

KİTAP TANITIMLARI

❖ **Selçuk Akşin Somel**, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin*, çev. Osman Yener, İstanbul: İletişim Yayınları, 2010, 342+95 s.¹

Mahmut Dilbaz*

Siyasî merkezin takip ettiği eğitim politikalarının ve mektepleşme sürecinin Osmanlı modernleşme tarihindeki yeri ve önemine dair çalışmaların hususen 1990'lı yıllardan itibaren belli bir seviye ve istikamet kazandığı söylenebilir. Selçuk Akşin Somel, Mehmet Önder Alkan, Selim Deringil, Benjamin Carr Fortna, Kemal Haşım Karpat meseleye farklı açılardan yaklaşarak ilgili literatüre özgün katkılarda bulundular.

Linda Herrera'nın da işaret ettiği gibi klasik tarih yazıcılığında Osmanlı'nın eğitim modernizasyonu Batılılaşma paradigmasına uygun olarak Müslümanların Batılı eğitsel kurum ve konseptlerin pasif birer alıcıları olarak tasvir edilmesiyle ele alınıyordu.² Yukarıda zikredilen isimlerle birlikte eğitim alanındaki ıslahat sürecinde Batı etkisi yine vurgulanmakla birlikte Osmanlı reformcularının yerli ihtiyaç ve beklentileri gözeten Osmanlıcı, İslâmcı ve Türkçü diyebileceğimiz politikalar saikiyle eğitime

1 *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908 Islamization, Autocracy and Discipline*, Leiden: Brill, 2001. Bu kitabın İngilizce bir tanıtım yazısı için bkz. Seyfi Kenan, *İslâm Araştırmaları Dergisi*, sy. 17 (2007), s. 160-167.

* Arş. Gör., Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İslâm Tarihi Anabilim Dalı, sacitosmanli@yahoo.com

2 Linda Herrera, "Education, Islam, and Modernity: Beyond Westernization and Centralization", *Comparative Education Review*, c. 48, sy. 3 (2004), s. 318. Herrera bu makalesinde Benjamin Fortna, Akşin Somel ve Monica Ringer'in konuyla ilgili kitaplarını kritik ediyor.

yön veren faaliyetleri kuvvet ve zaaflarıyla birlikte ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin isimli çalışma bu çerçevede değerlendirilebilir. Kitap aslında Somel'in doktora tezine³ dayanmaktadır. Ancak yazarın ifadesiyle tezin kitaba dönüşme sürecinde muhtevadaki değişiklikler bir yana sunulan tezler ve varılan sonuçlar da büyük ölçüde farklılık kazanmıştır (s.13).

Osmanlı eğitiminin modernleşme tarihini taşra teşkilatına da geniş yer vererek kurumsal çerçevede ve "okullaşmanın yaslandığı ideolojik koşullar" ekseninde inceleyen bu çalışma "Giriş", yedi bölüm, "Sonuç", "Ekler", "Kaynakça" ve "Dizin"den oluşmaktadır. Yazarın kullandığı kaynak yelpazesi dikkat çekici boyuttadır: Arşiv malzemesi, kronikler, salnameler, ders kitapları, hatıratlar, tezler, çeşitli dillerde yazılmış araştırma ve incelemeler...

Kitabın bölüm başlıkları çalışmanın ihatası ve derinliği hakkında bir fikir verebilir:

1. İlköğretimde Devlet Okullarının Ortaya Çıkışı (1838-1869) (s. 35-92)
2. Taşrada Devlet Eğitiminin Başlangıcı (1849-1869) (s. 93-114)
3. Taşrada Eğitimin Kurumsallaşması: Hukukî Adımlar, Maarif Meclisleri, Vilayet Okulları, Muallimler (1869-1908) (s. 115-178)
4. Malî Sorunlar: Vergi Tedbirleri, Vergilendirmeye Karşı Yerel Direnişler, Yerel Kaynaklar, Maaşlar (1869-1908) (s. 179-209)
5. Meslek Okulları ya da Genel Eğitim İkilemi: Müfredat Meseleleri (s. 211-256)
6. Etnik Manzaralar: Entegrasyon Zorlukları (s. 257-297)
7. Çocukların Okul İzlenimleri ve Erken Toplumsallaşma Süreci (s. 299-331)

