



Osmanlı'da Kültür ve Eğitim Alanında Modernleşme Hareketlerinin Temel Felsefesi ve Diyalektiği

Emir ÜLGER¹

Öz

Bu çalışmada Osmanlı'da var olan kültür ve eğitim alanında yapılan modernleşme hareketlerinin köken, gelişim ve diyalektik evrimine odaklanılmıştır. Bu çalışmada Osmanlı kültür ve eğitim felsefesinin sahip olduğu ontolojik ve epistemolojik köken, gelişim ve diyalektik evrim sürecine ve Osmanlı kültürünün girmiş olduğu yabancılaşmanın, diyalektik olarak aşılması problemine odaklanılmıştır. Osmanlı kültür ve eğitim felsefesinin öncelikli amacı, "düzen, otorite ve disiplin" bağlamında var olan "dengeyi" koruma olmuştur. Bu idealist-spiritüalist gelenek içinde, İslam felsefesinden aktarılan ve imparatorlukta büyük bir gerilemeye neden olan "zaman, ilerleme, yaratılış, gerçeklik, akıl, özgürlük, ilerleme, değişim, denge, otorite, çalışmak, üretmek" gibi kavramlar dogmatik olarak belirlenmiştir. Öncelikle İslam felsefesinden kaynağını alan bu geleneksel sistem, zaten durağan bir felsefe ve bilimsel miras devralmıştı. Orta Asya Türk geleneği, Bizans etkisi ve İslam felsefesinin kültürel ve eğitimsel olarak sentezi noktasında yapılan üst yapısal bütün eğitimsel doktrin uygulamaları bu üç kaynaktan beslenmiştir. Temelde zaman kavramı, ilerleme, kâinatın yaratılması, dünyaya müdahale etmeme, gerçeklik kavrayışı, kader, yaratılış, gibi İslam ontolojisi temelinde gelişen Osmanlı eğitim doktrini, temelde bu metafizik ontolojinin üzerine konumlanmış dar bir epistemolojinin içine sıkışmıştır. Bu sistem, yeni bir bilgi üretmez. Bu sistem içinde gerçeklik alanının "kâinat - görüntü (zahiri) ve idea (batini)" olarak ikiye ayrılması Platon ve Yeni Platoncu bir düşünceden gelse de, Batı Ortaçağ Skolastisizmi'ndeki gibi maddesel dünyaya değil, görüntünün ötesinde olan, asıl gerçekliğe, "idea-Allah'a" odaklanmıştır. Osmanlı'nın, hem ulusal bir "kültür, eğitim ve felsefe" geleneği oluşturabilmesi hem de İslam, "bilim ve felsefe" geleneğinin duraklamasını aşılabilmesi ancak kendisini olumsuzlaması ve modernleşme hareketlerini amacına ulaştırabilmesiyle mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Modernleşmesi, Osmanlı Kültürü, Osmanlı'da Eğitim Ontolojisi, Osmanlı'da Eğitim Epistemolojisi, İslam Skolastisizmi

The Basic Philosophy and Dialectics of Modernization Movements in Ottoman Culture and Education

Abstract


This study focused on the origin, development, and dialectical evolution of the modernization movements in Ottoman culture and education. It further addressed the ontological and epistemological origin and development, and dialectical evolution process of the Ottoman philosophy of culture and education, and the problem of dialectically tackling the alienation of the Ottoman culture. The Ottoman philosophy of culture and education primarily aimed to maintain the balance in the context of order, authority, and discipline. Transferred from Islamic philosophy and causing a remarkable regression in the empire, such concepts as time, progress, creation, reality, reason, freedom, progression, change, balance, authority, work, and production were determined dogmatically. Rooted primarily in Islamic philosophy, this traditional system had already inherited a stable philosophical and scientific heritage. The Central Asian Turkish tradition, the Byzantine influence, and the Islamic philosophy nurtured all the related superstructural practices of educational doctrines. Developed in light of the position of Shaykh al-Islam, the religious-based educational doctrine focused on maintaining the "balance" in the context of "order, authority, and discipline," not a culture-specific "values, episteme, morality, and scientific" goal, since it adhered to predetermined religious dogmas. The Ottoman educational doctrine evolved around Islamic ontology (e.g., the concept of time, progress, creation of the universe, noninterference with the world, perception of reality, destiny, and genesis) and wedged in a narrow epistemology based on this metaphysical ontology. Reality comprises image (exoteric) and idea (esoteric) in this system of thought. Also present in Plato and Neoplatonism, this dualism focuses on the "monist" idea of Allah in Islamic theology. It would only be possible for the Ottoman Empire to create a national tradition of culture, education, and philosophy and overcome the stagnation of the Islamic tradition, science, and philosophy, only if it negated itself and achieved its modernization.

Key Words: Ottoman Modernization, Ottoman Culture, Ottoman Educational Ontology, Ottoman Educational Epistemology, Islamic Scholasticism.

Atıf İçin / Please Cite As:

Ülger, E. (2023). Osmanlı'da kültür ve eğitim alanında modernleşme hareketlerinin temel felsefesi ve diyalektiği. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 8 (1), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.58648/inciss.1241602>

¹ Doç. Dr. – Başkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, ulger@baskent.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-2744-5443

Giriş

Osmanlı kültür ve eğitim felsefesinin kökenleri üzerine yapmış olduğumuz bu incelemede, öncelikle Osmanlı'nın kendisine özgü bir eğitim doktrininin var olup olmadığı sorusuna odaklanılmış ve bu doktrin felsefi olarak kökeninde yer alan ontolojik ilişkide açığa çıkan epistemoloji ve ideoloji üzerinden gelişen kültür ve eğitim felsefesi geleneğinin geçirmiş olduğu evrime odaklanılmıştır. Osmanlı eğitim tarihi ve geleneği üzerine pek çok inceleme tarihsel olarak karşımıza çıkmasına rağmen, Osmanlı kültür ve eğitim felsefesi geleneğinin ontolojik ve epistemolojik kökeninden hareket eden incelemelerin sayısının azlığı dikkat çekmektedir.

Osmanlı kültürel yapısını belirleyen temel öğeler öncelikle Orta Asya geleneğinden gelen kültürel aktarımla gerçekleşir. Strauss'un, "bütün uygarlıklar mitolojiyle başlar, mitolojiyle biter" savı (Strauss, 2013:67) Osmanlı kültür ve eğitim felsefesi için de geçerlidir. Öncelikle Osmanlı kültüründe karşımıza kökensel olarak Orta Asya geleneği ve mitolojisinin sembolizmi çıkmaktadır. İslamiyet'i kabul eden Türklerde Şamanizm'in en önemli izleri, ilk dervişlerin istedikleri zaman bir hayvan veya kuş şekline girebilmeleridir. Bu dervişler yalnızca rahip veya sihirbaz mahiyetindeki insanlar değil; peşlerine taktıkları on binlerce Türkü iskân ettirip, yerleştiren liderlerdi. Örneğin, Ahmed Yesevi Turna, Hacı Bektaş Veli Güvercin, Abdal Musa geyik donuna bürünürdü (Ögel, 2014:30). Osmanlı entelektüel birikimi Orta Asya Türk geleneğinden gelen mitolojik kökenden beslenmiş ve doğal olarak Türklerin mitolojiyle ilişkili olarak iskân (yurt edinme) eylemlerini biçimlendirmişti. Osmanlı'da ordu, devlet yönetimi ve kültürü şekillendiren temel göstergeler ve anlam örüntüsü, bu noktada Heideggerce söylersek "kökensel bir hakikati göreve çağırıştır (Heidegger, 1971:23). Ayrıca Osmanlı devlet yönetiminde Asya geleneğinden aktarılan "hanların kutsal kişiliğe sahip oldukları" miti de gelmektedir. Bu yüzden, öldürülmeleri gerekirse, kanlarının akıtılmaması tabusu Türk, devlet geleneğinde Müslümanlık öncesinden gelmektedir (Frazer, 2019:27) Bu davranış örüntüleri, yine Osmanlı'da görülen Orta Asya etkisine örnektir.

İslam uygarlığının bilimsel ve felsefi ilerlemesinin durduğu ve ardından gelen Moğol istilasının yarattığı siyasal belirsizlik ortamında kurulan Osmanlı İmparatorluğu, doğal olarak bu siyasal belirsizlik durumuyla mücadele etmek durumunda kalmıştır. Gazali dönemine kadar, İslam dünyasında zaten bilim ve felsefe çalışmalarının bittiğini görürüz. Bilim ve felsefe adına çok az olan birikim, ardından gelen Moğol istilasıyla yok edilmişti (Artz, 1980:170). Bu kültürel ve siyasal belirsizlikle mücadele eden Osmanlı zorunlu olarak siyasal-askeri ve idari olarak daha muhafazakâr, otoriter bir toplumsal örgütlenme biçimi ve felsefi olarak da spiritüalist-dogmatik bir bilim-felsefe geleneğine doğru evrimleşmişti. Gelişen felsefi gelenek, mistisizm-tasavvuf bağlamında yeni Platoncu irrasyonalist etkisini Osmanlı tekkelerinde gerçekliği, "görünüş ve idea" olarak ayıran, "düalizmde" göstermiştir. Bu düşünce eğilimi gerçeklik alanını görüntü (*zahiri*) ve idea (*batini*) olarak ikiye ayırmakta, maddesel dünya ve duyuvara dayanan akılsal eylemleri, görüntü (*zahiri*)olanın gelip geçiciliğine değil "batını" olan *idea*'ya yöneltmişti. Bu düşünce eğilimi, eğitim alanında hem Selçuklu hem de Osmanlı medreselerinde temelde spiritüalist bir geleneğin gelişmesine dayanak olmuştu. Felsefi olarak idealist bir temele dayanan bu düşünce görüntüye değil, ideal bir "varlığa-düşünceye" yöneldiği için bu düşüncenin eğitim felsefesi kuşkusuz, "daimicilik-esasicilik" düşüncesine, kuşkusuz realiteye değil, görünüşün ötesi bir metafiziğe yönelmişti (Bolay, 2005:234).

