



II. Abdülhamid Döneminde İlköğretim Okullarındaki Ders Kitapları ve Tarih Öğretimi*

Course Books and History Education in the Elementary Schools During the Reign of Abdulhamid II

Arzu M. NURDOĞAN**

Özet: Sultan II. Abdülhamid döneminde eğitim sisteminde, müfredatta ve eğitim tekniklerindeki değişim/dönüşümlerin yanısıra okutulan ders kitaplarında da hem biçim/format hem de içerik açısından farklılaşmaya gidilmesi zorunlu hale gelmiştir. Tanzimat yıllarından itibaren yeniden yapılandırma süreci içerisine dahil edilen ilköğretim anlayışı doğrultusunda kaleme alınan ders kitaplarının, siyasal–askeri–ekonomik yararcılık ilkelerine dayalı genel eğitim anlayışından farklı bir üslup ve içerikte telif edilmediği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi; siyasal hedefin; vatanseverlik duygusu kazandırılarak patrimonyal devlet anlayışının güçlendirilmesi ve ekonomik hedefin; üretken bireyler yetiştirilerek endüstriyel/tarımsal kalkınmanın gerçekleştirilmesi şeklinde belirlendiği bir dönemde bunların ders kitaplarına yansıtılma şeklini ortaya koymaktır. Eğitim kurumları ile toplum, siyaset ve kültür arasındaki güçlü irtibatın bilinci doğrultusunda Sultan II. Abdülhamid devrinde (1876-1909) kaleme alınan ilköğretim ders kitaplarında; siyasi rejimin nasıl algılandığını, devletin içinde bulunduğu dağılıma ve geri kalmışlık sürecinde hükümdar ve makbul bireyin tanımlarının ne şekilde yapıldığını ortaya koymak araştırmanın temel hedefidir.

Anahtar Kelimeler: Sultan II. Abdülhamid, Ders Kitapları, İlköğretim, Saltanat, Ahlâk, Vatan, Tarih Öğretimi

Abstract: Central government is in a position that the transformation of the overall education system, curriculum and educational methods, both the format and contents of the course books studied by students had to be changed as part of the Western style reform movement during the period of Sultan Abdulhamid the Second. One could hardly expect that the course books written in line with the mentality shaped up since Tanzimat period to accommodate the content and style that is indifferent to the general education mentality based on political-military-economic pragmatism principles in keeping with the period in question. In this respect the main issue of the study is to identify the ways in which the political economic goals are reflected in the course books of the period where such goals were primarily based on the strengthening of the patrimonial state mentality through the promotion of a sense of patriotism and the

* Söz konusu çalışma, 25-27 Haziran 2014 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi'nde gerçekleştirilen Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. E-posta: arzu.nurdogan@marmara.edu.tr

development of industrial/agricultural economy through raising productive individuals. Considering the strong connection between the educational institutions and society, and politics and culture, the main goal of the present study is to establish how the political regime was being perceived in the primary school course books written during the reign of the Sultan Abdulhamid the Second (1876-1909), and how the ruler and an acceptable individual was being described in an age where the empire was being disintegrated and in a state of utter backwardness.

Keywords : Abdülhamid II, Course Books, Elementary Education, Reign, Ethics, Homeland, History Education

Giriş

Merkezî yönetim, Tanzimat'la başlayan reform hareketini düzenleyen, karar veren ve Batı'yla koalisyon içersinde olmayı tercih eden bir konumdadır. Batılılaşmanın anahtarı olarak bilimsel metod ve tekniklerin alınması düşüncesini savunan Maarif Nazırı Safvet Paşa, 1879 yılında kaleme aldığı özel bir mektupta; “Reform yoluna ciddi ve samimi olarak girmedikçe, Avrupa medeniyetini bütün ile almadıkça, devleti medeni bir Avrupa devleti haline getirmedikçe Türkiye'nin Avrupa'nın müdahalelerinden ve efendiliğinden kurtulamayacağı” görüşündedir (Berkes, 1973:210). Safvet Paşa'nın “ciddî ve samimî olarak modernleşme” ile “Avrupa'nın bütün olarak algılanması” ifadelerinin, bir medeniyet transformasyonunu ve bunun için gerekli olan eğitimsel altyapının oluşturulmasını çağrıştırdığı söylenebilir. Bu bağlamda eğitim sisteminde, müfredatta ve eğitim tekniklerindeki değişim/dönüşümlerin yanısıra okutulan ders kitaplarında da hem biçim/format hem de içerik açısından farklılaşmaya gidilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Erken modernleşme döneminde Osmanlı'daki ilköğretim anlayışının, seküler ve pratik hayata yönelik bilgilerin yahut ileriki yıllarda uygulamalarını gördüğümüz gibi siyasal değer, inanç ve ideolojilerin kazandırılmasından çok, Sünni İslami değer ve ilkelerin öğretim ve öğrenimini yansıttığı tartışılmazdır. Zira din, ilköğretim alanında siyasi meşruiyet sembollerinin yayılmasına sağlam bir dayanak noktası olmuştur (Itzkowitz, 1989:23-59; Tiregöl, 1998:2-3, 28; Nedim-Asaf, 1933:8-9, 24-25, 33-34). Merkezi yönetimdeki zayıflamayla birlikte, Sünni İslami doktrin ile devlet ve saltanat kavramları ve bunların birbirleriyle özdeşleştirilmesi sonucunda temellendirilen resmi ideolojinin aktarım merkezleri olarak ilköğretimin, kurumsal yapısının önemi artmıştır (Ocak, 1998:79, 82-92, 95; Çiçek, 1995:22-27). 1790 – 1791 ve 1837 yıllarına ait iki hatt-ı hümayunda da görülebileceği üzere, aynı vurgulara Sultan III. Selim (1789 –

1807) ve II. Mahmut dönemleri (1808-1839) boyunca da devam edilmişti (BOA., HH., 10151, 22340).¹

Din argümanının yoğun olarak kullanılmasının, tam da Batı tarzında bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışıldığı zamana denk gelmesi, bir karıştıktan ziyade yeni bir politik kontrol mekanizmasının devreye sokulması anlamında değerlendirilmelidir. Ne var ki bu, dinin yalnızca seküler olan politik bir gündemde rol aldığı yönünde bir işleve indirgenebileceği anlamına gelmemektedir. Zira böyle bir yaklaşım hem kutsal küçümsemek (Mardin, 1974:403-446) hem de XIX. yüzyılın sonlarında dünyanın farklı bölgelerinde başgösteren devlet eğitimiyle ilgili projelerin merkezinde din ve ahlâkın yer aldığı gerçeğini gözardı etmek demektir. Ayrıca modernleşme sürecinde, imparatorluğun bütün okullarında eğitim – öğretimin standartizasyonu için önemli bir aşama olan, aynı ders kitaplarının okutulması yönünde birtakım girişimler yapılmışsa da, bunun Cumhuriyet'e kadar başarılı olduğu iddia edilemez.

Türkçe alan yazında imparatorluğun son dönemindeki eğitimin; kültürel, sosyal vs. değişimin merkezinde yer aldığı fikri yaygın bir şekilde paylaşılmaktaysa da, gerçek manada okulların iç yüzlerine; müfredatlarına, ders kitaplarına, pratik hayata yansımalarına bakan çalışmalar azınlıktadır. “*II. Abdülhamid Döneminde İlköğretim Okullarındaki Ders Kitapları ve Tarih Öğretimi*” başlıklı bu çalışma, sözü edilen konular üzerinde detaylı analizlere ihtiyaç olduğu gerçeğinden hareketle eğitim anlayışımızın yeniden değerlendirilebilmesine katkı sağlamaya çalışacaktır. Tarihin, bir tecrübe yığından ziyade bugünü yaratan dinamik bir güç ve ders kitaplarının devletin hangi temel esaslar üzerine inşa edilmek istendiğine dair projektörler olduğu fikri, çalışmanın temel varsayımlarıdır. Bu kapsamda belirlenen yeni hedefler doğrultusunda yeniden düzenlenen ders kitapları üzerinden geliştirilen söylemlerin teorik ideoloji mülâhazalarının ötesinde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle; sözkonusu döneme ait orijinal kaynaklar ve arşiv belgeleri ile bu konuda kaleme alınmış eser, makale ve tezlerden oluşan ikinci el kaynaklar kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi tarihsel yöntemden yararlanılarak yorumlanmaya çalışılacaktır.

¹ Her iki hatt-ı hümayûnda da, Müslümanlar'ın beş vakit namazlarını camide ve cemaatle birlikte kılmaları istenmiştir.

Tanzimat Dönemi

İlköğretimin modernleşmesi sürecinde, ders kitaplarının hazırlanması ve bunların merkez tarafından düzenlenmesi meselesi hep gündemde olmuştur. Okul kitaplarının, kültürel ve toplumsal değerleri nakleden, bireylerin entellektüel gelişmesinin başlangıç noktası olarak hizmet eden nitelikleri haiz olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra, politik sistemlerin, ders kitaplarındaki metinlere yaptıkları müdahalelerle kendi sistemlerini ve meşrûiyetini güçlendirmeye çalıştıkları da yadsınamaz bir gerçektir (Marshall, 1994:142-143; Mitzel, 1982, C. 2:803-808; Mitzel, 1982, C. 4:1933-1936; Husen-Postlethwaite, 1994, C. 11: 6366-6370; Easton-Dennis, 1969:23-24).

Tanzimat döneminden önce, modern anlamda okul kitapları mevcut değildi (Kreiser, 1992:25-27). Sıbyân mekteplerinde esas metin Kur'ân'dı, bunun yanı sıra çoğunlukla Birgivi Mehmed Efendi'nin (1520 – 1573) Elifbâ cüzü okutulmuştu (Akyüz, 1994:183; Baymur, 1947:26-33).² Matbaa-i Âmire'de ilk yayınlanmış eserler arasında Farsça – Osmanlıca, Arapça – Osmanlıca sözlükleri, gramer kitapları, dini bilgileri içeren eserler veya Deniz – Kara Mühendishânesi okulları için gerekli, bir kısmı yabancı dilden çevrilmiş kitaplar bulunmaktaydı (Adivar, 1943:184-185; Akyol, 1940:558-559; Berkes, 1978:9, 118-120; Beydilli, 1995:34, 66; Ergin, 1977, C. 1-2:319-322, 327, 330-331; Ergün-Duman, 1996:494-511; İhsanoğlu, 1992:335-395). Tanzimat'tan itibaren sivil nitelikteki okullar için de ders kitapları hazırlama teşebbüslerine başlanılmıştı (BOA., b.t., *İ. Meclis-i Vala*, Nr. 10938; Akyüz, 1994:183-184; Antel, 1940:461; Baymur, 1947:33-43; Kafadar, 1997:184) .³ 1869 Maârif Nizamnâmesi ve özellikle 1870 Telif ve Tercüme Nizamnâmesi, modern anlamda ders kitaplarının basılmasında ve batı dillerinden daha fazla çeviri yapılmasında başlıca etkenler olmuşlardı (*Düstur*, Cüz-i Sani, 1289/1872-1873:231-244; Antel, 1940:450; M.