Bu bilgilerden sonra kitabın önemli tezleri ve neticelerine geçebiliriz. Peşinen ifade edilmelidir ki kitap Osmanlı eğitim modernizasyonu alanındaki klasik paradigmayı sarsacak olgu ve tahliller içermektedir. Söz

3 *Das Grundschulwesen in den Provinzen des Osmanischen Reiches während der Herrschaftsperiode Abdülhamids II 1876-1908*, Universität Bamberg, 1993.

gelimi Somel, giriş bölümüne, geleneksel eğitim sistemini olumsuzlayan ve eğitimdeki değişimleri Batılılaşma/laikleşme süreci olarak gören klasik Batılılaşma paradigmasını eleştirerek başlar.⁴ Yazara göre hiç değilse ilk dönem Tanzimat reformcularının zihninde İslâm ile modernleşme arasında herhangi bir çelişki yoktur ve eğitime laik bir yaklaşım sergilenmemiştir (Bununla beraber, Meclis-i Umûr-ı Nâfia'nın 1839'da yayınladığı layiha Somel tarafından eğitimin dünyevî-pratik yönde ıslahına dair ilk inisiyatif olarak değerlendirilir, s. 51). Yazar, Tanzimat Fermanı'nda (1839) maarif ıslahatına dair tek bir cümlenin dahi geçmemesi, 1860'lara dek dinî eğitimin verildiği mahalle mekteplerinde reform yapılmaması, bu tarihten sonra reform yapılmaya çalışılsa bile dinî eğitim alanına dokunulmaması gibi olgulara dikkat çekerek bu tezi temellendirmeye çalışır. Ancak müellife göre Islahat Fermanı (1856) ile başlayan süreçte iş biraz değişmiş; Maarif-i Umûmiyye Nizamnâmesi (1869) ile birlikte eğitimde dünyevî ve laik bakışlı ıslahatlar başlamıştır. Ancak II. Abdülhamid dönemiyle birlikte eğitimdeki "İslâmlaşma" tekrar canlanmış ve İslâm ile modernlik arasında bir sentez kurulmaya çalışılmıştır (s. 19-24). Dolayısıyla Somel, Osmanlı'nın eğitim modernleşmesini Batılılaşma paradigmasının aksine bir "Batılılaşma" olarak değil bir "İslâmlaşma" olarak değerlendirmektedir ki⁵ kitabın başlığı da bu iddiayı yansıtmaktadır.

Yazar, "ilk dönem Tanzimat ricalinin eğitim konusunu dinî konulardan ayırmayan bir zihnî yapıda oldukları" tezini desteklemek için eğitim konusunda geleneksel görüşlü olduklarını iddia ettiği ilmiye mensuplarının yeni maarif kurumlarında istihdam edildikleri olgusunu ileri sürmüştür (s. 64-65). Zikredilen ilmiye mensupları arasında II. Mahmud döneminden itibaren bütün yeniliklerin meşrulaştırılmasında görev alıp risaleler yazarak önemli fonksiyonlar icra etmiş olan ve alet ilimlerinin Batı'dan alınmasında hiçbir mahzurun bulunmadığını ifade eden Sahhaf- lar Şeyhizade Esad Efendi'nin yer alması dikkat çekmektedir ve acele verilmiş bir hüküm gibi durmaktadır.⁶

4 Osmanlı'nın son dönem eğitim politikasının "Batılılaşma paradigması"yla doğru okunamayacağına dair yorumları Benjamin C. Fortna da paylaşmıştır. Bkz. *Mekteb-i Hümayûn Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*, çev. Pelin Sıral, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005, s. 27-30, 70.