Arnold Toynbee, Osmanlı dünyasında, modernleşme çalışmalarını bekleyen iki zorunlu tavrın olası sonuçlarını iki metaforla açıklıyordu. III. Selim ve Mısırlı Mehmet Ali'de örneklerini bulduğu birinciye, kendi peygamberinin kafasını kesen Kral Herode'e benzeterek "*Herodiete*" diyor. Bu hareket, kutsal kurumları yıkarak işe başladığı için başarısızlığa mahkûm görüyordu. İkinci olarak, Sunusiler ve Vehabiler'de örneğini bulduğu durum ise fanatik inançlılığından dolayı "*zelote*" diyordu. Bu hareket de çölde avcının elinden kurtulmak için kafasını kuma sokan devekuşu gibi sonuçsuz kalmak durumundadır. Çünkü batı dünyası er geç onu ortadan kaldıracaktır (Toynbee, 1965:23). Bu noktada Osmanlı modernleşmesi açısından ortaya çıkan bu dikatomik durum son derece önemli bir yol ayrımını beraberinde getirmişti. Toynbee'nin Osmanlı modernleşmesiyle ilgili, değerlendirmeleri belli bir noktada haklılık taşısa da eksik olduğu noktalar vardır. Çünkü Osmanlı'da kültür ve eğitim modernleşme hareketleri sadece

“Herodiete ve Zeleto” arasına sıkıştırılamayacak kadar büyük ve diğer hiçbir İslam uygarlığında karşılaşılamayan kadar kapsamlı bir kültürel-egitimsel devrim niteliğindedir. Toynbee’nin belirtmiş olduğu bu iki olumsuz durum aslında yaşanmış fakat diyalektik olarak aşılabilmektedir.

Bu incelemede, Osmanlı kültür ve eğitim modernleşmesinin felsefi olarak düşünsel temel ve “kökenlerini” açığa çıkartmak amaçlanmıştır. Bu amaçla Osmanlı eğitim-kültür ve sosyal yapısını belirleyen şu kavramların üzerinde özellikle durulmuştur: “İlerleme, tarih dışılık, zaman, kâinatın mükemmelliği, yaratılış, eksiksiz dünya, kâinatın seyri, estetik haz odaklı eylemler, dünyaya müdahale etmemek, çalışmamak, gereğinden fazla üretmemek, irade ve isteğe karşı olmak, yenilik karşıtlığı, sınıfsız bir toplum olmak, aristokrasi üretmemek, geleneği korumak, değişime karşı olmak, bireyin ortaya çıkmaması, denge vb.”. İslam felsefesinden ve teolojisinden kaynaklanan bu kavramlara yüklenen farklı anlamlar Osmanlı kültür ve eğitim tarihini doğrudan belirlemiştir. Osmanlı bilim ve felsefe alanında batıdan geri kalmasına neden olan epistemik-ontolojik nedenleri çok geçmeden doğru değerlendirmiştir. 18. yy.dan itibaren çok zayıf olan entelektüel kadrosuna rağmen batı dünyasındaki Neo Staoçuluk, Aydınlanma, Sanayi Devrimi, Peitizm, Philantropolar, Basedow, Kant, Hegel, Humboldt, Pestalozzi ve ulusal eğitim gelişme ve kuramları yakın bir şekilde takip edebilmişti. Bu araştırmada felsefi bir metodoloji bağlamında Osmanlı kültür ve eğitim felsefesinde var olan geleneksel İslam felsefesinden kaynaklanan kökenin, ontolojik ve epistemolojik gelişimi ve etkileri analiz edilerek; modernleşme hareketlerinin diyalektiği felsefi bir ölçekte ele alınmaya çalışılmıştır. Tarihsel ve felsefi bir değerlendirme amacıyla sistematik bir felsefi kavrayış aracılığıyla düşünsel bir yöntem oluşturulmuştur.

Felsefi-Tarihsel ve Kültürel Belirlenim

İbn-i Haldun’a göre Araplar kötü fatihlerdir ve “bir imparatorluğu idareye pek az kabiliyetlidirler” (Ülken, 2013:243). İbn-i Haldun, diğer kavimlerin içinde Türklerin Araplarla karşılaştırınca meziyetlerini övmektedir (Ülken, 2013:243). Tarihsel, kültürel, coğrafi ve siyasi olarak zor şartlarda varlık gösteren Türk devletleri tarihleri boyunca askeri ve devlet idaresi açısından üstün özellikler göstermişlerdir. Abbasilerden beri boş kalan İslam liderliğinin Osmanlı tarafından alınması hem bu yetenekle hem de tarihsel ve kültürel şartlarla ilişkili olmuştur. Osmanlı bu noktada İslam felsefesine bağlı olduğu kadar Orta Asya Türk devlet geleneğinden aktarılan bilgi ve tecrübeye; aynı zamanda bilim-felsefe ilgisine de üst seviyede sahip olmuş, büyük bir kültür ve sanatsal uygarlık noktasına çıkabilmiştir.

Osmanlı kendisinden önceki İslam felsefesi geleneğinin çözümsüz pek çok felsefi tartışmasını aynen devralmıştı. Din ve felsefenin bir arada bulunmasının din ve imanı bozacağını dile getiren Gazali’ye karşı, İbn-i Rüşd akıl temelinde “iman ve felsefenin” birliğinin imana zarar vermeyeceğini düşünmüştü (Artz, 1980:160). De Boer’e göre Gazali’nin burada amacı teolojisiz bir din kurmak ve “dini akaide, akli bir veçhe vermektir.” Fakat bu bahiste “akli yol ve dili kullanmayı kabul etmeyen Sufiyye yolu vardı. İtikat alanında akli veçheye dayanmak birçok soruyu peş peşe beraberinde getiriyordu. Gazali bu sorulardan ve şüphelerden kurtulmanın yegâne yolunun itikat sistemini deruni aydınlanmaya bağlama olduğuna inanmıştı (Boer, 1960:106). Genel olarak felsefi düşünce, Orta çağ İslam felsefesi Gazali-İbn-i Rüşd tartışmasının bıraktığı yerde duruyordu. Benzer olarak Batıda Saint Thomas’ın geniş “Aristoculukla, imancılığın” sentezi teşebbüsü bile 16. yy.da aşılmıştı (Ülken, 2017:307). Fakat bu tartışma ne İslam dünyasında ne de Osmanlı’da henüz aşılabilmiş değildi ve bütün çatışma ve kriz bu felsefi kökenden kaynaklanmaktaydı.

Hıristiyanlıkta olduğu gibi İslam ve Budizm’i kabul eden kavimlerde “içe dönme” ve “manevileşme” diyebileceğimiz bir etki görülür (Ülken, 2017:19). Osmanlı’nın temel felsefi kavrayışı spritüalist ve idealist bir yönde gelişmiş ve bu etkiyle Osmanlı kültür ve uygarlığı şekillenmişti. Bunların başında İslam düşüncesinden aktarılan onto-epistemik gelenek içinde gelişen belirleyici kavram olan “zaman” kavramı gelir. İslam felsefesinde ortaya çıkan “zaman kavrayışı” batı felsefesinde var olan “zaman” kavrayışından temelde farklıdır (Corbin, 2010:171). Batı düşüncesinde “zaman” denildiğinde bir “ilerleme modeli-tasarımı” görülürken, İslam ve Osmanlı felsefesinde “zaman” kavrayışı “ilerleme” barındırmaz. Zaman, geçilmiş

ebediyet yani zamansızlıktır (Corbin, 2010:14). Bu kavrayışta zaman sürekli bir ilerlemeyi ifade etmez. Bu noktada iki medeniyetin “Hıristiyan ve İslam”, “zaman” kavrayışları farklı olmuş, Batıdaki zaman kavrayışı “ilerleyen bir medeniyet” tasavvuruna, İslam dünyasında ise “aynı olanın, sonsuz tekrarına ve geriye yönsemeli bir medeniyet tasavvuruna” dönüşmüştür. Bu düşünsel belirlenim sonucu Osmanlı’da “ilerleme” fikrinin kabul edilmesi yaklaşık iki asır sürmüştür. Osmanlı’da “İlerlemecilik” fikrinin kabul edilmesi ancak 19. yy.da Tanzimat Dönemi’nde yapılan düzenlemelerle gerçekleşebilmiştir.

