareti tarafından açılan “Dikimhane” niteliğindeki “Kız Sanayi Mektebi” olmuştur (Unat, 1964, s. 80e).

1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yirmi ila otuz ikinci maddeleri “kız mekatib-i rüşdiyesi” ile alakalı olup erkek rüşdiveleri için geçerli olan şartlar kız rüşdiyeleri için de tekrarlanmıştır (bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 410-411). Yirmi sekizinci maddede kız mektepleri hocalarının kadın olacağı ve “kadınlardan derece-i matlubede ehliyetli muallimler yetiştirilinceye kadar müsin (yaşlı) ve edip adamlardan muallim tayin edileceği” ifade edilmiştir. Anlaşılacağı üzere kızlara mahsus okullar açılması, yeni problemleri beraberinde getirmiştir. Bunların başında kız rüşdiyelerinde görev alacak öğretmenler meselesi yer almıştır. Kız çocuklarının belli bir yaştan sonra erkeklere görünmelerinin veya onlarla konuşmalarının katı kurallarla kısıtlanmış olduğu bir toplumda, kız mekteplerindeki hocaların erkek olması bu okullara olan rağbeti düşüren başlıca etkenler arasında olmuştur. Bu nedenle bir de kız öğretmen okulu açılmasına karar verilmiştir. Bu okul hakkında gereken malumat önceki bölüm altında verilmişti. 26 Nisan 1870 (h. 24 Muharrem 1287) tarihinde Darülmuallimat’ın açılışında Maarif Nazırı Safvet Paşa; dinimizin kadınlara okumayı emrettiğini, kadınların hürmete layık olduklarını belirtmiştir. Sonrasında kadın eğitilirse onun çocuğunun da eğitilmiş olacağını vurgular. Kadının okuması kadar elde etmiş olduğu bilgisini kullanması üzerinde durarak, eğer maharetini üretim sahasında kullanırsa, kadın, evinin refahını da, saadetini de sağlamaya katkı yaparak Avrupa’daki hemcinslerine benzeyeceğini ifade etmiştir (Uğurcan, 1992, s. 501). Bu ifadelerin modern dönemde Batı’da kadının eğitime yönelik bakış açılarıyla paralellik taşıdığı görülmektedir.

Tanzimat Dönemi’nde kadın toplumsal alanlarda görünür hale gelmiştir. Ancak bu görünürlükte dönemin modasını takip etme arzusu da zaman zaman etkili olmuştur. Tanzimat Dönemi’nde İstanbul’a gelen Mısır’lı kadınlar, İstanbul kadını üzerinde önemli tesirler bırakmıştır. Kırım Savaşı yıllarında Hidiv ailesinin hanımlarının kılık-kıyafet, eğlenme tarzı ve davranışları İstanbul hanımlarını etkilemiştir. 1851’de Şirket-i Hayriye vapurlarının işlemesi ile Boğaziçi’ne hanımların rağbeti artmıştır. Yapılan musiki âlemlerine kadınlar da katılmaya başlamıştır. Ve daha birçok yer, kadınların rağbet ettiği mekânlar haline gelmiştir (Uğurcan, 1992, s. 498-499). Ayrıca Tanzimat yıllarında kadınlarımızın kıyafet ve ev eşyasında Avrupa mallarını tercih ettikleri, Ceride-i Havadis’te çıkan yabancı eşya ilanlarının çokluğundan anlaşılmaktadır. Bunun da

ekonomimizi kötü yönde etkilediği, hatta bu nedenle ithalat ile ihracat arasındaki farkın artmış olduğu Cevdet Paşa tarafından dile getirilmiştir (Uğurcan, 1992, s. 498-499). Kadınların önceki dönemlere göre serbestçe giyinip kuşanarak sokağa çıkmaları ve Beyoğlu esnafına ödeyemeyecekleri kadar çok borçlanmaları Abdülmecid’i bütün kadınlarla ilgili bir “ilanname”¹³⁹ yayımlamaya zorlamıştır. Abdülmecid tarafından 1859 yılında yayımlanan ilannamede İstanbul hanımlarının ince yaşmak ve ferace ile sokağa çıkmamaları, mesirelerde erkeklere karışarak edebe aykırı tavır takınmamaları, alışverişlerde dükkân önlerinde durmamaları buyurulmuştur (Budak, 2014, s. 87). Bahsedilen alanlarda kadınların bahsedilen niteliklerle görünür hale gelmesi, Tanzimat Dönemi’nde toplumsal modernleşme ile birlikte başlayan Batı taklitçiliği ile ilgilidir.

Tanzimat Dönemi boyunca kadınların eğitimi meselesi gündemde olmaya devam etmiştir. Bu anlamda dönemin basınının önemli katkıları olmuştur. Osmanlı/Türk tarihinde ilk kez kızların eğitimi meselesi ve kadının kapalı hayatı ile kadın-erkek eşitsizliği çeşitli yönleriyle Tanzimatçılar tarafından tartışılmaya başlanmıştır (Tufan, 1994, s. 156). Ceride-i Havadis gazetesinde Batılı devletlerin kız çocuklarını okutmak için açmış oldukları okullar o devletlerin maarife verdikleri önemin ispatı olarak gösterilmiştir (Uğurcan, 1992, s. 499). Böylece Batı örnek gösterilerek Osmanlı İmparatorluğu’nda da maarife verilen önem bağlamında kızların eğitimi üzerinde durulması istenmiştir.

Kadın eğitimini ve haklarını bilinçle ve ısrarla toplum gündemine taşıyan gazetelerin başında 1868 yılında çıkmaya başlayan Terakki gazetesi gelmektedir. Kadınlar arasında okuryazarlığın yaygınlaştırılması gazetede ele alınmış önemli konular arasında olmuştur. Terakki’nin kadınlara yönelik asıl önemli hizmeti, 1869 yılında “Muhadderât” adıyla haftalık bu gazeteye ilave bir yayın yapılmış olmasıdır. Terakki-i

¹³⁹ Söz konusu ilanname hakkında Cevdet Paşa şunları ifade etmektedir: “Millet-i İslamiye’de her şeyden ziyade ırz u namus meselesine dikkat ve itina oluna gelmiş iken bir vakitten beri gerek saraylılar ve gerek İstanbul’un moda meraklısı olan hanımları atlas ferace giymek ve gayet ince yaşmaklar kullanmak gibi hal ü hareketlerde bulunup bu ise millet-i islamiyyeye pek ağır görünürdü. Binaenaleyh Ali Paşa’nın en sonra ittihazına mecbur olduğu meslek iktizasınca bu yılda ma’ruf olan usul ve adatın hâlet-i asliyesine iadesi hususlarına teşebbüs etmişti. Şöyle ki meclis-i mahsusta bi’l-müzakere kadınların atlas ferace giymemeleri ve ince yaşmak kullanmamaları gibi mesturiyyet-i sahihayı mucib olacak tenbihatı ve hilafı harekette bulunanlar olursa feracenin yakası kesilmek ve kocaları ceza görmek gibi tehdidatı havi ve gayet şiddetli bir ilanname kaleme alınıp bâ-mazbata arz olunmuş idi. Zat-ı Şahane ise bundan dilgîr olarak Rıza Paşa’yı çağırıp, “Bunun icrası kabil midir? Bu şiddeti benimkilere mi edecekler? Sen bu mazbatayı nasıl mühürledin? Deyu tekbir buyurmuş olduğundan.... Bu ilan name daha sonra düzenlenerek ilan olunmuştur. Bkz. Ahmed Cevdet Paşa, 1991b, s. 87. İlannamenin tam metni için bkz. Ahmed Cevdet Paşa, 1991b, s.88-89.

Muhadderat¹⁴⁰ tamamıyla kadınlara yönelik ilk yayınıımız olarak kabul edilmiştir (Budak, 2014, s. 113). Kadınlara yönelik Terakki-i Muhadderat isimli yayından sonra, “kadınlığa dair nâfi şeylerden bahseder” cümlesi ile hedefi açıklanmış olan “Vakit yahud Münebb-i Muhadderat” gazetesi yayımlanmıştır. 27 Eylül 1875 (26 Şaban 1292) tarihinden itibaren 8 sayı olarak çıkarılmıştır (Budak, 2014, s. 113).

“Bu gazetede pek çok kadın okuyucu “varakalar” halinde, kendi durumlarından bahsetmiştir. Örneğin; Sofya’dan yazı yollayan yaşlı Leyla Hanım okuma yazma öğrenmiştir. Çünkü geçmiş devrin, “kadının okumuşu büyücü olur” zihniyetinin kurbanıdır. Ama iki kızının da okuryazar olmasında önayak olmuştur. (No: 6, 23 Rebiyülahır 1286). Bu gazeteye yazı yazarların pek çoğu Osmanlıcayı orta seviyede okur ve yazarlar. Genellikle okuma yazmayı kocalarından öğrenmişlerdir. Onlar, okumaktan çok zevk aldıkları bu gazetenin harekeli yazılmasını talep ederler. Böylece gazeteyi daha rahat okuyabileceklerdir (Faika Hanım, no: 5, 15 Rebiyülahır 1286). Bazı okuyucular iyi derecede Arapça ve Farsça bilmektedirler (Belkıs Hanım, No: 3, 29 Rebiyülevvel 1286). Eğitimli olmaları onların evlerini iyi tanzim etmelerine, çocuklarına iyi terbiye vermelerine yarayacaktır (El-Cevaib muharriri Farisi Efendi’nin Hanımı, no: 5, 15 Rebiyülahır 1286)” (Uğurcan, 1992, s. 507-508).

Bunlardan başka dönemin önde gelen isimlerinin yazılarında kadın eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu isimlerden birisi olan Namık Kemal, “Terbiye-i Nisvan”, “Maarif”, “Nüfus”, “Aile” gibi makalelerinde kadın eğitimi üzerinde durmuştur (Kurnaz, 2011; Uğurcan, 1992, s. 502).

Devrin edebi eserlerinde de kadınların eğitimli olması gerektiği vurgulanmıştır. Fakat bu eserlerin çoğunluğunda kadının toplum içerisindeki yeri tartışılırken büyük çoğunlukla “şehir kadını” üzerinde durulmuştur (Kurnaz, 2011, s. 73). Bu eserlerde bir taraftan da, kadının Osmanlı toplumu içerisindeki pasif konumunun izlerini görebilmek mümkündür. Kadının toplum içindeki pasif konumu ilk orijinal Türk piyesi olan “Şair Evlenmesi” isimli esere yansımıştır. Tercüman-ı Ahval gazetesinde tefrika edilmiş olan oyunda, görücü usulüyle evlilik eleştirilmiştir. Şinasi, sağlıklı evliliklerin, ancak kadınla

¹⁴⁰ Terakki-i Muhadderat, 15 Haziran 1285-20 Ağustos 1286 tarihleri arasında 48 sayı olarak yayımlanmıştır.

erkeğin birbirleriyle görüşüp anlaşmalarıyla kurulabileceği görüşünü savunmuştur. Bu anlayış ilk Türk romanı Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat'ın da konusunu oluşturmuştur (Budak, 2014, s. 113). Aynı romanda Fitnat, okumayı isteyen bir kızdır. Zekiye (Vatan yahut Silistre) okuyan, bu yüzden aşk, aile ve vatanseverlik duygularını daha yoğun ve derinden hisseden bir tiptir (Uğurcan, 1992, s. 506). Bu dönem romanlarının birçoğunda kadın kahramanların Batılılaşmanın önemli bir simgesi olan piyano çalmaya tutkulu oldukları ve yabancı mürebbiyelerden Fransızca dersleri aldıkları resmedilmiştir (Dağtaş, 2015, s. 62).

Anlaşıldığı üzere Tanzimat Fermanı ile başlayan toplumsal modernleşme projesi Osmanlı aile yapısı ve Osmanlı kadını üzerinde önemli izler bırakmıştır. Tanzimat Dönemi'nin getirmiş olduğu sosyo-kültürel değişim üst ve orta tabaka kadının toplumsal hayata girişini sağlamıştır. Bu anlamda Tanzimat Dönemi eğitim alanındaki en önemli gelişmelerden birisi, ortaöğretim alanında kız rüşdiyelerinin açılması ile kız çocuklarının eğitim alma fırsatını elde etmiş olmalarıdır (Ortaylı, 2016, s. 285; Ortaylı, 2011, s. 441). Kadınlar, Tanzimat Dönemi'nde elde ettikleri eğitim fırsatını kullanmaya başlamışlardır. Bu dönemle birlikte Osmanlı kadını profesyonel manada meslek edinebilme fırsatını yakalamıştır. Kadın, toplum içerisinde bir statü elde etmeyi başarabilmiştir. Modern Türk kadının yetiştirilmesinde ilk ciddi adımlar, böylece Tanzimat Dönemi'nde atılmıştır. Toplumsal modernleşmede başarının yakalanabilmesi için kız çocuklarına eğitim fırsatının tanınmış olması, bir daha geri alınmamış bir hak olmakla birlikte ileriki yıllarda daha da ilerici adımlar bu dönem temelleri üzerine atılmıştır. Bu dönemde Ahmet Midhat gibi önemli isimlerin kadınların toplum içerisindeki konumları hakkındaki görüşleri, o döneme göre oldukça ileri bir düzeydedir. Örneğin Ahmet Mithat'ın kadınların toplumsal konumuyla ilgili olarak Berkes şu ifadeleri kullanmıştır:

“Ana tema olarak eğitimde kadınların eşitliğini inceleyen bir romanda Mithat'ın hayal gücü zamanının en cesur spekülasyonlarını bile aşıyordu ve kadınların bir gün gelip her mesleğe girebileceklerini önceden haber veriyordu. İşlediği konular” kadınların düşük Sosyal statülerine, erkeklerle eşit haklara sahip olmadıkları için çektikleri sıkıntılara talihsizliklere ilişkin sorunlardır. Mithat, koşulların fuhşa zorladığı kadınları savunacak kadar ileri gitti ve onların günahkâr olduğu fikrini ve verilen cezaları şiddetle eleştirdi. Bizim görevimiz dedi, bu kadınları düşkünlükten kurtarmaya uğraşmaktır, bu da ancak biz,

kadınlara bir mal veya bir köle gibi davranmaktan vazgeçer ve kendi kaderlerini tayin etme hürriyetini tanırsak gerçekleşir. Dolayısıyla onları ebediyen lekeleyeceğimize, yardım elimizi uzatıp, düşmüşleri kaldırmalıyız.

Mithat, kadınlar konusunu çeşitli romanlarında işledi. Kadınların bağımsızlığa kavuşturulmaları, en fazla üzerinde durduğu konulardan biriydi. İlk defa olarak, modern koşullar altında aile yaşamının en önemli sorununu yaratan Müslüman evliliğin bir yönünü eleştirdi -değil birbirleri için sevgi beslemek- daha görüşmemiş olan kişilerin evlendirilmesi âdeti” (Mardin, 2009, s. 31-32).

Tanzimat Dönemi’nde kadınların toplumsal konumlarında olumlu yönde atılımlar olmasına rağmen, bu dönemde kadın-erkek ilişkisi bağlamında birtakım kalıpları aşmak mümkün olmamıştır. Tanzimat Dönemi’nde eğitim hakkını elde etmiş olan kadınlar, farklı toplumsal kurumlarda, mekânlarda veya sokakta buluşma fırsatını çok geç yakalayabilmiştir. 1873 yılına ait bir vesikada, kız ve erkekler için ayrı ayrı mektepler inşa olunmasına rağmen Haseki civarındaki bazı okullarda kız-erkek karışık eğitim yapıldığına yönelik ihbarın alındığı ve bunun üzerine gerekli tembihat ve tedbire başvurulduğunu öğrenmekteyiz (bkz. BOA. MF. MKT. 10-91). Kız ve erkek çocukları aynı sınıfta oturabilmek bu dönemde mümkün olmamıştır. Bu nedenle karşı cinsler arasındaki ilişkilerde normalleşmenin tam manasıyla ortaya çıkmış olduğunu söylemek zordur. Nitekim Tanzimat Dönemi’nin ikinci yarısından itibaren yazılan edebi eserler özellikle de romanlar incelendiğinde kadın erkek ilişkileri hakkında eleştirel ve yerici bir tavır göze çarpmaktadır.

4.5.5. Modern Eğitimli Muhalif Sınıf: Genç Osmanlılar

Genç Osmanlılar Hareketi, dönemin Avrupası’ndaki benzerleri gibi XIX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Onların önemli bir amacı, fikirlerini, toplu iletişim araçlarını kullanarak halka yaymaktır. Bu yönüyle onlar, Tanzimat Dönemi’nin siyasal ideologları oldukları gibi; entegrist ulusçuluk politikalarının ve sürecin ilerleyen safhalarında anayasacılık fikirlerinin yayılması konusunda birer eğitimci konumunda görülmüşlerdir (Kazamias, 1966, s. 76). Genç Osmanlılar Hareketi, aslında Tanzimat’ın ikinci kuşak yürütücüleri olan Ali ve Fuad Paşalara karşı muhalif bir örgütlenme şeklinde ortaya çıkmıştır (Çaylak, 2008, s. 202). Nitekim Genç Osmanlılar, resmi belgelerde “erbab-ı fesad”, “eşhas-ı muzırır”, “erbab-ı mefsedet” gibi tanımlarla da açıklanmıştır

(Göçmen, 1995, s. 19). Genç Osmanlılar isimli cemiyetin asıl kurulma sebebi ise, Tanzimat Dönemi'ndeki problematiklerin başında gelen devletin kurtuluşunu gerçekleştirebilmektir.

Ebüzziya Tevfik'in ifadelerine göre Genç (Yeni) Osmanlılar ismiyle anılan “inkılap derneği”nin temeli, o günlerde Belgrad Ormanları mevkiinde atılmıştır. 1865 yılında bu bölgede Valide Bendi'ne bakan ağaçlıklar altında, altı kişilik yurtseverler grubu olarak nitelendirilen kişiler, mutlak padişahlık idaresinin ortadan kaldırılması, bunun yerine meşrutiyet idaresini koymak için gerekli tedbirler ve bu tedbirlerin alınabilmesi için gizli bir örgüt kurulması konularını tartışmışlardır. Bu altı kişi, Meclis-i Vala Tercüme Odası memurlarından Nuri ve Reşad Bey'le Sadrazam Mahmud Nedim'in kardeşi Mehmed Bey, Suphipaşazade Ayetullah Bey, Namık Kemal ve Mirât dergisi sahibi Refik Bey idi. Bu toplantıdaki isimlerden birisi olan Ayetullah Bey, kendi özel kitaplığından, vaktiyle İtalya'da kurulan “Carbonari” gizli örgütü ile Polonya'daki gizli derneklerle ilgili bir iki önemli kitabı da getirmiştir (Ebüzziya Tevfik, 1973, s. 77). O gün kurmuş oldukları cemiyete “İttifak-ı Hamiyet” adını vermişlerdir. O dönemde “hamiyyet” kelimesi vatanseverlik anlamındadır. Yani cemiyetin ismi “yurtseverler birliği” olarak düşünülmüştür (Göçmen, 1995, s. 61). Bu cemiyetin kurulduğu dönemde Avrupa'da gizli örgütlerin sayısının çokluğuna dikkat çekmek gerekir. Nitekim Osmanlı İmparatorluğu'nun kurtuluşunu böylesi bir gizli örgütlenme ile gerçekleştirebileceklerine olan inanç, dönemin şartları göz önünde bulundurularak açıklanabilir.

Bahsedildiği biçimde temelleri atılan Genç Osmanlı Cemiyeti üyeleri, Osmanlı İmparatorluğu'nda böyle bir gizli cemiyet ile hedeflerini gerçekleştirebileceklerine inanmışlardır. Burada onların arkasında duran isim olan Mustafa Fazıl Paşa üzerinde de durmak gerekir. 28 Mayıs 1866 tarihinde Sultan Abdülaziz'in Mısır valisi İsmail Paşa'ya bir ferman bahşederek, valiliğin en büyük oğula geçeceğini bildirmiş olmasıyla, İsmail Paşa'dan iki saat küçük olan kardeşi Mustafa Fazıl Paşa veliahtlıktan düşürülmüştür (Öztuna, 2013, s. 109). Bu kararın alınmasından önce de Mustafa Fazıl Paşa'nın tamamen gözden düşmesi için özellikle Fuad Paşa tarafından bir takım hilelere başvurulmuş olduğu Ebüzziya Tevfik tarafından dile getirilmiştir (bkz. Ebüzziya Tevfik, 1973, s. 18-19). Birtakım hilelerle Osmanlı Padişahı nezdinde itibarını kaybetmesinden ve nihayetinde veliahtlık iddiası elinden alındıktan sonra, Mustafa Fazıl Paşa, dönemin idarecilerine karşı takınmış olduğu tutum ile birlikte İmparatorluk dâhilinde modern manada

muhalefetin şekillenmesinde rolü olan Genç Osmanlılara öncülük etmiştir. Paşa, henüz Genç Osmanlılar diye bir cemiyet ortada yokken sürgünde bulunduğu Fransa'dan Padişah'a sesini duyurabilmek için yazmış olduğu mektupta devletin kurtuluşu için izlenmesi gereken yöntemleri dile getirmiştir. Çalışma açısından bu mektupta eğitim alanında izlenmesi gereken yol hakkında şunları ifade etmiştir:

“... Şevketlü padişahım; günümüzde Osmanlı Devleti'nin yönetimi belki dirayetli ve terbiyeli adamların elindedir, bu yönetim en namuslu, en sadık kimseleri beklemektedir. Avrupa'da bütün hükümetler aynı zamanda halklarının eğitimiyle de meşguldürler. Bu konuda orta derecedeki devletler bile büyük çabalar gösterirler. Buna bir misal olarak siz padişah hazretlerine İsviçre'yi gösterebilirim. Bu memleketin ahalisi içinde, okuma yazma bilmeyen tek bir adam bile bulmak güçtür. İngiltere devleti ki, kendisini idare etmekte olan hükümet, geniş yetki ve imtiyazlarını azar azar da olsa terk etmekte gayet ağır davrandığı halde, şu son yirmi beş yıldan bu yana, halkına, onları eğitecek ve işe yarar hale getirecek bilgiler kazandırmak konusunda büyük gayretler gösterdi. Prusya'nın Sadova muhaberesini kazanışının en büyük sebebi, Prusya halkının Avusturya halkından daha bilgili oluşudur. O halde, Avrupa devletleri bu kadar fedakârlıklar göstererek ilerlerlerken, biz niçin olduğumuz yerde kalmaya, hatta gerilemeye razı olalım?

Padişahım; ya hiçbir işe yaramaksızın öylece bomboş kalıp duracak yahut da, oraya devama ancak beş on tembel ve hakir çocuktan başka kimsenin rağbet etmeyeceği, bir takım kalitesiz okulları yer yer çoğaltma işinin ülkenizde ilmi yaymaya yararlı bir yol olduğunu sanacak ve buna inanacak mısınız?” (Ebüzziya Tevfik, 1973, s. 32).

Bu ifadeler, Mustafa Fazıl Paşa'nın, devletin kurtuluşunu sağlayacak önemli sacayaklarından birisi olan eğitim alanındaki ıslahata bakış açısını ortaya koymaktadır. Mustafa Fazıl Paşa, eğitim konusunda Batı'yı model olarak göstererek bu alanda nitelikli ıslahat yapılmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Tanzimat Dönemi'ndeki eğitim alanındaki atılımların sadece bina yapmakla mümkün olamayacağının altını çizmiştir.

Mustafa Fazıl Paşa mektubunda; “bizim onları (Batı'yı) taklit etmemiz akılcılığın en zorunlu bir sonucu olmak gerekir” diyerek, Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı

İmparatorluğu’nun Batı medeniyetine dâhil olması zorunluluğunu dile getirmiştir. Ayrıca Mustafa Fazıl Paşa’nın söyleminde laikliğin izi açıkça görülmektedir:

“Ancak, padişahım efendim, siz hükümdarımız hazretleri benden çok daha iyi bilirsiniz ki, din ve mezhep, ancak, insanın manevi yapısına hükmeder ve biz insanlara sadece ahretin nimetlerini vadeder. Yani, şunu demek isterim ki, milletlerin haklarını belirleyen ve sınırlayan din ve mezhep değildir. Din, sadece, ezeli gerçekler ve onların yargıları olarak kalmazsa, yani dünya işlerine de müdahale ederse, fayda yerine zarar getirir; herkesi telef eder, sonunda kendisi de telef olur” (Ebüzziya Tevfik, 1973, s. 41).

Seküler dünya görüşüne sahip ve Batılılaşmayı savunan Mustafa Fazıl Paşa’nın koruculuğunu üstlendiği Genç Osmanlılar, Osmanlı İmparatorluğu’nda oluşmaya başlayan yeni siyasal kültür içinde ilk edebi entelektüeller olarak görülmüştür (Turfan, 2013, s. 151). Onlar prensipte Batıcı olarak görülmelidir. Her birinin Batı’nın gelişmişliğinin sebeplerini az çok kavramış olduklarını söyleyebiliriz. Ancak her şeyden önce Genç Osmanlı Cemiyeti üyelerini ortaya çıkaran arka plana dikkat çekmek yerinde olacaktır. Bu grubun üyeleri Tanzimat Dönemi’nde ya da hemen Tanzimat öncesinde açılmış olan modern eğitim kurumlarında eğitim görmüş ve çeşitli vesilelerle Avrupa’da bulunma fırsatını elde ederek kendilerini geliştirmiş bireylerdir. Onların düşünce yapısını belirleyen temel etkenler, almış oldukları eğitim, bulundukları çevre ve Osmanlı İmparatorluğu’nun içerisinde bulunduğu durumdur.

“Piknikçiler grubunun lideri, eğitimini Paris’teki Osmanlı mektebinde almış ve meşrutiyet ve halkın temsili fikirlerine bir hayli vakıf olarak dönmüş olan Mehmed Bey idi” (Mardin, 2008, s. 19). Onların yetişmesinde etkisi olan eğitim kurumları içerisinde Tercüme Odası ayrı bir öneme sahiptir. Hemen hemen bütün Genç Osmanlı Cemiyeti üyelerinin, kâtip olarak meslek hayatlarına bu kurumda başlamış oldukları ve bu sayede de dış dünyayı tanıma fırsatını elde etmiş oldukları bir gerçektir (Mardin, 2008, s. 235). Genç Osmanlı Cemiyeti’nin önde gelen simalarından Namık Kemal, Tanzimat Dönemi’nde açılmış olan modern mekteplerde (Beyazıd ve Valide Rüşdiyesi) öğrenim görmüştür. On yedi yaşında iken İstanbul’a geldikten sonra Tercüme Odası’na girmiştir (Mardin, 2008, s. 317). Genç Osmanlı Cemiyeti’nin kurucularından Ayetullah Bey ise, eğitim, bilim ve kültürel tartışmaların yaşandığı konaklardan birinde yetişmiştir. Ona bu

fırsatı sunan kişi babası Suphi Paşa'dır. Bir tarihçi olan Suphi Paşa'nın konağı o dönemde Doğulu ya da Batılı birçok ilim adamının uğrak yerleri arasındadır. Ayetullah Bey, böyle bir çevrede yetişmiştir. Dil öğrenmek amacıyla Avrupa'ya gitmiş olan Şinasi, oradan ciddi bir birikimle geri dönmüş; eğitim ve birçok konudaki görüşleriyle ön plana çıkmıştır. Hatta eğitim konusuna eğilmesinde Avrupa'da edinmiş olduğu bilgi ve birikimin katkısı kesin bir şekilde ifade edilmiştir (bkz. Mermutlu, 2003, s. 243).

Genç Osmanlıların entelektüel alanda etkilendikleri isimler arasında, hürriyeti ve anayasal hükümet kurulmasını arzulayan Arap asıllı aydın Selim Faris, "Madde ve Kuvvet" adlı eseri Mısır'da Arapça'ya tercüme eden Şiblî Şumayyil ve Halil Gareme isimleri zikredilmiştir (Gündüz, 2010, s. 36). Genç Osmanlıların, "halk hürriyeti" fikrini Rousseau'dan, "kuvvetler ayrılığı" görüşünü ise Montesquieu'dan aldıkları dile getirilmiştir (Gündüz, 2010, s. 95).

Genç Osmanlılar ismiyle anılan muhalif grubu kendi bakış açılarından açıklamak belki daha faydalı olacaktır. Genç Osmanlı Cemiyeti üyeleri, yurt dışına çıktıktan sonra orada basın yoluyla Osmanlı İmparatorluğu'ndaki idarecilere -özellikle de Ali ve Fuad Paşalara- karşı etkin bir muhalefete başlamışlardır. Londra'da çıkarmış oldukları Hürriyet gazetesinde Genç Osmanlı Cemiyeti'nin nasıl bir örgütlenme olduğunu soru cevap şeklinde kaleme almış oldukları bir yazıda açıkça ifade etmişlerdir.¹⁴¹ Yazının hemen başında; "sizin derdiniz nedir ki bu kadar gürültüye ba's oldunuz ve oluyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevap, Tanzimat Dönemi modernleşme sürecindeki beklenti ile paralel olmuştur: "bizim derdimiz devlet ve vatanımız tehlike içinde olduğundan mümkün ise onu kurtarmaktır". Elbette hemen ardından bu hususu daha da detaylandıracak sorular gelmiştir: "siz halkın vekili misiniz sizden başka hiç adam yok mu?". Bu soruya verilen cevaptan;

"devlet bir vücud-u farz olduğu gibi biz dahi onun erkân-ı azasındanız. Heyet-i vücuda arz olan fenalıktan hissemizce biz dahi müteessir oluruz. Sair azada noksan his bulunursa bizim onlara metayetimiz lazım gelmez. Bu sual, bir sefine su almaya başlasa da yolculardan bir kaç halden haberdar olduğunda bağırsalar sair haberi olmayanlar gibi niçin sükût etmiyorsunuz demek gibi bir haldir. Sefine batarsa hepsi birden hark olurlar. Can ise tatlıdır. Bundan başka nefse ait bir hatır

¹⁴¹ Bu yazının tamamı için bkz. Hürriyet, 13 Temmuz 1868, no: 3.

olmasa bile insanda o kadar gayret yok mudur ki, şan ve namus iliklerine işlemiş olan koca bir devletin mücerred sui hareket ile harita-i âlemden mahvolmak derecesine götürüldüğünü görsün de sükût eylesin dursun ve namını ilelebet ihlaf-ı lisanında şetm ve lanetle yâd ettirsin”

İfadeleri ile, İmparatorluğun içinde bulunduğu buhranlı günlerde suskun bir şekilde kalınamayacağını vurgulamışlardır. Bu cevapta, imparatorluğu batmakta olan gemiye benzetmişler ve bu gemi battığı takdirde içindekilerle birlikte yok olunacağını akıldan çıkmaması gerektiği üzerinde durmuşlardır. İmparatorluğun tehlikede olduğunun kanıtı olarak, mali buhran ve adalet düzeninin bozulmuş olması aynı yazıda vurgulanmıştır. Kendilerinin yurt dışında İmparatorluk için bir tehdit olarak algılanamayacaklarını; “ya sizin bu ihtilaf üzere bulunuşunuz devlet ve milletçe daha mezir (fesatçılık yapmak) olmaz mı? Hamiyet iktizası bu mudur düşmanlar da ancak sizin kadar söyleyebilir” sorusuna vermiş oldukları cevap ile ifade etmişlerdir.

Genç Osmanlılar, siyasal programlarında belirli çizgileri olan ve politik eylemlerinde uyumu yakalamış kişiler değillerdir. Ancak dönemlerine göre aydındılar. Mustafa Fazıl Paşa, Ziya Paşa, Namık Kemal ve Ali Suavi gibi isimlerin kendilerine özgü siyasal fikirleri vardı. Aralarında fikrîsel birlik olmamasına rağmen amaçları aynıydı; devleti kurtarmak. Mevcut siyasi rejime ve devletin içinde bulunduğu duruma karşı muhalefet görevini üstlenmişlerdir. Kafadar’a (1997) göre;

“Genç Osmanlı Hareketi, Osmanlı İmparatorluğunu, Batı karşısında düştüğü acziyetten kurtararak gerilemesini, çökmesini durdurmak için çare olarak Tanzimat’la beraber başvurulmuş, devletin siyasi yapısını, esas teşkilatını ve idari tarzını düzenlemek şeklinde yeni bir boyut kazanan Batılılaşma sürecinin yeni bir halkasından başka bir şey değildir” (s. 105).

Vatan kavramı Genç Osmanlı Cemiyeti üyeleri arasında oldukça popülerdir. Genç Osmanlılar için “vatan”ın siyasal çerçevesi, İmparatorluğun egemen olduğu topraklardır. Genç Osmanlıların yazılarında padişaha veya belli bir şahıstan ziyade devlete bağlılık ve vatan sevgisi ön plandadır. Bu hususun, gelişmeye başlayan Türk ulusçuluğunun psikolojik temellerini oluşturduğu dile getirilmiştir (Karpas, 2006, s. 66).

Genç Osmanlıların düşünsel alana getirmiş oldukları en büyük yenilik, batıda aydınlanma döneminin bir ürünü olarak gelişen ve her çeşit sosyal ve felsefi değerin tartışılabilceğini kabul eden “kritik düşüncenin”, Şerif Mardin’in söylemiyle “kritik söylem kültürü”nün ilk örneklerini ortaya koymuş olmalarıdır (Gündüz, 2010, s. 35). Bu anlamda Genç Osmanlılar modern anlamda muhalefetin Osmanlı İmparatorluğu’ndaki temsilcileridir. Gayr-i memnun genç bürokratlar arasında görülen klasik tipteki muhalefet, Genç Osmanlılar ile birlikte modern bir siyasal içerik kazanmaya başlamıştır. Muhalefet, bürokrasinin bir grubunun diğer bir grupta yürüttüğü tipik siyasal eleştiri ve gruplaşma haline dönüşmüştür. Genç Osmanlılar, bir bakıma bürokrasinin üst katmanlarına karşı direnişe geçen memurlar topluluğu olarak da görülmüştür (Ortaylı, 2011, s. 457). Genç Osmanlı Cemiyeti’nin oluşumu ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk kez, bağımsız hareket eden ve resmi ıslahat programına karşı çıkan muhalif, modern eğitim almış ve ilerici bir sınıfın ortaya çıkmış olduğu ifade edilmiştir (İnalçık, 2013, s. 68). Özellikle Tanzimat Dönemi’nin ikinci yarısında Tanzimat Döneminin ikinci kuşak idarecilerine karşı muhalif konuma geçmişlerdir. Yaptıkları muhalefetin sebeplerinden birisi, Tanzimat sürecinde bürokratik kariyer imkânlarından umdukları oranda yararlanamamış olmalarıydı. Aslında Genç Osmanlıların koruyuculuğunu üstlenmiş olan Mustafa Fazıl Paşa, bu durumun en somut örneğini oluşturmaktaydı. Diğer bir sebep olarak, Genç Osmanlıların Batı kültürünü ve modernliğini, ikinci kuşak Tanzimat idarecilerine karşın daha iyi anlayıp kavramış olmaları gösterilmiştir (Gencer, 2012, s. 177). Genç Osmanlılar, Batı modernliğini çok daha iyi kavramış olduklarını kendileri tarafından kaleme alınmış olan yazılarda net bir şekilde hissettirmişlerdir. Bu bağlamda kendileri tarafından kaleme alınmış birçok yazıda, Ali ve Fuad Paşa’ların öncülüğündeki modernleşme sürecinin, olması gereken aksine taklitçiliği ve yöneten-yönetilen arasındaki ayrışmayı daha da artırdığını iddia etmişlerdir. Onlara göre Ali ve Fuad Paşa’nın öncülük etmiş olduğu Tanzimat Dönemi ıslahatında, geleneksel İslam kültürünün değerleri ve zenginlikleri hesaba katılmamıştır. Bu nedenledir ki, Galatasaray Lisesi’nin doğasını ve karakterini eleştirmişler ve ona rakip olarak gördükleri Darüşşafaka’nın kurulmasına destek vermişlerdir (Kazamias, 1966, s. 78). Bu eleştirileri, Reşid Paşa ve Tanzimat Dönemi’nin ilk safhasına yönelik değildir. Bu konuda kendileri açık ifadeler ortaya koymuşlardır. Genç Osmanlıların basın yayın organı olan Hürriyet gazetesindeki bir yazıda; Osmanlı İmparatorluğu’nun içinde

bulunduğu tehlikeyi ilk gören ve kendisi için dahi birçok tehlike olmasına rağmen bunlardan çekinmeyerek Gülhane Hatt-ı Hümayunu’nu okuyan kişinin Reşid Paşa olduğu ifade edilmiştir (Hürriyet, 15 Şubat 1869, no: 24).

Batı modernliğini savunan Genç Osmanlılar, bir taraftan da kendilerini geleneksel bir güç olarak göstermişlerdir. Onların gelenekselciliği, düşüncelerinde ve eserlerinde geçerli olan çelişkilerde de dâhil olmak üzere, aşırı bir Batılılaşmanın sonucu olarak görülmüştür (Bozarslan, 2015, s. 152). Fakat Genç Osmanlıların yazıları incelendiğinde, onlar üzerinde dönemin Avrupa’sındaki romantik milliyetçiliğin izlerini görebilmek de mümkündür. Genç Osmanlıların gelenekselciliğe veya İslami kimliğe yapmış oldukları atıflar, amaçladıkları modern merkezi kurumlara ve toplumsal yapıya ideolojik-teorik meşruiyet zemin arayışı olarak görülmelidir. Bu anlamda Genç Osmanlılar; savundukları fikirlerin İslami siyasi düşünce içindeki karşılıklarını bularak, bu fikirleri Müslüman kesimin gündemine taşımayı hedefleyen ilk Müslüman entelektüeller olarak kabul edilmiştir (Kösebalaban, 2014, s. 83). Görüşlerini İslami temele dayandırdıklarını da yeri geldiğinde açıkça ifade etmekten çekinmemişlerdir:

“Avrupalılar gazetelerinde “Yeni Osmanlılar medaalarını din üzerine tesis ediyorlar. Onlardan hayr ma’mul olunmaz.” Derler. İşte zuhurumuzdan beri efkârımızca bize bulabildikleri kabahat budur. Evet, biz din üzerine tesis meda (son, nihayet) ederiz. Dinin ahkâm-ı siyasiyesinde mana-i terk olacak bir şey görmedikten başka layıkıyla yekin ettik ki vatani kurtaracak hürriyet-i ammeyi hâsıl eyleyecek bir çare varsa zikr olunan ahkâma müracaattır. Bu babda her kimin bir şüphesi var ise meydana koysun” (Hürriyet, 7 Eylül 1868, no: 11).

Genç Osmanlılar, geleneği ve İslam’ı, hedeflerine ulaşmak için kullanma yoluna giderek, Tanzimat devlet adamlarına en zayıf noktalarından saldırabilecekleri bir silah elde etmişlerdir (Findley, 1994, s. 183). Örneğin; yöneten sınıf karşısında yönetilen kesimin yani halkın gücünü vurgularken “imamet ümmetin hakkıdır” düsturu üzerinden bu görüşlerini meşrulaştırmaya çalışmışlardır (bkz. Hürriyet, 20 Temmuz 1868, no: 4, s. 1). Aynı doğrultuda Hürriyet gazetesinin başka bir sayısındaki yazıda; “şeriat ve İslamiyet namınadır ki biz hürriyet ve usul-i meşveret istiyoruz” ifadesiyle meşruti yönetim taleplerini yenilemişlerdir (Hürriyet, 23 Kasım 1868, no: 22). Genç Osmanlılar’ın “ümme” kelimesini, Batı dillerinde kullanılan “nation” kelimesinin karşılığı olarak

kullanmış olmaları, dönemin ideolojik tercihini de ortaya koymaktadır (Türküne, 1994, s. 132).

Genç Osmanlıların en önemli kaygılarından birisi, Osmanlı yönetim sisteminde temsili kurumların yokluğudur. Bu açıdan onlar, bireysel özgürlük, meşverete dayalı yönetim ve vatanseverlik gibi Avrupa kökenli siyasi fikirleri Osmanlı-İslam kültürü kapsamında dillendirmişlerdir. Batı'nın tesiri altında, Batı medeniyetinin unsurlarını ülkeye taşıyacak olan meşrutî bir rejim tavsiye etmişlerdir (İnalcık, 2013, s. 68). Daha önce değinildiği üzere İmparatorluğun kurtuluşu bütün Genç Osmanlı Cemiyeti üyeleri için ortak bir hedef olmakla birlikte, bu hedefe ulaşmayı sağlayacak yollar konusunda onların aralarında görüş birliğinin olduğunu söylemek zordur.¹⁴² Başka bir deyişle, Genç Osmanlı Hareketi, hedeflere ulaşma konusunda birbirlerinden farklı düşünen bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda mücadele etmeleri olgusuna dayanmaktaydı (Mardin, 2008, s. 92). Ali Suavi Muhbir'in İngilizce özetlerinden birisinde bu durumu açıkça dile getirmiştir:

“İmparatorluğu kurtarmak için bir yol bulunabileceği konusunda hemfikiriz, sadece bu emele nail olmak için takip edilecek yol hususunda farklılıklarımız var. Bu hizipleri üçe ayırıyorum: 1- Bir meşrutî meclisimiz olmalı, 2-Bütün iç ve dış mâniaları bir hamlede kaldırıp atabilecek güçte bir diktatörümüz olmalı, 3-Eğitimin yaygınlaşması hürriyeti, hürriyet de meşrutîyeti getirir, bu da imparatorluğa hayatîyet verir.” (Tütengil, 2011, s. 50).

Aralarında fikir birliği bulunmayan Genç Osmanlı Cemiyeti üyeleri bazı konularda ortak görüşler ileri sürebilmişlerdir. Ya da belli bir konuda birisinin söylediklerini, diğerinin yapmış olduğu katkılar daha anlamlı hale getirmiştir. Özellikle eğitim konusuna, yine dönemin yönetici kadrolarına karşı yürüttükleri muhalefet çerçevesinde değinmişlerdir. Eğitim alanında Tanzimat Dönemi ıslahatını yetersiz görmüş ve yapılması gerekenler konusunda fikirlerini açıklamaktan geri durmamışlardır. Genç Osmanlı Cemiyeti üyelerinin, dilsel bilgileri, sosyal çevreleri, gazetelerden oluşan ifade platformları, esasen Avrupalı olan entelektüel esin kaynakları ve benimsedikleri toplumsal ve politik eğilim bakımından Tanzimat Dönemi'nde ön plana çıkmışlardır. Bu

¹⁴² Genç Osmanlı üyeleri arasındaki fikir ayrılıkları veya bu hareket içindeki farklı reformcu gruplar hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Mardin, 2008.

entelektüellerin, eski okuryazarlardan ve Tanzimat paşalarından tamamen farklı, Osmanlı geçmişine ve klasik İslam kaynaklarına hâkim oldukları görülmektedir (Bozarslan, 2015, s. 142). Özellikle de, Genç Osmanlı Cemiyeti'nin üyeleri yurtdışına çıktıktan sonra, Avrupa devletlerinin anayasal kuruluşlarını, bilim ve kültür alanında gelişmeleri ve gittikleri devletlerdeki kurumsallaşmayı yakından tanıma fırsatı elde etmişlerdir (Petrosyan, 2015, s. 87). Yurda döndüklerinde ise edinmiş oldukları bilgi ve birikimi devletin ve toplumun ilerlemesi yönünde kullanmışlardır.

Yurda döndükten sonra söz konusu aktarımı yapmaya çalışan isimlerden birisi olan Namık Kemal, İmparatorluğun her alandaki ilerlemesini, eğitimle birleştirilmiş yoğun çabaya bağlamıştır (Mardin, 2008, s. 357). 1872 yılında Namık Kemal tarafından İbret gazetesi yayın hayatına dâhil edilmiştir. İlk sayıda; “inancımıza göre; temel siyasal sorunlara, kültürel ilerlemeye ilişkin bilgilerin halkımıza iletilmesi gazetenin önemli görevidir. Bundan dolayı biz de bu işe mütevazı yeteneklerimizle katkıda bulunacağız” (Petrosyan, 2015, s. 87-88) ifadesi bilgi ve birikimin aktarımında gazetenin etkin bir araç olarak kullanılmak istendiğini ortaya koymaktadır. Namık Kemal, Darüşşafaka başlıklı yazısında; “Ehl-i İslam maarife zekâtı kadar i’ane etmek lazım gelseydi etfal-i vatanın en fakir ve zelili bile mükemmel darülfünundan çıkardı” (Gündüz, 2016, s. 95, Namık Kemal, “Darüşşafaka”, İbret, No: 126, h. 30 Muharrem 1296) ifadeleriyle, eğitim öğretime toplumun destek vermediğinden yakınmıştır. Başka yazılarında ise bu durumdan aynı zamanda devleti sorumlu tutmuştur:

“Maarif Nizamnamesini neşrettikleri zaman, servet-i zatiyelerinin pek küçük bir cüz’ünü feda ederek İstanbul’da numune yollu beş-altı sıbyan ve bir iki rüşdiye mektebi tesis etmiş olsalar idi elbette mülkümüzde neşr-i maarif fikri fiiliyatça bir esas-ı sahihe eder ve o mekteplerde görülecek fevâid e’ali ve âhâddan milyonlarda ademin nazar-ı ibretine tesadüf edeceğinden..” (Gündüz, 2016, s. 97, Namık Kemal, “Bazı Mülâhazat: Devlet ve Millet”, İbret, No:27, 6 Şaban 1289).

Maarif başlıklı yazısında Namık Kemal (h. 1289a, s. 1-2; Aydoğdu ve Kara, 2005, s. 110-112), Avrupa’da maarifin terakkisinin hayatın içerisindeki somut eşya ve cisimlerle görünür hale geldiğini vurgulamıştır. Okuryazarlık oranının Amerika ve Avrupa’nın

birçok yerinde yüzde doksanlara ulaştığını söyleyerek, toplumun her kesiminden insanın okur-yazar olduğunun altını çizmiştir. Bunlarla birlikte okula devam etme zorunluluğunun bütün devletler tarafından kabul edildiğini, ancak hiçbir devletin herhangi bir kişiye yönelik böylesi bir zorlamaya ihtiyaç duymadığına değinmiştir. Bunun sebebi, onlar için eğitimin zihinlerde bir zorunluluk halini almış olmasıdır. Eğitim için harcadıkları para, günlük ihtiyaçlarına harcadıklarından daha fazladır. Namık Kemal bu ilerlemeyi her ne kadar Avrupa veya Amerika gibi ülkelerdeki halkın gayretine bağlasa da, bu gayreti ortaya çıkaracak hususun da devlet olduğunu ekler. Devletin sorumluluklarının olduğunu belirten Kemal, yine bir başka yazısında birçok konuda olduğu gibi mekteplerin ıslahında sadece devletten beklenti içine girilemeyeceğini tekrarlamıştır¹⁴³ (Namık Kemal, 1289b, s. 1-2; Aydoğdu ve Kara, 2005, s. 148). Kemal'in bu ifadelerdeki vurgusu, halkın eğitim konusunda destek vermesine yöneliktir. Sadece üstten değil, alttan yani halktan talebin toplumsal kalkınmadaki önemine işaret etmiştir. Bu yaklaşımı diğer Genç Osmanlı üyelerinin yazılarında da görebilmek mümkündür. Onlar Avrupa'yı görmüş, tanımış, orada bahsettikleri durum ile somut biçimde karşılaşmışlardır. Onların arzusu, Batı'da karşılaştıkları toplumsal ilerlemeyi ve düzeni, Osmanlı İmparatorluğu'na taşıyabilmektir. Batı'yı örnek gösterdikleri yazılarında hep Osmanlı toplumuna yönelik mesajlar vermek istemişlerdir. Bazen bunu İslam kılıfı altında bazen modernitenin bizzat kendisini meşruiyet aracı şeklinde kullanarak yapmışlardır.

Münif Paşa'dan sonra ilk ciddi pedagoji hareketi, bir diğer Genç Osmanlı Cemiyeti üyesi olan Ziya Paşa'nın Emile tercümesi girişindeki yazısı olarak görülmüştür. O, terbiye ve tahsilin, cemiyetin yükselmesi ve kurtulması için ilk şart olduğunu ifade etmiştir (Gündüz, 2016, s. 107). Rousseau'nun eğitim sisteminde görülen basitlik niteliğine, sadeliğe ve sağduyuya hayranlık duymuştur. Kendisi de İmparatorluktaki geleneksel eğitim metotlarının karmaşıklığına karşı çıkmıştır. Ziya Paşa'nın, eğitimle ilgili fikirlerini belirli bir perspektif içine yerleştirmenin başka bir yolu da, bu fikirleri, Batılı fikirlerden etkilenen Osmanlıların düşüncesinin çok belirgin bir özelliği olan "aktivizm"ın parçası olarak görmektir. Ziya Paşa'nın, çevirmiş olduğu Emile'e yazdığı

¹⁴³ "... umum mektebler ıslahını, umum ebna-yı vatanın saadet-i halini, memleketimizde hemen her ne kadar kîse var ise her akşam ya mekûlat veya melbusât veya meşrubat satanların pişhaneleri önünde boşalıp dururken bir keramet izharıyla ertesi sabaha kadar yine imlâ olunmasını hükümetten beklemek dahi o kadar fasid bir mütaladır. ... her türlü sanatın vücudunu, her türlü esbab-ı ticaretin zuhurunu halkın hod be-hod temin edecek dünyada hiçbir hükümet yoktur"

önsözün bir parçası olan kendi gençliğini konu alan makalesi, bunun kanıtı olarak gösterilmiştir (Mardin, 2008, s. 388). Yazının tamamı, çocukları genellikle ev işlerini görmekten aciz yaşlı hizmetçiler olan mürebbilere terk etmekten kaynaklanan kabiliyet israfının bir hikâyesidir (Yazı için bkz. Ziya Paşa, “Ziya Paşa’nın âvân-ı Tıfliyeti Hakkında Makalesi”, Mecmua-ı Ebuzziyya, 15 Rebiyülevvel 1298, ss. 404-409; Mardin, 2008, s. 389). Ziya Paşa’nın eğitim hakkındaki önemli yazılarından birisi de, 1861 yılında (h. 2 Zilkadde 1277) Tercüman-ı Ahval’de çıkan, “Maarife ait bend-i mahsustur” isimli makalesidir. Bu yazısında devletin eğitim politikasını ve eğitim alanındaki aksaklıkları ağır bir dille eleştirmiştir (Gündüz, 2016, s. 107). Ziya Paşa; “Hatıra” başlıklı yazısında “asâr-ı kadime hükümetlerinde ulum ve maarif yalnız me’murin-i ruhaniyyeye mahsus u münhasır olup, avam u nâs daima cehalet içinde bî-haber ahcâr u eşcâr ve âfitâb u nâr gibi şeyler ile nice asır secdegâh oldu” (Gündüz, 2016, s. 109; Ziya Paşa, “Hatıra”, Hürriyet, 30 Şaban 1285, no: 25,) diyerek dini sınıfların eğitim üzerindeki tekeli, geride kalmışlığın sebeplerinden birisi olarak sunmuştur. İlginç olan, bu sunumu içinde yaşadığı toplumu da kapsayacak biçimde yapmış olmasıdır. Böyle bir açıklama yapması, yani ruhban sınıfı tabirini kullanmış olması, karşılaşması muhtemel tepkileri dikkate almış olduğunun göstergelerinden birisidir.