5 Harun Küçükcaladağlı, *Bilim Sanat Vakfı Bülteni*, sy. 75 (2011), s. 51 (*Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin* isimli kitabın, yazarıyla tartışıldığı toplantının değerlendirme yazısı)

6 Esad Efendi'ye göre kafirlerin icat ettiği şeyler esasen bizden alınmıştır: "Küffârın

Yazar, kitabın ana tezini şöyle açıklar: “1830’lardan itibaren devlet, devlet mekteplerini sosyal disiplinizasyon ve modernleşme yolunda kurumsal bir araç olarak kullanmıştır ve bu siyaset kurumsal uygulamaları itibariye II. Abdülhamid devrinde zirve noktasına ulaşmıştır” (s. 32).

Burada yazarın “sosyal disiplinizasyon” terkiibinden ne kast ettiğini belirlememiz gerekiyor. Şartları ve sınırları devlet tarafından çizilen bir nizam dahilinde tebeayı belli bir şekle sokmak, disiplin altına almak manasına gelebilecek sosyal disiplinizasyon geleneği yazara göre aslında XVI. yüzyılda vuku bulan “Safevi tehdidi karşısında devletin ‘sünnileşme’ sürecine girmesi”ne kadar geriye götürülebilir (s. 333). Dinî ve otoriter sosyal değerlere vurgu (s. 253) olarak sosyal disiplinizasyon siyasetine Osmanlı tarihinde toplumsal-siyasal kriz dönemlerinde sık sık başvurulduğunu görmekteyiz (s. 45-46, 85). İslâmın ve ahlakî değerlerin bu siyasetin bir aracı olarak kullanılması geleneği II. Mahmud döneminde ıslahat teşebbüsleriyle birleşerek 1860’lara kadar sürdü ve II. Abdülhamid döneminde eğitim modernleşmesinin bir vechesi olarak yeniden canlandı (s. 48). Ayrıca XIX. yüzyılla birlikte esas itibariyle dinî bir siyaset olan bu geleneğe yeni bir nitelik de eklenmiştir: “en katı şekliyle okul disiplini” (s. 333). Sosyal disiplinizasyon politikasının en önemli hedefi “padişaha sadık ve dinî bütün kuşaklar” yetiştirmek (s. 234) suretiyle milliyetçi ayrılıkların önüne geçerek imparatorluğun sınırlarını ve birliğini korumaktı (s. 93, 102, 227-228). Bu siyaset, imparatorluğun birçok yerinde İslâm inancını güçlendirmek üzere camiler ve mahalle mektepleri inşa edilmesi (s. 107), eğitim kurumlarında talebeye yoğun bir Kur’ân öğretim programı uygulanması, ahlaka dair metinler okutulması, cemaatle namaz kılma ritüelleri yapılması gibi hususlar öne çıkarılarak ve ayrıca padişaha itaat etmenin zorunluluğu ve farziyyeti vurgulanarak (s. 218-219) gerçekleştirilmeye çalışılıyordu. Ancak, müellife göre en yoğun şeklini Abdülhamid döneminde gördüğümüz bu siyasetin çok da başarılı olduğunu söyleye-

mu’âmeleleri (...) ma’nâda bizim şer’atimizden ahz eyedikleri umûrdan olmağla (...) hüsn-i ‘adâlet ve kubh-i mezâlim sübûtu garaziyçün” küffâr mu’âmelelerine iktifâ câ’izdir. *Esad Efendi Tarihi*, haz. Ziya Yılmaz, İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, 2000, s. 667; Ziya Yılmaz, “XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Bir Din Aliminin Problemlere Bakışı ve Çözümleri”, *XII. Türk Tarih Kongresi (Ekim 1999)*, III. Cilt, II. Kısım, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2002, s. 749. Esad Efendi’nin yenilikler karşısındaki tavrı için ayrıca bkz. Mahmut Dilbaz, “II. Mahmud’un Askerî Islahatlarına Dair Tercüme Bir Müdafaanâme: el-Kevkebü’l-Mes’ûd fî Kevkebeti’l-Cünûd”, *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, c. 16, sy. 31 (2011/2), s. 175-200; alet ilimlerinin kafirlerden öğrenilmesinin caiz oluşu yorumu için bk. s. 196-197.

meyiz. Somel'e göre bu iddianın en önemli delili, Osmanlı eğitim modernleşmesinin nihaî kertede başarısız olduğunun da bir kanıtı olarak⁷ Jön Türk muhalefetinin ortaya çıkması, meşrutiyet inkılabı ve akabinde imparatorluğun dağılması olgularıdır (s. 339).

