

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI
(JAPON DİLİ VE EDEBİYATI) ANABİLİM DALI

127766

~~127766~~

19. YÜZYILDA JAPONYA'DA VE TÜRKİYE'DE GELİŞİMSEL EĞİTİM

127766

Yüksek Lisans Tezi

Ulaş Deniz Cansu

Ankara, Nisan 2003

T.C. ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI
(JAPON DİLİ VE EDEBİYATI) ANABİLİM DALI**

19. YÜZYILDA JAPONYA'DA VE TÜRKİYE'DE GELİŞİMSEL EĞİTİM

Yüksek Lisans Tezi

**Ulaş Deniz Cansu
00910503**

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Pulat Otkan

Ankara, Nisan 2003

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI
(JAPON DİLİ VE EDEBİYATI) ANABİLİM DALI**

19. YÜZYILDA JAPONYA'DA VE TÜRKİYE'DE GELİŞİMSEL EĞİTİM

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Pulat Otkan

Tez Jürisi Üyeleri:

Prof. Dr. Pulat Otkan

Prof. Dr. Ayşe Onat

Prof. Dr. Özer Ergenç

Kurumları:

Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

İmzaları:

Pulat Otkan
Ayşe Onat
Özer Ergenç

TEZ SINAV TARİHİ: 10.06.2003

Ankara, Nisan 2003

ÖNSÖZ

Çalışmama başlamadan önce, muhakkak bazı sorunlarla karşılaşacağımı tahmin edebiliyordum. Ama çalışmamı ilerlettikçe, gerçekten tasavvur bile edemediğim sorunlarla karşılaşmaya başladım. Bu sorunlardan en büyüğü kaynak sıkıntısı çekmemdi. Bu tür sorunlarla, bu şekil çalışmalar yapan herkesin karşılaşabileceğini ve nadir bir filoloji kolu olarak görülen Japonya araştırmaları yapanların ise bu tür sorunlarla çok daha sık karşılaşma şansının olabileceğini anladım. Yine de hocalarım ve arkadaşlarımın yardımları sayesinde, bir şekilde bu sorunların üstesinden gelmeyi başarabildim. Öncelikle bu kişilere şükranlarımı sunmayı bir borç olarak görüyorum.

Çalışmamı yaparken en büyük desteği tabii ki ailemden gördüm. Onlar olmasaydı, böyle bir çalışma yapabilmem söz konusu bile olamazdı. Bu yüzden kendilerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ndeki sayın hocalarımın ve özellikle tez danışmanım sayın Prof. Dr. Pulat Otkan'ın yardımları ve yönlendirmeleri de tabii ki benim için önemli olmuştur. Onlar sayesinde büyük gelişme sağladığımı ve tezimin de bu yolla şekillendiğini belirtmeliyim.

Anadolu Üniversitesi, Tarih Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisi olan kuzenim Pınar, çalışmamın Osmanlı Devleti ile ilgili kısmında bana eşsiz yardımlarda bulunmuştur. Ayrıca Japonya'da benim için kaynak araştırması yapan ve gerçekten önemli kaynaklara ulaşmamı sağlayan değerli arkadaşım Soner'in de payını vermeliyim. Bu yüzden kendilerine şükranlarımı sunuyorum.

Tezimi yazarken karamsarlığa düştüğüm zamanlarda, beni cesaretlendiren ve bana kararlılığı öğreten değerli arkadaşlarıma da sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın, Japonoloji çalışmaları yapan kişilere bir rehber olabilmesi, ufak da olsa bir yol gösterebilmesi dileğiyle...

Ulaş Deniz Cansu

Nisan 2003



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
TABLolar	vii
GİRİŞ	1

I.BÖLÜM

1. XIX. YÜZYIL ÖNCESİNDE JAPONYA'DA VE OSMANLI DEVLETİ'NDE EĞİTİM	10
1.1. XIX. YÜZYIL ÖNCESİNDE JAPONYA'DA EĞİTİM	10
1.1.1. Aristokrasi Dönemi	11
1.1.2. Ortaçağ Dönemi	14
1.1.3. Terakoyalar	16
1.2. XIX. YÜZYIL ÖNCESİNDE OSMANLI'DA EĞİTİM	19
1.2.1. Sıbyan Mektepleri	21
1.2.2. Medreseler	23
1.2.2.1. Osmanlı Medreseleri Ders Programları	28
1.2.2.2. Osmanlı Medreselerinin Gelişmesi ve Gerilemesi	29
1.2.3. Enderun Mektebi	32
2. DEĞERLENDİRME	33

II. BÖLÜM

1. XIX. YÜZYIL BAŞLARINDA JAPONYA'DA VE OSMANLI DEVLETİ'NDE EĞİTİM	36
1.1. TOKUGAWA DÖNEMİ EĞİTİM ÇALIŞMALARI	36
1.1.1. Samuray Ailelerinin Eğitimi	45
1.1.1.1. Shōheizaka Akademisi	45
1.1.1.2. Batı Eğitimi ve Okulların Batı Eğitimi İçin Gelişmesi	48
1.2. TANZİMAT DÖNEMİNDE EĞİTİM ÇALIŞMALARI	50
1.2.1. Osmanlı Eğitimi Teşkilatında Modernleşme	53
1.2.1.1. Merkez Teşkilatı	53
1.2.1.2. Taşra Teşkilatı	56
1.2.2. İhtisas Okulları	56
1.2.3. Avrupa'ya Öğrenci Gönderilmesi	59
2. DEĞERLENDİRME	60

III. BÖLÜM

1. XIX.YÜZYIL ORTALARINDA JAPONYA'DA VE OSMANLI DEVLETİ'NDE EĞİTİM	65
1.1. TOKUGAWA DÖNEMİ EĞİTİM MİRASI	65
1.1.1. Ülke Okulları	67
1.1.2. Özel Okullar	68

1.1.3. Shōgunluğun Son Dönemlerinde Eğitim	69
1.2. TANZİMAT DÖNEMİ VE ÖNCESİNİN EĞİTİM MİRASI	70
1.2.1. Islahat Fermanının Osmanlı Eğitime Katkıları	74
1.2.2. Maarif-i Umûmiye Nizâmnamesi	76
1.2.3. İlk Çağdaş Eğitim Kurumları	78
1.2.4. Modern Yüksek Eğitim	81
1.2.4.1. Darü'l Fünûn-i Osmanî	83
1.2.4.2. Darü'l Fünûn-i Sultanî	83
1.2.4.3. Darü'l Fünûn-i Şahane	84
2. DEĞERLENDİRME	85

IV. BÖLÜM

1. XIX.YÜZYIL SONUNDA JAPONYA'DA VE OSMANLI DEVLETİNDE EĞİTİM	89
1.1. JAPONYA'DA EĞİTİMİN ÇAĞDAŞLAŞMASI	89
1.1.1. Meiji Döneminin Getirdikleri	93
1.1.1.1. Meiji Dönemi Eğitimi	99
1.2. OSMANLI DEVLETİNDE EĞİTİMİN ÇAĞDAŞLAŞMASI	103
1.2.1. Askerî Okullar	106
2. DEĞERLENDİRME	110

V. BÖLÜM

GENEL DEĞERLENDİRME	.....	113
5.1. XIX.Yüzyıl Sonrası Eğitimin Şekillenmesi	.....	123
5.2. Her İki Sistemin Başarılı ve Başarısız Yönleri	.....	132
SONUÇ	.....	138
TEZ ÖZETLERİ	.....	viii
KAYNAKÇA	.....	xii



TABLÖLAR

(TABLO 1) İlk Anadolu Medreseleri.	23
(TABLO 2) Önemli Merkez ve Bölgelere Göre Osmanlı Medreseleri.	27
(TABLO 3) Medreselerin Padişah Dönemlerine Göre Dağılışı.	27
(TABLO 4) Yüzyıllara Göre Medreselerin Türleri.	28
(TABLO 5) Osmanlı Dönemi Rumeli Medreseleri.	28
(TABLO 6) Shōgun Hükümeti (Bakufu 幕府) Yüksek Okulları.	66
(TABLO 7) Beylik Okulları (Hankō 藩校).	66
(TABLO 8) Tapınak Okulları (Terakoya 寺子屋).	66
(TABLO 9) Özel Okullar (Shijuku 私塾).	67
(TABLO 10) Osmanlı Devletinde 1894'te Mekteb-i İptidâilerin Sayısı.	73

GİRİŞ

Bu tezde, Japonya'da ve Türkiye'de, özellikle 19.y.y.da ortaya konulan eğitim ve bu yüzyılda her alandaki reform ve gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminin de gelişmesi ve bunun çağdaşlaşmaya olan etkisi üzerinde çalışılmıştır. 19.y.y. eğitimini anlamak için hem o döneme kalan mirası, hem de o dönem eğitiminden günümüze kalan değerleri bilmek gerekir. Bu yüzden bu tezde 19.y.y. öncesi eğitimi hakkında ve günümüz eğitimi hakkında da araştırma yapılmıştır. Öncelikle bu araştırmalar yan yana incelenecek ve değerlendirme bölümlerinde de gereken karşılaştırmalar yapıp, dikkatle üzerinde durmamız gereken noktalar ortaya konacaktır. Her iki eğitim sisteminin eksik ve yanlış yönleri bulunacak ve eksiksiz bir eğitimin izlemesi gereken yol, bu eksik ve yanlışlar dışta bırakılarak bulunmaya çalışılacaktır. Bu yüzden öncelikle kısaca eğitim konusunu ele alıp incelemek gerekir.

Hepimizin bildiği gibi eğitim, bir çocuk ya da ergenin yetişmesinin yönlendirilmesi, bir kimsenin herhangi bir etkinlik alanında yetiştirilmesi, (bu alanda bir kimse ya da grupe edinilen ahlâkî, kültürel, entellektüel ya da teknik bilgiler bütünü) bir yetiyi bir organı yöntemli bir biçimde geliştirmeye özgü araçların kullanılmasıdır.¹

Bu tanıma dikkatlice baktığımızda, okul kelimesinin tanım içinde hiç geçmediğini görürüz. Halbuki bir çoğumuz eğitimi okulda öğretilen bilgiler topluluğu olarak algılarız. Ama eğitim ne okulla başlar ne de okulla biter. Doğduğumuz andan öldüğümüz güne kadar öğrendiğimiz her şey, edindiğimiz her davranış ve tecrübe eğitimin bir parçasıdır. Yani "eğitim eşittir okul" diye bir düşünce yoktur. Hiç de olmamıştır. Ama bazı olguları bazı olgularla birlikte veya yan yana düşünmek her

¹ A. Benk (der.), Büyük Larousse Ansiklopedisi "Eğitim Maddesi" (İstanbul: Gelişim Yayınları, 1986), s. 3550.

zaman varolmuştur. Eğer mantıklı düşünüyorsak bu doğrudur, basmakalıp ve ezbere düşünüyorsak yanlıştır. Olaylara olabildiğince geniş açıyla bakabilmeliyiz.

Eğitimi sadece okulla sınırlandıramayız; çünkü hayata dair bilgileri sadece okulda öğrenmiyoruz. Yeri geldiğinde bir arkadaş, yeri geldiğinde bir kitap, belki bir topluluk yada bir televizyon programı okul olabilir. Ailelerimiz, öğretmenlerimiz, arkadaşlarımız ve içinde yaşadığımız toplum, hepsi eğitimin bir parçasıdır.

Eğitim hakkındaki şu düşünce herhalde çok doğrudur. Eğitim insana kolay önderlik etmenizi ama zor yönlendirmenizi; kolay yönetmenizi ama kesinlikle köle yapamamanızı sağlar. Gerçekten de daha sonra ki bölümlerde Japon eğitiminin karakterini anlamaya başladığımızda bunun doğruluğunu göreceğiz. Yazar Henry Brougham'a göre eğitim, toplumda her alana etkisi olan bir kurumdur.² Bizler de en az onun kadar emin olabiliriz. Tabii ki eğitim konusunu ele alırken diğer alanlara olan etkisini de göz ardı edemeyiz. Bu yüzden eğitimin diğer enstitüler ve kurumlar üzerindeki etkisi de araştırma konusu dahilindedir.

Kapsamlı bir okul eğitimi, öğrencilerin birbirleri arasında bilinçlice anlaşabilmelerini, bunu başaramasa bile en azından onlara aynı değerleri ve benzer idrak yeteneklerini kazandırmayı hedefler. Çocuk ilk akran ilişkisini okulda yaşar. Okulda herkes eşittir ama evde çocuk özel bir yere sahiptir. Hiçbir aile üyesi özdeş yere sahip değildir. Okulda çocuk ve diğer öğrenciler aynı haklara sahiptirler. Hep özel bir yere sahip olmuş olan çocuk ilk defa okulda kendini bir güçle kuşatılmış bulur. Ailede otorite babaya aittir ve baba hep aynı babadır. Ama okulda çocuk genelde her yıl farklı bir öğretmenle karşılaşır ve fark eder ki; öğretmenlerin kişilikleri farklı olmasına rağmen kullandıkları otorite yada güç benzerdir. Kişilikten bağımsız veya kişiliğe

² R. Dore, F. Frederick, Political Modernization in Turkey and Japan "Education" (New Jersey: Princeton University Press, 1968), s.176.

bağımlı bu meşrû güç yani otorite, öğrenim hayatı boyunca kaçınılmaz olarak çocuk üzerinde uygulanır.