² Geleneksel okuma – yazma öğretimini içeren bu kitabın asıl amacı Kur'ân'ın okunuşunu öğretmekti. Bu nedenle, Türkçe'deki p, ç ve j harfelerine yer verilmemişti. Harfler sarf kurallarına uygun olarak üstün, esre, ötre vb. gibi hareketlere göre hecelenmekte ve uzun hecelerin birbirine katılmasıyla kelime veya kelime parçaları okunmaktaydı.

³ Sıbyân mektepleri için hazırlanmış olan Sadık Rifat Paşa'nın *Ahlâk Risâlesi* (İstanbul, 1847), tespit edilebildiği kadarıyla, sivil okullar için yazılan ilk ders kitabıydı. Bir diğer önemli eser, geleneksel okuma yöntemini değiştirmeyi amaçlayan Kayserili Dr. Mehmed Rüşdi'nin *Nuhbetü'l-etfâl*'iydi. 1853'de sıbyân mektepleri için hazırlanmış olan bu kitapta, Elifbâ cüzüne oranla, radikal bir adım atılmış ve Arapça öğretiminin yanı sıra Osmanlı Türkçesi'nin okuma – yazma kuralları da unutulmamıştı. Kitapta ayrıca, Osmanlı Türkçesi'nin nesih, talik, divanî ve rik'a olmak üzere başlıca dört yazı üslûbuna ilişkin bilgilere de yer verilmişti.

Cevad, 2001:123).⁴ Diğer taraftan, 1870'lerin sonlarına kadar geleneksel anlayışı sergileyen kitaplarla modern içerikteki birliktedir yayınlanmaya devam etmişti (Berkes, 1978:176-177).⁵ Tanzimat'tan itibaren, ders kitaplarının hazırlanmasında, ilgili devlet kuruluşlarıyla bağlantı içerisinde olunmuştu (*Düstur*, Cüz-i Sani, 1289/1872-1873:227-228).⁶ Meşrutiyet sonrasında, derslerde onaylanmış kitap ve risâlelerin dışında bir tedrisâtın uygulanmaması konusunda sık sık uyarılarda bulunulmuş ve yukarıda örneği verildiği gibi bir takım yaptırımlar gerçekleştirilmişti. Dolayısıyla, bu dönemde de okul kitaplarının resmi ideolojinin yansıtıcıları işlevini gördüğü söylenebilir (Doğan, 1994; Çıkar, 2001).⁷

1869 Maarif Nizamnamesi'nden 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'ye kadar geçen sürede yayımlanan talimatnamelerde ve yapılan yazışmalarda ilköğretim okullarının hedefi; eğitim yaşına gelmiş çocuklara yaşam için en fazla gerekli bilgileri kazandırmak ve onları "mütedeyyin", "vatanperver", "mukaddem" ve "gayur" insan olarak yetiştirmek, şeklinde tanımlanmıştı. Ayrıca, Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'ye kadar ibtidailerle ilgili işlerden bahsedilirken "umûr-ı hayrîye ve dînîye" tabirinin hemen her belgede kullanılması, bu okulların geleneksel sıbyan mekteplerinin bir devamı olduğu anlayışının geçerliliğine işaret etmektedir (BOA., 18 Z 1324/1.2.1907, *MF.İBT.*, 185/113).

1864 yılında Maârif Umûmiye Nezâreti yapısında yeni bir düzenlemeyle Meclis-i Maarif-i Umûmiye ve Meclis-i Muhtelit-i Maarif kaldırılarak, Maarif-i Umûmiye Heyeti (daha sonraki Meclis-i Maârif) kurulmuştu (M. Cevad, 2001:82-84). Bizzat nazırın idaresine verilen bu heyetin; Daire-i Mekâtib-i Mahsûsa ve Daire-i Mekâtib-i Umûmiye (sonraki Daire-i Maârif-i Umûmiye) adlı iki alt birimi vardı. Daire-i Mekâtib-i Mahsûsa, gayri müslim / yabancı okullarındaki ders kitapları ile din ve ahlâk konulu eserleri denetlemek, programları incelemekle görevli iken, Daire-i Mekâtib-i Umûmiye, müslim

⁴ 14 Mayıs 1870 tarihli bu düzenleme ile temel ve en gerekli ders kitapları şunlardı: Elifbâ, Ahlâk Risâlesi, Fazâil-i Fiiliye Risâlesi, Kavâid-i Türkiye, Coğrafya, Târih-i Osmânî, İnşâ Risâlesi, Edebiyât-ı Manzûme, Şavâz u İmlâtin, Ma'lûmât-ı Nâfia ve Meşk Mecmûası.

⁵ Berkes'e göre, Birgivi'nin risalesi 1870'den itibaren okullarda okutulmaya başlanmıştır.

⁶ 15 Şubat 1857 tarihli Matbaa Nizamnamesi'ne göre basılacak herhangi bir kitap veya risâle yayınlanmadan önce Meclis-i Maârif'te incelenecek ve devlet ve yönetime zararlı olabilecek metinleri varsa, çıkartılacaktır.

⁷ Nuri Doğan'ın, *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876 – 1918)*, İstanbul, 1994 adlı kitabında özellikle kitâbet, ahlâk ve coğrafya derslerinde işlenen metinlere yer verilmiştir. Benzer şekilde Mustafa Çıkar'ın *Von der Osmanischen Dynastie zur Türkischen Nation. Politische Gemeinschaften in osmanisch-türkischen Schulbüchern der Jahre 1876 – 1938*, Darmstadt, 2001 adlı eserinde de ağırlıklı olarak tarih, vatandaşlık ders kitapları incelenmiştir.

/ gayri müslim eğitimiyle ilgili bütün konulardan sorumluydu. 3 Haziran 1864 tarihinde açılan Daire-i Maarif-i Umûmiye; 6'sı Müslüman, 2'si Grek Ortodoks, 2'si Ermeni Gregoryan, 2'si Katolik, 1'i Protestan, 1'i Musevi ve 2 sekreter olmak üzere 16 üyeden oluşmuştu (M. Cevad, 2001:81-86). Bu yapısal değişiklikler, eğitimin farklı alanlarında uzmanlaşan muhtelif birimler arasında optimal koordinasyonu sağlamak amacına yönelikti. Diğer taraftan Daire-i Mekâtib-i Mahsûsa ile ders kitapları üzerindeki incelemeler, gerçekte, imparatorlukta giderek daha fazla sesleri duyulan muhalefetin yayınlarını denetlemek ve etkilerini sınırlamak amacıyla bağdaştırılabilir. Nitekim, aynı yıl yayımlanan Matbûât Nizamnâmesi'nde hükümet aleyhinde yayın yapmak yasaklanmıştır (M. Cevad, 2001:53).

Tanzimat dönemindeki ilköğretim anlayışını sergilemesi açısından, Sadık Rifat Paşa'nın (1807 – 1856) kaleme aldığı ve sıbyan mekteplerinde ders kitabı olarak kabul edilen Ahlâk risâlesinden bahsedilebilir (Kuran, 1981, C. 2:1449-1453; Kurdakul, 1989:312-317; Mardin, 1996:191-219). Mustafa Reşid Paşa'nın yakın arkadaşı olan Sadık Rifat Paşa, Tanzimat döneminde devletin yeniden yapılanmasında etkili olan isimlerden biriydi. Kendisi, insan hak ve özgürlüklerinin yasalarla garanti altına alındığı bir sistemde, rasyonel bir yaklaşımla merkezî güç ile birlikte ticaret, endüstri ve eğitim alanlarında topyekun kalkınmayı savunan bir devlet adamıydı. Bu yaklaşım Rifat Paşa'nın eğitimle ilgili modernleşme düşüncesinde de etkili olmuştu. Rifat Paşa, bir taraftan imparatorlukta ki unsurlar arasında eğitim – öğretimin yaygınlaşmasını savunurken, bir taraftan da böyle bir kitlesel eğitimin politik sonuçlarından kaygılanmıştı ki, bu endişe reâyâ ve berâyânın sadece temel okuma – yazma bilgisini kazanmasının yeterli olacağı görüşüne kaynaklık etmişti. Buna karşılık, yüksek düzeyde eğitim imkânı veren meslek okullarının devlet memuru, askeri / mali alanlarda uzmanlar yetiştirmesine yönelik ayrı statüde tutulmasını istemiş ve halkın kapsamlı bir eğitim alması sonucunda, kazanacakları liberal bakış açısının yol açması muhtemel isyan ve bağımsızlık hareketlerine dikkat çekmişti (Mardin, 1996:211).

Gerek geleneksel sıbyan mektepleri gerekse modern ibtidailer için hükümetin izniyle yayınlanan ilk ders kitaplarından biri Ahlâk risalesiydi. 1847'den 1870'lere kadar tüm Anadolu ve Rumeli'deki sıbyan / ibtidai mekteplerine dağıtıldığı dikkate alınırsa, Ahlâk risalesinin Tanzimat dönemindeki ilköğretim politikasının bir temsilcisi olduğu söylenebilir (Sadık Rifat, 1263/1847). Eserde öncelikle, bir dizi olumlu ve olumsuz davranış örnekleri gösterilerek, bunlar toplumsal düzen ve denetim, din / akıl ve

insanlık kategorilerinde değerlendirilmiştir. İlimin gerekliliği hakkında verilen birkaç örnekle, itaatsizliğe neden olan, utanma duygusuna yol açan ve yanlış yollara yönlendiren cehaletten kurtulmak için verilen örnekler, toplumsal denetim ve düzenin muhafazası konseptiyle açıklanmıştır. “Hıfz-ı sıhât-ı vücûd” ve benzeri iyi davranışları sergilemenin, din ve akıl kategorisindeki destekleyicileri; Tanrı korkusu, nefsini yenme isteği, din ve dünya işlerinde gerektiği gibi çalışabilmektir. Yine cömertlik (sahâvet) “insaniyetin şartından” gösterilmişken, “arsızlık ve masharalık” “gayet-i insana yakışmıyan” nitelikler olarak ifade edilmiştir. Rıfat Paşa eserini kaleme alırken, sadece dini gerekçeleri vermek yerine din – akıl dengesini oluşturma yönünde bir tarzı tercih etmiştir. İnsanlık konseptinden ise aşkın bir ideal olarak değil, fakat mevcut sosyal değerlerin bir unsuru şeklinde yararlanmıştır. Sözelimi, küçüklerin büyüklere karşı her zaman “edeb ve hürmet” sınırları içerisinde ayağa kalkması, ceket ilikleme, el öpmesi, soru sorulmadan söze karışmaması gibi ta’zîm ve hürmet duygularıyla davranması, yine insanlık kavramıyla özdeşleştirilmiştir.