Osmanlı düşünsel yapısına İslam dünyasından geçen bir diğer ontolojik kökenli tartışma “kâinatın yaratılması” ve insanın, bu süreç karşısındaki “konumuyla” ilgiliydi. Temelde İslam dünyası kâinatın oluş sürecinin bittiğini ve kâinata hiçbir eksikliğin bulunmadığını düşünür. Bu düşünce kâinat karşısında insanın bilgi, kuram ve uygulamalara bakışını kökten belirlemişti. Edward Said’e göre “Kur’an tamamlanmış bir metin olarak “vahiy” edilmiştir. Bundan dolayı İslam dünyayı ne eksilecek ne de çoğaltılacak bir dünya olarak görür. Bu nedenle mesela “Bin Bir Gece Masalları” gibi metinler süslemeci metinlerdir; dünyayı tamamlamaz sadece dünya üzerinde oynarlar görüşünde (Said, 2016:46) İslam medeniyetinin bir “süsleme ve temaşa”, bir “haz medeniyeti” olduğuna vurgu yapmaktadır (Yavuz, 2011:27). Kâinatın sadece seyredilmesi, özneyi pasifleştiren bir eğitim modelinin önünü açmıştır. Aynı olanın, sonsuz tekrarı ve mucize olarak kendini açan kâinatın seyredilmesi “merak ve anlama” güdüsünü tamamen azaltmıştır. Çünkü teoloji sayesinde (kutsal kitap) mutlak bilgi insana zaten verilmiştir. Bu dünyada insan aklını-duyumlarını kullanarak yeni hiçbir bilgi öğrenemez. Müslümana düşen görev kâinata kendisini açan bu “mucizevi varlığı” sadece seyretmek ve ondan haz alarak kâinatın estetik tecrübesine ortak olmaktır. Bu dünyada insan eliyle (irade) düzeltilecek hiçbir eksilik yoktur, var olamaz. Aristoteles’in dört neden ilkesinden sonuncusu olan “ereksel neden” insan varlığı için düşünüldüğünde önemli bir ayrıma ulaşır. Aristoteles’e göre insanın var olmasının bir ereği vardır; tıpkı düşünce ve ellerde olduğu gibi. “*Tekhne ve poetika*” düşüncesinde insanın kâinata var olan bir eksikliği kendi düşüncesi ve elleriyle gidermesi “insanın ereği” düşüncesine hizmet ederken bu algı İslam dünyasında görülmez. İslam felsefesinde ve Osmanlı’da insanın Aristotelesçi teleolojik bir var olma (eksik olanı tamamlama) “ereği” yoktur, aksi de din açısından düşünülmez. Kâinata bakıştaki bu kökensel farklılık yapısal olarak doğu (İslam) ile batıyı radikal bir şekilde birbirinden ayırır. Batıda Aristoteles’ten modern döneme geçen “insanileşmiş makine” teorisi İslam dünyasına tamamen yabancı kalmış ve İslam dünyası keşif ve icat düşüncesinden kökten uzaklaşmıştır. Varlığı pasif bir şekilde seyretmek dünyaya, olgulara müdahale etmemek, yeniliğe kapılı olmak, zamanda ilerlemeyi değil, geriye dönüşü kabul etmek, kâinatı olmuş-bitmiş bir süreç olarak görmek” sonucunda Osmanlı’da da düzenli bir bilim ve felsefe geleneği oluşmamıştır.

Osmanlı’da eğitim ve toplumsal yapıyı belirleyen “üst yapısal” kurum “şeriat” hukukuydu. Fakat bu şeriat hukuku da tam bir şeriat hukuku değil, üst yapısal bir şeriat hukukuydu. “Şeriat kurumunun ana İslamsal verilere uydurulmuş feodal bir üst yapı ürünü olduğunu görürüz. Abbasilerin ünlü hadis bilgini Az Zuhri’nin “emirler, bizi, hadis uydurmaya zorladı” dediğini hatırlamak gerekir (Sencer, 1974:207). Şeriat çoğu zaman tarihsel bir zorunluluk içinde üst yapısal bir müdahale aygıtı olur. Ayrıca Osmanlı’nın kendisine özgü geliştirdiği askeri-eğitimsel devşirme yönteminin de dinen şeriata uygun olmadığı bilinir. Çünkü Osmanlı ordusunun dayandığı devşirme sistemi şeriata aykırıdır (Sencer, 1969: 116). Buna rağmen Osmanlı kültür ve eğitim felsefesinin temel dayandığı Skolastik ve katı bir medrese eğitimi (*terbiye*) sistemine (*şeriata*) dayanır. Müslüman bilgelere ve Osmanlı’da “*education*” her zaman “davranışları terbiye etmek” olarak anlaşılmıştır. Fakat burada eğitimin zihinsel aşaması ve eğitimin tamamlayıcı asıl ögesi olan “*zihinsel formasyon*” kısmı eksik bırakılmıştır. Dinsel dersler medreselerdeki eğitimin ana gövdesini oluşturur. Bunlar: Kur’an okuma, tefsir, hadis, kelam dersleridir. Dil ve edebiyat derslerinde ise “dil bilgisi, Arap ve Fars edebiyatı, şiir, hitabet sanatı, edep ve tarih” okutulurdu. Felsefe derslerinin Batı Orta Çağ Dönemi’ndeki gibi akıl yürütme eğitimine indirildiğini görürüz (Fortna, 2002:115).

Osmanlı’nın Batı eğitim ve düşünce sisteminden uzaklaşmasının bir diğer belirleyici faktörü de ekonomik alt yapıdan kaynaklanır. Bu ekonomik belirlenim içinde “üretim, kar, mülkiyet,

mevda okuma, sınıfsal çatışma, aşma, rekabet ve çalışmanın" değeri olarak yüceltilmemesiydi. Toprağa bağı olan köylü sınıfı yüzlerce yıldır aynı geleneksel yöntemle bilim ve teknoloji dışı bir şekilde üretmekte ve bu ürettiğini de çok ucuza satmaktaydı. Ayrıca köylünün toprağı (mülkiyeti de) yoktu. Köylü bağı olduğı toprağı kendi iradesiyle değıştirmiyordu. Ekonominin belirleyiciliğı Osmanlı üst yapısal kurumlarının değışimine büyük bir etki yapmıştır. Sermayenin toplandığı büyük aileler ve burjuva sınıfı oluşmamış, şehirlerde "eğitimli iş gücüne olan ihtiyaç" Batıdaki gibi ortaya çıkmamıştır. Büyük kentlere göç de Osmanlı idari yapısınınca sürekli denetlenmiş ve engellenmiş, sıkı bir politika olarak devlet eliyle yönetilmiştir. "Köylülerin topraklarını bırakmalarına ve şehirlere yerleşmelerine izin verilmemiştir (Sencer, 1969:56).

Ayrıca hem İslam dünyasında hem Osmanlı'da "fazla çalışmamak, gereğinden fazla üretmemek, azla yetinmek ve doğaya müdahale etmemek" gibi dinsel temelli ama ekonomik alanda belirleyici olan bir düşünce gelişimleri de görürüz. Din kökenli gelişen "zanaat, endüstri, çiftçilik, tarım, hayvancılık vb." alanlarda statik bir toplumsal yapı ekonomik olarak sınırlandırılmıştır. 18. yy.da Çin'de benzer "çalışma karşıtlığı-istencin Budistik olumsuzlanması" fikirlerini görmek mümkündür. Osmanlı'da benzer şekilde Budistlerde olduğı gibi "çalışma karşıtı" bir tepki olarak gelişmişti. Hegel bu konuya yakın bir şekilde Çinliler eşittirler; fakat özgür değildirlir" (Hegel, 1977:137) diyerek, neden bu tür toplumlarda "özgürlük" fikrinin gelişmeyeceğini özetlemiştir. Budizm Çin ve Osmanlı tarihsel olarak nihilizm, istemsizlik, çalışma karşıtlığı ve dünyadan vazgeçme noktasında benzer noktada yer almaktadır. Benzer olarak Osmanlı'daki modernist arayışlar Çin ve Japonya'da da başlamıştı. Japonya'da Budizme dayanan Shioğun'ların elinden siyasi gücü alarak resmi hiçbir rolü olmayan eski payan dini Shintoizm'i milli din ve bu dinin başkanı Mikado'yu imparator yapan bu hareket çok kısa zamanda modernleşmede büyük bir başarı gösterdi (Ülken, 2013:21).

Görüldüğü gibi Japonya'da Budizme dayanan dinsel inanış kökten değışmiş ve Shintoizm'e geçiş ile modernleşmeye uygun bir dinsel reform hareketi yapılmıştı. Benzer olarak Osmanlı da bu süreçte din temelli üst yapısal kurumları değıştirmek amacıyla kökten bir mücadeleye başlanmıştı. Osmanlı bu amaçla "çalışmak, üretmek" karşıtlığına ve tembelliğe karşı savaş açmış, Batı tarzı üst yapısal kurumları inşa etmenin yollarını aramaya başlamıştı. Tanzimat Fermanı zamanında temel taleplerinden birisi de çalışmayı engelleyen, tembelliğı teşvik eden dini telkinlere müsaade edilmemesiydi" (Ülken, 2017:21).

Eğitimin Ana Dayanağı: Düzen-Otorite-Disiplin

Osmanlı eğitim sisteminin temel dayanağı öncelikle "devlete sadık bireyler yetiştirmeye (Akşin, 2015:31) odaklanmıştı. Hem İslami doktrini hem de Orta Asya Türk geleneğinden gelen kültürel aktarım bu amaçla "düzen, otorite, denge ve disiplin" temellerinden gelmiştir. Osmanlı'nın eğitime olan ihtiyacı öncelikle dini ve siyasi bütünlüğü sağlamak, din adamı yetiştirmek, devlet bürokrasisinde görev alacak memur ve orduda görev alacak yeni askerlerin yetiştirilmesine odaklanmıştı. Osmanlı, 18. ve 19. yy. boyunca modern kültür ve eğitim reformu yapmak istemiş fakat "düzen, otorite ve disiplin" düşüncesinden kopmamıştır. Bir tarafta modern, bilimsel, akılcı, empirist, şüphe, akıl, modern nedensellik, bilimsel metodoloji vb. dururken diğer taraftan "İslami dogmalar ve şeriatın denge, koruma, ilerlememe ve tarih dışılık" ilkeleri bulunmaktaydı. Medreselerde mevcut eğitim sistemi hala din temelli, dogmatik, irrasyonel ve anti pozitivistti. Aydınlanma, Osmanlı'ya kendi içsel süreçleriyle değil, batı ile olan kültürel, eğitimsel, askeri ve ticari ilişkilerin sonucunda zorunlu olarak gelmiş bir düşünce akımıydı ve Batıdaki kadar hızlı bir şekilde içselleştirilmemiştir. Türkiye'de Aydınlanma diye bir dönem olmadı. Bu fikir cereyanının kendi bünyemizden doğabilmesi için ondan önce bu fikirleri hazırlayan empirist ve akılcılık çığırınının, Rönesans ile başlayan Descartes, Locke ile gelişen bütün modern felsefenin Türkiye'de yaşanmış olması gerekir (Ülken, 2017:61). Aynı şekilde Şerif Mardin ve Şükrü Hanioglu geleneksel Osmanlı entelektüel düşüncesi, temelde devletin gücünün korunması sorununa odaklanmış "muhafazakâr, bürokratik dünya görüşü" mahiyetini arz ettiğini vurgulamışlardı (Hanioglu, 1981:34). Batılılaşmak, bizde hep günü kurtarma mantığıyla yüzeysel olarak yapılan ıslah (iyileştirme) ya da tanzim (düzeltme) çabalarından ibaretti. Rasyonalist bir devrim yapılması, Osmanlı toplumsal yapısında o kadar zor bir işti ki merkezi otorite uzunca bir süre buna karşı büyük bir dirençle karşılaşacaktı. Aslında bu direncin

oluşmasını sağlayan da yine kendi yarattığı otoriter eğitim sistemi düşüncesi yani kendisiydi. Üst yapısal düşünce oluşturucu aygıtlar sayesinde “otoriter, disipliner” bir eğitim sisteminden geçen kitle kendisini aşma imkânını doğal olarak bulamıyordu.