Eğitim aslında kendini yetiştirmek için çaba harcayan, belli bir erdem ve dünya görüşü kazanmak isteyen insan için var olmalı değil midir? Çünkü bunlara sahip insan kendisi için, ailesi için, çevresi ve ülkesi için ne yapması gerektiğini zaten bilen insandır.

Hepimiz belli bir eğitim alıyoruz ve bireyler olarak toplumu oluşturuyoruz. O zaman eğitim toplumu oluşturan ve birleştiren bir kavramdır. Eğitimin gâyesi insanı, kendisi ve toplumu, halkı, milleti için değer yaratacak düzeye getirmektir. Eğitimin başka bir gâyesi daha vardır. Bu gâye, bir milletin geçmişi ile geleceği arasında köprü kurmaktır. Yoksa geçmişine bir makas atıp ondan sonra toplumun köksüz, darmadağın bir kuru kalabalığa dönüşmesini sağlamak değildir.³ Bu yüzden öncelikle eğitimin amacını doğru belirlemeliyiz. Bu konu, sonraki bölümlerde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Yukarıda belirtildiği üzere eğitim; politik, askerî, endüstriyel ve sosyal her alana etkisi olan bir kurumdur. O zaman eğitim, gelişmiş bir toplum olabilmek için anahtar bir kelimedir. Gelişmiş toplum dendiğinde endüstriyel toplumlar akla gelir. Peki endüstriyel toplumlar nasıldır?

Endüstriyel toplumlarda vatandaşlar çok iyi organize olmuşlardır. Kuvvetli orduları vardır. Milyonlarca kişiden vergi toplanır. Ayrıntılı düşünülmüş kânunlar bütün ülkede uygulanır. Endüstriyel girişimler milyonlarca insanı egemenliğine alır. Otobanlar yapılır, demiryolları döşenir, iletişim araçları kurulur. Karmaşık gönüllü birlikler oluşturulur. Bu birliklerin amacı insanların diğer kişilerle ilişkilerini düzenlemektir. Modern toplumun özelliklerinden birisi de halkın çalışmalarını devamlı

³ O. Sinanoğlu, Hedef Türkiye, (İstanbul: Otopsi Yayınevi, 2002), s. 101.

olarak seferber edebilmesidir. Tüm bu özellikler ve yetenekler çağdaş bir eğitimle sağlanabilir.

Diğer taraftan geleneksel toplumun⁴ özelliği ise göreceli iktidarsızlığıdır. Çünkü geleneksel toplumlar küçük parçalara ayrılmaya meyillidir. Endüstri için gerekli olan kurumları ise eksik bırakırlar. Bu toplumlarda davranışlar düzensizdir. Geniş bir dünya görüşleri yoktur. Her şeyin limiti ve sonu bellidir. Hatta özgürlükler bile kısıtlanmıştır.

Eğitimin ne için ve kimin için varolduğuna baktığımızda; iki çeşit varlık sebebi olabileceğini düşünmek yanlış olmaz. Birincisi etik, ikincisi ise politik sebeptir. Etik sebep olarak, bir insanın yetişmesinin yönlendirilmesi, kişiye belli dünya görüşleri kazandırılması, ona hayat hakkında gerekli bilgileri vererek daha rahat ve sağlıklı bir yaşam sürdürmesi gibi hususları gösterebiliriz. Amaç kişiye belli bir erdem kazandırmak ve doğru düşünebilmesini sağlayabilmektir. Kişiyi kendi varoluş nedenini, ne için çaba sarf ettiğini ve niye çaba sarf etmesi gerektiğini açıklamak bu noktada eğitimin en önemli amacıdır.

Politik nedenin ise biraz daha kapalı olduğunu söyleyebiliriz. Hükümetin kendi çıkarlarını gözetmek için eğitimde güç sahibi olmak isteyeceği ve de olduğu bilinen bir gerçektir. Bunun doğruluğu yada yanlışlığı ise toplumdan topluma değişir. Eğer güçlü bir devletten bahsediyorsak hükümet doğru olarak eğitimi yönetiyor ve yönlendiriyor demektir. Zaten buna bağlı olarak, belli bir süreçten sonra ülke gelişmeye başlamıştır. Ama eğer zayıf bir ülke söz konusu ise büyük ihtimalle o ülkenin eğitimi de zayıftır. Düşüncemize göre eğitim ve zengin, refah ülke ögeleri bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır. Bu düşünce, Atatürk'ün 1928 yılında söylediği şu sözle daha açık bir şekilde anlaşılabilir. “Millî eğitimde süratle yüksek bir seviyeye çıkacak olan bir

⁴ Burada geleneksel toplum sözüyle, bağnaz bir şekilde geleneklerine bağlı olmasından dolayı, dünyadaki bir çok gelişmeyi fark edemeyen ya da bu gelişmelerin değerini anlayamayan ve bu yüzden geri kalan toplumlar kastedilmektedir.

milletin, hayat mücadelesinde maddî ve manevî bütün güçlerinin artacağı muhakkaktır.”⁵

Ülkeler belli sistemlerle yönetilir ve eğitim, bu sistemleri halka kabul ettirmenin en kolay ve etkili yoludur. Ama eğer düzenli, güçlü ve refah bir ülkeden söz ediyorsak bu doğrudur. Zayıflık ve yoksulluk içindeki bir ülkede düzenli bir eğitim ortaya koymak zaten çok zordur ama böyle bir şey gerçekleşse bile geri tepme olasılığı vardır. Çünkü diğer ülkelerin zenginliğini ve bu zenginliğe ulaşma yollarını okuyup öğrenen insanlar kendi ülkelerine karşı tepki duymaya başlayabilirler. Bunun sonucunda nelerin olabileceği ise tamamen okuyucunun hayal gücüne bırakmayı düşündüğümüz bir konudur.

Daha ayrıntılı bir şekilde bu konuya baktığımızda, meselenin çok daha derin olduğunu görürüz. Çünkü bir ülkede başka ülkelere karşı ilgi duyulmasının sağlanması bile uluslararası politikalarla gerçekleştirilir. Bu politikaların o ülke insanları tarafından bilinmesine rağmen çaresiz bir şekilde eli kolu bağlı oturmaları, eğitim sisteminin yetersiz olduğunu gösterebilecek bir kanıttır.

Yukarıda eğitim kişinin belli alanlarda yönlendirilmesidir demiştik. Kişiler de toplumu oluşturan en küçük birim olduğuna göre, toplum da eğitimle şekillenen bir kavramdır. Yani bir toplumun eğitimi ne kadar iyiyse o toplumda o oranda gelişmiştir diyebiliriz. Gelişmiş devletlerdeki organizasyonların da temelinde eğitim vardır. Gelişmiş devletlerdeki yüksek dereceli organizasyon gerekli olduğunda güçle yada genel uzlaşa veya bazı ikili birleşimlerle⁶ üretilir. İnsanlar danışıklı veya kendiliğinden hareket ederler ya da başka insanlar tarafından hareket ettirilirlir. Çünkü aynı tutumlara sahiptirler. Aynı tutumlara sahip olmaları, tabii ki eğitimle sağlanır. Devlet tarafından

⁵ Genelkurmay Başkanlığı, Atatürkçülük, (İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1998), s.291.

⁶ İkili Birleşimler: Toplumdaki farklı grupların çıkarlarını koruyan büyük organizasyonların, belli konularda işbirliği yapması ve birlikte hareket etmesi.

genel tutumlar belirlenir ve eğitim ile halka kabul ettirilir. Bu noktada devletin izlemek istediği politikalar önemlidir. Halka aynı tutumların kabul ettirilmesi için yapılan baskı, bugünkü sosyal bilim karşısında duran temel sorunlardandır.

Demokratik ve hatta totaliter⁷ birçok iyi kurulmuş modern toplum, diğer uluslara liderlik ettikleri için önemli farz edilen elemanları ve genel uzlaşmayı korumak için oldukça fazla çalışır. Gelişme sürecinde olan birçok toplum ki; Türkiye de buna dahildir, genel uzlaşmayı sağlamak için daha gayretli çalışma eğilimindedirler. Bunun nedeni de normal halkı bilinçlendirmektir. Bu noktada devletin inandırıcı olması hem zaman açısından yararlıdır hem de etkili güçlü ilişkiler kurmaktan daha kolaydır. Eğer kişinin kendi vatandaşları ile birlikte hareket etmek istemesi sağlanırsa, bu başka faktörler⁸ ile onu güdülemeye çalışmaktan daha verimli ve daha kesin bir çözüm olacaktır. Bunu sağlayabilmekte tabii ki etkin bir eğitimle olacaktır.

Birçok gelişen toplumda hızla gerçekleşmesi istenen genel uzlaşma için eğitim çok önemli bir araçtır. Aile kutsal bir kavramdır ve o yapının içine girebilmek kolay değildir. İşte devletin vatandaşlarının fikir ve düşüncelerini şekillendirebilme şansı da normal olarak okulla gerçekleşecek bir süreçtir diye düşünülür.

Sonuç olarak birçok okul sisteminde çocuğa kesin ve özel değerler öğretilir. Bu değerler açıkça belirlenmiştir ve çocuk tarafından itirazsızca kabul edilmeleri beklenir. Çocuk, yavaş yavaş gelecekteki politik düşüncelerini şekillendirecek entellektüel alışkanlıklarını oluşturur. Toplumda, eğitim görmemiş veya farklı eğitim görmüş kişilerden ayrılmış olur. Aile içinde farklı değer ve davranışlara maruz kalabilir ama genel noktalar üzerinde anlaşmalıdır. Ama bu uzlaşmayı ne şekilde başardığı, değer

⁷ Totaliterlik: Tekçi bir ideoloji ve iktidar yapısı içinde bir toplumun bütününe kişisel alanlara da el koyacak biçimde güdülenmesi esasına dayanır.

⁸ Başka Faktörler: Kişiyi zorlamak, kişiyi karşı güç kullanmak, dini baskı uygulamak gibi.

çatışmalarını nasıl çözdüğü, hayatı boyunca sosyal baskılarla yüzleşmesini çok etkileyecektir.

Genel olarak okullarda, genel uzlaşma sorunu, kesin çözümlere ulaştırılabilir. Millî ekonomi ve politik güç için gerekli olan yığınlarca insanın organizasyonunu okullar yaparlar.

Okul tecrübesi doğrudan bir yetişkinin gelecekteki politik tutumlarını ve toplum içindeki pozisyonunu belirler. Çeşitli okullara gittiğinin bilinmesi bile başka insanların o kişiye karşı farklı davranışlar sergilemesine sebep olur. Birçok toplumda insanlar, resmî eğitilmiş kişilere hürmet gösterme eğilimindedirler. Toplumda eğitimin kim tarafından verileceği, gelecekte o toplumda ki düşünce modelini⁹ de oluşturur diyebiliriz.

Kişinin toplumdaki pozisyonunu belirleyen eğitim, o kişiye daha yüksek sınıfa geçebilme yeteneğini de verir. Birçok toplumun eğitimi, o toplumun sosyal dengesi için ana kesişim noktalarında bulunan konulardan biridir. Geleneksel toplumlarda ise sosyal dengenin neredeyse tek noktasıdır. Eğitimin sunduğu sosyal ödüller ne kadar çoksa eğitim sistemi içine girmek isteyen kişi sayısı da o kadar fazla olur. Birçok yeni gelişen ülkede eğitim büyük ödüller sunar. Bundan dolayı da popüler bilinçte daha fazla yer tutar. Eğitim kişinin tanıdığı çevresini ve arkadaşlarını da değiştirir. Sınıf arkadaşları arasında oluşan bağ tüm hayat boyu daimî olabilir.

Okul kavramına daha çok eğitim ve sosyalleşme müessesesi olarak baktık. Ama tabii ki hepsi bu kadar değildir. Birçok ülkede okul sistemi aynı zamanda geniş ölçekli bir organizasyondur. Kendi ilgilerine hizmet ettiği de, toplumdaki diğer organizasyonlarla güç ve kaynaklar için rekabet ettiği de söylenebilir. Hükümetin

⁹ Düşünce Modeli: İnsanların hayatı algılama şekilleri ve bunu politik alanda nasıl ifade ettiklerini ortaya koyan model.

eğitimi denetlediği gibi eğitim de hşkşmeti denetlemek için çaba gşsterir ve eğitim dışındaki kararlarında bile hşkşmeti etkiler. Eğitim bakanı ise genelde eğitim bştesi, eğitim politikaları ve personelde özel değişiklik uygulama yetkisine sahip resmş kabine üyesidir.

Öğretmenler sıkça meslekş bir grup olarak birlikler kurarlar. Politikacılardan kendi sorunlarının yanında olmalarını isterler.

Öğrenciler siyāsř gşsteriler dşenleyebilirler. Bu da hşkşmetin izlediği yanlış politikalara bir tepki olarak ortaya çıkar. Bazen bu tepkiler toplumda gelir dağılımını değiştirme amaçlıdır. Genelde eğitim önemli politik konulardan biridir. Politik partiler okuldaki din eğitimi, eğitim giderleri, mşfredat programı ve öğretmenlerin işe alınmaları konularında hşkşmet içindeki nşfuzlarına göre bir şeyler söyleme hakkını kendilerinde bulurlar ve bunun için hararetili tartışmalar yaşanır. Basın da sşrekli olarak eğitimle ilgili konular hakkında yorumlar yapar ve konunun özelleştirilmesini eleştirir ve yeni politikalar önerir.