Öğrencilerin, alfabe ve doğru - yanlış davranışları öğrenmeleri, risalenin ezberlenmesi yöntemiyle gerçekleşecekti. Kitaba rengini veren en önemli değer, toplumsal düzen olduğundan, öğrencilerin çevrenin beklentileri doğrultusunda hareket etmeleri gerekliliği sık sık vurgulanmıştır. Bu tip bir davranışın kaçınılmaz sonucu, gelenekler karşısında modernist değil, fakat modist bir zihniyetin yetiştirilmesi hedefine işaret etmektedir. Kitapta ele alınan öğrenci, birey olarak değil, başka bir deyişle kendi özgür akli ve kimliğiyle hareketlerine yön veren bir kişilik şeklinde değil, toplumsal fenomenin ayrılmaz bir parçası olarak gösterilmiştir (Bumin, 1983; Heywood, 2003).⁸ İslami unsurlarla karışan bu otoriter yaklaşım oldukça geleneksel bir tutumdur. Bireyin kendi akıyla kendi yaşamına karşı sorumluluğu, Ahlâk risalesinde en düşük seviyede bırakılmıştır. Böylece, Batı’da XVIII. yüzyılın aydınlanma değerleri, bireysel fenomenlerin ön plana çıkması, eleştirel akıl ve geleneksel değerlerden bağımsızlık kavramlarının (Boyd-King, 1928:159-208; Laurie, 1903:21-50), Tanzimat dönemi reformistlerinin pek uzağında kaldığı ileri sürülebilir. Bunun yerine Osmanlı ilköğretiminde öğrencinin, geleneksel toplumsal ve dini değerler çerçevesinde bedensel ve ruhsal açılardan yetiştirilmesi temel politikadır.

⁸ Batı’da çocukluk anlayışıyla ilgili düşüncelerde önemli dönüşümlerin gerçekleştiği, çocukların “kusurlu yetişkinler” ya da en iyi değerlendirmeyle yetişkinlerin küçük bir modeli olmaktan kurtularak, bağımsız bir aktör, başlı başına bir değer olarak kabul edilmeye başladığı dönem XVIII. yüzyıldır.

1840 – 1860 yılları arasında takip edilen eğitim politikalarından biri; ilköğretim okullarının açılmasına paralel olarak, din ve ahlâk risâlelerinden oluşan ders kitaplarının vilayetlere karşılıksız olarak dağıtılmasıydı. 1847 ve 1848 yıllarında sıbyan mekteplerine Birgivî risâlesi, İlm-i Hâl risâlesi ve Tecvîd risâlesi gönderilmişti (BOA., 18 R 1263/5 Nisan 1847, İ. Dahiliye, Nr. 7370; 10 C 1263/26 Mayıs 1847, İ. Meclis-i Vala, Nr. 2015; 26 N 1264/26 Ağustos 1848, İ. Dahiliye, Nr. 9313).⁹ Ders kitapları arasındaki Ahlâk risâleleri, sıbyan mekteplerine demirbaş olarak verilmişti (29 C 1263/14 Haziran 1847, İ. Meclis-i Vala, Nr. 2036). Keza, Mustafa Vehbi Efendi 1860 yılında, Doğu Anadolu vilayetlerindeki sıbyan mektepleri ile rüşdiyelerdeki denetimleri esnasında okullara; Elifbâ cüzü, İlm-i Hâl, Tecvîd risâlesi, Tecvîd Şerhi risâlesi, Ma'lûmât-ı Nâfia risâlesi, Birgivî risâlesi, Gülistan, Emsile cüzü, Ta'lîm-i Fârisî, Kavâid-i Fârisî, Ahlâk risâlesi, Avâmil, Risâil-i Erbaa, Maksûd cüzü, Binâ cüzü, İhyâü'l-veled ve Hesâb risâlesi dağıtmıştı (BOA., 21 Z 1276/10 Temmuz 1860, İ. Dahiliye, Nr. 30972; Kreiser, 1992:66-68). Beş yıl sonra, Lazistan sancağına yerleştirilen Kafkas göçmenleri için açılan ibtidailere Elifbâ, Âmme, Tebâreke, Emsîle, Binâ, Maksûd cüzleri ile İlm-i Hâl ve Tecvîd risâleleri verilmişti. Kitap ve risâleler Batum kasabasına bağlı köylerle, Hemşin, Atina, Arhavi, Hopa, Gönnye ve Livane kazalarına dağıtılmıştı (BOA., b.t., İ. Meclis-i Vala, Nr. 24886). Geleneksel–skolastik değerleri yansıtan bu kitapların, sıbyan mekteplerine olduğu kadar rüşdiyelere de dağıtılması, Tanzimat döneminde rüşdiye eğitiminin dini karakterini ispatlamaktadır.

Sultan II. Abdülhamid Dönemi

Sultan II. Abdülhamid döneminde ilköğretim kademesindeki okullarda, eğitim – öğretimin Maârif Nezâreti tarafından tespit edilmiş ders kitaplarıyla gerçekleştirilmesi başarmıştı. Bu dönemdeki rejimin, bütün okullardaki ders içeriklerini sıkı bir biçimde kontrol altında tutma kaygısı, okul kitaplarının basılması işini hızlandırmıştı. Aynı zamanda bu dönemde, öğretmenlerin kitapları aynen tekrar etmemesi ve kendiliklerinden herhangi bir eğitim faaliyetine başlamaları durumunda, derhal şüphe altına alınacakları uyarısı sürekli gündemde tutulmuştu. Bu doğrultuda 1864 yılında, Maârif Nezâreti sansür merkezini içinde barındıracak şekilde yeniden yapılandırılmış ve paralelinde ders kitaplarının denetimi için Encümen-i Teftîş ve Muâyene Heyeti ile Tedkîk-i Müellefât Komisyonu ve dini kitaplar için Kütüb-i Diniyye ve Şeriyye Tedkîk

⁹ Maârif kütüphanesinde; İlm-i Hâl risâlesinden 6000 adet, Tecvîd risâlesinden 4000 adet ve Birgivî risâlesinden 1200 adet basılması için irâdeler çıkmıştır.

Heyeti gibi özel komisyonlar oluşturulmuştu. Bu komisyonlarda incelenmeden ve gerekli mühür basılmadan tek bir kitabın dahi yayınlanabilmesinin imkânsız hale getirilmesi hedeflenmişti (M. Cevad, 2001:104, 194, 205, 212, 223, 244). Bu gelişmeler dikkate alındığında, 1876 – 1909 döneminde Osmanlı Devleti'nin, ders kitaplarının eğitimdeki rolünden etkin bir şekilde yararlandığı söylenebilir. Özellikle, tarih, yazı ve ahlâk derslerindeki metinler incelendiğinde, tarihsel süreç içerisinde okul kitaplarına atfedilen önem anlaşılmaktadır.¹⁰

İbtidâilerde Osmanlı Türkçesi'ndeki harfleri öğretmek için kullanılan metinlerde, dini değerlerdeki vurgular, özellikle önce Allah'a, sonra Hz. Muhammed'e ve en son da sultana dua etme gerekliliği ön planda tutulmuştu (Abdi Kamil, 1302/1885-1886; Doğan, 1994:34). Aynı vurgular, Ahlâk Risâlesi ile imlâ kitaplarında da yapılmıştı (Eğriboz, 1323/1894-1895:70; Ateşîzâde M. Bedreddin, 1309/1891-1892:9; Doğan, 1994:36-37; Somel, 2010:239). Pozitif bilimlere giriş niteliğindeki ders kitaplarında yer alan bilgilerin ise, şeriata uygun oldukları ifadesine yer verilmişti (Mehmed Arif, 1309/1891-1892:80; Doğan, 1994, 36-37).

Dindarlık olgusunun güçlü bir şekilde işlendiği Ahlâk Risâlesi'nde, insanın en temel ve hayati fonksiyonunun, bu hususu idrak noktası olduğu yazılmıştı. Hatta risâlede, cahil fakat ahlâki değerlere bağlı bir kişinin, ahlâk dışı alışkanlıklara sahip dinsiz bir bilim adamından çok daha tercihe şâyân olduğu ifade edilmişti (Abdurrahman Şeref, 1316/1898-1899:14; Doğan, 1994:35). Bir diğer çalışmada da, tamamıyla yanlış yetiştirme kurbanı olan dindarlıktan uzak insanların, topluma cahil olanlardan daha fazla zarar verecekleri iddia edilmişti (Ayşe Sıdika, 1313/1895-1896:24; Doğan, 1994:47). Kitaplarda, rasyonel olarak açıklanması mümkün olan değerlerin, dini gerekçelerle izahının tercih edildiği dikkati çekmektedir. Temizlik konusunda verilen örnek bu tercihi açıkça göstermektedir. İslâm inancına göre, temizliğin imandan geldiği ve buna dikkat etmeyen insanların, Allah tarafından cezalandırılacakları belirtilmişti (Eğriboz, 1323/1894-1895:14-15; Doğan, 1994:37-38, 119; Fortna, 2005:275). Yine, sabahları erken kalkıp namaz kılmak ve aile fertleri hakkında dua etmek, sağlığı korumak için yapılması gerekenler arasında sayılmıştı (Ali Seyyidi, 1332/1913-1914:10; Doğan, 1994:118). Örnekler açıkça göstermektedir ki, ahlâki ve dini değerlere yapılan güçlü vurgular ve bunların şer'î nedenlerle açıklanması, en azından ilköğretim

¹⁰ Bu konuda *Tedrisât ve Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmûaları* son derece aydınlatıcı kaynaklardır.

düzeyinde rasyonel bir eğitim anlayışının tercih edilmediğini göstermektedir. Fakat zamanla pozitif bilimlerin de etkisiyle – faiz konusunda olduğu gibi – ders kitaplarındaki dini açıklamaların nispeten zayıfladığı görülmektedir (Doğan, 1994:99-100; Fortna, 2005:276-277).

Dikkat çekici bir diğer nokta ise ders kitaplarında sergilenen kadın anlayışıyla ilgilidir. İbtidâî düzeyinde görülme de, öğretim sürecinin daha sonraki kademelerinde kadınlar, aile reisi olan erkeğe mutlak itaat eden, entellektüel anlamda erkekten daha geri (A. Rıza, 1312/1894-1895:32; Doğan, 1994:41-44; A. Rıza, 1315/1897-1898:35; Abdurrahman Şeref, 1316/1898-1899:86, 89; Behram Münir, 1321/1903:45-46; Ayşe Sıdika, 1315/1897-1898:3; Kocamanoğlu, 1999:51-55), çok fazla sevgi göstermekten kaçınılması gereken, karar alınacak durumlarda fikrine ihtiyaç duyulmayan, hatta mümkün olduğunca bundan sakınılan ve sahip olunan servetten haberdar edilmemesi gereken şahsiyetler olarak resmedilmişlerdi. Aile reisinin erkek olması ve diğerlerinin ona “mutlak” itaat ve hizmetle yükümlü görülmesi, sultan ve tebaası arasındaki ilişkiyi de kapsayan ideal bir politik sistemin alegorisi olarak da değerlendirilebilir (Timur, 1986:87-88; Doğan, 1994:41-44, 120-123; Üstel, 2004:113-114, 116-118).