Genç Osmanlı Hareketi, birçok etkinin ürünü olmasına rağmen, onun entelektüel temellerini atan kişinin Şinasi olduğu iddia edilmiştir (Mardin, 2008, s. 281). Dil öğrenmek amacıyla Avrupa’ya gitmiş olan Şinasi, oradan bir eğitimci olarak dönmüştür (Mermutlu, 2003, s. 243). Döndükten sonra Maarif Meclisi’nde görev alan Şinasi’nin çıkarmış olduğu gazetelerde maarif konusundaki yazılara ağırlık vermiş olması onun eğitimci kişiliği ile ilgilidir. Üzerine almış olduğu maarif dellâllığını, Tasvir-i Efkâr gazetesinde daha da ileri götüren Şinasi, maarif ilânlarını bedava basmıştır (Uyanık, 2006, s. 73). Tercüman-ı Ahval isimli gazetenin ilk sayısındaki tanıtım ve giriş yazısından, Şinasi’nin eğitim konusu üzerine odaklanmış olduğu anlaşılabilmektedir (bkz. Tercüman-ı Ahval, 6 Rebiyülahir 1277, No: 1). Gazetenin tanıtım kısmında, iç ve dış havadislerle birlikte maarife ait konuların içerikte yar alacağı ifade edilmiştir. Şinasi’nin izlemiş olduğu yol hem topluma hem de yönetenlere gazetede yazılar ile rehberlik edebilmektir. Tanzimat Dönemi’ndeki okullaşma hamlesi Şinasi tarafından dikkatlice takip edilmiştir. Bu konudaki örneklerle, çıkarmış olduğu gazetelerde genişçe yer vermiştir. Modern okul, onun için Batı bilgi ve kültürüne açılan bir kapı niteliğindedir (Akay, 1998, s. 49).

Şinasi'nin hem akıl kavramını, “fiilin üssü'l esası” olarak kabul eden görüşü hem de faaliyetçiliği, Türk aydın sınıfının zihnen ve fikren tevarüs edegeldiği bir parçası haline gelmiştir (Mardin, 2010, s. 28). Tanzimat Dönemi'nin başlarında savunulan halkın refahının korunmasına yönelik görüş, Şinasi ile birlikte yerini halkın haklarının savunulması fikrine bırakmıştır. Fikir alanındaki bu değişim, onun Türk siyasi düşüncesine yapmış olduğu en önemli katkı olarak görülmüştür (Mardin, 2008, s. 296). Ayrıca Şinasi'nin Tanzimatçılığının, medeniyetçilikle; medeniyetçiliğinin, Batıcılıkla birleşmiş olduğu; İslam felsefi kültürünü, Batı düşüncesinin yanında ikinci bir kültür gibi taşımadığı; bu nedenle de birçok Genç Osmanlı Cemiyeti üyesinde görülen ikilemlerin Şinasi'nin yazılarında görülmediği ifade edilmiştir (Akay, 1998, s. 39).

Bir diğer isim Ali Suavi, bilimi, ulûm ve fûnûn olmak üzere ikiye ayırmıştır. Hesap, hendese, cebir, maani, mantık, şiir, resim ve musikiyi ulûm olarak değerlendiren Ali Suavi için fûnûn, sanayidir. Politika ve askeri teknolojiye ait bilimleri her devletin bilmesi gereken bilimler olarak sıralayan Ali Suavi, “yakın bir vakitte göreceğiz ki, ilimsiz memurluk olmayacaktır” diyerek döneminin gençlerini, zamanın değişen şartlarına göre kendilerini yenilemeleri konusunda uyarmıştır (Uyanık, 2006, s. 77). Ali Suavi'nin Genç Osmanlılar arasında halkın temsilcisi olduğu ve “son derece düşük geliri olan fakat ilerlemenin nimetlerini paylaşma arzuları uyanmış bulunan, başkentteki Batılılaşan tipin orta sınıfın altındaki güçsüz insanların kızgınlığını dile getirmiş” olduğu ifade edilmiştir (Mardin, 2008, s. 93).

Genç Osmanlı Cemiyeti üyelerinin, muhalefet ederek yöneten ve yönetilen kesimler üzerinde etkin olmalarına yol açan en önemli araç gazete olmuştur. 29 Haziran 1868'de Hürriyet gazetesi Genç Osmanlı Cemiyeti üyeleri tarafından Londra'da yayımlanmaya başlamıştır. Gazeteyi Namık Kemal çıkarmıştır. Bu gazetenin İstanbul'da yakından ve ilgiyle takip edilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu yayına ilaveten Paris'te İttihad gazetesini Mehmed Bey, Cenevre'de ise İnkılâp gazetesini Hüseyin Vasfi Paşa'yla Mehmed Bey ortaklaşa çıkarmıştır (Göçmen, 1995, s. 65). Bahsedilen gazeteler Genç Osmanlı üyeleri tarafından yurt dışında yayımlanmıştır. Bu noktada şuna dikkat çekmek gerekir. Bu kişiler yurt dışından muhalefet geleneğinin temsilcileridir. Ancak yurtiçinde yapmış oldukları yayınlara bakıldığında yurt dışındaki kadar sert eleştirileri satırlarına taşıma fırsatını elde edemedikleri görülmüştür. Yurt içinde sert eleştirilerin yerine, eğitim veya başka birçok konuda mesaj içeren ama aşırıya kaçmayan yazılarla topluma ve

iktidara rehber olma uğraşı içinde olmuşlardır. Yurt içinde ve yurt dışında çıkarmış oldukları gazetelerde eğitim konusuna her fırsatta değinmişlerdir. Mesela Hürriyet gazetesinin bir sayısında memurların yetiştirilme konusu ele alınmış ve eleştirilmiştir. Bir kişinin, Kur'an-ı Kerim'i hatmedip yüzeysel bazı dersleri aldıktan sonra bir daireye çırak olarak girdiğinden, sonra burada öğleden sonra gelip birkaç saat birkaç satır yazı yazabildiğinden dolayı amedi kalemine girdiğinden söz edilerek liyakate önem verilmediği üzerinde durulmuştur (Hürriyet, 2 Kasım 1868, no: 19). Bir başka sayıda, alınan borçlar ile eğitim ıslahatı ve başka faydalı işler hususunda bir şeyler yapılması gerekirken, alınan borcun vükelaya konaklar, saraylar, köşkler yapılması gibi topluma faydası olmayan alanlarda harcanmış olduğunu dile getirerek Tanzimat Dönemi israfçılığını eleştirmişlerdir (Hürriyet, 16 Kasım 1868, no: 21). Liyakat, başka sayılarda üzerinde durulan meselelerden olmuştur. Hatta devleti idare edenlerin eğitim konusundaki yetersizlikleri dile getirilerek, sistemin liyakate dayalı olmamasından dolayı bulundukları konuma gelmiş oldukları ifade edilmiştir:

“bir vakitten beri tedabir-i mülke musallat olan azam-ı Avrupa’da bir muntazam mekteb ve yahud mülkümüzde tertib üzere tahsil değil hatta rüşdiye mekteplerinde tedris olunan mukaddimatı dahi layıkıyla görmeksizin kimi kâtipliğe kimi neferliğe kimi uşaklığa girdi. Öylelikle yetiştirdi. Yetişmek sırasında ise bir takımı sırf cehalet halinde kaldı. Bir takımı reşid paşaya çatmak için bir lisan öğrendi. Bu hal ile kahtarcal(?) saikesi ve (sonradan düşman can oldukları) reşid paşanın himaye-i menamansıya mesanid-i aliyeye geldiler. İdare-i devleti ellerine aldılar. (herde karşılığın mazaret-i (mezeret-i) tabiyesinden olmak üzere) kulaktan toplayarak hâsıl ettikleri ilm-i mahzar ile kendilerini kemalat-ı insaniyeyi cem etmiş birer nüsha-i kebire zannettiler

Efrad-ı fitanat veyahut mesaide-i ferasetle maarif-i asriyece bir mütalaa hâsıl edecek kadar olsun kesb-i vukuf edenlerin sözleri ekâbir meclislerinde hayaletten ma’dud oldu. Malumat ve marifet üç beş kişinin vesavis ve himaye ve ekazib-i eğfaliyesini ezberlemeye ve tasdik etmeye münhasır kaldı” (Hürriyet, 14 Aralık 1868, no: 25).

Genç Osmanlılar Hareketi ile Osmanlı İmparatorluğu’nda modern anlamda muhalefetin gelişmeye başladığı inkâr edilemez. Ayrıca Genç Osmanlılar ile başlayan modern anlamda muhalif akımın destekçilerinin ve özellikle de Genç Osmanlı

Cemiyeti'nin çekirdek kadrosunun memur, gazeteci gibi entelektüel kökenli gençlerden oluşması dikkate değerdir (Petrosyan, 2015, s. 67). Fakat Tanzimat Dönemi modernleşmesi sürecinde yürütülen ıslahatta devlet öncüdür. Yani değişiklikler toplum tarafından talep edilmeyip, yönetici sınıf tarafından benimsetilmek istenmiştir. Bu nedenle ıslahatın tabana yayılması için Sultan'ın mutlak gücünden yararlanılmıştır. Bürokrasinin öncülüğünde yürütülen ıslahat programını destekleyen II. Mahmud, Abdülmecid ve Abdülaziz gibi padişahların olması da Tanzimat'ın uygulanması hususunda etkili olmuştur. Genç Osmanlılar'ın muhalif konumlarına rağmen, modernleşme koşusuna fırsat tanıyan hükümdarların olması da, onların fikirlerini ortaya koymaları için zaman zaman gerekli zemini sağlamıştır. Ancak eskiden gelen bir takım miras ve aristokrasinin Osmanlı İmparatorluğu'nda gelişmemiş olması dolayısıyla Osmanlı'daki bu muhalif sınıfın ve sonraki muhalif grupların çıkarlar neticesinde savundukları çizgilerden zaman içerisinde saptıkları görülebilmektedir. Bunun en önemli sebebi, kendi hayatlarını idame ettirebilecek maddi ve manevi kaynakların eksikliğidir. Saray'a yakın olmak, gerektiğinde Saray'ın himayesi altında olmak kendilerini ifade edebilme konusunda muhalifler için zaman zaman çok daha cazip olmuştur. Ayrıca bu muhalif sınıfın koruyuculuğunu üstlenen şahısların, kendi çıkarlarını ülkenin çıkarları gibi sunmuş oldukları gerçeği de gözden kaçırılmamalıdır. Böylesi şartlar altında ortaya çıkan muhalif sınıfın ve bu sınıfa mensup kişilerin muhalefette izlemiş oldukları yöntemler ileriki yıllara miras olarak devretmiştir. Özellikle yurtdışından muhalefet, işine gelince savunulan görüşlerin terk edilmesi ve muhalefette din ve geleneğin bir kılıf olarak kullanımı gibi mirasları devralan Osmanlı/Türk muhalif grupları, bu alışkanlıklardan kendisini kurtarabilmiş değildir. Bu kurtaramayışın elbette başka sebepleri bulunmaktaysa da, bu çalışmanın konusu değildir.

4.5.6. Modern Kamuoyu'nun Oluşumu

Kamu'nun tarihsel arka planı çok gerilere götürülebilir. Antikçağ'da Roma'da publicus (kamu) sıfatı kolektif bir yapı olarak yurttaşları ya da tebaayı ve onların mülklerini anlatmak için kullanılmıştır (Van Horn Melton, 2011, 11). Antik Yunan'da "public" kavramı, toplumun çok sınırlı bir kesimini oluşturan "özgür vatandaşları" ifade etmek için kullanılmıştır. Latince'den gelen "opinion" kavramının ise iki anlam taşıdığı dile getirilmiştir: "Kesin olmayan yargı" veya "ün" (Koloğlu, 2010, s. 1). "Publicus"

kavramını kullanmış olan Romalılar, bu kavramla ev alanı dışındaki sokakları, meydanları veya tiyatro gibi kamusal mekânları nitelemişlerdir. Anlaşılacağı üzere kamu kavramı eski dönemlerden itibaren kullanılagelmiştir. Ancak üzerinde duracağımız anlamda kamuoyu, Avrupa’da XV. yüzyıldan itibaren oluşmaya başlayan yeni bir oluşumdur. Bu bağlamda “kamuoyu”nun en iyi tanımlarından birisi Young (1923) tarafından yapılmıştır: “kamuoyu, akılcı kamu tartışmasına sunulmuş genel çıkar sorunları üzerinde bilinçli bir toplumun sosyal yargısıdır” (aktaran Koloğlu, 2010, s. 3). Tanımda ifade edildiği üzere kamuoyu, içinde yaşadığı toplumda gündemde olan meseleleri akıl süzgecinden geçirebilen, tartışabilen, eleştirebilen ve bu meseleler hakkında birtakım yargılara ulaşabilen bir toplumsal oluşumdur. Kamu kavramının yakın zamanlardaki bir diğer anlamı, “bir şeyin kitlesini” vurgulamasıdır. Örneğin; bir kitabın okur kitlesi veya bir filmin izleyici kitlesi gibi (Van Horn Melton, 2011, s. 11). Çalışmamız açısında üzerinde durulacak olan tanım, elbette bir önceki olacaktır.

Kamu, modernleşme ile birlikte devlet otoritesinin dışındaki alanı ifade etmektedir. Özellikle modern Avrupa’da kentleşme ve sanayileşme ile birlikte kamuoyunu, yani kendilerini ilgilendiren konular hakkında akıl yürütebilen ve iktidarlar karşısında güç elde eden bir toplumsal oluşumu görebilmek mümkündür. Modern dönemdeki mevcut egemenlik anlayışı, kamuoyu adı verilen toplumsal oluşumun etkisini ve gücünü daha da artırmasına olanak tanımıştır. Friedrich Schiller; 1782 yılında, “kamu benim her şeyim, okulum, hükümdarım, güvenilir dostum. Ben bir tek bu mahkemeyi tanırım, başkasını bilmem” demiştir (Van horn Melton, 2011, s. 12). Yine bu doğrultuda Londra’daki Theatrical Guardian 1791 yılında; “bir aktörün ya da aktrisin meziyetlerini yargılayacak yegâne mahkeme heyeti kamudur ve sanatçıların çabalarına bu heyetten onay ve alkış mührü vurulduktan sonra, onun temyizi yoktur” diyerek kamunun tiyatro sahnesi karşısındaki egemenliğini teyit etmiştir (Van horn Melton, 2011, s. 12). Siyasal alanda kamuoyu, “ben her zaman kamuoyuna danışmalıyım; o asla yanılmaz” diyen XVI. Louis gibi kâğıt üzerinde mutlak güce sahip bir hükümdarın gözünde bile aracılık ve meşruiyet kazanmıştır (Van horn Melton, 2011, s. 11).

Kamuoyunun oluşumunda eğitim alanındaki gelişmelerin büyük oranda tesiri bulunmaktadır. Özellikle seküler ve rasyonel eğitim anlayışı ile birlikte, aklını özgürce kullanabilme özgürlüğünü elde eden birey, iktidara veya herhangi bir toplumsal baskıya karşı direnme gücünü kendisinde bulabilmiştir. En azından kendisi hakkındaki kararları

sorgulama fırsatını yakalamıştır. Matbaanın yaygınlaşması da kamuoyunun oluşumunda ayrıca önemli bir husustur. Farklı bölgelerde farklı kişilerin birbirleri ile ilişki kurabilmeleri, matbaanın gelişimi ile daha da olanaklı hale gelmiştir. Yerel dillerin önem kazanması, ulus-devletin gelişim süreci ve diğer birçok gelişme kadar okuryazarlık oranının artması da kamuoyunun oluşumu ile yakından ilgilidir. Matbaanın yaygınlaşması ve modern eğitim sistemi okuryazarlığın yükselişini, bu da modern anlamda bir kamuoyu oluşumunu beraberinde getirmiştir. Okuryazarlığın artışı ile geleneksel toplum yapısı hızla dönüşmeye başlamıştır. Okuryazarlık, modernleşen toplumlarda bir taraftan bireyselleşmeyi mümkün kılarken, diğer taraftan bireylerin ortak davalar etrafında bütünleşebilmelerini kolaylaştırmıştır (Fortna, 2011, s. 23).

Tanzimat Dönemi eğitim politikalarındaki yegâne amaçlardan birisi, eğitim-öğretim faaliyetlerini tüm Osmanlı toplumu arasında yaygınlaştırarak devletin ve toplumun modernliğe doğru evrilmesini sağlamaktır. Önceki başlıklar altında değinildiği üzere bu dönemde okullaşma, eğitim alanında kurumsallaşma ve hukukileşme, modern anlamda eğitimin Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde temellerinin atılması anlamını taşımaktadır. Bu atılımlar ile birlikte, önceki dönemlerden farklı olarak rasyonalite ve bireyselleşmenin, Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat Dönemi'nde şekillenmeye başladığı görülmektedir. Tanzimat Dönemi'nde yeni bir toplumsal düzenin oluşumu açısından eğitim araçsallaştırılmıştır. Modern dönemde Avrupa'daki eğitim politikaları göz önüne alındığında da, eğitimin yeni bir düzeni oluşturmada ve düzeni devam ettirmedeki rolü önemlidir. Aslında modern eğitim politikaları kimi Avrupa ülkelerinde liberal bir yapıdayken, zaman zaman otoriter eğitim politikaları ve reformlarına rastlamak da mümkündür. XIX. yüzyılda meydana gelen ekonomik ve sosyal değişimlere ayak uyduracak bir toplumun eğitim vasıtasıyla var olabileceği, dönemin Avrupa'sında ortak bakış açısıdır. Ancak eğitim toplumun tamamını içine aldıkça ve eğitimin niteliği arttıkça, toplumsal, ekonomik veya siyasi alanda yeni hak arama talepleri ve yeni örgütlü yapılar ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle eğitim düzeyinin artmasıyla, kamuoyunun etkisini artırması arasında paralellik vardır. Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk defa Tanzimat Dönemi'nde eğitimin niteliği, yönü ve kapsamı değiştirilmek istenmiştir. Bu dönemde açılan modern bilimlerin okutulmaya başlandığı yeni okullar, mevcut değişimin en iyi örnekleridir. Kimi zaman değişim yavaş olsa da, sonuçları modernleşen toplumlardaki ile benzer özellikler taşımaktadır. Özellikle

Tanzimat'ın ikinci yarısında hem modern okullarda eğitim alan birey sayısındaki artış hem de iletişim ve ulaşım alanındaki gelişmelerin etkisi vasıtasıyla ilk defa “kamuoyu” denilen oluşum daha da gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Kamuoyunun oluşumunda Osmanlı toplumunda okuryazarlığın artışı hiç kuşkusuz önemli etkenlerden birisidir. Bunu ortaya çıkaran etken ise, okullaşma oranındaki artış olmuştur. Okuryazarlığın artışı dönemin en etkili iletişim vasıtalarından olan gazeteye olan ilgiyi beraberinde getirmiştir. Bu manada, okuryazar sayısındaki artışın aynı zamanda gazetenin gelişi üzerindeki etkisi dönemin basınında da üzerinde durulan konulardan birisidir (bkz. Ceride-i Havadis, 21 Receb 1256, no: 6). Nihayetinde Osmanlı toplumunda yaşadıkları dönemi okuyup eleştiri süzgecinden geçirebilen modern anlamda kamuoyu Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda kamuoyu kavramı ilk olarak II. Mahmud döneminde kullanılmaya başlanmıştır. O dönemki deyimle “mütelaa-yı amme” ve “itikad-ı amme” ifadeleri kamuoyunun karşılığı olarak kullanılmıştır (Koloğlu, 2010, s. 44). Bu kavramın kullanımında Osmanlı basınının gelişimi oldukça önemlidir. II. Mahmud dönemi ile birlikte Mısır'da 2 Aralık 1828 tarihinde yayımlanmaya başlayan Vekayi-i Mısıriye'den sonra ikinci Türkçe gazete¹⁴⁴ olan Takvim-i Vekayi'nin 1831 yılında yayımlanmaya başlaması İmparatorlukta kamuoyunun gelişimi açısından önemlidir.¹⁴⁵ Takvim-i Vekayi'nin işlevinin anlatılmış olduğu yazıda, “toplumun artık vakanüvislerin yirmi otuz yıl bekletildikten sonra yayınlanan haberlerle tatmin olmadığı, yanlış söylentileri önlemek için bilgi verilmesi gerektiği” (Koloğlu, 2010, s. 43) ifade edilerek Osmanlı İmparatorluğu'nda yöneten-yönetilen ilişkisinde yeni bir bakış açısı ortaya konulmuştur. II. Mahmud döneminde, Lutfi Efendi'nin söyleyişiyle; “usûl-i medeniyete teşebbüs olunduğu sırada ma'lûmât-ı zamaniyye ve vukuât-ı câriyyeden halkı haberdar etmek” lüzumu duyulmuştur (Budak, 2013, s. 361). Bahsedilen dönem Osmanlı İmparatorluğu'nda siyasal ve toplumsal manada belirsizliğin ve gündemin yoğun olduğu bir süreçtir. Bu dönemde özellikle de siyasi olay ve kararlar hususundaki bilinmezlikler,

¹⁴⁴ İlk sayısı Ocak 1831'de Girit'te yayımlanan Vekâyî-i Giridiye (Rumca adı: Kritiki Efimeri) de Türk basın tarihinde Türkçe kısımlar içeren ikinci gazete olarak anılmaktadır. Bkz. Nalcıoğlu, 2013, s. 46.

¹⁴⁵ Aslında ilk basın faaliyetleri Osmanlı sınırları içinde yabancı dilde çoklukla da Fransızca gerçekleştirilmiştir. 1795'deki Fransız elçiliğinin haber bültenlerinden sonra 1821'de İzmir'de yayımlanan *Spectateur Oriental*, 1824'te *Le Smyrneén* (İzmirli), *Le Courier de Smyrne* (İzmir Postası) bunlardan birkaçıdır. *Takvîm-i Vekâyî*'nin Fransızca olan sayılarının adı da *Le Moniteur Ottoman* (Osmanlı Gazetesi)'dir. Bkz. Ölker, 2012, s. X.

yaşanan gelişmeler hakkında doğru değerlendirmeler yapılmasını güçleştirmiştir. Gazetenin bu bilinmezliği ortadan kaldıracacağı düşünülmüştür (Budak, 2013, s. 363). Ancak Takvim-i Vekayi'nin, yönetimin istek ve kararlarını memurlara bildirmek görevi ile yayımlanmaya başlanmış olması unutulmamalıdır. Bu nedenledir ki, bu gazetenin devlet memurlarına ulaştırılması hususunda yöneten kesim oldukça gayret göstermiştir. Takvim-i Vekayi'nin aslında bir gazete olarak devlet tarafından kurumlara ulaştırılması ve kurumların bu konuda aboneliğe zorlanmış olması, aslında kamuoyunun da bizzat devlet eliyle oluşturulduğunu ortaya koymaktadır. Devlet, gazete yoluyla bir taraftan kararlarını memurlarına ve halka duyurmak isterken, diğer taraftan da toplumu kontrol altında tutmayı amaçlamıştır. Bu konuda, Takvim-i Vekayi'de Osmanlı Padişahı ile tebaası arasındaki ilişkinin konu edinildiği bir yazı dikkat çekmektedir:

“Şer'an ve aklen, dünya ve ahret selameti için, herkesin emri mutlak bir sultan zişana (şerefli) tebaiyet ve itaati vaciptir. Bu konuda bütün Müslüman halk kesin karara varmıştır... Padişahlara itaat edip tabiiyetinden dönmek ve niçin şu şöyle oldu ve bu böyle oldu diye itiraz olunmamak vecibe-i uhde-i diyanet (dinin gereği) ve lazime-i ubudiyet (bağlılığın gereği) olduğu nice nice hadis şerife vardır” (Takvim-i Vekayi, 21 Cemaziyülahir 1247, no: 4).

Bu ifadeler ile Osmanlı yöneticileri, toplumun birtakım gelişmeler konusunda sorgulayıcı tavırlar takınmasının doğru olmadığını şeriata da atıf yaparak vurgulamışlardır. Yani, gazete Osmanlı iktidarı tarafından bir toplumsal denetim mekanizması olarak görülmüştür. Takvim-i Vekayi'nin yayımlanmasından beş gün sonra, onun Fransızca versiyonu Le Moniteur Ottoman çıkarılmıştır. Bu gazetenin çıkarılmasındaki amaç ise, Avrupa kamuoyunda Osmanlı Devleti hakkındaki yanlış bilgilerin düzeltilmesi, iç ve dış politika ile ticaret alanındaki gelişmelerin İmparatorluk dışına ulaştırılmasıdır (Budak, 2013, s. 368). Tanzimat'ın faydalarının duyurulması amacıyla ayrıca bir de İngilizce gazete çıkarılması Churchill isimli gazeteci tarafından teklif edilmiştir (BOA. İ. DH. 16-741). Yabancı dilde gazetelerin çıkarılması, daha çok Tanzimat Dönemi'nde İmparatorluğun Batı'daki imajının düzeltilmesi hedefi ile ilgilidir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda gazeteciliğin gelişimine bakarak kamuoyunun oluşum süreci anlaşılabilir. Tanzimat Dönemi'nde Türkçe gazetelerin sayısı artmakla birlikte gazeteler yavaş yavaş devletin kontrolü dışında bir alanda hareket etme fırsatını

elde etmişlerdir. İlk sayısı 31 Temmuz 1840 (1 Cemaziyülahır 1256) tarihinde yayımlanmış olan Ceride-i Havadis, Osmanlı İmparatorluğu'nda çıkarılmaya başlayan üçüncü Türkçe gazete olmuştur. Bu gazete, bir yabancı şahıs (William Churchill) tarafından çıkarılmıştır. William Churchill, İstanbul'da gazete çıkarmak için sunduğu istidasında, yapılan ve yapılmak istenen hayırlı işlerin duyurulmasının lüzumunu vurgulamıştır. Aksi halde, sebebi bilinmeyen icraat düşmanlık yaratacaktır. Söz konusu istida 22 Mayıs 1840 (20 Rabiülevvel 1256)'ta Abdülmecid'e sunulmuş ve kendisine gerekli izin verilmiştir. Ceride-i Havadis, yayımlanması sürecinde devlet tarafından maddi yardım alınmış olması¹⁴⁶ dolayısıyla, dönemin bir sonraki Türkçe gazetesinde yapılmış olan tasnifte nîm-resmi (yarı resmi) gazete olarak gösterilmiştir (Budak, 2014, s. 196-197). Osmanlı modernleşmesinde devletin öncü konumda olması, gazeteciliğin ülkede kök salması sürecinde de görülmektedir. Yani, oluşmaya başlayan yeni toplumsal sınıflar devletten tümüyle bağımsız işleyen kurallara bağlı olmak bir yana pekâlâ devlete bağlı durumdaydılar (Bouquet, 2016, s. 239). Zaten ancak böyle olursa yaptıkları işlerinde devamlılığı sağlayabilirlerdi. Bu husus da yine ilerleyen yıllarda kırılamayacak siyasal ve toplumsal kültür olarak karşımıza çıkmaktadır.

Basın-yayın alanında devletin öncülük yapmış olmasının altındaki sebeplerden birisi, kamuoyunu kontrol altında tutmaktır. Böylece, dönemin gazetecileri iktidarla yakın ilişki içerisinde olmuş, bir nevi iktidarın kontrolü ve denetimi dışında hareket edebilme fırsatını çok az bulabilmişlerdir. Bu durum özellikle ilk çıkarılmaya başlanan gazeteler olan Takvim-i Vekayi ve Ceride-i Havadis için çok daha tutarlı bir tespittir. Bu durumun, gazetecilerin veya gazeteciliğin devlet karşısında kişilikli bir duruş sergilemesinin de önüne geçmiştir (Budak, 2014, s. 220). Fakat diğer taraftan, Tanzimat Dönemi'nde bürokrasi tarafından yürütülen toplumsal modernleşme projesinde gazetelerin de devlet kontrolü altında olması önemliydi. Aksi takdirde, yapılan birçok yeniliğin (ki bu yeniliklerin kaynağı geleneksel ıslahatın dışında Batı medeniyetiydi) tutucu kesimlerin tepkileri karşısında yok olup gideceği büyük ihtimaldi. Çünkü henüz yürütülmek istenen projenin ne olduğunu ve ne gibi tesirler ortaya çıkarabileceğini anlayabilmiş bir toplumsal kesimin oluşmamış olmasının, devletin kontrolü olmadığı zaman gazetecilik alanında da

¹⁴⁶ Bütün masrafları Churchill'e ait olacak ancak üç yıl devam etmek üzere 5000 kuruş hazine yardımı olacaktır. Bkz. Budak, 2014, s. 196.

aynı zihniyetin hâkim konuma gelmesi ihtimalini ortaya çıkaracağı gözden kaçırılmamalıdır.

Ceride-i Havadis'in yayın hayatına başlamasıyla birlikte özellikle eğitim ve bilim alanlarında çeşitli konuları gündeme taşınmış olduğu görülmektedir. Hatta niçin böyle konuların gazetelerde gündem haline getirilmiş olduğuna dair Ruzname-i Ceride-i Havadis'in yirmi dokuzuncu sayısında yer alan bir yazıda cevap bulabilmek mümkündür:

“Cerideci ile bazı müşterisi Beyninde Vuku bulan Muhavere

...

Müşteri: gazeteler neden havadis değil de ulum ve fûnun ağırlıklı olarak çıkmaktadır?

Cerideci: Amaç okuyucuya “bilvesile faideli şeyler” öğretmektir. Bu belki sınırlı gazete sayfalarında gereği gibi olmayacaktır, ama her şeyden bir nebze sunmak okumaya vakitleri ve halleri müsait olmayanlara eğlence kabilinden bir takım malumat vermek mümkündür. Böylece hiç olmazsa kafalarda bir merak uyandıracak, birçok kişi için ‘hazâin-i fûnûna dühûl’ kapısı aralanmış olacaktır. Yalnız bu noktada dile özellikle dikkat edilecektir.. Yazılar, okuyucunun anlatılanı anlayabilmesi için mümkün mertebe ‘açık ibare’ yazılacaktır” (Ruzname-i Ceride Havadis, 25 Cemaziyülevvel 1277, no: 29’dan aktaran Budak, 2014, s. 248).

Ceride-i Havadis'in yayımlanmasından sonra bu kez bir Türk tarafından gazete imtiyazı almak için ilgili mercie başvuru yapılmıştır. Başvuruyu yapmış olan isim, Agâh Efendi'dir (Nalcıoğlu, 2013, s. 94). Başvurusu kabul edilen ve devletten herhangi bir maddi yardım almaksızın Agâh Efendi ve İbrahim Şinasi tarafından yayınlanmaya başlayan Tercüman-ı Ahval, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki ilk özel gazete olmuştur. İlk sayısı 22 Ekim 1860 tarihinde yayımlanmış olan Tercüman-ı Ahval, ilk bağımsız gazete olmakla birlikte bir fikir gazetesi olmuştur (Budak, 2014, s. 199). Tercüman-ı Ahval gazetesinin ilk sayısında mukaddime (giriş) kısmını kaleme almış olan Şinasi, “halkın, vatanın yararı için söylemesi de yazması da hakkıdır” diyerek ortak bir değer olarak vatani ortaya koymuştur. Bu ortak değer etrafında her türlü fikrin söylenip

yazılabileceğini ifade etmesi, ortaya çıkmaya başlayan kamuoyunun sesi niteliğinde olmuştur. Bahsedilen giriş yazısında Şinasi, gazeteler vasıtasıyla ortak değer olan vatanın çıkarları doğrultusunda iktidarın hatalı görülen işlerinin de söylenmesini bir hak olarak görmüştür (Nalcıoğlu, 2013, s. 96). Bu tutum, Osmanlı İmparatorluğu'nda yeni bir şeydir. Artık bir kişiye sadakatin yerini vatan almaya başlamış ve modern anlamda bu ortak değerın savunuculuğunu üstlenen bir kamuoyu ortaya çıkmıştır.

Tercüman-ı Ahval ile birlikte başlayan fikir gazeteciliğinin Osmanlı toplumu tarafından ilgiyle karşılanmış olduğu ifade edilmiştir (Nalcıoğlu, 2013, s. 99). Gazete, XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sadece havadislerin yer aldığı sayfalardan oluşan bir şey değil, “izhar-ı efkârın birinci vasıtalarından” biri haline gelmiştir (Hürriyet, 29 Haziran 1868, No: 1). Ancak Tercüman-ı Ahval gazetesinde iktidarın kontrolü dışında yazıların çıkmaya başlamış olması, kısa süre içerisinde gazetenin geleceği konusunda engelleri de beraberinde getirmiştir. Ziya Paşa tarafından yazıldığı düşünülen ve dönemin eğitim sistemine yönelik olumsuz eleştiri içeren “Maarife dair bend-i mahsusdur” isimli yazıdan sonra, “yazarının yetkisini aşarak davrandığı” gerekçesiyle Tercüman-ı Ahval'in yayını 2 Haziran 1861 tarihli 43. sayıdan itibaren on beş gün süreyle durdurulmuştur (Nalcıoğlu, 2013, s. 104). Bu gazetenin yayınının durdurulmuş olması aslında oluşmaya başlayan kamuoyu ile ilgilidir. Çünkü Tercüman-ı Ahval'in önceki gazetelere karşın halk tarafından ilgiyle karşılanmış olması dolayısıyla gazetede iktidarın yaptıklarına yönelik muhalif tutumun toplumsal bir tepkiyi ortaya çıkarabileceği düşünülmüş olmalıdır. İktidarın böylesi bir tutum içerisine girmiş olması da Tanzimat Dönemi ile birlikte yeni bir geleneğin oluşumunu beraberinde getirmiştir. İktidarların elbette bütün yaptıklarını doğru ve meşru görme tutumu sergilemeleri doğaldır. Ancak iktidarın hatalı veya eksik birtakım işler yapabileceğinin görmezden gelinmiş olması ve iktidarın yaptıklarına yönelik eleştirel yazıların içeriğinin bir akıl süzgecinden geçirilmeden tamamen reddi tutumunun benimsenmiş olması söz konusu geleneğin kökleridir. Her ne kadar bizzat devlet eliyle bir toplumsal modernleşme projesi yürütölmek istenmiş olsa da, özellikle bürokrasi açısından bulundukları konumu kaybetme korkusu söz konusu projede eleştirilere yönelik düşmanca tutumun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sonraki dönemlerde de bürokrasi kesiminde bu tutum devam ettirilerek adeta gelenekselleştirilmiştir. Böylece Osmanlı İmparatorluğu'nda dolayısıyla da Osmanlı/Türk siyasal yaşamında eleştiri ve tartışma kültürünün ortaya çıkması

engellenerek yöneten ve yönetilen kesimler arasında var olan kutuplaşma daha da derinleşmiştir.

Tercüman-ı Ahvâl gazetesinin yayımlanmasından sonra Şinasi ayrı bir gazete çıkarabilmek için çalışmalar içerisine girmiştir. Şinasi'nin girişimleri neticesinde Tasvir-i Efkâr gazetesi, 27 Haziran 1862'de ilk sayısı yayımlanmıştır. Tasvir-i Efkâr gazetesinin ilk sayısındaki giriş yazısında Şinasi, gazetelerin çoğalmasını medeniyet açısından ele alarak gerekliliğini vurgulamıştır.¹⁴⁷ Tasvir-i Efkâr gazetesinin yayın hayatına başlaması ile Osmanlı basınında gelişim ve çeşitlilik artmıştır. Tasvir-i Efkâr gazetesindeki eğitim ile ilgili makalelerin nitelik olarak dönemin diğer gazetelerine göre daha ileri düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bu gazetede Ahmed Vefik Paşa tarafından kaleme alınmış olan tarih metodolojisi hakkındaki yazılar ile tarih, Türkiye'de ilk kez bir "ilim" olarak adlandırılmıştır (Mardin, 2008, s. 291). Bilim ve eğitimin gelişmesinde öncülük etmiş olan Şinasi, Batı'daki fikir akımlarının kamuoyunda yayılmasında ve yeni oluşmaya başlayan Türk aydın sınıfının ideolojik biçimlenişinde önemli rol oynamıştır (Petrosyan, 2015, s. 57).

Gazeteler çoğalınca basın yoluyla birbirleri arasında fikir tartışmalarına girişmiş oldukları anlaşılmaktadır. Ruzname-i Ceride-i Havadis ile Tasvir-i Efkâr gazeteleri arsında ortaya çıkan fikri tartışmadan sonra söz konusu gazeteler etrafında şekillenen bir kamuoyunun ortaya çıkışını da beraberinde getirmiştir. Bahsedilen tartışmadan sonra fikirde ve sanatta Batı'ya eğilimli gençlerin Şinasi'nin çevresinde toplanmaya başladıkları ifade edilmiştir (Ebüzziya Tevfik, 1973, s. 60). Şinasi'nin getirmiş olduğu modernist fikirleri benimseyen gençlere Avrupa'da Mustafa Fazıl'ın da iştirakiyle birlikte Genç Osmanlı Hareketi doğmuştur. Avrupa'da bu hareketin neşretmiş olduğu iki gazete vardı: Muhbir¹⁴⁸ ve Hürriyet¹⁴⁹ (Mardin, 2010, s. 30). Bu gazetelerin yurt dışında yayımlanmaya başlaması üzerlerindeki devlet kontrolünü ortadan kaldırmıştır. Çünkü

¹⁴⁷ Şinasi 28 Haziran 1862'de çıkardığı Tasvir-i Efkâr gazetesinin ilk sayısında gazetelerin önemini medeniyet bağlamında vurgulamıştır:

"Bir hal-i medeniyette bulunan halk ise kendi menafinin husulü hakkında ne suretle sarf-ı zihin eylediği, tercüman-ı efkâr olan gazetelerin lisanından belli olur. Bu mütelaaya mebni her bir memleket-i mütemeddine içi elzem olan o türlü varakanın millet-i muazzamayı Osmaniye meyanında peyda olmasına mukaddemleri sâi ve muvaffak olduğunu misullü taksir-i idadi emeliyle bu defa dahi bârusat-ı saniyye havadis ve maarife dair iş bu 'Tasvir-i Efkâr' gazetesinin tesisine teşebbüs eyledim" bkz. Tasvir-i Efkâr, 29 Zilhicce 1278, no: 1.

¹⁴⁸ Muhbir gazetesi, Londra'da 31 Ağustos 1867 tarihinde Ali Suavi tarafından yayımlanmaya başlanılmıştır.

¹⁴⁹ Hürriyet gazetesinin ilk sayısı 29 Haziran 1868'de çıkarılmıştır.

1860'lı yıllardan itibaren gazetelerin çoğalması ve gazete aracılığıyla Osmanlı'da muhalif kesimlerin seslerinin yükselmeye başlamasından sonra Matbuat Nizamnamesi yürürlüğe konmuştur. Matbuat Müdürlüğü ve Bab-ı Ali Tercüme Odası basınla ilgili işlerden sorumlu olmuştur. Bunların görevleri; siyasal nitelikli yayınlara ruhsat vermek, yayından sonra içeriğini kontrol etmek, gazetelere verilecek resmi bildirilen hazırlamak, Avrupa'da Osmanlı aleyhine yayın yapan gazete ve kitapların ülkeye girmesini önlemektir (Çadırcı, 2007, s. 72).

Gazetelerdeki Tanzimat Dönemi'nde modern muhalif kesimlerin yazıları ile Osmanlı İmparatorluğu'nda iktidarın yaptıklarını eleştirebilen ve akli süzgeçten geçirebilen bir kamuoyu ortaya çıkmaya başlamıştır. Tanzimat Dönemi'nde Kurulu otoriteye karşı eleştirilerini açıkça dillendirebilen bir kamuoyu olgusundan bahsedebiliriz. Anlaşılacağı üzere, modernleşme sürecinde topluma ve devlete yeniden düzen verme mekanizmaları işletildiğinde iktidarlar açısından beklenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilmiştir (Fortna, 2011, s. 23). Kamuoyunu ve muhalefeti bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Tanzimat Dönemi'nde gazete ve gazeteci Tanzimat Dönemi'nde önemli roller üstlenerek, siyasal otoriteyi denetlemeye aday yeni bir toplumsal odak noktası olmuştur (Ortaylı, 2016, s. 227). Artık Osmanlı basınında iktidar da bulunan herkes – hatta padişah dâhil- eleştirilebilir ve değiştirilebilir mantığında yazıları görebilmek mümkündür. Siyasal iktidar dâhil birçok şeyin tartışılabilirdiği bir kamuoyunun ortaya çıktığı Osmanlı İmparatorluğu'nda basına yönelik baskılar da artmıştır. Muhbir gazetesinin ilk sayısındaki, “Muhbir doğru söylemenin yasak olmadığı bir yer bulur yine çıkar” ifadesi, Osmanlı İmparatorluğu'nda fikir gazeteciliğine yönelik baskının olduğunu göstermektedir. Basına yönelik baskılar, muhalif basını ülke dışında faaliyet göstermeye zorlamıştır. Yurtdışından muhalefet, Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkmış olan yeni bir davranış biçimidir. Bu gelenek üzerinden ilerleyen yıllarda da kendisine yönelik baskının arttığı durumlarda yurt dışından kendi ülkesinin menfaatlerini savunmaya veya iktidarları kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalışan grupları görebilmek mümkündür. Nitekim patrimonial iktidarların kişisel münasebet ve akrabalık ilişkilerine dayalı düzeni, birey açısından istikrarsızlığın da kaynağı olarak görülmüştür (Giddens, 2005, s. 112). Bu ilişkilerin suiistimal edildiği veya liyakatin yerini adam kayırmacılığın aldığı dönemlerde devlet otoritesinin üst kademeleri istikrarsız bir biçimde dağıtılmıştır. Patrimonial devletin bu özelliği, bireysel girişim ve ilerlemenin önünü

tıkamıştır. Dolayısıyla da bu tür iktidar yapılarında muhalefet görevini üstlenecek herhangi bir oluşuma rastlamak oldukça zordur. Tanzimat Dönemi patrimonyal ilişkilerin süregeldiği Osmanlı İmparatorluğu'nda bahsedilen ilişki biçimlerini değiştirmiş olması açısından önemli olmuştur. Bu değişim Tanzimat'ın ikinci yarısında Osmanlı toplumunda iktidarı ve düzeni eleştirebilen bir kamuoyunu ortaya çıkarmıştır.

Değinildiği üzere yurt dışındaki Türk gazeteciliği Genç Osmanlı adı verilen modern muhalif grubun öncülüğünde başlamıştır. Genç Osmanlıların, “hürriyet” eksenli bir çerçevede İmparatorluğun toplumsal yapısındaki bozulmaya daha çok “yönetilenler” açısından yaklaşması önemli bir yeniliktir (Çaylak, 2008, s. 202). Özellikle halkın Tanzimat Dönemi'ndeki aşırı batılılaşma karşısındaki tutumunu, “sosyal seferberlikçi” yönleriyle Tanzimat bürokrasisine karşı vermiş oldukları mücadelede kullanmışlardır (Çaylak, 2008, s. 214). Bu açıdan Tanzimat Dönemi, yönetilen kesimin yöneten üzerinde etki ve baskısının arttığı bir süreç olmuştur. Osmanlı topraklarındaki Amerikan Okulu olan Robert Koleji'nin kurucusu olan Cyrus Hamlin; “reaya gücünün ve haklarının farkına varmaktadır. Devlet artık bunların yardımı olmadan iktidarını sürdüremez ve bu unsurlar dört bir yandan bastırmaktadır” (Hamlin, 2011, s. 293) ifadeleriyle Osmanlı yönetimi üzerinde yönetilen kesimin baskısının Tanzimat Dönemi'nde arttığına dikkat çekmiştir. Bir başka önemli bir isim, kamuoyunun hükümetlerin meşruiyetini sağlayan yegâne husus olduğunu ifade ederek; efkâr-ı umumiye olarak adlandırdığı kamuoyunu, eskiden olageldiği gibi yeni dönemde olmazsa olmazlardan bir oluşum olarak göstermiştir (Namık Kemal, 1289d, s. 1-3; Aydoğdu ve Kara, 2005, s. 205).

Hürriyet gazetesinde Osmanlı basınında iktidara yönelik tartışmalar daha ileri boyutlara taşınmıştır. Yapılan ıslahat yeterli ve gerekli görülmeyle hatta kesin bir dille eleştirilerek tartışmalar, yeni bir siyasi düzenin kurulmasına götürülmüştür. Bu yeni siyasi düzen, dönemin ifadesiyle usul-i meşveret yani meşrutiyettir. Hürriyet gazetesinin hemen hemen her sayısında meşruti yönetim biçiminin Osmanlı İmparatorluğu'nda kurulması gerektiği dile getirilmiştir. Bundan başka özellikle Tanzimat Dönemi ikinci kuşak yöneticileri olan Ali ve Fuad Paşalar nezdinde o dönemde uygulanan siyasalara yönelik eleştiri ve muhalefet gazetede kalem sahiplerinin daima gündeminde olmuştur. İktidardakilerin her türlü davranışları hakkında bir görüşe, Hürriyet gazetesi satırlarında rastlamak mümkündür. Özellikle İslami atıflar ve İmparatorluğun içinde bulunduğu iktisadi durum, gazetede ortaya konan eleştirel görüşlerin meşruiyeti olarak

kullanılmıştır. Tanzimat Dönemi'ndeki özellikle yöneten kesim tarafından yapılmış olan israflar gazete sütunlarında eleştiri konusu edinilmiştir. Örneğin; Hürriyet'in dokuzuncu sayısında:

“Ali Paşa hazretlerinin konağı yapılmaya başlandı. Masrafı hazineden verilecekmiş. Memurlar aylıklarını gümrükten havale ile ve buna benzer daha birkaç türlü garip şekilde alabilmektedirler. Tedahül (ödemelerin gecikmesi) o dereceye vardı ki muvazzaf memurlardan olduğum halde miktarını ben de hatırlamıyorum.

Bazı ukalâ konağın başlanmasını mahz-ı hayr'ad ediyor. Çünkü İstanbulca ebniye-i aliye inşası ameleyle medar-ı maişet olur imiş. Yani taşralarda sapanın bir tarafına öküz koşup, bir tarafına kendi girerek çift süren biçarelerin mahsul-i saiyeti ellerinden olup da burada bulunan acemleri ve Karadağlıları beslemek umur-u hayriyeden imiş” (Hürriyet, 24 Ağustos 1868, no: 9).

ifadeleri ile Ali Paşa'nın devletin içinde bulunduğu iktisadi buhran ve halkın sefaleti ortada iken konağının inşasına karşı çıkmıştır. Aynı gazetede başka bir sayıda Şura-yı Devlet'in açılması, göz boyamakla itham edilmiş ve Fransa'daki karşılığı olan meclisle karşılaştırılmıştır (Hürriyet, 21 Eylül 1868, no: 13). Bu yönüyle Hürriyet gazetesindeki yazılar vasıtasıyla Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yeniliklerin kaynağı Osmanlı toplumuna açıklanmıştır. Mukayese ile de İmparatorluktaki yeniliklerin aslında özünden uzaklaştırılmış olduğu açıklanarak, ciddi ıslahatın yapılmasına yönelik bir kamuoyu oluşturma gayreti güdülmüştür. Hürriyet'in yazılarında Ali ve Fuad Paşa'lara olan muhalif tutum birçok sayıda görülür. Hatta gazetenin Londra'dan taşınmasında Ali Suavi tarafından Ali Paşa hakkında yazılmış “... zalimin ve zalime muavin ve zalime sâi olanların katline ve kaatiline me'cûr olacağına fetva verildiğini söyleyerek ‘katli farz olan kâfir’ olarak ‘işte bu zalim-i zemin Ali Paşa’dır’”(Tütengil, 2011, s. 71) ifadesi sebep olmuştur. Daha başka birçok konu gazetenin gündemine taşınarak tartışılmıştır. Ancak her birini burada yazabilmenin imkânsızlığı dolayısıyla bu örneklerle yetinilmiştir.

Tanzimat Dönemi'nde ismi zikredilen gazetelerden başka daha birçok gazetenin yayın hayatına başlamış olduğu gerçektir. Bu gazetelerde de kamuoyu kavramı gündemde olmaya devam etmiştir. Terakki gazetesinin 62. sayısında efkâr-ı umumiye hususu ele alınmıştır:

“her devlette birinci derecede merkezden çevreye ve çevreden merkeze fikirlerin bir sürekli akım halinde olması gereklidir ki efkâr-ı umumiye emri, terakki ve medenileşmede memleketin yetenek ve gerçek ihtiyaçlarını bir ifade şekli üzerinde anlamayı sağlayıp ve genel konularda herkesin bir esasa bağlanmasını sağlayabilsin. Bu cereyan daimi olmadıkça ülkenin her bir tarafında bulunan halk fikirlerini yalnız bulundukları mahallin terakkisine hasra mecbur olup, bütün ülkede ilerleme hâsıl olamayıp sadece bireysel kalır” (Koloğlu, 2010, s. 107).

Aynı gazetede 71. sayıdaki “İttihad-ı Efkâr-ı Umumiye” başlıklı yazı kamuoyunun Osmanlı İmparatorluğu’nda nasıl anlaşıldığına dair detaylı bir anlatım sunmuştur. Bu yazı altında toplum içerisinde bir gerçeğin kabul edilebilmesi için kamuoyunda fikir birliğinin ve ülkenin çıkarları konusunda ortak tutumun olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu fikir birliğini kamuoyunda sağlayacak araçların bulunması gerektiğine vurgu yapılmıştır (bkz. Koloğlu, 2010, s. 108).