Tşrkiye’de eğitim sşrecindeki elemanlar, politik vasıta ve politik çatışma aracı haline geldiğinde Tşrk eğitim sisteminin, Tşrk politik sisteminde aktif bir rol oynadığını anlamak çok da zor olmamıştır. Bu yşzden eğitim, Tşrk politik yaşamında her zaman etkin bir yere sahip olmuştur ve hep politik malzeme olarak kullanılmıştır.

Eğitimin Japonya’da da politik bir konu olduğu açıktır. Tşrk ve Japon eğitimlerinin asıl farkı ise Japonya’da eğitimle ilgili devlet politikalarının, Tşrkiye’de ise hşkşmet politikalarının uygulanmasıdır. Japonya’da hiçbir hşkşmet eğitimle ilgili belirlenmiş belli kanunları değiştirmeyi dşşunmez. Dşşünse bile bunu gerçekleştirmesi çok zordur. şnkş eğitim Japonlar için çok önemlidir ve hiçbir hşkşmet kamuoyunu karşısına almaya cesaret edemez. Ama asıl sorun cesaret edip edememek değildir.

Japnlara göre önemli olan, böylesine önemli bir konuyu kendi çıkarlarına alet etmeden, doğru bir Şekilde yönlendirmektir.

Japon ve Türk eğitim tarihlerini araŐtırırken, tabii ki istatistik bilgileri de araŐtırmak durumundaydık. Bu tür bilgiler, tezimizin ilerleyen bölümlerinde yer almaktadır. Ama aslen, eğitim konusunu toplumsal bir olay olarak ele aldığımızı da belirtmek durumundayız.



I. BÖLÜM

1. XIX. YÜZYIL ÖNCESİNDE JAPONYA'DA VE OSMANLI DEVLETİ'NDE

EĞİTİM

1.1. XIX.YÜZYIL ÖNCESİNDE JAPONYA'DA EĞİTİM

Öncelikle kısaca Japonya'yı tanıyalım. Japonya, Asya Kıtası'nın Doğusunda yer alan bir ada ülkesidir. Eskiden Asya Kıtası'nın bir parçasıydı, ama yaklaşık 10.000 yıl önce kıtadan ayrılmış ve Japon takım adaları oluşmuştur. Çin ve Kore'den birçok etkiye maruz kalmıştır ama denizle kıtadan ayrıldığından herhangi bir istilaya uğramadan, mükemmel bir kültür kurmayı ve bunu korumayı başarmıştır.¹⁰ Kıtaya istediğinde yakın, istediğinde uzak olabilmesi Japonya için her zaman çok önemli olmuştur.

19.y.y. eğitimini anlayabilmemiz için öncelikle 19.y.y.a ne gibi değerlerin kaldığının ve bu değerlerin 19.y.y. eğitimi için ne kadar önemli olduğunun bilinmesi gerekir. Bu yüzden hem Japonya'nın hem de Osmanlı Devletinin, 19.y.y.a gelinceye kadar eğitim alanında ne gibi çalışmalar yaptıkları konusunda yüzeysel bir araştırma yapmayı uygun bulduk.

Japonya'da sistemli yada sistemsiz, her zaman belli bir eğitimin var olduğunu düşünmemiz yanlış olmaz. İlk dönem Japonya'sında tabii ki sistemli ve örgün bir eğitimden söz edilemez ama insanlar her zaman bir şeyler öğrenmeleri için güdülenmişlerdi. Örneğin "Be" 部 adlı meslekî örgütlerin kendi işlerini devam ettirmeleri için çocuklarına mesleklerini öğretmeleri ve hatta çocuğun gelecekte toplum içindeki pozisyonunun bu şekilde belirlenmesi, eğitimde yazılı olmayan ama toplumsal

¹⁰ Y. Matsui 松井善和, K. Matsumoto 松本圭司, 日本文化史(Japon Kültür Tarihi), (Tökyö: Bonjinsha, 2000), s. 11.

bazı kuralların olduğunu gösterir. Japonlar için eğitim her zaman önemli olmuştur. Çünkü Japonlar, çocuğun kalımsal yollarla değil eğitimle belli bir erdeme ve hayat görüşüne sahip olacağına inanmışlardır. Bu düşünce yıllar içinde çok önemli bir anlam kazanmış ve günümüz eğitiminin en önemli kavramlarından biri haline gelmiştir. Böyle bir düşüncenin çok eski devirlerden beri Japonya'da varolması, yıllar içinde büyük bir birikimin sağlanmasına neden olmuştur. Yani Japonlar bugün eğitimde toplamakta oldukları meyvenin tohumlarını, yüzyıllar önce atmışlardı.

1.1.1. Aristokrasi Dönemi (IV.-XII.y.y.)

Japon mitolojisinin başlangıcı, Japon İmparatorluğunun kurulduğu tarih olan M.Ö. 600 yılına kadar uzanır ve ilk imparatorun doğrudan doğruya Güneş Tanrıçası *Amaterasu'nun* 天照 torunu olduğu söylenir. Japonlar bugünkü imparatorun soyca öncesi bilinmeyen çağlardan beri kopmamış bir hanedan zinciri içinde bu tarihe dek gerilere uzandığını iddia ederlerdi. Bugün bu mitolojiye ne inanılır, ne de bu mitoloji okullarda okutulur. Aradan geçen yüzyıllar boyunca Japonlar, Çin bilim ve sanatının büyük ölçüde etkisi altında kalmışlardır.¹¹

Eski dönem Japon Eğitimi'ni anlayabilmek için öncelikle Çin tarihine bakmalıyız. Çünkü Doğu Asya bölgesi Çin yazısı kültür alanı olarak değerlendirilir. Bunun nedeni bugün Japonya'da ve Çin'de hala kullanılmakta olan *Kanji* 漢字 yazı sistemi'dir. Kanji yazı sistemi bir nevi kavram yazıdır. Günümüzden yaklaşık 6000 yıl önce Çin'de ortaya çıkan bu yazı, Japonya'ya da Çin'den girmiştir. Uzakdoğu Asya kültürü bu yazı çevresinde şekillenmiş ve oluşmuştur. Gerçi bugün Japonya'da ve Çin'de kullanılan yazı sistemi yıllar içinde değişik şekillene gelmiştir. Çin'de yıllar geçtikçe farklılaşan karakterler, Japonya'da ilk haline daha yakın halde muhafaza

¹¹ J.F. Cramer, G.S. Browne, *Çağdaş Eğitim*, (İstanbul: Millî Eğitim Yayınevi, 1974), s. 471.

edilmiştir. Hatta Klasik Çince dersi alan bir Japonca öğrencisi, aynı dersi alan Çince öğrencisinden, karakterleri anlama konusunda daha az zorlanmaktadır.

Japon Dili'ni, Çin yazı sistemi olan Kanji ile ifade etmek ise çok zor bir olaydır. Peki o zaman, hâlâ Çince yazı imleri kullanımı nasıl açıklanabilir? Çinli düşünür Lu Hsun'un bir sözü bu noktayı anlamamıza yardımcı olacaktır. Çinli düşünür ve edebiyatçı Lu Hsun, "Çinli yeni bir şeyi alırken onu kendine göre değiştirir; yeniyi alırken eskiyi atmaz, Çinli'de ilkel insanın izlerini bile bulmak olasıdır" diyor.¹² Aynı şey kesinlikle Japonlar için de geçerlidir. Onlar da yeniyi alırken eskiyi unutmazlar. Bazı toplumlarda ise yeni bir olgu eskiye saldırı aracı olarak kullanılır. Herhalde bu cümle biz Türklere biraz aşına gibi gelmiş olmalı! Ama tabii ki eskinin her şeyinin kötü, yeninin ise her şeyinin iyi olabileceğini söylemek ortaçağ düşüncesinden öteye gidemeyecek bir faraziye'dir. Halbuki yeni ve eskinin birlikte yaşatılması düşüncesi, ortaçağdan da önce Uzakdoğu'da mevcuttu.

Japonlar her zaman Çin bilim ve sanatının etkisinde kalmışlardır. Yukarıda da belirtildiği gibi yazı sistemi Çin'den girmiştir. Ayrıca *Budizm Dini* 仏教, resim ve el sanatlarına ait birçok olgu Kore aracılığı ile Çin'den girmiştir. Japonlar için Çin klasikleri, Batı ülkeleri için Latin ve Yunan klasikleri ne ise o durumdadır.¹³ Büyük Çinli filozof *Konfüçyus'un* 孔子 öğretileri günümüzde de değerini korumaktadır.

Japon tarihine bakarsak, Japonya'nın Asya Kıtası ile ilişkilerini 3.y.y.da kurmaya başladığını görürüz. Çin eserleri, bilimi ve dini ise 6.y.y.da ülkeye girmeye başlayacaktır.

4.y.y.da tüm Japonya'da birliği sağlayan *Yamato* 大和 Klanı'nın etkinlik alanını genişletip Asya Kıtasıyla ilişkiler kurması ile kıta kültürü de ülkeye girmeye başlar.

¹² B. Güvenç, P. Otkan, v.d., *Japon Eğitimi*, (İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1998), s. 23.

¹³ Cramer, v.d., Ön. ver., s. 471.

Demir tarım aletleri, din, yazı, ipekçilik gibi olguların hepsi o dönem Kore aracılığı ile Çin'den girmiştir. O dönem toplum yapısından bahsetmek gerekirse; toplum “Uci”氏¹⁴ denen güçlü aileler, onların ihtiyaçlarını karşılayan “Be”ler¹⁵ ve bir nevi köle olan “Yakko”lardan 奴¹⁶ oluşmaktaydı. İlk öğrenim olayı da bu dönemde ortaya çıkar. Tabii ki kurumsal ve örgütlü bir eğitimden bahsetmiyoruz. Bu dönemde “Be”lerin sahip olduğu meslek gruplarının babadan oğula aktararak sonraki nesillere aktarıldığını bilmekteyiz. Toplumda edinilen yerin de bu öğrenilen mesleklerle yakından ilişkili olduğu söylenmektedir. Dinin de eğitimde etkili bir yerinin olduğu ve din, sanat ve zanaatin bu dönem eğitime dayanak olduğu bilinmektedir.

Tabii ki burada üzerinde durulması gereken bir konu olarak gördüğümüz, Konfüçyüsçü düşünceden de bahsetmek gerekir. Konfüçyüsçü düşünce her alanda olduğu gibi eğitim alanında da en önemli belirleyici olmuştur. Okullarda okutulan kitaplar Çin'in “Altın Çağ”ını anlatan klasikler ve Konfüçyüsçü öğretiyi anlatan kitaplardır. Aslında Konfüçyüs'un anlattıkları da kendisinden önceki bu “Altın Çağ”a ait derlemelerdir. Konfüçyüsçülük, Japonya'da doğuştan kazanılan sosyal statü yerine, gayret ve çalışma sonucu kazanılan sosyal statüyü ödüllendirmeyi öğütlemiştir.¹⁷

Eğitim, çağın gereklerine göre her zaman değişikliğe uğrayabilmiştir. Bunu şöyle açıklamak gerekir. Örneğin 12.y.y.da iç karışıklıklardan dolayı daha çok savaşçı bir eğitim verilmiş ve hatta manastırlar bile buna ayak uydurmuş ve silahlanmış. Ama geleneksel eğitimin gelişmesi, *Tokugawa Shōgunluğu'nun*¹⁸ 徳川幕府 kurduğu

¹⁴ Uci'ler, o dönem toplumunda en üst sınıfı oluşturan ve diğer sınıfları yöneten güçlü ailelerdir.

¹⁵ Be'ler, Uci'lerin ihtiyaçlarını karşılamak için kurgulanmış meslekî sınıfı.

¹⁶ Yakko'lar diğer sınıflar tarafından daha çok hizmetçi olarak kullanılan sınıfı.

¹⁷ R. Bowring, P. Kornicki, *The Cambridge Encyclopedia of Japan*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), s. 245.

¹⁸ Shōgunluk: Eski dönem Japonya'sının kendine özgü hükümet biçimi. O dönem Osmanlıyla karşılaştığımızda eski Türk beyliklerine benzediğini söyleyebiliriz.

merkezî feodal yönetim ve katı sınıf ayrımlarına dayalı sosyal yapı ile gerçekleşmiştir. Bu da 17.y.y.da olmuştur.