Kitabın diğer önemli hususiyeti vilayet salnameleri ve merkez-taşra resmî yazışmalarını kullanarak şu ana kadar en azından Türkçe literatürde ihmal edilen taşra eğitim tarihini Osmanlı bağlamında irdelemesidir.⁸ Müellife göre hususen II. Abdülhamid döneminde eğitimin ana politikalarından biri olarak taşrada devlet eğitiminin yaygınlaştırılmasının ve bürokratik maarif kurumsallaşma çabalarının temel saikleri siyasî merkez tarafından şu şekilde belirlenmişti:

1. Gayri müslim tebea ve yabancılar tarafından kurulan okulların taşradaki etkilerinin kırılarak, kontrol ve denetim altına alınmak istenmesi (s. 134).

2. Müslüman okullarının bulunmadığı yerlerde müslim ve gayri müslim çocukların, öğretim kalitesinin yüksek oluşu ve yabancı dillerin öğretilmesi gibi özellikleri bulunan yabancı ve azınlık okullarına gitmeleri ve buralarda siyasî endoktrinasyona tabi tutularak padişaha ve devlete olan bağlılıklarının zayıflatıldığına inanılması (s. 134, 254).

3. Bu süreçlerin ayrılıkçı hareketlere ve İslâmî değerlerin zayıflamasına sebebiyet verdiklerine hükmedilmesi (s. 134).

4. Özellikle taşrada yaygınlaşan bürokrasi için eğitilmiş eleman ihtiyacının sadece İstanbul mektepleri tarafından karşılanmasının mümkün olmamasına kanaat getirilmesi (s. 160).

Yabancı okulların taşradaki varlığı ve faaliyetlerinin aslında Osmanlı devlet eğitiminin taşrada yaygınlaşması teşebbüslerinin en temel faktörü olduğu başka araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir.⁹ Somel'in

7 Benjamin C. Fortna'ya göre "II. Abdülhamid dönemi eğitim çabalarının başarılı mıydı, değil miydi tartışmasına saptanmak yerine, bu dönemdeki mektepler kronolojik ve coğrafi bağlamda anlam ifade eden bir dizi eğilimi ve olanağı temsil etmeleri bakımından" yorumlanmalıdır ve bu itibarla "'günün gereklerine' karşı azimli ve bütünüyle mantıklı bir karşılık olarak" görünmektedirler. Bkz. Fortna, *Mekteb-i Hümayûn*, s. 295.

8 Yabancı dillerde yapılan Arap dünyası ve Balkanlara ait tarih çalışmalarının kâhır ekseriyetinin Osmanlı tarihi bağlamını dikkate almadığı bilinen bir gerçektir.

9 Geç dönem Osmanlı eğitim siyasetini "rekabet" bağlamında okumanın gerektiğine dair bkz. Fortna, *Mekteb-i Hümayûn*, s. 67-116.

de dikkat çektiği gibi tüm çabalara rağmen siyasî merkez, Müslüman çocukların yabancı okullara gitmelerine tam anlamıyla mani olamamıştır ve işin ilginç yanı yerel eşrafın yanı sıra taşradaki Osmanlı memurlarının da çocuklarını bu okullara göndermeyi yeğlemiş olmalarıdır (s. 256).