Eğitimin bilinçli bir kamuoyunun oluşmasındaki rolü gazetelerdeki konular arasında olmuştur. Fakat diğer taraftan da eğitilmiş bir toplum ortaya çıkarmanın iktidar açısından riskli bir durum olarak kabul edildiğini gösteren ifadeleri de gazete sütunlarında görülmektedir. Ali Suavi bu tutumu konu edindiği bir yazısında;

“Bizim vükelanın efkârınca, halkı terbiye etmek ifsad demektir. Halkı yine kendileri için hal-i cehalette bırakmak lazım imiş ve senet olarak derler ki, maarif ilerilerse Fransa’nın Büyük ihtilali gibi bir şey zuhurundan korkulur... Evet, bu fikir doğrudur. Maarifte terakki eden millet hukuk-ı milliyeyi payimal eden despot vükela üzerine ihtilal dahi yapar” (Tütengil, 2011, s. 40).

Aslında eğitilmiş bir toplumun baskıcı iktidarlar karşısında nasıl bir güç olduğunu ortaya koymak istemiştir. Bu tür yazılarla toplumda belli bir bilinç oluşturularak İmparatorlukta baskıcı ortam karşısında sesini yükseltebilen bir kamuoyu oluşturma gayretleri dönem boyunca devam etmiştir.

Nihayetinde Tanzimat Dönemi’nde devletin, merkeziyetçi politikalar vasıtasıyla toplum üzerinde kontrol mekanizmalarını artırmış olması, beraberinde bu anlamdaki düzenlemeleri tartışan bir toplumsal kesimi ortaya çıkarmıştır. Ancak bahsedilen toplumsal kesimleri (kamuoyunu) ortaya çıkaran etkenlerin başında, Tanzimat Dönemi

boyunca eğitim olanaklarındaki artışın yer aldığı muhakkaktır. Okul sayısındaki artış, beraberinde okuryazar oranındaki artışı da getirmiştir. Bütün Osmanlı coğrafyasında olmasa da başta başkent olmak üzere vilayet merkezlerinde ortaya çıkan okuryazar kesimler gündemi gazete aracılığıyla takip etmişlerdir. Toplumsal modernleşme sürecinden doğrudan etkilenen kesimler, bu dönemde başta basın olmak üzere çeşitli yollarla Osmanlı ülkesine taşınan fikirleri ve siyaseti tartışmış ve zaman zaman belli başlı fikirlerin takipçisi konumunda olmuşlardır. Özellikle artan basın ve yayın faaliyetleri ile birlikte siyaset gündelikleşmeye başlamıştır. Bu anlamda Tanzimat bürokrasisi üzerinde bir kamuoyu baskısı ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu durumun getirilerinden birisi bireysel ve siyasal hakların gelişimine kapı aralamış olmasıdır. Başka bir ifadeyle modern kontrol tekniklerinin toplumsal alanda hissedilir olması ve devletin kamuoyunu keşfi, bireysel siyasal hakların gelişimi ile eşzamanlı olmuştur (Uslu, 2014, s. 238).

4.5.7. Tanzimat Dönemi Eğitim Islahatı ve Gayri Müslim Tebaa

Gayrimüslimlerin İslam devletleri içerisindeki konumlarını ve bu devletlerle olan ilişkilerini anlayabilmek için kavramsal ifadelerin bilinmesi gerekir. Müslümanlarla olan siyasi ilişkiler bakımından gayrimüslimler, “ehl-i harb” ve “ehl-i ahd” olarak iki grupta toplanmıştır. Ehl-i harb, Müslümanlarla savaş halinde olan gayrimüslimleri ifade ederken, ehl-i ahd olanlar, İslam Devleti’ndeki statüleri bakımından “zımmiler”, “muahedler” ve “müsteminler” şeklinde üçe ayrılır. Zımmiler, bir İslam Devleti’nin himayesini kabul ederek orada sürekli yaşayanlar; muahedler, kendileriyle barış yapılmış olanalar; müsteminler ise ticaret yapmak ya da başka bir amaç için İslam ülkesine gelen ve kendilerine bir yıldan az olmak üzere geçici oturma izni verilen yabancılardır (Eryılmaz, 1996, s. 19). İslamiyet’in gelişi ile birlikte gayrimüslimlerin İslam toplumları içerisindeki hakları sözleşme ile değil “zımmi” statüsü ile belirlenmiştir. Özellikle de Tevbe Suresi ve bu surenin inişine sebep olan tarihi olayların gayrimüslimlerin İslam toplumu içerisindeki statü ve hakları açısından kırılma noktasını oluşturduğu ifade edilmiştir (Akyol, 1998, s. 15). Zımmilik statüsünde gayrimüslimler dinlerinde, ibadetlerinde ve cemaat teşkilatlarında serbest bırakılmışsa da, Müslümanlarla kamu hukuku bakımından eşit konumda kabul edilmemektedir. Gayrimüslimlerin İslam devletiyle ilişkileri “sözleşmeye” değil, “hakimiyet”in kabulüne, “itaate” dayanmaktadır (Akyol, 1998, s. 15).

Farklı dini ve etnik toplulukların idaresi özellikle imparatorluk yapılarının devamlılığı için hayati önemde olmuştur. İmparatorluklar, ulus olarak nitelendirilen çok farklı halkları bünyesinde bulunduran yapılardır. İmparatorluk toprakları, ulus-devletlere göre çok daha geniş sınırları kapsamıştır. İmparatorluk toprakları, malların ve insanların dolaşımına sahne olmuştur. Bu sayede imparatorluklar bünyesindeki hâkim unsurlar çok geniş ve farklı bölgelere yayılma ve oralarda hâkimiyet kurma fırsatını elde etmişlerdir. Osmanlı imparatorluğu da bu özellikleri taşıyan ve koruyan bir sisteme sahip bir siyasal organizasyondur. Osmanlı Devleti, kuruluşundan itibaren toprak bakımından sınırlarını genişletmekle birlikte, çok farklı dini ve etnik toplulukları bünyesinde barındıran bir imparatorluk yapısına doğru evrilmiştir. Hatta XV. yüzyılda Osmanlı hâkimiyeti altındaki gayrimüslim reayanın nüfusunun Müslüman nüfustan fazla olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Böylesine farklı dini ve etnik toplulukları bünyesine fetihler yoluyla katmış olan İmparatorluk kadroları, bu toplulukların yönetimi konusunda da oldukça hassas davranmışlardır. İmparatorlukta söz konusu çeşitliği yönetebilme problemi, İmparatorluğun kendine özgü bir idare mekanizması geliştirmesinin de sebepleri arasındadır. Bu mekanizmanın bir ayağı, “millet sistemi” olarak adlandırılmıştır. İmparatorlukta çok dinli yapı içerisinde gayrimüslimlerin toplum içerisindeki statüsü, İmparatorluğun kendine özgü “millet sistemi” ile belirlenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nda kullanılmış olan “millet” kavramı, Batı’da kullanılan “nation” (ulus) kavramının karşılığı değildir. Osmanlı İmparatorluğu’nda “millet sistemi” içerisinde yer alan halklar, dinlerine göre sınıflandırılmıştır (Eryılmaz, 1996, s. 18). Bu sistem içerisinde İmparatorlukta yönetim anlayışı “hâkim millet” ve “mahkûm millet” kavramlarına dayandırılmıştır. Hâkim millet, Müslümanlardır (Eryılmaz, 1996, 100).

Tanzimat öncesi dönemde gayrimüslim tebaa ile Müslüman tebaa arasındaki ilişkilerin pek sağlıklı olduğu söylenemez. XVII. ve XVIII. yüzyıllarda Anadolu kentleri hakkında seyyahların eserleri veya hatıraları gayrimüslim tebaanın İmparatorluk içindeki konumları hakkında bir takım bilgiler vermektedir. Özellikle kırsal alanlarda bulunmuş olan gezginler, vermiş oldukları bilgilerde Müslüman Türklerin Hristiyan köylülerle anlaşamadıklarını ve ayrı köylerde yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Gürer, 2010, s. 78). XVIII. yüzyıl sonlarında (1792-1798) Fransa tarafından inceleme yapmak üzere Osmanlı topraklarına gönderilen Olivier, Gayrimüslim tebaa ile Müslüman tebaa arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir.

“Buralarda çok güzel evler görüyoruz, hemen hemen hepsi ahşaptan yapılmış ve muhtelif renklere boyanmış. Türklerin evleri, beyaz ve kırmızıya; Rum, Yahudi ve Ermenilerin evleri ise siyaha yakın griye boyalıdır. Müslümanların renklerini kullanmak gayrimüslimlere yasaktır. Türkiye’de giyim kuşamda olduğu gibi evlerde de efendi ile kölenin ayırt edilmesi gereklidir” (Gürer, 2010, 81).

Başka bir seyyah Grelot’un verdiği bilgilere göre ise, “genellikle Türkler ve Frenkler sarı, Ermeniler kırmızı, Rumlar mor, Yahudiler ise siyah renk mest giyerlerdi. Türkiye’de yeşil rengin ayağa giyilmesi herkese yasaktı” (Gürer, 2010, 156). Anlaşıldığı üzere seyyahların üzerinde durduğu konulardan birisi, toplum içerisindeki giyim tarzının milletlere göre farklılık göstermesidir. Aslında bu husus, sadece milletler açısından farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde Müslüman tebaa içerisinde de, mesleksel faktörler, statü gibi hususlar giyim tarzında farklılıkların olmasının sebebidir. Giyim şekillerinde renk veya biçimsel farklılıkların sebebi aslında modern öncesi toplumlara özgü bir durumdur. Bu tip toplumlarda dışsal zorlamalar (iktidar veya inanç gibi) toplum içinde bireysel kimliklerin belli olması için farklı giyim tarzlarını kullanmaya zorlar. Ancak modern dönem bu hususu tersine çevirmiştir. Modernleşme ile birlikte dışsal zorlamanın yerini içsel isteğin aldığına şahit oluruz. Yani bireyler kendilerini toplum içinde belli etmek veya kimliğini açıklamak amacıyla kendiliğinden bir giyim tarzı oluşturabilir. Tanzimat Dönemi bu yönden bir geçiş dönemidir. Her ne kadar dışsal zorlama tamamen ortadan kalkmış değilse de, içsel isteklerde belirmeye başlamıştır.

Tanzimat’ın ilk yıllarında gayrimüslim tebaaya yönelik aşağılayıcı hal ve hareketler, o dönemde Osmanlı topraklarında bulunan yabancılar tarafından dile getirilmiştir. Bunlardan birisi olan Salmone şu ifadelerle Müslim-gayrimüslim tebaa arasındaki ilişkilere değinmiştir:

“otuz beş ya da kırk yıl önce, Beyrut gibi nerede ise Avrupa sayılabilecek bir yerde, hangi sınıftan olursa olsun bir Hristiyan, sokakta bir Müslüman’ın sağ tarafından geçmeye cesaret edemezdi. Eğer birisi yanlışlıkla böyle bir şey yapmış olsa, karşısındakinden hemen aşağılayıcı bir azar ıtır ve tekrar geriye giderek, sola geçmesi emredilirdi. “sola sola” nidaları, Suriye’deki birçok yaşlı insanın kulaklarında bugün bile hala çınlar. Hatta çoğu zaman, uyarılar böylesine

yumuşak da olmaz, daha çok; “sola kâfir köpek, dininin de haçının da Allah belasını versin” tarzında olurdu... Türkiye’nin hiçbir yerinde bir Hristiyan, yeşil renkli yekpare bir giysiyi üzerine giymeye cesaret edemezdi” (Salmone, 2013/1896, s. 92).

Bahsedilen hususlar, Osmanlı İmparatorluğu’nda Müslüman ve gayrimüslim toplulukların sanıldığı gibi çok da iç içe yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Elbette nüfus ve toprak büyüklüğü bakımından büyük bir imparatorlukta, her bir toplumsal sınıfın veya bireyin sorunsuz bir şekilde idaresini sağlayabilmek zordur. Bu noktada Osmanlı İmparatorluğu’nun esas başarısı, bu kadar farklı topluluğu uzun bir müddet yönetebilme ve egemenliği altında bulundurabilme kabiliyetini göstermiş olmasıdır. Yukarıda bahsedilen problem veya farklılıklara rağmen gayrimüslim toplulukların İmparatorlukta siyasi bir sorun teşkil etmeleri yakın döneme özgü bir olgudur. XVIII. yüzyıldan itibaren hâkim olduğu topraklarda egemenliğini kaybetmeye başlayan İmparatorlukta, o zamana dek siyasi konumlarından dolayı –özellikle siyasi açıdan- çok da şikâyetçi olmayan etnik ve dini unsurlar, başta ulusçuluk olmak üzere farklı sebepler neticesinde problem teşkil etmeye başlamışlardır. Fransız İhtilali’nden sonraki süreç, bağımsızlık talepli isyanları beraberinde getirmiştir. Müslüman nüfusun sayıca az olduğu bölgelerdeki ekonomik ve sosyal temelli isyan girişimleri, Fransız İhtilali’nden sonra Aydınlanma Avrupa’sındaki birtakım gelişmelerin de etkisiyle siyasi bir boyut kazanmıştır. XVII. yüzyıldan itibaren Avrupa’da ortaya çıkan ulus-devlet olgusu ve nitekim Fransız İhtilali ile zirve noktasına ulaşan ulusçuluk, Osmanlı İmparatorluğu’nun bütünlüğü açısından ciddi olumsuz etkiler ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte dini ve sosyo-kültürel farklılıkların yanına etnik ayrıştırma politikalarının eklenmesi ve egemenliğin kaynağında meydana gelen değişim imparatorlukları içten kemiren bir hal almıştır. Artık Osmanlı İmparatorluğu’ndaki temel problem ve en önemli gündem maddesi, İmparatorluğun birlik ve bütünlüğünün korunması meselesi olmuştur. II. Mahmud Dönemi ile birlik ve bütünlüğün korunmasına yönelik başlatılan ıslahat hamlesi, onun halefi Sultan Abdülmecid Dönemi’nde bir adım daha öteye taşınmıştır.

Tanzimat Fermanı ilan edilmeden önce, İmparatorluk bünyesindeki etnik grupların sahip oldukları sosyo-ekonomik yapının Osmanlı İmparatorluğu’ndaki ıslahat sürecini dolaylı veya doğrudan etkilemiş olduğu unutulmamalıdır. Bu etkilenmenin ilk ortaya çıktığı bölgeler genellikle gayrimüslim toplulukların İmparatorlukta çoğunlukta

yaşadığı Balkanlar coğrafyası olmuştur. Balkanlar, XVIII. yüzyıldan itibaren ulusçuluk, rekabetçi ekonomik ve siyasi gelişmelerin etkisiyle Avrupa devletlerinin politikalarını yoğunlaştırdıkları bölge haline gelmiştir. Bölgenin önemli bölümünde egemen olan Osmanlı İmparatorluğu böylesi politik değişimin sonuçlarından doğrudan etkilenmeye başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda din temelli bir sınıflamaya tabi tutularak “millet sistemi” adı altında yaşayan farklı dini topluluklar, ulusçuluk akımının etkileri ile kendilerini yabancı bir devletin tahakkümünden kurtarmak isteyen etnik halklara dönüşmüşlerdir. Balkan coğrafyasının Avrupa'nın geri kalan kısmı ile temas bağlamında avantajları, Avrupa'daki ideolojik akımların bu coğrafyaya kolayca etki etmesini sağlamıştır. Böyle bir etkilenmede eğitim önemli bir rol oynamıştır. Nitekim Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim sistemi Tanzimat Dönemi'ne kadar –Enderun Mektebi hariç-dini, sosyal ve kültürel farklılıkları aynı değerler üzerine inşa etmekten uzak kalmıştır. “Millet sistemi” içinde her topluluk kendi eğitim sistemlerini sürdürme olanağına sahip olmuştur. Yani Osmanlı İmparatorluğu için siyasi ve iktisadi alanda pozitif katkılar sağlamış olan millet sisteminin, toplumsal bütünleşmenin sağlanmasında yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. İmparatorluk bünyesindeki farklı dini topluluklar (milletler) kapalı kompartımanlar halinde birbirleriyle yakın ilişki içersinde yaşamamışlardır. Hatta bu durum devlet tarafından başından beri teşvik edilmiştir (Ortaylı, 2015, s. 22). Tanzimat Dönemi'ne kadar İmparatorlukta eğitim ıslahatı ise, sadece askeri alanda sınırlı kalmış; mevcut etnik, dini ve toplumsal farklılıkların eritilebileceği ortak değerleri oluşturmaya yönelik herhangi bir girişim de olmamıştır.

Osmanlı devlet adamları tarafından göz ardı edilen veya görmezden gelinen eğitimin modernleşme sürecindeki rolü İmparatorluk bünyesindeki gayrimüslim topluluklar tarafından hem daha erken fark edilmiş hem de bu topluluklar, Avrupa ile kurmuş oldukları yakın temas sonucunda eğitimi kendi amaçları doğrultusunda daha etkili kullanabilmişlerdir. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim sistemlerindeki dönüşüm, önce ticaret burjuvazisinin gelişmiş olduğu Rum-Ortodoks ve Ermeni milletleri içinden başlamıştır (Tekeli, 2011, s. 32). Örneğin; 1803-1819 yılları arasında kurulmuş olan Kuruçeşme Okulu, Ayvalık Akademisi ve İzmir Jimnazyumu etnik topluluklarının eğitimsel alandaki atılımları açısından önemlidir. Konstantine Kumas tarafından kurulmuş olan İzmir Jimnazyumu'nda deneysel fizik, kimya, matematik, coğrafya ve ahlak dersleri verilmiştir. Özellikle Yunan ulusçuluğunun gelişimi hususunda dilin

önemine ve nasıl oluşturulmasına ilişkin görüşler ortaya koyan Koreas'ın fikirlerinin eğitim uygulamaları üzerinde etkisi vardır. Okulda laik bir eğitim sürdürülmüştür. Ancak bu durum, kilise ve çevresindekileri de rahatsız ettiği için baskılar artmış ve okul, 1819 yılında kapatılmıştır (Tekeli, 2011, s. 34-35). Okulun kapatılmasından ziyade Tanzimat Dönemi'nden çok daha erken tarihlerde modern eğitim müfredatı ve ulusal bilinç oluşturmaya yönelik uygulamaları barındıran bir eğitim kurumunun Osmanlı sınırları içerisinde kurulmuş olması önemlidir. Okulun kapatılması hususunda Kilise her ne kadar laik eğitim konusunda muhafazakâr bir tutum sergilemiş olsa da, kilisenin kendi eğitim sistemi de laik eğitim anlayışından etkilenmiştir. Fener Rum Okulu, kendi içerisinde reform geçirerek yalnız ruhani eğitim merkezi olmaktan çıkıp, aynı zamanda da felsefe, edebiyat ve çeşitli kültür dersleri okutulan bir yer haline gelmiştir (Tekeli, 2011, s. 34-35).

Tanzimat Fermanı ile açılan yeni dönem ise, İmparatorluk bünyesindeki gayrimüslim tebaa açısından da ciddi kırılmaların yaşandığı bir süreç olmuştur. Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesindeki en önemli sebeplerin başında İmparatorluğun birlik ve bütünlüğünün korunması gelmiştir. Ferman'ın ilanını müteakip çıkan birçok ferman ve yazılarda ortak değer olarak Osmanlı vatanı üzerinde durulmuş ve gayrimüslim tebaanın da bu ortak değeri benimsemesi beklenmiştir. Her şeyden evvel, Tanzimat Fermanı'nı eşitlik temelinde bir toplum düzeni oluşturmak üzere ilan edilmiştir. Müsavat (eşitlik) ve adalet, Ferman'ın en önemli iki sacayağıydı. Diğer bütün vaatler bu iki temel üzerine yerleştirilmiştir. Sadece Ferman'daki vaatler değil, sonraki politika ve ıslahatta aynı temeller üzerinden yürütülmüştür. Ferman ilan edildikten sonra, tek tek cemaatlerin dinsel yönetimleri ve mezhep ayrıcalıklarına ilişkin uygulamaları hakkında “nizam-ı mahsus”/özel tüzük çıkarılmıştır (Alkan, 1998b, s. 48). Eşitlikçi bir toplum tasavvuru ile yürütülen Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme sürecinde, İmparatorluk bünyesindeki milletlerin, kendi milli varlıkları, ticaret ve kültürlerinin gelişiminde ilerleme kaydedilmiştir (İnalcık, 2013, s. 35). Bu ilerleme çoğu kere Tanzimat'tan beklentilerin aksi yönde ortaya çıkmıştır. Mesela; Tanzimat'tan önce kendilerine karşı baskı ve vergi gibi sebeplerle Elbistan sancağında Müslüman isimlerini almış olan gayrimüslim tebaadan bir kısmı Tanzimat'ın ilanından sonra tekrar Hristiyan isimlerine dönmek istediklerine yönelik talepte bulunmuşlardır (BOA. A. MKT. MVL. 8A-62). Tanzimat Dönemi, gayrimüslim tebaa üzerinde devlet ve toplum baskısının azaldığı bir

süreçtir. Cihan (2004, s. 146) tarafından, gayrimüslimlerin meclislerde temsil hakkını elde etmelerinin onların toplum içerisinde yeni baskı unsuru olmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Ancak dönemin şartları düşünüldüğünde verilen temsil hakkı aksine var olan baskının bir sonucu olmakla birlikte, İmparatorluktaki Tanzimat Dönemi ideolojisi olan entegrist ulusçuluk çabalarının dışı vurumudur. İstenilen sonucun alınamamış olması gayrimüslimlere tanınan hakları sadece dış baskının ürünü olarak görmek gibi bir hataya düşürmemelidir. Nitekim söz konusu dönemde Osmanlı halen imparatorluk özelliklerini devam ettiren ve bu özellikleri ulus çağına göre evrime tabi tutmak isteyen bir siyasi yapıdır. Bu dönemde ilan edilmiş olan Tanzimat Fermanı ile başlayan yeni süreçteki temel amaçlardan birisi, eşitlik ve adalet temelinde yeni bir Osmanlı toplumsal düzeni oluşturabilmektir.

Tanzimat Dönemi ile birlikte üzerinde durulan Müslümanlarla gayrimüslimlerin eşitliği ilkesi, geleneksel Osmanlı hukuk düzeni içinde yeni bir haklar sistemi ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde oluşturulmak istenen yeni toplumsal düzen arzusundan, Müslümanlar müteessir ve gayrimüslimler ise haliyle memnun olmuşlardır. Fakat Tanzimat Fermanı'nın ilanı esnasında hazır bulunan Rum Patriği, Hatt-ı Şerif'in okunup da kırmızı atlastan yapılmış kesesine konulduğunda "inşallah bir daha bu keseden dışarıya çıkmaz" sözüyle memnuniyetsizliğini belirtmiştir. Patriğin bu memnuniyetsizliği, Rumların diğer gayrimüslim tebaa içinde, mümeyyiz vasfının kaybolduğu endişesinden kaynaklanmıştır (Eryılmaz, 1996, s. 101). Tanzimat Fermanı'nın okunması ile birlikte Müslüman ve gayrimüslim cemaatlerde ortaya çıkan Ferman'a yönelik hoşnutsuzluk ilerleyen zamanlarda yerini Ferman ile başlayan ıslahat hamlesine yönelik memnuniyete –özellikle gayrimüslimler için- bırakmıştır. Mesela ilk başlarda memnuniyetsizlik içerisinde oldukları belirtilen Rumların ekonomik ve demografik gelişmelerinde Tanzimat Dönemi ıslahatının katkısı oldukça yüksek olmuştur (Sonyel, 2004, s. 346). Bu dönemde başlatılan toplumsal modernleşme ve gayrimüslim cemaatlerin iç kurumlarını dinsel otoritelerinden tekelinden çıkarma isteği, gayrimüslim cemaatler tarafından yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde de köklü değişim ve ilerlemeyi beraberinde getirmiştir (Şeni, 2001).

Tanzimat Fermanı ile başlayan yeni dönemle ortaya çıkan fırsat ve imkânlardan faydalanmasını bilen grubun başında misyonerler¹⁵⁰ gelmektedir. Osmanlı topraklarına daha XVII. yüzyıldan itibaren farklı amaçlarla misyonerler gelmeye başlamıştır. Ancak Tanzimat Dönemi'ne kadar bu misyonerlerin faaliyetleri ve etkileri sınırlı kalmıştır. Tanzimat Fermanı'nın ilan edildiği zaman İstanbul'da olan Dwight; "Tanzimat, bir aldatmaca ya da kâğıt üstünde kalan bir taahhüt değildir. Çok önemli etkileri olmuştur" (Kocabaşoğlu, 2000, s. 54) diyerek Tanzimat'ın sözde kalan bir proje olmadığını dile getirmiştir. Robert Koleji'nin kurucusu olan Cyrus Hamlin de; "Tanzimat Fermanı, yaşlı Müslümanların nezdinde şeriatın apaçık inkârı, Hristiyanların nezdinde ise yeni bir devrin başlangıcıydı" (Hamlin, 2011, s. 47) diyerek Ferman ile getirilen teminatların ve bizzat İmparatorluğun başındaki kişi tarafından verilen sözlerin gayrimüslimler için önemine vurgu yapmıştır. Bu dönem eğitim alanındaki ilerlemelerin, yabancı dil öğreniminin yaygınlaşmasının ve bu dönem Osmanlı toplumundaki dışa açılma teşebbüslerinin, Hristiyanların menfaatine olduğu açıkça ifade edilmiştir (bkz. Hamlin, 2011, s. 293).

Tanzimat Dönemi'nde İmparatorluk genelinde her alanda eğitilmiş bireylere duyulan ihtiyaç, Cyrus Hamlin ve onun gibi rasyonel hareket etmiş olan misyonerlere önemli olanaklar sunmuştur. Ayrıca İmparatorluk bünyesindeki gayrimüslimler için modern eğitim veren modern bir okulun eksikliği dikkatlerden kaçmamıştır. Slav ve Romenlerin çocuklarını orta Avrupa veya Fransa gibi ülkelere eğitim için göndermiş oldukları, ancak Ermeni, Bulgar ve Rumların bu tür imkânlardan çok faydalanamadığı dile getirilerek kolejin hangi kesimlere hitap edeceği de belirlenmiştir (Robert College Records, Box 2 and Folder 43, Printed Version Robert College's Objectives).¹⁵¹ Zaten, Osmanlı yönetiminin eğitim ve sosyal hizmetler konusunda yetersiz kaldığı bölgelerde misyoner okullarının daha çok rağbet görmüş olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bu bölgelerdeki Hristiyan tebaa henüz modern eğitim ile tanışma fırsatını elde etmemiş ve ulusal bilinç gelişmemiştir (Ortaylı, 2016, s. 219). Osmanlı İmparatorluğu'nun sahip olduğu politik, coğrafi ve stratejik konumla birlikte el değmemiş doğal kaynakların ve nüfusun çokluğu Amerikan misyoner okullarının, İmparatorluk coğrafyasında

¹⁵⁰ "Misyon (mission) kelimesi Latince "mittere" (göndermek) fiilinden gelir. Amaçlı ve şuurlu bir din yayıcılık ve temelde dünyanın Hristiyanlaştırılması hareketine misyonerlik denilmektedir" bkz. Fendoğlu, 2002, s. 189.

¹⁵¹ Bu belgenin, 1861 yılında yayımlanan bir Fransızca gazetede Robert Koleji'nin amaçları başlığı altındaki yazının çevirisi olduğu belirtilmiştir.

açılmasının sebeplerinden birisidir (Robert College Records, Box 2 and Folder 43, Printed Version Robert College's Objectives). Bu misyonerler, devlet içinde nüfuz elde etmenin en önemli aracı olan “eğitim”i çok iyi kullanmışlardır. Bu dönem ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu’nda hukuki ve idari anlamda yeni bir çerçevenin çizilmiş olduğu iktisadi-sosyal alandaki değişim ve dışa açılma misyoner okullarının sayısındaki artışı da beraberinde getirmiştir. 1839 Eylülünde Misyoner Jackson, istasyon kurma çalışmaları için Erzurum’a doğru hareket etmiştir. 1848 yılında Antep’te, 1850’de Musul’da, 1853’te Arapkir’de, 1854’te Tokat ve Kayseri’de, 1855’te Maraş, Halep, Sivas ve Harput’ta, 1856 yılında Urfa, Antakya ve İzmit’te, 1857’de Musul ve Diyarbakır’da, 1858’de Mardin, Bitlis ve Edirne’de, 1863’te ise Adana’da misyon istasyonları kurulmuştur (Kocabaşoğlu, 2000, s. 69). Gerek İmparatorluk içinde gerekse İmparatorluktan koparak kurulan yeni devletlerdeki yönetici kadroları, bu misyoner okullarından mezun kişiler oluşturmıştır. Örneğin bu kolejde öğretmenlik yapmış olan Constantine Stoiloff ve İvan Slaveikoff isimli şahıslardan, Stoiloff’un 1901 yılında ölümüne kadar Bulgaristan’da en yetenekli devlet adamı olduğu; Slaveikoff’un ise Bulgaristan’ın önde gelen edebiyatçılarından olduğu ifade edilmiştir (Washburn, 2011, s. 79). Başka bir örnekte ise bu kolejden mezun olanlardan;

“Bulgar Petco Gorbanoff’la, Ermeni Agop Didiciyan’ın, Hamlin tarafından özel olarak yetiştirilip, Kolej’e öğretim üyesi olarak alındığı; Jordon Economoff ve Stephan Thomff’un Amerika’ya teoloji tahsiline gönderilmiş olduğu; Djabaroff’un daha sonra Bulgaristan daimi elçisi olduğu; Peter Mattochcoff’un yüksek seviyede diplomatik görevlerde bulunduğu; Nasten Nicoloff’un (Ermeni) ülkemizde bir bakan olarak çalıştığı; Drian Gurebetiyan’ın, Osmanlı Bankası’nda yüksek dereceli bir memur olarak çalıştığı”

dile getirilmiştir (Tozlu, 1991, s. 237). Ayrıca sayısı çoğalan yabancı okullardan mezun olmuş gayrimüslim öğrenciler, yeni dönemin ortaya çıkarmış olduğu olanaklar vasıtasıyla önemli meslekler icra etmeye başlamışlardır (Kocabaşoğlu, 2000, s. 58). Misyoner okullarında ayrıca bu dönemle birlikte seküler eğitime verilen önem artmıştır (Kocabaşoğlu, 2000, s. 60). Örneğin Robert Koleji’nin kurucusu olan Cyrus Hamlin, dini bütün bir Protestan olmakla birlikte rasyonel ve pragmatik yanını her daim ön planda tutmuş bir kişidir. Bu yönüyle eğitim-öğretimin sadece dini bilgilerin öğretilmesi amacı

dışında, ticari ve endüstri hayatının gerektirdiği nitelikte bireyler yetiştirilmesinde önemli bir araç olduğunu fark etmiştir. Örneğin; Hamlin Bebek İlahiyat Fakültesi'nin başında iken okulun ve öğrencilerin birtakım ihtiyaçlarını dışarıya bağlı kalmadan karşılayabilmek için öğrencilerin çalışabileceği bir atölye kurdurmuştur. Burada öğrenciler, kalaylama süsleme gibi işleri öğrenmişlerdir. Ancak Hamlin'in böylesi girişimlerine bile kendi cemaati içerisinde "işlerin dünyevileşeceği" iddiasıyla muhalefet ortaya çıkmıştır. Hamlin, bu muhalefete karşın; "maneviyattan yoksun bir toplumda doğan insanlara, hususiyetle çalışmanın pek rağbet görmediği doğu insanlarına dilenmek yerine çalışmayı öğretmenin yıkıcı bir tesiri olacağını düşünmüyorum" (Hamlin, 2011, s. 168) diyerek kendi çizmiş olduğu rasyonel ve pragmatik yoldan ayrılmamıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun gayrimüslim nüfusun yoğun olarak yaşadığı Balkan coğrafyasında, Tanzimat Fermanı ile başlayan yeni dönemde devlet eliyle eğitim alındaki atılımlar, misyoner ve yabancı devletler eliyle eğitim alanında gerçekleştirilen girişimlerin gerisinde kalmıştır. İmparatorluğun idareci kadroları, özellikle Islahat Fermanı'nın (1856) ilan edilmesinden sonra gayrimüslim cemaatler tarafından yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı fazlaca müsamahakâr davranmış ya da davranmak zorunda kalmışlardır. Gayrimüslimlerin kendi okullarını kurması ve kendi dillerinde bu mekânlarda eğitim-öğretim yapılmasına yönelik sınırlamaların kalkmasında Islahat Fermanı'nın üzerinde ayrıca durulması gerekir. Tanzimat Fermanı'nda eğitim alanına yönelik herhangi bir atıf yoksa da, bu dönemin ikinci safhasının başlangıcı olarak kabul edilen Islahat Fermanı'nda (1856) eğitim konusu ele alınmıştır. Tanzimat Dönemi'nde yürütülmüş olan entegrist ulusçuluk projesi bağlamında gayrimüslim tebaa için verilen haklardan birisi de, sivil ya da askeri olsun bütün eğitim-öğretim kurumlarına gayrimüslim öğrencilerin kabul edilmiş olmasıdır. Bu kararın ilk uygulaması olarak da, Islahât Fermânı'ndan kısa bir süre sonra yazılan 5 Muharrem 1273 / 5 Eylül 1856 tarihli tezkire ile Mekteb-i İdadiye, Harbiye, Bahriye ve Hendesehaneye gayrimüslim çocuklarından 10'ar kişi alınması kararı alınmıştır (Erdem, 2005, s. 101). 1864 yılında aynı doğrultuda karar alınmış ve ilerleyen yıllarda ihtiyaca göre gayrimüslim öğrenci alınması ifade edilmiştir. Cemaatlerin kararı olumlu karşılamış oldukları; Rum ve Ermeni cemaat meclislerinin padişaha bu konu hakkında ayrı ayrı teşekkür mazbataları gönderdikleri ifade edilmiştir (Erdem, 2005, s.102). Gayrimüslim ve Müslüman

öğrencilerin karışık (muhtelit) eğitim görmeleri doğrultusundaki karardan başka, bütün milletlerin kendi eğitim-öğretim kurumlarını kurmasına olanak tanınmıştır.¹⁵² Bu ayrıcalık ilerleyen zamanlarda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki kontrol ve denetimin zafiyeti dolayısıyla ciddi problemleri beraberinde getirmiştir. 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı sonrasındaki ortamda misyoner örgütleri Osmanlı topraklarında yayılmalarını hızlandırmışlardır. Bu alanda kullandıkları araç eğitim olmuştur. Bu anlamda etnik ulusçuluğun ve ayrılıkçı hareketlerin Osmanlı toprakları içerisinde kök salmasında, verilen bu hak oldukça önemli olmuştur. Tanzimat Dönemi ile birlikte çoğalan misyoner okulları denetimden uzak bir şekilde rahatça eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebilme fırsatını elde etmişlerdir. Bu faaliyetlerinde kendi ideolojilerini ve ayrılıkçı fikirleri, İmparatorlukta Tanzimat Dönemi'nde devam eden entegrist ulusçuluk projesinin üstünde tutmuşlardır. Bu okullarda bahsedilen tutum çoğu zaman bilinçli bir şekilde pratiğe dökülmüştür. Bununla birlikte Islahat Fermanı ile herhangi bir ayırım gözetmeksizin bütün Osmanlı tebaasına devlet kurumlarında memur olabilme hakkı tanınmıştır.¹⁵³ Böylece gayrimüslimlere devlet kurumlarında görev yapabilme yolu açılmıştır. Bu durumda Müslümanlara yönelik eğitim kurumlarına oranla çok daha iyi seviyede eğitim-öğretimin yapılmış olduğu yabancı okullardan mezun olanlar devlet kadrolarına girmeye başlamıştır.¹⁵⁴ Sadece memuriyette değil, daha birçok alanda gayrimüslimler ön plana çıkmaya başlamıştır. Bunun anlamı, Osmanlı İmparatorluğu'nda idari ve iktisadi vb. birçok alanda gayrimüslimlerin nüfuzlarının artırmış olduğu gerçeğidir.

Tanzimat Dönemi'nde yürütülen entegrist ulusçuluk projesi doğrultusunda İmparatorlukta gayrimüslim topluluklar, kendi eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyebilme ve yürütme hakkını sonuna kadar kullanabilmişken, bu okullarda

¹⁵² "...saltanât-ı seniyyem tebaasından bulunanlar mekâtib-i şâhânemin nizâmât-ı mevzu'alarında gerek since ve gerek imtihanca mukarrer olan şera'iti ifâ eyledikleri takdirde cümlesi bilâfark ve temyîz Devlet-i Aliyyemin mekâtib-i askeriyye ve mülkiyyesine kabul olunması ve bundan başka her bir cemaati maârif ve hıref ve sanayie da'ir milletçe mektepler yapmağa me'zûn olup..."

¹⁵³ "...saltanat-ı seniyyemizin me'mûrîn ve hâdemesinin intihâb ve nasbı tensîb ve irâde-i şâhâneme menûl olarak tebaa-i Devlet-i Aliyyemin cümlesi her hangi milletten olursa olsun devletin hizmet ve me'mûriyetlerine kabul olunacaklarından bunlar ehliyet ve kabiliyetlerine göre umum hakkında meriyyü'l-icrâ olacak nizâmata imtisâlen me'mûriyetlerde istihdâm olunmaları..."

¹⁵⁴ Gayrimüslimlerin yüksek devlet makamlarına getirilmesi konusunda atılan en önemli adım, 1868'de Agathon Efendi'nin Nafia Nazırı olarak atanmasıdır. Agathon Efendi ilk gayrimüslim nazıdır. Agathon Efendi'nin ataması, entegrist ulusçuluk projesi olan Osmanlılık politikasının önemli hamlelerinden biri olarak da kabul edilmiştir. Bkz. Gücüm, 2015, s. 197.

yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin denetimine yönelik ciddi bir zafiyet ortaya çıkmıştır. Bu zafiyetin kaynağı zaman zaman ihmalkârlıklar olmakla birlikte çoğunlukla bunları denetleyebilecek kapasitede yetişmiş nitelikli insan kaynağının olmayışıdır. Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde olan Makedonya’da eğitim-öğretim alanındaki ilerleme ve bu ilerlemenin İmparatorluk aleyhine dönmüş olması bahsedilen zafiyete iyi bir örnektir. Daha 1845 yılında bu bölgedeki gazetelerden “Sırske Novine”de; “Hatt-ı Şerif’in yayınlanmasıyla tüm Slav milletlerinde Abdülmecid’e karşı derin sevgi ve saygı uyandı... Bununla halkımız daha iyi eğitim ve daha geniş bilgiye sahip olmakla birlikte hem kendisine hem de çevresine daha yararlı olabilecektir... Bununla, yeni okulların yapılması ve halkın genel bilgisinin genişlemesi ile bilimin gelişmesi sağlanacaktır” (Karahasan, 1994, s. 434) şeklinde yer alan ifadeler Balkan coğrafyasındaki gayrimüslimlerin Tanzimat Dönemi’nde ortaya çıkan imkânları kendileri için bir fırsat olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Nitekim 1836-1876 yılları arasında Osmanlı Devleti’nin hoş görüşüyle ve ruhsatıyla, Makedonya’nın hemen hemen her kentinde ve köyünde kilise-belediye okulu olarak tanımlanan okulların açılmış olduğu ifade edilmiştir. Tanzimat Dönemi’nin ilk on yılında bu bölgede sadece üç adet kilise-belediye okulu varken, bu sayı 1858’de 13, 1868’de 31, 1875/1876 yılında 45’e yükselmiştir (Hamza, 1994, s. 494-495 ; bu konuda ayrıca bkz. Karahasan, 1994). Daha başka birçok tipte okulun bu bölgede Osmanlı İmparatorluğu’nun izniyle açılmış olduğu, bu okullarda Türklere ve Müslümanlara karşı kin ve nefret duygularının öğrencilere aşılandığı dile getirilmiştir (Hamza, 1994, s. 497).

1860’lı yılların sonuna gelindiğinde Anadolu’da Amerikan misyonerleri tarafından açılmış dört ilahiyat okulu ve buralarda öğrenim gören 74 öğrenci, 9 adet orta dereceli yatılı kız okulu ve 64 öğrenci, 220 ilkokul ve buralarda okuyan 5617 öğrencinin bulunduğu ifade edilmiştir (Kocabaşoğlu, 2000, s. 60). Misyoner okullarında kızların eğitim olanağından faydalanmasına 1832 yılında İstanbul’da William Goodell’in evinde açılan okul ile başlanmıştır (Kocabaşoğlu, 2000, s. 63). Misyoner okullarındaki faaliyetlerin bilinçli biçimde yürütülmüş olduğu anlaşılmaktadır. Bu okulların yatılı olmaları sebebiyle farklı şehir ve kasabalardan gelerek eğitim-öğretim olanaklarından faydalanmış olan kızlar vasıtasıyla misyonun faaliyetleri farklı bölgelere ulaştırılmak istenmiştir. Örneğin; 1862 yılında Maraş’ta kız öğrenciler kendi okul saatleri dışında iki yüz kadar yetişkin kadına eğitim vermişlerdir (Kocabaşoğlu, 2000, s. 64).

Bahsedilen okullar içerisinde Robert Koleji üzerinde ayrıca durmak gerekir. 4 Temmuz 1863 tarihinde resmi açılışı yapılan Robert Koleji'nin fikir babası Dwight kardeşler¹⁵⁵, finansmanı Robert, kurucusu ise Cyrus Hamlin'dir. Osmanlı İmparatorluğu'nda açılan devlet okullarına göre çok daha planlı ve programlı bir şekilde açılan ve eğitim-öğretim faaliyetleri açısından da daha ileri düzeyde olan bu Amerikan misyoner okulu Osmanlı gayrimüslimleri üzerinde ciddi oranda etkili olmuştur. Bay Robert 27 Temmuz 1859 tarihli mektubunda;

“benim kanaatime göre zaman, akıllı çalışma arkadaşlarınızla ve kolej için doğru açılımlar planlayabilecek diğer kişilerle ortak çalışma yapmanızın zamanıdır. Ülkemizin en iyi devlet okullarını ve özel okullarını kendine örnek olarak al. Okul başlangıç olarak küçük olmalı ama bir plan dâhilinde mevcut olan duruma uyum içinde ve toplumun isteklerini de göz önünde tutarak gelişmeli. Kurum derinliği ve genişliği olan bir yapı olmakla birlikte, plan eksiksiz bir biçimde aşamalı olarak yürütülmeli. Çabuk ve aceleci bir gelişme gibi bir beklentimiz ve isteğimiz olmamalı!” (Washburn, 1909/2011, s. 46).

ifadeleriyle eğitim alanında bu tür bir girişimde planlı ve programlı bir şekilde davranılması gerektiğinin altını çizmiştir. Kurulduğu günden itibaren etkin bir eğitim-öğretim kurumu olan Robert Koleji'nde Bulgar öğrencilerin öğrenim görmesi ile Bulgaristan'da ayrılıkçı fikirlerin yeşermeye başladığı anlaşılmaktadır. Bu okul, kuruluşundan itibaren elit bir Bulgar gençlik grubunun öğretim ve eğitimine katkıda bulunmuştur. Ayrıca, bu okulun, belirli dönemlerde Bulgaristan'a ilişkin her türlü gelişmeyi Batı dünyasına aktaran bir tür istihbarat ve enformasyon merkezi görevini üstlenmiş olduğu ifade edilmiştir (Kocabaşoğlu, 1994, s. 548). Hatta Bulgaristan Devleti'nin ortaya çıkması, bu Kolej'de yürütülen eğitim-öğretim başlığı altındaki faaliyetlerin ürünü olarak görülmüştür (Tozlu, 1991, s. 221).

Bilindiği üzere Tanzimat Dönemi'nde Fransa'nın Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki nüfuzu oldukça fazladır. Robert Koleji Amerika'nın Osmanlı üzerinde nüfuzunu artırma girişimleri ile beraber Osmanlı İmparatorluğu içerisindeki tüm dini topluluklar arasında Protestan mezhebi ve İngilizcenin yaygınlaştırmasının önünü açmıştır. Bu tarihlerde Sultan Abdülaziz'in Fransa'ya yapmış olduğu seyahatte

¹⁵⁵ İstanbul'da bir kolej kurulması fikrinin öncüsü olan James ve William Dwight kardeşlerden ikincisidir. Bu iki kardeş Yale Koleji'nden ve Union İlahiyat Okulu'ndan mezun olmuş, genç ve yüksek karakterli gençler olarak görülmüştür. Bkz. Washburn, 1909/2011, s. 35; Hamlin, 2011, s. 222.

Napolyon'un, bu Amerikan Koleji'nin etkinliğine karşın düşündüğü bir lisenin açılması hususunda Padişah'tan söz almış olduğu anlaşılmaktadır (Washburn, 1909/2011, s. 54). Ayrıca Osmanlı coğrafyasında Robert Koleji'nin meyvesi olarak adlandırılan okullar kurulmuştur. Bunlardan birisi, Robert Koleji'nin kuruluşundan dört yıl sonra Dr. Daniel Bliss idaresinde Beyrut'ta açılmış olan Suriye Protestan Koleji'dir (Washburn, 2011, s. 54). Anlaşılabacağı üzere, gerek Osmanlı İmparatorluğu içerisinde gayrimüslim topluluklar gerekse İmparatorluk üzerinde nüfuzunu artırmak isteyen yabancı devletler arasındaki rekabet, eğitim alanında da ortaya çıkmıştır. Yabancı devletler, bu dönem İmparatorlukta ihtiyaç duyulan nitelikli birey ihtiyacı ile ortaya çıkan imkânlardan misyonerlerin çabalarıyla eğitimi araçsallaştırarak faydalanmışlardır. Örneğin; Robert Koleji'nin kuruluş aşamasında Maarif-i Umumiye Nazırı Sami Paşa; "İmparatorlukta Hristiyan cemaatlerin zaten Müslüman vatandaşlardan daha çok okula, kitaba, eğitime ve bilgiye sahip olduğunu ve gayesinin Müslüman okullarını Hristiyan okulları mertebesine getirmek olduğunu ifade etmiştir". Sami Paşa'nın bu ifadeleri, Osmanlı İmparatorluğu'nda başlatılan eğitim ıslahatı hamlesinde yabancı okullarda Müslüman çocukların devam ettiği diğer mekteplere göre ileri düzeyde eğitim verildiğinin ve bu okulların, Osmanlı eğitim sisteminde rekabeti ortaya çıkarmış olduklarının göstergelerinden birisidir. Anlaşılabacağı üzere eğitim, sadece Osmanlı idaresi tarafından değil, İmparatorluk dışındaki güçlerin İmparatorluk içine müdahaleleri bağlamında da araçsallaştırılmıştır. Tam bu noktada farklı tipte, farklı hedeflerle eğitim öğretim yapan birçok sayıda yabancı okulun Osmanlı toprakları üzerinde kurulmuş olduğu görülmektedir. Ve bu okulların her biri birbirleriyle rekabet halindedir. Burada önemli olan husus, henüz özel eğitim kurumlarının mevcut olmadığı Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet adamlarının öncülüğü ile açılan modern devlet okullarının bu rekabetin içerisine ne derecede girmiş olduklarıdır. Ancak bir takım göstergeler bu konuda önemli eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. En başta farklı dine mensup çocukların devam ettiği okullara Müslüman çocukların devam etmesine yönelik bir durum ortaya çıkmış değildir. Bu konuda en başarılı okul olan Mekteb-i Sultani'de dahi muhtelit (karışık) eğitime yönelik önemli tartışmalar yaşanmıştır.

XIX. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun toprakları üzerinde yürütülen misyonerlik faaliyetlerinin "hayırseverlik" kılıfı altında yürütülmüş olduğu unutulmamalıdır. Osmanlı İmparatorluğu'nda, birlik ve bütünlüğün korunabilmesi için

gayrimüslim tebaaya tanınan haklar bilerek ve isteyerek verilmişse de, bu hakların İmparatorluk aleyhine kullanılabilmesini engelleyecek bir sistem kurulamamıştır. Bu durumda hayırseverlik kılıfı veya başka tür kılıflar altında İmparatorluk içinde yabancı okulların sayısı çoğalmıştır. Başka bir ifadeyle de, geliştirilmiş olan yeni biçim hayırseverliğin odaklandığı en önemli alanların başında eğitim olmuştur. Bu dönemde özellikle gayrimüslim cemaatler tarafından kurulmaya başlayan ve misyoner okulları olarak adlandırdığımız bu eğitim kurumları geleneksel yani eski tip eğitim-öğretimin yapılmakta olduğu mekânlar olmaktan çıkmışlardır. Bunların, modern bilimi ve zihniyeti getiren ve geliştiren kurumlar oldukları ifade edilmiştir (Şeni, 2001, s. 713). Fakat bu modern bilimden ve zihniyetten istifade eden kesim gayrimüslimler olmuştur. Bu durumda, gayrimüslimler için toplum ve devlet içinde statü olarak ön plana çıkış, eğitim konusunda söz konusu yenileşmeden tam manasıyla istifade edemeyen Müslüman kesim için ise her alanda geride kalış söz konusudur. Düşünce ve fikir alanında Müslüman tebaanın zihnindeki “hâkim millet” algısı, ortaya çıkan yeni durumla bir tezat oluşturmaya başlamıştır. Bu tezat durumun sonucu, toplumsal istikrarsızlık ve çatışma olmuştur.