Mehmet Said’in ders kitabı olmak üzere hazırladığı *Ahlâk-ı Hamîde* adlı eser, XIX. yüzyılın sonlarındaki Osmanlı sosyo-politik düşüncesinin (Timur, 1986:87) yansımalarının bir sonucu olarak kabul edilebilirse de, eserin içeriğinin, devletin içinde bulunduğu zaruretler ile yaşanan gelişmelere paralellik gösterdiğini iddia etmek güçtür. Yüzyıllar öncesine ait skolastik dini fikirler üzerinde temellendirilmiş bir derleme olması itibarıyla bu kitap aracılığıyla, devletin sosyo-ekonomik politikasını aksettiren bir işlevin tam anlamıyla yerine getirildiğini söylemek pek mümkün değildir. Nitekim eserde, sanayi ve sanatların ülkede yayılmasını ve gelişmesini sağlamak amacıyla, Bâbîâlî’nin çağa uygun girişimlerine, destekleyici bir bakış açısının yerine, Ortaçağ İslâm yazarlarının gözüyle sanayi ve sanatların değerlendirildiği görülmektedir. Yine, hükümetin halktan toplamaya çalıştığı çeşitli vergileri önemsemeksizin, ödenmesi gerekenin sadece dini nitelikteki zekât olduğunu iddia etmek, yazarın geleneksel din anlayışı ile çağın ihtiyaçları arasında bir sentez kurmadığına işaret etmektedir (Doğan, 1994:42; Timur, 1986:87-88; Nurdoğan, 2005:594-604).

İmparatorluğun sonuna kadar, okullarda padişah propagandasının yapıldığı dualar incelendiğinde, tekdüze bir sultan duasının olmadığı görülmektedir. Dua kısmının ne kadar uzunlukta olacağı veya esere dahil edilip edilmeyeceği, daha çok

yazarın bireysel görüşüne bağlı olmuştur. Aynı tavır kitapların başındaki “Bismillahirrahmanirrahim” duası için de geçerlidir (Kreiser, 1992:31; Çıkar, 2001:39-53, 58-62, 63-79). Geleneksel uygulamanın tersine, o döneme ait, bu duanın yazılmadığı pek çok ders kitabı mevcuttur. Ayrıca, II. Meşrutiyet’ten itibaren besmele ve padişaha yapılan atıflara hemen hiçbir ders kitabında rastlanmamaktadır. Bu iki örnekten, ders kitapları için her durumda geçerli, tek bir ideolojik tavrın olmadığı sonucuna ulaşılabilir (Doğan, 1994:27-28, 31, 73). Ders kitaplarındaki kalıplaşmış övgü ifadeleriyle yansıtılan, sultan otoritesinin dini karakteri, bir taraftan statükoya hizmet ederken, diğer taraftan ülkesinin eğitim, sanayi vb. alanlarda gelişmesi için çalışan, ilerlemeci, gelişmeci ve aydınlanmacı özelliğiyle değişimin de sembolü olmuştur. Siyasi rejimler hakkında bilgi veren çok fazla sayıda ders kitabı mevcut değildi. Bunlar arasında, 1877 – 1878 yılına ait Coğrafya ders kitabının içerisinde, üç türlü hükümet yapısından bahsedildiği görülmektedir (Ali Tevfik, 1305/1887-1888:17-18; Doğan, 1994:49-50, 80). Birincisi, “hükûmet-i mutlaka” veya “hükûmet-i müstakile”ydi ki, bu sistemde memurlar, Rusya’daki gibi halkın hiçbir müdahalesi olmadan tamamen monark tarafından seçilip, tayin edilmekteydi. İkincisi, “hükûmet-i meşrûta” veya “hükûmet-i gayr-ı müstakile”ydi. Bu sistemde monark, pek çok Avrupa ülkesinde olduğu gibi, meclis veya heyet tarafından belirlenen kanunlara uymak yükümlülüğünü haiz ve oy verirken mutlak bağımsızlığı bulunmayan bir nitelik arz etmekteydi. Üçüncü ve son olarak ise, “hükûmet-i cumhûriyye” vardı ki, Fransa ve İsveç’te olduğu gibi burada da ülke, seçilmiş bir meclis aracılığıyla yönetilmekte ve hükümetin başı halk arasında yapılacak yeni seçime kadar geçici olarak görevlendirilmekteydi. Öncelikle bu konunun bir coğrafya ders kitabında bulunması ve Osmanlı hükümetinin ilk ikisinden herhangi bir kategoride gösterilmemesi dikkat çekici noktalar. Ayrıca bu rejimler arasında herhangi bir karşılaştırma da yapılmamıştı. Bu durum ise, “En başta halifenin bulunduğu İslâmi formda bir sistem olarak, Osmanlı Devleti, yukarıdaki örneklerle kıyaslanamaz” şeklindeki bir değerlendirmenin geçerliliğini koruduğu yorumuna zemin hazırlamaktadır (Kohen, 1328/1910-1911:31; Doğan, 1994:73-74).¹¹ II. Meşrutiyet’le birlikte *Musâhebât-ı Ahlâkiye, Malumât-ı*

¹¹ Bu bakış açısı II. Meşrutiyet’ten itibaren değişikliğe uğrayarak, en iyi yönetim biçiminin meşrûtiyetten hiçbir farkı görülmeyen “hükûmet-i cumhûriyye” olduğu açıkça vurgulanmıştı. Sözgelimi, Sami Kohen’in *Ma’lûmât-ı Etfâl* adlı ders kitabında yer alan paragraf bunu ispatlamaktadır: “Hükûmet-i cumhûriyye, hükûmet-i meşrûtiyetin aynıdır. Yalnız, daimî bir hükümdâr yerine milletvekilleri tarafından intihâb olunan bir reis devleti idâre eder. Bu reis, her beş, altı senede bir değişir ve ona reis-i cumhûr itlâk olunur. Dünyada mevcûd hükümetlerin en ziyâde hür ve müterakkîsi işte bu hükûmet-i cumhûriyyedir.”

Medeniye ve Vezâif-i Medeniye adlı ders kitaplarında bir taraftan cumhuriyet yönetimi “en hür ve müterakkî” olarak nitelenmişken, diğer taraftan “Devlet-i Osmâni gibi muhtelif ve müteaddid kavimlerden, unsurlardan mürekkebe bir milleti haiz memleketlerde cumhûriyet kat’iyen câiz değildir” yorumuyla, saltanata karşı tedbir elden bırakılmamıştı (Doğan, 1994:73-85).

Politik tutumların ders kitaplarına etkisi noktasında tarih ders kitapları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılabilir: 1881 – 1922 yılları arasında yayınlanan tarih ders kitapları Osmanlı tarihi anlatımında yoğun bir hükümet müdahalesine maruz kalmıştı. Bu durum, 1881’den öncekilerle karşılaştırıldığı zaman daha da açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Antel, 1940:448; Berkes, 1978:106; Kazamias, 1966:59; Ubcini, 1977:197-198; Sungu, 1941:212-225).¹²

Ahmet Vefik Paşa, Sultan Abdülaziz (1861 – 1876) devrinde rüşdiyeler için ilk defa tarih ders kitabı hazırlayan kişi olarak bilinmektedir (Yinanç, 1940:577; Çıkar, 2001:34). Bu ilk deneme, öğrenciler için gerekli olan metinsel sadelik ve pedagojik açıklık noktasında bir takım eksiklikler arzetydi. Bu nedenle, modern anlamda ilköğretim okulları için tarih ders kitabı hazırlayan kişinin Selim Sabit Efendi olduğunu söylemek yanıltıcı olmaz (Akyüz, 1994:142). 1880 yılından itibaren ibtidâi ve rüşdiyelerdeki tarih dersleri için *Osmanlı Tarihi*, *İslâm Tarihi*, *Genel Tarih* (Târih-i Umûmî) gibi ders kitaplarının kabul edildiği görülmektedir (Kreiser, 1992:40; Somel, 2010:244-245). 1870’lerden sonra yayınlanan tarih ders kitaplarına ait genel bir görünüm de; Osmanlı tarihi konularının devlet merkezli anlatımıydı ki, bu yaklaşım imparatorluğun sonuna kadar devam ettirilmişti. Bu yaklaşımla bağlantılı olarak, toprak kazanımları veya kayıplar, Osmanlı Devleti’nin ilerlemesi veya gerilemesindeki “mutlak ölçü” kabul edilmişti. Özellikle ilköğretim okullarına yönelik hazırlanan tarih metinleri,

¹² Her ne kadar, Antel, *age.*, s. 448; Berkes, *age.*, s. 106; M. Andreas Kazamias, *Education and the Quest for Modernity in Turkey*, London, 1966, s. 59 ve Ubcini (*Türkiye 1850. I*, İstanbul, 1977, s. 197 – 198.)’den alıntı yapan İhsan Sungu (“Mekteb-i Maârif-i Adliyyenin Tesisi”, *Tarih Vesikaları I*, Nr. 3 (1941), s. 212 – 225) eserlerinde, 1839 Mekteb-i Maârif-i Adliye’den itibaren tarih derslerinin düzenli bir şekilde okutulduğunu veya 1850’lerin başlarından itibaren rüşdiyelerde tarih öğretimine başlandığını ifade etseler de, bu bilgi birkaç sebepten dolayı şüpheli görünmektedir. Söz konusu bilgiyi teyiden Ergin (*age.*, C. 1 – 2, s. 398 – 399.) Mekteb-i Maârif-i Adliye’nin ders programında tarih dersini göstermiş olmasına rağmen, aynı dönemde Arapça, Farsça ve matematik öğretiminin yapıldığı Dârülmualimîn-i Rüşdî’de tarih dersi verilmemekteydi. 1849 yılında İstanbul’da Dârülfünûn gibi bir yüksek öğretim kurumuna mezun yetiştirmeyi amaçlayan Dârü’l-maârif kurulduğunda, tarih dışında pek çok dersin programda yer aldığı tespit edilmiştir: M. Cevad, *age.*, s. 37 – 40; Ergin, *age.*, C. 1 – 2, s. 449 – 450. Diğer taraftan, şimdiye kadar yapılan araştırmalarda 1870’lerden önce ilköğretim okulları için tarih öğretimi üzerine herhangi bir ders kitabının hazırlanıp, yayımlandığına dair bir belge de gösterilmemiştir.

bu özelliklerin ham bir şekilde işlendiği zeminler olmuştu (Doğan, 1994:50, 74-86). Osmanlı tarihi ders kitaplarının bir diğer özelliği de, padişahların hakimiyet yıllarına paralel olarak tarihi sürecin bölümlere ayrılmasıydı. Ayrıca, 1908'e kadar bu kitaplarda padişahlar hakkında hiçbir eleştiri cümlesi de yer alamamıştı (Çıkar, 2001:52). Üstelik, "son Abbasi halifesinden hilâfeti devralan I. Selim aracılığıyla Osmanlı padişahları, kutsal Mekke ve Medine şehirleriyle Müslüman halkın koruyucuları" haline gelmişlerdi. Ayrıca, yaşadıkları şehir olan İstanbul da "Müslüman dünyasının biraraya geldiği kutsal bir misyon"u üstlenmişti. Bu durum öyle boyutlara ulaşmıştı ki; "Osmanlı Devleti, İslâmiyet ve Müslümanların koruyucusu sıfatıyla Tanrı'nın bir armağanı" olarak betimlenmiş ve halkı da "Osmanoğulları adındaki bu büyük ve meşhur hanedan tarafından idare edilen, devletlerinin birer üyesi olmakla her zaman gurur duyması gereken" insanlar, şeklinde tanımlanmıştı (*Mûlahhas Tarih-i Osmanî*, 1315/1897:14-15; İbrahim Hakkı, 1308/1891:39-40; Çıkar, 2001:40).¹³