Müellife göre Osmanlı'nın eğitim politikasının en önemli hedeflerinden biri olan devlet eğitiminin taşrada yaygınlaştırılma çabaları imparatorluğun son yıllarına kadar halledilemeyen bir problem olarak kalmıştır (s. 334-335). Bu durumun en önemli sebepleri; imparatorluğun uçsuz-bucaksızlığı, malî kaynakların yetersizliği, maarif sisteminin taşradaki idaresi ve denetimi sorunu, eğitilmiş muallimlerin azlığı ve Türk ve Müslüman olmayan Osmanlı tebeasının siyasî merkezle olan meseleleridir (s. 175, 211, 335). Bununla beraber özellikle II. Abdülhamid döneminde imparatorluğun pek çok vilayet ve kasabasında orta öğretim kurumu olarak idadîler inşa edildiği ve imkânlar ölçüsünde modern eğitime geçildiği bilinmektedir. Yazara göre bu dönemde idadîlerin “doğal bilimlere ağırlıklı müfredatlarıyla, hükümetin modernleşmeci eğitsel ideolojisinin ve reformcu devlet bürokrasisinin vilayetlerdeki en önemli temsilcisi olduğu söylenebilir ve bu okulların Fransız stili mimarisi de bu ıslahatçı tavrı taşra sathında görsel-plastik boyutuyla simgelemektedir” (s. 157).

Ancak burada Somel'in yargısının meselenin sadece bir yüzünü gösterdiğini de belirtmek gerekir. Fortna'nın isabetle dikkat çektiği gibi¹⁰ bu okullar her ne kadar mimari açıdan Batıdaki muadillerine benzese de geleneksel tezyinât ve kitabeler, tuğra, hilal, “padişahım çok yaşa” levhası, mescit ve merasim alanları gibi Osmanlı ideolojisinin pek çok vechesini de taşımaktadır ve bu yönüyle de idadîler İslâmlaşma siyasetinin güçlü birer aracıdır.

Kitabın orijinal taraflarından bir diğeri taşrada uygulanan maarif sisteminin malî boyutunun arşiv belgeleri üzerinden irdelenmesidir (s. 179-209). Yazar, esas itibarıyla idadîler için toplanmak üzere 1884'te ihdas edilen Maarif Hisse-i İanesi (s. 194, 335), ilköğretimin masrafları için tasarlanan ancak sağlıklı ve verimli bir şekilde toplanamayan münderise vakıf gelirleri (s. 195), siyasî endişelerle devlet bütçesinden finanse edilen okullar (s. 202), rüşdiyelerin ekonomik kaynaklarının belirsizliği (s. 203), memur ve muallimlerin maaşları (s. 205-209) gibi konulara yer vererek şu değerlendirmede bulunur: “19. yüzyılın sonlarında, Osman-

10 Fortna, *Mekteb-i Hümayûn*, s. 170, 176.

lı devlet memurları arasında en düşük maaşı eğitim personeli alıyordu ki, bu da Bâb-ı Âlî'nin eğitime yeterli kaynak ayırmadaki gönülsüzlüğünü veya eğitim konusunun, tüm reform gayretlerine rağmen, devlet katında yeterli derecede saygınlığa sahip olmadığına delildir” (s. 180-181).

Kitabın tartıştığı meselelerden bir diğeri (özellikle tarih alanındaki) ders kitapları ve arşiv malzemesi tahlil edilerek incelenen II. Abdülhamid devri eğitim ideolojisidir.¹¹ Yazara göre “Osmanlı devlet okul düzeni, çok katı bir biçimde meslek eğitimine yönelmiş ve kendi içerisinde parçalanmış yapısıyla, modern anlamda bir genel eğitim sistemi olmaktan oldukça uzaktı” (s. 212).