Modern bir eğitim-öğretimin yapılmış olduğu misyoner okullarının Osmanlı İmparatorluğu içerisindeki gayrimüslim cemaatlerin bilgi seviyelerini artırmış olduğu bir gerçektir. Aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu içerisindeki gayrimüslim cemaatlerin - özellikle de Anadolu ve Arap vilayetlerindeki - eğitim düzeylerinin Avrupa’daki dindaşlarına göre oldukça geride olduğu unutulmamalıdır. Misyonerlerin, bu toplulukları kendilerince yönlendirmede bu husustan faydalanmış oldukları açıktır. Ayrıca eğitimsizlik, Osmanlı coğrafyasına gelen yabancılar tarafından, İmparatorluktaki gayrimüslimlerin de baş etmesi gereken büyük bir sorun olarak görülmüştür. Örneğin; eğitimsizliği Osmanlı Yahudi cemaatlerinin baş edilmesi gereken en önemli problem olarak ilk teşhis edenlerden birisi, Tanzimat’ın ilanından hemen sonra, 1840’ta İstanbul’a gelen, Fransız ve İngiliz Yahudi aydınlardan oluşan bir delegasyonun başındaki İngiliz banker Sir Moses Montefiore (1784-1885) olmuştur (Şeni, 2001, s. 713). Yahudi cemaatine yönelik ilk modern okul 1854 yılında açılmıştır. Fakat bu okul açıldığında sınıflarda sıra ve masa kullanılması, Fransızca öğretilmesi gibi “kâfirce uygulamalar”dan dolayı Müslümanlar arasında da işitilen yakınmalara benzer bir yaklaşımla muhafazakâr Yahudilerin saldırılarına uğramıştır (Findley, 1996, s. 150). Böylesi bir durum Osmanlı

coğrafyasındaki gayrimüslim cemaatler arasında da, tutuculuk, eğitimsizlik ve bağınazlık gibi durumların modernleşme önünde engel teşkil ettiğinin göstergelerinden birisidir. Yahudi cemaatine yönelik modern okulların kurulmaya başlanışının ardından 1856 yılında İstanbul’da Yahudi cemaatinin kurumları arasında bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda bir kararname ortaya çıkmıştır. Bu kararname gereğince; a) cemaat iç yönetimini Camondo ailesine ve çevresinin tekeline teslim edilmiş; b) cemaate “kutsal” bir görev olan yeni okullar kurma sorumluluğu yüklenmiş; c) fakirler için parasız olması gereken bu okullarda Fransızca, İtalyanca, Rumca gibi lisanların da öğretilmesi ancak her okulda Türkçe’nin mecburi ders olması istenmiştir (Şeni, 2001, s. 720). 1860 yılında Paris’te kurulan Alliance Israelite Universelle yani “Evrensel Musevi ittifakı” (EMI) Camondo’lara, İstanbul Yahudileri nezdindeki eğitim seferberliğini sürdürmek için yeni imkânlar sağlamıştır (Şeni, 2001, s. 724). Alliance İsrailite tarafından açılan okullar, geleneksel dini elitlere karşı Osmanlı Musevi cemaatinin modernleşmesinin başat kurumları haline gelmiştir (Gücüm, 2015, s. 112). Bu okullar için Atuf (1931); “Fransız mekteplerinden başka bir şey değildir” ifadesini kullanmıştır (s. 146). Ayrıca özellikle Yahudi toplumunun eğitimi konusunda önemli teşebbüsleri olan filantrop¹⁵⁶ bankacılar asır sonuna doğru bu çabalarını azaltarak, modernliği eğitim aracılığıyla taşıma projesini, Alliance gibi bilhassa bu misyonu gerçekleştirme objektifiyle kurulmuş örgütlere emanet etmişlerdir (Şeni, 2001, s. 726). Yahudilere yönelik açılan modern okulların diğer misyoner okullarına göre Osmanlı İmparatorluğu için olumlu tarafı, Yahudilerin Türkçe eğitimini daha fazla önemsemiş olmalarıdır (Findley, 1996, s. 150). Oysa diğer misyoner okullarında yürütülen eğitim-öğretim sürecinde kullanılan ortak dil İngilizce olmakla birlikte, etnik toplulukların kendi dillerini öğrenmelerine azami derece gayret gösterilmiştir. Ancak misyoner okullarında Türkçe’nin zorunlu olarak değilse de, Türkçe dersi verilmesi ve bu nedenle Türkçe dersinin verecek muallim bulunması halinde maaşının Maarif Nezaretince karşılanacağı kararı alınmıştır (BOA. MF. MKT. 10-63). Bu karar Türkçe eğitimin verilmesine yönelik bir teşvik olmakla birlikte, misyoner okullarında tercih edilen dil İngilizce olmuştur. Türkçe eğitim ise, çoğunlukla değinildiği üzere Yahudilerin açmış olduğu okullarda daha fazla önemsenmiştir. Amerikan misyoner okullarında İngilizce’nin tercih edilen dil olmasının sebebi, bilim, edebiyat ve din

¹⁵⁶ Etimolojik anlamı, “insan sevgisi” demek olan “filantrop” kelimesine Türkçe en yakın kavramın “hayırseverlik olduğu ifade edilmiştir. Bkz. Şeni, 2001, s. 713.

alanında her türlü kaynağa ulaşabilmeyi mümkün kılması olarak gösterilmiştir. Türkçe yazılmış bir ders kitabı olmadığı gibi bilim ya da bilimsel bir Türkçenin varlığından bahsedilemeyeceği Robert Koleji'nin amaçları bağlamında iddia edilmiştir (Robert College Records, Box 2 and Folder 43, Printed Version Robert College's Objectives). Osmanlı İmparatorluğu'nda açılan modern devlet okullarında bile yürütülen kapsamlı bir dil politikası bulunmazken, bu okullar söz konusu fırsatı çok iyi kullanmışlardır. Unutulmaya yüz tutmuş ya da çok az kullanılan diller, bu okullardaki eğitim-öğretim sayesinde tekrar gün yüzüne çıkarılarak, etnik ulusçuluğun köşe taşlarından birisini oluşturmuştur. Hamlin, bu konuda; "Ermeni'yi veya herhangi bir azınlığı millet yapabilmenin yolu dilden geçer. ... Bizim dersimiz (Ermeni Dili ve Edebiyatı) Ermeni dilinin işlenmesine büyük bir hareket unsuru kattı. Çamur ve demir cevheri halinde bulduğumuz şeyi altına çevirdik" ifadelerini kullanmıştır (Tozlu, 1991, s. 230).

Tanzimat Dönemi ile birlikte sayıları çoğalan yabancı okullar ve bu okulların gayrimüslim cemaatler üzerindeki tesirleri Osmanlı yönetici sınıfının tamamen görmezden geldiği veya anlayamadığı bir durum değildir. 1869 yılında ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde Mekatib-i Hususiye başlığı altında hususi mektepler tabirinin tanımı yapılarak, bu okulların devlet kontrolü altında faaliyetlerini sürdürebilecekleri ifade edilmiştir.¹⁵⁷ İmparatorluktaki farklı cemaatlerin eğitimi için kurulan veya kurulacak olan hususi (özel) okullarda okutulacak olan derslerin Maarif Nezareti veya mahalli Maarif idaresi tarafından onay verilmesi şartıyla faaliyetlerini devam ettirebilecekleri ifade edilmiştir. Bunun sebebi, "âdâba ve politikaya mugayir" bir dersin bu okullarda okutturulmasının önüne geçebilmektir. Ayrıca bu dönemde yabancı okullara devlet tarafından öğretmen görevlendirilmesi hususunda da bir takım girişimler olmuştur. Bu şekilde görevlendirilen öğretmenlerden ilkinin, Mehmed Ali Efendi olduğu dönemin gazetesi Tasvir-i Efkâr'da ifade edilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 12 Şevval 1279, no: 80). Yine bir başka belgede Beriyyetüşşam civarında İngilizler tarafında açılan okullar hakkında olumlu izlenimlerin aktarımı yapılmış ve bu okulların Osmanlı İmparatorluğu kontrolünde olduğuna dikkat çekilmiştir (BOA. İ. HR. 233-13725). Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı okullar bu tür önlemlerle devlet kontrolü altına alınmak istenmiştir. Ancak bu tür müdahalelerin kapsamı ve etkinliği sınırlı olmuştur. Maarif

¹⁵⁷ "Mekâtib-i Hususiye, bazı mahallerde cemaatler tarafından veya gerek teb'aa-i devlet-i Aliyye ve gerek teb'aa-i ecnebiyeden olan efrad ve eşhastan biri canibinden, ücretli veya ücretsiz olarak ihdas ve tesis olunan mekteplerdir..." bkz. Mahmud Cevad, 2002, s. 425.

idarelerinde mevcut yabancı dilde yazılmış ders kitaplarını inceleyebilecek kişilerin olmadığı bir yapıda, İmparatorluktaki yabancı okullar üzerinde tam manasıyla bir devlet kontrolünü sağlayabilmek olanaksız hale gelmiştir. Tanzimat Dönemi'ndeki temel eksikliklerden olan insan kaynağı problemi, bu alanda da olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

4.6. İmparatorlukta Modernliğe Geçiş Sürecinde Engeller, Sınırlılıklar ve İhmaller

Bu çalışma modernleşme kavramı daha doğrusu toplumsal modernleşme kavramı etrafında şekillendirilmiştir. Modernleşme bir dönemi kapsar şekilde kullanıldığında, ele alınan dönemi başka dönemlerden ayıran temel farklar nelerdir? sorusunun cevabını verebilecek tezleri ortaya koyarak işe başlanmalıdır. Modernleşme, başlı başına çetrefilli ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu anlamda ilk bölümde modernleşmenin ne olduğu hakkında açıklamalar verilmiştir. Bu bölümde üzerinde durulacak husus, çok boyutlu ve çok geniş bir zaman dilimine yayılan modernleşme süreçlerini incelerken ihmal edilemeyecek detayları ortaya koymaktır. Çalışmada Osmanlı İmparatorluğu'nda 1839-1876 yıllarını kapsayan Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme çabalarının yoğunlaştığı bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu dönem ıslahatı ile her şeyden önce toplumsal modernleşmede başarı hedeflenmiştir. Şimdiye kadar ortaya konan bulgular, bahsedilen dönemde yapılan veya yapılmak istenenlerle ilgilidir. Ancak tarihi bir dönemin değerlendirmesini yaparken elbette, tek taraflı düşünmemek, dönemin şartlarını dikkate almak ve çok geniş bir perspektifte birincil ve ikincil kaynakları görebilmek önemlidir. Bu nedenle Tanzimat Dönemi'nin değerlendirmesini yaparken, bu tür bir değerlendirmeyi başarı veya başarısızlık gibi seçenekler üzerinden yapmak yerine, bu dönemde tam manasıyla ne yapılmak istendi?, neler yapıldı?, neler hayata geçirilemedi?, yapılmak istenenlerden eksik kalanlar niçin eksik kaldı?, engeller, ihmaller, sınırlılıklar ve zorluklar var mıydı? sorularını doğru biçimde cevaplandırabilmek gerekir. Bundan dolayı bu bölümün yazılması gerekli görüldü.

Modernleşme, toplumları dışa kapalı yapılarını değiştirmek zorunda bırakmıştır. “Eski’yi dışlayıp onun yerine “yeni” olanı koymayı hedefleyen modernleşme süreçlerine karşı, farklı toplumlar içerisinde farklı tepkiler ortaya çıkmıştır. Süreci destekleyenler olduğu gibi, sürecin karşısında olan, hatta değişimi istemediği için değişime karşı gelenekçi bir duvar inşa etmek isteyen gruplar oluşmuştur. Modernleşme kapsamında bu

konu değerlendirildiğinde, başlayan değişim süreci her türlü engele rağmen ilerlemiştir. Bunun en önemli sebebi ise, modernleşme olgusunun sadece bir alanı değil toplumun her alanında kendisini hissettirmiş olmasıdır. Ancak modernleşme karşısında anti-modern güçler diyebileceğimiz kesimlerin uğraşları modernleşmenin yönünü ve hızını belirlediğinden üzerinde durulması gerekmektedir. Modernleşme daha önceki bölümlerde değinildiği üzere Batı kökenli bir olgudur. Avrupa’da modernleşmenin kökleri Ortaçağın henüz tam olarak keşfedilmemiş satır aralarında bulunmaktadır. Avrupalılar sonraki dönemlere göre daha karanlık olarak nitelendirilen Ortaçağ’da, Keşifler, Haçlı Seferleri gibi etkenler vasıtasıyla farklı kültürleri tanıma ve o kültürlerin bilgi birikimini ve zenginliklerini kendi kıtalarına taşıma fırsatını elde etmişlerdir. Toplumsal anlamda ilerici atılımları gerçekleştiren Avrupalılar, farklı kültürler ile temas vasıtasıyla ilerleme yolunda faydalı olacak unsurları ithal etmekten kaçınmamışlardır. Osmanlı İmparatorluğu’nda ise bahsedilen durumun aksine Batı dillerini öğretmek için dahi XIX. yüzyıla kadar beklemek gerekmiştir. Bu bilgiler iki toplumun davranış farklarını göstermesi bakımından önemlidir (İnalçık, 2002, 83). Ayrıca bu geç kalınlık durumu, Osmanlı İmparatorluğu’nda toplumsal modernleşmenin önündeki engellerden birisini teşkil etmiştir.

Modernleşme köklü bir değişimi hedefler. Modernleşme hızı toplumdan topluma farklılık gösteren bir durumdur. Modernleşme karşısında çıkarları zedelenen belirli çevreler böylesi bir değişimin karşısında cephe almışlardır. Çünkü köklü değişimler toplumun belirli kesimleri için, itibar, güç, para, mevki ya da ayrıcalıkların kaybedilmesi anlamını taşımıştır. Modernleşmenin artık somut bir şekilde görüldüğü XIX. yüzyılda dahi birçok farklı nedenlerle toplumların dönüşümüne karşı çıkan ve endüstrileşmeye direnen, toplumsal anlayış açısından var olanı korumak isteyen, kötüye gidişin karşısına iyi geçmişi ideal olarak çıkaran kesimler mevcuttu (Elias, 2013, s. 27). Modernleşme ile ortaya çıkan birtakım yenilikler ya da uygulamalar toplumsal yaşam tarzını değiştirdiği için kafalarda soru işaretlerinin oluşmasına sebep olmuştur. Gelenekselliği savunan ya da sadece görünen kısımlarla ilgilenen insanlar tarafından modernleşmeye karşı tavır alınmıştır.

Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesi de böylesi muhalefet ve engellerle karşılaşmıştır. Ülken’e (1979) göre, reformcuların önündeki engellerden ilki, modern araştırmayı hatta öğretimi, din için tehlikeli sayan fanatik-skolastik zihniyetin

mevcudiyetidir (s. 33). Osmanlı’da Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile birlikte bir proje olarak yürütülen toplumsal modernleşme çabalarında ikinci engel ise, nasıl öğrenileceğini öğrenme sorunudur. “Modernleşme sürecinde nasıl öğreneceğini öğrenemeyen birey veya toplumlar ileride değişen bir durumu özümleme, hatta düşünme yeteneği olmayan kurumuş ve kemikleşmiş bir zihinsel yapıyla karşılaşmışlardır” (Bauman, 2011, s. 154-155). Tanzimat Dönemi’nde nasıl öğreneceğini öğrenme konusunda ciddi girişimler olmuşsa da, yetersiz kalınmıştır. Bunun nedenlerinden birisi, modernleşme koşusuna geç başlanmış olmasıdır.

Skolastik zihniyet bağlamında ise, Mustafa Reşid Paşa daha Tanzimat Fermanı’nı okumadan mevcut tehlikenin farkındadır. Nitekim Mustafa Reşid Paşa Tanzimat Fermanı’nı okuyacağı günün önceki gecesinden itibaren karşılaşacağı tepkilerden korkmakta haklı çıkmıştır. 1853 yılı Rebiyülahir ayındaki Softalar Vakası Reşid Paşa’ya karşı tertiplenen suikast girişimlerinden birisidir. Dönemin birçok softası Harbiye Nezareti önünde nümayişte bulunmuşlarsa da, alınan tedbirler neticesinde dağıtılmışlardır. Bu ayaklanma teşebbüsünde Reşid Paşa’nın Şehzadebaşı’ndaki konağını basıp Paşa’yı öldürme planı yapılmıştır. Ancak Paşa, o geceyi oğlu Mehmed Cemil Bey’in Beşiktaş’taki evinde geçirerek kurtulmuştur (Ali Rıza ve Mehmed Galib, 2001, s. 59). Tanzimat Fermanı ilan edildikten sonra da kimisinin, “odasında kılıcını çekip ah Tanzimat ah Tanzimat” diyerek minderlerden hırsını aldığı dile getirilmiştir (Kara, 1988, s. 186). Bu projeyi durdurmayı hedefleyen ve icra makamında bulunanlar yaptıkları icraatla değişimin önünü tıkamak istemişlerdir. Özellikle bağnazlık olarak görülebilecek tepkiler Tanzimat Dönemi modernleşme koşusunda en önemli engellerden birisidir. Örneğin; Damat Sait Paşa, rüşdiye okullarında Coğrafya derslerinde öğrencilere gösterilen haritaların kâfir âdeti olduğunu, şeriatın buna cevaz vermediğini Padişah’ın önünde dile getirmekten çekinmemiştir (Kara, 1988, s. 186). Başka bir örnek ise; Selim S. Efendi, İstanbul’da Süleymaniye semtinde açılan bir ilkokulda o zamana göre yeni ve önemli sayılan sıra, hesap tahtası, harita gibi okul levazımını ve öğretim araçlarını ilk defa kullanmış, bu yüzden de softaların şikâyetleri ve baskılarıyla karşılaşmış olmasıdır. Şeyhülislam, Kur’an-ı Kerim’i sıra üzerinde bacak sallayarak okutturduğu gerekçesiyle Selim Sabit Efendi’yi cezaya çarptırmak fetva yazdırmış; durumdan haberdar edilen Padişah meseleyi hafifletmiş ve Maarif Nazırı ile kendisine selam göndererek; “birden bire değil tedricen ilerleyelim, efkâr-ı umumiye’yi de unutmayalım” şeklinde tavsiyede

bulunmuştur. Bunun üzerine hoca: “bizde hareketimizi biraz tadil eyledik” demiştir (Koçer, 1970, 98; Sakaoğlu, 2003, s. 84).

Osmanlı eğitim ıslahatı süresince, zaman içerisinde modernleşmenin yürütücülerini alt edebilmek amacıyla modernliğe karşı tavır alan kesimler iddialarını dini slogan olarak kullanarak meşrulaştırmışlardır (Esenbel, 2012, s. 240). Eğitimin toplumsal alandaki değişimde oynadığı rolün büyüklüğü sebebiyledir ki, değişime karşı mukavemet gösteren kesimlerin köstekleyici etkilerine maruz kalınmıştır (Kurtkan, 1977, s. 109). Tanzimat geleneğın değişimine yol açmıştır. Ancak Osmanlı gibi gelenekselliğın içselleştirilmiş olduğı toplumlarda gelenek din ile yer değiştirmiş gibidir. Değişimin üstten dayatılması, eğitim seviyesi ve dünya görüşü çok alt seviyelerde olan ve bütün hayatını din üzerine kurgulamış kesimler tarafından dinin değişimi olarak algılanmıştır. Bunu bilen ve durumdan vazife çıkaran bazı kesimler ise, bu fırsatı kullanmaktan çekinmemişlerdir. Bu nedenledir ki, modernliği savunan kesimler de bu tepkiler karşısında yine aynı silahı kullanma yolunu seçmiştir. Örneğın; eğitim-öğretim alanındaki ıslahata paralel olarak kullanılmaya başlanan bir takım alet ve edevata yönelik tepkiler, yapılan yeniliklere dini kılıf uydurulmasını zorunlu hale getirmiştir. Mesela; kara tahta ve tebeşirin kabul edilebilmesi hususunda bunları kullanmanın meşruluğunu dile getirmek için “Mekke-i Mükerrreme ve Medine-i Münevvere ve sair havali-i Arabistan/da olageldiğı misillü üzerine yazı yazılır silinir surette taraf-ı eşref-i saltanat- ı seniyyeden her bir mektebe lüzumu miktar ita buyurulacak levhalara eşkâl-i hurûfu yazdırmak münasip olacağından” (Akyüz, 1994a, s. 25) şeklinde açıklama getirilmiştir. Aynı şekilde halk içinde de, modernliğe geçiş süreci, dinin değiştirilmesi ya da din dışı uygulamaların benimsetilmesi şeklinde algılanmıştır. Yerli gazetelerin birinde çıkan habere göre, hükümet, Ayvacık’ta bir rüşdiye açabilmek için güzel bir bina tahsis etmiştir. Ancak çocukları okula gitmeleri için teşvik edeceklerine, fanatik bir grup, okulun camlarını kırmak ve daha birçok zarar vermek için onları kışkırtmıştır. Böylece bina boş kalmıştır (Mordtmann, 1999, s. 108). Selanik’e ait başka bir örnekte ise, bir öğretmen masraflarını kendisi karşılayarak bir mektep açmak istemiştir. Ancak tahsis edilen mekânın viran bir cami olması ve oranın ibadet yeri olduğı gerekçesiyle mahalleli buna karşı çıkmıştır (Mordtmann, 1999, s. 109). Bazen ise, öğretmen maaşlarının karşılanmasında halkın iştirakine bölgedeki ulemeden kişilerin karşı çıktığı ve halkı tahrik ettiğı durumlar meydana gelmiştir (BOA. A. MKT. NZD. 269-48). Ayrıca birtakım aşağı sınıf ulemanın

açılan modern okullara öğrenci gönderilmesi konusunda engel teşkil ettiği durumlar ortaya çıkmıştır. İvranya Rüşdiyesi'ne devam eden öğrencilerden yirmi sekizi mahal-i mezkûrun müftüsü tarafından okuldan bilerek soğutularak medreseye alınmış; bunun üzerine durumun örnek teşkil edebileceği göz önünde bulundurularak rüşdiyeden mezun olmayan öğrencinin medreseye alınmaması istenmiştir (BOA. MF. MKT. 46-114). 1873 yılına ait başka bir örnekte ekser mahallerde sıbyan hocalarının rüşdiye mekteplerine öğrenci vermedikleri ihbarı üzerine on iki on üç yaşına gelmiş öğrencilerin rüşdiye mekteplerine gönderilmesi gerektiğine dair emr-i irade çıkmıştır (BOA. MF. MKT. 13-19). Daha sonrada örnekte bahsedilen olumsuz durumun ortadan kaldırılması için yine vilayetlere, rüşdiyelerdeki öğrenci sayısının çoğaltılabılmesinin sıbyan mekteplerine kabiliyetli öğrencilerin alınmasına bağlı olduğu; bu nedenle sıbyan mektebine öğrencilerin devamı hususunda teşvikin yapılması ve varsa sıbyan mektebine devam etmeyen öğrencilerin devamlarının sağlanması istenmiştir (BOA. MF. MKT. 11-21).

Tanzimat Döneminde modernleşme hamlesi üstten dayatma ile başlatılmıştır. Yani, Osmanlı toplumsal modernleşmesinde iktidarı elinde tutan bürokrasi sınıfı tarafından yürütülmüştür. Modernleşme yolunda toplumsal istek ve arzu, Tanzimat Dönemi başlarında ortaya çıkmamıştır. Fakat Osmanlı modernleşmesinde bahsedilen özellik dayatmadan çok, bir zorunluluk olarak görülmelidir. Bu dönem boyunca birçok yöneticinin modernleşme yönündeki katkılarını açıkça görebiliriz. Bunlardan birisi olan Sadrazam Ali Paşa, Sadaret Tercüme kaleminde çalışan Ahmed Hilmi Efendi'ye okullarda ders kitabı olarak kullanılacak bir tarih kitabını tercüme ettirmiştir. Eser hakkında uzun istişareler yapıldıktan sonra, tercüman çağrılarak sorguya çekilmiştir: “buraya İbrahim Peygamber yazmışsınız fakat Nemrut'un onu öldürmek için içine attığı ateşi anlatmamışsınız. Bu konuya değinseydiniz iyi olurdu. Okuyuculara bu ateşin kimyevi kibritle mi, yoksa başka bir şekilde mi tutuşturulduğu konusunda bilgi verebilirdiniz” denmiştir. Karşılığında tercüman ise; “Hz. İbrahim Nemrut'un zamanında yaşamadığı için Nemrut'un onu ateşe atması imkânsızdı” karşılığını vermiştir (Mordtmann, 1999, s. 102). Bu tür kısır tartışmalar Tanzimat Dönemi boyunca eğitim ıslahatının yürütülmesinde en büyük engellerden birisini teşkil etmiştir. Bu kısır tartışmaların sonucunda, bazı kesimlerin zihninde, yapılan ıslahatın şeraite dayandırılması ile yürütülebileceği görüşü ağırlık kazanmıştır. Böyle düşünen isimlerden birisi olan Ubcini'ye (1998) göre; Türkiye'de siyasi ve sosyal reformlar ancak Kuran'a

ve Halifelik geleneğine dayanmak suretiyle başarıya ulaşabilirdi (s. 104). Hatta söz konusu muhaliflik yöntemleri, iktidardaki bürokratların zaman zaman gözden düşmesine veya azledilmesine sebep olmuştur. Mustafa Reşid Paşa bu isimlerden birisidir. Tanzimat Fermanı'nı bizzat kaleme alan Reşit Paşa, Tanzimat Dönemi'nde birçok kez sadrazamlıktan azledilmiştir. Cevdet Paşa (1991) bu konuda “Reşit Paşa'nın düşmesi üzerine Tanzimat-ı Hayriyye'nin tetimme ve teferruatından olan birçok işler geri kaldı” ifadesini kullanmıştır (s. 9). Ayrıca Ahmed Cevdet Paşa; “zamanın tagayyürü ahkâmın tadilini meşru kılar” (değişen koşullar yasanın değişimini meşru kılar) hükmünden hareketle, İslam'ın gerektiğinde değişimi meşru olarak kabul edildiğini vurgulamıştır. Bu hükmü vurgulamasının nedeni, değişimin her türlüşüne bidat olarak bakan zihniyeti etkisiz kılmaktır. Cevdet Paşa'nın vurguladığı hüküm, inancın meşruluğu ile kutsanmış dünyevi emellere hizmet etmek üzere tasarlanmıştır (Gündüz, 2010, s. 27). Aynı Cevdet Paşa;

“Ol esnada Mekteb-i Harbiye farsî hocalığı münhall olmağla fakire teklif olundu ise de rağbet etmedim. Çünkü ol vakit Mekteb-i harbiyye hocaları fes ve setri ve pantolon giymek resm ü adet idi. Bana da başımdan sarığı çıkarmak güç geldi. Vâ'ız cübbesi giymekten hazz etmediğim gibi böyle tebdil-i kıyafet dahi mizacıma muvafık değildi. Zira aksây-ı emelim dersden icazet aldıktan sonra tarıkımca neşr-i ulum ve bazı te'lifat ile ibkaay-ı nâm etmekten ibaret idi” (Cevdet Paşa (d). 1991, s. 17)

diyerek kendisinin dahi birtakım geleneklerden vazgeçemediğini ortaya koymuştur.

Eğitim ıslahatı açısından, bağnaz kesimlerin ve değişim karşısında direnen kesimlerin etkinliğinin önemli sonuçlarından birisi, medreseler ve eğitimin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinin bir türlü bütün girişimlere rağmen modern bir yapıya kavuşturulamamış olmasıdır. Bu noktada, Tanzimat Dönemi toplumsal modernleşme projesinin yürütücülerinin, geleneksel eğitim kurumları üzerindeki tekeli kaldırmaya yönelik radikal bir değişikliğe gitmemiş olmalarının sebebini de düşünmek gerekir. Böylesi bir müdahalenin açılmaya başlayan modern okulların ve kurulmak istenen modern eğitim sisteminin gelişimini sınırlandırmasından çekinmiş olmalıdırlar. Bağnazlığın diğer bir sonucu, Osmanlı İmparatorluğu'nda yükseköğretim kurumu olarak açılmış olan Darülfünun'un kısa süre içerisinde kapanmış olmasıdır. Hoca Tahsin'de

Darülfünunda bir gün, canlıların havasız yaşayamayacaklarını göstermek için, güvercini bir fanus içerisine koyduktan sonra fanusun havasını boşaltmıştır. Neticede güvercin hayatını kaybetmiştir. Bunu sihir olarak algılayan izleyiciler ve bu durumu kurumu eleştirmek için kullanmaktan çekinmeyen kesimler tarafından baskı ve eleştiri artmıştır. Sonrasında ise, Cemaleddin Afgani'nin Darülfünun'da vermiş olduğu konferansta "Peygamberlik sanatlardan bir sanattır" dediği iddia edilmiştir. Bunun üzerine kendisi ülke dışına çıkarılmış ve Darülfünun kapatılmıştır (Koçer, 1970, s. 109-110).

Muhalefet yaparken dini kılıf olarak kullanan kesimler tarafından iktidarı devirebilmek amacıyla Tanzimat Dönemi'nde darbe teşebbüslerinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda ilk teşebbüs 1859 yılında gerçekleştirilmiştir. Şeyh Ahmed isimli birisi, şeriatın çiğnendiğini ileri sürerek kurmuş olduğu gizli bir cemiyet altında Sultan I. Abdülmecid'e suikast planı yapmıştır (bkz. İğdemir, 2009). Kuleli Vak'ası¹⁵⁸ olarak bilinen bu ihtilal girişiminde komplocular, özellikle Müslüman kamuoyu tarafından kabullenmekte zorlanılan eşitlik meselesi üzerinden inançlara saldırarak kargaşa ve halkın da direnişe katılmasını planlamışlardır. Kuleli Vak'ası, Osmanlı İmparatorluğu'nda yürütülmekte olan toplumsal modernleşme sürecine yönelik Müslüman tebaanın ilk somut tepkisi olarak da görülmüştür (Alkan, 2004, s. 385). Bu olayın, "inkılapçı" hareket olup olmadığı konusunda ise farklı görüşler vardır. Görüşlerden birisi, isyanı ortaya çıkaran sebeplere bakıldığında sadece ıslahat sürecinden memnuniyetsizlik duyan bir kesimin tepkisi olduğudur. Diğerinde ise, bu hareketin Tanzimat bürokrasisine karşı yapıldığı ve bu hareketi ortaya çıkaran saiklerin sonraki süreçte Genç Osmanlı Hareketi'nin oluşmasındaki saiklerle aynı oluşuna dikkat çekilmiştir. Eğer Genç Osmanlı Hareketi "inkılapçı" bir hareket olarak görülüyorsa, Kuleli Vak'ası olarak isimlendirilen hareketin de bu açıdan değerlendirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır (Mardin, 1991, s. 243). Teşebbüse yönelik planın önceden haberinin alınmış olması, darbeyi önlemiştir. Bu girişim, basit bir tepki hareketi olmaktan ziyade, başarılı olunması durumunda radikal değişiklikleri beraberinde getirebilecek bir olaydır. Anlaşıldığı kadarıyla bu teşebbüs, İstanbul'da paniğe yol açmıştır (Bozarslan, 2015, s. 147). Bundan başka, Sultan Abdülaziz'in saltanat yıllarında Genç Osmanlılara

¹⁵⁸ Bu ihtilal girişimine Kuleli Vak'ası denilmesinin sebebi, teşebbüsü yapan kişilerin tutuklanmalarının ardından Kuleli denilen mahalde sorguya çekilmiş olmalarıdır. Ayrıca Ali Rıza Bey; "bazılarına göre, bu bir meşrutiyetçi teşebbüstür. Hâlbuki o öyle değildir. Asıl maksat, Veliht Abdülaziz Efendi'yi saltanat tahtına çıkarmak için Sultan Abdülmecid'i ortadan kaldırmaktır" ifadesiyle olayın meşrutiyeti ilan etme teşebbüsü olmadığını iddia etmiştir (Ali Rıza ve Mehmed Galib, 2001, s. 194).

tarafıtar olan bazı kesimlerce meşrutı yönetimin ilanı maksadıyla teşebbüs halinde kalmış bir darbe girişimi daha bulunmaktadır. Bu darbe teşebbüsü dönemin Avrupa basınında oldukça yankı uyandırmıştır (gazetelerdeki haberler için bkz. Bilgegil, 1976, s. 309-352). Osmanlı arşivinde bulunan mazbatada,¹⁵⁹ böylesi bir darbe teşebbüsünde bulunan örgütün faaliyet programı Meslek-name adını taşıyan kâğıtlar üzerinde tespit edilmiştir. “Meslek” isimli örgütün elebaşlarının, Sağır Ahmed Beyzâde Mehmed, Gürci Yusuf Paşazâde Hacı Nuri, İskender Beyzâde Reşad Beyler olduğu kanaatine varılmıştır (Bilgegil, 1976, s. 355). Darbe planının öğrenilmesi üzerine İstanbul’da tutuklamalar yapılarak bu teşebbüsün önüne geçilmiştir. Mazbatadan edinilen bilgilerden, tutuklamalardan yirmi gün önceye kadar bahsedilen cemiyet bünyesinde, memleketin imarı ve medeni seviyece yükselmesi amacıyla hayırlı işlerin yapıldığı anlaşılmaktadır (Bilgegil, 1976, s. 402). Bu cemiyet ve darbe teşebbüsü ile Genç Osmanlı üyeleri arasında ilişki olduğuna yönelik ithamlar, Genç Osmanlıların basın yayın araçlarından olan Hürriyet gazetesinde kendileri tarafından yayımlanan resmi bir ilan ile reddedilmiştir. Darbe teşebbüsünde kendilerine yapılan ithamları reddetmekle birlikte, kendilerinin istibdata karşı kullandıkları tek aracın neşriyat olduğunu dile getirmişlerdir (bkz. Hürriyet, 12 Ocak 1868, no: 16).

Tanzimat Dönemi boyunca gerçekleştirilen eğitim ıslahatı ile dini kimlik, laik ulusalcı yapının sisteme dâhil edilmesiyle değişmeye başlamıştır. Bu değişimin anlamı, din değişimi değil, kutsal olarak kabul edilen değerlere yönelik bakış açısındaki farklılaşmadır. Bu tür bir farklılaşmanın zaman içerisinde toplumsal alanda ikilik ortaya çıkarmış olduğu bir gerçektir. Batılılaşmaya karşı çıkan kitle ile yeni aydınlar arasında; birinci grubun dindarlık-dinsizlik, ikinci grubun ise ilericilik-gericilik olarak gördükleri bir çatışma başlamıştır (Budak, 2011, s. 23).

Osmanlı İmparatorluğu’ndaki modernleşme koşusunun yönünü ve hızını belirleyen önemli bir etken de dönemin siyasal ortamıdır. Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat Fermanı’nın ilan edildiği tarih dikkate alındığında siyasal ortam iç açıcı değildir. Zaten Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesiyle siyasal ve toplumsal kaos ortamını düzeltmek için yeni bir siyasi ve toplumsal düzenin oluşturulması hedeflenmiştir. Ancak söz konusu hedef kolay başarılabacak bir şey değildir. Özellikle Fransız Devrimi’nin, Osmanlı İmparatorluğu’nun Avrupa kıtasındaki toprakları üzerindeki etkileri ciddi problemler ortaya çıkarmıştır. Bu devrimin ardından yine Avrupa’daki 1830 ve 1848

¹⁵⁹ Bu mazbata ve içeriği hakkında bkz. Bilgegil, 1976, s. 355-371.

devrimleri İmparatorluktaki modernleşme koşusu açısından oldukça önemlidir. Bilhassa 1848 devrimleri, Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğü ve istikrarı açısından en önemli dayanak noktalarından birisi olan Metternich faktörünü ortadan kaldırmıştır. Metternich'in düşüşü, İmparatorluk yapılarının tarihteki yerini almaları sürecini hızlandırmıştır. 1848 İhtilallerinin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki en önemli etkisi, Eflak'ta meydana gelen ihtilal olmuştur (İnalcık, 1943, 14). Bu ihtilalin sonuçları Bulgarların isyanına giden yolu açmıştır. Ancak gerek Bulgarlar gerekse Tanzimat Dönemi öncesindeki Yunan ve Sırlar gibi muhtelif milletlerin ulusal uyanışları ulusçuluk dalgasının sonucuydu. Bu nedenle Tanzimat Dönemi Osmanlı modernleşmesi önündeki siyasi engellerden birisini bu husus oluşturmaktaydı. Ayrıca Tanzimat'ın uygulanması konusunda da aksaklıklar olduğu anlaşılmaktadır. 1850 yılında Vidinliler, padişaha; "Memalik-i Mahrusa-i Şahane'de bir Tanzimat-ı Hayriyye icra buyrulduğu mesmû-i âcizânemiz olmuş ise de bunun hakk-ı abîdanemizde icraat-ı fiiliyesine aslâ mübaşerret olunmamıştır" şeklinde şikâyetlerini bildirmişlerdir (İnalcık, 1943, s. 37).

Tanzimat Dönemi'nde eğitim ıslahatının yaygınlaştırılması önündeki engellerden birisi de Tanzimat ile birlikte gelen yeni düzene karşı isyan hareketleridir. Örneğin; Tanzimat 1845 yılında Van ve çevresine uygulamaya konduğunda Tanzimat'tan önce bölgede Mükus (Bahçesaray) emiri olan Han Mahmud, sahip olduğu gücü ve yetkiyi kaybettiği için isyan etmiştir (Doğan, C. 2011, s. 149). Tanzimat Dönemi'nin belirleyici özelliklerinden birisi merkezileşme politikasıdır. Bu politika kısmen özerk yapıların muhafaza edildiği Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde tepkiyle karşılanmıştır. Han Mahmud isyanı bu tepkilerin bir örneğidir. Benzer şekilde Kerbela'da fiilen özerklik kazanmış olan Şii gruplar reform hareketinin merkezileştirici düzenlemelerini zorla dayatmaya çalışan Osmanlı birliklerine karşı askeri direniş göstermiş ve kanlı bir çatışmaya girmişlerdir (Kasaba, 2005, s. 149). Tanzimat'ın birtakım bölgelerde, aynı muhalif tepkilerle karşılanması Tanzimat Dönemi'ndeki ilerici politikaların önünü tıkamıştır. Tanzimat Dönemi uygulamalarına yönelik isyanlar, refah ve eşitlikçi bir toplumdan ziyade sosyoekonomik olarak zorluk içinde olan ve kutuplaşmaların olduğu bir toplum düzeni ortaya çıkmıştır. Aslında bu tür isyanların bir diğer sebebi de üstten dayatılan ıslahat projeleridir. Osmanlı İmparatorluğu'nda daha ileri refah düzeyi veya yenilik talep eden bir toplumun olmayışı söz konusu dayatmayı gerekli kılmıştır. Bu dayatmalar ayrıcalıklı kesimleri rahatsız ettiğinde ise, devlet bir anda kendisini isyanların

içinde bulmuştur. Böylesi isyan hareketlerinde önemli nokta toplum içinde huzurun bozulmasının kaynağı olarak kimileri devleti kimileri ise isyancıları görmüştür. Bunun sonucu, birlik ve bütünlük yerine kutuplara ayrılmış bir toplum düzenidir. Kutuplaşma sadece batıcı ve anti-batıcı olarak değil, devleti destekleyen veya ona karşı duranlar şeklinde Tanzimat Dönemi'nde Türk toplumu içerisinde kökleşmeye başlamıştır. Tabi isyanlar ve uygulamalar bölgeden bölgeye farklılık arz etmiştir. Aynı durum eğitim alanındaki ıslahat için de geçerlidir. Eğitim ve fırsat imkânlarının bölgeden bölgeye fark etmesi bir ülkede mevcut olan zekâ ve kabiliyet deposunun tam olarak kullanılmadan bırakılması manasını taşımaktadır. (Kurtkan, 1977, s. 113).

Tanzimat Dönemi, modernleşmesinde daima rol-model Batı olmuştur. Batı'nın kültür ve eğitim kurumları Osmanlı İmparatorluğu'na ithal edilirken, aynı zamanda taklitçilik ve israf da dönem içerisinde oldukça dikkat çekici boyutlar kazanmıştır. Cevdet Paşa'ya göre; "Tanzimat savurganlığı ve Kırım Savaşı gibi XIX. yüzyılın büyük savaşlarından birisi ile karşı karşıya kalan Osmanlı İmparatorluğu ilk dış borcunu İngiltere'den almıştır. İlk borç alınmadan önce bazı devlet adamlarınca böylesi bir yola başvurma ilerde ortaya çıkaracağı müşkülâtlar fark edilerek dile getirilmiştir. Dönemin devlet adamlarından Fethi Paşa bu konuda kendisini muhalefet etmekle suçlayanlara; 'ben Bab-ı Ali'ye asla muhalefet etmek istemem. Lakin bilirim ki bu devlet beş kuruş borç ederse batır. Zira bir kerre borca alışırsa sonra önü alınmaz. Dünyaya müstagrak olup gider' diyerek borçlanma hususuna karşı çıkmışsa da, borç alınmasının önüne geçememiştir" (Ahmed Cevdet Paşa, 1991, s. 22). 1860 yılında mali durum oldukça bozulmuştur. Borcun miktarı yedi yüz yetmiş dört milyon altın frank olmuştur. Devletin geliri ise ancak iki yüz kırk milyon altın franktır (İrtem, 1999, s. 129). Yapılan borçların büyük bir bölümü gereksiz lükse düşkünlük ve tüketim endeksli harcamalara gitmiştir. Osmanlı seçkinlerinin Batılılaşmayı üretimden çok, tüketim alanındaki Batı kalıplarını benimseme olarak yorumlaması herhalde çok kolay bir şey olmalıydı (Findley, 1996, s. 201). Eğitim ıslahatı süresince birçok önemli teşebbüs, maddi imkânsızlıklar neticesinde tam olarak hayata geçirilmemiştir. Örneğin okul inşaatlarının yapımında geç kalınlık böylesi imkânsızlıkların neticesidir. Oysa yapılan borçların, kâğıt üstündeki planlara uygun biçimde harcanması eğitim ıslahatındaki başarıyı artırabilecek bir etken olabilirdi.

Tanzimat Dönemi'nde sivil bürokrasi önem kazanmış ve otoriteyi çoğunlukla elinde tutmak istemiştir. Padişahların bu dönem boyunca yetkileri sınırlandırılmış gibidir. Ancak unutulmamalıdır ki, birçok defalar uygulamada Tanzimat bürokratları, kul statüsünden kendilerini kurtaramamışlardır. Bürokratlar, bazen sırf şekilci bir açıdan, bazen de son derece ciddi olarak sultanın makamına saygı göstermek ve onunla olan ilişkilerinde adet olan mefhumlara bağlı kalmak zorunda kalmışlardır. Böylece gerçekliğinin daha tesirli yönlerini etkisizleştirmeye çalıştıkları bir zamanda eski resmi kölelik söylemini muhafaza etmişlerdir (Findley, 1994, s. 142). Başka bir ifadeyle de, ıslahatın devam ettiği yıllarda bireylerin yüksek mevkilere ulaşma kıstası her ne kadar almış oldukları eğitime bağlanmaya çalışılmışsa da, başka tür ilişkiler ağı içerisindeki kişilerin yüksek mevkileri elde etmesini önleyebilecek bir mekanizma tam manasıyla geliştirilememiştir. Mesela, rüşdiyelerden veya Mahrec-i Aklam gibi memur yetiştiren kurumlardan mezun olanlar memur olması gerekirken, başka yollarla da memuriyete girişin önüne geçilememiştir. Taşrada ise, okuryazar olmayan kişiler dahi memuriyete girebilmişlerdir (Yıldırım, 2010, s. 43-44). Yani, İmparatorlukta belli mevkileri elde etmede kıstas, eğitim olması gerekirken, birçok kere adam kayırma ve siyasi hizipleşmeler kıstas haline getirilmiştir. Osmanlı Padişahına yakınlığın politik gücün yegâne kaynağı olması var olan hizipleşmeyi körüklemiştir. Padişaha yakınlık ise, hizip mücadelelerindeki beceriye bağlı olmuştur (Yeşil, 2011, s. 423-424). Bu gelenek üzerinden, siyasi otoritenin başındaki isme yakınlık Osmanlı/Türk siyasal hayatında her daim önemli olmaya devam etmiştir. Bu durum toplumun alt tabakaları içinde geçerliliğini korumaktadır. Eğitim bağlamında da aynı örnekleme ortaya koyabilmek mümkündür. Eğitim sisteminin başında bulunan kişi, ıslahatın bizzat yürütücüsü ve yönünü belirleyen etken olduğundan, diğer alanlarda olduğu gibi bu alandaki ıslahatta da amaç ve hedefler bağlamında süreklilikten bahsetmek zordur. Her gelen isim, kendi ideoloji ve dünya görüşü çerçevesinde eğitim alanındaki ıslahata yön vermek istemiştir.

Tanzimat Fermanı ile başlayan süreçte Osmanlı İmparatorluğu'ndaki eşitlik ve adalet temelli politikaların toplumsal karşılığının olmadığı bir gerçektir. Fakat her şeye rağmen Osmanlı İmparatorluğu bünyesindeki tüm halkların eşitliğine yönelik yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönem politikalarını belirleyen şahısların, elbette dönem içerisinde halk tarafından suçlandığını ve affedilmediğini gösteren birçok delil gösterilebilir. Bunlardan birisi, Ali Paşa'nın 7 Eylül 1871 tarihinde vefatının ardından,

cenazede “Bu zatı nasıl bilirdiniz?” sorusunun sessizlikle karşılanmış olmasıdır (Ahmed Cevdet Paşa, 1991b, s. 44; Akyol, 2014, s. 191-192). Bir başka problem ise, eğitim ıslahatındaki yavaşlıktır. Ortaokullar düzeyindeki eğitim kurumlarının ve bu okullara devam eden öğrenci sayısı her geçen gün artmıştır. Fakat diğer basamaklardaki eğitim kurumlarının açılması ve yaygınlaşmasının yetersiz kaldığı bir gerçektir. Ayrıca yeni okullardaki standartlar ve disiplin düzeyi hususunda eksiklikler mevcuttu. Müfredat konusunda her ne kadar ilerleme sağlanmış olsa da yeterli olmadığı gibi, modern müfredatı uygulayabilecek yetişmiş insan kaynağı konusunda ciddi eksikliklerle karşılaşmıştır. Bunun sonucunda geleneksel zihniyetin modern eğitim kurumlarına tesirlerinin önüne geçilememiştir. Islahatın başlangıçtaki kavramsallaştırmadan kontrollü bir uygulamaya geçirilememesi, Tanzimat Dönemi ıslahatına taklitçi ve zayıf bir nitelik kazandırmıştır (Findley, 1994, s. 135). Bir taraftan da eğitim ıslahatı süresince modern okul sayısındaki artış, alt yapı problemlerini beraberinde getirmiştir. Anadolu’nun birçok yerinde bina, ders araç-gereçleri ve en önemlisi öğretmenden yoksun rüşdiyeler bulunmaktaydı. Bunun yanı sıra Darülmüallimin’den istenilen düzeyde öğretmen mezun edilememiştir. Kaldı ki, birkaç yıl öncesinde taşra rüşdiyelerine dışardan atama yapılmasına kızan öğretmen adayları, artık bir mazaret göstererek bu mekteplerde görevlerine gitmemeye başlamışlardır. Bu nedenle yerlerine gitmek istemeyen mezunlardan, eğitimleri boyunca yapılan masrafin tahsil edilmesi gündeme alınmıştır:

“talebeden müddet-i tahsilleri ikmâl ile şâhadetnamelerini aldıktan sonra memur oldukları mahallere azimet edecekleri taahhüdünü şâmil sened alınması ve taahhüdü hilâfında hareket edenlerin Dârulmullîmin’de bulundukları müddet aldıkları maaş ile kendüleri için vuku ‘bulan mesârif-i ta’limiye ve sairinin kâmilan ahz ve istihsal olunması...” (Yıldırım, 2010, s. 85).

Bütün olumsuzluklara rağmen, Tanzimat Döneminde birçok alanda olduğu gibi eğitim alanındaki yapılanma ilerleyen yıllar için temel olmuştur. Şurası gözden kaçırılmamalıdır ki, eğitim alanında atılan her türlü adım ilerleyen yıllarda zaman zaman kesintiye uğramışsa da, daima bir terakki ve tekâmül içerisinde devam ettirilmiştir. On dokuzuncu yüzyıl Amerika’sındaki tek sınıflı okullar gibi bu kurumlar da bazen mütevazı görünüşlerinin çok az ipucu verdiği derecede bir etkiye sahip olmuştur (Findley, 1994, s. 137). Tanzimat Dönemi eğitim ıslahatı ile birlikte İmparatorluktaki okuryazar oranı

artmaya başlamış, böylece basının gelişimi için alt yapı oluşmuş ve bir tür iletişim devrimi ortaya çıkmıştır. Böylece, eski patrimonyal hizipçiliğin kişiselleştirici eğilimleri gerilemeye, yerini reformların yarattığı birçok tartışmalı sorun üzerinde yoğunlaşan ve ortaya tutarlı siyasal ideolojiler koymaya çabalayan yeni tür bir siyaset almaya başladığı tespiti yapılmıştır (Findley, 1996, s. 186).