Sultan II. Abdülhamid dönemi ders kitaplarında Osmanlı tarihi; kökeni Türkler'e ve Orta Asya'ya dayanan Osmanlı soyunun, XIII. yüzyılın başlarında Moğol baskısı nedeniyle Horasan'dan Anadolu'ya gelmek zorunda kalmasıyla başlatılmıştı. Bu konuya, Hz. Muhammed ve Dört Halife döneminin aktarıldığı birinci bölümde yer verilmişti. Böylece birinci bölümden itibaren, bir taraftan imparatorluğun İslâmi karakteri vurgulanmışken, diğer taraftan Allah'ın elçisinin izleyicileri olarak Osmanlı hanedanının yasallığı garanti altına alınmış oluyordu (Çıkar, 2001:41-42; Mert, 2000:103-104). Bu bağlamda halifeler, Osmanlı padişahlarıyla aynı kontekst içerisinde ele alınmıştı. II. Abdülhamid'in İslam ittifadı politikasıyla örtüştüğü söylenebilecek olan bu tarih yazımının, aynı zamanda Osmanlı sultanlarının hilafet üzerindeki salahiyetini de tartışılmaz kıldığı düşünülebilir. Bu dönemde Osmanlı vatandaşları arasındaki ayırımın ölçüsü "din" idi. 1908'deki yeni rejimin ilk yıllarında "Osmanlıcılık" anlayışında, Müslüman – Hristiyan arasındaki ayırım da göz ardı edilebilmişti (*Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmûası*, C.2, 1327/1909:78-79). Bu düşünce, Balkan Savaşları'ndan sonra yerini Türkçülük ideolojisine bırakmıştı (Çıkar, 2001:65-71).

¹³ "...die Kalifenwürde und die Reliquien des Propheten seien vom letzten abbasidischen Schattenkalifen an Sultan Selim I. übertragen worden und somit seien allen Sultane Kalifen der islamischen Gemeinschaft und Diener der beiden heiligen Städte Mekke und Medina geworden...Nach der Übergabe der Reliquien des Propheten sei İstanbul zum Zentrum der islamischen Welt geworden ...und wir müssen sehr stolz darauf sein, dass wir diesem ehrenhaften Staat angehören, dass wir von der berühmten Dynastie regiert werden, die unserem Reich den großen Namen Osmane gab."

Selim Sabit Efendi tarafından kaleme alınan *Muhtasar Târîh-i Osmânî* adlı eser, II. Abdülhamid dönemine kadarki Osmanlı tarihini içermekteydi (Mert, 2000:103; Fortna, 2005:268). 1876 – 1909 yılları arasındaki tarih ders kitaplarındaki konular, 1861’de Sultan Abdülmecid’in ölümünün ardından sona ermişti. Kitabın diğer baskılarında ise Sultan Abdülaziz hakkındaki bilgiler kısaltılıp, bir sahifeye indirilmiş, son sahifede Sultan V. Murad hakkında kısaca bilgi verildikten sonra, II. Abdülhamid’in tahta çıkarılması ve anayasaya – meclise ilişkin konular bir sahife halinde özetlenmişti (Mert, 2000:103). Fakat kitabın yasaklanma gerekçesinde görülebileceği gibi, Sultan Abdülhamid döneminde, tarih ders kitaplarında söz konusu sultanlar hakkında bilgi vermek, mevcut padişahın saygınlığı ile devlet otoritesi açısından bir tehlike nedeni olarak algılanmıştı.

1880’lerden itibaren yayınlanan tarih ders kitaplarında Osmanlı padişahları hakkında verilen bilgilerin, farklı okul kademelerine göre değiştiği tespit edilmektedir. Ali Nazima tarafından kaleme alınmış ve bu dönemdeki ibtidâilerin tarih dersleri için klasikleşmiş olan kitapta, Osmanlı sultanları hakkındaki bilgilerin sansürlendiği anlaşılmaktadır (Ali Nazima, 1309/1891-1892:67). Kitapta, II. Osman (1618 – 1622), I. Mustafa (1617 – 1618; 1622 – 1623), I. İbrahim (1640 – 1648), IV. Mehmed (1648 – 1687), II. Mustafa (1695 – 1703), III. Ahmed (1703 – 1730), III. Selim (1789 – 1807) ve IV. Mustafa (1807 – 1808) gibi hal edilmiş veya şaibeli ölümlere kurban gitmiş sultanlar hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktaydı. Ayrıca patolojik sorunları olduğu iddia edilen I. Mustafa (1617 – 1618; 1622 – 1623) ve I. İbrahim (1640 – 1648)’e de yer verilmemişti. Rüşdiyelere yönelik tarih ders kitaplarının, daha ayrıntılı ve sansür mekanizmasının daha az etkisiyle hazırlanmış olduğu söylenebilir. Reşad’ın kitabında, detaylardan bahsedilmemiş olsa da, II. Osman’ın (1618 – 1622) ve I. İbrahim’in (1640 – 1648) şehadetlerine değinilmişti. I. Mustafa’dan (1617 – 1618; 1622 – 1623) zihinsel yetersizlik yerine, “bünyece iktidarsızlık” örneği olarak söz edilmişti (Reşad, 1309/1891-1892:76, 87). Ali Cevad’ın rüşdiyeler için hazırladığı *İslâm Târîhi* adlı kitabı incelendiğinde, II. Osman’ın (1618 – 1622) Yeniçeriler tarafından öldürülmesi ve I. İbrahim’in (1640 – 1648) keyfi idaresi hakkında bir takım bilgilerin verildiği görülmektedir (Ali Cevad, 1308/1890-1891:178).¹⁴ Nazima, Reşad ve Cevad’ın farklı okul kademeleri için yazdıkları söz konusu eserler, genel olarak devlet ve padişah

¹⁴ Bu eserin 1 – 102 sayfaları arasındaki ilk bölümünde Muhammed’den itibaren Osmanlılara kadarki İslâm tarihi, 103 – 205 arasındaki ikinci kısmında ise Osmanlı tarihi anlatılmıştır.

merkezli, toprak kazanımları ve kayıpları konularında odaklanan kitaplar özelliğindedir.

Bu kitaplar, kronolojik olarak Osmanlı soyunun kökeninden itibaren başlatılmıştır. Hepsi, Türk ve Türkmenlerin ve Orta Asya'daki Kayı boyunun, Horasan'dan önce Arap ve Kürtlerin yaşadığı bölgelere, oradan da Anadolu veya "Diyâr-ı Rûm"a geldiklerini yazmıştır. Bu göç hareketinin sebebi, Orta Asya'daki Moğol veya Tatarların işgalleri ile Cengiz Han'ın Horasan'daki teşebbüsleriydi (Ahmet Rasim, 1306/1888-1889:8-10; Ahmet Rasim, 1310/1892-1893:9-10; İbrahim Hakkı, 1308/1890-1891:16-18; *Mûlahhas Tarih-i Osmanî*, 1315/1897:3-4; Hüseyin Hıfzı, 1322/1904:5-6; Çıkar, 2001:41-42; Ali Cevad, 1308/1890-1891:103; Ali Nazima, 1309/1891-1892:3; Reşad, 1309/1891-1892:7). Kitaplarda, Moğol veya Tatarlar, Sultan I. Bayezid'in (1389 – 1402) Timur karşısında aldığı yenilgi üzerine, bir kez daha eleştiriye maruz tutulmuştu. Bu noktada Timur'dan, Anadolu'yu yakıp yıkan ve sivil halkı katleden bir Moğol veya Tatar Hanı olarak bahsedilmişti (Ali Nazima, 1309/1891-1892:16-18; Ali Cevad, 1308/1890-1891:12-13).

Bu ders kitaplarının büyük kısmında, İstanbul'un Sultan II. Mehmed (1444 – 1446; 1451 – 1481) tarafından fethedilmesinden, yeni bir çağ başlatan önemli bir hadise olarak bahsedilmemişti. Sadece, Reşad'ın kitabında bu fethin, II. Mehmed'in Doğu Roma İmparatorluğu'na karşı bir başarısı anlamına geldiğini ve bu vak'anın Avrupa'daki tarih yazımında, Ortaçağ'ın sona erip, yeni bir çağın başlangıcı olarak kaydedildiğine dair ifadeleri bulmak mümkündür (Reşad, 1309/1891-1892:37). Nazima hariç incelenen bütün ders kitaplarında, Doğu Anadolu'daki Şahkulu isyanının (1502) İran Safevileri tarafından kıskırtıldığı ve Sultan I. Selim'in (1512 – 1520) izlediği politikanın, Anadolu'daki binlerce militan Şii'nin ölmesiyle sonuçlandığı yazılmışsa da, genelde, Şiilere karşı alınan bu askeri tedbirlerin haklı olduğu izlenimi yansıtılmıştı (Ali Cevad, 1308/1890-1891:135; Reşad, 1309/1891-1892:43). Benzer bir yaklaşım, Anadolu'daki Celali İsyanları'na (1606 – 1611) karşı Kuyucu Murad Paşa'nın sergilediği yöntem için de gösterilmişti (Reşad, 1309/1891-1892:83; Ali Cevad, 1308/1890-1891:153). Kitaplar, I. Selim'in iki önemli başarısı olduğunda tam müttefikler: Birincisi, Safeviler'e karşı yapılan Çaldıran Savaşı'yla (1514) Kürt nüfusun yaşadığı bölgelerin ele geçirilmesi, ikicisi de, Memlukların yenilerek Suriye ve Mısır'ın alınmasıyla sonuçlanan 1517 Savaşı olmuştu (Ali Cevad, 1308/1890-1891:136-138; Ali Nazima, 1309/1891-1892:23-24; Reşad, 1309/1891-1892:44-45).

Genel olarak, 1876 – 1909 yılları arasındaki Osmanlı tarihi yazımının ders kitaplarındaki ortak noktaları şunlardı: Sultan III. Murad (1574 – 1595) dönemi ve 1579 yılında Vezir-i azam Sokullu Mehmed Paşa'nın öldürülmesi, Osmanlı Devleti'nin çöküş sürecinin başlangıcı olarak kabul edilmişti (Ali Cevad, 1308/1890-1891:136-138; Ali Nazima, 1309/1891-1892:29). 1683 Viyana Muhasarası, Kutsal Lig karşısında alınan yenilgiler ve 1699 Karlofça Antlaşması, ilk büyük toprak kayıplarının başladığı vak'alar olarak yazılmıştı (Ali Cevad, 1308/1890-1891:173; Ali Nazima, 1309/1891-1892:46-47). 1768 – 1774 Osmanlı – Rus Savaşı'nın, Avrupa devletleri karşısında alınan bütün yenilgilerin ve iç sorunların temel nedeni, III. Selim (1789 – 1807) ve II. Mahmut (1808 – 1839)'un modernist / ilerlemeci bir yaklaşımla ıslahat teşebbüslerine rağmen, Yeniçerilerin serkeşliği ve ayânların devlete karşı bağlılık ve sadakat duygularının zayıflığı gösterilmişti. Bir sadakatsizlik örneği olarak özellikle, Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa (1769 – 1848) vurgulanmıştı (Ali Cevad, 1308/1890-1891:180-188; Ali Nazima, 1309/1891-1892:53-61; Reşad, 1309/1891-1892:101-113).