Abdülhamid dönemi müfredat programlarının siyasetini ve arka planını mercek altına alan yazara göre bu dönemde dinî ve otoriter değerlere çok güçlü bir vurgu yapılarak dinî siyasî amaçlarla kullanıldığı gözlemlense de moderniteye ve pozitivismeye karşı bir gelenekçilik de takip edilmemiştir (s. 212-213). İslâmın ideolojik kullanımı esas itibarıyla “siyasî faydacılık ve formalite alanında kalırken, müfredat içeriğindeki gelişmeler genel olarak İslâm-dışı bir çizgi izlemiştir” (s. 213). Hatta bu dönemde müfredat ve ders kitapları yeniden düzenlenirken doğa bilimlerine ait ders kitapları “İslâmî prensiplere muhalif olabilecek herhangi bir şey içermediği” gerekçesiyle denetime bile tabi tutulmamıştır (s. 228). Bu durum, kanaatimizce, modern dönemlerde İslâm dünyasına yapılan tehdit ve baskıların ilmî-fikrî alandaki izdüşümlerini bertaraf etmeye yönelik Müslümanların refleks olarak “din bilimle asla çatışmaz”, “İslâm terakkiye mani değildir” gibi kalıp ifadeleri ortaya koymalarıyla bir paralellik de arz etmektedir.

Somel'e göre Abdülhamid rejiminin ders kitapları tam olarak yeknesak bir mahiyete sahip değildi ve dinî-geleneksel değerlerle laik-modern değerler arasında bir sentezin yapılamamış olmasından dolayı ideolojik tutarsızlıklarla doluydu. Kitaplara besmeleyle başlama ve padişaha övgülerde bulunma gibi sembolik unsurlar bile yazarların inisiyatiflerine bırakılmıştı. Bir yandan dinî ve ahlakî değerler yüceltilirken diğer taraftan özellikle tarih ders kitaplarında modern değerlere ve maddî ilerlemeye vurgu yapılıyordu. Ahlak konulu ders kitaplarında insana ve topluma

11 Bu mesele “meşruiyet ve entegrasyon problemi” ekseninde, arşiv malzemesi üzerinden Selim Deringil ve arşiv malzemesinin yanında ders kitapları ve haritalar üzerinden Benjamin C. Fortna tarafından da ele alınmıştır.

klasik ahlak anlayışıyla yaklaşılması da diğer bir tutarsızlıktı (s. 214-215).

Bu meselenin, o dönemde hazırlanıp okutulan din ve ahlak konulu daha fazla sayıda ders kitabının tetkik edilmesiyle yeniden ele alınmasının gerektiği kanaatindeyiz. Burada II. Abdülhamid dönemi maarif sisteminin en önemli hedeflerinden birinin “modern bir din ve ahlak anlayışını yaymak ve kuvvetlendirmek” olduğu tespiti de dikkate alındığında¹² yeniden yazılan din ve ahlak konulu ders kitaplarının şekil ve perspektif bir yana içerik açısından da klasik tarz ve muhtevadan uzaklaşmış olduğu düşünülebilir.

Kitabın dikkat çekici diğer bir meselesi, siyasî merkez tarafından belirlenen eğitim sisteminin öğrenciler tarafından nasıl algılandığıdır. “Günlük” formatında yazılmış bir izlenim örneği bulunmadığı¹³ için daha sonraki dönemlerde geriye dönük olarak yazılan hatıratların kullanılmasındaki metodolojik problemlere dikkat çektikten sonra (s. 299) yazar, dönemle alakalı çeşitli hatıratlarda bulunan okul izlenimlerinin sistematik bir değerlendirmesini yapmıştır.¹⁴ İncelenen hatırat yazarları şunlardır: Yusuf Kemal Tengirşenk, Halide Edip Adivar, Ali Ekrem Bolayır, Ahmed Rasim, Halid Ziya Uşaklıgil, Şevket Süreyya Aydemir, Ahmed Cevad Emre, Esad K. Ertur, Kazım Karabekir, Rıza Nur, Ebubekir Hazım Tepeyran, Yahya Kemal Beyatlı, Hüseyin Cahid Yalçın, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Mahir İz, Başkatıpzade Ragıp Bey, (Ürdün kralı) Abdullah. Yazarın bu konuda vardığı sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Osmanlı coğrafyasındaki çocukların büyük bir kısmı ibtidaî mekteplerinin yerine mahalle mekteplerine gitmiştir (s. 300).

2. İbtidaî mektepleri pedagojik yaklaşım açısından mahalle mek-

12 İsmail Kara, “Halife mi, Sultan mı, İmparator mu?”, *Derin Tarih*, sy. 11 (Şubat 2013), s. 83.