Nihayetinde modernleşme, Osmanlı İmparatorluğu'nda toplumsal, siyasi ve iktisadi anlamda değişiklikler anlamına geldiğinden ve bu uygulamaların idealize edilmiş şeklinin terkinin gerektirdiğinden, engellerle, tepkilerle, ihtilallerle ve dalgalanmalarla dolu bir süreçtir (Mardin, 2008, s. 154). Ali Paşa 1866'da şöyle yazmıştır: “bu ülkeyi yönetmekle görevlendirenler birden fazla engelle mücadele etmek zorundadır: Savaşılması gereken yabancı entrikalar, kökünün kazınması gereken adet ve önyargılar, iç savaş, ilerlemeyi yavaşlatmak için hiçbir şey eksik değil” (Gücüm, 2015, s. 73). Ancak zaman içerisinde Osmanlı modernleşmesi, kendine özgü bir nitelik kazanmıştır. Eisenstadt bu modeli, yerinde bir tabirle “ayrılma modernleşmesi” olarak isimlendirmiştir. Bu tür modernleşmede, muhalif ve reformcu bir aydın kesimin ortaya çıkması –böylece, reformcu yönetimden “ayrılması”- büyük önemi bulunan bir hadise olarak kabul edilmektedir. (Findley, 1994, s. 127). Kendine özgülük kazanmış olan Osmanlı modernleşmesi, ilerleyen yıllarda devam ettirilmiş ve bu yolda önemli derecede bilgi birikim oluşmuştur. İlerleyen yıllardaki politikalar, Tanzimat Dönemi'nde başlatılan modernleşme hamlesi ile oluşan bilgi ve birikim üzerinde şekillenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ

XIX. yüzyılda modernliğin anavatanı olan Batı ve modernliği yakalamaya çalışan Batı dışı toplumların birbiriyle yüzleşmesi ve birbirlerini yakından tanıma ihtiyacı dikkate değer sonuçlar ve anlatılar ortaya çıkarmıştır. Modern ulus devletlerin hızla çoğaldığı bu yüzyılda Friedrich Wilhelm (1713-40) ve Büyük Friedrich (1740-1786) yönetimleri altındaki Prusya modern dönem ulus devlet yapılarına iyi bir örnek teşkil etmiştir (Poggi, 2005, s. 94). Prusya bu modeli gerçekleştirirken eğitimi en önemli vasıtalarından birisi olarak kullanmayı başaramıştır. Eğitim'in toplumsal ilerleme, düzen ve istikrarın devamlılığında bir araç olarak kullanılması, daha sonra diğer Avrupalı devletler tarafından da hayata geçirilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda da Tanzimat Dönemi ile birlikte eğitim alanındaki gelişmelerin, toplumsal birlik ve bütünlüğün sağlanması açısından ne denli kıymetli olduğu fark edilmiştir. Bu açıdan Prusya'da eğitim alanındaki gelişmelerin, Tanzimat Dönemi basınında örnek olarak gösterilmesi dikkat çekicidir. Örneğin; Prusya'da eğitimin devlet tekeli altında olduğu ve zengin-fakir herkesin çocuğunun eğitim olanaklarından faydalandığının anlatıldığı yazı ile Osmanlı toplumsal modernleşmesinin de hangi hat üzerinde yürümesi gerektiğine dair bir mesaj verilmiştir (yazı için bkz. Ceride-i Havadis, 23 Şaban 1256, no: 9 ilave sayı). Nitekim Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı modernleşmesini toplumsallaştıran kanal, eğitim olmuştur. Bu kanal, Osmanlı İmparatorluğu'nda ileriki yıllarda yoğunlaşan düşünsel ve siyasal modernleşmenin de temel sacayaklarından birisini oluşturmuştur (Aydın, 2000, s. 39). Böylece Osmanlı modernleşmesi, ilk defa doğru bir teşhisin sonucunda doğru bir vasıta olan eğitim ile yürütülmek istenmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda yürürlüğe konan toplumsal modernleşmenin temel hedeflerinden birisi İmparatorluğun birlik ve bütünlüğünün sağlanmasıydı. Bu anlamda Tanzimat okullarında entegrist ulusçuluk politikaları doğrultusunda muhtelit eğitim yapılmasına özen gösterilmiştir. Fakat Gayrimüslim toplulukların oluşturulmak istenen yeni toplumsal, siyasal ve iktisadi düzene entegre edilmesinin önünde bazı engellerin ortadan kaldırılamadığı ifade edilmiştir (bkz. Karmi, 1986, s. 84). Her ne kadar toplumsal entegrasyon yönünde çaba gösterilmiş olsa da, diğer taraftan Islahat Fermanı'nın ilan

edilmesinden sonraki süreçte gayrimüslim topluluklara kendi kurmuş oldukları okullarda eğitim yapabilme imtiyazı farklı sonuçları beraberinde getirmiştir. Birleştirici ve bütünleştirici modern bir eğitim sistemi tam manasıyla oluşturulamadığı gibi; eğitimin ayrılması ve rekabetin sonuçları, İmparatorlukta etnisiteler arası ilişkiler açısından problemler ortaya çıkarmıştır. Cemaatleri, etkileşimde bulunmak yerine içlerine kapanmaya zorladığı gibi, öğrencilere ayrılığı, farklılığı ve rekabeti aşlamıştır (Barkey, 2011, s. 374). Bununla birlikte Tanzimat Dönemi'nde İmparatorlukta birlik ve bütünlüğün sağlanması hususundaki başarısızlık, toprak meselesi ile yakından ilgilidir. Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında birlik ve bütünlüğü sağlamaya yönelik politikalar etkin bir idari sistem ve diğer alanlarda yürütülen ıslahatın başarısı ile mümkün hale gelebilecekken, aksi durum ortaya çıkmıştır. Özellikle arazi meselesi konusunda başarısız olduğu anlaşılmaktadır. “İmparatorluğu gelişkin bağlılık duygusu kuvvetli bir toplum haline getirmenin ilk aşaması olarak kabul edilen reayanın korkusunu giderme ve ikna konusu”nda (İnalçık, 2016, s. 200) başarısız olunmuştur. Bu konu, farklı çalışmalarda ele alınmış olmakla birlikte, eğitim alanındaki ıslahat üzerindeki etkisi bağlamında ayrı bir çalışmada ele alınabilir.

Tanzimat Dönemi kurumsallaşma ve okullaşma açısından kesin biçimde önceki dönemlerden farklıdır. Bu dönemde modern okulların sayısı her geçen yıl artmış ve İmparatorluk sınırları içerisindeki hemen hemen her bölgede Tanzimat'ın sembolü olan rüşdiye mektepleri kurulmuştur. Diğer derecelerdeki eğitim kurumlarının açılıp yaygınlaşması ise biraz daha yavaştır. Lise dengi eğitim kurumlarının sayısı oldukça sınırlı kalmış, üniversite kurma teşebbüsleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Yine de bu derecelerdeki eğitim kurumlarının açılmasında ileriki yıllar için temeller bu dönemde atılmıştır. Tanzimat Dönemi modern okulları, hem aileler karşısında (özel eğitime ihtiyaç kalmaz), hem devlet daireleri karşısında (dairede öğrenim görme ortadan kalkar), hem dini eğitim karşısında (cami veya medreselerde eğitim kalkar), hem de kariyer bakımından (devlet dairelerine daha geç yaşta girilmeye başlanır) eğitim kurumlarının özerkliğini sağlamıştır. Böylece Tanzimat okulları her biri farklı seviyede, daha bütünlüklü bir eğitim zincirinin halkaları işlevini görerek, eğitim sisteminin entegrasyonuna katkıda bulunmuştur (Bouquet, 2016, s. 278). Tanzimat Dönemi okullaşma hamlesi ile eğitim, toplumun tüm kesimlerinin faydalandığı bir alan haline gelmiştir. Devletin tekeli altına alınmaya başlanan eğitim sistemi içerisindeki modern

okullarda, toplumda o döneme kadar ilkokul sonrasında eğitim hakkı elde edemeyen kızlar da aynı haktan yararlanma fırsatını elde etmişlerdir. Toplumda kadın erkek ilişkileri açısından değişimin temelleri böylece Tanzimat Dönemi'nde atılmıştır. Tanzimat Dönemi açılan modern okullar elbette, tam anlamıyla modern bir sistem üzerine kurulabilmiş değildir. Bunun temel sebeplerinden birisi, toplumun modernleşme karşısındaki tutumu ve beklentileridir. Geleneksel toplum düzeninin devam ettiği toplumlarda genel ve siyasal kültür de geleneksel zihniyetin izlerini taşımıştır. Osmanlı İmparatorluğu'ndaki eğitim ve kültür müesseselerinin kuruluşunda model Batı olsa da, geleneksel zihniyet ve uygulamalar bu eğitim kurumlarının işleyişini etkilemiştir. Kanaat oluşumu, davranış ve tutumlar endüstriyel toplumda, gelişmekte olan toplumda ve feodal tarım toplumunda farklı olmuştur (Yücekök, 1998, s. 3). Eğitim tarihçileri, sosyal, ekonomik ve demografik şartları göz önüne almak zorundadır. Sadece kurulan okulların neler olduğu, okulların sınıflandırılmasının yapılması veya okullar ele alınırken toplumun beklentilerinin dikkate alınmaması eğitim tarihi araştırmalarında ciddi eksiklikler ortaya çıkarabilmektedir. Okul her zaman onu kuran ve sürdüren toplumun bir tür yansıması olmuştur ve onun amaçları toplumun amaçları ile örtüşmektedir (Moody, 1978, s. 3).

Tanzimat Dönemi, İmparatorluğun başkenti dışında taşrada da eğitim ıslahatının, dolayısıyla eğitim alanında kurumsallaşma ve okullaşmanın başladığı bir süreç olmuştur. Tanzimat Dönemi bürokratları kırsal kesimdeki güvenliği ve bu bölgelerden düzenli bir gelir sağlamayı modernleşmenin anahtarı olarak görmüşlerdir (Provence, 2012, s. 122). Bu nedenle bölge halkını askeri önlemler haricinde devlete bağlılığını artıracak yegâne adımlardan birisi okullaşmanın söz konusu bölgelerde de yaygınlaştırılması olmuştur.

Tanzimat Dönemi'nde okullaşma toplum içinde okuryazar oranının artışı anlamındadır. Özellikle başkent ve vilayet merkezlerinde okuryazar sayısında artış olduğu muhakkaktır. Bunun sonuçlarından birisi yine bizzat devlet eliyle temelleri atılmış olan Osmanlı basınının gelişimidir. Tanzimat Fermanı'nın ilanı esnasında devlet eliyle çıkarılan sadece bir gazete varken, ilerleyen yıllarda gazete sayısı artmıştır. Bununla birlikte özel teşebbüsler neticesinde de gazetelerin çıkarılmaya başlandığı, gazetelerin sadece nicelik değil nitelik açısından da farklılaştığı bir süreç yaşanmıştır. Hamlin'in bu konudaki izlenimleri şöyledir:

“Elli yıl içinde Osmanlı İmparatorluğu’nda, aktif, canlı bir kuvvet olarak basın doğmuş ve gelişmiştir. Eski devirlere ait gayretler ölüp gitti. O zamanlar ara sıra dini kitap basılırdı; fakat gazete, şimdiki edebiyat ve netice olarak entelektüel yaşam o dönemler yoktu. Uzun yıllar, Amerikan Teşkilatı’nın misyonları kendi matbaalarını kurmaya mecbur kalmışlardır. Artık böyle bir durum yok, matbaaların ve litografi matbaalarının sayısı artmış ve ülkedeki her dilde herhangi bir şey basılabilir durumdadır. Bunların hepsi devletin izniyle olmuştur ve devlet yıllar önce bizzat Gülhane’de muazzam bir matbaa tesis etmiştir. Şimdi bu ilerici bir adım değildir? Artık her bir milletin, en azından, kendi edebiyatı doğuyor. Hangi dilden olursa olsun, kitap yahut kitapçık bastırmak isteyen biri rakip matbaalardan birinde işini görebilir. Türkiye’deki gazetecilik mesleği ilerledi. Bu da doğru yönde başka bir adımdır. Reaya tarafından yayına hazırlanan, ana dillerden birinde ilk gazete 1840 yılında çıktı. O tarihten sonra, otuz yıldan daha az bir zamanda farklı dillerde, sadece başşehirde, otuzu günlük olmak üzere tam elli gazete çıkmaya başlamıştır” (Hamlin, 2011, s. 280).

Gazeteler aracılığıyla Osmanlı İmparatorluğu’nda kamuoyu denilen oluşum modern anlamda ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yöneten-yönetilen arasındaki ilişkilerde değişimler yaşanmıştır. Aynı zamanda bu dönemde oluşan modern muhalif sınıflar seslerini gazeteler aracılığıyla duyurmaya başlamışlardır.

Osmanlı İmparatorluğu’nda modern okulların ve modern bir eğitim sisteminin kurulmuş olması ile birlikte dönem boyunca tercüme faaliyetlerindeki artış ve yabancı dil eğitimi, Batı’nın daha iyi anlaşılmasını ve aktarılmasını kolaylaştırmıştır. Bu anlamda Batı’daki siyasi yapılar, kurumlar ve kuruluşlar Osmanlı’daki benzerleriyle kıyaslanmıştır. Böylece Tanzimat’ın en önemli getirilerinden birisi, Osmanlı Devleti’ni tamamen yenileşmenin karşısındaki birçok, sosyal, kültürel ve kurumsal engeli aşmaya çalışan, rejimin isteksiz ve güçsüz durumu karşısında öfkelenen ve reformları mantıklı çıkarımlar sonucu takip etmeye istekli yarı Batılı seçkinler sınıfının ortaya çıkmış olmasıdır (Roshwald, 2015, s. 43). Genç Osmanlılar olarak adlandırılan bu muhalif sınıf dönem içerisinde ortaya atmış oldukları fikirleriyle oldukça etkin olmuşlardır. Tanzimat Dönemi’nde bürokratik aristokrasi ile devletin elit sınıfları arasındaki nispeten birlikteliğin ortaya çıkışı, İmparatorluk içindeki belirli kesimlerde aidiyetlik hissinin artmasını sağlamıştır. Bu süreçte ortaya çıkmış olan belli bir gruba aidiyet hissinin ise,

sonraki dönemlerde gelişecek olan ulusal kimlik oluşumunda ilk adım olduğu dile getirilmiştir (Gürpınar, 2014, s. 40).

Tanzimat Dönemi'nde, Osmanlı İmparatorluğu'nda geleneksel eğitim sisteminin karşısına yeni bir sistem eklenmiştir. Geleneksel eğitim kurumlarından olan medreselerdeki kitaba dayalı sınıf sisteminin yerini, "hoca"nın etkin olduğu modern anlamda sınıf sistemi almıştır. Osmanlı toplumundaki her bireyin okul ve kitabın merkezde olduğu modern eğitim sisteminden geçirilmesi arzulanmıştır. Eğitim bu dönemle birlikte, kişilerin toplum içerisindeki statüsünü belirleyen en önemli etkenlerden birisi haline getirilmeye başlanmıştır.

Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında iki başlılığın ortaya çıktığı birçok çalışmada ortaya konmuştur. Bunun en önemli sonuçlarından birisi toplum içerisinde çekişme ve çatışma riskinin ortaya çıkmış olmasıdır. Ancak Tanzimat'ın yol açtığı ikilik (sünaiyet) eski ile yeni arasında verimli bir diyalogun oluşmasına; böylelikle eskinin kendini toparlamasına, yeninin de yerli bir kisveye bürünmesine imkân sağlamıştır (Türküne, 1994. s. 151). Eğitim konusunda ikiliğin ortaya çıkmasının sebeplerinden birisi, Tanzimat Dönemi bürokrasisinin ulema ve medreseliler ile büyük bir çatışma içerisine girmekten kaçınmış olmalarıdır. Dönem boyunca medrese ve ulemanın kontrolü dışında laik bir eğitim sistemi örgütlenerek laik zihinlerin yetiştirilmesinin önü açılmıştır (Ortaylı, 2016, s. 211). Tanzimat bürokrasisi, eğitim alanındaki bahsedilen ikili yapıyı ortadan kaldırmayarak, geleneksel eğitim kurumlarını modern eğitim kurumları ile rekabet içerisine çekebileceklerine inanmışlardır. Ancak iki yapı arasında rekabeti ortaya çıkarabilme ve idare edebilme konusunda başarılı olduklarını söylemek zordur.

Tanzimat Dönemi boyunca devletin kendisi değişimin dinamosu konumundadır. Bu durum aslında Batı dışı modernleşme süreçlerinin özelliklerinden birisidir. Batı dışı toplumlarda genellikle devletin kendisi gelişmenin dinamosu ve ulusun ideallerinin sembolü olarak görülmüştür. Bunun da toplum içerisinde devlete ve devleti yönetenlere yönelik farklı bakış açılarına zemin hazırladığı dile getirilmiştir. Modernleşmenin devlet eliyle yürütüldüğü toplumlarda, topluma özgü özel modern tiplerin ekonomi yerine devlet ile bütünleşmeye çalışmalarına ve devleti ket vurucu bir yapı olarak değil de ihtiraslarını tatmin için bir araç olarak görmelerine neden olduğu ifade edilmiştir. (Berger, Brigitte ve Kellner, 1985, s. 140). Tanzimat Dönemi'ndeki modernleşmede devletin öncü konumu Osmanlı ülkesinde bulunan yabancıların gözünden de kaçmamıştır. Michaud ve

Poujoulat, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki reformlara “revolution” yani devrim olarak adlandırmış ve Fransa ile karşılaştırarak şu çıkarımlarda bulunmuştur.

“Türklerin devriminin bizdeki gibi gerçekleşmediğini görüyorsunuz, bizde halk hükümetini değiştirmeye çalışıyor, İstanbul'da hükümet halkı değiştirmeye çalışıyor. (...) burada bir tek kişi reformların başını çeker, sanki belirsizlik içinde ilerler ve tasarladığı devrim hala despotizmin anlaşılabilir bir gizi gibidir. Fransa'da tüm tarafların ölçsüz katılımına, her şeyden önce duyulması ve görülmesi istenen demokrasinin gürültülü öfkesine gereksinim duyulmaktadır, Türklerde devrim, bir gün kamu alanlarında kendini gösteriyor ancak daha sonra, her şey sarayın sessiz duvarları arasında gerçekleşiyor, dışarıda tek bir kelime duyulmuyor, sessiz halkın bize öğretebileceği hiçbir şey yok. Fransa'da devrim yapıldığında, basın bunu ilan eder ve tartışmak, eleştirmek veya savunmak için yüz binlerce ses yükselir. Hiçbir kent, kasaba yok ki yankılanmasın; bunu açık havada oynanan, herkesin oyuncu veya seyirci olduğu, gösterileri sürekli ve aynı zamanda birçok yerde tekrarlanan bir melodrama benzetebiliriz. Söylediklerini birkaç kelimeyle özetlemem gerekirse, Türkiye'de yapılan devrimleri görmek kadar zor bir şey yoktur; Fransa'da ise görmemek mümkün değildir” (Gürer, 2010, s. 284).

Tanzimat Dönemi bürokrasisi yürütülmüş olan toplumsal modernleşme projesinde öncü konumda olmuştur. Aydın bürokratlar, projenin başarısızlıkla sonuçlanmaması için ise gereken tedbirleri almaktan geri durmamışlardır. Toplumda asayiş ve halkın refahını sağlamak amacıyla yürürlüğe konulan bu projenin teftişi amacıyla İsmet Paşa, Anadolu; Sami Paşa ise, Rumeli taraflarına gönderilmiştir. Bu görevlerinde kendilerine çok geniş yetkiler verilmiş olan isimler, Tanzimat'a aykırı halleri görülen kişilere yönelik tedbirleri alacaklardır. Bu konuda memurların davranışlarına dikkat etmeyenler hakkında da işlem yapılacağı bildirilmiştir (BOA. C. DH. 30-1466). Başka bir belgede, Tanzimat Dönemi'nde yürürlükte olan projenin başarıya ulaştırılabilmesi için “hilaf-ı tanzimat hal ve hareketleri vukubulan” müdürlerin görevden alınacağı bildirilmiştir (BOA. A. MKT. UM. 46-70). Süreç içerisinde Tanzimat'a aykırı hareketlerin bulunduğu bölgelere yönelik uyarıların yapıldığını görmekteyiz (bkz. BOA. A. MKT. 235-93; BOA. A. MKT. UM. 40-57).

Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı bürokratlarının asıl eksikliği, modern döneme özgü diplomasi tekniklerini bilmemeleridir. Osmanlı diplomasisi, başta Rus tehdidi sonrasında Napolyon tehlikesi ile birlikte değişime zorlanmıştır. Ancak bu süreçte Avrupa diplomasisi olgunluğa erişmişken, Osmanlı diplomatik yöntemlerde henüz çağın gerektirdiği bilgi ve donanımdan yoksundur. Örneğin; Osmanlı İmparatorluğu'nda istihbarat ağı gelişmemiştir. İmparatorluk devlet adamları, etkin şekilde bilgi toplama ve bu bilgileri analiz etme becerilerinden yoksundur. Tanzimat Dönemi bürokrasisindeki gelişimleri bu açıdan da değerlendirmek gerekir. Tanzimat Dönemi'nde toplumsal modernleşme hamlesi devleti tamamen çökmekten kurtaramamışsa da, o zamanlar için bir takım müesseselere yeni bir hayat kazandırmıştır, yeni bazı müesseselerin ortaya çıkmasını olanak kılmıştır (Gökbilgin, 1967, s. 94).

Tanzimat yıllarında yukarıdan aşağıya doğru modernleşme, muğlak bir miras bırakmıştır. Seçkinler ile kitleler arasındaki mesafeyi beklenenin aksine açmıştır. Modernleşme süreçlerinde görüldüğü gibi eski kurum ve kuruluşlar, sistemler veya kanunların yerini tamamen yeni olanla doldurmak mümkün olmamıştır. Ayrıca dini alan ve dolayısıyla muhafazakâr ve gelenekçi ulemanın gücü büyük oranda elinden alınmışsa da, tamamen ortadan kaldırılamamıştır. Daha doğrusu, modernleşmenin en önemli sacayaklarından biri olan seküler zemin oluşturulamamıştır. Osmanlılık çatısı altında oluşturulan eşitlik prensibi, Osmanlı milleti yaratmaktan çok ayrıştırıcı politikaların veya imtiyazların önünü açmıştır. Ancak her şeye rağmen Tanzimat Dönemi modernleşme projesi, yenilikçi, batıyı örnek almak ya da taklit etmek isteyen, ilerici ve hatta siyasal anlamda devrimci grupların Osmanlı toplumu içinde ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Tanzimat, İmparatorluğun Müslüman olmayan halkları için çelişkili ve paradoksal durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Tanzimat Döneminde çeşitli düzenlemelerle din adamlarının bağımsız gücünün zayıflatılma çabaları, azınlıklar içerisinde de daha seküler temsili toplumsal organların yaratılmasına ve daha fazla endüstrileşmiş milletlerin özerkliğine yol açmıştır (Roshwald, 2015, s. 44).

Tanzimat Dönemi boyunca XIX. yüzyıl Avrupa'sında revaçta olan fikir akımları çeşitli vasıtalarla Osmanlı topraklarına taşınmıştır. Bunlardan birisi Darwinizm bazı zihinlerde yer edinmiştir. Bu fikir akımını benimseyenlerden birisi İngiltere'de matematik eğitimi görmüş olan Emin Paşa'dır (Hamlin, 2011, s. 145). Ayrıca dönemin basınında eğitim konusu işlenirken darwinizm akımının zihinlere girmiş olduğunu gösteren deliller

bulmak mümkündür. Örneğin; Şinasi tarafından çıkarılan Tercüman-ı Ahval gazetesinde “Maarife Bend-i Mahsustur” başlıklı yazıda, insanoğlunun gelişim evresi anlatılırken, evrim sürecinden açıkça bahsedildiği görülmektedir. Evrim sürecinin anlatımı ile başlayan bu yazıda, devletin ortaya çıkışı konu edinilmiş sonra konu İslamiyet’e bir şekilde bağlanmıştır. Herkesin tebaası olduğu devlete iyi hizmet emesi gerektiğinin, Kur’an ve hadislerde de vurgulanmış olduğu ifade edilmiştir. Devletin de idaresi altındaki halkı eğitmek görevinin olduğu dile getirilerek mevcut Osmanlı eğitim sisteminin eleştirisi yapılmıştır (bkz. Tercüman-ı Ahval, h. 2 Zilkade 1277, no: 34). Darwinizm’in sosyal anlamdaki sonuçlarından birisi de, insanların dünyadaki konumlarından kendilerini kişisel olarak sorumlu hissetmeye başlayarak, var olma mücadelelerindeki başarı ya da başarısızlıklarını kişisel güçlülük ve zayıflık sorunu olarak görmeye başlamış olmalarıdır (Sennett, 2011, 55-56). Bu noktada darwinizmin eğitim ve başka birçok alana uyarlanması ile toplumlar ve devletler arasında rekabet üst düzeye ulaşmıştır. Dönemin Avrupa’ında tembellik, boşa zaman geçiren birey hem istenmeyen vatandaş tipi, hem de en büyük günahkârlardan birisi olarak kabul edilmiştir. Yani çalışkanlık, üretkenlik ve ilerleme dönemin Avrupa’sının gelişiminde oldukça önemlidir. Aynı şekilde Tanzimat Dönemi’nde Osmanlı basınında benzer içerikli yazıları görebilmek mümkündür. Bu yazılarda tembellik ve vakti boşa harcamak kadar “te’essüf edecek bir israf yoktur zira madde-i akça israfına dahi benzemez çünkü akçayı yine tedarik mümkündür ama amur (ömür) geri gelmez” (bkz. Ceride-i Havadis, 18 Muharrem 1257, no: 25). Osmanlı İmparatorluğu’nda aynı yönde rekabetin ortaya çıkması için bahsedilen örneklerde görüldüğü üzere talep ortaya çıkmışsa da, bunun uygulama alanı oldukça sınırlı kalmıştır.

Batı’nın Osmanlı İmparatorluğu’na aktarımı esnasında elbette taklit ve lüks de toplum ve yöneten sınıf içerisinde karşılık bulmuştur. Kültürel değişim, sadece dünyaya bakış açısının değişimi ile sınırlı kalmamıştır. Bu dönem toplumunda giyim kuşam konusunda farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yeni arkadaşlık ilişkileri ortaya çıkmıştır. Lüks ve yeni tip bir hayat tarzı toplum içerisinde benimsenmeye başlanmıştır. Özlü (2007) kendi çalışmasında; Göynük/Bolu ahalisinden bazı kişilerin lüks eşya olarak tanımlanan ayna, şamdan, cadal (çatal) ve kehribar takımı sahibi olmasını veya giyim kuşam malzemelerinin lükse kaymasını dönem içerisinde ihtiyaçlar silsilesinin genişlediğinin kanıtı olarak göstermiştir (2007, 29). Bu dönemde ortaya çıkan yeni yaşam tarzı Padişahları da etkilemiştir. Padişahlar, toplumsal ve diplomatik toplantılara katılmaya,

kendilerini başkent halkına göstermeye, hatta çevre eyaletlere ziyaretler yapmaya başlamışlardır (Zürcher, 2013, s. 106).

Modernliğin geleneksel yapı üzerindeki politik ve ekonomik gücü, geleneksel yapının modernlik üzerindeki gücüne kıyasla çok daha büyüktür. Bundan dolayı, modernliğin geleneksel bünyeyi etkileme şansı, geleneksel yapının modernliği etkileme şansından çok daha fazladır. Tanzimat Dönemi'nde eğitim ıslahatının merkezde olduğu modernleşme hamlesi, Osmanlı İmparatorluğu'nda zihinsel anlamda geleneksellikten kopuşa yol açmıştır. Tanzimat Dönemi'nde kurum ve kurumsallaşma açısından Batı'dan yoğun biçimde aktarımın yapılmış olması, eğitim alanında modern anlamda kurumsallaşma ve okullaşma toplumun değer anlayışında ve düşünce biçimlerinde köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bunun yanında Tanzimat Dönemi'nde inancın geleneksel bilginin dışında, akıl süzgecinden geçirilmeye başlanmasına yönelik tutumlar ile geleneksel inanç tezahüründe sapmaların meydana geldiği ifade edilmiştir (Okay, 2013, s. 27). Başka bir ifadeyle geleneksel zihin yapılarının yerini, yeni tip zihniyet almaya başlamıştır. Bunun örneklerinden birisini, XIX. yüzyılın başlarından itibaren kurulmaya başlanan cemiyetlerin üye listeleri oluşturmaktadır. Bu listeler incelendiği vakit, zaman içerisinde ulemanın cemiyetler içerisindeki etkisinin nitelik ve nicelik bazında azalmış olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Tanzimat Dönemi öncesinde kurulmuş olan Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi'nin üyelerini tamamen ulema oluştururken, Tanzimat Dönemi'ndeki önemli bir eğitim ve kültür kurumu olan Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye üyeleri arasında ulemadan bir isim bulunmamaktadır (İhsanoğlu, 1987a, s. 17). Bunun bir diğer anlamı zihinsel alandaki değişim kadar, Tanzimat Dönemi'nde laik ve seküler zeminin ortaya çıkmasıdır. Bu husus, Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanındaki ıslahatın sonuçlarından birisi olmuştur. Bu anlamda Tanzimat Dönemi'nde İstanbul'da bulunan Hamlin'in ifadeleri değer kazanmaktadır:

“Müslümanların eğitimi hususunda kökten bir değişiklik gerçekleşmiştir. Eğitim sisteminde Fransız modeli benimsenmiştir ve böylece bu sahada din adamlarının ve camilerin tesiri azalmaya başlamış ve eğitim tamamen laikleşmeye başlamıştır!

1864 yılında yarım milyon öğrenciye eğitim veren on iki bin beş yüz Müslüman Okulu bulunuyordu. Bu okulların sayısı daha da artmıştır.

Henüz tamamlanmamış, fakat din adamlarının hâkimiyetinden kurtulma yönünde bir adım olan, devlet üniversitesi de kurulmuştur. Çok maliyetli bir başka kurum, Fransız Lisesi'ni emsal alan, Lise kurumu tesis edilmiştir. Bu okul her ulustan herkese açıktı. Fransızca mecburi dersti ve iyi bir müfredat benimsenmişti. Bu okul savaş sebebiyle artık kapatıldı. Müslüman okulları artık sınıf sistemine geçmiş ve öğrenciler bir sınıftan diğerine sınavla geçmektedir.

Sistem mükemmel olmasa da, bu büyük bir inkılap ve caminin kontrol edemeyeceği güçlü bir güruhun varlığına işarettir. İkinci bir kuşakla birlikte bütün kamu idarelerine yeni insanlar girecektir" (Hamlin, 2011, s. 284).

Tanzimat el yordamıyla ilerledikten sonra, az çok istikrarlı kurumlar ve özellikle yeni bir devlet anlayışının doğmasını sağlamıştır. Gerçekten de, çoğu zaman, bir projenin gerçekleştirilmesini test etmek için deneysel prototip olarak hizmet eden bir ilk kurum yaratılır, sonra o terk edilerek daha başarılı bir diğeri yaratılır. Genelleşmiş bir kaos olarak görülebilecek şeyin ardında, yine de, "sistem oluşturma" iradesi yatar, ki sonunda bu irade gerçekleşir ve özellikle kendine bir yuva bulur. İmparatorluğun idari yönetimi bu açıdan bir örnektir (Bozarslan, 2015, s. 131). Ayrıca aynı durum Tanzimat Dönemi'nde oluşturulmak istenen modern eğitim sistemi açısından da geçerlidir. Süreç içerisinde önce prototip eğitim kurumları açılmış; ardından bunlar daimi bir kurumsallaşma içerisinde sisteme dahil edilmiştir. Nihayetinde, Tanzimat Dönemi'nde planlı ve programlı olarak yürütülmek istenen toplumsal modernleşme projesi, ilerleyen yıllar için önemli miraslar bırakmıştır. Özellikle eğitim alanında Tanzimat Dönemi boyunca edinilen bilgi ve birikim, Osmanlı/Türk modern eğitim sisteminin şekillenmesi sürecinde ciddi bir alt yapı oluşturmuştur.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

BOA. A. MKT. 235-93. 29
Zilhicce 1265.

BOA. A. MKT. MHM. 118-95. 28
Safer 1274.

BOA. A. MKT. MHM. 135-93. 8
Zilhicce 1274.

BOA. A. MKT. MHM. 250-16. 22
Cemaziyülahir 1279.

BOA. A. MKT. MHM. 293-39. 8
Ramazan 1280.

BOA. A. MKT. MHM. 295-39. 18
Şevval 1280.

BOA. A. MKT. MHM. 419-15. 15
Cemaziyülevvel 1285.

BOA. A. MKT. MHM. 472-55. 24
Zilkade 1290.

BOA. A. MKT. MHM. 94-42. 19
Zilhicce 1272.

BOA. A. MKT. MVL. 38-76. 30
Rebiyülevvel 1267.

BOA. A. MKT. MVL. 8A-62

BOA. A. MKT. NZD. 73-27. 14
Cemaziyülevvel 1269.

BOA. A. MKT. UM. 40-57. 21
Muharrem 1267.

BOA. A. MKT. UM. 46-70. 19
Rebiyülevvel 1267.

BOA. A. MKT. UM. 550-29. 25
Ramazan 1278.

BOA. A.DVN. 81-20. 28 Zilhicce
1268.

BOA. BEOAYN. 1725. 10 Şaban
1282.

BOA. C. DH. 30-1466. 21
Muharrem 1267.

BOA. C. MF. 128-6386. 07 Şevval
1264.

BOA. HAT. 1239-48177. 21
Rabiyülevvel 1255.

BOA. HAT. 1240-48229. 15
Rabiyülahir 1255.

BOA. HAT. 298/17685-B

BOA. HAT. 479-23427. 29
Zilhicce 1254.

BOA. İ. DH. 11-508. 30
Muharrem 1256.

BOA. İ. DH. 16-741. 20
Rabiyülahir 1256

BOA. İ. DH. 266-16630. 03
Cemaziyülevvel 1269.

BOA. İ. DH. 266-16635. 05
Cemaziyülevvel 1269.

BOA. İ. HR. 233-13725. 05
Rebiyülahir 1285.

BOA. İ. MEC. MAH. 1541.

BOA. MF. MKT. 10-91. 01
Rebiyülahir 1290.

BOA. MF. MKT. 11-21. 15
Rebiyülahir 1290.

BOA. MF. MKT. 13-19. 03 Şaban
1290.

BOA. MF. MKT. 1-73. 06
Rebiyülahir 1289.

BOA. MF. MKT. 10-63. 6
Rebiyülevvel 1290.

BOA. MVL. 236-18. 18
Rebiyülahir 1267.

BOA. Y.EE. 91-25. 29 Zilhicce
1257.

BOA. MF. MKT. 2-99. 05
Cemaziyülahir 1289.

BOA. MF. MKT. 38-51. 30
Cemaziyülevvel 1293.

BOA. MF. MKT. 42-67. 07 Şaban
1293.

BOA. MF. MKT. 46-114. 07
Rebiyülahir 1294.

BOA. MKT. MHM. 263-59. 28
Zilkade 1279.

BOA. A. MKT. NZD. 269-48 15
Rebiyülahir 1275.

BOA. MF. MKT. 2-176. 17
Cemaziyelevvel 1289

BOA. MVL. 883-13. 24 Ramazan
1284.

BOA. HAT. 960-41184U. 03
Receb 1230.

BOA. İ.HR. 3-130. 29 Zilhicce
1255.

Robert College Records. Box 2 and Folder 43. Rare Book and Manuscript Library.
Columbia University Library.

Birincil Elden Kaynaklar

Kitap ve Makaleler

- Ahmed Cevdet Paşa. (1991a). *Tezâkir (1-12)*. (Yayınlayan: Cavid Baysun). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ahmed Cevdet Paşa. (1991b). *Tezâkir (13-20)*. (Yayınlayan: Cavid Baysun). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ahmed Cevdet Paşa. (1991c). *Tezâkir (21-39)*. (Yayınlayan: Cavid Baysun). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ahmed Cevdet Paşa. (1991d). *Tezâkir (40-Tetimme)*. (Yayınlayan: Cavid Baysun). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ahmed Lûtfî Efendi (1999). *Vak'anüvîs Ahmed Lûtfî Efendi Tairihi 6-7-8*. (Yeni Yazıya Aktaran: Y. Demirel). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- British Parliamentary Papers. (1969). *Report from the Select Committee on the Present Diplomatic Service of the Country with Proceedings Minutes of Evidence Appendix and Index, Government Diplomatic Service 2*. Vol. VI (Session 5 Februaury – 6 August 1861). Shannon/Ireland: Ireland University.
- Ebüzziya Tevfik. (1973). *Yeni Osmanlılar Tarihi*. (Çev. Ş. Kutlu). İstanbul: Hürriyet.
- Engelhardt, E. P. (1999). *Tanzimat ve Türkiye*. (Çev. A. Reşad). (2. Basım). İstanbul: Kaknüs. (Eserin orijinali 1882'de yayımlandı).
- Hamlin, C. (2011). *Türkler Arasında*. İstanbul: Meydan. (Eserin orijinali 1877'de yayımlandı).
- Hammer, B. J. V. (2010). *Büyük Osmanlı Tarihi*. (Çev. Mehmed Ata Bey, V. Bürün, R. Özdek, E. Kılınç ve diğerleri). İstanbul: Milliyet. (Eserin orijinali 1827-1832'de yayımlandı).
- Jorga, N. (2009). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi 5 (1774-1912)*. (Çev. N. Epçeli). İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

- Mehmed Sadık Rıfat Paşa. (h. 1275/m. 1858). *Müntahabat-ı Asar*. İstanbul: Takvimhane-i Âmire Matbaası.
- Mordtmann, A. (1999). *İstanbul ve Yeni Osmanlılar*. (Çev. Gertraude Habermann-Songu). İstanbul: Pera. (Eserin orijinali 1877’de yayımlandı).
- Münif Paşa. (1862/2013). Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan. Mustafa Gündüz (Hazırlayan). *Osmanlı Eğitim Mirası içinde* (s. 394-401). Ankara: Doğu Batı.
- Münif Paşa. (h. 1279/m. 1862). Darülfünun’da Dersiam Vuku-ı Küşadı. *Mecmua-i Fünun* (h. 7 Receb 1279). No: 7. s. 301-304.
- Münif Paşa. (h. 1279/m. 1862). Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan. *Mecmua-i Fünun* (h. 5 Cemaziyülahir 1279). No: 5. s. 176-185.
- Namık Kemal, (h. 1289a). Maarif. *İbret*. no: 16.
- Namık Kemal, (h. 1289b). Bazı Mülahazat: Devlet ve Millet. *İbret*. no: 27.
- Namık Kemal, (h. 1289c). Medeniyet. *İbret*. no:84.
- Namık Kemal, (h. 1289d). Efkâr-ı Umumiye. *İbret*. no: 40.
- Namık Kemal, (h. 1289e). Tanzimat. *İbret*. no: 46.
- Namık Kemal, (h. 1290). Dârüşşafaka. *İbret*. no: 126.
- Ubicini, H. A. (1998). *Osmanlı’da Modernleşme Sancısı*. (Çev. C. Aydın). İstanbul: Timaş. (Eserin orijinali 1851’de yayımlandı).
- Washburn, G. (2001). *İstanbul’da Elli Yıl*. İstanbul: Meydan. (Eserin orijinali 1909’da yayımlandı).

Gazeteler

- Beyan ül-hak Gazetesi
- Ceride-i Havadis Gazetesi
- Dağarcık Gazetesi
- Hürriyet Gazetesi
- Ruzname-i Ceride-i Havadis Gazetesi

Takvim-i Vekayi Gazetesi

Tasvir-i Efkâr Gazetesi

Tercüman-ı Ahval Gazetesi

İkincil Elden Kaynaklar

Abadan, Y. (1999). Tanzimat Fermanı'nın Tahlili. Komisyon. *Tanzimat I* içinde (s. 31-58). İstanbul: Milli Eğitim.

Abdurrahman Şeref Efendi. (1985). *Tarih Musahabeleri*. (Çev. E. Koray). Ankara: Başbakanlık.

Abou-El-Haj R. A. (2000). *Modern Devletin Doğası*. (Çev. O. Özel ve C. Şahin). Ankara: İmge. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).

Adıvar, A. A. (1948). Bir Asır Evvel Bugün Dârülmuallimîn. *Yeni Bilgi*. (11).

Adıvar, A. A. (1982). *Osmanlı Türklerinde İlim*. (4. Basım). İstanbul: Remzi.

Ağırakça, G. P. (2013). *Mekteplerde Ahlak Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Çamlıca.

Akay, H. (1998). *Tanzimat Sonrası Türk Edebiyatı'nda Yeni Fikirler*. İstanbul: Kitabevi.

Akça, G. (2010). *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İktidar*. Konya: Palet.

Akdağ, M. (2010). *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimaî Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.

Akgündüz, M. (2012). *Osmanlı Medreseleri XIX. Asır*. (2. Basım). İstanbul: Beyan.

Akı, N. (1963). *XIX. Yüzyıl Türk Tiyatrosu Tarihi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi

Aksan, V. (2002). Breaking the Spell of the Baron de Tott: Reframing the Question of Military Reform in the Ottoman Empire, 1760-1830. *International History Review* 24(2). 253-304.

Aksan, V. (2011). Savaş ve Barış. S. Faroqhi (Editör). *Türkiye Tarihi (1603-1839) Geç Osmanlılar İmparatorluğu içinde* (s. 109-152). (Çev. F. Aytuna). İstanbul: Kitap. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı).

Aktürk, Ş. (2006). Etnik Kategori ve Milliyetçilik. *Doğu Batı*. 9(38). 23-56.

- Akyıldız, A. (1993). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform 1839-1856*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Akyıldız, A. (2015). *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme*. (5. Basım). İstanbul: İletişim.
- Akyol, T. (1998). *Medine'den Lozan'a*. (6. Basım). İstanbul: Milliyet.
- Akyol, T. (2014). *Türkiye'nin Hukuk Serüveni*. İstanbul: Doğan.
- Akyürek, G. (2011). *Bilgiyi Yeniden İnşa Etmek Tanzimat Döneminde Mimarlık, Bilgi ve İktidar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Akyüz, K. (1975). *Encümen-i Daniş*. Ankara: Ankara Üniversitesi
- Akyüz, Y. (1994a). İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı. *OTAM*. 5. ss. 1-47.
- Akyüz, Y. (1994b). Tanzimat Döneminde Eğitim Biliminde ve Öğretim Yöntemlerinde Gelişmeler. *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara 31 Ekim-3 Kasım 1989) içinde* ss. 501-514. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. (8. Basım). İstanbul: Alfa.
- Albayrak, S. O. (2010). *Kameralizm*. Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Yönetim Bilimler, Anabilim Dalı, Seminer Çalışmaları. No: 9. 1-21.
- Albrow, M. (1970). *Bureaucracy*. London: Pall Mall.
- Ali Rıza ve Mehmed Galib. (2001). *Onüçüncü Asr-ı Hicride Osmanlı Devlet Ricalı ya da Sonun Başlangıcı*. İstanbul: Milenyum.
- Alkan, M. Ö. (1998a). 1856-1945 İstanbul'da Sivil Toplum Kurumları, Toplumsal Örgütlenmenin Gelişimi (Devlet-Toplum İlişkisi Açısından Bir Tarihçe Denemesi). A. N. Yücekök, İ. Turan ve M. Ö. Alkan (Editörler). *Tanzimattan Günümüze İstanbul'da Sivil Toplum Kuruluşları* içinde (s. 79-146). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Alkan, M. Ö. (1998b). Sivil Toplum Kurumlarının Hukuksal Çerçevesi 1839-1945. A. N. Yücekök, İ. Turan ve M. Ö. Alkan (Editörler). *Tanzimattan Günümüze İstanbul'da Sivil Toplum Kuruluşları* içinde (s. 45-74). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Alkan, M. Ö. (2004). Resmi İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme. T. Bora ve M. Gültekinil (Editörler). *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt I* içinde. (s. 377-401). İstanbul: İletişim.
- Altuğ, F. (2014). Osmanlı Edebiyatında İmparatorluk, Medeniyet, Yerlilik, Yabancı(lık) ve Din. Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ (Hazırlayanlar). *Tanzimat ve Edebiyat (Osmanlı İstanbul’unda Modern Edebi Kültür içinde* (s. 65-114). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Altun, F. (2005). *Modernleşme Kuramı*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Anderson, B. (2011). *Hayali Cemaatler: Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*. (6. Basım). (Çev. İ. Savaşır). İstanbul: Metis. (Eserin orijinali 1983’te yayımlandı).
- Anderson, M. S. (2001). *Doğu Sorunu (1774-1923 Uluslararası İlişkiler Üzerine Bir İnceleme)*. (Çev. İ. Eser). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 1966’da yayımlandı).
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar*. (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon (Eserin orijinali 1984’te yayımlandı).
- Araz, Y. (2013). *Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak*. İstanbul: Kitap.
- Aslan, T. (2006). Osmanlı Modernleşmesi Bağlamında Modernleşmenin Sancılı Gelişiminin Arka Planı. *EKEV Akademi Dergisi*. 10(26). 91-100.
- Aslantaş, S. (2006-2007). Sırp İsyanları (1804-1815): Milli Bağımsızlık Hareketi mi Burjuva Devrimi mi Köylü Ayaklanması mı?. *Doğu Batı*. 10(39). 83-96.
- Aslantepe, C. (2009). *150 Yılın Tanıklığı Mekteb-i Mülkiye’den Siyasal Bilgiler Fakültesi’ne 1859-2009 (Bilgi, Belge, Fotoğraf)*. Ankara: Koleksiyoncular Derneği.
- Atay, H. (1983). *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul: Dergâh.
- Atay, H. (2003). Gazâlî ve İbn Rüşd Felsefesinin Karşılaştırılması. *Kelam Araştırmaları* 1. 2. 3-48.
- Ateş, D. (2008). Etnisiteden Ulusa, Ulustan Etnisiteye (?): Kültürel, siyasi ve İktisadi Çerçevesler. *Doğu-Batı*. 2(44). 115-130.

- Aydın H. V. (2001). Tımar Sisteminin Kaldırılması Süreci ve Bazı Değerlendirmeler. *OTAM*. 12, 65-104.
- Aydın, M. (2013). Medreseye Yönelik Modern Eğitim Merkezli Eleştirilerin Bir Kritiği. Fikret Gedikli (Ed.). *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler I. Cilt* içinde (s. 447-458). Muş: Muş Alparslan Üniversitesi.
- Aydın, M. Ş. (1987). Medreselerin Gerileyiş Sebepleri Üzerine. Erciyes Üniversitesi *İlahiyat Fakültesi Dergisi*. (IV). 321-336.
- Aydın, S. (2000). *Modernleşme ve Milliyetçilik*. (2. Basım). İstanbul: Gündoğan.
- Aydoğdu, N. Y. ve Kara, İ. (Hazırlayanlar). (2005). *Namık Kemal (Osmanlı Modernleşmesinin Meseleleri, Bütün Makaleler I)*. İstanbul: Dergâh.
- Azar, A. (2008). Bilim ve Araştırma. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Editörler). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde s. 11-50. İstanbul: Lisans.
- Bailey, F. E. (1942). *British Policy and The Turkish Reform Movement (A Study in Anglo-Turkish Relations 1826-1853)*. Cambridge: Harvard University.
- Bailey, F. E. (2011). Palmerston ve Osmanlı Reformu. H. İnalcık ve M. Seyitdanlıoğlu (Editörler). *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* içinde (s. 303-352). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Balcı, S. (2008). Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek: Lisan Mektebi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*. 44. ss.77-98.
- Balcı, S. (2013). *Bab-ı Ali Tercüme Odası*. İstanbul: Libra.
- Balıkhane Nazırı Ali Rıza Bey. (2012). İstanbul Çocukları. İ. Kara ve A. Birinci (Hazırlayanlar). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri* içinde (s. 47-58). İstanbul: Dergâh.
- Baltacı, C. (1976). *XV. – XVI. Asırlar Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan
- Barkey, K. (2011). *Farklılıklar İmparatorluğu: Karşılaştırmalı Tarih Perspektifinden Osmanlılar*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Versus. (Eserin orijinali 2008'de yayımlandı).

- Barnard, H. C. (1922). *The French tradition in Education*. Canada: Cambridge University.
- Barret, T. (1997). "Modernism and Postmodernism: An Overview with Art Examples." *Art Education: Content and Practice in a Postmodern Era*. James Hutches & Marianne Suggs, Eds. Washington, DC: NAEA, n.d. Web. 22 Nov. 2012. < http://www.terrybarrettosu.com/pdfs/B_PoMo_97.pdf >.
- Bauman, Z. (2011). *Bireyselleşmiş Toplum*. (2. Basım). (Çev. Y. Alogan). İstanbul: Ayrıntı. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Bauman, Z. (2014). *Modernlik ve Müphemlik*. (2. Basım). (Çev. İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).
- Baykara T. (1999). *Osmanlılar'da Medeniyet Kavramı ve Ondokuzuncu Yüzyıla Dair Araştırmalar*. (2. Basım). İzmir: Akademi Kitabevi.
- Belge M. (2011). *Militarist Modernleşme*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Belgesay, M. R. (1999). Tanzimat ve Adliye Teşkilatı. Komisyon. *Tanzimat I içinde* (s. 139-209). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çeviri Editörü: H. Aydın). Konya: Eğitim. (Eserin orijinali 1989'da yayımlandı).
- Berger, P. L., Berger, B. ve Kellner, H. (1985). *Modernleşme ve Bilinç*. (Çev. C. Cerit). İstanbul: Pınar.
- Berk, Ö. (2004). Batılılaşma ve Çeviri. T. Bora ve M. Gültekingil (Editörler). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt III içinde*. (s. 511-520). İstanbul: İletişim.
- Berkes, N. (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Doğu-Batı.
- Berman, M. (2014). *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*. (Çev. Ü. Altuğ ve B. Peker). (17. Basım). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 1982'de yayımlandı).
- Bhambra, G. K. (2015). *Moderniteyi Yeniden Düşünmek Post-Kolonyalizm ve Sosyolojik Tahayyül*. (Çev. Ö. İlyas). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Bilgegil, K. (1976). *Yakınçağ Türk Kültür ve Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar I Yeni Osmanlılar*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Bilsel, C. (1999). Tanzimat'ın Haricî Siyaseti. Komisyon. *Tanzimat II* içinde (s. 661-722). İstanbul: M.E.B.
- Birand, K. (1955). *Aydınlanma Devri Devlet Felsefesinin Tanzimatta Tesirleri*. Ankara: Son Havadis Matbaası.
- Borlandi, M.; Boudon, R.; Cherkaoui, M. and Valade, B. (2011). *Sosyolojik Düşünce Sözlüğü*. (Çev. B. Arıbaş). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).
- Bouquet, O. (2016). *Sultanın Paşaları 1839-1909*. (Çev. D. Çetinkasap). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Bozarslan, H. (2015). *Türkiye Tarihi İmparatorluktan Günümüze*. (Çev. I. Ergüden). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).
- Bozkurt G. (2010). *Batı Hukukunun Türkiye'de Benimsenmesi*. (2. Basım). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Boztemur, R. (2006). Tarihsel Açıdan Millet ve Milliyetçilik: Ulus-Devletin Kapitalist üretim Tarzıyla Birlikte Gelişimi. *Doğu Batı*. 9(38). 161-180.
- Boztemur, R. (2011). Avrupa'nın Uzun Ondokuzuncu Yüzyılı. *Doğu Batı*. (2. Basım). 4(14). 58-73.
- Budak, A. (2010). *Osmanlı'da Batı'dan Yapılan İlk Çeviri: Muhâverat-ı Hikemiyye*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Budak, A. (2011). *Osmanlı'nın İlk Bilim Dergisi Mecmûa-i Fünûn*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Budak, A. (2012). *Batılılaşma Sürecinde Çok Yönlü Bir Osmanlı Aydını: Münif Paşa*. (2. Basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Budak, A. (2013). *Batılılaşma ve Türk Edebiyatı*. (2. Basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Budak, A. (2014). *Osmanlı Modernleşmesi, Gazetecilik ve Edebiyat*. İstanbul: Bilge Kültür ve Sanat.
- Butler, N. M. (1900). The Status of Education at the Close of the Century. In National Educational Association (Prepared by). *A Review of the Tendencies of Education*

of the Nineteenth Century (pp. 2-16). Chicago: The University of Chicago.