Ders kitaplarında bir diğer ortak vurgu da, 1839 Tanzimat Hatt-ı Hümayûnu ve onun sonuçlarıydı. Osmanlı İmparatorluğu'nun modern ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmasında, Tanzimat döneminde gerçekleştirilen reformların temel teşkil ettiği konusunda bir konsensüs mevcuttu. Müslüman ve gayrimüslimlerin yasalar karşısında eşit kabul edilmesini, ders kitapları fermanın en önemli başarısı olarak zikretmişti (Ali Cevad, 1308/1890-1891:190; Ali Nazima, 1309/1891-1892:63-64; Reşad, 1309/1891-1892:114-115).

Bu ortak noktalar dışında ders kitaplarındaki tarih aktarımı farklılaşmıştı. Sözelimi, Nazima'nın ibtidâiler için hazırladığı risâlesinde; Osmanlı fetih ve başarıları, kahramanlık öyküleriyle süslenmişken, XVII. yüzyıldan sonraki kriz ve yenilgiler bütünüyle atlanmıştı. Diğer taraftan, Cevad ve Reşad'ın ders kitaplarında, bu yanlış ve tahrif edilmiş tarih yazım örneği sergilenmemişti.

Reşad'ın rüşdiyeler için hazırladığı ders kitabındaki üç sahifelik giriş bölümünde, Osmanlı Devleti'nin coğrafi konumu ve özellikleriyle, nüfusunun yapısından bahsettiği “Devlet-i Âliye-i Osmâniye'nin Hülâsa-i Ahvâl-i Coğrafiyesi” başlıklı bir bölüm yer almaktadır. Burada Osmanlı Devleti, Amerika, İngiliz İmparatorluğu, Çin ve Rusya'dan sonra,* beşinci büyük ülke olarak sunulmuştu. Yazar, Cezayir, Tunus, Romanya'yı

* Bu karşılaştırmada Fransa ve Almanya dikkate alınmamıştır.

Osmanlı Devleti'nin parçaları olarak göstermişti. İmparatorluğun soğuk bölgelerinden, sıcak çöllere kadar uzanan alanlarındaki iklim farklılıkları, flora, fauna ve doğal zenginliklerinden bahsederken Reşad, Osmanlı İmparatorluğu'nu coğrafyacılardan kendi başına ayrı bir dünya olarak değerlendirdiklerine temas etmişti (Reşad, 1309/1891-1892:3-4). Bu metin, okuyan herkesin imparatorluğun sahip olduğu toprak büyüklüğünden etkilenmesi düşünülerek, kaleme alınmışa benzemektedir. Kitapta coğrafi bilgileri takiben, Osmanlı nüfusu hakkındaki bilgilere geçilmişti. Yazara göre, Osmanlı Devleti "başlıca 12 Müslüman kavim"i, içinde barındırmaktaydı: Türkler, Araplar, Kürtler, Lazlar, Boşnaklar, Pomaklar, Çıtıklar, Arnavutlar, Kafkasyalılar, Tatarlar, Mongaylar (Nogaylar) ve Gürcüler. Müslüman olmayan sekiz unsur olarak da: Araplar, Gürcüler, Rumlar, Ermeniler, Bulgarlar, Arnavutlar, Ulahlar ve Yahudiler sayılmıştı. Reşad, bütün bu kavimlerin "Osmanlı" kimliği altında bir olarak ve beraber yaşadıklarını vurgulamıştı (Reşad, 1309/1891-1892:6).¹⁵ Kitapta, bu gruplar dinlerine göre değil, milliyetlerine göre sınıflandırılmıştı. Dönemine göre farklılık arzeden bu sınıflandırma, ders kitaplarının tekdüze bir tarzda hazırlanmasıyla ilgili katı bir politikanın sergilenmediğine işaret edebilir. Yazar, burada Müslüman ve gayrimüslim grupları "Osmanlı" çatısı altında birleştirmişti. Reşad, "İslâmiyet ve o meyânda mezheb-i celfî-i (Hanefî) ekseriyet üzere hükmü câri olan diyânet ve mezheb" olduğundan bahsederken, Osmanlıca'nın sadece Türklere ait değil, bütün gruplar için geçerli olan bir "lisân-ı umûmî" olduğunu ifade etmişti (Reşad, 1309/1891-1892:6). Son olarak, padişahın Osmanlı Devleti'nin hükümdarı bulunduğunu ve bütün dünyadaki yaklaşık 200 milyon Müslümanın, sultanın halifelik kimliği altında kutsal otoritesini, Osmanlılar gibi kabul ettiklerini eklemiştir (Reşad, 1309/1891-1892:6).¹⁶

Nazima, Cevad ve Reşad tarafından hazırlanmış tarih ders kitaplarında, Osmanlı'da yönetici unsurun Türk orjinli olduğu ifadesinin dışında, ne İslâmi ne de Türk milliyetçiliğiyle ilgili bir üslubun tercih edildiği görülmektedir. Buna karşılık eserlerde, devlet-merkezli ve hanedan-eksenli Osmanlıcı bir yaklaşımın sergilendiği söylenebilir. Türk milliyetçiliğinin daha güçlü bir tarzda vurgulandığı rüşdiye düzeyinde bir ders kitabı olarak, Selanikli Tefvik'in *Osmanlı Tarihi* gösterilebilir (Selanikli Tefvik,

¹⁵ "Bunların cümlesi (Osmânî) nâm-ı celfîi altında müttehid ve müteayyîşdirler."

¹⁶ "Fermân-fermâ-yı hükûmet olan zât-ı şevketsimât-ı umûm osmânîların pâdişâhı ve sultânı olduğu gibi hilâfet ve imâmet-i celfîe hasebiyle bütün dünyâ üzerinde bulunan iki yüz milyon kadar ehl-i islâmın mercii mukaddesidir."

1322/1904). Tevfik'in Osmanlı tarih yazımında, Nazima'nın veya Reşad'ın ders kitaplarında sergiledikleri yaklaşımdan pek farklı bir husus mevcut değildi. Fakat bu kitapta, Osmanlı hanedanının kökenleri konusuna daha fazla yer verilmişti. Yazar burada, Osmanlı hanedanının sadece Türk orjininden geldiğini belirtmekle yetinmemiş, fakat aynı zamanda Türklerin büyüklüğünün de altını çizmişti. Buna göre, hem sultanın kulları hem de sultanın kendisinin ataları, "Türk" adı verilen muhteşem bir ırka mensuplardı. Bu Türk soyu, Asya kıtasının merkezindeki Altay Altın Dağları'na yakın bir bölgede ortaya çıkmıştı. Ve kısa zamanda Türk ırkı, cesaret, iyi huyluluğu ve güzelliğiyle ön planda belirmişti. Oğuz Han bu soyun en büyük ve en ünlü hükümdarıydı. Oğuz Han'dan itibaren Türklerin ünü, dünyanın diğer bölgelerinde de duyulmaya başlanmıştı (Selanikli Tevfik, 1322/1904:3).¹⁷ Kitabın böyle vurgularla basılması ve okutulması, II. Abdülhamid dönemindeki etkin sansür mekanizmasının, en azından Türk milliyetçiliği noktasında daha toleranslı işlediği anlamına gelebilir.

II. Meşrutiyet'in ilânından itibaren kaleme alınan ders kitaplarındaki ortak özellikler ise şöyle sıralanabilir:

1. Saltanat / hanedan övgüsüne son verilmişti,
2. İmparatorluğun "Türk" karakteri ön plana çıkarılmıştı,
3. Batı ve Doğu dünyası arasındaki bağlantı kurulmuştu,
4. Öğrencilere Orta Asya sevgisi kazandırılmaya çalışılmıştı,
5. İmparatorluktaki azınlıkların niyet ve fikirlerine dikkat çekilmişti,
6. Genç nesillere gelecekle ilgili optimist bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştı,
7. Genç Türklerin ideolojisi ders kitaplarındaki temel iskeleti meydana getirmişti. Bu bağlamda "Türkçü" bir tarih anlayışı öne çıkmıştı,
8. Dünya tarihiyle ilgili konulara ilköğretimden itibaren yer verilmişti (Çıkar, 2001:58-62, 63-85).

¹⁷ "Sevgili büyük pâdişâhımızın cedd-i âlâları ve pâdişâhın bizim gibi kulu olanların büyük babaları "Türk" nâmı verilen bir şanlı kavme mensûbdurlar. Bu Türk kavmi Asya kıtasının orta cihetlerinde (Altay) Altun dağları civarında zuhûr etmişler. Türk kavmi diğer kavimler arasında yiğitlik, güzel huyluluk, güzellik ile şöhret almışdır; meşhûr Oğuz Han bu kavmin en meşhûr hükümdâridir. Oğuz Han zamânından i'tibâren Türk kavminin nâmı etrâfa yayılmağa başladı.."

1880'den sonraki ders kitaplarının ortak bir diğer özelliği de, bir taraftan dini – otoriteryan toplumsal değerleri, diğer taraftan dünyevi – ilerlemeci fikirleri birarada işlemesiydi. Bu yaklaşım, önce ibtidâilere yönelik ders kitaplarında sergilenmiş, daha sonra bütün kademelerdeki; özellikle tarih, edebiyat, imlâ ve vatandaşlık kitaplarına yansıtılmıştı. Böylece, Osmanlı eğitiminde benimsenen hem modernist hem toplumsal disiplin yanlısı tutum okul kitaplarında açığa çıkarılmıştı (Çıkar, 2001:50-51). Eğitimdeki bu düal yapı, özellikle 1904'den sonra gerçekleştirilen reformlarla ders programlarında da tatbik edilmeye çalışılmıştı. Ancak, imparatorluğun ilköğretim sistemindeki yapısal zayıflığın (Yalçın, 1935:32), Meşrutiyet yönetiminin, bu amaçları uyumlu bir sentez halinde birleştirmesine engel olduğu söylenebilir.

Sonuç

Devletin kamu eğitimi üzerinde tam bir denetim kurmaya çalıştığı bir dönemde, ders kitaplarında ön plana çıkan kavramlardan biri itaat diğeri vatan idi. Devlet ve Sultan'a itaat makbul bireyin tanımında öncelikli sırada yer alan özellikler arasında bulunurken, padişaha bağlılık vatani bir görev olarak kabul edilmiştir. İtaat, inanç ve itikat değerleri eşliğinde inşa edilmeye çalışılan bir kavram olmuştur. Esasen bu değerler bireylerde dini kimliklerin gelişimi ve şekillenmesi bağlamında da etkili olabilecek unsurlar arasında değerlendirilmelidir. Sultan II. Abdülhamid İslam birliğini dikkate alan yeni bir yönetim biçimi tesis etmeye çalıştığından ders kitaplarında din ve hilafet vurgusu gerekli görülmüştür. Ancak bu, pedagojinin geleneksel dini yörüngesine tekrar oturtulma çabası olmaktan ziyade dinin devletin denetimi altında ve eğitim sistemi vasıtasıyla yeniden üretilmesi anlamında değerlendirilmelidir. Böylece ders kitapları bilgi vermek amacının ötesinde Osmanlı toplumsal kimliğini yeniden inşa etmek misyonunu da üstlenmiştir. Sözkonusu yapılandırma sürecinde dinin, modern/seküler bir bağlama yerleştirildiğinde, yeni nesillerin yaşamlarında ve dolayısıyla imparatorluğun geleceğinde dönüştürücü bir rol oynayacağı düşünülmüştür.