Sosyal disiplin sadece Osmanlıda değil 18. yy.da Avrupa'da da yaygın bir düşünce yaklaşımıydı. Batıda kilise disiplini, dinsel kimliğin güçlendirilmesi “din, düzen ve hükümdarın otoritesine bağlılık” şeklinde ortaya çıkmıştı. Halktan “itaatkâr, çalışkan ve bir tebaa” olması beklenmişti (Somel, 2015:24). Hollandalı Hümanist bilgin *Justus Lipsius*, bu mutlakiyetçi siyaseti “*Neo Stoacılık*” başlığıyla kuramsallaştırmıştı. Hollanda, Prusya ve diğer mutlakiyetçi rejimlerde, askeri reform, devlet inşası ve sosyal disiplinizasyona yönelik neo-stoacılık felsefesi birbirine sıkı sıkıya bağlantılıydı (Somel, 2015:24). Ayrıca batıda, 18.yy.da görülen bir diğer gelişme “aydın despotu” gelişmesiydi. Osmanlı'da “aydın” olarak gelişen sınıf, yenilikçilik hareketlerinin önünü açmış ve dolaylı da olsa yönetsel kadroyu akılcı reformlara zorlamış fakat hiçbir zaman Batıdaki kadar güçlü bir sınıf olamamıştı. Aydın sınıfı, Osmanlı'da 19. yy.da güçlenmiş fakat bu sınıf Batıdaki anlamda tam bir aydın sınıfı da değildi. Ayrıca bu aydın sınıfı kendi içinde bir birlik de değildi. Çünkü hala içinde gelenekçi, muhafazakâr, monarşiye bağlı ve temelde dinsel eğitim almış bir zümreydi. Ayrıca bu kitlenin Aydınlanmayı ne kadar kavrayabildiği de açık değildi. Çünkü bu kitle, ekonomi, felsefe ve bilimsel düşünce açısından toplumsal tabana yayılacak bir rasyonel sistemi, bilimsel, ekonomik, toplumsal hukuki ve seküler bir şekilde kuramsallaştıramıyordu. Batıda yaşanan “aydın despotu” gelişiminin etkisiyle Prusya, Avusturya ve Rusya gibi ülkelerde hükümdarlar toplumlarını zorunlu bir şekilde “akılcı bir eğitime” zorlamışlardı. Aydın rolünün işlevi işte tam burada açığa çıkmaktaydı. Batıda “aydın despotu” gelişmesine paralel bir şekilde Düşünür Jeremy Bentham rasyonel ama temelde toplumsal kontrol amacıyla bir model geliştirmişti. Hapishane, okul, hastane gibi kamu kurumlarında yaşayanların katı gözetim ve disiplin altında tutulmasını sağlayan mimari bir yapı olan Panopticon'u tasarlamış ve düşünce tarihini kökten etkileyecek bir eğitim ve toplum modelinin yolunu açmıştı. Batıda bu disiplinizasyon o kadar hızlı işler ve ilerler ki bu disiplin süreci sadece toplumla sınırlı kalmaz. Devlet, asker, toplum ve aynı zamanda “endüstri” dahi disiplin altına alınır. Bu değişimlerin en tipik örneği okullarda yapılan yenileme çalışmalarında da görülür. Böylece Batıdaki toplumların çoğu benzer eğitim süreçlerinden geçerek benzer felsefe, ekonomi, sanat, siyasal ve eğitim felsefeleri modelleri geliştirirken Osmanlı'da böylesi bir rasyonel temelli yaygın eğitim düzenlemesi ve sınıfları eşitleyen rasyonel bir kültür ve eğitim modeli arayışı benzer bir şekilde görülmez (Foucault, 1991:23).

Genel olarak Osmanlı'da kültür ve eğitim alanında yapılan ilk müdahale eğitim alanında olmuştur. Bu dönemde eğitimle ilgili gelişen yaygın kanı, toplumu terbiye etmenin temel dayanağının maarifin yaygınlaştırılması şeklindeydi. Abdülhamit devri mekteplerinin mezunları arasında ortaya çıkan eğitimsel sonuç öyle görünüyor ki otoriter bürokratik ideolojiyle ilerlemeci dünya görüşünün bir sentezi olmuştur (Somel, 2015:341). Bu baskı amaçlı da olsa yapılan müdahaleler önemli bir farkındalığı beraberinde getirecekti. Bu noktada artık ilk defa 19. yy.da Osmanlı'da “ilerleme” fikri kendisini göstermeye başlayacaktı. Tarihsel ve diyalektik olarak ilginçtir ki en baskıcı iktidar dönemi olarak görülen Abdülhamit döneminde ironik olarak hem “ilerleme” hem de “ahlak” fikrine vurgununun yapıldığını görürüz. O dönemde yapılan okul sisteminin müfredat içeriğinin ayırt edici özelliği dini ve otoriter değerlere yapılan güçlü vurguda hala görülür (Deringil, 1998:98). Görüldüğü gibi bilimsel-rasyonel eğitim, amaç değil, kontrol için episteme olmadan bir araç olarak kullanılınca etik ve toplumsal ahlak gelişmemekte, toplumsal bir değişim ve ilerleme görülmemektedir.

Abdülhamit döneminde “ilerleme” fikrine çok vurgu yapılmasına rağmen ilerlemenin temeli olan “eleştiri” katı bir şekilde yasaklanmıştır. “1860 yılında Bab-ı Ali matbuat Nizamnamesi adıyla Osmanlı hükümetine karşı her türlü eleştiriye yasaklayan bir yasa çıkardı (Somel, 2015:71). Oysaki aynı iktidar hem ilerlemeye inanıyor hem de batının üstünlüğünün temeli olan akılcı ve eleştirel düşünceyi yasaklayarak aslında kendisiyle çelişiyordu. Bu çelişki daha önce de belirttiğimiz gibi aslında iki Osmanlı'nın varlığını daha da görünür kılıyordu. Fakat şu bir gerçektir ki Osmanlı'da bunca engelleme ve baskıya rağmen yine de “kontrol-disiplin ve otorite” amacıyla yapılan bütün bu kültürel ve eğitim içerikli müdahaleler, toplumsal bir içerikte

diyalektik olarak dönüşüm geçirmiş ve aynı zamanda toplumsal hakikatin tüm çelişkilerini daha da görünür kılmıştı. Çünkü “temel amacı, imparatorluğun toprak bütünlüğünün korunması gayesiyle idari yapıyı modernize ederek sağlamlaştırarak bireyleri yetiştirmek olan bir eğitim düzeninin, dolaylı ve kısmen de olsa imparatorluğun çöküşünde payının bulunması ironik ve trajik bir hadise olarak görülmelidir (Somel, 2015:342). Böylece artık Osmanlı’da “ilerleme, değişim, tarih içinde olma ve zaman” gibi kavramlar, İslam ontolojisi kökeninden uzaklaşmış, kuramsal olarak yeni bir entelektüel gelişimin öne açılmıştı.

Osmanlı’da Kültür ve Eğitim Alanında Modernist Hareketlerin Kaderi: Herodiete-Zelote”

Osmanlı’da Batı tarzı felsefe, bilim ve sanata en çok ilgi duyan padişahların başında Fatih Sultan Mehmet gelir. Fatih Sultan Mehmet, Gazali ve İbn-i Rüşd’ün, “akıl, din ve vahiy” tartışmasına özel ilgi duymuştu. Hocaşade Muslihiddin Mustafa Efendi ve Alaaddin Ali Tusi’den Gazali ile İbn-i Rüşd arasında geçen felsefi tartışma hakkında eser yazmalarını istemişti. Fatih hem çağının ruhunu hem İslam felsefe geleneğini hem de klasik kültürleri, Yunan ve Roma dönemlerindeki felsefe, bilim ve Rönesans sanat gelişmelerine özel ilgi duyan, evrensel bir devlet adamı ve düşünür figürüydü. Bu noktada Osmanlıların siyasi ve kültürel kaderinin iki yönde ilerleme süreci başlamış, karşısına iki yol ayrımı çıkmıştı: 1. Doğu Roma’yı, eski kanun ve geleneklere uygun bir tarzda imparatorluğu yönetmek 2. Abbasi halifeliğinin yıkılışından beri açıkta kalan İslam hegemonyasını ele geçirmek. Osmanlı padişahlarının “Sultan-ı İklim-i Rum” ve “Halife-i Ru-yi Zemin” unvanları bu anlamda kullanılmıştı (Ülken, 2017:24).