13 Benjamin C. Fortna'nın Başbakanlık Osmanlı Arşiv koleksiyonunda yer alan “okul disiplini tutanakları”nı döneme ait öğrencilerin seslerinin, sonraki koşulların etkisi olmaksızın günümüze ulaşması olarak değerlendirmesi bu vakıanın bir istisnası gibi durmaktadır. Bkz. Fortna, *Mekteb-i Hümayûn*, s. 47-48.

14 Bu konu Benjamin C. Fortna tarafından da incelenmiştir: “Education and Autobiography at the End of the Ottoman Empire”, *Die Welt des Islams*, sy. 41/1 (2001), s. 1-31; tercümesi için bkz. “Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonunda Eğitim ve Otobiyografi”, çev. Aytaç Yıldız-Mustafa Gündüz, *Doğu Batı*, sy. 53 (2010), s.101-126. Fortna bu çalışmasında Nigar Hanım, Halid Ziya Uşaklıgil, İbrahim Temo, Mehmed Âkif Ersoy, Şevket Süreyya Aydemir, Samiha Ayverdi, Halil Halid ve Tefik Sağlam'ın anıları üzerinde durur.

teplerinden farklı değildir (s. 301).

3. Taşradaki rüşdiyeler aslında birer ilkokul işlevi görmüşlerdir (s. 300).

4. Mekteplerdeki öğretmenlerin birçoğu ilmiye kökenlidir (s. 300) ve sanılanın aksine ilmiye mensupları mekteplerde yoğun bir şekilde istihdam edilmiştir¹⁵ (ilmiyenin modern eğitim sistemindeki yeri ve önemi-ne dair bkz. s. 172, 201, 267, 276, 318, 320, 323-324 vd.).

5. Sopalı eğitim, belirli ders kitaplarının sürekli tekrar edilerek ezberletilmesi, entelektüel baskı atmosferi gibi faktörler öğrencileri karamsarlığa ve mutsuzluğa sevk etmiştir. Böylece genç kuşaklar idarenin kendilerine güvenmediğini ve neredeyse düşmanca bir tavır takındığını hissetmişlerdir (s. 302).

Kitabın metin içi atıflarının tematik bütünlük ve meseleleri takip etme açısından çok önemli bir işlevi yerine getirdiğini belirtmek istiyoruz (bu konudaki bazı tashih hatalarına işaret etmeliyiz: s. 112’de 49. dipnotta Davud Şükrü Efendi hakkında daha fazla bilgi için 168-169. sayfalara işaret ediliyor ki doğrusu s. 166-167’dir; s. 264’te 12 nolu dipnotta 162. sayfaya atıf yapılıyor ki, doğrusu 166-167’dir). Ayrıca, kitabın ekler kısmında yer alan, bazı arşiv belgelerinin orijinal hali, farklı tür okul ders programlarının tabloları, imparatorluğun değişik coğrafyalarındaki mekteplerle ilgili haritalar ve istatistikî bilgiler, kullanışlı bir dizin kitabın tartıştığı meseleleri tamamlayıcı bir hususiyet arz etmektedir.

Son olarak nefis bir Türkçeye tercüme edilen bu eserin, alanında büyük bir boşluğu dolduran iyi bir sentez kitabı olmasının yanı sıra yeni meseleler ve tartışma konuları vaz etmesiyle sahayla ilgilenenlerin başucu kitabı olmayı çoktan hak etmiş olduğunu söyleyebiliriz.

15 Benjamin C. Fortna, klasik tarih yazıcılığının ulemanın modern dönemdeki konumunu bilinçli bir marjinalleştirme siyasetiyle açıklamaya çalışmasını doğru bulmaz ve kitabında “ulemanın yeni sisteme çeşitli yöntemlerle nasıl dahil edildiğini” tartışır. Bkz. Fortna, *Mekteb-i Hümayûn*, s. 100, 124-127, 173-174, 256-257, 287.