- Carlisle, N. (1818). *A Concise Description of the Endowed Grammar Schools in England and Wales; Ornamented with Engravings*. Vol. I-II. London.
- Castellan, G. (1993). *Balkanların Tarihi*. (Çev. A. Yaraman-Başbuğu). İstanbul: Milliyet.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Cihan, A. (2004). *Reform Çağında Osmanlı İlimiye Sınıfı*. İstanbul: Birey.
- Claeys, G. (2000). The survival of the fittest and the origins of social darwinism. *Journal of History of Ideas*. 61(2). 223-240
- Comte A. (2001). *Pozitif Felsefe Kursları*. (Çev. E. Ataçay). İstanbul: Sosyal Yayınları. (Eserin orijinali 1830'da yayımlandı).
- Corwin, A. R. (2012). *Education and Religious Politics in Enlightenment France*. Unpublished Master's Thesis, University of Colorado, USA.
- Coşkun, V. (2009). *Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu*. Ankara: Liberte.
- Çadırcı, M. (2007). *Tanzimat Sürecinde Türkiye Ülke Yönetimi*. (Derleyen: Tülay Ercoşkun). Ankara: İmge.
- Çadırcı, M. (2011). *Tanzimat Sürecinde Türkiye (Anadolu Kentleri)*. (Derleyen: T. Ercoşkun). Ankara: İmge.
- Çankaya, M. A. (1954). *Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler (I. Cilt Tarihçe) 1859-1949*. Ankara: Örnek.
- Çaylak, A. (1998). *Osmanlı'da Yöneten Yönetilen, Bir Şerif Mardin Çözümlemesi*. İstanbul: Vadi.
- Çelik, M. (2012). *Balkanlar'da Tanzimat: Midhat Paşa'nın Tuna Vilayeti Valiliği*. İstanbul: Libra.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.
- Çetinsaya, G. (2004). Kalemîye'den Mülkiye'ye Tanzimat Zihniyeti. T. Bora ve M. Gültekinil (Editörler). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* içinde s. 54-71. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Çınar, A. (2013a). *Modernizm, Kent ve Toplum*. Bursa: Emin.
- Çınar, A. (2013b). *Politika, Din ve İdeoloji Ekseninde Modernite'nin Arka Planı*. Ankara: Sentez.
- Çiğdem, A. (2008). *Akıl ve Toplumun Özgürleşimi, Jürgen Habermas Üzerine Bir Çalışma*. İstanbul: İletişim.
- Çitak, Z. (2006). Fransa'da Laiklik ve Milliyetçilik: 1905 Kilise-Devlet Ayrılığı. *Doğu-Batı*. 9(38). 145-160.
- Dağtaş, B. (2015). *Tanzimat Sonrası Yayıncılık ve Roman: Yeni Osmanlılar ve Tezli Romanlar*. Ankara: Ütopya.
- Dalyan, M. G. ve Ünişen, A. (2010). XIX. Yüzyıl'da Adıyaman ve Çevresindeki Rüşdiye Mektepleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (12)2. 65-76.
- Davie, G. (2000). Din ve Modernlik: Batılı Bir Bakış. Ed. S. Orman. *Milletlerarası Tartışmalı İlmi toplantı (17-19 Kasım 2000) içinde*. İSAV. İstanbul.
- Davison, R. H. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform 1856-1876*. (2. Basım). (Çev. O. Akinhay). İstanbul: Agora Kitaplığı. (Eserin orijinali 1963'te yayımlandı).
- Demez, N. (2007). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yenileşme Hareketleri ve Çeviri: Encümen-i Daniş Örneğinde Tanzimat Dönemi Çeviri Yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Ş.; Sesli, M. ve Yılmaz, V. (2008). Türk Modernleşmesi: Eleştirel Bir Bakış. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 3(2). 77-90
- Demircioğlu, C. (2005). *From Discourse to Practice: Rethinking "Translation" (Terceme) and Related Practices of Text Production in the Late Ottoman Literary Tradition*. Unpublished Thesis. Boğaziçi University. İstanbul.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(1). 173-183.
- Deringil S. (2007). *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji*. (3. Basım). (Çev. G. Ç. Güven). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık. (Eserin orijinali 1998'de yayımlandı).

- Deringil S. (2009). *Simgeden Millete*. (2. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Descartes, R. (2009). *Yöntem Üzerine Konuşmalar*. (Çev. H. İlhan). Ankara: Alter Yayıncılık. (Eserin orijinali 1637’de yayımlandı).
- Dino, G. (1954). *Tanzimattan Sonra Gerçekçiliğe Doğru (Birinci Kısım)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Doğan A. (2006). *Osmanlı Aydınları ve Sosyal Darwinizm*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Doğan, C. (2011). *Tanzimat’ın Van’da Uygulanması ve Han Mahmud İsyanı*. *History Studies*. 2(3). 147-162.
- Doğan, İ. (1991). *Tanzimatın İki Ucu: Münif Paşa ve Ali Suavi*. İstanbul: İz.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerine Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğanay, F. K. (2011). *Tanzimât’tan Cumhuriyet’e Rüşdiye Mektepleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Dönmez, A. (2014). *Osmanlı Modernleşmesinde İngiliz Etkisi Diplomasi ve Reform 1833- 1841*. İstanbul: Kitap.
- Dreyfus, F. (2007). *Bürokrasinin İcadı (Fransa, Büyük Britanya ve ABD’de Devlete Hizmet Etmek)*. (Çev. I. Ergüden). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 2000’de yayımlandı).
- Driault, E. (2010). *Şark Mes’alesi*. (Çev. Nâfız) (Hazırlayan. E. Erdoğan). Ankara: Berikan. (Eserin orijinali 1912’de yayımlandı).
- Durgun, Ş. (2005). *Modernleşme Demokrasi İslam*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Edhem İbrahim Paşa. (2014). *Çocuklara Hayat Bilgisi: Terbiyetü’l Etfal Risalesi*. (Haz. İ. Kirenci). İstanbul: Büyüyen Ay.
- Edwards, P. (Ed.). (1967). *The Encyclopedia of Philosophy*. Volume V. Newyork: Macmillan.

- Eisenstadt S. N. (2007). *Modernleşme Başkaldırı ve Değişim*. (Çev. U. Coşkun). Ankara: Doğu Batı Yayınları. (Eserin orijinali 1966'da yayımlandı).
- Elias, N. (2013). *Uygarlık Süreci*. Cilt I. (5. Basım). (Çev. E. Ateşman). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 1939'da yayımlandı).
- Elias, N. (2013). *Uygarlık Süreci*. Cilt II. (5. Basım). (Çev. E. Ateşman). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 1939'da yayımlandı).
- Emecen, F. (2011). *Osmanlı Klasik Çağında Hanedan Devlet ve Toplum*. İstanbul: Timaş.
- Engin, V. (2003). *Mekteb-i Sultani*. İstanbul: Galatasaraylılar Derneği.
- Erdem, G. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Hristiyanların Sosyal ve Dini Hayatları (1856-1876)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, A. (2016). *Osmanlı'da Yurt Dışı Eğitim ve Modernleşme*. İstanbul: Büyüyenay.
- Erdoğan, M. (1995). Sekülerizm, Laiklik ve Din. *İslami Araştırmalar Dergisi*. (3-4)8. ss. 179-194.
- Erdoğan, T. (1996). *Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı-I. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 51. ss. 183-247
- Erdumlu, G. (2004). *Modernlik ve Modernleşme Sürecinde Türkiye*. İstanbul: Ebabil Yayıncılık.
- Eren, A. C. (2007). *Tanzimat Fermanı ve Dönemi*. İstanbul: Derin.
- Ergin, O. (1977a). *Türk Maarif Tarihi* (1. ve 2. Cilt). İstanbul: Eser.
- Ergin, O. (1977b). *Türk Maarif Tarihi* (3. ve 4. Cilt). İstanbul: Eser
- Ergin, O. (1977c). *Türk Maarif Tarihi* (5. Cilt). İstanbul: Eser
- Eryılmaz, B. (1996). *Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslim Tebaanın Yönetimi*. (2. Basım). İstanbul: Risale.
- Eryılmaz, B. (2013). *Bürokrasi ve Siyaset*. (5. Basım). İstanbul: Alfa.

- Eryiğit, B. H. ve Yörükoğlu, F. (2012). Modernleşme Süreçlerinde Demokrasi ve Bürokrasi İkilemi ve Kavramlarının Anlamsal Boyutları Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Bakış Dergisi (e-dergi)*. 32. ss. 1-18.
- Eryiğit, B. H. ve Yörükoğlu, F. (2012). Modernleşme Süreçlerinde Demokrasi ve Bürokrasi İkilemi ve Kavramlarının Anlamsal Boyutları Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Bakış Dergisi*. (32). 1-18.
- Esen, M. (2008). Matûridî'nin Bilgikuramı ve Bu Bağlamda Onu Âlem, Allah ve Kader Konusundaki Görüşlerinin Kısa Bir Tahlili. *AÜİFD*. XLIX (II), 45-56.
- Everdell, W. R. (2012). *İlk Modernler*. (Çev. H. Kocaoluk). (2. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Evered, E. O. (2012). *Library of Ottoman Studies: Empire and Education under the Ottomans: Politics, Reform and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks*. London, New York: I. B. Tauris.
- Ewald, O. (2010). *Fransız Aydınlanma Felsefesi*. (Çev. G. Aytaç). Ankara: Doğu Batı. (Eserin orijinali 1924'te yayımlandı).
- Farooqi, S. (2011). *Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam: Ortaçağ'dan Yirminci Yüzyıla*. (Çev. E. Kılıç). (7. Basım). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Fazlıoğlu İ. (2003). Osmanlı Felsefe-Bilim Dünyasının Arka planı olarak Semerkand Matematik-Astronomi Okulu. *Dîvân İlmi Araştırmalar Dergisi*. 1 (14), 1-66.
- Febvre, L. Ve Martin, H. J. (2000). *Kitabın Doğuşu*. (Çev. G. Batuş). İstanbul: Avcıol. (Eserin orijinali 1976'da yayımlandı).
- Fendoğlu, H. T. (2002). Tanzimat sonrası Hukuki düzenlemeler ve Hukuk Dualizmi. H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Editörler). *Türkler C. XIV* içinde s. 727-738. Ankara: Yeni Türkiye.
- Fendoğlu, T. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinin Misyonerleri ve Osmanlı Devleti. H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Editörler). *Türkler C. XIV* içinde s. 189-196. Ankara: Yeni Türkiye.

- Findley, C. V. (1994) *Osmanlı Devleti'nde Bürokratik Reform Bâbîali (1789-1922)*. (Çev. Latif Boyacı-İzzet Akyol). İstanbul: İz.
- Findley, C. V. (1996). *Kalemiyeden Mülkiyeye Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi*. (çev. Gül Çağalı Güven). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt. (Eserin orijinali 1989'da yayımlandı).
- Findley, C. V. (2011). *Modern Türkiye Tarihi: İslam, Milliyetçilik ve Modernlik 1789-2007*. (Çev. G. Ayas). İstanbul: Timaş Yayınları. (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı).
- Fitzmaurice, A. (2012). Liberalism and Empire in Nineteenth-Century International Law. *American Historical Review*. 117(1). 122-140.
- Fortna, B. C. (2011). *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*. (Çev. M. Beşikçi). İstanbul: Koç Üniversitesi. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Fukuyama, F. (2016). *Siyasi Düzenin Kökenleri*. (Çev. E. Başer). İstanbul: Profil. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Gellner, E. (2008). *Uluslar ve Ulusçuluk*. (2.Basım). (Çev. B. Ersanlı ve G. G. Özdoğan). İstanbul: Hil Yayınları. (Eserin orijinali 1983'te yayımlandı).
- Gencer, B. (2012). *İslam'da Modernleşme 1839-1939*. (2. Basım). Ankara: Doğubatı Yayınları.
- Giddens, A. (2005). *Ulus Devlet ve Şiddet*. (Çev. C. Atay). İstanbul: Devin. (Eserin orijinali 1985'te yayımlandı).
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve Bireysel Kimlik*. (Çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Say. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).
- Good, C. V. (1959). *Dictionary of Education*. New York: Mc. Graw-Hill.
- Gove, P. B. (Ed). (1964). *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. Massachusetts: G. & C. Merriam
- Göçmen, M. (1995). *İsviçre'de Jöntürk Basını ve Türk Siyasal Hayatına Etkileri*. İstanbul: Kitabevi.

- Gökçe, F. (2009). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Gölcük, Ş. ve Toprak, S. (2010). *Kelâm: Tarih-Ekoller-Problemler*. (6. Basım). Konya: Tekin Kitabevi.
- Graves, F. P. (1912). *Great Educators of Three Centuries Their Work and Its Influence on Modern Education*. Newyork: The Macmillan Company.
- Graves, F. P. (1917). *A History of Education in Modern Times*. Newyork: The Macmillan Company.
- Gücüm, K. (2015). *İmparatorluğun Liberal Yılları (1856-1870)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. (2. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat yayınları.
- Güler, R. (2006). *Tanzimattan II. Meşrutiyete “Medeniyet” Anlayışının Evrimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülsoy, U. (2000). *Osmanlı Gayrimüslimlerinin Askerlik Serüveni*. İstanbul: Honer.
- Gümüş, M. (2008). Anayasal Meşrutî Yönetime Medhal: 1856 Islahat Fermanı’nın Tam Metin İncelemesi. *Bilig*. 47. 215-240.
- Gündüz, M. (2016). *Maariften Eğitime*. Ankara: Doğu Batı.
- Gündüz, M. (Hazırlayan). (2010). *Osmanlı Eğitim Mirası*. Ankara: Doğu Batı.
- Gürer, S. (2010). *XVII-XVIII ve XIX. Yüzyıllarda Fransız Seyahatnamelerinde Osmanlı Toplum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güriz, A. (1991). Türkiye’de Hukuki Pozitivizm. *Anayasa Yargısı Dergisi*. 18. 145-171.
- Habermas, J. (2002). “Öteki” Olmak, “Öteki”yle Yaşamak. (Çev. İ. Aka). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat. (Eserin orijinali 1997’de yayımlandı).

- Hairi, A. H. (1993). *Osmanlı'nın Batılılaşma Çabaları ve Batı'nın İki Yüzü*. (Çev. H. Büyükcengiz). İstanbul: Yöneliş.
- Hamza, Y. (1994). 1839-1876 Yılları Arasında Makedonya Slav Unsurunun Eğitim ve Kültür Yaşamında Tanzimat Islahatlarının Yankıları. *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara 31 Ekim-3 Kasım 1989) içinde* ss. 489-500. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hanioğlu, Ş. (1985). Osmanlıcılık. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi içinde (1389-1393)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hanus, P. H. (1904). *A Modern School*. Newyork: The Macmillian Company.
- Hatemi, H. H. ve Işıl, Y. (1989). *Bir Bilim Dili Mücadelesi ve Tanzimat*. İstanbul: İşaret.
- Hayward, J. (1991). *After the French Revolution*. New York: New York University.
- Hazen, C. D. (1891). *Modern European History*. Newyork: Henry Holt and Company.
- Henry, J. (2011). *Bilim Devrimi ve Modern Bilimin Kökenleri*. (2. Basım). (Çev. S. Değirmenci). İstanbul: Küre. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Heper, M. (1973). *Modernleşme ve Bürokrasi*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Hobbes, T. (2014). *Leviathan*. (13. Basım). (Çev. S. Lim). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat. (Eserin orijinali 1651'de yayımlandı).
- Hobsbawm, E. (1990). *Nation and Nationalism Since 1780*. Cambridge.
- Hughes, R. E. (1907). *The Making of Citizens: A Study in Comparative Education*. Newyork: The Walter Scott Publishing.
- Hülür, H. ve Akça, G. (2007) İmparatorluktan Cumhuriyete Toplum ve Ekonominin Dönüşümü ve Merkezileşme Dinamikleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 21. 311-341
- Ilıkan, F. (1998). Ebubekir Hazım Teperyan (Hatıralar). (2. Basım). İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret.
- Ionescu, G. ve DeMadariage, I. (1988). *Muhalefet*. (Çev. B. Tunç). İstanbul: Boğaziçi.
- İğdemir, U. (2009). *Kuleli Vak'ası Hakkında Bir Araştırma*. (2. Basım). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- İhsanoğlu, D. (2010). *Darülfünun*. İstanbul: İrcica.
- İhsanoğlu, E. (1987a). Modernleşme Süreci İçinde Osmanlı Devleti'nde İlmi ve Mesleki Cemiyetleşme Hareketlerine Genel Bir Bakış. E. İhsanoğlu (Hazırlayan). *Osmanlı İlmi ve Mesleki Cemiyetleri (1. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu 3-5 Nisan 1987)* içinde s. 1-32. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- İhsanoğlu, E. (1987b). 19. Asrın Başlarında –Tanzimat Öncesi- Kültür ve Eğitim Hayatı ve Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi Olarak Bilinen Ulema Grubunun Buradaki Yeri. E. İhsanoğlu (Hazırlayan). *Osmanlı İlmi ve Mesleki Cemiyetleri (1. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu 3-5 Nisan 1987)* içinde s. 43-74. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- İhsanoğlu, E. (1987c). Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin Kuruluş ve Faaliyetleri. E. İhsanoğlu (Hazırlayan). *Osmanlı İlmi ve Mesleki Cemiyetleri (1. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu 3-5 Nisan 1987)* içinde s. 197-220. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- İhsanoğlu, E. (2007). *Osmanlılar ve Bilim*. (2. Basım). İstanbul: Etkileşim
- İmamoğlu, Y. (2011). Muhalefet. *İslami Yorum (e-dergi)*. 6. 5-19
- İnal, İ. M. K. (2013). *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar I-V*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- İnalcık, H. (1943). *Tanzimat ve Bulgar Meselesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İnalcık, H. (2002). Kültür Etkileşimi, Küreselleşme. *Doğu Batı*. (4. Basım). 5(18). 77-102.
- İnalcık, H. (2011a). *Rönesans Avrupası*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- İnalcık, H. (2011b). Tanzimat'ın Uygulanması ve Sosyal Tepkiler. H. İnalcık ve M. Seyitdanlıoğlu (Editörler). *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu içinde* (s. 169-196). İstanbul.
- İnalcık, H. (2013). *Osmanlı ve Modern Türkiye*. İstanbul: Timaş
- İnalcık, H. (2014). *Devlet-i Aliyye, Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar II*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

- İnalcık, H. ve Quataert, D. (Editörler). (2006). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi 1600-1914*. (Cilt I-II). (2. Basım). İstanbul: Eren
- İnalcık, H. (2016). *Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar-IV*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- İrtem S. K. (1999). *Şark Meselesi Osmanlı'nın Sömürgeleşme Tarihi*. (Yayına Haz. O. S. Kocahanoğlu). İstanbul: Temel Yayınları. (Eserin orijinali 1933-1945 yılları arasındaki tefrikalardır).
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kahraman, H. B. (2011). Avrupa: Türk Modernleşmesi'nin Xanadu'su: Türk Modernleşmesi Kurucu İdaresinde Yeni Bir Bakış Denemesi. *Doğu-Batı*. 4(14). 10-30.
- Kalaycı, H. (2008). Etnisite ve Ulus Karşılaştırması. *Doğu-Batı*. 2(44). 91-114.
- Kalaycıoğlu E. ve Sarıbay A. Y. (Editörler). (1986). *Türk Siyasal Hayatı'nın Gelişimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kale, N. (2011). Modernizmden Postmodernist Söylemlere Doğru” *Doğu Batı*. (3. Basım). 6(19). 31-52.
- Kanar, M. (2010). *Etimolojik Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kansu, N. A. (1931). *Türkiye Maarif Tarihi (Bir Deneme)*. İstanbul: Milliyet.
- Kant, I. (2009). Eğitim Üzerine. (2. Basım). (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say. (Eserin orijinali 1803'te yayımlandı).
- Kaplan, M., Enginün, İ. ve Emil, B. (1988). *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi I 1839-1865*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kara, A. (2001). *İktisat Kuramında Pozitivizm ve Postmodernizm*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Kara, İ. ve Birinci, A. (Haz.) (2012). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri* (Hatıralar/Yorumlar/Tetkikler). (2. Basım). İstanbul: Dergâh.

- Karaçavuş, A. (2006). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim Cemiyetleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karadağ, A. B. (2014). “Batı”nın Çevrilmesini “Medeniyet” Odağıyla Yeniden Okumak: Tanzimat Dönemi/Sonrası Çeviriler ve “Çekinceli” Cesur Çevirmenler. Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ (Hazırlayanlar). *Tanzimat ve Edebiyat (Osmanlı İstanbul’unda Modern Edebi Kültür içinde* (s. 481-504). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Karadaş, C. (2013). Nizâmiye Medreseleri ve Gazzâlî. Fikret Gedikli (Ed.). *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler I. Cilt içinde* (s. 545-555). Muş: Muş Alparslan Üniversitesi.
- Karadaş, Y. (2016). Osmanlı Ordusunda Modernizasyon ve Demodernizasyon 1826-1918. İstanbul: Doğu.
- Karahasan, M. K. (1994). Tanzimat’ın Temelleri ve Balkanlardaki Slav Milletlerinin Toplumsal, Hukuksal Haklarının Artmasına Bağlı Yankıları. *Tanzimat’ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara 31 Ekim-3 Kasım 1989) içinde* ss. 395-466. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karahasanoğlu, S. (2013). *Kadı ve Günlüğü: Sadreddinzâde Telhisi Mustafa Efendi Günlüğü (1711-1735) Üstüne Bir İnceleme*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Karakaş, M. (2006). Türkçülük ve Türk Milliyetçiliği. *Doğu Batı*. 9(38). 57-76.
- Karmi, I. (1986). *The Tanzimat and the non-Muslims, 1839-1878: the implications of the reforms in 19th century Ottoman Empire on the legal, political, economic and social status of non-Muslims*. Madison: University of Wisconsin.
- Karpat K. H. (Derleyen). (2005). *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si*. (2. Basım). (Çev. S. Taner). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Karpat, K. H. (1972). The Transformation of The Otoman State 1789-1908. *International Journal of Middle East Studies*, 3(3), 243-281.
- Karpat, K. H. (2006). *Osmanlı’da Değişim, Modernleşme ve Ulusallaşma*. (Çev. D. Özdemir). Ankara: İmge.
- Kasaba, R. (2005). *Dünya, İmparatorluk ve Toplum*. (Çev. B. Büyükkal). İstanbul: Kitap.

- Kaynar, R. (1985). *Mustafa Reşit Paşa ve Tanzimat*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kazamias, A. M. (1966). *Education and the Quest for Modernity in Turkey*. The University of Chicago Press.
- Kermes, S. (2004). “To maket hem fit wiwes for well educated men”? 19th-Century education of Boston Girls. Pdf dosyası. http://www.bostonhistory.org/pdf/Kermes%20article_final.pdf
- Kılıçlıoğlu, S., Araz, N. ve Dev, H. (1985). *Büyük Lügat ve Ansiklopedi*. Cilt: 8. İstanbul: Meydan.
- Kızılloluk, H. (2013). *Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Ankara: Anı.
- Koca, F. (2002). Osmanlılar Dönemi Fıkıh-Tasavvuf İlişkisi: Fakılar ile Sofular Mücadelesinin Tarihi Serüveni. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*. I, 73-131.
- Kocabaşoğlu, U. (1994). XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’nun Avrupa Topraklarında Amerikan Misyoner Faaliyetleri. *Tanzimat’ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara 31 Ekim-3 Kasım 1989) içinde* ss. 539-552. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kocabaşoğlu, U. (2000). *Anadolu’daki Amerika*. (3. Basım). Ankara: İmge.
- Koçer, H. A. (1970). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Koçlar, B. ve Demir, Ş. (1999). Hukuk Alanında Osmanlıcılık Düşüncesi (1839-1876). Güler Eren. (Ed.). *Osmanlı*. Cilt VII içinde (s. 348-354). Ankara.
- Kodaman B. (1980). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. İstanbul: Ötüken yayınları.
- Kodaman, B. ve Saydam, A. (1992). Tanzimat Devri Eğitim Sistemi. Hakkı Dursun Yıldız (Hazırlayan). *150. Yılında Tanzimat* içinde (s. 475-496). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Koloğlu, O. (2010). *Osmanlı’da Kamuoyu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Koray, E. (1991). *Türkiye’nin Çağdaşlaşma Sürecinde Tanzimat*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Koyuncu, N. (2012). *Hukuk Mektebinin Doğuşu*. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi. XVI(3). ss. 163-183.
- Kösebalaban, H. (2014). *Türk Dış Politikası*. (Çev. H. İnanc). Ankara: Bigbang
- Kudret, C. (1971). *Türk Edebiyatı'nda Hikâye ve Roman: 1859-1959, I: Tanzimat'tan Meşrutiyet'e Kadar 1859-1910*. (3. Basım). Ankara: Bilgi.
- Kuran, E. (2001). Tanzimatçı Osmanlı Aydını Hayrullah Efendiye Göre Fransız Bilim ve Eğitim Kurumları. Hidayet Yavuz Nuhoglu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999)* içinde ss. 675-678. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).
- Kurnaz, Ş. (2011). *Yenileşme sürecinde Türk Kadını 1839-1923*. İstanbul: Ötüken.
- Kurtkan, A. (1977). *Sosyolojik Açıdan Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları*. İstanbul: Fatih Gençlik Vakfı.
- Kurubaş, E. (2008). Etnik sorunlar: Ulus-Devlet ve Etnik gruplar. *Doğu-Batı*. 2(44). 11-41.
- Küçükler, O. Z. (2012). Encümen-i Daniş'in Kurumsal Yapısı. *Amme İdaresi Dergisi*. (45)2. 133-148.
- Lee, S. J. (2004). *Avrupa Tarihinden Kesitler 1789-1980*. (Çev. S. Aktur). (2. Basım) Ankara: Dost. (Eserin orijinali 1982'de yayımlandı).
- Lerner, D. (1964). *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. New York: The Free Press of the Macmillan Co.
- Lewis, B. (2009). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. (3. Basım). (Çev. B. B. Turna). Ankara: Arkadaş Yayınları. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Llobera, J. R. (2007). Modernliğin Tanrısı: Batı Avrupa'da Milliyetçiliğin Gelişimi. (Çev. Emek Akman ve Ebru Akman). Ankara: Phoenix. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Locke, J. (2012). *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme*. (2. Basım). (Çev. F. Bakırcı). Ankara: Ebabil. (Esrin orijinali 1689'da yayımlandı).

- Mahmud Cevad, İbnü's Şeyh Nâfi. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilât ve İcrââtı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Maine, S. H. S. (1906). *Ancient Law: Its Connection with the Early History of Society, and Its Relation to Modern Ideas*. (10. Basım Londra'da; 4. Basım Amerika'da). Newyork: Henry Holt and Company.
- Mann, M. (2012). *İktidarın Tarihi: Sınıflar ve Ulus Devletlerin Yükselişi 1760-1914*. (Çev. A. R. Güngen, G. Şaş, E. D. Ela, H. A. Sözen, S. Torlak, B. Savcı ve M. S. Türk). Cilt II. Ankara: Phoenix Yayınevi. (Eserin orijinali 1993'te yayımlandı).
- Manneh, B. A. (1994). The Roots of the Ascendancy of Ali and Fu'ad Paşas at the Porte (1855-1871). *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara 31 Ekim-3 Kasım 1989) içinde* ss. 135-144. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mardin, Ş. (1991). *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*. (2. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2008). *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*. (7. Basım). (Çev. M. Türköne, F. Unan ve İ. Erdoğan). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin orijinali 1962'de yayımlandı).
- Mardin, Ş. (1991). *Türkiye'de Toplum ve Siyaset, Makaleler I*. (2. Basım). İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2000). Modernleşme İslam dünyası ve Türkiye. Ed. S. Orman. *Milletlerarası Tartışmalı İlmi toplantı (17-19 Kasım 2000) içinde*. İSAV. İstanbul.
- Mardin, Ş. (2009). *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2010). Türk Islahatçılarının Zihin Dünyası. *Türkiye Günlüğü*. (102). 16-35.
- Marriot, Sir J. A. R. (1956). *A History of Europe From 1815 to 1939*. (Seventh Edition). Newyork: Barnes & Noble, Inc.
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Marx K. ve Engels F. (2011). *Alman İdeolojisi*. (Çev. E. Aktan). Ankara: Alter. (Eserin orijinali 1924'te yayımlandı).
- Maykut, P. & Morehouse, R. (2005) . *Beginning qualitative reserach*. London: The Palmer Press.

- Mckay, D. ve Scott, H. M. (2011). *Büyük Devletlerin Yükselişi 1648-1815*. (Çev. E. B. Özbilen). İstanbul: Dergâh. (Eserin orijinali 1983'te yayımlandı).
- Mermutlu, B. (2003). *Sosyal Düşünce Tarihimizde Şinasi*. İstanbul: Kaknüs.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Metin, C. (2011). *Emperyalist Çağda Modernleşme (Türk Modernleşmesi ve İran 1800-1941)*. Ankara: Phoenix.
- Meyer, A. E. (1930). *Education in Modern Times*. Newyork: The Avon Press.
- Mishra, P. (2013). *Asya'nın Batı'ya İsyanı*. (Çev. A. Fethi). İstanbul: Alfa. (Eserin orijinali 2012'de yayımlandı).
- Moreau, O. (2001). Orduda Öğretim: 19. Yüzyılın Mekteb-i Harbiye ve Erkân-ı Harbiye Örnekleri. Hidayet Yavuz Nuhoglu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999)* içinde ss. 319-334. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).
- Mumford, L. (2007). *Tarih Boyunca Kent*. (Çev. G. Koca ve T. Tosun). İstanbul: Ayrıntı. (Eserin orijinali 1961'de yayımlandı).
- Nalcioğlu, B. U. (2013). *Osmanlı'da Muhalif Basının Doğuşu 1828-1878*. İstanbul: Yeditepe.
- Neumann, C. K. (2011). Siyasi ve Diplomatik Gelişmeler. S. Faroqhi (Editör). *Türkiye Tarihi (1603-1839) Geç Osmanlılar İmparatorluğu içinde* (s. 65-85). (Çev. F. Aytuna). İstanbul: Kitap. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı).
- Nişancı, E. (2001). *Geleneksel Patrimonyalizmden Modern Neo-Patrimonyalizme: Bir Modernleşme Denenmesi*. İstanbul: Haliç Üniversitesi.
- Noviçev, A. D. (2011). Gülhane Hatt-ı Hümayûnu ve Dış Politikadaki Boyutları. H. İnalçık ve M. Seyitdanlıoğlu (Editörler). *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu içinde* (s. 353-367). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Okandan, R. G. (1945). *Devletin Menşei*. İstanbul: Kenan.
- Okay, C. (1998). *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler 1850-1900*. İstanbul: Kırkambar.

- Okay, M. O. (2013). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. (3. Basım). İstanbul: Dergâh.
- Okumuş, E. (1999). *Türkiye'nin Laikleşme Serüveninde Tanzimat*. İstanbul: İnsan.
- Okumuş, E. (2005). *Klasik Dönem Osmanlı Devleti'nde Din-Devlet İlişkisi*. Ankara: Lotus.
- Okumuşlar, M. (2008). Ehl-i Sünnetin Kurumlaşmasında Nizamiye Medreselerinin Etkisi. *Marife*. 8(1). ss. 137-148.
- Ongunsu, A. H. (1999). Tanzimat ve Amillerine Umumî Bir Bakış. Komisyon. *Tanzimat I içinde* (s. 1-12). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ortaylı, İ. (1983). Tanzimat Bürokratları ve Metternich. *Fehmi Yavuz'a Armağan içinde* (s. 361-367). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Basın-Yayın Yüksek Okulu.
- Ortaylı, İ. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Yerel Yönetim Geleneği*. İstanbul: Hil.
- Ortaylı, İ. (2004). *Osmanlı İmparatorluğu'nda İktisadi ve Sosyal Değişim Makaleler I*. (2. Basım). Ankara: Turhan.
- Ortaylı, İ. (2011). Tanzimat Adamı ve Tanzimat Toplumu. H. İnalcık ve M. Seyitdanlıoğlu (Editörler). *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu içinde* (421-462). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2015). *Gelenekten Geleceğe*. (21. Basım). İstanbul: Timaş.
- Ortaylı, İ. (2016). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. (43. Basım). İstanbul: Timaş.
- Ölker, P. (2012). *Tanzimat Basınının Dili*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öner, N. (2012). *Tanzimat'tan Sonra Türkiye'de İlim ve Mantık Anlayışı*. Ankara: Divan
- Önsoy, R. (1988). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayii ve Sanayileşme Politikası*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür
- Önsoy, R. (2001). Tanzimat'ta Üretimi Çağdaşlaştırma Çabaları: Ziraat ve Orman Mektepleri. Hidayet Yavuz Nuhoglu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999) içinde* ss. 481-487. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).

- Özcan, A. (1992). Tanzimat Dönemi'nde Öğretmen Yetiştirme Meselesi. Hakkı Dursun Yıldız (Hazırlayan). *150. Yılında Tanzimat* içinde (s. 441-474). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Özcan, M. T. (2008). *Modern Toplum ve Hukuk Devleti*. İstanbul: On İki Levha.
- Özdemir, Y. (2004). *Postmodernizm ve Tarih Öğretimi*. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (6). ss. 311-322.
- Özdemir, Y. (2010). *Türk İnkılap Tarihi*. Erzurum: Kültür Eğitim Vakfı Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2011). *Türk Modernleşmesinin İnkılap Evresi*. Erzurum: Kültür Eğitim Vakfı.
- Özkeraz, A. (2007). *Modernleşme Teorileri ve Postmodern Durum*. (2. basım). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özkul, O. (2005). *Gelenek ve Modernite Arasında Ulema*. İstanbul: Bir harf
- Özlem, D. (2002). *Kavramlar ve Tarihleri –I-*. İstanbul: İnkılâp
- Özlü, Z. (2007). *Tanzimat Dönemi'nde Anadolu'da Kır ve Kent Hayatı* (Bolu-Göynük Örneği). Ankara: Berikan.
- Öztuna, Y. (2013). *Osmanlıya Veda 1808-1923*. (2. Basım). İstanbul: Yakın Plan.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarih ve Deyimleri Sözlüğü I*. (3. Basım). İstanbul: Milli Eğitim.
- Parker, G. (2006). *Askeri Devrim: Batı'nın Yükselişinde Askeri Yenilikler 1500-1800*. (Çev. T. Zorlu). İstanbul: Küre. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Patrick, M. M. (2009). *Son Sultanların İstanbulu'nda*. (Çev. A. Aksu). İstanbul: Dergâh. (Esrin orijinali 1929'da yayımlandı).
- Pessagno, J. M. (1996). *Maturidi'ye Göre Akıl ve Dini Tasdik*, (Çev. İ. Güler), *A.Ü.İ.F Dergisi*. XXXV, s.432-433.(orijinal makalenin yayım tarihi, 1979)
- Petrosyan, Y. A. (2015). *Sosyalist Açıdan Jöntürk Hareketi*. (Çev. A. Hacıhasanoğlu ve M. Beyhan). İstanbul: Yordam. (Eserin orijinali 1971'de yayımlandı).
- Pierson, C. (2011). *Modern Devlet*. (Çev. N. Kutluğ ve B. Erdoğan). İstanbul: Chiviyazıları Yayınevi. (Esrin orijinali 2004'te yayımlandı).

- Pilehvarian, N. K. (2001). Bezmiâlem Vâlide Sultan'ın Eğitim Islahatlarındaki Rolü ve Valide Mektebi/Dârûlmaarif. Hidayet Yavuz Nuhoğlu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999)* içinde ss. 489-495. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).
- Pinloche, A. (1901). *Pestalozzi and the Foundation of the Modern Elementary School*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Platt, B. (2005). Japanese Childhood, Modern Childhood: The Nation-state, the School, and 19th-Century Globalization. *Journal of Social History*. 38(4). 965-985.
- Poggi, G. (2005). *Modern Devletin Gelişimi - Sosyolojik Bir Yaklaşım*. (3. Basım). (Çev. Ş. Kut ve B. Toprak). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi (Eserin orijinali 1978'de yayımlandı).
- Quataert, D. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu 1700-1922*. (4. Basım). (Çev. A. Berktaş). İstanbul: İletişim. (Eserin orijinali 2000'de yayımlandı).
- Raban, O. (2012). Capitalism, Liberalism, and the Right to Privacy. *Tulane Law Review*. 86(6). 1243-1287.
- Ramirez, F. O. and Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*. 60(1). ss. 2-17.
- Ranke, L. V. (1965). *Büyük Devletler*. (2. Basım). (Çev. B. Sıtkı Baykal). İstanbul: M.E.B. (Eserin orijinali 1833'te yayımlandı).
- Rayner, R. M ve B. A. (1938). *A Concise History of Modern Europe 1789-1914*. London: Longmans, Green and Co.
- Redhouse, J. W. (h.1269/m.1852). *Müntahabat-ı Lügat-ı Osmaniye*. İstanbul: Ceride-i Havadis.
- Redhouse, J. W. (h.1280/m.1863). *Lügat-ı Osmaniye*. İstanbul: Matba-i Amire.
- Reisner, E. H. (1922). *Nationalism and Education Since 1789*. Newyork: The Macmillan Company. (Phd)

- Renan, E. (2012). Millet Nedir? Mümtez'er Türküne. (Der.) *Milletler ve Milliyetçilikler*. İçinde (s. 43-58). İstanbul: Etkileşim.
- Roshwald, A. (2015). Etnisite ve İmparatorluk: Tarihsel Bir Giriş. (Çev. H. Özer). Ümit Kurt ve Güney Çeğin (Editörler). *Kıyam ve Kıtâl (Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Devletin İnşası ve Kolektif Şiddet)* içinde (s. 13-46). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Russell, B. (1969). *Eğitim ve Toplum Düzeni*. (Çev. N. Bezel). İstanbul: Varlık. (Eserin orijinali 1932'de yayımlandı).
- Sabu, K. C. (1992). *Relationship Between Education and Modernity: A Study in Kerala State*. Published Doctorate Thesis. Bangalore University. Bangalore.
- Sağlam, M. H. (2007). *I. Tertip Düstûr Kılavuzu (Osmanlı Devlet Mevzuatı 1839-1908) Cilt I*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Salch, K. D. (1980). *Şeyhülislam and The Tanzimat*. Unpublished Doctorate Thesis. McGill University. Canada.
- Salmone, H. A. (2013). *Türkiye'nin Düşüşü ve Yeniden Doğuşu*. (Çev. M. N. Arıkan). İstanbul: Tarihçi. (Eserin orijinali 1896'da yayımlandı).
- San, C. (1971). *Max Weber'de Hukuk'un ve Meşru Otoritenin Sosyolojik Analizi*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi.
- Sanderson, M. (ed). (1975). *The Universities in the Nineteenth Century*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sarıkaya, Y. (1999). *Medreseler ve Modernleşme*. İstanbul: İz.
- Sarıkaya, Y. (2001). Osmanlı Medreselerinde Aklî İlimlerin İhmali Meselesi Üzerine Bazı Mülâhazalar. Hidayet Yavuz Nuhoğlu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999)* içinde ss. 145-158. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).
- Schapiro, J. S. (1918). *Modern and Contemporary European History*. Newyork: Houghton Mifflin Company. (Phd)

- Schulze, H. (2005). *Avrupa'da Ulus ve Devlet*. (Çev. T. Binder). İstanbul: Literatür Yayınları. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Sedivy, M. (2011). Metternich and the Ottoman Reform Movement. *European Review of History*. 18(4). 427-441.
- Sennett, R. (2011). *Otorite*. (3. Basım). (Çev. K. Durand). İstanbul: Ayrıntı. (Eserin orijinali 1980'de yayımlandı).
- Serbestoğlu, İ. (2014). *Osmanlı Kimdir? Osmanlı Devleti'nde Tabiiyet Sorunu*. İstanbul: Yeditepe.
- Sertoğlu, M. (1973). *Tanzimat Devrimi*. İstanbul: İstanbul Gazetesi.
- Shaw, S. J. (2008). *Eski ve Yeni arasında Sultan III. Selim Yönetiminde Osmanlı İmparatorluğu 1789-1807*. (Çev. H. Güldü). İstanbul: Kapı. (Eserin orijinali 1971'de yayımlandı).
- Simon, B. (1987). Systematisation and Segmentation in Education: The case of England. in D. K. Müller, F. Ringer and B. Simon (Eds.), *The Rise of Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920* (pp. 88-108). London: Cambridge University.
- Smith, A. D. (1971). *Theories of Nationalism*. London and New York: Torchbook Library.
- Smith, A. D. (1986). *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell.
- Somel, S. A. (2004). Osmanlı Reform Çağında Osmanlılık Düşüncesi. T. Bora ve M. Gültekinil (Editörler). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* içinde (s. 88-116). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)*. (Çev. O. Yener). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Somel, S. A. (2015). Tanzimat Döneminde Eğitim Reformunun Dönüm Noktası: 1869 Tarihli Maârif-İ Umûmiye Nizâm-nâmesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri. Kahraman, K. Kahraman ve İ. Baytar (Editörler). *Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861)* içinde (136-167). Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.

- Sonyel, S. R. (1994). Tanzimat ve Osmanlı İmparatorluğu'nun Gayrimüslim Uyrukları Üzerindeki Etkileri. *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara 31 Ekim-3 Kasım 1989) içinde* ss. 339-352. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Strauss, J. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'nda Kimler, Neleri Okurdu? (Çev. G. Ayaydın Cebe). Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ (Hazırlayanlar). *Tanzimat ve Edebiyat (Osmanlı İstanbul'unda Modern Edebi Kültür içinde* (s. 1-64). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Şahinöz, A. ve Teoman, Ö. (2002). Osmanlı Tarımında Bir Sistem Tartışması: "Timar", *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*. 4 (3). 67-89.
- Şeni, N. (2001). 19. Yüzyıl İstanbul Yahudi Cemaatinde Filantropi ve Eğitim. Hidayet Yavuz Nuhoğlu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999) içinde* ss. 713-728. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).
- Şişman, A. (2004). *Tanzimat Dönemi'nde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tanör, B. (2012). *Osmanlı-Türk Anayasal Gelişmeleri (1789-1980)*. (22. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2008). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. (4. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taşkın, Ü. (2008). *Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Kurumları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3). 343-366
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. (2. Basım). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tekin, Y. (2002). *Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Modern Ulus Devlete Yönelik Girişimler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*. (5. Basım). Ankara: Bilim Yayınları.
- Thatcher, V. S. (1968). *The Webster Encyclopedic Dictionary of English Language*. Newyork: Grolier.

- Toksöz, H. (2007). Osmanlı'nın Klasik Döneminde Felsefe ve Değeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, V (XIII), 123-154.
- Tosun, C. M. (2010). Liberalizm ve Sosyal Darwinizm Karşısında Hohn Rawls. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 10. 81-94.
- Touraine, A. (2014). *Modernliğin Eleştirisi*. (9. Basım). (Çev. H. Uğur Tanrıöver). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat. (Eserin orijinali 1992'de yayımlandı).
- Tozlu, N. (1991). *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*. Ankara: Akçağ.
- Tönnies, F. (2000). Gemeinschaft ve Gesellschaft. (Çev. A. Aydoğan). A. Aydoğan (Hazırlayan). *Şehir ve Cemiyet* içinde ss. 185-218. İstanbul: İz.
- Tönnies, F. (2001). *Community and Civil Society*. (Translated: J. Harris and M. Hollis). Cambridge: Cambridge University. (Eserin orijinali 1887'de yayımlandı).
- Tufan, M. (1994). Sosyolojinin Fransa'da Doğuşu Döneminde Osmanlı Toplumundaki Çağdaşlaşma Hareketi –Tanzima'nın Dış Etkenleri-. *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumu (Ankara 31 Ekim-3 Kasım 1989) içinde* ss. 145-164. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tuna, M. ; Şen, H. ve Durdu, Z. (2011). *Modern Toplumun İnşası (Tarihsel ve Sosyolojik Bir Perspektif)*. Ankara: Detay.
- Tuncer, H. (1996). *Metternich'in Osmanlı Politikası (1815-1848)*. İstanbul: Ümit.
- Tuncer, H. (2008). *Osmanlı-Avusturya İlişkileri (1789-1853)*. İstanbul: Kaynak.
- Tunç, B. (2013). Foucault'da İktidar-Bilgi İlişkisi Bağlamında Toplumsal Denetim. M. Hüseyin Mercan (Editör). *Gelenek ve Modern Arasında Bilgi ve Toplum* içinde. (s.67-98). İstanbul: Yedirenk.
- Tunçay, M. (1989). Tanzimat Fermanı. *Tarih ve Toplum*. 12(70). 10-11.
- Turfan, M. N. (2013). *Jön Türklerin Yükselişi*. (Çev. M. Moralı). İstanbul: Alkım Yayınevi. (Eserin orijinali 1983'te yayımlandı).
- TÜBA. (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Türk Hukuk Kurumu. (1944). *Türk Hukuk Lûgati*. Ankara: Maarif.

- Türkiye Diyanet Vakfı (1995). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi Cilt 11*. İstanbul.
- Türkiye Diyanet Vakfı (1995). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi Cilt 12*. İstanbul.
- Türkiye Diyanet Vakfı (1996). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi Cilt 13*. İstanbul.
- Türkiye Diyanet Vakfı (1998). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi Cilt 18*. İstanbul.
- Türkiye Diyanet Vakfı (2003). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi Cilt 28*. İstanbul.
- Türkmen, H. (2001). Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin Türk Kütüphanecilik Tarihindeki Yeri ve Önemi. Hidayet Yavuz Nuhoglu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999)* içinde ss. 643-652. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).
- Türküne, M. (1994). *Modernleşme, Laiklik ve Demokrasi*. Ankara: Ark.
- Türküne, M. (1995). *Osmanlı Modernleşmesinin Kökleri*. İstanbul: İz.
- Türküne, M. (2002). Tanzimat Ne Zaman Başladı? H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Editörler). *Türkler C. XIV* içinde s. 681-687. Ankara: Yeni Türkiye.
- Türküne, M. (2003). *Türk Modernleşmesi*. Ankara: Lotus.
- Tütengil, C. O. (2011). “Yeni Osmanlılar”dan Bu Yana İngiltere’de Türk Gazeteciliği 1867-1967. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Uğurcan, S. (1992). Tanzimat Devrinde Kadının Statüsü. Hakkı Dursun Yıldız (Hazırlayan). *150. Yılında Tanzimat* içinde (s. 497-510). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Unan, F. (1999). *Osmanlı Medrese Uleması: İlim Anlayışı ve İlmi Verim*. *Türkler*. XI. 436-445
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim.

- Uslu, M. F. (2014). 19. Yüzyıl Osmanlı Dünyasında Tarihsel Dram ve Kamusal Alan. Mehmet Fatih Uslu ve Fatih Altuğ (Hazırlayanlar). *Tanzimat ve Edebiyat (Osmanlı İstanbul'unda Modern Edebi Kültür içinde* (s. 231-249). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Uşklığil, H. Z. (2012). Yeni Usul Mektep. İ. Kara ve A. Birinci (Hazırlayanlar). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri içinde* (s. 59-62). İstanbul: Dergâh.
- Uyanık, E. (2006). *Modernleşme Döneminde Türk Aydınının Eğitime Bakışı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi. Tarih Öğretmenliği Programı. İzmir.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı İmparatorluğunun İlmiye Teşkilatı*. (3. Basım). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülken, H. Z. (1935). *Uyanış Devirlerinde Tercümenin Rolü*. İstanbul: Vakıf.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ülkütaşır, M. Ş. (1964). Encümen-i Daniş- İlk Türk Akademisi. *Türk Kültürü, (II)*17- 18. s. 162-166.
- Van Der Loo, H. ve Reijen, W. V. (2003). *Modernleşmenin Paradoksları*. (Çev. K. Canatan). İstanbul: İnsan Yayınları. (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).
- Van Horn Melton, J. (2011). *Aydınlanma Avrupa'sında Kamunun Yükselişi*. (Çev. Ferit Burak Aydar). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- VanDuinkerken, W. (1998). *Educational Reform in the Tanzimat Era (1839-1876): Secular Reforms in Tanzimat*. Published Doctorate Thesis. McGill University. Canada.
- Veldet, H. (1999). *Kanunlaştırma Hareketleri ve Tanzimat*. Komisyon. *Tanzimat I içinde* (139-209). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Vincent, A. (2006). *Modern Politik İdeolojiler*. (Çev. A. Tüfekçi). İstanbul: Paradigma. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).

- Vinovskis, M. A. (1989). *The Role of Education in The Economic Transformation of Nineteenth Century America*. Newyork: National Center on Education and Employment.
- Wagner, P. (2003). *Modernliğin Sosyolojisi*. (Çev. Mehmet Küçük). İstanbul: Doruk. (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Walicki, A. (1989). *The Enlightenment and the Birth of Modern Nationhood*. Indiana: University of Notre Dame.
- Weber, A. F. (1899). *The Growth of Cities in the Nineteenth Century: A Study in Statistics*. New York: The Macmillan.
- Weber, M. (2006). *Bürokrasi ve Otorite*. (Çev. H. B. Akın). (2. Basım). Ankara: Adres. (Eserin orijinali 1947'de yayımlandı).
- Weber, M. (2010). *Şehir*. (Çev. M. Ceylan). İstanbul: Yarın Yayıncılık. (Eserin orijinali 1921'de yayımlandı).
- Weber, M. (2011a). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*. (Çev. Emir Aktan). Ankara: Alter Yayıncılık. (Eserin orijinali 1904-1905'te yayımlandı).
- Weber, M. (2011b). *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı*. (Çev. Ö. Ozankaya). İstanbul: Cem. (Eserin orijinali 1922'de yayımlandı).
- White, S. (2013). *Osmanlı'da İsyan İklimi: Erken Modern Dönemde Celali İsyanları*. (Çev. N. Elhüseyni). İstanbul: Alfa. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Wiesner-Hanks, M. E. (2009). *Erken Modern Dönemde Avrupa 1450-1789*. (Çev. H. Çalışkan). İstanbul: Türkiye İş Bankası. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı).
- Williams, S. G. (1917). *A History of Education in Modern Times*. New York: The Macmillian Company.
- Yakut, E. (2014). *Şeyhülislamlık (Yenileşme Döneminde Devlet ve Din)*. (4. Basım). İstanbul: Kitap.
- Yaman, T. M. (1940). *Osmanlı İmparatorluğu Mülki İdaresinde Avrupalılaşıma Hakkında "Bir Kalem Tecrübesi"*. İstanbul: Cumhuriyet.