1.1.2. Ortaçağ Dönemi (XII.-XVII.y.y.)

8.y.y. başlarında yazılan *Kojiki*'ye 古事記 göre, 258 yılında, Kore'den gelen Wani adlı bir kişi Konfüçyus'un "Lun-yü"(konuşmalar) ve "Ch'ien Tzu Wen"(bin sözcük yazısı) adlı eserlerini de Japonya'ya getirmiştir.¹⁹ Çin yazısının ilk kez bu yapıtlarla Japonya'ya girdiği söylenmekle birlikte, bu yazının çok daha önceleri *Kyūshū* 九州 Adası'ndan Kıta Asyası ile yürütülen ticarî ilişkiler sırasında yayıldığı da düşünülmektedir.²⁰

Çin yazısı ilk olarak kıtadan göç etmiş kişiler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Çin düşünce sistemi de doğal olarak yazıyla beraber ülkeye girmeye başlamıştır. Hatta dönemin önde gelenleri arasında Çin yazısı öğrenilmeye başlanmıştır. Çin Kültürü'nü öğrenmeye kıtaya gitmiş olan öğrenciler de Çin yazısının yaygınlaşmasına katkıda bulunmuşlardır. *Kojiki* gibi eserler de Çin yazısı çalışmalarını sayesinde ortaya çıkmaya başlamıştır.

Heian 平安 olarak adlandırılan ve M.S. 794'te başlayan dönem ise daha ilginç bir dönem olarak karşımıza çıkar. Çünkü bu dönemde savaşçı öğretiler yerine barışçı öğretiler daha ön plana çıkmaya başlamıştır. Heian, Japonya'da sanatsal gelişmenin görüldüğü muazzam bir dönemdir. 9.y.y.ın sonlarına doğru Japonya kapılarını dışarı kapatma eğilimine girmiştir. Bunun sebebi Japon kültürünün tipik bir özelliğidir. Bu, dışarıdan alınan kültürel öğelerin Japonya tarafından özümsemesi için dışı kapanış

¹⁹ Eski dönem Japon tarihini 712 yılında yazılmış olan *Kojiki*'den öğreniyoruz. Çünkü ondan önceki dönemlere ait bilgiye ulaşabileceğimiz bir yazılı kaynak bulunmamaktadır. Japon edebiyatının ilk şiirlerine de yine *Kojiki*'de rastlamaktayız. İlk şiirler *Nihonshoki* 日本書紀 ya da *Nihongi* 日本紀 ve *Kojiki* gibi yarı tarihî derlemelerde toplanmıştır.

²⁰ Güvenç, Otkan, v.d., Ön. ver., s. 25.

olarak tanımlanabilir. Böylece Japon uygarlığı kendi özel niteliğini ve formunu bulmuştur. Bu dönemin iki ünlü keşişi *Saiçō* 最澄 ve *Kūkai* 空海, yeni Budacı öğretiler ve sanatlar getirmişlerdir. Manastırlar kurmuşlardır.

En önemli olaylardan biri ise bu dönemde *Hiragana* 平仮名 ve *Katakana* 片仮名 alfabe sistemlerinin ortaya çıkışıdır. Hatta *Kana* 仮名 alfabetini, dışarıdan alınanların adaptasyonu ve asimilesinin en önemli örneklerinden biri olarak gösterebiliriz. Bu yazı sistemini oluşturma nedeni, Japonca'ya özgü çekim eklerinin yazılabilmeydi. Ayrıca Çin kültürüne kapalı tutulan kadınlara yazma olanağı sağlamak da amaçlanmaktaydı. *Kana* alfabeti Japon stili edebiyata ışık tutmuş ve oldukça geniş biçimde kullanılmaya başlanmıştır.

Bu dönemde kurulan akademilerin amacı, yerli inançları, Konfüçyüscü ve Taocu görüşleri, Budacı öğretilerle uzlaştırmaya çalışmaktı. Toplumunu dönüştürmek ve Budacı temeller üzerinde örgütlemek için reformlara girişilmişti. Yukarıda belirtilen barışçı ve sanatçı çağ ise *Fujiwara* 藤原 ailesinin yönetime gelmesiyle yaşanmaya başlanmıştır. Ama özellikle o dönemde sadece barışçı sanatlara yönelmek doğru olabilir miydi? Bu sorunun cevabını, ünlü Japon düşünürü *Hayashi Razan*'in 林羅山 bir sözü ile verebiliriz. Hayashi Razan, “ Barış sanatlarına sahip çıkıp da savaş sanatlarını ihmal etmek nasıl yüreksizlik ise, savaş sanatlarını öğrenirken barış sanatlarına yabancı kalmak da cehalettir. ” demişti.²¹ Bu noktada şu tespiti yapmak gerekir. Nasıl eski ve yeniye bir arada yaşatmak zorundaysak; ki en iyi sonuç ikisinin karışımı olacaktır, savaşta barış sanatlarını, barışta da savaş sanatlarını ihmal etmemek gerekecektir. Heian Dönemi'nin sonunu hazırlayan da barış sanatlarına olan aşırı bağlılık olacaktır. İncelik ve nezâket, başkentteki yaşama damgasını vurmuş, saray sanatsal ve sosyal zevklere dalmış, eyaletlerdeki klanlar üzerindeki otoritesi de gittikçe zayıflamıştır. Bu yüzden *Kamakura* 鎌倉 Dönemi shōgunu *Minamoto no Yoritomo* 源

²¹ A. Ishikawa 石川明弘, *International Social Science Journal* “Peace on Earth”, (Unesco: 1984), s. 88.

頼朝 da Heian'ın çöküşünü hazırlayan barış sanatlarından uzaklaşarak savaş sanatlarında yoğunlaşmıştır. Yoritomo kendisi, vasalları ve vasallarının vasalları arasında yardımlaşma ve bağlılık ilişkilerine dayanan feodal bir toplum kurmuştur. Yoritomo sosyal düzenlemeler de yapmıştır. Sonuçta Minamoto'ya muhalif olan *Ashikaga Takauji'nin* 足利尊氏 yardımı ile kaçan İmparator II. Daigo 後醍醐, birliklerini yeniden toplayarak *Kyōto'ya* 京都 dönmüş ve bütün senyörler shōgunluğa karşı ayaklanmıştır. Kamakura ele geçirilip yakılmış ve II. Daigo, imparatorluk iktidarını yeniden kurmuştur. Böylece Ashikaga Dönemi başlamıştır.²²

Doğuda kişisel düşünce M.Ö. 6.y.y.a kadar önemli olmamıştır. Bu dönemde ortaya çıkan düşünce okulları ile bu okulların öğretilerinin etkisi ile kişisel yapıtlar ortaya konmaya başlanmıştır. Konfüçyüsçü düşüncenin tepkisiz kabul edilmesi de yine bu okullar sayesinde olmuştur. Konfüçyüs toplumsal gelişmeyi, eğitimle ve bilgili insanlar yetiştirmeye bağdaştırmaktadır. Önemli olan mükemmel bir toplum düzeni yaratmaktır. İnsanların birbirleri ile uyum içinde yaşadığı, saygı ve sorumluluk gibi kavramların ön planda olduğu bir toplum düzeni yaratmak ise eğitimle gerçekleştirilebilir. Bu yüzden Konfüçyüs her şeyden önce eğitime önem vermektedir. Konfüçyüs klasikleri daha sonra, temel ders kitapları haline gelmiş ve ahlâkî fikirleri, derebeylerine saygıyı ve gayretli çalışmayı telkin etmeye çalışmıştır.²³

1.1.3. Terakoyalar 寺子屋

Feodal toplumda sıradan halka kendi sınıflarına uygun erdemler öğretiliyordu. Halk, kendi sosyal durumlarına uygun ve günlük hayatta lazım olabilecek yeteneklerle yetiştiriliyordu. Bu yüzden çıraklık eğitimi halk için önemliydi. Ayrıca *Hōtokusha* 報

²² Y. Hamada 浜田陽太郎, K. Ueda 上田薫, *教育学講座 (Eğitim Bilimi Sempozyumu)* “社会科教育の理論と構造”(Toplum Eğitimi Teorisi ve Yapısı), (Tōkyō: Gakushūkenkyūsha, 1978), Cilt 10, s. 47-48.

²³ Bowring, v.d., Ön. ver., s. 245.

徳社, *Shingakukōsha* 神学校舎 ve *Kyōyujo* 教諭所 da sıradan halk için kurulmuş okullardı. Ama resmî okuma-yazma eğitimi terakoyalarda yapılmaktaydı. Terakoyanın çıkış noktasına baktığımızda ortaçağın sonlarında, Budist tapınaklarındaki eğitim kurumlarından geliştiğini görürüz.

Tokugawa 徳川 Dönemi'nin ortasında bu okulların sayısı artmış ve *Edo* 江戸, *Ōsaka* 大坂 gibi büyük şehirlerin yanında küçük kasabalarda da oldukça yaygın hale gelmiştir. Terakoyalar kırsal köylerde, uzak kıyı bölgeleri ve dağlık bölgelerde de oldukça fazla sayıda kurulmuşlardı. Bu çok sayıdaki terakoya okulu sayesinde 1872 Eğitim Sistemi Kanunu çıktığında, ilkokulların kısa bir sürede kurulabilmesi sağlanmıştır. Çünkü altyapıyı terakoyalar oluşturmuştur. Terakoya okulu öğretmenleri genelde halk içinden çıkmış kişilerdi. Ama birçok *samuray* 侍 ve budist rahip de bu okullarda görev almıştır. Öğretmenler arasında az sayıda da olsa *Shintō* 神道 rahipleri ve tıp doktorlarına da rastlanmaktaydı.

Terakoyalar ve beylik okullarının asıl farkı ise beylik okullarında çok daha geniş çaplı bir eğitimin varolmasıydı. Terakoyalarda daha çok günlük sorunlar ve günlük hayatla ilgili dersler verilmekteydi. Terakoya eğitiminin büyük bölümünü okuma ve yazma oluşturuyordu. Ticarî sınıf arasında abaküs hesabı önemliydi ve bu genelde evlerde öğretilirdi ama bunun için de özel okulların kurulduğu bilinmektedir. Tokugawa dönemi sonunda terakoyalarda okuma-yazma yanında abaküs hesabı da öğretilir hale gelmiştir. Böylece terakoyalar modern ilkokullara benzemişlerdir.

Okulda müfredat hattatlık ile başlıyordu. Öğrenciler öğretmenin verdiği örneği taklit etmeye çalışırlardı. Bu ilk basamak eğitimden sonra öğrenci ders kitaplarına geçebilirdi. Bu kitapların geçmişi, Heian dönemine kadar gider. Ortaçağda bu kitaplar, samurayların eğitimi için kullanılmıştır. Önceleri klasik Çince'yle yazılan bu kitaplar,

sonradan *kana-majiri* 仮名混じり denen bir stille yazılmıştır. Böylece sıradan halkın daha kolay anlaması hedeflenmiştir.

Bu kitapların birçoğu günlük konuşmalar ve günlük işler için öneriler sunan risâlelerdi.²⁴ Yani terakoyalarda kullanılan ders araçlarının içeriği, genelde insanların günlük yaşamlarındaki ihtiyaçlarına yönelikti diye düşünebiliriz. İkinci en genel kitap ise coğrafya hakkındaydı. Bu kitabın derlenmesi, nüfusun hızla artması ve böylece insanların yaşadığı coğrafyanın genişlemesi ile doğru orantılıydı. Diğer popüler kitaplar ise ticarî faaliyetlerle ilgilenen ve bir çeşit çiftçi almanağı²⁵ olan “*shōbai ōrai*” 商売往来 ve “*hyakushō ōrai*” 百姓往来 idi.

Abaküs kullanımı ve hattatlık ekonomik hayatta önemli bir duruma gelmişlerdi. Bu yüzden “*jinkōki*” 塵劫記²⁶ denen bir kitap derlenmişti. Tokugawa dönemi sonunda abaküsle hesap yaygın hale gelmiştir. Bu yüzden Batıdan aritmetik geldiğinde zaten güçlü bir altyapı mevcuttu.

Kızların eğitimine gelince, toplumda buna fazla önem verilmediğini görüyoruz. Tokugawa toplumu samuray sınıfı, efendi-uşak ilişkisi üzerine kurulmuştu. Bu gittikçe toplumun her katmanına yayılmış ve aileler arasında da kabul görmüştür. Bu ilişki gittikçe ebeveyn-çocuk, karı-koca ve usta-çırak ilişkisinin esasını oluşturmuştur. Böylece kızların eğitimi erkeklerden farklı olmuştur. O yıllarda erkekler için olan yüksek eğitimin, kızlar için gerekli olmadığı görüşü vardı. Kızlar daha çok iyi bir eş ve iyi bir anne olmaları için yetiştiriliyorlardı. Yine de shōgunluğun sonuna doğru kızlar arasında terakoyalara devam oranının yüksek olduğu görülmektedir. Kızlara uygulanan

²⁴ Risâle: Bilim ve sanat hakkında yada herhangi bir konunun düzeltilmesi amacına hizmet etmek için yazılmış kitapçık.

²⁵ Almanak: Yılda bir yayımlanan ve her türden bilimsel ve pratik bilgiler veren takvimli kitap. Bkz: Benk (der.), Ön. ver., s. 413.

²⁶ *Jinkōki*, daha çok riyazî bilgileri barındıran ve halka sayısal bilimin temellerini öğreten bir kitaptı.

eğitimde genelde kadın erdemi, çay seremonisi, çiçek düzenleme sanatı gibi dersler vardı.