Halife sultana bağlı insanlar yetiştirmenin temel hedeflerden biri olan eğitim sisteminde yüceltilmesi gereken değerler arasında vatan kavramı da ön plana çıkmaktadır. Vatan kavramı milliyetçilik anlayışından uzak, farklı din ve milliyetlere karşı düşmanlık ve nefret hislerinden muaf vatanseverlik fikri eksenine yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte ders kitaplarında modern anlamda millet vurgusunun ilk

defa bu dönemde yapılmaya başlandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Türk tarihine detaylı olarak yer verilen, milliyet vurgusunun ve gururunun belirgin şekilde ön plana çıkarıldığı ders kitaplarının okutulması, temel eğitim stratejileri arasına dahil edilmiştir. Zira Sultan devletin kurtuluşunun, kültürel Türkçülük anlayışına ve siyasi sadakate sahip, ayakları yere basan, modern ve geleneksel değerlerin Batı'nın her alandaki rekabetine karşı koyabilecek şekilde yeniden üretildiği bir zihniyet çerçevesinde nesilleri yetiştiren bir eğitim sisteminden geçtiği fikrindeydi. Bu anlamda kendi idaresinin devrilmesine ve devletin parçalanmasına engel olamamakla beraber, bu yıkıntıdan yeni bir devleti kurabilecek nitelikte bir kadroyu yetiştiren eğitim sistemini meydana getirdiğinden, başarılı olunduğuna hükmedilebilir. Diğer taraftan genel anlamda eğitimin, özelde ders kitaplarının toplum mühendisliğinin bir aracı ve merkezin değer ve alışkanlıklarının aktarılma, muayyen kişilerin endoktrinasyon yolu olarak kabul edilmesi geleneği de yine bu dönemin mahsulü sayılabilir.

Kaynakça

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Belgeleri (Boa)

HH., Nr. 10151, 22340.

29 C 1263 / 14.6.1847, İ. Meclis-i Vâlâ, Nr. 2036.

10 C 1263 / 26.5.1847, İ. Meclis-i Vâlâ, Nr. 2015.

18 R 1263 / 5.4.1847, İ. Dâhiliye, Nr. 7370.

26 N 1264 / 26.8.1848, İ. Dâhiliye, Nr. 9313.

21 Z 1276 / 10.7.1860, İ. Dâhiliye, Nr. 30972.

Tarihsiz, İ. Meclis-i Vâlâ, Nr. 24886.

Tarihsiz, İrade Meclis-i Vâlâ, Nr. 10938.

18 Z 1324 / 1.2.1907, MF. İBT., 185 / 113.

Kitap ve Makaleler

A.Rıza. (1312 / 1894 – 1895). *Kızlara Mahsûs Hıfz-ı Sıhhat*. İstanbul.

A.Rıza. (1315 / 1897 – 1898). *Kızlara Mahsûs İdâre-i Beytiyye*. B:2, Kitap: 2. İstanbul.

Abdi Kamil. (1302/1885-1886). *Elifbâ*. Dersaâdet.

Abdurrahman Şeref. (1316 / 1898 – 1899). *İlm-i Ahlâk*. İstanbul.

Adivar, A. Adnan (1943). *Osmanlı Türklerinde İlim*, İstanbul : Maarif Vekaleti.

Ahmed Rasim. (1306 / 1888 – 1889). *Küçük Tarih-i Osmanî. Birinci senesi*. İstanbul.

_____. (1310 / 1892 – 1893). *Küçük Tarih-i Osmanî. İkinci senesi*. İstanbul.

Akyüz, Yahya. (1994). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*. İstanbul : Kültür Koleji.

Akyol, İ. Hakkı. (1940). "Tanzimat Devrinde Bizde Coğrafya ve Jeoloji". *Tanzimat I. Yüzüncü Yıl Münasebetile*, İstanbul : Maarif Matbaası.

Ali Cevad. (1308 / 1890 – 1891). *Muhtasar Târîh-i İslâm*. İstanbul.

- Ali Nazima. (1309 / 1891 – 1892). *Târîh-i Nâzima. Küçük Târîh-i Osmânîdir*. Dersaâdet.
- Ali Seyyidi. (1332 / 1913 – 1914). *Musahebât-ı Ahlâkiye*. İstanbul.
- Ali Tevfik. (1305 / 1887 – 1888). *Yeni Coğrafya*. İstanbul.
- Antel, S. Celal. (1940). “Tanzîmât Maarifi”. *Tanzîmât I. Yüzüncü yıldönümü münasebetile*. İstanbul : Maarif Matbaası, s. 444-462.
- Ateşîzâde M. Bedreddin. (1309/1891-1892). *Risâle-i İmlâ*. İstanbul.
- Ayşe Sıdika. (1313 / 1895 – 1896). *Usûl-i Talîm ve Terbiye*. İstanbul.
- Behram Münir. (1321 / 1903). *Muhtasar İdâre-i Beytiyye*. İstanbul.
- Baymur, Fuat. (1947). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul : İnkılap Kitabevi.
- Berkes, Niyazi. (1973). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. Ankara : Bilgi Yay.
- Beydilli, Kemal. (1995). *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne, Mühendishâne Matbaası ve Kütübhanesi (1776 – 1826)*. İstanbul: Eren Yay.
- Boyd, William–King, Edmund J. (1928). *The History of Western Education*. London : A & C Black.
- Bumin, Kürşat. (1983). *Batı’da Devlet ve Çocuk*. İstanbul : Patika Yay.
- Çıkar, Mustafa. (2001). *Von der Osmanischen Dynastie zur Türkischen Nation. Politische Gemeinschaften in osmanisch-türkischen Schulbüchern der Jahre 1876 – 1938*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Çiçek, Kemal. (1995). “Tanzimat ve Şer’iât. Namaz Kılmayanlar ve İçki İçenlerin Takip ve Cezalandırılması Hakkında Kıbrıs Muhassılı Mehmet Tal’at Efendi’nin İki Buyrulduzu”. *Toplumsal Tarih*, S. 15, s. 22 – 27.
- Doğan, Nuri. (1994). *İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876 – 1918)*. İstanbul : Bağlam Yay.
- Düstûr*. Cüz-i Sâni, İstanbul, 1289 / 1872 – 1873.
- Düstûr*. Cüz-i Sâni, Dersaâdet, 1289 / 1872 – 1873.
- Easton, David & Dennis, Jack. (1969). *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*. New York : San Francisco.

“Education, sociology of”. (1994). *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*. (ed.) Gordon Marshall, Oxford – New York, s. 142 – 143.

Eğriboz, Ali İrfan. (1323/1894-1895). *Çocuklara Ta’lîm u Fezâil-i Ahlâk*. İstanbul.

Ergin, Osman. (1977). *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San’at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi*, C. 1 – 2. İstanbul : Eser Matbaası.

Ergün, Mustafa– Duman, Tayyip. (1996). “19. yüzyılda Osmanlı Askeri Okullarının Ders Programları ve Ders Kitapları”. *Yeni Türkiye. Eğitim Özel Sayısı*. Ocak – Şubat, s. 494 – 511.

Fortna, Benjamin C. (2005). *Mekteb-i Hümayun. Osmanlı İmparatorluğu’nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*. (Çev.) Pelin Sıral. İstanbul : İletişim Yay.

Heywood, Colin. (2003). *Baba Bana Top At! Batı’da Çocukluğun Tarihi*. (Çev.) Esin Hoşsucu. İstanbul : Kitap Yay.

“History as Subject Matter”. (1982). *Encyclopedia of Educational Research*. (ed.) Harold E. Mitzel, C. 2. New York – London, s. 803 – 808.

Hüseyin Hıfzı. (1322 / 1904). *Hülâsa-i Tarih-i Osmanî*. Dersaâdet.

Iitzkowitz, Norman. (1989). *Osmanlı İmparatorluğu ve İslami Gelenek*. (Çev.) İsmet Özel. İstanbul : Çınar Yay.

İbrahim Hakkı. (1308 / 1890-1891). *Zübde-i Tarih-i Osmanî*. İstanbul.

İbrahim Hakkı. (1308 / 1890 – 1891). *Küçük Osmanlı Tarihi*. İstanbul.

İhsanoğlu, Ekmeleddin. (1992). “Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı”. *150. Yılında Tanzimat*. (der. Hakkı D. Yıldız). Ankara : TTK, s. 335 – 395.

Kafadar, Osman. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara : Vadi Yay.

Karpat, Kemal. (2002). *Osmanlı Modernleşmesi. Toplum, Kuramsal Değişim ve Nüfus*. (Çev.) Akile Z. Durukan–Kaan Durukan. Ankara : İmge Yay.

Kazamias, M. Andreas. (1966). *Education and the Quest for Modernity in Turkey*. London : George Allen & Unwin Ltd.

Kocamanoğlu, Emine. (1999). “Eğitim Hakkında Görüşleri ve Ayşe Sıdika Hanım”. *Tarih ve Toplum*. S. 189, s. 51 – 55.

- Kreiser, Klaus. (1992). "Das Turkische Schulbuch vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart", *Turquie. Livres d'hier, Livres d'aujourd'hui*. (ed.) Paul Dumont. Strasbourg, 1992, s. 25 – 41.
- Kuran, Ercüment. (1981). "Osmanlı İmparatorluğu'nda İnsan Hakları ve Sadık Rifat Paşa". 8. *Türk Tarih Kongresi* (Ankara, 11 – 15 Ekim 1976), C. 2. Ankara : TTK.
- Kurdakul, Necdet. (1989). "Mehmet Sadık Rifat Paşa". *Tarih ve Toplum*, S. 71, s. 312 – 317.
- Laurie, Sean S. (1903). *Studies in the History of Educational Opinion from the Renaissance*, Cambridge : The University Press.
- Mahmud Cevad. (2001). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*. Ankara : Yeni Türkiye Yay.
- Mardin, Şerif. (1991). *Türk Modernleşmesi. Makaleler 4*. İstanbul : İletişim Yay.
- _____. (1996). *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu. The Genesis of Young Ottoman Thought*. (Çev.) Mümtazer Türköne, Fahri Unan ve İrfan Erdoğan. İstanbul : İletişim Yay.
- _____. (1974). "Super Westernization in Urban Life in the Ottoman Empire in the Last Quarter of the Nineteenth Century". *Turkey : Geographic and Social Perspectives*. (ed.) Peter Benedict-Erol Tümertekin-Fatma Mansur. Leiden : E. J. Brill, s. 403-446.
- Mehmed Ârif. (1309 / 1891 – 1892). *Küçük Kırâat-ı Fennîye*. İstanbul.
- Mert, Özcan. (2000). "Selim Sabit Efendi ve "Muhtasar Tarih-i Osmani" İsimli Eseri". *Uluslararası Vize Tarih ve Kültür Sempozyumu (Vize/ 28.4.2000). Türkiye'nin İlk Pedagogu Vize'li Selim Sabit Efendi*. İstanbul : Beta Yay., s. 103 – 104.
- Mülahhas Tarih-i Osmanî*. (1315 / 1897). İstanbul.
- Nurdoğan, Arzu M. (2005). *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi.
- Ocak, A. Yaşar. (1998). *Osmanlı Toplumunda Zındıklar ve Mülhidler (15. – 17. Yüzyıllar)*. İstanbul : Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Osmanlı İmparatorluğundan, Türkiye Cumhuriyetine...Nasıldı? Nasıl Oldu? 10. Yıl* (1933). (Haz.) Dr. Vedat Nedim – Burhan Asaf. İstanbul : Devlet Matbaası.