- Yaslıçimen, F. (2013). Osmanlı Devleti'nin İran Eksenli Irak siyaseti ve 19. Yüzyılda Bürokratik Bilgi Üretimi. M. Hüseyin Mercan (Editör). *Gelenek ve Modern Arasında Bilgi ve Toplum* içinde. (s. 301-337). İstanbul: Yedirenk.
- Yavuzyiğit, M. H. (1999). *Yirmi Birinci Yüzyılın Türkiye'si İçin Mülkiye, Mülkiye Tarihi (1859-1999)*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği.
- Yazıcı, N. (2001). Osmanlı Son Dönemi Taşra Medreseleri Üzerine Bazı Düşünceler. Hidayet Yavuz Nuhoglu (Derleyen). *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri (İstanbul 12-15 Nisan 1999)* içinde ss. 581-600. İstanbul: IRCICA (İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi).
- Yeşil, F. (2011). *Aydınlanma Çağında Bir Osmanlı Kâtibi: Ebubekir Râtib Efendi (1750-1799)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Yıldırım, M. A. (2010). *Tanzimat Döneminde Meslek Okulları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih (Yakınçağ Tarihi) Anabilim Dalı. Ankara.
- Yılmaz, A. (2000). *Modern Demokrasi: Gelişimi ve Sorunları*. Ankara: Yeni Türkiye.
- Young, J. (1923). *The New American Government and His Work*. New York: MacMillan.
- Yurdakul, İ. (2008). *Osmanlı İlmiye Merkez Teşkilatında Reform (1826-1876)*. İstanbul: İletişim.
- Yücekök, A. N. (1998). 19. Yüzyıl Osmanlı Toplumundan Günümüz Türkiye'sine Sivil Toplum Kuruluşları ve Siyaset Sosyolojisi İlişkileri. A. N. Yücekök, İ. Turan ve M. Ö. Alkan (Editörler). *Tanzimattan Günümüze İstanbul'da Sivil Toplum Kuruluşları* içinde (s. 1-12). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Yüksel, M. (2002). "Modernleşme Bağlamında Hukuk ve Etik İlişkisine Sosyolojik Bir Bakış". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 57 (1). ss. 177-197.
- Zilfi, M. C. (2008). *Dindarlık Siyaseti Osmanlı Uleması Klasik Dönem Sonrası 1600-1800*. (Çev. M. F. Özçınar). Ankara: Birleşik. (Eserin orijinali 1988'de yayımlandı).

Zizek, S. (2011). *İdeolojinin Yüce Nesnesi*. (4. Basım). (Çev. T. Birkan). İstanbul: Metis.
(Eserin orijinali 1989'da yayımlandı).

Zürcher, E. J. (2013). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. (Çev. Y. Saner). (28. Basım).
İstanbul: İletişim.



EKLER

EK 1: Tanzimat Fermanı orijinal metin (bkz. Düstur Tertip 1, Cilt 4)



کور بنه رك اشوقوانين مقتضيهك مواد اساسيه سي دخي امنيت جان وحقه وظيت
 عرض وناموس و مال و تعين و پر كوو و عساكر مقتضيهك صورت جلب و مدت
 استخدا مي قضيه لادن عبارت اولوب شويكه كه دنياه جانين و عرض و ناموسدن
 اهز رشي اولديغندن بر آدم انلري نهلكه ده كور ديكه خلقت ذائبه و جليل
 فطريه سنده خيانته ميل اولسه بيله محافظه جان و ناموس چون البته بعض
 صورتنه تشبث ايدجكي و بودخي دولت و مملكتنه مضر اوله كلدكي مسلم
 اولد بغي مثلاً بالعكس جان و ناموسندن امين اولديغي حالده دخي صدق
 و استقامندن ايريله جنی و ايشی و كوچی همان دولت و ملتنه حسن خدمتدن
 عبارت اوله جنی دخي بدیهی و ظاهر در و امنيت مال قضيه سنك فقدان حالده
 ايسه هر كس نه دولت و نه ملتنه اصنه ميوب و نه اعمار ملكه باقميوب و اما
 اديشه واضطراردين خالی اوله مدیغی مثلوهكسي تقدیرنده یعنی اموال و املا كنندن
 امنيت كامله سي اولديغي حالده دخي همان كنند و ايشی ايله و توسيع دائرة تعشيله
 اوغرا شوب و گنند و سنده كون بكون دوات و ملت غیری و وطن محبتی ارنوب اكا
 كوره حسن حر كته چالیشه جنی شبهه دن ازاده در و تعين و پر كوو ماده سي
 دخي چونكه بر دولت محافظه ممالكي ايجون البته عسکر و لشكره و سائر مصارف
 مقتضيه به محتاج اوله رق بوايسه اجه ايله اداره اوله جفته و اجه دخي تبعهك
 و پر كوسيله حاصل اوله جفته بناء بولك دخي بر حسن صورتنه باخلق اهم اولوب
 اكر چه مقدمه واردا تظن اولنش اولان بد واجد بلیه سندن له الحمد ممالك
 محرومه مز اها لیبی بوندن اوله قورتلمش ايسه ده الات تخریبیه دن اولوب
 هیچ بروفته نمره نافعده سي كوريله ميان التزامات اصول مضره سي اليوم جاری
 اوله رق بوايسه بر مملكتك مصالح سياسيه و امور ماليه سي بر آدمك بد اختيارنه
 و بلكه پنجه جبر و قهر بنه تسليم ديمك اوله رق اولدخي اكر ذاتا برايوجه اهم دكل
 ايسه همان كند و جبقارینه باقوب چچ حرکات و سکنات غدر و ظلمدن عبارت
 اولمسیله بعد ازین اهالی ممالكدن هر فردك املاك و قدرتنه كوره بر و پر كوی
 مناسب تعین اوله رق كسه دن زیاده سی الله مامسی و دولت علیه منك برا و بحرا
 مصارف عسكریه و سائر سی دخي قوانین ايجاییه ايله تحدید و تبیین اولنوب اكا
 كوره اجرا اولنسی لازمه دندر و عسکر ماده سي دخي بر منوال محرم مواد مهمه دن
 اوله رق اكر چه محافظه وطن ايجون عسکر و یرمك اهالیك فریضه ذمعی
 ايسه ده شمنیه قدر جاری اولد بخی و جهله بر مملكتك عدد نفوس موجوده سنه



یاقلیه رقی کیندن وینه نکلیدن زیاده و کیندن نقصان هسکر استنک هم
 نفعه سترلنی و هم زراعت و تجارت مواد نافعہ سنک اخلاقی موجب اولدیغی
 منلو هسکر لکه کاترک الی لهابة الامر استخدامی دخی فتوری و قطع تناسلی
 مستلزم اولغیده اولسبله هر مملکتدن لزومی تقدیرنده طلب اولنه جتی نفرات
 هسکره ایچون بعض اصول حسنه و درت و یاخود بش سنه مسدست استخدام
 مننده دخی بر طریق مناویه وضع و تأسیس اولغی ایجاب خالدندر و الحاصل
 یوقوانین نظامیه حاصل اولدجه تحصیل قوت و معمریت و آسایش و امتزاجت
 مکن اولوب جله سنک اساسی دخی مواد مشروحه دن عبارت اولدیغیدن قیماهد
 اصحاب ججه سنک دصولاری قوانین شریعه اقتضا سنجه علنا بروجه تدقیق کوریلوب
 حکم اولدجه هیچ کسه حقیقه خفی و جلی اعدام و تعصیم معامله سی اجراسی جائز
 اولماقی و هیچ کسه طرفندن دیگر سنک عرض و ناموسنه تسلط و قویصوبلماقی و هر کس
 اموال و املاک کسه کال سر بسنبله مالک و منصرف اوله رقی اکا بر طرفدن مداخله
 اولماقی و فرضا بر سنک نهیت و قباحتی وقوعنده انک ورنه می اول نهیت و قباحندن
 بری الذمه اوله جفتلرندن انک مالی مصادره ابله ورنه سی حقوق اربنه لرندن محروم
 قلماق و تبعه سلطنت سنه من دن اولان اهل اسلام و ملل سائرہ بوم مساعدات
 شاهانه بلا استثناء مظهر اولقی اوزره جان و عرض و ناموس و مال ماد لرندن حکم
 شرعی اقتضا سنجه کافه ممالک محروسه من اهل سنه طرف شاهانه مردن امنیت کامله
 و برلش و دیگر خصوص سائر دخی اتفاق ارا ابله قرار و برلشی لازم کلس اولغله مجلس
 احکام عدلیه اعضاسی دهازومی مرتبه نکثیر اولنه رقی و وکلای و رجال دولت علیه من
 دخی بعض تعیین اولنه جتی ایامده اوراده اجتماع ایدرک و جله سی افکار و مطالعاتی
 هیچ چکنیوب سر بسنبله سوبلسه رک اشیا امنیت جان و مال و تعیین و برکو
 خصوص سائر سنه دائر قوانین مقتضیه بر طرفندن قرارلشدیریلوب و تنظیمات
 عسکریه ماده می دخی باب شرعسکری دارشوراسنده سوبله شیلوب هر برقانون
 قرار ککبر اولدجه الی ماشاالله تعالی دستور العمل طوئلق اوزره بالاسی خط
 همايون ابله تصدیق و توشیح اولتیق ایچون طرف همايونزه عرض اولتسون
 و اشبو قوانین شریعه مجرد دین و دوات و ملک و ملتی احباب ایچون وضع اولنه جتی
 اولدیغندن جانب همايونزدن خلافتنه حرکت و قویصوبلنه جفته عهد و میثاق
 اولنوب خرقه شریفه اوطله سنده جمیع علما و وکلا حاضر اولدق لری حالده قسم
 بالله دخی اولنه رقی علما و وکلا دخی تحلیف اولنه جفتندن اکا کوره علما و وزرادن

﴿ ٥٥ ﴾

والخاضع هر کیم اولور ایسه اولسون قوانین شرعیه به مخالف حرکت ایدنلرک
قباحت بانه لرینه کوره نادیات لایقه لرینک هیچ رتبه به خاطر و کک و کله
باقیه رقی اجرامی ضمیمه مخصوصا جزا قانوننامه سی دخی تنظیم ایندر لسون
وجله مامورینک الحاله هذه مقدار واقعی معاشلری اوله رقی شاید هنوز اولمیانلری
وار ایسه انلر دخی تنظیم اولنه جغندن شرعا منقور اولوب خرابیت ملکت
سبب اعظمی اولان رشوت ماده کریمه سنک قیامده عدم وقوعی ماده سنک
دخی بر قانون قوی ایلنه تا کیمینه بافلسون و کیفیات مشروحه اصول عبقه بی
بتون بتون تغییر و تجدید دیمک اوله جغندن اشواراده شاهانه مزد سعادت
و بالجله ممالک محروسه مز اها لیسنه اعلان و اشاعه اولنه جفی مثل اول دول محتاجه
دخی بر اصولک ان شاء الله تعالی الی الابد بقاسنه شاهد اولقی اوزره در سعادت نموده
مقیم بالجله سفرا به دخی رسمایلدر لسون همان ریمز تعالی حضرتلری جله مری موفق
بیورسون و یو قوانین مؤسسه ک خلافتنه حرکت ایدنلر الله تعالی حضرتلرینک انشانه
مظهر اولسونلر والی الابد فلاح بولسونلر آمین فی شعبان سنه یوم بازار

EK 2: Islahat Fermanı orijinal metin (bkz. Düstur Tertip 1, Cilt 3).



(اصلاحات داخلیه دائر وکالت مطلقه خطایا شرفصادر)
(اولان فرمان عالینک صورت مشقه سیدز)

بعد الالاقاب

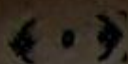
هر دولت متمنه نك اقدم اموری حقوق عامه نك تأمین فیضیه سی اولوب
یواساسک محافظه و بقا سنه مدار اولان اسباب و وسائل مطلقا کافه عباد
حقارنده بلا استثناء التزام عدالت و اداره حکومته انتظام حرکته
حاصل اولور و هر شخصک هر درلو فوائد و منافعی وطن و مملکتک آسایش
و معمریتله مأمون و محفوظ اوله یلوب امنیت و منفعت خصوصیه انجق امنیت
و منفعت عمومیه الله وجوده کلور بناء علیه جلوس همایون شاهانه مز دنیو بتون
عالمه نشر اولتان افکار و نبات خیر آیات ملوکانه بمعون الله تعالی سلطنت
سنبه مزك اعتلای شان و شوکتی و صنوف تبعه مزك دوام حضور و راحتی الله
ممالك دولت علیه مزك ثروت و معمریت بجه مستعد اولدیغی ترقیاتک استحکالی
مادری نه معطوف اید و کندن شوآمال خیره ملوکانه مک برقاند ها توسیع
دائرة معدلت باهره سبله امنیت عمومیه تمام کافل و تبعه شاهانه مک
هر صنعتی هاند و شامل اوله جق مساعدات و اصلاحاتک بوکره تجنا تعیین
و اعلانی عند خلافت پیوند همایونده قرین نصوب اوله رق خصوصیات
آبید الذکرک الی ماشاء الله تعالی دستور العمل طوبقی اوزره اجرالینه اراده
عدالت افاده پادشاهانه شرفصادر اولشدیر شویله که تأمین حقوق
تبعه ده

۳۳

وتبعده اصل اولان شير قوه عدليه قوه اجرائيه ك مداخله اقملي
واحكام قوانينك هر دلو سوه استعمالدن مصون بولمسي قضيه ري
اوله رق محاكمك امنيت عموميه مظهرينلري ايسه بالكر تشكيله
اوله ميوب اركان واعضاسنك اهليت صحبه وصفات حسنه صف
واستقامتله بمدوحيتلرينه ومسلك وحركتلرينك حقانيت ومعدله مقررئيتله
موقوفدر ديوان احكام عدليه مركز تشكيل ايشته شوتعرف وتوصيفه
موافق بر مرجع عدالت تعيني مقصدينه مبتني اولد بقتدن هيت
ووظايف مأموريتلرينك بواساسه تطبيقا تنظيم وتنسيق ومنقرطاتك
مراتب مختلفه سجه اصلاحات صحبه اجرائي لازمكوب چونكه محاكم
حقنده اصول بيطرقني بحافظه ايتك معاملات واقعه لرينك وسايط
اداره دن تفرقيه حاصل اوله جغي كي ارباب محاكم عموم نظرند مظهر
امنيت نامه اوللري بلاموجب عزل وتبديل ايدلاملرينه منوط وبودخي
كندولرينك انتخاب مؤتمن ومعتبر اوزرينه تعيين قلملرينه مشروط
اولد بقتدن اعظم محاكم نظاميه اولان محكمه تمير رياستي وظيفه سي اموز
عدليه من ناظري عهد سندن التهرق منقسم اولد بغي ايكي دائريه بررئيس
اول وبررئيس ثاني نصبي وينه بوقبيلدن اولق اوزره تجارت ديوان
استينافنك ومحاكمك امور عدليه من نظارتته ربط والحاقيله بونلرك
مر بوط اولد قلري تجارت نظارتك اسباب تجارت وصنابع وزراعتك
ترقبسي وظيفه اصليه سنه تخصص قلمسي وشو حاله تجارت ديوان
استينافيله ديوان جنابت وظايفك ديوان احكام عدليه من مر بوط
محكمه استينافيه وظايفه علاوه سيله مواد جزايه وحقوق عاديه وخصوصات
تجارويه تخصصا اوج قسم اوله رق تنظيم واصلاح وبونلرك ومحكمه
تميرك رؤسا واعضاسنك حقيقه اوصاف قانونيه ايله متصف اولق اوزره
مجددا انتخاب اولمسي وبعد ازين انتخاب صحيح وسالم تحتند منتخب
اعضاي محاكمك وضعت اصليه سنه توفيقا بلا موجب عزل وتبديل
اولميه جقلريني متضمن يدلرينه برات عالشانم اعطاسيله برابر كندولرينه
مخصوص برحق نقاعد نظاي يابلسي جله اوامر عدليه شاهانه من دندر
ديوان احكام عدليه مركز بوصولله تنظيم احوالي مجرد سلسله محاكم
نظاميه نك تنسيقيله امور حقه وقبه نك تأمين حسن جريان دافلسي مقصدينه



منی اولدینی جهته بواسطه املک محروسه شاهانه مدد احقاق
 حقوق عباد و نشر لوازم عدل و داده مأمور اولان محاکم نظامیه به تمامی
 دخی اشفاق صمیمه شاهانه من اقتضاسندن اولغله بونلرک اصول تشکیلات
 و انتظاماتی عمومک امنیت و وثوقته مانع برحالده و حکومتک تحت نائب
 نفوذده بولندیرماق ایچون کرک اشبو محاکمه و کرک اداره مجلسلرینه مسلم
 و غیر مسلم تعیین قلمه حق اعضا و میزور کندو طرفلرندن انتخاب
 اولمق اوزره عموم تبعه ملو کانه مزه رخصت اعطا قلمدیفندن بونلرک
 دخی همان اولوجهله اجرایی تشکیلات و انتظاماتی حقنده هر طرفه
 تعلیمات و اضمحه کوندرلمسی و ولایات مرکزیزنده بولنان نائبلر دیوان
 میزورک ریاستنده بولمق اوزره مجالس تمیز ریاستلرینه اهل واریانک
 انتخاب و تعیین اولنمی و لوا و قضای محاکم شرعیه سندن و یریلان
 اعلاماتک تدقیقات شرعیه سی دخی اشبو مرکز نائبلرینه احاطه ایدلمسی
 و علی الاطلاق محاکمک وجودندن مراد حقوق ناس ایچون مرکز امنیت
 تعینندن عبارت اولدیفندن اهل اسلام ایله خرسنجان و سار تبعه غیر مسلمه
 یئنده و یاخود تبعه عیسویه و سار تبعه غیر مسلمه دن مذاهب مختلفه به
 تابع اوللرک یکدیگری اردنده ظهوره کلان دعاوینک محاکم نظامیه به
 حواله قلمسی و محاکمک محاکمجه تنظیم حرکات و معاملاتیچون اراده
 شاهانم اقتضاسندن اولان قانون و نظامک سریعا اکیاله موقع اجراییه
 قولنسی و برده محاکمه الکی زیاده دفته شایان اولان ماده احکام واقعده
 قانونک حسن استعمالله اصحاب حقوقک تعدیدن وقایه سی کیفیت اولوب
 دلی الخصوص محاکمات جزاییه ده افعال مثبتیه نک احکام قانونیه ایله
 تطبیقاتنده التزام دقتله هیچ کیسه نک بلا حکم مجبوسه قالماسی و معامله
 جوریه و اذایه نک اصلا وقوعنه میدان و برلامسی فریضه دن بولمقله
 اومثله و افعال و حرکاتی و امور قانونیه ده سوء استعمالاتی تحقق ایدنلرک
 شدید مجازاتی مقرر بولندیفنک اعلانیله عمومک تأمین و عدالت مطلوبیه نک
 ازمرنوبین اولنمی دخی اراده مؤکیده شاهانه من مقتضاسندن
 تأمین حقوق تبعه قضیه اساسیه سنک اقسام مهمه سندن بری دخی تکالیف
 مرتبه دولتک کرک نسبت اصلیه سی و کرک امر تحصیل و استیفا سی
 عدالت و حقانیته توفیق ایلک ماده سیدر اگرچه خزینه دولت علیه مرکز
 و واردات



واردات عمومی و وظایف حکومت و متبوعیت لوازمین اولان
مصارف ملکیه و عسکریه مقابلنده موضوع اولدینی جهت مملکتک مطایع
زوتندن استفاده اولدقجه و مدنیت و معموریتی متزاید اولدقجه
برطرفدن وارداتک اسباب ترقیسی آرامق اقتضایدر ابدده واردات
موجوده دن اهالیمری ازعاج ایدن و خزینة دولتک فائدهسی تأمین
ایده میان شیلک شایان اعتبار اولماسی جله مقاصد همایونردندر ذکر اولنان
تکالیف موضوعه دن عموم تبعه شاهانه مرکز ایفا ایتمکده اولدقلمری
ویرکواله رسومات داخلیه نک متعدد نوع وجهندن حصوله کلیسی
توزیعات و تحصیلاتی بالطبع رابططه عدالتدن چیقارمقد اولدیفندن
اهالی ممالک محروسه شاهانه مرزی ازعاجاتدن قورناره جق و نسبت عمومیده
الترام اعتدال ایله خزینة دولتجه دخی مشروعا استفاده اولدقجق
بولده ایشک جهت وحدتی بولهرق همان موقع اجرایه کنورلمسی
وبرده واردات عشریه به براراق منضم اولان ربع تبعه مرزی عروما
محیط اولان معدلات ملوکانه مرز آثارندن اولق اوزره وؤخرا بالکلیه عفو
ورفع اولمش ایسه ده واردات عشریه نک ملتزمین واسطه سبیله استیفاسنده
تعدیات وهم ذراع حقلرنده و همده خزینة جلیله بحجه ایکی طرفلی خساراتک
دخی منع و دفعنه متعلق تدابیر مؤثره نک اجرا اولمنسی و تبعه مرکز طوغریدن
طوغری به ایفا ایلدکلی نکالیفک امر تحصیل بروتیفه مستقله ایکن بونک
طشره رجه قوه ضابطه به تودیی بولسز اولدیفندن تحصیلدارلق ایشک
امور ضابطه دن تفریق یقیده مسلم و غیر مسلم اهالیجه منتخب و وثوق و معتمد کساندن
تحصیلدارل تعیین اولنهرق بایله جق تعلیمات مخصوصه سنه توفیقاً اموال
مرتبه نک بوسلایط ایله تحصیل و تأمین ابتدایسی زدهمایونمزده قطعاً مقرر
و ملتزم بولمقله اشبو تصلح معاملات مالیه و تحصیلیه ماده لرینک دخی بلا
تاخیر اجرایه ابتدای قلمنسی امر و تأکید ایلرم عموم تبعه شاهانه مرزه متعلق
امورک بری دخی اموال غیر منقوله نک مدار تصرفاتی اولان سنداتی اصلاحی
ماده سیدر که بونلرک کرک ذر سعادتمده و کرک طشره لده مختلف و متوع صورته
اعطا و اکثر املاکک سندسز تصرف اولمنسی محاکمی اشغال و اهالی بی ازعاج
ایده جک مشکلات و منازعاتی و املاکک تدقی اعتباراتی موجب اولدیفندن
بوحالک محو و دفعیچون دفتر خاقانی نظامتک سندات عمومی اعطاسنه مرجع

۶

مستقل اتخاذیله هر نوع اموال غیر منقولہ سندلرک اورادن و بر دیر یله رک تبعة
سلطنت سنبه مرکز تأمین مالربنی مؤید بر قاعده قویه ابراز اولغسی و تکراره حاجت
اولدینی اوزره کافه تبعة دولت علیه مرکز محفوظیت مال و جان و امنیت عرض
و ناموسلری اقدم مقاصد پادشاهانهم اولوب بوم مطلب مهمک و سابط حصولندن
بری دخی صا کر ضبطیه اولدیفندن بوم صنفک بحالربجه مؤمن و اهل عرض
آدملردن انتخاب و استخداملری و تعیین وظایفلری ماده لرک همان موقع فعل
واجرا یه کتور یله رک امر ضابطه و امنیت صنوف تبعة نک بوجهتله دخی
تأید ایدلسی مطلوب معالی محسوب ملوکانه مزدر ممالک دولت علیه مرکز
ترقیات معموریت و مدنیتی اعز آمال همایونم اولوب فقط بر ملکک تراید
عمران و سامانی اهل بسک سعادتحالریله مشروط اولق حکمت و حکومت
مقتضاسندن بولمقله صنوف تبعة مرکز تنظیم طرق و معابر عملیائنده
وسائر امور نافعه ده حیت و وطن پرور لکری ایجابجه کوسر دکری مساعی
و غیرتی اساساً و کلیاً بمنوع اولان انقریه ماده مضمره سی کی بر طاقم
تضییقات و ازعاجات ایله سو استعمالدن محافظه ایتک یعنی امر معموزیت
خدمتی تبعة مرکز مالا و بدلا خسار و مضارینه آلت ایتمک امور
مفروضه دن اولقله بویایدہ اتخاذ قلنمش اولان بر قاعده غیر مرغوبه نک
همان تصلیح و تأمینیه مأمورین ملکبه به نذیهات قطعیه و اکیده
اجرا سنده و بویولده رضای همایونمه مخالف حالانک منع وقوعه نظارت
متمادیه اجرا قلنمش و بوجه ایله برابر ممالک شاهانه مده زراعت و فلاح
و صنایع و تجارتک اصلاح و تکثیر یله تبعة مرکز از دیار ثروت و قدرت لرینه
چالشسی الزم اولوب تجارت نظارتک وظیفه اصلیدسی شوم مقصد خیر
مرصد پادشاهانه مک فعلیائنه خدمت ایتک ایچون از سرنو تحذید و تعیین
اولدیفندن مواد مشروحه نکرده ارباب وقوف و معلومات ایله بالذکره
والاستیذان قرار لرک اجرا سنده اهتمام ایدلسی و چونکه بالاده بیان
اولدینی اوزره مستظل سایه حایت ملوکانه اولان هر صنف تبعة
دولت علیه نظر رأفت اثر شاهانه مده عدالت کامله ایله مساوی
اولدیفندن تبعة غیر مسلمه پادشاهانهم جاجات لرینه تأید معافیات
و سربستی اجرای آیین و مذہب لری حقندہ بیدریغ اولان مساعدات
موضوعه اقتضایجه بطریق لک و سائر رؤسای روحانیه نک جاجات
ملک لری

﴿ ٧ ﴾

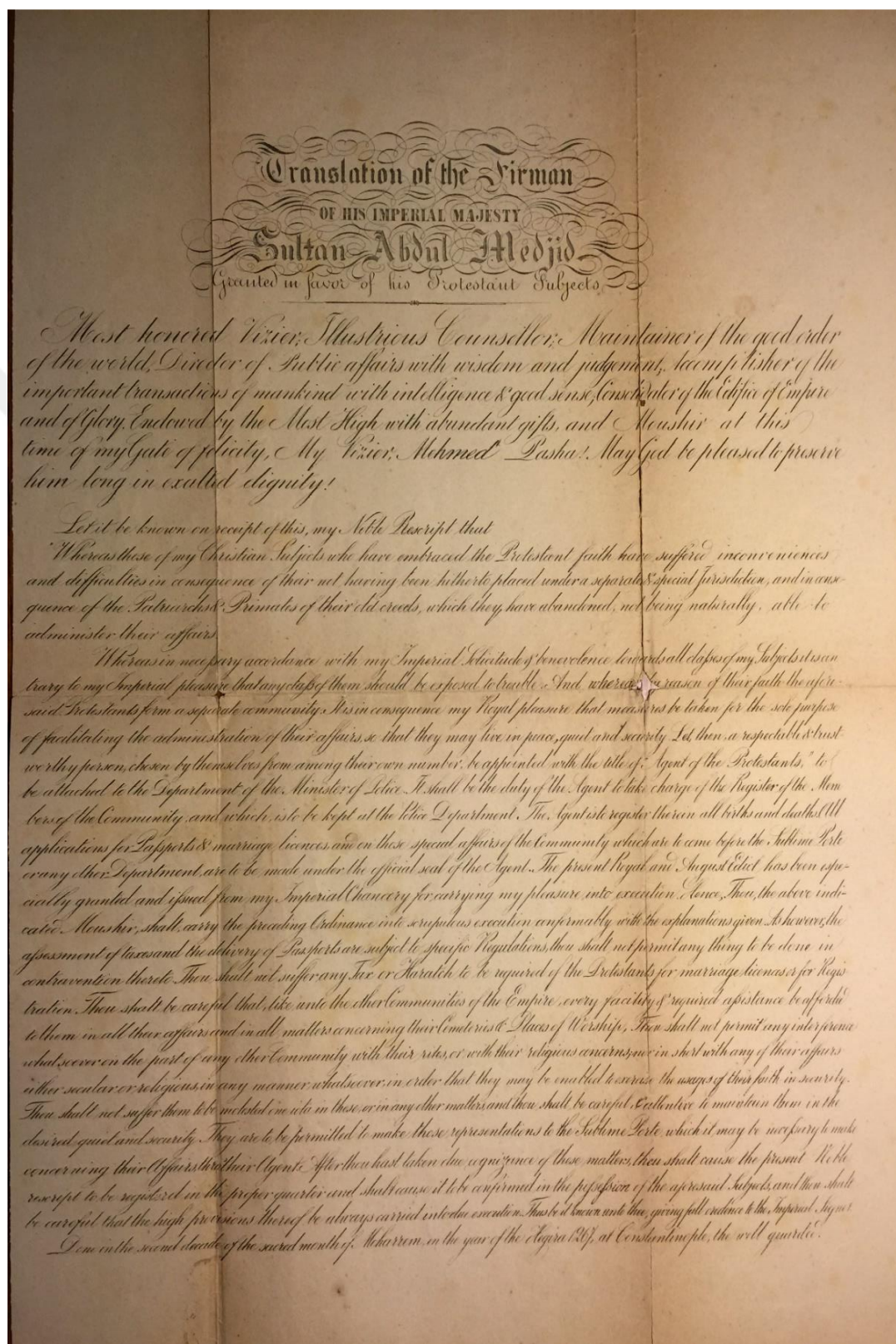
ملیه لری امورنده حائر اولدقلری اقتدارورخصنه و مجالس مخصوصه رینه
مودوع اولان ما ذونیت و صلاحیت توفیقا احتیاجات و مصالح
مخصوصه رینه متعلق مواده علی الدوام مظهر صحابت و حاجت اوللری
و معابد و مکاتب و سایر ابنیه ملیه لریک احداث و انشازنده تسهیلات کامله
اجراسی مقرر در بوم مساعدات ملوکانه مله برابر صنوف تبعه شاهانه مک
قابلیت و لیاقت رینه کوزه مراتب و خدمات دولت علیه مزه نائیل لری
ضمیمه باب احسان ماب همایونم کندولرینه همیشه مفتوح اولدیغندن
تبعه غیر مسلم شاهانه مدن استقامتله موصوف و اقتدار لری مجرب
و مشهود اوللرک مستعد اولدقلری خدماتده دأره استخدام لریک
تأید ایدلسی و تبعه غیر مسلم ملوکانه مدن التقدیه اولان بدلات عسکریه
تبعه مسلمه دوات علیه مک خدمت فعلیه عسکریه لری مقابلنده موضوع
اولوب فقط حقوقجه اولان مساوات وظایفجه اولان مساواتی دخی
مستلزم اولدیغی حالده بونک نسبت عمومیه سنده مکلفینک اسنان
واحوالجه اوقاعه یه رعایت اولنماسی کی جاعتلرنجه توزیع و تحصیل
دخی اصول سالمه و عادلانه تحتنده جریان ایتمدیکی اکلاشلادیغندن نبات
عدلیه همایونمک ارفع لیس اولیایده دخی اثبات اولنق ایچون بعدازین
بدل عسکرینک تبعه غیر مسلم شاهانه مدن بکرمی یاشنه بالغ اولیانلر و فرق
یاشنی تجاوزله سن پیری یه واصل اوللر و علیل و عملانده بولتانلر داخل
اولماق اوزره توزیع قلمسی و بونک نفوس مقداری حسابله ترتیب
اصلیسی دأره سنده مقدار موضوعنه خلل کلامک و بلکه افراد مکلفه نک
موجودی اعتبارله ترقیسی حالده واردات خزیننه دولتن تأمین اولنق
اوزره اسنان وقاعده مشروحه وجهله استیغاسی ماده سنک کندولرینه
حواله اولنسی و شو حالده تبعه مسلم شاهانه مک خدمت فعلیه عسکریه
ایچون بدل نقدی و یرمک استیانتلرندن التقدیه اولان بوزر التونک قاعده
مساواته رعایت الی التونه تنزیل قلمسی و بمالک دولت علیه مرکز بعض
محلارنده تبعه غیر مسلم شاهانه مه اراضی و یرلیوبنده کندولرینک جفتجیلکده
استخداملری اصولک جریان خلاف شعار حکومت و منافی تبعه پروری
و معدلت اولدیغندن بوند بیویله صنوف تبعه مرکز کرک بالمرایده صابیلان
اراضی محاوله نک نفوضنده و کرک افراد ناسدن اراضی و املاک تفرغنده

﴿ ۸ ﴾

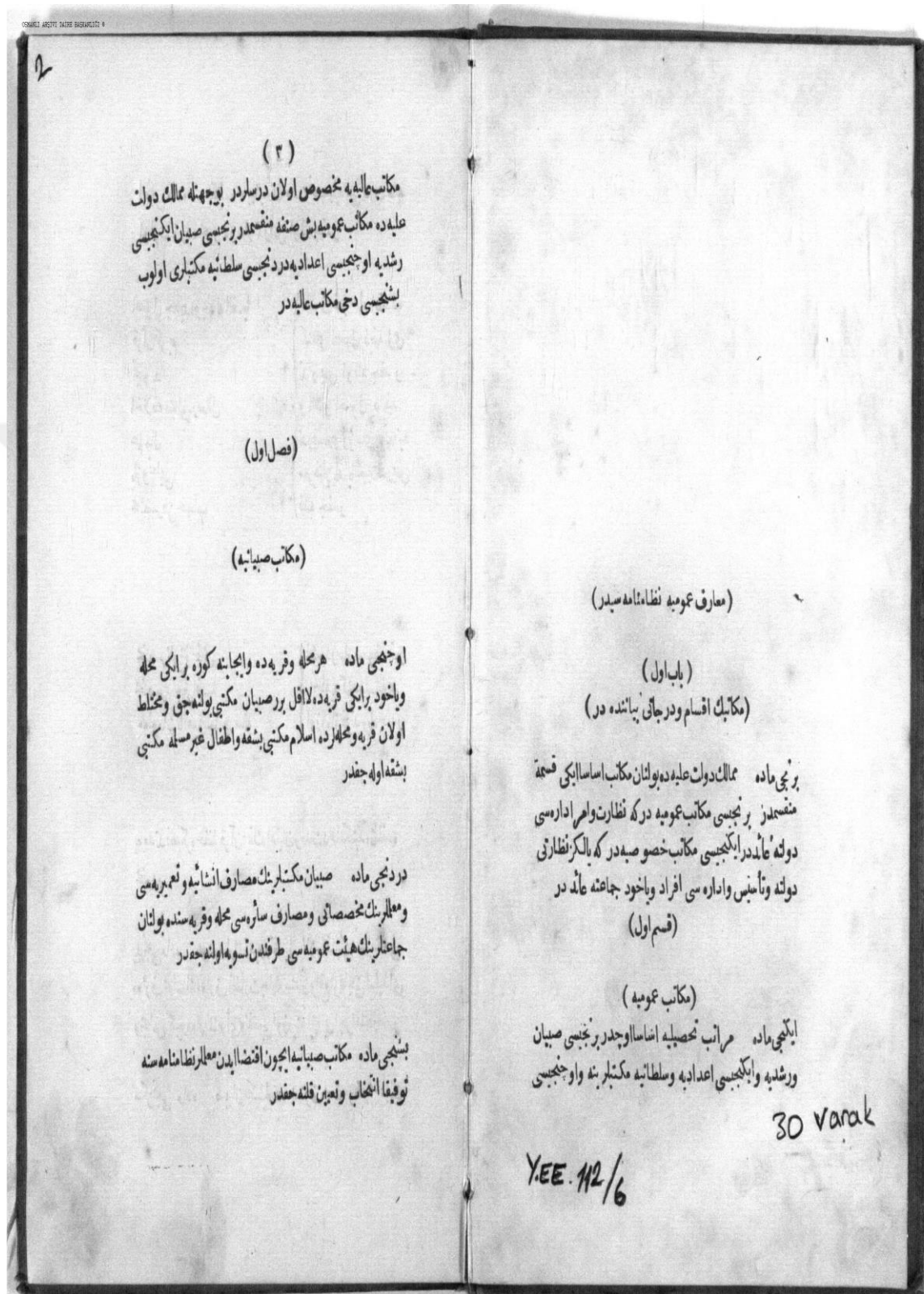
اصلا فرقی ملوئیه ذی اراضی قانوننامه همایون احکام مدن مساوات
کامله ایله استفاده لریک تأمین و تأیید ایدلسی و طشهر و لجه تبعه غیر مسلم
شاهانم ترک زنده ظهور ایدن وصیتنامه احکامی محافظه ایله ولسی
اولان ایتم غیر مسلمه اموال موردی سی اداره سنه مداخله اولمویوب
شوقدرکه ولی ووصی طرفندن بومقوله اموال ایتمک اتلاقنه تصدی
اولمیدندن شکایت ایدیلور ایسه طرف حکومتدن تحت حمایت و نظارت
التمسی دخی قطعیا مطلوب شاهانه مدر شورا سی تکرار و بیانندن
مستفیدرکه بونیهات و مساعدات پادشاهانه ملک اس اساسی و دیعه
یدموید همایون اولان اهالی و برائیک استکمال سعادت لری قضیه سی
بولمغه و هر دولک باعث دوام و تزیاد شوکت و اساسی واسطه اجرایه
اولان مأمورین طرفلندن مسلك و حرکتلرند التزام عدالت و استقامت
و قوانین موضوعه هر کس طرفندن مطاوعت اولمق و کبار و صغار
جمله حق و وظیفه سی دائره سی تجاوز ایتمامکله زهین اطمینان اولمغه
یوبولمه حرکت ایدنلر طرف همایونندن مظهر مکافات اوله جقاری
مثلاو خلافتنه بولنا لریک دخی مجازات کورملری محققدر بنا علیه اشبو
ارادات و نیات عدالت ینتات شاهانه مخالف حالات و تعدیات وقوعه
کلور ایسه در دولتدارمه مستقیمانه عرض تحقیقات و مستدعیات
مشروعده حقد بر قاعده صحیح و سالمه اتخاذینک مطالعه و استیذان
قلمسی و امور عدلیه نک حسن جریانی ایچون اتخاذ اولمق جق تذاویر
تأمینیه علاوة ولایه و متصرفین ایله قائم مقاملرک و الحاصل کافه
مأمورین ملکینک وظایفی شواو امر جلیله همایونمه و امور اداره نک
مقتضیاتنه توفیقاً تعیین و ترتیب اولمدرق اکاکوره نظامات و تعلیمات
لازمه نک تنظیم ایدلسی و شوقدرکه بالاده تعداد اولنان مساعدات
رحیمانه ملوکانه وظایف تابعیت و مصداقنی کاهی حقها ایفا ایدن
تبعه دولت علیم حقارنده جاری اولمدرق طریق مطاوعت و انقیاددن
انحراف ایدنلر الطاف همایونندن بالطبع و بالکلیه مستفید اولمیه چغنک
دخی اعلانی مطلوب قطعین اولمغه سزکه صدر اعظم ستوده شیم
مشارالیه سز اشبو فرمان جلیل العنوان ملوکانه می اصولی اوزره
کریک در سعادتده و کریک ممالک بحرویه شاهانه ملک هر طرفنده نشر
﴿ و اعلان ﴾

و اعلان ایله خصوصیات مبسوطه نک اجرای اقتضالیه و بونیه
دائما و مستمرا مرعی الاجرا ملوئیه اسبابک استکمالنه بذل جل همت
ایلدیسز نحر برافیه الیوم الثالث عشر من شهر ذی القعدة الشریفه
لسنة اثنی و تسعین و مائین و الف

EK 3: Tanzimat Fermanı'nın İngilizce Orijinal Metni (Belge, New York Public Library'den edinilmiştir).



EK 4: Maarif-i Umumiye Nizamnamesi orijinal metin (BOA. Y.EE. 112-6).



(۳)

مکاتب عالی به مخصوص اولان در ساردر بوجهته ممالک دولت
علیه در مکاتب عمومی به شصت و ششصد و پنجاه و پنج صیدان ایکنجیسی
رشدیه او پنججیسی اعدادیه در پنججیسی سلطانیه مکتب لری اولوب
بشجیسی دخی مکاتب عالی در

(فصل اول)

(مکاتب صیدانه)

او پنججی ماده هر محله و قریه ده و ابجانه کوره برایکی محله
و باخود برایکی قریه ده لافل بر صیدان مکتبی بولنه جتی و مختلط
اولان قریه و محله ده اسلام مکتبی بشقه و اطفال غیر مسلمه مکتبی
بشقه اوله جعفر

در دخی ماده صیدان مکتب لریک مصارف انشاء و تعمیریه سی
و معلولریک مخصوصاتی و مصارف ساروسی محله و قریه سنده بولتان
جامع لریک هیئت عمومی سی طرفدن تسویه اولنه جعفر

بشجی ماده مکاتب صیدانه ایچون اقتضای بدن معلولر نظامنامه سده
توفیقاً انتخاب و تعیین قلمه جعفر

(معارف عمومی نظامنامه سیدر)

(باب اول)

(مکاتیک اقسام و درجاتی بیانده در)

برنجی ماده ممالک دولت علیه ده بولتان مکاتب اساسا یکی قسمه
منصهر بر پنججی مکاتب عمومی در که نظارت و امر اداره سی
دولته عایده ایکنجیسی مکاتب خصوصیه در که بالکر نظارتی
دولته و تأسیس و اداره سی افراد و باخود جاعته عایده در
(قسم اول)

(مکاتب عمومی)

ایکجی ماده مراتب تحصیلیه اساسا اوچدر بر پنججی صیدان
ورشدیه و ایکنجیسی اعدادیه و سلطانیه مکتب لریک و او پنججیسی

30 varak

Y.EE. 112/6

Y.EE. 00112

(۴)

النجی ماده مکتب صبیانه مک مدنی تحصیل می درت سنه
اولوب زرده محرر در سار تدریس اولنه جعفر

اصول جدید و وجهه القبا	صنوف غیر مسلمه اطفاله
قرآن کریم	کندی اصول دینه لری
نجوید	تدریس اولنه جعفر
اخلاقه متعلق رسائل	واشیو اصول دینه
علم حال	تدریس لری روسای روحانیه
یازو تعلیمی	معرفت لری بالنعین تدریس
مختصر فن حساب	قلنه جعفر

مختصر تاریخ عثمانی	اشودر سار صنوف غیر
مختصر جغرافیا	مسلمه به کندی و اساتیری
معلومات نافعه فی جامع رساله	اوزره اوقوتد برله جعفر

بومدند نصره حفظ قرآن ایتک استیان برمدت دهامکتبه طائفه
مجردر

بدنجی ماده بودر سارک تغییر و تعدیلی لازم کلدیکی حاله محلی
معارف مجلسک معارف نظارت جلیله سندن واقع اوله جتی استیدانی
و مجلس کبر معارفک رای ونسپی اوزرینه ایجابی اجراقلنه جعفر

سکرنجی ماده صبیان مکتب لرنده صنوف مسلمه و غیر مسلمه مک

(۵)

اعباد و الام مخصوصه لرنن و بالعموم مکتب لریچون جلوس
همایونه مصادف اولان یوم مخصوصه سن ماعدا ایا ماده
صباحدن اختتامه قدر ایکی نوبت درس اوقوتد برلق مغر
اولد بقندن خواجل اولقات معینه سنده حاضر بولنوب تعلیم
وتدریسه و محله و باقریه مک استان تحصیلده بولان چوجعفری
مکتبه دوامه مجبوردر

طقوزنجی ماده ممالک دولت علیه ده مکتب صبیانه در سار مک
تحصیلده دوام اولنسی اطفال انا ایچون الی باشند اوز باشند
واطفال ذکور ایچون بدی باشند اوز بر باشند قدر مجبوردر

اوشنجی ماده بر محله و باقریه ده صبیان مکتبه کتک ایچون ذکور
واتان استان تحصیلده قدر اطفال و اراسه اسم لری و انلرک
اعاشه سبله مکلف اولان والدین و اقارب مک اسماعیلی مین اختیار
مجلسی معرفتیه بر دفتر یاسلوب و ذیلی نمبر ایدلوب مکتب
خواجده سنه تسلیم قلنه جعفر

اون برنجی ماده اوشنجی ماده ده بیان اولندنجی وجهه ترتیب
ایدیه جک دفتره اسم لری محرر چوجعفر دن مکتبه کلب انرا اولور
ایسه خواجه طرفدن محله مختار سنه خیر و برله مک اول چوجفک
بدرو یاوالده سی و باخود الذین اقر لسی اختیار مجلسه جلب

(٦)

اوله رفق چوجنی مکتبه کوندر می تکلف و اخطار
اوله جعفر

اون ایکنجی ماده برچوجنک مکتبه کتبی ایچون والدیننه
و باقریاسنه برآیده اوج کره اخطار و قوعبولوبده چوجنک اون
اوجنی مادهده محرر اعذار ایله معذور اولوبه رفق کوندرلیدی
تحقیق ایذراسه تعلیمات مخصوصه سنه توفیق و مقوله اردن حائنه
واقفدارینه کوره نیش غروشدن یوز غروشه قدر جرای نقدی الثوب
معارف اداره سی صدیقته تسلیم قلنه جتی و جرای نقدی
الندقدنصره سنه تأیری کوریه من ایسه چوجنی حکومت محلیه
طرفندن جبرامکتبه قونله جعفر

اون اوجنی ماده اسنان تحصیلده بولنارلرک معامله جبر بهدن
مستنا طوتلرینی ایجاب ایدن عذرلرک برنجسی چوجنک حکومت
محلیه معرفتله لدی الماسینه تحصیل علوم قله مانع اولدیقته
حکم ایبلان امراض جسمانیه و معویه سی ایکنجیسی برعاجز
فتیرلر چوجنی اولوبده کتدوسنک اوجوجنی استخدامده احتیاجی
ثابت اولسی اوجنجیسی برچوجنک اکین و خرمن و قناری جتیجیک
ایله اشغال اولنسی درنجیسی محل فائمه مکتب هارم ساعت
مسافه ده بولنسی بشنجیسی چوجنک ولیدنی محله مکتب
اولماسی و بالولوبده کتایت ایتماسی تنجیسی چوجنک حایه سنه
ویاسار بر محل مخصوصه او قوبوب دیتلرک تحقیق ایتمی حاصل
بولنار مائل احوالندن طولانی حکومت محلیه زندیه شالان قبول
اوله جتی اعذار قوبولنسی خصوصاً بدر صیان مکتب برینه دوام

(٧)

ایتمان چوجنکدن هر قنصنک اشواحوالندن برله معذور اولدینغی
ثابت اولور ایسه اول چوجنک والدینندن و باقریاسندن جرای
نقدی التز

اون دردنچی ماده صیان مکتبهده مدن تحصیلده سی اکمال
ایدن طلبه امتحان نظامنامه سی موججه حائز اولدینغی شهادتنامه
ایله بالا امتحان رشیدییه قبول اولور

(قیر صیان مکتب لری)

اون بشتی ماده برمحله و قریده برجائنه مخصوص اوله رفق
ایکی صیان مکتبی اولدینغی و موقعا معذور دخی بولمیدینغی حالده
بری سنه اوجاننک اطفال ذکونیه و بکری اثاثه تخصیص
قلنه جتی و بوصول اجمالی قابل اولیان برده اطفال اثاثه
مخصوص مکتب و جوده کلنجیه قدر ارکک صیان مکتب برینه
منسوب اولدقاری جائنلرک قیر چوجنلری دخی قبول اولنوب فقط
ارکک چوجنلرک مخلوطا اقامه ایله جکدر

اون تنجی ماده مستقل اولان قیر صیان مکتب لریک خواجه
و دیکش اوسطه لری قلدن اوله جعفر فقط مطلوب درجه ده
اهلیلی معلملر بشدیر لکجه به دکن مسن و ادیب آدماردن معلم
تبعی جازدر

(۸)

اون بدني ماده فبر صبيان مكشبر بك اصول تدريس و صورت
اداره سي و مدت تحصليه و تعطيله سي و شاگردانك تحصيليه
اولان مجبور تلي و احوال ساره سي ارلك صبيان مكشبري
حققه موضوع اولان احكام نظاميه به تابع اوله جعفر

(مكاتب رشديه)

اون مكنجي ماده بشوز خانه بني نجوا ز اولان بر قصبه اهالي سي
صرف اسلام ايسه بالكر اسلام و مصرف خرستيان ايسه بالكر
خرستيان ايجون بر مكشبر رشديه اوله جعفر و اگر اهالي سي مختلط
ايسه اسلام ايجون بشقه خرستيان ايجون بشقه بر مكشبر رشديه
يايله جعفر و بوجه مختلط قصبه ده مكشبر رشديه سي اوله جعفر
صنف اهاليك عددي يوز خايدن زياده اولنك لازمدر و سار
صنوف غير مسلمه حققه دني بوقاعده جابر

اون طقوزنجي ماده مكاتب رشديه بك مصارف انشايه سي و معلم
و خدمه مكاتب مختصصاتي و سار كافه مصارفاتي و لايت معارف
اداره سي صنديقندن نسويه قلنه جعفر

بكرمي ايجي ماده تاسيس اولنه جعفر مكاتب رشديه اينده سي مجلس
كبر معارفندن و برله جك رسمه تطبيقا انشا قلنه جعفر

بكرمي برنجي ماده هر مكشبر رشديه بك شاگرداني مقدارينه كوره

(۹)

برز و باليكسر معلم اول و ثاني اولوب بونلر معلمين نظامنامه سنه
تطبيقا انتخاب و تعيين قلنه جعفر و اولندن بشقه هر مكشبر رشديه بك
بر بصرو بر يواني دني اوله جعفر

بكرمي ايجي ماده رشديه معلم اوللر بك سكر يوز معلمين رشديه بك
بشر يوز غروش معاشي اوله جعفر و مصرفه ايكي يوز لالي و بوايه يوز لالي
غروش معاش و بر يلوب مصارف منفرد سيجون سنوي دردر بك
غروش تخصص ايله جك و بوحاليه كوره هر مكشبر رشديه بك
مصارف عاده سنويه سي نهايت فرقي بك غروش اوله جعفر

بكرمي اوچنجي ماده مكاتب رشديه بك مدت تحصيليه سي
درن سنه اولوب زنده و مجرد در ستر تدريس اولنه جعفر

مبادي علوم دينيه

لسان عثمانی قواعدی

املا و انشا

تاریخ عمومی و تاریخ عثمانی

ترسیم خطوط

مادی هندسه

جغرافیا

جغرافیای

دفعه طوغنی اصولی

مکتبک بولند یی محله غالباً مستعمل اولان لسان موقع تجارت

(۲)