1.2. XIX.YÜZYIL ÖNCESİNDE OSMANLI'DA EĞİTİM

Herhangi bir ulusta bilimin başlangıç tarihini tespit etmek çok zordur. Çünkü bilim, bir savaşın ilanı, bir barışın akdi veya istiklâl gibi belli bir günde başlamaz. Meselâ, bir milletin bağımsızlık gününde o milletin içinde bilginler mevcut olabildiği gibi, bu isme lâyık tek bir kimse bile bulunmayabilir. Bu yüzden, Osmanlı Türklerinde bilim ve eğitim konusuna başlamak için yapma bir tarih bulmaktan başka çare yoktur. Çünkü Osmanlılardan önce Selçuklular devrinde, daha eski devirlerde gerek İran'da ve gerek Anadolu'da ilim kurumları ve bu kurumları besleyen bilginler vardı. Osmanlı Devleti kurulduğu zaman Anadolu'daki bu kurumlar, hocaları ve öğrencileri ile birlikte, yavaş yavaş Osmanlı Devletine geçmiştir.²⁷

Osmanlı dünyasında eğitim, yüzyıllarca resmî ve gayri resmî müesseseler yoluyla yürütülmüştür. Bu farklı müesseseler arasında en önemlisi ve ilim ile ilgili gelişmelerin başta gelen kurumu hiç şüphesiz kuruluşundan 20.y.y.ın ilk çeyreğine kadar varlığını sürdüren medreselerdir.

Değişik etnik menşelerden gelen Müslüman halklar mozayığının, eğitim ve kültür birliğini ve aynı dünya görüşüne sahip olmalarını sağlayan medreseler, aynı zamanda fertler arasında eğitim eşitliği ile toplumdaki değişik tabakalar arasında dikey ve yatay hareketliliği sağlayan sosyal bir fonksiyona sahip olmuştur. Medreseler aynı fikrî temele oturan kamu hayatının bir parçası olarak zihniyet bakımından dinî müessesenin güdümünde, yapısı açısından vakıf sisteminin²⁸ içinde, malî yönden ise

²⁷ A.A. Adıvar, *Osmanlı Türkleri'nde İlim*, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000), s. 15.

²⁸ **Vakıf Sistemi:** Vakıf sistemi, sosyal güvenlikle alakalı olduğu kadar ülkedeki eğitim, sağlık, diyânet ve bayındırlık yatırımlarını yürüten kurum olarak malî sistemin bir alt ögesidir.

muhtar bir kuruluş olup hizmetini devletin denetiminde yüzyıllar boyu sürdürmüştür. Osmanlı sosyal bünyesinin içinde bulunan ve siyâsî iktidar ile bağlantılı olan medreselerin durumu ve gelişmesi devletin gücü ve toplumun düzeni ile yakından bağlantılıdır.

Klasik Osmanlı dönemine damgasını vuran medresenin yanında, Enderun Mektebi ikinci bir eğitim kurumu olarak ortaya çıkmıştır. Daha dar bir çerçevede oluşan bu sistem, fikrî yönden medrese ile aynı temele oturmakla birlikte, hedefi, teşkilatlanması ve yetiştirdiği insan gücü ile devlet ve toplumda icra ettiği fonksiyonu bakımından farklı bir durumdaydı. Mülkî ve askerî teşkilatlara ve özellikle saraya adam yetiştiren bu mektep daha çok siyâsî müessesenin tesiri altında gelişmiştir. Böylece genel olarak Tanzimat öncesi Osmanlı eğitim hayatı aynı dünya görüşünü paylaşan saray içi, saray dışı; devlete bağlı olan ve bağlı olmayan iki ayrı sistem halinde değerlendirilebilir. Bu iki sistem arasında ilişkiler ve karşılıklı etkiler bulunması doğaldır. Resmî eğitimin başka bir türü ise bürokrasi içinde değişik kalemlerde çalışacak personeli yetiştirmek üzere düzenlenen “hizmet içi” eğitimdi ve bu, devletin son yıllarına kadar başarı ile yürütülmüştür.

Osmanlı eğitiminin bu resmî şekilleri dışında medrese eğitimine benzer bir eğitim de cami ve kütüphanelerde, aynı zamanda zengin devlet adamları ve ulemânın konaklarında yürütülmüştür. Edebiyat ve sanat ile zenginleştirilmiş bu paralel serbest eğitim ve kültürel faaliyetler son döneme kadar sürdürülmüştür. Medrese eğitiminden farklı olarak daha çok halk kitlelerinin eğitimini ve mensuplarının nefis terbiyesini hedef alan tekke ve zâviye gibi dergâhlarda yaşanarak sürdürülen eğitimin, Osmanlı eğitim, din, tasavvuf ve kültür hayatında önemli bir yeri bulunmaktaydı.²⁹

Bkz: A. Tabakoğlu, Türk İktisat Tarihi, (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1998), s. 202.

²⁹ E. İhsanoğlu, Osmanlı Medeniyeti Tarihi, (İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş., 1999), s. 229-230.

Halkın temel eğitimini karşılayan kurum ise Sıbyan Mektepleri idi. Bu okullar halkın okuma-yazmayı ve ahlâkî değerleri öğrendikleri genel eğitimin verildiği kurumlardı. Şimdi bu okulların içeriğini ve eğitim yapısını görelim.

1.2.1. Sıbyan Mektepleri

Osmanlı Devleti'nde ilk eğitim ve öğretimin yapıldığı yer sıbyan mektebi idi. Çocukların eğitimi için teşkil edilen bu mektepler klasik İslâm medeniyetindeki “küttâb”³⁰ adlı okulların devamı mahiyetindedir. Bu okullara taş mekteb veya sadece mektep de denilmiştir.

Genellikle devlet ileri gelenleri ve padişahlar tarafından külliyelerin içerisinde, camilerin bitişiğinde veya müstakil bir yapı halinde kurulan sıbyan mektepleri mâlî olarak ve mekân açısından fazla bir külfet gerektirmediğinden her köyde, her mahallede ve her semtte açılmıştır. Ayrıca bu okullar vakfiyelerinde belirtildiği gibi karma veya kız ve erkekler için farklı binalarda olabildi.

Beş yaşına ulaşmış çocuklar “âmin alayı” ve “bêdi besmele” adı verilen canlı ve hareketli bir törenle bu mekteplerde eğitime başlardı. Okula kayıt kabul gibi bir işlem söz konusu değildi. Müslüman olan her ailenin çocuğu bu okullara gidebilirdi. Öğretmenler ise medrese eğitimi görmüş veya okuma-yazma bilen imam, müezzin, kayyum³¹ gibi kişiler arasından seçilirdi.

Sıbyan mekteplerinin resmen belirlenmiş bir eğitim programının varlığı bilinmemektedir. Bu okulların genel amacı bir çocuğa okuma-yazma, İslâm dininin kaideleri ve Kurân-ı Kerim'i öğretmektir. Bundan dolayı sıbyan mekteplerinde

³⁰ Küttâb: Kâtipler, yazıcılar. Bkz: F. Devellioğlu, Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat (Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 1998), s. 538.

³¹ Kayyum: Bir vakıf mütevellisinin geçici olarak kendi yerine vekil bıraktığı kişi. Bkz: Benk (der.), Ön. ver., s. 6564.

öğrencilere elifbe, Kurân-ı Kerim talimi, bazı sûrelerin ezberletilmesi, temel ilmi hâl bilgileri, tecvid,³² yazı yazma ve dört temel aritmetik işlem öğretilmeye çalışılırdı. Bunların yanında klasikleşmiş manzum lügâtlar okutulurdu. Sıbyan mekteplerinin eğitim dili konusunda farklı görüşler olmakla beraber, genel olarak eğitim dilinin Türkçe olduğu kabul edilmektedir. Mekteplerden mezuniyet yaşının belirtilmemiş olmasına rağmen mezun olabilmek için en az bir defa Kurân-ı Kerim'i hatmetme mecburiyeti vardı.³³

Sıbyan mekteplerinin mevcut durumu aşağı yukarı aynı şekilde 19.y.y. başlarına kadar sürdü. Bu kurumlarda ilk düzenleme teşebbüsü II. Mahmut zamanında olmuştur. Padişah 1824'te "Tâlim-i Sıbyan" hakkında yayınladığı bir fermanda, ana ve babaların çocuklarını 5-6 yaşına gelince usta yanına verdiğinden, bu çocukların cehaletle büyüyip sonra da öğrenimlerine devam etmediklerini belirterek, herkesin çocuklarını mutlaka mektebe göndermesini istemiştir.³⁴

Sıbyan Okullarının eğitim ve öğretim bakımından bir düzene konulması yolundaki esaslı resmî teşebbüs ise 8 Kasım 1846'da "Mekâtib-i Umûmiye Nezareti" kurulduktan sonra, 8 Nisan 1847 eğitim talimatının hükümetçe yayınlanmasıyla başlamaktadır.³⁵ Bu projede ilköğretimin yetersizliğinden ve öğretim birliğinin gerekliliğinden söz edilmekteydi. Ayrıca yetenekli ve bilgili öğretmenlerin yetiştirilmesi isteniyordu.

³² Tecvid: Bir yazıyı, özellikle Kurân-ı Kerim'i vurgulamalara ve uzatmalara dikkat ederek usûlünce okuma. Bkz: Benk (der.), Ön. ver., s. 11340.

³³ İhsanoğlu, Ön. ver., s. 231-232.

³⁴ C.Y. Bilim, Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1984), s. 3.

³⁵ F.R. Unat, Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Bir Bakış, (Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1964), s. 38.

1.2.2. Medreseler

İlk olarak 11. ve 12.y.y.larda Buhâra, Nişâbur, Horasan gibi İslâm dünyasının Doğu bölgelerinde ortaya çıkan medrese, buradan Bağdat, Suriye, Mısır, Tunus ve Endülüs gibi diğer İslâm merkezlerine yayılmıştır. Anadolu'da ise medreseler ilk defa 12.y.y.da Selçuklular ve Beylikler döneminde Suriye ve Bağdat medreseleri örnek alınarak çeşitli yerlerde kurulmuştur. Anadolu'da kurulan bu ve benzeri diğer medreseler yönetim, teşkilat, yapı ve program bakımından ilk devir Osmanlı medreseleri için bir örnek teşkil etmişlerdir.³⁶ Aşağıdaki tabloda Anadolu'da kurulan ilk medreselerden bazıları gösterilmiştir.

(Tablo 1) İlk Anadolu Medreseleri³⁷

Medresenin adı	Kurulduğu şehir	Kuruluş tarihi
Necmeddin Gazi Medresesi	Mardin	1122
Hoca Hasan Medresesi	Kayseri	1206
Şifâiye Medresesi	Kayseri	1206
Nizamiye Medresesi	Konya	1210
Taç Medrese	Akşehir	1216
Gök Medrese	Amasya	1245

Kuruluş olarak medrese sisteminin yapısı, fıkıh³⁸ uzmanları tarafından tanımlanan, yorumlanan ve korunan hukukî bir temele dayanıyordu. Teşkilat bakımından medreselerde yürütülen tahsilde fıkıh ve ona yardımcı olan bütün sahalara öncelik tanınmış, buna karşılık akli ilimlere dayanan çalışmalar müfredat programının dışında tutulmuştur.

³⁶ Y. Sarıkaya, Medreseler ve Modernleşme, (İstanbul: İz Yayıncılık, 1997), s. 23.

³⁷ Sarıkaya, Ön. ver., s. 24.

³⁸ Fıkıh: Şeriat ilmi, şeriatın usûl ve hükümleri, amelî ve şerî meseleler bilgisi. Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 265.

Medreselerin kuruluş esası “fıkıh ilmini” öğretmektir. 11.y.y.da Nizâmiye Medreselerinin kuruluş amacı “fâkih”³⁹ yetiştirmektir. Bu medreseler arasında sünnî dört mezhep için ayrı ayrı medrese ve müderris olduğu gibi birkaç mezhebin ve bazen dört mezhebin bir arada okutulduğu medrese örneklerine de rastlanmaktadır. İlk nizâmiye medreselerinde fıkıh dersleri ile sarf⁴⁰ ve nâhiv⁴¹ gibi Arapça dil eğitimi dışında, özellikle akıl ilimlerinin okutulduğuna dair bir bilgi yoktur. Daha sonraları 13.y.y.da Mısır ve Şam’da fıkıh medreselerinin dışında “Medârisü’l-Hadis” (Hadis Medreseleri) , “Medârisü’l Tefsir” (Tefsir Medreseleri) ve “Medârisü’l Nâhiv” (Nâhiv Medreseleri) gibi medreseler açılmıştır.

Medrese sistemi ve teşkilatı, İslâm dünyasındaki cami, hastane, imâret, kervansaray, han ve hamam gibi bütün sosyal hizmet ve yardım amaçlı müesseseler gibi vakıf temeli üzerine kurulmuştur. Anadolu Selçuklu medreselerindeki eğitim şekli ile okutulan dersler ve konuları hakkında geniş bir bilgi yoktur. Ama klasik İslâm medrese eğitimine paralel olarak fıkıh, dinî ilimler ve onlara yardımcı olan edebî ilimlerin okutulduğu düşünülmektedir. Anadolu’da bulunan zengin ve yaygın Selçuklu bilim ve eğitim birikimi Osmanlıların bu sahadaki gelişmelerinde gerekli zemini hazırlamıştır.⁴²

İlk dönem Osmanlı medreseleri, Osmanlı öncesi Amasya, Konya, Kayseri, Karaman ve Aksaray gibi Anadolu şehirlerinde gelenekleri yerleşen eğitim

³⁹ Fâkih: Fıkıh ilminin ustası. Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 249.