Reşad. (1309 / 1891 – 1892). *Muhtasar Osmanlı Târîhi. Mekteb-i Asır Rüşdiyye Kısmı*. İstanbul.

Sadık Rifat. (1263/1847). *Risâle-i Ahlâk*. İstanbul.

Sami Kohen. (1328 / 1910 – 1911). *Ma'lûmât-i Etfâl*. İstanbul.

Selanikli Tevfik. (N 1322 / 11– 12.1904). *Muhtasar Târih-i Osmânî. Mekâtib-i Rüşdiyye Programına Tevfîkân Tahrîr Olunmuştur*. Cild-i evvel, Dersaâdet.

Sungu, İhsan. (1941). “Mekteb-i Maârif-i Adliyyenin Tesisi”. *Tarih Vesikaları I*. Nr. 3, s. 212 – 225.

Somel, Selçuk Aksin Somel. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908). İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*. İstanbul : İletişim Yay.

Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmûası, Ameliyât ve Tatbîkât Kısmı. (1327 / 1909). C. 2, İstanbul.

“Textbooks”. (1982). *Encyclopedia of Educational Research*. (ed.) Harold E. Mitzel, C. 4, s. 1933 – 1936.

“Textbooks”. (1994). *The International Encyclopedia of Education*. (ed.) Torsten Husen – T. Neville Postlethwaite, C. 11, s. 6366 – 6370.

Tiregöl, Jessica S. (1998). “The Role of Primary Education in the Nation – State – Building: The Case of the Early Turkish Republic (1923 – 1938)”. Yayınlanmamış doktora tezi. Princeton University, 1998.

Timur, Taner. (1986). *Osmanlı Kimliği*. İstanbul : İmge Kitabevi.

Üstel, Füsun. (2004). *“Makbul Vatandaş”ın Peşinde. II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul : İletişim Yay.

Yalçın, Hüseyin Cahid. (1935). *Edebi Hatıralar*. İstanbul : Akşam Kitaphanesi.

Yinanç, Mükrimin Halil. (1940). “Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik”. *Tanzimat I, Yüzüncü yıldönümü münasebetile*. İstanbul : Maarif Matbaası.

Extended Summary

Purpose

Considering the strong connection between the educational institutions and society, and politics and culture, the main goal of the present study is to establish how the political regime was being perceived in the primary school course books written during the reign of the Sultan Abdulhamid the Second (1876-1909), and how the ruler and an agreeable individual was being described in an age where the empire was being disintegrated and in a state of utter backwardness. Despite the fact that the idea of education being at the very center of the cultural and social transformation during the last stages of the empire is largely shared in the general Turkish literature, there is little research made into the schools, curriculum and course books of the period and their overall reflection in the everyday life in the real sense.

One could hardly expect the course books written in line with the mentality shaped up since 1860s to accommodate the content and style that is indifferent to the general education mentality based on political-military-economic pragmatism principles in keeping with the period in question. In this respect the main issue of the study is to identify the ways in which the political economic goals are reflected in the course books of the period where such goals were primarily based on the strengthening of the patrimonial state mentality through the promotion of a sense of patriotism (Mardin, 2002:77-119; Ögel, 1995:149-169; Türkdoğan, 2004:145-167, 170-196) and the development of industrial/agricultural economy through raising productive individuals.

The present study titled "A Study on the Course Books Studied in the Primary Schools during the Reign of Sultan Abdulhamid the Second" will strive to make a contribution in the reassessment of our education mentality shaped up largely by the scarcity of thorough studies conducted into the subject matter described herein and the inertia caused by acquired wisdom.

Method

The present study is based on the premise that history is a dynamic force that creates today rather than being a heap of experience from the past, and that the course books serve as projectors that determine the principles on which the state is desired

to be built. From the viewpoint that the discourse developed from the course books revised in line with such new goals should be assessed beyond theoretical and ideological considerations; the original sources pertaining to the period in question and the secondary sources consisting of books, articles and dissertations written on the subject matter will be interpreted within their own context as is and by employing historical methods.

Results

In general, the common themes observed in the Ottoman history narrative during- the years between 1876 and 1909 are as follows: The reign of Sultan Murad the Third (1574-1595) and the killing of the grand Vizier Sokullu Mehmed Pasha in 1579 were acknowledged as the beginning of the decline of the Ottoman State (Ali Cevad, 1308/1890-1891:136-138; Ali Nazima, 1309/1891-1892:29). The Siege of Vienna in 1683, defeats against the Holy League and the Karlowitz Treaty of 1699 were described as the events which led, for the first time in the Imperial History, to a series of major territorial losses (Ali Cevad, 1308/1890-1891:173; Ali Nazima, 1309/1891-1892:46-47). The rebellious attitude of Janissaries and the insufficient amount of loyalty and fidelity shown towards the state by the landed proprietors were regarded as the fundamental reasons for the defeat of the Turco-Russian War of 1768 – 1774, as well as the causes for all the defeats conceded against the European Powers and the internal issues at the time, despite all the modernist/progressive reform efforts of Selim the Third (1789-1807) and Mahmud the Second (1808-1839). A case in point for such lack of loyalty was attributed to the Egyptian Governor Mehmet Ali Pasha (Ali Cevad, 1308/1890-1891:180-188; Ali Nazima, 1309/1891-1892:53-61; Reşad, 1309/1891-1892:101-113).

Another common emphasis observed in textbooks was that of Tanzimat Declaration of 1839 and its consequences. There was a consensus that the reforms introduced during the Tanzimat period constituted the basis of the reorganization of the Empire in line with the modern requirements dictated by the age. Textbooks stated that the equality of Muslims and non-Muslims before the law was the single most important achievement of the declaration (Ali Cevad, 1308/1890-1891:190; Ali Nazima, 1309/1891-1892:63-64; Reşad, 1309/1891-1892:114-115).

Discussion

Central government is in a position that holds the decision making mechanism and governs the reform movement that was launched by the Tanzimat edict, and is willing to be in coalition with the West. In a letter penned by the Education Minister Safvet Pasha in 1879, who was of the opinion that the key to Westernization lay in the adoption of scientific methods and techniques employed by the West, he articulated his conviction as follows: “Unless we go in the direction of reform in a serious and unequivocal manner and import the European civilization as a whole, and thereby transforming the state into a modern civilized European state, Turkey will not rid herself of European hegemony and interventions” (Berkes, 1973:210). It could be argued that what Safvet Pasha meant by “serious and unequivocal modernization” and “perceiving Europe as a whole” was a large scale transformation of civilization and the establishment of educational infrastructure required by such transformation. In this respect, in addition to the transformation of the overall education system, curriculum and educational methods, both the format and contents of the course books studied by students had to be changed as part of that transformation.

It is beyond the shadow of a doubt that the primary education mentality of the Ottoman Empire, during the early stages of modernization, was far from indoctrinating the political values, views and ideologies or teaching the knowledge reserved for secular and practical life as we see in the later years, but rather, it concerned the teaching of Sunni-Islamic values and principles. This is because religion proved to be a reliable vehicle for disseminating political legitimacy symbols in primary education (Itzkowitz, 1989:23-59; Tiregöl, 1998:2-3, 28; Nedim-Asaf, 1933:8-9, 24-25, 33-34). With the weakening of central government, the institutional significance of primary education became all the more apparent as means of conveying the official ideology which was based on the Sunni Islamic doctrine and the concepts of state and reign and the identification of one with the other (Ocak, 1998:79, 82-92, 95; Çiçek, 1995:22-27). As stated in the two previous imperial edicts passed in the years 1790-1791 and 1837, both Selim the Third (1789 - 1807) and Mahmut the Second (1808-1839) made the same emphasis on the significance of education during their respective reigns (BOA., HH., 10151, 22340).

The fact that the extensive use of religion in the context of education coincided with the period when a Western style education system was being established should

be considered more as a new political control mechanism than merely a contradiction in terms. However, this does not mean to suggest that religion played a role in a political agenda that was entirely secular in nature. This is because such an approach makes little of the sacred values and ignores the fact that religion and morals lay at the very center of the government led education projects carried out in the various parts of the world at the end of the 19th century (Mardin, 1974:403-446). Moreover, although efforts were made to promote uniform course books as part of the standardization of education at schools, one can argue that such an enterprise had not been successful until the Republican era.

Conclusion

In a period where the state strove to establish a total control over public education, two of the concepts that stood out most in textbooks were that of loyalty and country. While obedience to the State and Sultan was declared as the most prioritized qualities of an agreeable individual, loyalty to the Sultan was accepted as a national duty. Efforts were made into making obedience a concept that was in line with the concepts of faith and religious belief. In fact, such values should be evaluated as elements that may also be effective in terms of developing and nurturing religious identities in individuals. Since Sultan Abdulhamit the Second strove to establish an administration more favorable to the idea of Pan Islamism, the emphasis on religion and caliphate in textbooks were deemed to be necessary. However this should be read as an effort to reproduce religion through education system under governmental supervision, rather than merely an effort to place pedagogy into the eclipse of traditional religion itself. This way, the textbooks also assumed the role of recreating the Ottoman societal identity, beyond its traditional role of conveying information. During that period of reorganization, it was believed that religion would play a transformational role in the lives of individuals and therefore the future of the empire when it was placed in a modern/secular context.

One of the values that needed to be praised in raising individuals who were loyal to their Caliphate Sultan was that of the concept of motherland. Efforts were made into building a concept of motherland and patriotism that was far from the idea of nationalism and exempt from the feelings of enmity and hatred towards peoples of different creed and ethnicity. In saying that it would not be wrong to suggest that the emphasis on nation, in the modern sense, was given in the textbooks for the first time

during that period. So much so that the introduction of textbooks that brought to the fore a detailed narrative of Turkish history and an emphasis on national pride was adopted as one of the key education strategies. This was down to the fact that the Sultan was of the opinion that the salvation of the state depended on an education system that would raise generations of people through the reproduction of a mentality made up of cultural Turkishness, political loyalty and realism and a combination of modern and traditional values that would stand firm against the challenges posed by West in every respect. From this perspective, it could be argued that, despite his inability to prevent the collapse of his administration and the disintegration of the state, he was successful in that he was able to introduce an education system that raised a cadre of statesmen who were capable of establishing a new state out of the ruins of the old empire. On the other hand, it can be argued that the use of education in general and textbooks in particular as tools of social engineering, and as means of conveying mainstream values and practices, and as ways of indoctrinating certain clichés was also the direct result of that era.