(۱۰)

اولان مملکتده از کبابی طلبه دن اسکلک اولارک دردنی سنه
ایچنده فرانسه در سنه باشلاماری جا زدر

اشبور سارین امور مذهبییه وفنون مذکوره به دایر اولان در سار
هر ملک کندی لسانی اوزره تقریر اولنه جق و کندی لسانی
دخی اوقوندر بیه جقدر و غیر مسالطه افغانک امور مذهبییه در ساری
التجی ماده تک فقره منصفه سنه بیان اولشان قاعده موجبه
روسی روحانیه معرقلر بیه التبعین تدریس اولنه جقدر

بکری دردنی ماده اشبور دوله محررفون و علومک صورت
تدریسی جدول مخصوص موجبه کونله منقسم اولد یقندن
اولوجهله تدریس اولنه جقدر و محارر نجبه التجر به بعضی تک تعیر
و تبدیلی لازم کور ایسه بو تعیرات و تعیجات مطابا معارف
نظارت جلیله سندن استیاده و مجلس کیم معارفک رای و تنسیبه
موقوفدر

بکری بشنجی ماده مسلم و غیر مسلم رشیده مکتب تک تعطیل
عمومی زمانی اغسنوسک ابتدا سندن اوچنجی هفتیه سی نهایشه قدر
بکری ایکی کوندر هر مکتب رشیده تک آموزا شده در ساری
تعطیل اولوب اون بش کون مندا کره و تونولان بشتن نهایشه
قدر اون بش کون دخی افغانه مخصوص اولد یقندن ختام
افغانه مکتب تون تون قنلوب اغسنوسک بکری اوچنجی
کونی تکرار اچله جقدر والدن صکره اسلام مکتب رشیده سی

(۱۱)

ایچون رضاک اوچنجی هفتیه سی نهایشه شوالک برنجی هفتیه سی
نهایشه قدر اون بش کون و قربان برنجی ایچون برهفته مدت
تعطیل اولنه جق بوندن وجهه تعطیلدن وسار اام مخصوصه دن
بشفه کوندره تعطیل جا ز کلدرو کذاک غیر مسالطه مکتب لری هر ملک
اعباد و اام مخصوصه زدن بشفه کوندر تعطیل ایلیه جقدر
و بالعموم رشیده لرجلوس هیلونه نصادق ایدن بوم مخصوصه
تعطیل ایلیه جقدر

بکری التخی ماده مکتب رشیده مدت تحصیلیه سنی اتمام
ایوبده افغان نظامنامه سی موجبه شهادتنامه التکر بلا امتحان
اعدادی به قبول قلنه جق و افغانله اثبات اهلیت ایله میاتلر
استدلالی حالده برسندها مکتبده قاله بیه جقدر

(قیر مکتب رشیده سی)

بکری بدنی ماده سیوک شهر لده اهالی سی صرف اسلام ایسه
بالکر اسلام و صرف خرسنیا ایسه بالکر خرسنیا بر قیر مکتب
رشیده سی اوله جق و اهالی سی مختلط اولد یقنی حالده اسلام ایچون
بشفه و خرسنیا ایچون بشفه بر مکتب رشیده بیه جقدر
و بوجهله مختلط شهر لده مکتب رشیده سی اوله جق صنف
اهالی تک هندی بشوز خا هندن مجاوز اواق لازمدر و بوم مکتب لک
مجددا ناسی شمدیک در سعاده و بعده رأس ولایت اولان
محارر مخصوصدر و سار صنوف عبر مسلمه حقه دخی قاعده
مجبور جار بدر

(۱۴)

اوتوز اتيجي ماده هر مکتب اعدادیه تک علوم مختلفه ایچون معاونه لایه برابر التبشیر نفر معلی اولوب یولار در معادله کی بیک دار الملیک شهادت نامه سی و معارف نظارت جلیله سنک را بی ابه انتخاب و تعیین قلمه جعفر و هر مکتب اعدادیه تک مبصر و یواب کی خدمه سی دخی اوله جعفر

اوتوز پنجی ماده هر مکتب اعدادیه تک معل و خدمه معاشی شهریه الی بیک و مصارف منفرد سنوبه سی سکر بیک غروش اولوب و حساب کوره مصارف عادی سنوبه سی نهایت سکسان بیک غروشدن عبارت اوله جعفر

اوتوز سکر پنجی ماده مکتب اعدادیه تک مدت تحصیله سی اوج سنه اولوب ز برده محرر در سلاطین اوله جعفر

مکمل و یکجک کتاب	مبادی علم نوت	حساب و دفتر طوفیق
وانشا	ملل	اصولی
فرانسه زجه	جغرافیا	هندسه و علم
	مساحه	
قوانین عثمانیه	تاریخ عمومی	حکمت طبیعی
منطق	علم موالید	انیمیا
	جبر	رسم

اوتوز طوفور پنجی ماده ماده مساعده محرر فنون و علومک صورت تدبیر سی جدول مخصوصی موجود کولره منقسم اولد یقندن اولوجهله تدبیر اوله جعفر و محارر نجی بالخریه بعضی بیک

(۱۵)

تبدیل و تعیری لازم کلور ایسه تعبدلات مقتضیه سی معارف نظارت جلیله سنک استبداده و مجلس کیمه عارفک را بی و تنسیقه موقوفدر

فرقیجی ماده مکتب اعدادیه تک تعطیلی زمانلری و مدت امتحانلری عینله رشديه مکتبلی کی اولوب فقط بر صنفک اعیاد مخصوصه سی ایچون تعطیلی مکتبک مختلط اولسی جهتهله ایکی صنف حنفیه بدن و مساوا اجرا اوله جعفر

فرقی پنجی ماده مکتب اعدادیه ده مدت تحصیله سی اکیال امتحان اولان طلبه دن اصولی اوزره امتحانلری بالا اجرا روس الانلر امتحان نظامنامه سنده بیان اولان امتحان کسب استحقاق ایله جکر در و امتحانده ابراز اهلیت ایله مایلر اسندکلی حالده بر سنه مدت دهامکتبه قالمه جعفر در

(مکتب سلاطینیه)

فرقی یکجی ماده هر ولایت فر کر ی اولان شهر و باقصه ده بر مکتب سلاطینی اولوب مکتب اعدادیه دن بالامتحان چیقمش اوللر هر فرقی صنف تبعه دولت علیه دن اولور ایسه اولسون اشبو مکتبه اجرته قبول اولنه جقی و مکتب رشديه ده اکیال فنون امتحان و شهادت نامه ایله چیقمش اوللر دخی اجرته الشوب فقط یونلر قسم مادی صنفنه داخل اوله جعفر در و اعدادیه مکتبلرنده تحصیل فنون امتحان اوللر ایچنده الی زیاده سنه و اهلیت اولولده اجرته

(۱۲)

بکرمی سکرچی ماده قیر مکمل بنک خواجہ لری قادی اولہ حق
وقاد بنردن درجہ مطلوبہ اہل بیتی معلول بنشد بر بلخہ بقدر
مسز وادب آدم بن معل یعنی جائز اولہ جعفر

بکرمی طغوزچی ماده قیر رشیدہ مکمل بنک مدن تحصیلہ سی
درت ستہ اولوب زردہ محرز در سار تعلیم اولہ جعفر

مبادی علوم دینیہ	مختصر تاریخ و جغرافیا
لسان عثمانی قواعدی	حساب و دفتر طوئقی اصولی
مبادی قواعد عربیہ و فارسیہ	تفسیر مدار اولہ حق درجہ رسم
املا و انشا	علیات خیاطیہ
منتخبان ادبیہ	(موسیقی) مجبوری دکلدر
تدبیر منزل	

اشبو در سار دن امور مذہبیہ و قنون مذکورہ بہ دار اولان در سار
ہر جامعک کندی لسانی اوزرہ تقریر قلم حق و صنوف غیر مسلمہ
قیر رشیدہ مکمل بنک مبادی قواعد عربیہ و فارسیہ برینہ کندیو
لسانی اوقوید بر بلہ جعفر و النبی و بکرمی اوچچی مادہ لارہ بیان
اولان قاعدہ یہ توفیقاً غیر مسلم اطفالک امور مذہبیہ در ساری
رؤسای روحانیہ معرفت بلہ بالتعین تدبیر اولہ جعفر

اوتوزچی مادہ قیر مکمل رشیدہ لری بنک ابکین درہ قدر
معلومی اولہ حق و بنردن بشقہ علیات خیاطیہ و موسیقی ایچون
دخی بر خواجہ سی و بر مبصر ایلہ یوایی اولہ جعفر بو مکمل بنک

(۱۳)

تخصیصات سنو بہ سی نہایت قرق بیک فروش اولوب معارف
اداری سی صند بنردن نسو بہ قلم جعفر

اوتوزچی مادہ بیلرندہ صیان مکمل شہادتنامہ سی اولان
قیر بلہ ایمان رشیدہ یہ قبول قلم حق ایسہدہ شہادتنامہ سی
اولیا لرا ایمان اولوب مرتبہ کافہدہ اہل بیت ثابت اولدنی حالہ
اللہ جعفر

اوتوز ابکچی مادہ قیر مکمل بنک صورت ادارہ و ایلم تعطیلہ
و شرائط سارہ سی اطفال ذکورہ مخصوص رشیدہ لرحفندہ
موضوع اولان احکام نظامیہ یہ تابع اولہ جعفر

(فصل ثانی)

(مکاتب اعدادیہ)

اوتوز اوچچی مادہ مکاتب اعدادیہ مکاتب رشیدہ دہ اقال
تحصیل ایتس اولان اسلام ایلہ صنوف غیر مسلمہ چو جعفر بنک
مخاطبات تعلیم و تدبیر ایلری ایچون موضوعدر

اوتوز دردی مادہ بیک خانہ بی منجاوز اولان و حال و موقع بلرجمہ
لرہم کور بنان قصہ لارہ بر مکمل اعدادیہ یالقی مقرردر

اوتوز بشچی مادہ مکاتب اعدادیہ مکاتب مصارف افسانہ سی و علم
و خدمت سنک مخصوصاتی و سار کافہ مصارفاتی و لایب معارف
اداری سی صند بنردن نسو بہ قلم جعفر

(۱۶)

اعطاسنه بقدرت بوللره تسهيلات اولق اچون مكاتب سلطانیه به
الله جق هر صنف طلبه دن بوزده بشی بخانا و بوزده اولی ربع
و نصف اجرته قبول ایله جکدر

فرق اوچنجه ماده مكاتب سلطانیه مكاتب انشاییه سی
طرف سلطنت سنه دن تسویه اولوب شاکردالمن استیصال
اولنه جق اجرته مكاتب اداره دایمه مصارفی اوده مدیکی حالده
فضله سی اربعه جانب خزینه جلدیه دن اعطای اولتی اوزره هر سنه
معارف بودجه سنه انحال اولنه جق و صورت صرف و اداره سی
معارف مجلسی هر فیه اوله جقدر

فرق دردنی ماده مكاتب سلطانیه مكاتب طلبه سی لیلی ونهاری
اوله جق و بالکزدورسلره حاضر اولق اچون خارجدن دخی
طلبه قبول اولنه جقدر لیلی ونهاری و خارجی طلبه مك
اجرتی محملاری حکومیه مجلس معارفی طرفندن موقعه بنک حالته
کوره تخصیص قلنه جقدر فقط هر حالده لیلی طلبه اچون نام
اجرتی مقدار سوبسی یگرمی عثمانلی لیراسندن اشانی و اوتوز
عثمانلی لیراسندن یوفاری اولنه جق ونهاری طلبه مك نام اجرتی
لیلی طلبه اجرتی نصفی و خارجی طلبه مك نام اجرتی لیلی طلبه
اجرتی بری اوله جقدر

فرق بشنجه ماده هر مكاتب سلطانیه ادبیات و علوم و فنون
و قانون درسلی اچون سکر نفردن اون ابکی نقره قدر معلی
اوله جق و بونلر دخی معاین نظامنامه سنه تو فیقا انتخاب
و تعیین قلنه جقدر هر مكاتب سلطانیه مدبر و محاسبه سی

(۱۷)

و و کلتیرج و اشنجی و بواب و مبصر کی خدمه سی لزوم و احتیاجیه
کوره ژنیه اولتور و مکاتب سلطانیه اداره سی ولایت معارف
اداره سی مدبرینک تحت نظارت مخصوصه سنه بولتور

فرق النجه ماده مكاتب سلطانیه اوقوه جق درسلی ابکی
قسمدر بری قسم عادی و دیگر قسم عالیدر قسم عادی مكاتب
اعداده ده اوقوه بلان درسلیدر قسم عالی دخی ابکی صنفه
منقسم اوله جق بری ادبیات و دیگر علوم و فنوندر اشو قسم
عالی به کوره مکاتب سلطانیه مدن تحصیلیه سی اوج و قسم عادی
ابله الی سنه در قسم عادی درسلی مکاتب اعدادیه جدولنده
کوسر لیدی کی اولوب قسم عالی درسلی زرده کی جدولنده بیان
اولتور

(قسم عالی)

(ادبیات صنفی)	(علوم صنفی)
ترکیه فن کتبت و انشا	هندسه رسمیه مناظر جبر و جبرک
عربی و فارسیدن ادبیات	هندسه به تطبیق
متعلق مؤلفات	
معانی	مثلاث مستزیه و کروه
فراسمزه	هیت
علم زوت ملل	حکمت طبیعیه و کیمیاک مختصر
	صورته صنایع و زراعت تطبیق
حقوق ملل	علم و الید
تاریخ	فن خطیط اراضی

(۳)

(۱۸)

فرق بدیجی ماده فرق النجی ماده ده مجر فزون و علو مک
صورت تدریسی جدول مخصوصی موجب کونار، منقسم
اولیافتدن اول وجهه تدریس اوله جقدر و محالرجه بالجر به
بعضیلر تکبیل و تغییر لازمه کورایسه تعدلات مقتضیه سی
معارف نظارت جلیله سندن استبداده و مجلس کبر معارفک
رأی و نسیانیه موقوفدر

فرق سکرنجی ماده مکاتب سلطانیه تک تعطیل زمانلری و موسم
امتحانلری عینله مکاتب رشده و اعدادیه ده کی کی اولوب فقط
لیلی اولان طلبه تک تعطیل کیمه لری مکشده و یا خود خارجه ده
فالمی محارلی معارف اداره لری تک فرایسته و ملقندر

فرق طغوزنجی ماده مکاتب سلطانیه ده تحصیل علوم و فنون
ایدن طلبه دن قسم عالی درس لرده و لائلر نظامی موجب امتحان
اولقی صلاحیتنه نائل اولدقارندن اسانده بولان طلبه تک قسم عالی
درس لرندن امتحانلری بالاجرا اقتدارلی ثابت اولورایسه اوسه
فرع سندن معافی طوبیله جقدردر

النجی ماده مکاتب سلطانیه ده مدن تحصیلیه سی اکیال بخش
اولوده اصولی اوزره امتحانلری اجر اقلانلر دن رؤس التلر امتحان
نظامنامه سنده بیان اولان امتیازاته کسب استحقاق ایده جکدردر
وامتحاده اثبات اهلیت ایده بائلر رسنه ده امکنده قایله به جکدردر

(۱۹)

(فصل ثالث)

مکاتب عالیه

الی برنجی ماده مکاتب عالیه دار المعلن و دار المغان
ودار الفنون ابه فزون و صنایع مختلفه مکاتبدر

(دار المعلن)

الی اکیجی ماده مکاتب عمومی تک درجه مختلفه سیچون مکمل
معلمر بنده بلمک اوزره در سعادته بر یو لک دار المعلن تأسیس
اولوب اوج شعبه به و هر شعبه بری ادبیاته و دیگر علوم و فنونه
مخصوص اولقی اوزره ابکی صنفه منقسمدر برنجی شعبه رشده
و ابکی شعبه اعدادیه و اوجنجی شعبه سلطانیه مکاتب بنده معلم
بنشدر بر مکه مخصوصدر

الی اوجنجی ماده رشده شعبه سی ابکی دایره به منقسم اولوب
برنجی اسلام و اکیجی صوفی غیر مسلم مکاتب رشده سیچون
بنشدر بر بله جک معلمه مخصوصدر

الی دردنجی ماده رشده شعبه سی مدن تحصیلیه سی اوج سنه
اولوب صنفه کوره آتی الذکر در سائر اوقوتدر بر بله جقدر

(۲۰)

(ادبیات صنفی)

ترکیه کاتب و انشا

ترتیب جدید اوزره تدریس اقدار کتب ابدیه جلد درجه دهری

وفارسی

هر جاعتک کندی لسانی

تاریخ عمومی

هر ملک کندی لسانی

اوزره تدریس ابدیه

چکدر

(علوم صنفی)

ترتیب خطوط

حساب

دفتر طوق اصول

هندسه

مساحه

جبر

اللی بنجی ماده اعداد شعبه سنگ مدت تحصیل سی ایکی

سنه اولوب صنفه کوره زده بحر اولان در سار تعلیم ابدیه چکدر

(علوم صنفی)

(ادبیات صنفی)

علم موالید

هندسه رسمیه و مناظر

جبر

حکمت طبیعی

کیما

رسم

اللی النجی ماده سلطانیه شعبه سنگ مدت تحصیل سی

(۲۱)

اوج سنه اولوب صنفه کوره زده بحر در سار تدریس قلعه جعفر

(علوم صنفی)

(ادبیات صنفی)

مثکات مستویه و کروه

جبر هندسه به تطبیق

قطوع مخروطیان

جراغال

علم هیئت

کیماک صنایع و زراعت تطبیق

مکمل علم موالید

فنون طبقات الارض

فنون تخطيط الاراضی

رسم

اللی بنجی ماده دارالمعلی ک برمدیری و زوی قدر معلی و ایکی

فردخی بوابی بولنه جعفر

اللی سکرنجی ماده مدرسه شیک و معلیه ایکی یکدن درن یک

فروش قدر معاش و برله چکدر

اللی طقوزنجی ماده دارالمعلیه کبر مک استاذلر امتحان فصله

بیان اولتان رشده و اعدادیه و سلطانیه شهادتنامه سی و باخود

ملازمت روسی ارابه ابلدگری حالدیه بلا امتحان و شهادتنامه

و باخود ملازمت روسی اولیانلر بر بحر هینتی حضورنده الامتحان

(۲۴)

در وجه سته کوزه ذکر اولان شعبه لادن بر بنده نهای اوله رق قبول
اولور

التشیحی ماده دار الملیک رشده شعبه سته بولان طلبه به
سکسار و اعداد به شعبه سی شاکر دانه بوزر و سلطانه شعبه سته
بولانلره بوزنیکر بشعر غروش شهری معاش و برله جکدر شوقدر که
موظف اولان طلبه نهات بوزن نردن عبارت اولوب قصور به
معاش و برله جکدر
و موظف اولان طلبه لک فرق رشده و التشی دخی مناصف اعداد به
و سلطانه شعبه لک به مخصوص اوله جکدر و معاش محلول اولد قده
الکفد ملی کیم ایه اکا اعطا قلنه جکدر

التشیحی ماده رشده شعبه سته مدت تحصیل سنی اقال
الله لدی الامتحان اثبات یافت ابدنلر رشده معلکته جیفیق
و یا خود اعداد به شعبه سته کچک خصوص سته مختبر اولد قاری
منالو اعداد به شعبه سته اقال تحصیل ابدنلر دخی سلطانه
شعبه سته و یا خود اعداد به معلکته جیفقده بخیر درل

التشیحی ماده دار الملیکدن بالامتحان جیفیق اولان طلبه
صفتنه کور، موظف اوله رق مکاتب عمومی ده تعین اوله جقاری
معلک اموری بنی قبوله مجبور در

التشیحی ماده دار الملیکده تحصیل التشی اولان معلک
مکاتب عمومی به مع اولی ایچون سارلر نه حق رخانی اوله جکدر

التشیحی ماده مکاتب عمومی ده لافل بش ستر عذر قوی به

(۲۳)

مستند اولیه رق معلک ایتکسزین ترک خدمت استیانتلر دن
دار الملیکده التشی تحصیلده التشی اولد قاری معاش استزداد
اولنه جق و او مقوله ل مکاتب عمومی معلکده استخدام ایچون ذاتا
حاز اولد قاری حق رجاندن محروم اوله جکدر

التشییشیحی ماده مدت معینه تحصیل سنی اقال ایتکسزین
بولند یقی شعبه در سارلر دن امتحان اولی جاز اولوب ایات ایافت
ایدن معلکده قبول قلنه جکدر

التشییشیحی ماده دار الملیک صیان دخی بولک دار الملیک
مقرعاتندن اوله جق و مدبر بک تحت نظارت مخصوصه سته
بولنه جکدر

التشییشیحی ماده دار الملیک بر مشظم کتخانه و قوه خاله سی
اوله جق کی حکمت طبیعه و کیمیا به متعلق الات و ادوات
مقتضیه سی دخی مکمل اوله جکدر

(دار الملیکات)

التشییشیحی ماده قیر مکاتب صیان به رشده سته معلک
بشد در مک اوزره در سادده بر دار الملیکات تأسیس اولوب صیان
ور شدنه نامله ایکی شعبه به و هر شعبه دخی بری اسلام و دیکری
صنوف غیر مسلمه مکاتب رشده سیچون بشد برله جک معلکله
مخصوص اولی اوزره ایکسیر داره به تقسیم قلنه جکدر

التشییشیحی ماده صیان شعبه سیک مدت تحصیل سی

(۲۱)

ایکي سته اولوب زرده محرر در سار جندول مخصوصه کوسه لدر بکي

اوزره تعليم ابدیه جکدر

مبادی علوم دینه

قواعد لسان عثمانی و کتابت

اصول تعليم

هر چاعتک کندي لسانی

رساله اخلاق

حساب و دفتر طوقی اصول

تاریخ عثمانی و جغرافیا

معلومات نافعه

موسیقی

دیکش و نقش

اولته جقدر

بنمشچی ماده رشده شعبه سیک مدت تحصیلی سی اوج سنه

اولوب زرده محرر در سار رتب مخصوص وجهه تعليم ابدیه جکدر

مبادی علوم دینه

قواعد لسان عثمانی و انشا

عربی و فارسی

هر چاعتک کندي لسانی

علم اخلاق

تدبیر منزل

تاریخ و جغرافیا

مبادی علوم ریاضیه و طبیعه

رسم

موسیقی

اواع عملیات خیاطیه

هر چاعتک کندي لسانی

اوزره مدرس اولته جقدر

اطفال غیر مسلمه تک علوم

دینه در سار تک تعینی

التش طوقوز بی ماده تک حکمه

توفیقاً جریان اینه جکدر

(۲۰)

بنش برنجی ماده دارالمعالمک برمدیر سی و علوم و فنون مختلفه

ایچون لزومی قدر معلمی و نقش اوسنه سی و ایکی خد مجبسی

بولته جقدر فادینار دن مطلوب وجهه معلمه بنسدر بلجیه قدر مسن

و ادیب اولق شرطیه ذکر دن مع تعینی جاز اوله جقدر

بنش ایکی ماده مدرمک بیک بشپوز و معله و اوسنه تک

بدیشر یوزالی و خد مجبیلر یوز البشر غروش معاشی اوله جقدر

بنش اوچبی ماده دارالمعالمه کومک اسبیلان فادینار صبیان

ویار شده مکشی شهادت نامه سی اراز ایلد لکری حالدیه بلا امتحان

الته حق ایسه ده شهادت نامه سی اولیلالیر بر عمر هیئت حضورنده

امتحان اولوب ثابت اوله حق درجه اهل بیت کور ایکی شعبه دن

برینه قبول ایدیلور

بنش دردنجی ماده صبیان شعبه سنه مدت تحصیلی سی اکیل

ایله لدی الامتحان اثنان لیاقت ایدیلر لکیر صبیان مکشی معلمه لکته

چفتیق و یاخود رشده شعبه سنه حکمک یاخیشار لنددر

بنش بشچی ماده دارالمعالمکدن بالامتحان جفته حق شاگردان

تعین اولته جقدری خدمت تعلیمی فی قبوله مجبور درلر

(۱)

(٢٦)

بش بدیجی ماده بدله دار المثلث شهادتنامه سی یونان
معلمه لک کتاب عمومی آنک امور تعلیمه سنده استخدام ایچون
سار لیه حق رجائی اوله جعفر

بش بدیجی ماده مکاتب عمومی المله لافل بش سنده خدمت
تعلیمه بی ایضا بشه لک ورعذرقوی به مستند اوله رف خدمتدن
جکملک ایستیان معلمه لک دار المثلثه اشی نحصیلر لیه المش
اوله دقلمی معاش استرداد اوله حق و اوقوله لک مکاتب عمومی
معلمه لک سنده استخدام ایچون ذاتا حاز اوله دقلمی حق رجائندن محروم
اوله جعفر در

بش سکرنجی ماده دار المثلثک موظف شاکردانی الی نفردن
عبارت اولوب صبیان شعبه سنده بولنه جعفره اوتوز ورشده
شعبه سی شاکردانه انشور غروش شهریه معاش ویریه جک
ونخل اوله حق معاش غیر موظف صنفک الک قدیمه سنده اعطا
قلنه جعفر

(دار الفنون)

بش طقوزنجی ماده در معادله دار الفنون عثمانی نابله بر دار
الفنون تاسیس اوله جعفر

سکسجی ماده دار الفنون اوله حکمت وادبیات تابع علم حقوق
تالیا علوم طبیعی وریاضیه تک تعلیمه مخصوص اوج شعبه دن
عبارت اوله جعفر

(٢٧)

سکسان برنجی ماده حکمت وادبیات شعبه سنده علم ترکیب وجود
اشائی و علم احوال نفس و منطق و معانی و بیان و علم کلام و علم
اخلاق و حقوق طبیعی و علم تاریخ و مکمل عربی و فارسی و زری
و فرانسه و یونان و لاتین لسا نثر لیه بالعموم امهات السنه
قواعد تک تطبیق و مقایسه سنده دایره صرف عمومی و علم عروض
و تاریخ عمومی و علم آثار عتیقه و علم مسکوکات در سلمی تعلیم
اوله جعفر

سکسان ایکنجی ماده علم حقوق شعبه سنده فقه مشرک
معاملات بحسبه اصول فقه و ردالمحتار و قانونی و فرانسه لک حقوق
عادیه قانوننامه سی و حقوق عادیه به متعلق اصول محاکمه و تجارت
بریه و بحریه و جزا قانوننامه هما یونان لیه اصول محاکمه جنایت
و حقوق ملکیه و حقوق ملل در سلمی تدریس اوله جعفر

سکسان اوچنجی ماده علوم طبیعی و ریاضیه شعبه سنده هیئت
و حکمت طبیعی الیه علم کیمیا و علم طبقات الارض و علم معادن و علم
نباتات و علم حیوانات و هندسه و مثلثات و هندسه تک جبره تطبیق
و هندسه رسمیه و مناظر و حساب تفاضلی و تمامی و جرائع الک
نظریات و تطبیقاتی و تاریخ علوم طبیعی و ریاضیه و فن تخطیط
اراضی تدریس اوله جعفر

سکسان دزدنجی ماده دار الفنون اوله قانونی در سلمی ترکیه
تقریر اوله حق و ترکیه تقریر معتمد مکمل معالیه بشدر بلنجیه قدر
فرانسه ترجمه تقریر اوله جعفر

(۲۸)

سکسان بشی ماده هر شعبه آن مدت تحصیلی سی مائونین
روسی اله جعفر ایچون اوج و مدرس اوله جعفر ایچون درت سنه دن
عبارت اوله جعفر

سکسان النبی ماده هر شعبه صنف بیک درس جدولی بهر سنه
باشنده اوله شعبه یک معالری طرفدن تنظیم و دار الفنون نظریه
معارف نظارتی طرفدن تصدیق اوله جعفر

سکسان بدی ماده درسلر معالری طرفدن شفاها و علما تقریر
قلعه حق و درس استماعی ایچون درسخانه به کبر مک استیانه
ممانعت اوله جعفر

سکسان سکرنجی ماده لافاقل و انالی باشنده اولان هر بر شخص
دار الفنون نظامنامه اتباع ابلدیکی حالده طلبه صنفه قید اوله
بیله جکدر

سکسان طفوزنجی ماده دار الفنون کیره جک طلبه در سعادنده
اقامت ابلدیکی محلی بیان الیه برار حین حاجنده شعبه مدیری
طرفندن کیمه مراجعت اولتی ایجاب ابله ایسه اتی دخی ارايه
ایده جکدر

طقسان بشی ماده دار الفنون شاگردانی سلکته داخل اولق
ایستیانلر معاملات مشروحه بی اجر ابلدکن صکره هر شعبه دن
برر معال الشرق تشکیل اوله جی بمیر هیتی حضورنده لسان
عثمانیه تاریخ عمومی و جغرافیا و حساب و هندسه و جبر و حکمت

(۲۹)

طیبه و منطقدن امتحان اوله جعفر در

طقسان رنجی ماده اشو امتحانلر صکره بمیر هیتی طلبک شایان
قبول اولدغه حکم ابلدیکی حالده ایقتی مین بر قضا شهاده نامه
اعطا ایده جک و یوشهاده نامه الیه طالب یارم عثمانلی لیراسی
و بره ک شاگردان دفعه بنه قید اوله جعفر

طقسان ایکنجی ماده طالب طقسان رنجی ماده ده محرر اولان
درسلری تحصیل ایش اولدغی مصدق حکومت سنیه جانیندن
طائس بر مکنتک شهاده نامه سی ابراز ایده جک اولور ایسه ده
امتحانلر معافی طوبیه جعفر

طقسان اوچنجی ماده طلبه هر اوج آتک ابتدائی اونیش کونی
طرفنده ربع عثمانلی التونی اعطاسیه قید زینی بالذات تجدید
ایندیره جکدر

طقسان دردنچی ماده طلبه تجدید قید ایندیرومک ایچون کچی
اوج آیده درسلر نه دوام ایندیگر فی مصدق شعبه معالریک
شهاده نامه سی ابراز ایده جکدر

طقسان بشی ماده دار الفنون نظامنامه مغایر خرکنده
بولته جی شاگردانه معالری طرفدن اخطار و تنبیه اوله جی
و یو حرکت اوج دفعه وقوع اولور ایسه هر اوج آیده تجدید
ایندیرمش اولدغی قیدلر دن بر و ابلدیکی غایب ابدوب درس
اکاکوره کیره و کیده جک و حین حاجنده اوج آیدن نه ایستیه

(۳۰)

مدت دار الشونیدن طرد اوله جعفر

طسان النجی ماده طلبه ک اضاعه قیدی و اخراج و طردی
دار الشون بجلستک قرار بنه موطدر

طسان بنجی ماده بالجه طلبه نهاری اوله جعفر

طسان سکرنجی ماده دار الشون معلم و معاونتری معلم
نظامنامه سی موجب انتخاب و تعیین اوله جعفر

طسان طقوزنجی ماده دار الشون معلم بنه ایکی بشیور دن
بشیک غروشه و معاونتری یک بشیور دن ایکیک بشیور دن قدر
شهر به معاش اعطا اوله جعفر

پوزنجی ماده طلبه ک اسامی سی مین جدولی رد فقر یا سلب
بهر کوز هر ری امضای وضع ایتمک مجبور اوله جعفر در معلمی
هفته ده بر دفعه اشو جدولی معاینه ایدوب کلیا ناری قید
ایده جکدر

پوزنجی ماده اوج ای طرفه دوام ایتمش اولان طلبه به معلم
طرقدن برمد اومت شهادتنامه سی اعطا اوله جعفر

پوز ایکنجی ماده طلبه بهر سنه ختامده یدنده درت قطعه
قید پوصله سی بولدیغی حالده منسوب اولدیغی شعبه دن سنه
مرفومه طرفه تدریس اولان علو مدن ایمخان اوله جعفر

(۳۱)

پوزنجی ایمخانی و رهنجه بشی قید پوصله سی طلب ایدوبه جکی
مطلوب ایکنجی ایمخانی و رهنجه طقوزنجی قید پوصله سی الهه جعفر
و ختام تحصیلنه قدر بو وجهه معامله اوله جعفر

پوزاوجنجی ماده طلبه اوجنجی سنه ک ختامده اوله اوسنه
اوقودنی در سار دن ایابولدیغی شعبه ک جمع در سار دن ایمخان
اوله جعفر

پوزدرنجی ماده پوزاوجنجی ماده ده بحر اولان ایکی ایمخانی
قرائن طلبه شعبه اداره سی طرفدن تکلیف اولان بر مسئله به دار
قله الدینی مسوده بی شعبه سی مدرسه تقدیم ایدوب جک و مدیر
موسی اله اشبو مسوده بی شان قبول عدایتیکی حالده شعبه
معلمیندن مرکب ایمخان قومسونه ارازاوالمسچون مسودینه
رخصت اعطا ایله جکدر

پوزبشنجی ماده ایمخان قومسوند مسوده معروضه سی
حقده واقع اوله جعفر ایستله به اجوبه کایه اعطا ایدن طلبه به دار
الشونک مهر به مهور و شعبه ک مدرسی و کاتبی اله دار الشون
ناظری امضای به محض رشهادنامه و برله جک و اشو شهادتنامه
اوزرنه ایمخان نظامنامه سنه نو قداما ذونیت روسی اعطا قانه جعفر

پوزانجی ماده مدرس اولان ایستیان طلبه ماذونیت روسی
الدقدن صکره رسنه ده قید پوصله لینی الوب ماذونیت حقده
جاری اولان اصوله توفیق ایمخان اولدقدن و بر مسئله علیه به دار
اقتضای ایدن مسود بی قله الدقدن صکره ایمخان نظامنامه سنه

(۳۲)

توفیقا مدرس رؤسی الہ بتلک اوزرہ شہادتنامہ اخذایلیہ جکدر

یوزاونیجی مادہ انجمن نظامنامہ سندہ کوسر بلان رؤس
خرچسندن بشقیہ دار الفنون سندہ بقعہ فائق اوزرہ طلبہ دن
کچورہ جکدری ہر انجمن ایچون ایکسیر عثمانی یوزلک مجیدہ التونی
رسم اللہ جقدر

یوزاونیجی مادہ دار الفنون معارف نظارتک تقریری اوزرہ
بارادہ سنیہ تعین یوزرہ جفی بر ناظرک تحت نظارتندہ
بولنہ جقدر

یوزاونیجی مادہ ناظر دار الفنون نظامنامہ سندہ قلمی اجرای
احکامہ و طلبہک حرکاتہ نظارت و دقت بندہ جک ویولسز
حرکتہ بولن طلبہ بہ اجرای نصیحتہ برابر کیفیتی و بلربنہ والدی
الحاجہ معارف نظارتہ بندہ جکدر

یوزاونیجی مادہ ناظر ہر سندہ خاندانہ دار الفنونک اوسنہ ظرقندہ
جریان ابدن وقوعاتی و حال حاضرینی و اصلاحات مصممہ بی
بیاننامہ مخصوص الہ اعلان بندہ جکدر

یوزاونیجی مادہ ہر شعبہک معارفی ہر سندہ ایچلرندن رینی
شعبہ مدبر لکھ انتخاب بندہ جکدر

یوزاونیجی مادہ ہر شعبہک مدبری ایجابندہ شعبہ

(۳۳)

معارفین جلب الہ شعبہ بہ عائد امور و خصوصاتی تذکرایہ جکدر

یوزاونیجی مادہ دار الفنون مجلسی ناظرک تحت ریاستندہ
و شعبہ مدبر لکھ کب اولوب دار الفنون درسوںک جدولیہ
امور انضباطیہ سی و مصالح جاریہ سنی و معارف نظارتندن
بالاستیذان و باخود بالاستیذان اجرائی لازم کلان اصلاحاتی
مذاکرہ بندہ جکدر

یوزاونیجی مادہ ہر شعبہک معارفین اولوب و کتدوری
طرفندن منتخب بولنق اوزرہ برکاتی اولہ جقدر

یوزاونیجی مادہ شعبہ کاتبی ضبط جریہ لینی قلم المفع
و مخبران تحریرینی اجرایہ اورانی جقظہ ماموردر

یوزاونیجی مادہ دار الفنون ناظرک شہرہ بہ معاشی بدی
یک بشیوز غروش اولہ جق و شعبہ مدبر لکھ معاشی دخی
معاک معاشہ پیکر غروش علاوہ سبلہ تخصیص قلمہ جقدر

یوزاونیجی مادہ ہر شعبہک بر مبصر بولنہ جفی کپی زوی
مقدار خدمہ دخی بولنہ رق مبصرک شہرہ بہ معاشی اوجوز
و خدمہک معاشی یوزا الیڈن ایک یوزا البشر غروش قدر
اولہ جقدر

یوزاونیجی مادہ دار الفنونک ایلیم تعطیلہ سی اولہ
ہر ہفتہک جمعہ و بازار کونلرندن تابا ہر صفک ابعاد و ایام

(۵)

(۳۴)

مخصوصه شدن آثار مضامین را با افعال صکره برای مدیدن عبارت اوله جن و جلوس همایون بوم مخصوصه دخی تعالی ابدیه جکدر

بوز بکرمی طغوز نجی ماده دار القونده بر کتبخانه ناعبس اوله جقدر

بوز بکرمی ماده کتبخانه مدبری دار القون ناظر نیک انهایسی و معارف نظارت نیک تقریری اوزر بنه بالاراده سنیه تعین اولور شهر به معاشی ایک پیک بشپوز غروشد

بوز بکرمی برنجی ماده کتبخانه ایچون سنوی بکرمی بشیک غروش تخصیص اولنه جقدر

بوز بکرمی ایکنجی ماده کتبخانه هیه ووصله ویرله جن هدایای قبول ابدیه جن و سار کتبخانه لاله کاتب مبادله ابدیه جکدر

بوز بکرمی اوچنجی ماده کتبخانه دار القون معالیه طله ایچون هر کون و عوم ایچون اوقات معینه ده ایچی بولنه جقدر

بوز بکرمی دردنجی ماده دار القونک مخصوص برصدیقی اوله جن و بولک اداره سی دار القون ناظر نیک انهایسی و معارف نظارت نیک تقریری اوزر بنه بالاراده سنیه برما مور مخصوصه حواله فله جقدر

(۳۵)

بوز بکرمی بشنجی ماده دار القون و اراداتی اولاصندیه کابلای نسیم اولتان قیده و مسوده و امجان خرچیری حاصلاتین تاتیا هدایای موقوفه شدن آثار طرف دولدن ویرله جنک اعانه سنویه دن عبارتدر بولعه فضله مصارفی سنویه ایچون ویرله جکدر دار القونک واردات سارسی تر ایلاید کجه اعانه مذکوره مقداری نزل ابدیه جکدر

بوز بکرمی النجی ماده دار القونک مصارفی ناظر و معالیه خدمه معاشریدن و دار نیک محروقاتیه مصارفی نمیره سندن و کتبخانه به تخصیص اولتان اعانه ایچون سندن عبارتدر

بوز بکرمی بدنجی ماده ماده سابقه ذکر اولتان صندیق واردات و صرفیات محاسبه سی مین سنده سینه رد فتر تنظیم اولوب مجلس کیم معارفک داره اداره سنیه اعطا ابدیه جکدر

بوز بکرمی سکنجی ماده ایلروده وضع اولنه جن نظامنامه مخصوصه تطبیق دار القونده تاریخ طبعی به و مسکوکات عتیقه به دار بعض آثار جمع و حفظه مخصوص اولقی اوزر بر داره و برده کیمایا حایه بایله جن و یونیک موقوفه ما مورزی اوله جقدر

(قسم ثانی)

(مکاتب خصوصیه)

بوز بکرمی طغوز نجی ماده مکاتب خصوصیه بعض محالده

(۳۶)

جاءت لطر قندن و بارك بعه دولت عليه و كرك بعه اجنبه دن
اولان افراد و اشخاص دن پري جايندن اجرتي و باجر نسز اوله
احداث و تأسيس اولان مكشدر كبريولر كه مصارفات و مخصوصاتي
يا موسسري طر قندن و يا خودم بوط اولد قري و قفري جايندن
اداره و رؤيت قنور ممالك شاهانه بونوع مكشدر كه تأسيسه
اولا مهملر بكنده معارف نظارتي جايندن و يا خود محلي معارف
اداره سندن شهادت نامه بولتي و تابو مكشدر آدابه و پوريشه به
معارف درس او قوندر بلقي ايجون تعليم اولنه چني درسلك جدولي
و كتابلر معارف نظارتي دن و يا خود محلي معارف اداره سندن
تصديق ايداك اوزره طشرده ايسه ولايت معارف اداره سيله
ولايت و البسي طر قندن و در سعادته معارف نظارتي جايندن
رخصت رسيه و بريلور بواج شرط كاملا موجود اولدغي
مكاتب خصوصيه كشادنه و دوامه رخصت و برلز و خلافته
حر كتن و قونغي قنوبرده منع و سد اولنور مكاتب خصوصيه كشاد
ايدنلر كنعين ايله جككري خواجه لك بد لنده شهادت نامه
بولدغي حاليه ات معارف اداره سنه تصديق ايتد بملري لازم
كله جكدر

بوز اونوزنجي ماده مكاتب عموميه و خصوصيه اطفالك
بولسحر كتنردن و يا خود درسه چاشما مرندن طولاوي معامله
ضربيه اجراسي و الفاظ ناسزا استعمال قطعا منع اولوب
اومقوله مسخني جز اولان شاگردان درجه قباحت و رخلولر بيه
كوره تعليمات مخصوصه سنه و فقا نأديب قلنه چني و خلافت
حر كت ايدنلر مظهر مجازات اولنه جكدر

(۳۷)

(باب ثاني)

(هيت عموميه اداره معارف)

(قسم اول)

(مجلس كبر معارف)

بوز اونوز برنجي ماده اداره معارفك مركز عمومسي اوليق
و معارف نظارت جليله سنك تحت رياسته بولتي اوزره در سعادته
پر بولك مجلس معارف تشكيل اولنوب دأره عليه و دأره اداره
ناميله ايكي قسمه تقسم قلنه جكدر

بوز اونوز ايكنجي ماده مجلس معارفك هيت عموميه سي ايكي
دأره سي اركانه شوراي دولت و ديوان احكام عدليه اعضا سندن
و طريق عليه و عسكريه جالندن ايكنسر ذات ايله جماعات مختلفه
برر رئيس روحايت سندن عبارت اولدني سنه ده ايكي دفعه معارف
نظارتنك رياستي نموده اجتماع ايدوب لروي قدر دوام ايدر

(فصل اول)

(دأره عليه)

بوز اونوز اوچنجي ماده دأره عليه بر رئيسك تحت رياسته

(۳۸)

اوله رق هفتده ایکی دفعه اجتماع ایدر بونک اعضای ایکی قسم اولوب برنجی قسمی داخلیدر که بعه دولت علیه دندر و ایکی قسمی اعضای خارجه در اعضای داخله سی موقوف سکر. نفر نادن عبارت اولوب اعضای خارجه سی غیر محدوددر اشبو مجلسک ایکی نفر کاتبی اولوب بونلرک برسی اورو با دارالفتونلرله مکاتبه مقننر اولوق ایچون فرانسجه بیلک مشروطدر مکاتب عالیله نظری و مدیری دایره علیه ایکی اعضای طبعیه سندن اولمغه دایره به دعوت اولمغه اجابت ایتمک مجبوردر

یوز اونوز دردی ماده دایره علیه ایکی وظیف اصلیه سی مکاتب عمومیه به مقنن کتب و رسائل علیه لسان ترکیده فتون متوعه به دایره لازم کلان کتابلری و قتیله و صر سیه تالیف و ترجمه ایتمک و ابتدرمک و ایجاب کوره غریزه لیه و اعلا ناساره علیه اهل واریانی بولمق و باخود جمعیتلر باهری حصول مقصده سی ایتمک و اورو با دارالفتونلرله بخار ایتمک و لسان ترکیک بلرله مسنه چاشنی و تالیف و ترجمه اولان کتابلری بالقدیق تصدیق ایتمک کده نصره فوائد و منافعه کوره مؤلف و مترجملرینه اقتضا ایمن مکاتبات در جائنی تعیین ایتمک و روس امضای لرینی اجرا و روس اعطای ایتمک خصوصایدر اشبو دایره ایکی تالیف و ترجمه ابتدره چکی کتب و رسائلک مؤلف و مترجملرینه و برله جن مکاتبات ایچون طرف دولتن سنوی ایکی یک کسه تخصیصن اولمق جقدر

یوز اونوز لشیجی ماده دایره علیه ایکی وظیفه اصلیه سی

(۳۹)

بند سابعده فصل و تعداد اولان اجرا آت و هر در لوشنات علیه ایلار و نایج علیه سنی بمعناه کتورمک خصوصندن عبارت اولمق بندن هیئت موقوفه سی بوظیفه دن مسؤل و هر سته اخرده محصولات علیه سنی اراز و اظهاره مجبوردر

یوز اونوز لشیجی ماده اعضای داخله عربی و یونانی و لاتینجه کبی اسانلردن و باخود ملل متقدمه غربیه السنه سندن برینه و قوفی اولمغه برابر بهمه حال رفتن مهارتی و ترکیه افشا و کاتبی و تالیف و ترجمه به قدرنی اولان بعه دولت علیه ارباب دانستن انتخاب اولور

یوز اونوز بدیجی ماده اعضای خارجه دایره علیه بخاره ایدوب علوم و معارفه دایره اولان تدبیرات و استیلاعات و اختراعاتی اشعار ایتمک و دایره ایکی آید بوقوعه جتی اجتماع عمومیه حاضری بولمق یله جقدر

(فصل ثانی)

(دایره اداره)

یوز اونوز سکرنجی ماده دایره ایدان هیئتی برریدن و نصفی مسلم و نصف دیکری غیر مسلم اوله رق ایکی معاون و درن محقق و ثانی غیر مسلم النی اعضای موقوفه و برایش کاتبین عبارت اولد بقی حالده هر کون اجتماع ایلمه جنک و وظائفی بالخاصه در سعادتده و ملحقاتده بولان مکاتبه و بالعموم ممالک شاهانه موجود اولان مکاتب

(۴۰)

و مجالس معارفه و کتبخانه و موزه و مطبعه و نظارت آتک و معارف
توجهات و دعای مخصوصه سنه متعلق موادی کورک و اشو
نظامنامه اداره معارف حقوقه متعلق اولهرق معین اولان
احکام مخصوصه جزایه تک اجرا سیون لازم کتلهک استنطاق
و محاکمه لری اجرا ایلک و در سعادت و محققانک معارف بودجه سی
و نظامات معارف لایحه لری تنظیم و هیئت عومیه به عرض ایتک
والحاصل تأسیسات علمیه تک تنظیم و تکثیر اسیانیه تذکره مطاعه
ایک خصوص اوله عبارت اوله جعفر

یوز فرقی اوله جعفری ماده ایکی اداره زومی تقدیرده اجتماع
ایده سلور بوالده موضوع بحث اوله حق مسئله فنی دایره یه جاند
ایسه الکر ریس ریاست ایلر

یوز فرقی ماده ایکی اداره ریسرینک بدیشرینک بشر یوز
و اعضا تک در دیریک غروش معاشی اوله جعفر و اداره علمیه
اعضای موظفه سی وجوده کنور دکاری ائاردن طولانی بشفه جه
مکلفه دخی مظهر اوله بیه جکر در باش کایله اوچریک غروش
معاش و برله جکر یونلرک جه سی معارف نظارت جلیه سنک
انتخابی اوزره تعیین اولتور

یوز فرقی برنجی ماده بوابکی دایره تک معینه برنجران قباله
در سعادت و ولایات معارف صدقیری محاسباتی کورمک ایچون
بر محاسبه قلی اوله جعفر

یوز فرقی ایکنجی ماده در سعادت معارف صدیقیری برامور

(۴۱)

مخصوصک اداره سی و اداره دار معارفک نظارت مخصوصه سی
نکته بولنه جعفر

(ولایت معارف مجلسی)

یوز فرقی اوله جعفری ماده در سعادت مجلس کیر معارفک شعبه سی
و واسطه اجراییه سی اولی و ریاست معارف مدبری عنوانیه
بر ذلک عهد سنده بولنی اوزره هر مرکز ولایتیه و مجلس معارف
تکلیف اوله جعفر و بوهیئت اقتضاسه کوره بری سید و دیگر
غیر سید ایکی معاون و کتلهک ایکی سید و ایکی غیر سید اولهرق
درت تفریحی و دردن لون نره قدر سید و غیر سید اعضایی غیر
موظفه ایلر برکاب و بر محاسب و بر صدق ایلندن مرکب اوله حق
والیه ملحقه کتلهک دخی ایچاسنه کوره بری سید و دیگر غیر سید
اولهرق مقش نامه ایکیشر نفر مأمور بولنه حق و مقام ولایت
نظارت مخصوصه سی الکر حرکت و اجرای مأموریت ایلر جکر
یونلرک دخی جه سی جمعه دولت علیددن اولی مشروطدر

یوز فرقی درنجی ماده مجالس معارفک ریس و معاون و محقق
و مقشاری معارف نظارت جلیه سنک انتخاب و استبداتی اوزرینه
بالا ده سنیه تعیین اولتور و مأمورین سائر سی محلی ارکاتندن
اولی اوزره مقام ولایت انتخاب و انهامی و معارف نظارت
جلیه سنک تصدیق اوزرینه نصب و تعیین ایلدیلور و یونلرک عزل
و تبدیلی دخی معارف نظارت جلیه سنک انضمام رأیه اجرا
اولتور

(۴۲)

ÖZGEÇMİŞ

Erol ÇİYDEM	
KİŞİSEL BİLGİLER	
E-mail: erol.ciydem@atauni.edu.tr Medeni Hali: Evli Doğum Tarihi: 26/12/1986 Doğum Yeri: ERZURUM	
EĞİTİM	
Üniversite: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Bölümü (2004-2009)	
Yüksek Lisans: -	
Doktora: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 2012- (devam ediyor)	
İŞ DENEYİMİ	
2010-2013, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Araştırma Görevlisi 2013- (devam ediyor), Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi: Araştırma Görevlisi (35. Madde Görevlendirme) 2014 Kasım – 2015 Mayıs, New York University, ABD (6 ay Görevlendirme)	
YABANCI DİL BİLGİSİ:	
İngilizce: İleri düzey KPDS : 67	