⁴⁰ Sarf: Gramer, dilbilgisi. Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 920.

⁴¹ Nâhiv: Sözdizimi. Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 799.

⁴² Herhangi resmî bir derecelendirmeye tabî tutulmadığı görülen Osmanlı öncesi medreseler, müderrislerinin ilmî kabiliyetlerine göre şöhret bulmuştur. Temel eğitimini tamamladıktan sonra, herhangi bir bilim dalında ihtisas yapmak isteyen öğrenciler, o bilim dalındaki tanınmış hocalara gidip onlardan ders görmüşlerdir. Alınan diplomalarda ise okutulan dersler tanımlanmış ve dersi veren hocanın kim olduğu açıkça gösterilmiştir. Halbuki Avrupa’da eğitimi veren kurumun adı öncelik kazanmıştı.

Ayrıca Anadolu’ya başka ülkelerden âlim gelmesi ve Anadolu’dan başka bölgelere tahsile gitme geleneği, Osmanlılarda da devam etmiştir. Bu ilmî seyahatler kültürel dinamizmin de bir göstergesidir.

faaliyetlerinin bir devamı olarak görülebilir. Anadolu'daki bu faaliyetler, o dönemin en ünlü ilim ve kültür merkezleri sayılan Mısır, Suriye, İran ve Türkistan'dan gelen âlimlerin sayesinde mümkün olmuştur.

Selçuklu Türklerinden miras kalan medrese sistemi Osmanlıların yeni unsurlar katmasıyla devam etmiştir. Osmanlı fetih politikasına göre fethedilen yerlerde ilk önce cami ve yanında medrese açılması bir gelenek halini almıştır. Bu gelenek devlete ve topluma gerekli din, ilim ve eğitim hizmetleri yanında devlet idaresinde ihtiyaç duyulan idarî ve adlî personelin yetiştirilmesine yöneliktir. Böylece Osmanlılar devlet işlerinde bilgili ve aynı zamanda yapılan işlerin şerî kanunlara ve örfe uygun olması konularına riayet eden yetişkin insan gücüne sahip olmuşlardır. Bu da merkezî idarenin sağlam ve güçlü olmasını sağlamıştır.

İlk Osmanlı medresesini 1331'de İznik'te Orhan Gazi kurmuştur. Orhan Gazi, İznik'i fethettikten hemen sonra burada yeni bir medrese binası inşa ettirmiştir.⁴³ Ayrıca medreseye masraflarını karşılamasını sağlayacak vakıfları da bağlatmıştır. Bizzat Osmanlı medreselerinde yetişenlerin müderris olarak işbaşına geçmelerine kadar, ilk Osmanlı medreselerinde görev alan müderrisler köken itibari ile ya Anadolu'da doğup tahsillerini Mısır, İran, Türkistan gibi eski ilim merkezlerinde tamamlayarak geri dönenler, yada Anadolu dışında doğup, oralarda yetişen ve sonradan Osmanlı ülkesine gelenlerden oluşmaktaydı.

İlk Osmanlı medreselerinde eğitim, geleneğe dayalı olarak tamamen vakıfların koymuş oldukları şartlar çerçevesinde tayin olunan müderrislerin inisiyatifine bırakılmış görünmektedir. Meselâ İznik Orhan Bey Medresesinin vakfiyesinde, Müderris Davud el-Kayserî'nin talebelere her gün ders okutacağı dışında bağlayıcı bir ifade bulunmamaktadır. Yine 1348'de kurulan Lala Şahin Paşa Medresesi vakfiyesinde

⁴³ İhsanoğlu, Ön. ver., s. 235.

müdürrisin âlim ve ifadeye kâdir bir kimse olması ve tatil günleri dışında şerî bir özrü olmadığı takdirde dersleri kesinlikle bırakmaması ifadesi yer almıştır. II. Murat'ın Edirne'de inşa ettirdiği Darü'l Hadis Medresesi'nde hangi derslerin okutulacağı belirlenirken müdürrisin ders günlerinde hadis ilimleri ve onunla ilgili diğer ilimleri öğreteceği ancak özellikle felsefi ilimler ile uğraşmayacağı kaydı vardı.

Selçuklu ve Fatih öncesi Osmanlı medreselerinde eğitim, Nizâmiye medreseleri geleneği üzerine devam etmekteydi ve esas hedefi dinî ilimlerin okutulması ve özellikle fıkıh tahsilinin yaygınlaştırılmasıdır. Ancak bazı Selçuklu medreselerinin şifâhanelerin yanında kurulmuş olması, bazı medreselerde de rasat kuyularının olması bu medreselerde tıp ve astronomi bilimleriyle de ilgilenildiği konusunda ipuçları vermektedir. Selçuklu ve Fatih öncesi Osmanlı döneminde dinî ilimlerin tarifine girmeyen felsefi ve tabî ilimlerin tahsili ise medrese dışı ilim adamlarının evinde veya şifâhanelerde geleneğe uygun olarak yürütülürdü.

Osmanlı medreseleri en büyük teşkilata ve en yüksek seviyeye II. Mehmet devrinde ulaşmıştır. II. Mehmet dogmatik bir zihniyete değil, eleştirici ve akılcı bir düşünceye sahipti.⁴⁴

14.y.y.ın başından II. Mehmet'in saltanatının başlangıcına kadar, büyük şehirlerden Bursa'da 25, Edirne'de 13, İznik'te 4 olmak üzere toplam 42 medrese vardı. Aynı dönemde daha küçük şehirlerde ise 40 medresenin bulunduğu bilinmektedir. Kısaca 1331-1451 yılları arasında, Osmanlı Devleti'nin ilim çevreleri henüz kuruluş döneminde iken toplam 82 medresenin bulunması, Osmanlılarda eğitim ve bilim ortamının çok hızlı bir şekilde geliştiğini göstermektedir. Bu durum her üç senede en az iki medresenin kurulması demektir.

⁴⁴ Bilim, Ön. ver., 1984, s. 5.

Bu noktada Osmanlı medreselerinin istatistikî çalışması yararlı olacaktır. Osmanlı medreseleri kuruluş yerleri ve çeşitli özelliklerine göre tablolar şeklinde gösterilecektir.

(Tablo 2) Önemli Merkez ve Bölgelere Göre Osmanlı Medreseleri⁴⁵

Bölge	8.-14.y.y.	9.-15.y.y.	10.-16.y.y.	16.-19.y.y.	dönemi belirsiz	toplam
İznik	4	-	-	-	-	4
Bursa	19	11	6	1	-	37
Edirne	1	20	10	3	-	34
İstanbul	-	23	113	24	6	166
Anadolu	12	31	32	10	13	98
Balkanlar	4	12	18	11	5	50
Suriye	-	-	3	-	-	3
Hicaz	-	-	6	-	-	6
Yemen	-	-	1	-	-	1
Toplam	40	97	189	49	24	399

(Tablo 3) Medreselerin Padişah Dönemlerine Göre Dağılışı

Orhan Gazi (1326-1359)	10
I. Murat (1359-1389)	7
I. Bayezid (1389-1402)	23
Çelebi Mehmet (1402-1421)	7
II. Murat (1421-1451)	38
II. Mehmet (1451-1481)	30
II. Bayezid(1481-1512)	33
I. Selim (1512-1520)	8
I. Süleyman (1520-1566)	106

⁴⁵ İhsanoğlu, Ön. ver., s. 243 vd.

II. Selim (1566-1574)	17
III. Murat (1574-1595)	42
III. Mehmet (1595-1603)	5
Dönemi Belirsiz Olan Medreseler	24
Toplam	350

(Tablo 4) Yüzyıllara Göre Medreselerin Türleri

	8.-14.y.y.	9.-15.y..	10.-16.y.y.	16.-19.y.y.	dönemi belirsiz
Medrese	37	90	168	218	24
Darü'l Hadis	2	2	13	32	-
Darü'l Kurra	-	3	11	19	-
Darü'ş Şifâ	1	2	2	4	-
Toplam	40	97	189	273	24

(Tablo 5) Osmanlı Dönemi Rumeli Medreseleri

BÖLGE	MEDRESE
Yunanistan	189
Bulgaristan	144
Arnavutluk	28
Bosna-Hersek, Hırvatistan ve Karadağ	105
Kosova-Makedonya-Sırbistan, Slovenya ve Voyvodina	134
Romanya	9
Macaristan	56
Toplam	665

1.2.2.1. Osmanlı Medreseleri Ders Programları

Osmanlı medreselerinin ders programını bugünkü çalışmalar ışığında açık ve ayrıntılı şekilde tespit etmek mümkün değildir ama bazı müderris ve âlimlerin hâl

tercümeleri, icâzetnameleri⁴⁶ ile vakfiye ve kanunnamelerden yararlanarak biraz da olsa nelerin okutulduğu ana çizgileri ile belirlenebilir.

Bir Osmanlı öğrencisinin medrese eğitiminin başlangıcından sonuna kadar genel olarak değişik bilim dallarında çok sayıda kitap okuyarak ders görmesi gerekmektedir. Medrese tedrisatında okutulan ders kitapları, öncelikle, her Müslümanın din ve dünya işleri için gerekli olan bilgileri elde etmesine imkan sağlayacak şekilde tertip edilmiş görünmektedir. Medrese eğitiminde asıl hedefin, Müslüman bir şahsın bilgili ve düzgün ahlâklı olarak yetişmesini sağlamak olduğunu söyleyebiliriz. Bir öğrenci ilim tahsili sırasında, okumuş olduğu kitapların tertibinde ilk üç sıradaki sarf-nâhiv-mantık ile son iki sıradaki hadis ve tefsirin sırasını gözetir. Bu ilk üç ilim ile son iki ilim arasında daha çok âdab-ı bahs (edele ilgili sözler), vâz (dinî öğüt), belâgat (güzel söz söyleme), kelâm, hikmet, fıkıh, ferâiz (farzlar), akaid (inanılan şeyler) ve usûl-i fıkıh gibi ilimler vardır. Bunların okunmasında bazı takdim ve tehirler olabilmektedir. Osmanlı medreselerinde aritmetik, geometri, cebir ve astronomi gibi akfî ilimler ile tabî ilimlerden klasik fizik okutulmaktaydı.

1.2.2.2. Osmanlı Medreselerinin Gelişmesi ve Gerilemesi

Osmanlılarda eğitim ve bilim müessesesi olan medreselerin ve genel alanda ilim ve kültür hayatının gelişmesinde, özellikle Fatih Sultan Mehmet'in saltanatında kuvvetlenen merkezî otoritenin tesiri, siyâsî istikrar ve iktisadî refahın sonucu olarak İslâm dünyasındaki seçkin ilim adamları ve sanatkârların imparatorluğun başkentinde toplanmasının, aynı zamanda zengin vakıfların kurulmasının çok büyük etkisi olmuştur.

Bir zamanlar çağlarının ilim merkezleri haline gelen, büyük bilginlerden hocaları olan ve büyük bilginler yetiştiren medreseler, diğer Osmanlı kurumlarına paralel olarak 17.y.y.dan itibaren bozulmaya başlamışlardı. Bir zamanlar İmparatorluğun bütün

⁴⁶ İcâzetname: Eskiden medreselerden mezun olanlara verilen diploma.

eleman ihtiyacını karşılayan medreselerin, 17.y.y.dan itibaren toplumun çeşitli sahalarna eleman yetiştirecek yeni öğretim kurumlarının yanında önemi azalmaya başlamıştır.⁴⁷

16.y.y.ın sonlarında ve 17.y.y.da medreselerde, devletin diğeri müesseselerinde olduğu gibi, yavaş yavaş bir bozulmanın varlığından bahseden bazı Osmanlı yazar ve düşünürleri, medreselerin 16.y.y.ın sonlarına doğru müderrislik kanununa aykırı davranışlar yüzünden eski seviyesini kaybetmeye başladığı ve bu bozulmanın hem müderris, hem tedisat (öğretim), hem de talebelere etki ettiği konusunda birleşmektedirler. Bunlardan Gelibolulu Mustafa Ali Efendi medreselerin bozulma sebeplerini, ilme ilginin azalmasına, kötü niyetli kişilerin ortaya çıkması ve kısa zamanda yükselmelerine, iltimasla ilmiye yoluna girilmesine, kadılık ve müderrisliğin rüşvetle verilmesine ve âlimlerle bilgisizlerin ayırt edilmemesiyle telif eserlerin azalmasına bağlamaktadır. 17.y.y.da yaşayan Kâtip Çelebi'nin ise gerilemeyi medrese tedisatından aklı ve riyazî (matematikle ilgili) ilimlerin kaldırılmasına bağladığı görülmektedir. Ayrıca birçok Osmanlı düşünürü, medrese sisteminin bozukluğunu, öğrenci sayısının çokluğu, başkaldırmaları ve müderrislik payelerinin (rütbe) verilmesinde görülen usûlsüzlükler gibi sebeplere bağlamışlardır.⁴⁸

⁴⁷ Bilim, Ön. ver., 1984, s. 7.