Osmanlı tarihi boyunca, aslında sürekli bu dikatomik yol ayrımlarıyla ilerlemiştir. Aynı ayrımı, kültür ve eğitimin modernleşmesi sürecinde de görürüz. Bu konuda Arnold Toynbee, Osmanlı dünyasında modernleşme çalışmalarını bekleyen iki zorunlu tavrın olası sonuçlarına iki örnekle değinmişti. III. Selim ve Mısırlı Mehmet Ali’de örneklerini bulduğu birinciye kendi peygamberinin kafasını kesen Kral Herode’ye benzeterek “Herodiete” diyor. Bu hareket, kutsal kurumları yıkarak işe başladığı için başarısızlığa mahkûm görüyordu. İkinci olarak, Sunusiler ve Vehabiler’de örneğini bulduğu durum ise fanatik inançlılığından dolayı “zelote” diyordu. Bu hareket de çölde avcının elinden kurtulmak için kafasını kuma sokan devekuşu gibi sonuçsuz kalmak durumundadır. Çünkü batı dünyası, er geç onu ortadan kaldıracaktır (Toynbee, 1948: 34). Bu verilen örnek durum aslında Osmanlı’nın yaşadığı tarihsel ve kültürel sınavın ne kadar büyük olduğunu da gözler önüne sermektedir. Tarihsel ve sosyal şartlara bağlı olarak gelişen bu determenizm Osmanlı’da zor da olsa aşılmıştır.

Eğitim alanında yapılan ilk müdahaleler Askeri alanda olur. Bu noktada 1775 yılında “Mühendishane-i Bahr-i Hümayun, 1795 yılında açılan “Mühendishane-i Berr-i Hümayun” açılır. III. Selim zamanında matematik ve fen derslerinin askeri okullarda eğitimi artırılmış ve okulun amaçlarına aritmetik, geometri, felsefe ve coğrafya konularının okutulması ve ülke savunmasında gerekli olan savaş sanatı eğitiminin verilmesi şeklinde ifade edilmiştir. (Bilim 19) Osmanlı’da orduyu modernleştirme çalışmaları, Lale Devri’nde (1703-1730) tarihleri arasında başlar. Lale Devri’nde Batılılaşmanın en önemli verimi İbrahim Müteferrika ve Mehmet Efendi’nin çalışmaları sonucu 5 Temmuz 1727’de açılan ilk Türk Matbaasıdır. Mühendishanelerin açılmasıyla birlikte Osmanlı’ya ilk defa Cartezyen düşüncenin “cogito ve analitik geometri” girmesi hızlanmıştır. III. Mustafa Prusya Kralı Friedrich’e mektup yazarak nasıl bu kadar kalkındıklarını sormuştu. Prusya Kralı, ülkesinin kalkınmış olmasının nedenlerinin “ordusunun güçlü, hazinesinin dolu ve halkının refah içerisinde olmasından dolayı olduğu” şeklinde cevaplamıştır (Kaçar, 1998:5). Osmanlı, kaçınılmaz bir şekilde eğitimde reform arayışlarına girmiş ve ilk müdahaleyi de ordudan başlatmıştı. Kapatılan Yeniçeri Ocağı yerine Nizami Cedit Ordusu kurulmuş ve İradi Cedit adında yeni bir hazine kurulmuş ve yeni bir vergi sistemi getirilmişti. Bunu hemen Mektebi Tıbbiye’nin açılması (1827) takip etmiştir. Osmanlılarda tıp eğitim öğretimi yapılan ilk kurum Süleymaniye Medreseleri içinde açılan Tıp Medresesi’dir (Ergin, 1939:145). Tıp fakültesinde öğrenim dili Fransızcadır. Osmanlı ve Modern Türkiye arasında tarihsel olarak büyük bir benzerlik de tıp eğitimindeki başarıda görülür. Bu durum için Szliawics şöyle demektedir: Tıbbiye+mülkiye: Türkiye (Ergin, 1939:145). Tıp fakültesinin hemen ardından Batı tarzı müzik yapan Musika-i Hümayun’un (1831) açılmasıyla,

müzik geleneğinde de değişim başlamış, tek sesli müzik geleneğinden polifonik müziğe, makamsal müzikten tonalite ve majör-minör gamlara geçilmiştir. Bu amaçla, İtalya'dan Besteci, Eğitimci Donizetti getirilir. II. Mahmut'un davetlisi olarak gelen Donizetti, Mehteran yerine Batı tarzı bando kurulmasını sağlar. Türkiye'de Batı tarzında yazılmış ilk Marş olan "Mahmudiye Marşını" besteler. Daha sonra da Abdülmecit için "Mecidiye Marşını" besteler.

Modernleşme çabalarının en net görüldüğü alanlardan birisi olan askeri alan Lale Devri'nden itibaren başlayan modernizasyon geleneğinin devamı niteliğindedir. Sırasıyla "harbiye, mülkiye ve tıbbiye" alanlarında reformlar yapılır, yeni okullar açılır. Daha sonra Cumhuriyet Dönemi'ne de aynen geçen bu gelenek, "harbiye, mülkiye ve tıbbiye" senteziyle, modern cumhuriyete de sirayet eder. Fakat hala Osmanlı'da 19.yy.a kadar "mektep ve medreseden" meydana gelen öğretim kurumları Şeyhülislamlik makamına bağlıdır ve yapılan bu müdahalelerde öncelikli amaç hala "dengenin" bozulmaması olmuştur (Berkes, 2019:31). Bu amaçla, disiplin ve kontrol amacıyla ahlaka sarılır; 1840'lara baktığımızda devlet eğitiminin başlıca hedeflerinin dini ve ahlaki bir içerikli olduğunu görürüz (Somel, 2015:85). Ayrıca bu dönemde yapılan bir diğer müdahale de Enderun'un kapatılmasıdır. II. Mahmut (1808-1839) zamanında 1826 Haziran'ında Yeniçeri Ocağı'nı kaldırıp, reformlara başlanmasına kadar eğitim-öğretimini sürdüren Enderun, birçok hafızlar, müezzinler, şairler, bestekârlar, askerler, komutanlar, sanatçılar, mimarlar, ressamalar, nakkaşlar, tarihçiler, vezirler, veziriazamlar yetiştirmiştir (Ergin, 1939: 12). Yakın dönemde yabancı dil alanında da düzenlemeler yapılmıştı. Tercüme odası, yabancı dil okulu açılmıştı. 23 Nisan 1821'de Yahya Efendi, mühendishanedeki görevinden alınarak asaleten Babıalı Tercümanlığına ve Tercüme Odası'nın başına getirilmişti.

Tanzimat'ın ilanı (1858) yılına kadarki süre miri topraklar rejimi kurallarının Batının özel mülk anlayışına göre değiştirilmesi yolundaki hazırlık yılları olmuştur (Sencer, 1969:314). Ayrıca bu dönemde sosyal, eğitim, hukuk ve ekonomi alanında pek çok uygulama hayata geçirilmiştir. Tanzimat döneminde eğitimle ilgili bir gelişme de 1858'de kız Rüşdiyelerinin açılmasıydı (Somel, 2015:83). 6 Ocak 1859'da İstanbul'da Sultan Ahmet'te ilk kız rüşdiyesi açıldı. İdadiler: Liseler, Galatasaray Sultanisi (1868) Darül Muallimin-i Rüşd-i: Orta öğretmen Okulları (1848), Ziraat Mektebi 1847, Orman Mektebi 1857, Maden Mektebi 1873, Mektebi Ülkiye 1859, Darülfünun: 1870 ilk üniversiteler açıldılar. Mekteb-i Mülkiye-i Şahane esasen Bab-ı Ali'deki genç memurları hukuk ekonomi, coğrafya tarih ve istatistik gibi konularda eğitecek bir hizmet içi kurs olarak 1859 yılında açılmıştır. Başlangıçta iki yıl olan eğitim süresi 1869'da üç yıla, 1870'te dört yıla çıkarıldı.

Osmanlı kültürel ikliminde eğitim sisteminde karşılaşılan önemli bir sorun modern eğitim veren okul sayısının yeterli sayıda olmamasından kaynaklanmaktaydı. Merkezi idarenin Müslüman çocuklarının gidebilmesi için açmış olduğu okul sayısının azlığı dikkat çekmekteydi. 1883'te Sadaret Maarif Nezareti'ne sunulan bir raporda devlet okullarının ülke genelinde az sayıda olmasının hatta bazı yönlerde hiç okul bulunmamasının yabancı okulların imparatorluğun neredeyse her yanına yayılmasıyla tezat teşkil ettiğini bildiriyordu. Ayrıca devlet okulu yokluğunun Müslüman ebeveynleri çocuklarını yabancı okullara göndermeye yönelttiğini vurguluyordu. Aslında buradaki önemli sorun Müslüman halkın ve imparatorluğun geleceğiyle ilgiliydi. İmparatorluğun ana unsuru olan Müslüman halk ne yazık ki eğitim imkânına ulaşamıyordu. Taşrada ve merkezde yeterli ve modern eğitim veren okul sayısının az olması pek çok Türk ailenin de çocuklarını gayri Müslim okullarına yollamasına neden olmaktadır (Somel, 2015: 254). Bu gelişme, eğitimde ulusal bir akımın başlamasının itici gücü olan kuramsal bilgi birikimini uzunca bir süre engelleyecekti.

Eğitim, Ekonomi, Toprak ve Ulus

Osmanlı'da eğitim felsefesindeki temel amaç, otoriteden bağımsız düşünmeyen, devlete bağlı bireyler yetiştirmektir. Otoriteye ve dinsel dogmalara kökten bağlı bir eğitim sisteminden "özgür, eleştirel, rasyonel, ilerlemeci" bir modelin çıkması da oldukça zordu. Rasyonel bireyin ortaya çıkması ancak özgür bir felsefenin ortaya çıkmasıyla mümkündür. Hegel, "insansal varlığın (tin) doğal olandan (duygu, istek, tutku, korku) sıyrılmadığı ve bunları aşip daha yüksek bir düzeyde örgütlenemediği yerde gerçek anlamıyla bireyin ortaya çıkmadığını ve aynı zamanda bu

toplumlarda felsefenin de gelişmeyeceğini söylemekteydi (Hegel, 1977:294-363). Oysaki Osmanlı'da birey cemiyet içinde eritilmişti. Bu belirlenim sosyal-tarihsel olarak "istekten" kurtulmak için çabalayan, üreten ve meydan okuyan "ben-tin" değil, cemiyet içinde ancak varlığına anlam bulabilen, "toplumla göbek bağı kesmekten" korkan birisiydi. Burada ortaya çıkan sorun "tikelliğin aşılabilmesinin" getirdiği bir sorundu. "Birey olamama" Hegel'in değımiyle "tikellik bağlamında sınır bir durumdur (Hegel, 1977:243). "Tikellik sınırlanmışlık demektir. Bir başka değışle özgürlüksüzlüktür ve aynı zamanda kendisinden başka bir yerde bir yabancı varlıkta bulunma demektir (din, mitos, ideoloji) (Hilav, 2008:295). Osmanlı toplumsal yapısında var olan dinsel cemiyetler, tarikatlar vb. yapı aslında tam da Hegel'in belirttiğı gibi bu özgür "olmama durumunun" devamını sağlayan kurumlardı. Fakat birey ve toplum nasıl özgürleşecekti?