⁴⁸ İçten gelen bu eleştirilerin daha iyi değerlendirilmesi ve Osmanlı medreselerinin gelişmesinin daha sağlıklı şekilde anlaşılması için dışardan gelen ve çağdaşı olan takdirlerle beraber ele alınması gerekir. Osmanlı bilim ve eğitim hayatı hakkında bazı görüşlerini ortaya koyan Avrupalılar, Osmanlı ile çağdaşı Avrupa'daki bilim ve eğitim hayatı hakkında kısmen mukayeseler yapmışlardır. Bu da bize Osmanlı eğitimini daha iyi değerlendirme imkânı vermektedir. 1679-1680 senelerinde 11 ay İstanbul'da kalmış olan İtalyan asilzâdesi Comte de Marsigli: "Türklerde eğitim ve öğretim genel olarak uygulama ve pratiğe dayalı bir şekilde devam eder. Bunun için Hıristiyanların birçoklarının güya Türklerin okumasını

Osmanlılarda ilmin gelişmesine müsâit şartların 17.y.y.dan itibaren ters yönde gelişmeye başlaması, diğer bir deyişle merkezî otoritenin zayıflaması, siyâsî istikrarın bozulması, fetihlerin azalması, devamlı toprak kaybı, Amerika gümüşünün Avrupa'ya

bilmediklerini ve Kurân-ı Kerim'i anlamadıklarını söylemeleri asıl ve esas değildir. Bu gibi düşüncelerin bizde ortaya çıkmasına sebep, bizim Doğu lisanlarını bilmememizdir. Bizim üniversitelerimizde Doğu lisanlarının incelenmesine, okutulmasına aramızda fenlerin yayılma ve genişlemesinden sonra başlanmıştır. Fakat bu eğitim ecdâdımızın istekleri doğrultusunda devam etmedi. İşte bu yüzden yalan ve gerçeğe tamamiyle aykırı bir takım şeylere inanmaktayız; ki bu hâl ilim ve bilgimizi lekelemektedir. Okuyucularımızı yanlış fikirlerden korumak için, İstanbul'da ve Osmanlı İmparatorluğunun diğer şehirlerinde ve kezâ İranlılar ve Araplar arasında ulûm ve fûnûna müntesip kişiler arasında üç dil(Türkçe, Arapça, Farsça) bilmeyen hemen hiçbir kimse olmadığını" belirtmektedir. Bazı hususlarda Türkleri eleştirmekten geri kalmayan Comte de Marsigli, ilim ve eğitim hayatında Avrupa ile olan farklılıklara dikkat çekerken, ayrıca eğitim hakkındaki düşüncelerini aktarmıştır. Ona göre Türk mekteplerinde ilk sıralarda dinî eğitim görürler. Bu eğitimle çocuk iyi bir muhakeme gücü kazanır. Zihin ve fikirleri süsleyen daha fazla bilgiyi almak isteyenler, daha ileri eğitime devam ederler ve kendi tarihlerini büyük bir zekâ ve akıl çerçevesinde doğru ve hatadan uzak bir şekilde yazarlar. Ayrıca onlar mantık ilmine ve eski felsefenin bütün kısımlarına ve tıbbî ilimlere çok ehemmiyet vererek çalışırlar. Medreseleri yakından tanıma imkanı bulan ve 1781-1786 yılları arasında İstanbul'da bulunan İtalyan Papaz Toderini'nin Osmanlı eğitim müesseseleri hakkında Comte de Marsigli ile aynı takdîrîkâr düşüncelere sahip olduğunu görüyoruz. Medreseleri ve vakıflarını inceleyen Toderini, fikrini, "Onlar ilmî özerklik ve diğer vasıfları bakımından bütün Avrupa ülkelerinden daha ileridirler" şeklinde açıklamaktadır. Kendi yaşadıkları toplumun müesseselerinde görülen aksaklıkların farkına varan Osmanlı düşünürleri sistemi eleştirirken bir yandan da çözümler aramışlardır. Ama dışarıdan bakan yabancılar, Osmanlı müesseselerini takdir ederken onlara hayranlık duymuşlardır. Bkz: İhsanoğlu, Ön. ver., s. 245.

bol miktarda akması ve bunların Osmanlı iktisadî ve sosyal hayatına etkileri, imparatorluğun gelirlerinin azalması, iktisadî ve sosyal sıkıntının baş göstermesi dolayısıyla bu yönde bir çözümlenin bilim üzerindeki etkisi de açık olmuştur.

İlmiye sınıfının ve medreselerin eskisi gibi düzenli işlememesinin, Osmanlı Devlet yönetimi ve müesseselerinde ortaya çıkan bozulmayla aynı döneme rastlaması, imparatorluğun çözümlenmesine bu durumun neden olduğu şeklinde yorumlanmaya çalışılmıştır. Ancak devletin diğer müesseseleriyle birlikte ilmiye sınıfının da bozulması, siyâsî, iktisadî ve sosyal sebeplere dayanmaktadır.

1.2.3. Enderun Mektebi

Enderun deyimi, aslında Osmanlı Sarayının iç bölümüne verilen isimdir. Ancak “Saray Mektebi” anlamında kullanılmıştır. Enderun, kuruluş şekli, öğrencilerin statüleri, öğretim sistemi ve mezunlarının mevkisi itibarıyla ilgi çekici bir kurum olmuştur.⁴⁹ Enderun mektebi imparatorluğun idârî mekanizmasını yürütecek seçkin elemanların yetiştirildiği saray teşkilatı içerisinde yer alan bir eğitim müessesesidir. Bundan dolayı bu özellikleri ile Enderun mektebi, Osmanlı Devletinde medrese dışında köklü bir eğitim kurumu olmuştur.

Osmanlı Devletinde Hıristiyan ailelerden devşirilen küçük çocuklar önce Müslüman Türk ailelerinin yanında yetişir, sonra acemi oğlanlar saray ve kışlalarında eğitim görürlerdi. Bu kişiler arasında kabiliyet ve üstün yeteneklerini gösterenler, daha yüksek seviyede eğitilmek üzere Enderun’a alınır.

Medreselerde okutulan dinî ve aklî ilimlerden Kurân-ı Kerim, hadis, kelâm, hat, Arapça yanında, Farsça, belâgat, şiir, felsefe, tarih, riyaziye, coğrafya gibi dersler Enderun mektebinde de okutulmaktaydı. Enderun’un eğitiminde diğer okullardaki

⁴⁹ Bilim, Ön. ver., 1984, s. 8.

eğitimden asıl farklılık, talebelerin askerî ve idârî konularda görmüş oldukları uygulamaların yoğunlaşmış olmasıdır. Bu açıdan Enderun eğitiminin çeşitli becerilerin, sanatların, idârî ve siyâsî bilgilerin uygulamalı olarak öğretildiği ve neticede kabiliyetlerin belirlendiği bir eğitim olduğu söylenebilir. Belirli bir program dahilinde yapılan eğitimde bir üst mertebeye geçmek için başarılı olmak şarttı. Başarısız olanlar veya disiplin cezası alanlar “çıkma” adıyla taşradaki çeşitli görevlere gönderilirdi.

Enderun mektebi, bu düzeniyle imparatorluğun sonuna kadar devletin idârî kadrolarını işgal eden elit tabakanın büyük bir kısmını yetiştirmiştir. 19.y.y. başlarına kadar köklü bir değişikliğe uğramadan devam eden bu fonksiyonunu, bu tarihten sonra Batı tarzında açılan mekteplere bırakmıştır.⁵⁰

2. DEĞERLENDİRME

İlk dönem Osmanlı eğitimine baktığımızda, sadece Japonya değil, dünyadaki birçok eğitim sistemi ile karşılaştırılmayacak kadar iyi ve sistemli bir eğitimin var olduğunu görürüz. Osmanlılara bu sistem, Selçuklulardan mirastı. Selçuklu eğitimi çok köklüydü ve çağına göre çok modern bir eğitim sistemi idi. Tabii ki Osmanlılar aldıkları mirasın değerini iyi biliyorlardı. Böylece eğitimde çok daha önemli adımlar atmışlar ve Selçuklu mirasının üzerine birçok önemli yapı inşa etmişlerdir. Aldıkları ile yetinmemişler, onu çok daha ileri seviyelere getirmişlerdir. Bu gelişim II. Mehmet devrinde açıkça görülüyor. Bu eğitimle Osmanlı halkı, birçok ülke halkına kıyasla daha modern bir toplum haline gelmişti.

Japon eğitimi ise Çin'den kendine uygun veya daha sonra kendine uydurabileceği belli sistemler, belli modeller ve belli görüşler alma yoluna gitmiştir. Yani Osmanlılarda Selçukluların mirasından bahsediyorsak; Japonya'da da Çin kökeninden bahsetmeliyiz. Çin kültürü, Japonya için sadece eğitim sisteminde değil

⁵⁰ İhsanoğlu, Ön. ver., s. 251.

hayata dair birçok yapıda ilham kaynağı olmuştur. Japon tarihine baktığımızda belli izolasyon devreleri olduğunu görürüz. İzolasyon sözcüğünü, Japonların dışarıdan aldıkları modelleri, özümsemek için dış dünyadan kendisini soyutlaması olarak açıklayabiliriz. Buna en iyi örnek Kanji yazı sistemi ve Kana alfabeleridir. Japonlar bu yazı sistemlerini kendilerine uydurmuşlar ve varolan temelin üzerine kendi yapılarını oluşturmuşlardır. Birçok düşünce akımı da yine aynı şekilde Çin'den Japonya'ya girmiştir. Japonların en büyük özelliği, bilimi kimin yaptığını, ortaya belli kavramları kimin koyduğunu sorgulamadan, kendi yapılarına uygunsu ve ülke için bir ihtiyaçsa almalıdır. Bu düşünceyi, Osmanlı İmparatorluğunun son dönemleriyle kıyaslarsak, Osmanlı eğitiminin duraklamaya giriş nedenlerinden birini görmüş oluruz.

Japon eğitiminin itici gücünü oluşturan diğer bir faktör, sosyal enstitülerin de belli bir seviyeye ulaşmasıydı. Birbirlerini destekleyen bu sektörler, aynı zamanda birbirlerinin tamamlayıcısı durumundaydılar. Yazılı kültürle beraber Konfüçyusçuluk, Japonya için hayati öneme sahip bir dünya görüşü haline gelmişti. Osmanlıda bu dünya görüşü, İslâm dini üzerine kurulmaya çalışılmıştı. Konfüçyusçuluk ile birlikte gelen meritokrasi⁵¹ düşüncesi ise kural koyan seçkinler arasında kabul edilmemiş ve bunun gerçekleşmesi Tokugawa döneminde olmuştur. Osmanlıda ise meritokrasi düşüncesinin ilk dönemlerde var olduğunu ama son zamanlara doğru gittikçe zayıfladığını görüyoruz.

Osmanlı tarihçileri, Osmanlı Devleti'nde eğitimin başlangıcını, Orhan Bey tarafından İznik'te açılan ilk Osmanlı medresesi ile başlatmışlardır. Bu medrese yukarıda da belirttiğimiz gibi, Selçuklular devrinde açılmış olan medreselerin, gerek bina ve gerek öğretim bakımından, bir devamından başka bir şey değildir.⁵² Osmanlıda

⁵¹ Meritokrasi: Doğuştan kazanılan özelliklerle değil, belli bir erdem ve zekâyla ülkeyi yöneten sınıf ve bu sistem.

⁵² Adıvar, Ön. ver., s. 15-16.

ikinci medresenin de yine İznik'te Lala Şahin Paşa tarafından açıldığını biliyoruz. İlk medreselerin eğitim müfredatının bilinmesi tabii ki çok faydalı olurdu, ama bu konuda kesin bilgilere sahip değiliz. Ama bilimsel kitapların Arapça yazılmış olması, Arapça'nın programda önemli bir yer tuttuğunu gösterir. Ayrıca İslâm hukuku, mantık, matematik gibi ilimlerin de ihmal edilmediği düşünülmektedir.

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde, eğitim kurumlarının sayısının 16.y.y.a kadar düzenli bir şekilde arttığı, ama bu tarihten sonra büyük bir yavaşlama olduğu görülür. Bu yavaşlama bize imparatorluğun duraklama dönemine girmeye başladığını gösterir. Halbuki Japonya'da asıl gelişim bu dönemlerde sağlanmıştı. Hatta Meiji döneminde meslek okullarına çok önem verildiği ve ondan sonraki dönemlerde, Meiji döneminde kurulmuş yapıya fazlaca bir ek yapılmadığı bilinmektedir. Çünkü o dönem kurulmuş okullar yeterli görülmüştür. Yani Osmanlı İmparatorluğu çöküşe doğru hızla ilerlerken, Japonya çağdaşlaşma yolunda emin adımlar atıyordu. Bunu anlamak için her iki ülkenin eğitim sistemlerinin istatistikî çalışması bile yeterli olur.

Özet olarak baktığımızda; Japonya'da da Osmanlıda da ilk dönemde eğitimin kademe kademe ilerlediğini görüyoruz. Osmanlı Japonya'ya oranla çok daha büyük bir mirasa sahipti. İlk dönemlerde bu avantajını iyi kullanmış ama yıllar içinde eğitim yapısı bozulmuş ve yıkılmaya yüz tutmuştur. Ama bu çöküş sadece eğitim sisteminin değil 600 yıllık bir imparatorluğun çöküşüydü.