Batıda İngiliz, Fransız, Prusya, Rus monarşilerinde devleti kuran, yöneten, toplumsal ve ekonomik yapıyı yönlendirenler ülkenin kurucusu olan "millet-ulus" ya da "sınıftır." Bu yüzden İngiliz- Fransız monarşilerinde milli bir ekonomik modelin varlığını ve imparatorluğu oluşturan halkın ekonomik sistemin önemli bir parçası olduğunu görürüz. Fakat Osmanlı'da devleti kuran ve yöneten ile ekonomik ve toplumsal üst yapıyı yönlendiren sosyal sınıf aynı değildir. Devleti kuran ve yöneten Türkler, toplumsal ve ekonomik sınıfların işine karışmamışlar ve ancak iki sınıf oluşturmuşlardır; çiftçi ve memur. Fakat bu sınıfların ikisi de girişimci değildir. Çiftçi toprağı memur da devlet kapısına bağımlıdır. Türk ahlakı uluslaşmamış ve birey ya da aile düzeyinde kalmıştır. Bu bağımlılık, özgür bireyin gelişmesini engellediğı gibi şehirli Müslüman burjuvanın gelişmesini de engellemekteydi. İmparatorluğun kurucu ögesi olan Türkler, ya çiftçi-memur ya da asker olmakta ama hiçbir zaman servetin toplandığı, sermaye sahibi, kentlerde yaşayan, eğitilmiş burjuva sınıfı olamamaktaydı. Türkler ya çiftçi ya memur, her ikisi de girişimci değil, çiftçi toprağı, memur da devlete bağılıdır (Hilav, 2008:366). Ekonomik alanda Müslüman-Türk sınıfı "şehirli, tüccar, eğitilmiş, kentli ve zanaatkâr değildi ve imparatorluğun da böylesi bir ulusal sınıf yaratma düşüncesi yoktu. "Şehir, tüccar ve zanaatçılar" toplumsal değışimin itici güçleriydi ve ne yazık ki Türkler bunların hiç birisi değildi. Ayrıca Osmanlı'da Batıdaki gibi bir aristokrasi de yoktu. Osmanlı toplumunda devleti temsil eden zümreler sırasıyla "saray (sultan), asker ve ulema"dır. Devlet hiçbir zaman soylu bir sınıf tarafından temsil edilmediğı gibi devletin mutlak egemeni olan Osmanlı hanedanı bile soyluluğı dayanan bir şecereye sahip değildir (Sencer, 1969:94). Bu da aslında İslami kökenden gelen, bütün sınıfları eşitleyen, ulus kavramına da karşı olan bir düşüncenin tezahüründen başka bir şey değildi. Çünkü İslam, sınıflı bir toplumsal yapıya kategorik olarak karşıydı.

Ayrıca Osmanlı'da devlet politik bir örgütlenme, çatışma, kuramının ya da yapay devlet kuramının değil Platoncu doğal-organizmacı devlet kuramının devamı niteliğindedir. Osmanlı'da devlet toplumdan gelmez. Devlet, toplumun ekonomik çıkar sınıflarının çıkar gereklerine dayanmaz. Siyasal egemenlik, toplumsal köklerden gelmez; toplumun üstüne, Tanrı tarafından dışarıdan oturtulur (Berkes, 2019:31-32). Bütün gücünü, maddesel dünyanın ötesinde tinsel bir güçten "Tanrıdan" alan iktidarın meşruiyeti de sorgulanamaz ve yetkileri de bu anlamda doğal olarak kısıtlanamazdı. Ayrıca Osmanlı'da, ekonomik model feodal da değildi. "Asya tipi" bir üretim sistemi olduğu için feodalizm ve kapitalizme evirilmemiş, feodalizmin de gerisinde kalmış, rekabet gücünü iyice kaybetmişti. Osmanlı'da halife-padişah, feodal ya da kapitalist ekonomiye katılmamıştır. Bu iki ekonominin etkisi altına girdiğı zaman da devlet mülkiyetine dayanan ekonomik gücünü ve kaynaklarını birer birer yitirmiştir (Berkes, 2019:26).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Osmanlı'da kültür ve eğitimin felsefi kökenlerini incelemeye çalıştığımız bu çalışmada, Osmanlı eğitim felsefesinin çok derinlikli olan, "din, ideoloji ve kültürel" yönlerini açığı çıkartmaya çalıştık. Öncelikle bu incelemede, Osmanlı'nın Batıyla karşılaştırıldığında ortaya çıkan temel farklılıkların kökenlerine inilmeye çalışılmıştır. Öncelikle Osmanlı, Batıdaki gibi tarih içinde düzenli olarak ilerleyen bir uygarlık değildir, "ilerlemeye" inanmaz ve kendisini tarihin içinde de görmez. Ayrıca kâinatın yaratılmasının ontolojik süreci bittiğı için Müslümanın doğaya bakışı da farklıdır; onu sadece izlemesi, fazla çalışmaması ve ihtiyacından fazlasını üretmemesi ondan beklendiğı için o da istenilen şekilde davranmıştır. Osmanlı toprak, üretim ve

mülkiyet ilişkilerinin kuruluşu yönünden da batı kültüründen farklı bir noktada ilerlediğini gördük. Halk, feodalizm ötesi bir Asya tipi üretim sistemi içinde oluşan cemaatler ve dinsel dogmatizmin içine sıkışmış, bulunduğu bölgeye bağımlı yaşayan, mülkiyeti olmayan bir tebaaydı. Dinsel şeriatın dışında bir eğitim ve kültür modeli gelişmediği için, kültür ve eğitim üst yapısal olarak “dogmatik-spiritüalist-idealist” bir çerçevede oluşmuştu. Bu yüzden Batı kökenli kavramlarla Osmanlı kültür ve eğitim modernleşme hareketlerini, ontolojik epistemolojik ve ideolojik kökeninden soyutlayarak, Batıyla karşılaştırmasını yapmak metodolojik olarak hatalı bir işlem olacaktır. Osmanlı'nın kendisini, “tarihin ve zamanın” içinde, “ilerleyen” bir medeniyet olarak görmesi çok uzun bir zaman almıştır. İslam geleneğinde unutulmuş bilim, felsefe ve modernleşme hareketlerinin yeniden canlanması ancak Osmanlı'nın modernleşme hareketlerini başlatmasıyla mümkün olmuştu. Dine dayanan “kültür, ahlak, hukuk ve eğitimde” var olan statik durumun “değişim karşıtı-denge” odaklı algısının yıkılması bir zorunluluktur. Fakat bunun din felsefesi açısından aşılabilmesine de imkân yoktu. Çünkü Osmanlı'ya İslam'dan aktarılan ve Gazali'nin başını çektiği gelenekte “din ve felsefe” mutlak olarak yollarını ayırmış; felsefenin olmadığı “teolojisiz bir din” inşa edilmişti.

İncelememiz boyunca şu tarihsel olguyu da gördük ki Osmanlı'da kültür ve eğitim modernleşme hareketleri öncelikle Osmanlı'nın diyalektik olarak kendisiyle çatışmasını, kendisini aşmasını gerektirmişti. Bu büyük bir meydan okumaydı. “Yeni”ye yabancı olan bu toplumda artık “yenilik” hareketleri ön plana çıkmış, “yeni”, istenen bir kategori olmuştu. Osmanlı, son iki yüzyılını modernleşme hareketlerine vermiş ve en sonunda ulusallaşmış bir kültür ve eğitim modeline ulaşabilmişti. Osmanlı modernleşme hamleleri kaderi üzerine yazan ünlü İngiliz Tarihçi Toynbee Osmanlı'nın modernleşmesiyle ilgili bu süreci “Herodiete ve Zelote” metaforuyla açıklamış, her iki hareketin de kaderinin olumsuz olacağını dile getirmişti. Fakat durum Toynbee'nin düşündüğü gibi mi gerçekleşmiştir? Osmanlı, bu modernite hamleleri sayesinde kendisini diyalektik olarak aşacak, aydınlanmacı ve modern toplumu oluşturabilecek üst yapı ilişkisini tersine çevirebilmişti. Aslında Osmanlı entelektüelleri devlet geleneği birikimi ve kuramsal zekâ sayesinde Toynbee'nin sınırlandırdığı “dar çerçeveyi” kırabilmişti. İrrasyonel gelenekten rasyonel bir kültür, toplum ve eğitim sistemi çıkartabilmek çok kolay bir iş değildi. Ayrıca, Osmanlı'da karşımıza çıkan Herodiete'ye benzer isyanlar sadece lideri yok etmek amacıyla yapılan bilinçsiz yenilik karşıtı isyanlar değildi kuşkusuz. Bu isyanlara benzer başkaldırıları Batı kültüründe ve Monarşilerinde (1830-1848) gerçekleştirmişti. Kuşkusuz Batıda da bu tür isyanlar görebilmek mümkündür. Osmanlı'daki III. Selim'in öldürülmesi olayını sadece yenilik karşıtı cehalete indirgemek eğer doğruysa, ardından gelen diğer modernist padişahların neden aynı kaderi yaşamadığını da sormak gerekir. Ayrıca tekkelerde gözlemlenebilen eylemsizlik ve kaderci düşünceler, Toynbee'nin örneklerini verdiği gibi sadece Zeleto'ya indirgenmezler. Bunların, spiritüalist, nihilist yer yer Budizm'e benzer ontolojik gerekçeleri bulunur. Anlaşıldığı gibi Toynbee yapmış olduğu değerlendirmelerde önemli bir nokta daha açığa çıkar; o da III. Selim'in öldürülmesi olayında açığa çıkar. Kendi hükümdarını öldüren halkın en büyük “tabuyu” çiğnemesi, Orta Asya Türk geleneği, din ve ahlak açısından nereye oturtulacağı çok net değildir. Oysa halkın, askeri sınıfın yüzlerce yıldır, “otoriter, kontrol edilen, devlete bağlı, ahlaklı ve sıkı bir disiplin” içinde yetiştirildiği düşünülüyordu. Bu noktada Osmanlı yönetsel kadrosu “ahlak, değerler, devlete bağlılık, disiplin, otorite” kavramlarını çok sık kullanmasına rağmen aslında bu kavramların içeriğinin maneviyat açısından “boş” ve toplumsal bir ahlaka “evrilmediği” gerçeğiyle karşılaşmıştı. Bu disiplinler yapı, aslında Batıda gelişen benzeri Neo-Stoacılaşma benzer bir “ahlak, çalışmak ve disiplin” içerikli yaklaşıma sadece “dinsel ve katı disiplin” açısından benzer görünse de Neo-Stoacılaşma gibi toplumsallaşarak genel bir toplumsal ahlaka Batıdaki gibi dönüşmemiştir. Toynbee, bu noktada eksik bir değerlendirme yapmış, Osmanlı modernleşme hareketlerini sadece bu iki çatışmaya indirgeyerek sahip olduğu düşünsel potansiyeli görememiştir.

Eğitimin kuramsal, rasyonel ve genel bir çerçevesinin olmaması ve pek çok alanda olumsuz etkisini gösteriyordu. Bu amaçla, ahlak alanında da Batıya yönelme başlamıştı. Ama bu hem teoride hem de uygulamada yanlış bir düşünceydi. “Tanzimat Dönemi Avrupa'nın kişisel ahlakını değil, bireyciliğini getirmiş ve olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Hilav, 2008:370). Osmanlı'da bu olumsuz sonuçlar aslında ahlakın değil, genel olarak toplumsal bütün kurumların bozulmasıydı.

Tanzimat (*Restaurasyon*), askeri ve teknik olarak başlayan batılılaşmanın siyasi-hukuki bir şekil alması demektir (Ülken, 2017:36). Tanzimat, yeni bir ahlak modelini Batıdan ithal edemezdi. Toplumda, rasyonel, tarihsel ve ulusal düşüncenin varlığıyla birlikte gelişecek olan nesnel-toplumsal ahlak, yeni bir ithal ahlak arayışını gereksiz kılacaktı. Bununla ilgili olarak Hegel şöyle düşünmekteydi: Eğitim ancak tarihi bir toplum içinde var olur. Fertlerin içten şekillendirilmesi ancak kendi ailesinin kendi okulunun, kendi ana dilinin, kendi ahlakının manevi atmosferi içerisinde yer alır ve onun damgasını taşır. Eğitiminin yapacağı çocuğun benliğinde objektif şuurun gücünü geçerli kılmaktır (Aytaç, 1980:245). Bu noktada Osmanlı, Hegel'in düşündüğü gibi ahlak ve değerler açısından "tarih bilincinden ve ulus kavramlarına (Hegel, 1977:214) yaklaşarak, en sonunda "ulus, devlet, ahlak" bağlamında "Türk birliği, Türk tarihi ve kültürü, Türk dili, İslam aydınlanması, muasırlaşma, bilimsel üniversite eğitimi, milli iktisat, milli edebiyat" gibi kavramlara ve düşünceye ulaşacaktı.

Osmanlı'nın başlattığı modernleşme hareketlerine benzer bir modernleşme hareketini diğer hiçbir İslam toplumlarında göremeyiz. Bu tarihsel sınavı Osmanlı tek başına vermiş, onun dışında 18. ve 19.yy.'da hiçbir İslam devletinde bilim, felsefe, toplumsal yaşam ve eğitim alanında modernleşme hareketleri görülmemiştir. Felsefi paradigma değişimi ve eğitim müdahaleleri geç de olsa düşünsel olgunluğa ulaşır ve aynı zamanda Osmanlı'da köklü devlet geleneğiyle de bu reformlar sentezlenir. Bu senteze en güzel örnek Szliawicz'ın (1971:376) *Tıbbiye + Mülkiye: Türkiye* değerlendirmesidir.

Ayrıca Osmanlı'nın eğitimde başlatmış olduğu modernist hareketler Japonya'da başlayan modernist hareketlere de benzemektedir. Japonya'nın Budizm'den Şintoizme geçişi ve daha dünyasal bir ahlak sistemi kurmasıyla başlayan modernleşme hareketlerine benzer şekilde Osmanlı modernleşmesi de katı şeriata dayanan, mistik ve irrasyonalist din algısını aşarak, kültürel ve eğitimsel bir reformla modernleşme hareketlerini başlatmış bu noktada geleneği aşma ve uluslaşma noktasında benzer modernleşme hareketi içine girmişlerdir. Bu değişim süreci sonucunda Osmanlı'da gerçekleşen değişim için Berkes (2019:33) şöyle düşünmekteydi: "Tanrı düzeni kavramı yerine tabiat düzeni kavramı gelecek; toplum dışında ve üstünde devlet anlayışı yerine sınıflara ve onların arasındaki çatışmalara ve uzlaşmalara dayanan yasal devlet (hukuk devleti) kavramı gelecek; "gelenek" kavramı yerine "ilerleme" kavramı gelecek; "denge" kavramı yerine "devrim" kavramı gelecek; toplumsal sınıfların oldukları yerde kalması ülküsü yerine kişilerin toplumsal yapıdaki yerlerini sınıfsal bölünüşlere göre elde etmesi olgusu çıkacaktır." Ayrıca şunları da ekleyebiliriz: Tarih dışılık yerine tarihin içinde olmak, durağanlık yerine ilerleme, doğayı seyretme yerine müdahale etme, zaman kavramında geriye dönüklük ve tekrar yerine ilerleme, ruh kavramından akıl kavramına, tembellikten çalışmaya, kaderden, özgürlük ve mücadeleye" doğru kavramların evrim geçirdiğini görebiliriz.

Bütün bu değerlendirmelerin ışığında, Osmanlı'da bir Aydınlanma-modernleşme hareketinin olduğunu ve bunların ağır da olsa toplumu değiştirdiğini ve eğitimin modernleşme sürecinin temelde amaçlarına ulaştığını görürüz. Eğitim, ahlak, kültür, bilim, toplumsal düzen ve ekonomik modelde köklü değişimlerin hepsi sadece Osmanlı için değil, Müslüman ve İslam dünyası için de model olacak bir seviyede olmuş; geç kalmış bir İslam Aydınlanması ve modernizm hareketi, Osmanlı aracılığıyla bütün İslam dünyasına örnek olacak şekilde yayılım göstermiştir. Tarihsel ve sosyal determinizm karşısında Osmanlı irrasyonelden rasyonele doğru bir evrim geçirerek, kendisini olumsuzlamasına rağmen süreci devam ettirmiş ve bu sayede modern Türkiye Cumhuriyeti'nin pek çok sosyal kurumunun, demokrasi kültürünün, modern rasyonel bir eğitim felsefesi ve üniversite reformunun, sanat ve estetik üretiminin, askeri, ekonomi, bilim ve felsefe gelişimlerinin temellerini atmıştır. Osmanlı modernleşmesini ele aldığımız bu incelemede aslında eğitim, kültür, hukuk, siyaset, toplum, ekonomi ve sanatsal yönden 13. yy.da ışığı sönen "felsefe, bilim ve sanatın" yeniden uyanış çabalarını ve bunun evrimini görürüz. Osmanlı'nın yedi yüzyıl süren imparatorluğu aynı zamanda İslami Skolastisizmin ve doktrinlerin çatışmasının doruğa çıktığı ve diyalektik olarak aşılabildiği dönemi kapsamaktadır. Yaşanan pek çok kültürel, eğitimsel, siyasi ve ekonomik çatışma, bu bağlamda değerlendirilmelidir. İslami Orta Çağ'ın aşılmasını kültürel ve eğitimsel reformlarla

tek başına gerçekleştirebilen Osmanlı medeniyeti bu süreci başarıyla tamamlamış, dünya tarihinin seyrini değiştirecek bir etkiyle büyük bir medeniyet olduğunu da kanıtlamıştır.

Etik Beyan

“Osmanlı'da Kültür ve Eğitim Alanında Modernleşme Hareketlerinin Temel Felsefesi ve Diyalektiği” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Kaynakça

- Akşin, S. (1990). *Türkiye Tarihi III. Osmanlı Devleti, 1600-1908*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*, 7. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa Eğitim Tarihi*, 2. Baskı, Ankara: DTCF Basımevi.
- Artz, F. B. (1980). *The Mind of the Middle Ages*, London: The University of Chicago Press.
- Berkes, N. (2019). *Türkiye'de Çağdaşlaşma Hareketleri*, 29. Baskı, İstanbul: YKY.
- Bilim, C. Y. (1998). *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi, 1734-1876*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cevizci, A. (2018). *Eğitim Felsefesi*, 5. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Corbin, H. (2010). *İslam Felsefesi Tarihi*, (çev. Hüseyin Hatemi), 8. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- De Boer, T. J. (1960). *İslam'da Felsefe Tarihi*, (çev. Yaşar Kutluay), Ankara: Balkanoğlu Matbaacılık.
- Erdost, M. (1969). Türkiye'de Feodalizm Var mı? *Türk Solu*, Sayı 80, İstanbul: 27 Mayıs.
- Ergin, O. (1939). *İstanbul Mektepleri ve İlim, Maarif Tarihi*, C. 1-2, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Ergün M. (2017). *Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve İslahı Çalışmaları*, A.Ü. DTCF Dergisi, C. XXX.
- Foucault, M. (1991) *Discipline and Punish, The Birth of The Prison*, London: UK Press.
- James, F. (2019) *The Golden Bough*, UK: Suzanteo Enterprises.
- Fortna, C. B. (2002). *Imperial Classroom, Islam, The State, and Education in the Late Ottoman Empire*, New York: Oxford University Press.
- Gazali, E. H. M. (2014). *Filozofların Tutarsızlığı* (çev. M. Kaya, H. Sarıoğlu), İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Gürol, M., Uysal, A. (2019). *Eğitim Felsefesi* (Ed. Mustafa Ergün & Ahmet Çoban), Ankara: Pegem Akademi.
- Gürol, M., Uysal A. (2019). *Türkiye'de Modernleşme Sürecinde Etkili olan Düşünce Akımları ve Eğitim, Eğitim Felsefesi* (Derleme) 11. Bölüm, Ankara: Pegem Yayınları.
- Hanioğlu, M. Ş. (1981). *Bir Siyasal Düşünür olarak Abdullah Cevdet ve Dönemi*, İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit*, (trans. by A.V. Miller), London: Oxford University of Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (translated by J. Macquarrie-E. Robinson), San Fransisco: Herper.
- Hilav, S. (2008). *Felsefe Yazıları*, İstanbul: YKY.
- İnalcık, H. (1964). *The Nature of Traditional Society, Political Modernization in Japan and Turkey*, (ed. E. Ward ve DA Rustow), USA: Princeton University Press.
- İnalcık, H. (2011). *Kuruluş ve İmparatorluk Sürecinde Osmanlı Devlet Kanun Diplomasi*, İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- İhsanoğlu, E. (2000). *Baş Hoca İshak Efendi*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 22, (s. 529-530) Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- İhsanoğlu, E. (2008). *İslam'da Kültür ve Bilgi*, (Ed.) C.5, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- İşcan, Z. M. (2015). *İslami Düşüncede Yenilik*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- James, G. F. (2019). *The Golden Bough*, UK: Suzanteo Enterprises.
- Kaçar, M. (1998). *Osmanlı İmparatorluğunda İlk Mühendishanenin Kuruluşu, Toplumsal Tarih*, C.IX/54.
- Küyel, M. T. (1976). *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe*, Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Mardin, Ş. (1983). *İslamcılık, Tanzimattan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi (1400-1404)*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1986). *Din ve İdeoloji*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1983). *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*, 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Po-Chia, H. (1989). *Social Dicipline in the Reformation: Central Europa 1550- 1750*. London: New York, Routledge.
- Ponteil, F. & Bilhan, S. (2019). Fransa'da 1789 Öncesi Eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 11 (1), 143-164. DOI: 10.1501/Egifak_0000000555
- Philips, D. C. (2001). *Educational Philosophy: Historical Perspective*, (ed. By N. J. Smelser - P. B. Baltes- P. Alto) London: Elsevier Science Ltd.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi (Vol 2.)*, Ankara: Naturel Yayınları.

- Said, E. (2016). *Kültür ve Emperyalizm* (çev. Necmiye Alpay), İstanbul: Hil Yayınları.
- Selim, D. (1998). *The Well-Protected Domains. İdeology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876-1900*, London-New York: Tauris.
- Sencer, M. (1974). *Osmanlılarda Din ve Devlet*, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Sencer, M. (1969). *Osmanlı Toplumsal Yapısı*, İstanbul: Ant Yayınları.
- Somel, A. S. (2015). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma*, İstanbul: Otokrasi ve Disiplin, İletişim Yayınları.
- Szyliawicz, J. (1971). Elite Recruitment in Turkey, Role of The Mülkiye, *World Politic*, C.XIII April.
- Toynbee, A. (1948). *Civilisation on Trial*, London: Oxford University Press.
- Toynbee, A. (1925). The Turkish State of Mind, *The Atlantic*, October Issue.
- Toynbee A. (1965). *A Study of History* (Vol 1.) London: Dell Publishing.
- Ülken, H. Z. (2017). *İslam Felsefesi*, Ankara: Doğu Batı.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Doğu-Batı.
- Yavuz, H. (2011). *İslam Medeniyeti Algısı Üzerine, Bilim Ahlak ve Sanat Bağlamında Çağdaş İslam Algıları*, Uluslararası Sempozyum, C.1. Canik Belediyesi Kültür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

This study focused on the origin, development, and dialectical evolution of the modernization movements in Ottoman culture and education. It further addressed the ontological and epistemological origin and development, and dialectical evolution process of the Ottoman philosophy of culture and education, and the problem of dialectically tackling the alienation of the Ottoman culture. The Ottoman philosophy of culture and education primarily aimed to maintain the balance in the context of order, authority, and discipline. Transferred from Islamic philosophy and causing a remarkable regression in the empire, such concepts as time, progress, creation, reality, reason, freedom, progression, change, balance, authority, work, and production were determined dogmatically. Rooted primarily in Islamic philosophy, this traditional system had already inherited a stable philosophical and scientific heritage. The Central Asian Turkish tradition, the Byzantine influence, and the Islamic philosophy nurtured all the related superstructural practices of educational doctrines. Developed in light of the position of Shaykh al-Islam, the religious-based educational doctrine focused on maintaining the "balance" in the context of "order, authority, and discipline," not a culture-specific "values, episteme, morality, and scientific" goal, since it adhered to predetermined religious dogmas. The Ottoman educational doctrine evolved around Islamic ontology (e.g., the concept of time, progress, creation of the universe, noninterference with the world, perception of reality, destiny, and genesis) and wedged in a narrow epistemology based on this metaphysical ontology. Reality comprises image (exoteric) and idea (esoteric) in this system of thought. Also present in Plato and Neoplatonism, this dualism focuses on the "monist" idea of Allah in Islamic theology

British historian A. Toynbee wrote many cultural and historical texts on the nations of his time in the 19th century. Many of these were about the Ottoman Empire. Rivetingly, Toynbee approached the modernization movements in the Ottoman Empire in an exceptionally biased way. He tackled the Ottoman modernization movements in connection with the behavior patterns specific to the Middle East and asserted that these reform movements would fail. However, Toynbee's adverse approach to the change movements in the Ottoman Empire, particularly during the change and reform movements in Japan in the same period, suffices to reveal his ideological purpose. Nevertheless, we still see a historical-social situation in which his point of view is partly correct but insufficient. The idea revealed in his thought belongs to a historical and cultural determination. This determination does not only refer to a situation that the Ottomans faced. This problem represents a state of reactance and determination peculiar to the East and Islamic culture entirely. The first of these is called "Hereditote," which suggests that all reform movements will be denied with rebellions and adapts the situation of killing the emperor in this process to the example of a society that killed its particular prophet. Some Sultans in the Ottoman Empire, as in the Hereditote story, made failed reform attempts and were

killed in the rebellions against the reform movements they had made. A state of unresponsiveness called “Zeletto” emerged in the other one. In this Zeletto state, there is no reform but an act of denial. This denial is made by analogy with an ostrich that does not want to see reality and sticks its head in the sand in the face of reality. In other words, at this stage, social problems were ignored, the reality was denied, and as a result, the empire's collapse could not be prevented. Toynbee's evaluations of Ottoman modernization were to result negatively in this context. As it turned out, both movements had one thing in common. This commonality was that both were doomed to fail. However, the situation in the Ottoman Empire did not take place exactly as Toynbee stated.

Since the 18th century, the Ottoman Empire has entered into a significant reform process in education and culture. The innovations, reforms, and Tanzimat-era movements brought social reality into a dialectical evolution. The change in social and historical conditions in this dialectical evolution process naturally changed the social reality. Dialectically, social and historical determination necessarily changed Ottoman social reality. This development strengthened the Ottoman Empire to the point of overcoming the negativities it faced in the cultural and modernization movements. Many seemingly negative reforms and counter-insurgency movements had transformed the Ottoman intellectuals, thinkers, states people, and military personnel in social and intellectual terms. This change with a rational content and idealist orientation considerably altered the dogmatic and scholastic tradition present in the Ottoman Empire. There was a social evolution from anti-work to work, from a Feudal-Asian type of social organization to a more capitalist, social, economic, and scientific thought. This evolution is observed in many forms of Ottoman cultural and social organization.

The Ottoman education system was a continuation of the Islamic tradition before it. In addition, the state, mythology, culture, and Central Asian tradition from the Turkish tradition internally infiltrated many educational institutions in the Ottoman Empire. In education and culture, the Ottomans established a boundary between Central Asian Turkish culture and tradition and Islamic tradition besides the clash of tradition and modernity. Thus, a dualist empire structure emerged. Both the continuation of Rome and the representation of Islamic culture, both Western and Eastern cultural codes coexisted. In this respect, Ottoman culture had all the features of this dualism. In addition to being the cultural representative of both the east and the west, the Ottoman Empire had to solve the cultural and historical problems of the two cultures. To this end, this review particularly emphasized the following concepts that determine the educational, cultural, and social structure of the Ottoman Empire: “Progress, ahistoricity, time, the perfection of the universe, genesis, the entire world, the course of the universe, actions focused on aesthetic pleasure, non-interference with the world, non-employment, non-redundant production, opposition to will and desire, anti-innovation, being a classless society, non-formation of an aristocracy, preserving tradition, opposition to change, the absence of the individual, and the state of balance.” In this regard, the Ottoman modernization movements fundamentally involved enlightenment and eventually made positive progress in building a secular and rational society. It would only be possible for the Ottoman Empire to create a national tradition of culture, education, and philosophy and overcome the stagnation of the Islamic tradition, science, and philosophy, only if it negated itself and achieved its modernization.