II. BÖLÜM

1. XIX. YÜZYIL BAŞLARINDA JAPONYA'DA VE OSMANLI DEVLETİ'NDE

EĞİTİM

1.1. TOKUGAWA DÖNEMİ EĞİTİM ÇALIŞMALARI

Öncelikle *Tokugawa* 徳川 döneminin Japon eğitiminin çağdaşlaşmasına olan katkısını değerlendirelim. Acaba eski Tokugawa Dönemi eğitim enstitüleri ne derece *Meiji* 明治 Restorasyonu ile sonuçlanan politik değişimlere temel olmuştur? Bu yeniliklere girişen kişilerle ulusal politika kontrolünde kalan kişilerin fikirlerini nasıl harmanlamıştır? Tokugawa Dönemi, Meiji Japonyası eğitim evrimini etkileyen okul fonksiyonları ile ilgili ne gibi düşünceleri bir bütün halinde toplayabilmiştir?

Tokugawa Japonya'sının tabii ki organize olmuş bir ulusal eğitim sistemi yoktu. Ama birçok okulu vardı. Bunlar iki çeşitti. Birincisi çocuklara okuma-yazma ve sayı sayma gibi basit gündelik bilgileri öğreten binlerce küçük ve özel kuruluştu. Bazı okulların samuray çocukları için tedarik edilmiş olması, bu okulların halkın ve hükümet reformistlerinin desteğini almasını sağlıyordu. Halkın destek vermesi onların samurayları koruyucuları, reformistlerin destek vermesi ise onların samurayları ülke aydınları olarak görmelerindendir. Ama bu tür okullar azınlıktaydılar. Birçok okul ise halkın çocuklarına okuma yazma öğretmek için gönderdiği ve yine finansmanını halkın sağladığı okullardı. Feodal hükümet bazen bu okulların işine karışmışsa da genelde serbest bırakmıştır. Toplumdaki okumuşluk hükümet tarafından bir tehdit olarak görülmemiştir. Çünkü bu tür okullar genelde, alt düzey insanlara ahlâkî emirleri ve değerleri öğretmek için kurulmuş okullardı. Hükümette kendi kontrolü ile bunu sağladığını düşünüyordu. Bu ahlâkî değerler Japon toplumu için çok önemli değerlerdi ve hala da değerlidirler. Üstün olana itaat, aileye ve topluma teslimiyet, Konfüçyus terimleri ve temel sosyal ilişki gözlemlenmeleri bu değerler arasında sayılmalıdır.

Bu tür okullarda 1870'e gelene dek neredeyse erkek nüfusun yarısı basit Japonca'yı okuyup yazmayı öğrenebilmiştir. Böylece gazeteler ve halk ilânları halka ulaşabilmiş, halk yönetim sisteminin dokümansal resmî evraklarını anlayabilmiştir. Dahası bu okullar eğitim gerektiren endüstrilere eğitilmiş jenerasyonu sağlamıştır. Yeni yetenekler gerektiren işler yüzünden popüler eğitim isteği gitgide artmış ve bu da Meiji Hükümeti'nin önceleri ücret toplamaya dayanan ama sonra değişen okul sistemini kurmasını sağlamıştır.

İkinci çeşit okullar Çince'yi yada Çince kaynakları açıklayabilmeyi mümkün kılan Japonca'nın çok nadir bir şeklini öğretirdi. Öğrencilerinin çoğu samuray olan bu şekil okullar, ıslah hükümetleri tarafından düzenlenirdi. Verdikleri eğitim, Konfüçyus klasiklerine ve öğrencilerin okumada ve anlamada daha zeki olmayı öğrendikleri temel kaynaklara dayanıyordu. Daha sonrakiler arasında şanslı olanlar kendilerine ilham kaynağı olabilecek öğretmenler bulabilmişler yada kendi özüne merakı olanlar Çin filozofisini, Çin ve Japon Edebiyatı'nı, Çin ve Japonya'nın resmi kodlarını ve Çin ve Japon tarihini okuyabilmişler ve aralarında en hünerlileri teknik ve politik olgunlukla ortaya çıkmışlardır.

Hatta bu kişiler ahlâkî öğeleri ve politik amaçları da üstlenmiş görünürler. Toplum kural koyanlar ve kurala uyanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Kural koyanlara öğrenme ve ahlâk gibi erdemler bahşedilmiş ve duyarlı, ahlâkî değerleri olan, örnek ve iyi davranmaya meyilli kişiler olarak görülmüşlerdir. Kurala uyanlar ise cahil ve rezil, tembelliğe meyilli, müsrif ve ahlâksız olarak değerlendirilmiştir. İyi bir toplumda düzenli hiyerarşik farklılıkların gözlemlenmesi, kesin ayrılmış yaşam standartlarının olması, ihsan ve basiretin eksikliği, sadık olmayan kural koyucuların üretim kaybına yol açmamak için halkı sömürmesi gibi konular yer almamalıydı. Feodal dönemde⁵³ Japonya'da farklı sosyal sınıfların farklı hukukî statüleri vardı. O dönem Japonya'sında

⁵³ Feodal dönemde sosyal sınıflar soylular, rahipler, köylüler ve serflerden oluşur.

sınıflar, çağımız toplumlarındaki sınıflara kıyasla birbirinden daha kesin çizgilerle ayrılmıştı. Özelden çok halk ilgilerine cevap veren, halk ilgilerine gönülden bağlı, etkili olarak tüm halktan yarar sağlayan bir hükümetin varlığı büyük önem arz ediyordu. İnsanlar arası uzlaşma ise böyle bir düşüncede yer almıyordu. Her sorunun tüm halk ilgilerine kendini samimiyetle adanmış kural koyuculara açık olmasıyla bir çözümü vardı.

Konfüçyus ideolojisinin bazı temel taşları vardı. Bunlar samuray öğretmenleri tarafından Japonya'ya adapte edilmiş ve Tokugawa okullarındaki küçük bir grup genç samuray tarafından bünyeye katılmıştır. Temel görüşü şeref yolunun seçkin politik ve askerî liderlikte olduğu ve eğitim, kutsallık yada sağlık gibi konulara yön sağlamada yardımcı olduğu idi. Ayrıca milliyetçilik için ahlâkî bir çerçeve sağlıyordu. Yabancılarla olan tehlikeli ilişkiler Japonlara halk ilgilerinin kişisel ilgilerden öte olması gerektiğini gösterdi. Samuray liderleri halka hizmet etmek istiyordu. Üstelik imparator halkın sembolü, güç kullanma hakkının garantisiydi. Ama bu istek masum bir istek miydi? Politikada gerçek ele alınan amaç “ülkeyi zenginleştirme ve orduyu kuvvetlendirme” idi. Hatta bu slogan, politik gelişimin özrü⁵⁴ olarak görülüyordu.

Geleneksel yerli eğitim yerine Çin modeline dayalı eğitilmiş olmaları, geleneklerden daha çabuk vazgeçilebilip yerine Batı modelini getirmelerini kolaylaştırmıştır. Yabancı enstitülerin Japon toplumunu geliştirmek için ne kadar önemli olduğu tarihî süreçte görülebilmektedir. Aynı zamanda 1868’de daha gücü eline almamış birçok yeni lider hâli hazırda yararlanabileceği Batı enstitüleri hakkında üstünkörü de olsa bilgiye sahipti. Bu bilgiyi ise tabii ki Tokugawa okullarına borçluydular. Islah fikriyle birlikte birçok okul Batı öğretimi yapan yeni bölümler kurdu. Bu okullarda Hollanda dili, Fransız dili, İngiliz dili, Batı bilim ve teknolojisi

⁵⁴ Politik gelişim sürecinin halk tarafından tepkiyle karşılanmaması için “fukoku kyōhei” 富国強兵 yani zengin ülke güçlü ordu sloganı, hükümet tarafından bir şekilde halka kabul ettirilmişti.

ayrıca basit Batı politikası ve ekonomik enstitüleri öğretilmekteydi. Bu okulların temelini ise Tokugawa okulları oluşturuyordu. Bu okullara ve bazı özel akademilere Japonların şükran duyması gerekir. Çünkü samuray topluluğu içinde gelişen ve eskiden beri korunagelen yüksek bilinç, Meiji Dönemi'ndeki coşkun kültür mirasının ana temelini oluşturmaktaydı.

“İhanet Olayı”nda, *Kōtoku Shūsui* 幸徳秋水 ve 23 sanığın idamının gerçekleştiği dönem Sosyalist Webb çifti Uzakdoğu gezisinin bir bölümünde Japonya'yı da ziyaret etmişlerdir. Japon-Rus Savaşı'nı Japonların kazanmış olması sebebiyle bu ülke toplumunu ve eğitimini inceleyen çift, Japonya ziyaretinden sonra Japon halkının o zamana kadar gördükleri diğer bütün halklardan daha uygar olduğunu yazmışlardır. Toplumda demokrasi eksikliği olduğunu söylese de, bu ülkenin geleceğine iyimser bir şekilde bakmışlardır. Sadece Webb çifti değil “Japonya'nın ekonomik gelişimini tamamen halk eğitiminin yaygınlaştırılmasına bağlayan ekonomi tarihçisi Colin Clark, “Japon-Rus Savaşı zaferi tacını Japon hocalara takmak gerekir” diyen yabancı basın eleştirileri de Japon çağdaşlaşmasında en büyük rolü “Okul Eğitimi”nin üstlendiğine işaret etmişlerdir.⁵⁵

Tokugawa okullarındaki eğitimin politikayla da yakından ilgisi vardı. Bu çok seçkin bir eğitimdi. Büyük Japon aydını *Fukuzawa Yukichi'nin* 福沢諭吉 söylediği gibi “dünya kural koyucularına uygun”du. Feodal otorite, okul sisteminin devamlılığını sağlarken okullar da reform ve ıslah için gerekli, yetenekli kişileri ve insan gücünü yetiştirmeliydi. Reform ulusu fikrinin genişletilmesi, sadece politikaya değil, bu amaç modern dönem içinde Japon eğitim politikasına da kendi karakterini kazandırmıştır.

⁵⁵ J. Yasukawa 安川寿の輔, *日本歴史 (Japonya Tarihi)* “学校教育と富国強兵” (Okul Eğitimi ve Zengin Ülke Güçlü Ordu), (Tōkyō: Iwanami Kōza, 1980), Cilt 15, s. 214.

O dönem Japon eğitimi diğer ülke eğitimleriyle karşılaştırılırsa onlardan farklı noktaları vardı. Kısacası bireyin daha kutsal, daha bereketli ve belki de daha dolu bir yol bulmasını hedefliyordu. Tabii ki 1960 yılında, modern çağdaşlaşma yandaşları bu çağdaşlaşmada okul eğitiminin yaygınlaştırılmasının oynadığı rolü takdir ediyordu. Bu yaygınlaşmada “insan kaynakları gelişimi” politikasını destekliyordu. Bu yüzden Japon çağdaşlaşmasında, okul eğitimiyle ortaya çıkan büyük somut gücü reddetmek gerçeğe aykırı olur. Hangi bağlamda ele alınırsa alınsın eğitimin çağdaşlaşmayı destekleyen en büyük güç olarak ortaya çıktığı açıktır.

Eğitim, Japon kapitalizminin gelişmesine de iş gücü ve iş tekniği seviyesini yükselterek katkıda bulunmuştur. Ama burada ilginç olan nokta ise şudur; eğitim yaygınlaşmış, buna bağlı olarak kaliteli insan gücü yetiştirilebilmiş ve sistemli bir gelişme sağlanmışken, buna karşılık halkın hak bilinci hala düşük seviyede kalmıştır. Bu da ucuz ama kaliteli bir işçi gücünün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Japonya’da üretim sektörü dünya ile kıyaslanamayacak derecede ucuz ve mükemmel bir işgücüne sahipti. Bu da Japon kapitalizminin çok hızlı gelişimini sağlayan fiziksel bir güce dönüşmüştü. Belki bu eğitim Webb çiftinin söylediği gibi demokrasiyi eksik bırakmıştı ama uygarlaşmanın en önemli unsurlarından birini oluşturmuştur. Webb çiftinin “Avrupa ülkeleri ile yarışabilecek tek beyaz ırk dışı ırk”⁵⁶ tespitine de katkıda bulunan yine bu nokta olmuştur.

Genel olarak bu dönem tarihini inceleyecek olursak bu dönemin ne kadar ilginç bir dönem olduğunu ve sonraki dönem, Meiji’ye bıraktığı mirası ve düşünce yapısını anlayabiliriz. 16.y.y.da Avrupalı tüccarlar ve misyonerler adaya ayak basmışlar ama kısa bir zaman sonra ülkeden kovulmuşlar ve Japonya da kapılarını dışarıya kapatmıştı. Bunun önemli nedenlerinden biri Avrupalıların misyonerlik çabalarıdır. Bu misyonerler özellikle ülkenin güneyinde birçok kişinin din değiştirmesine neden

⁵⁶ Yasukawa, Ön. ver., s. 215.

olmuşlardır. Shōgunluk, Hıristiyanlığın çok tehlikeli bir potansiyele sahip olduğunu düşünmüştü. Klasik deyimle shōgunluk için Hıristiyanlık, yanında geldiği ateşli silahlar kadar tehlikeli idi. Sonuç olarak Hıristiyanlık yasaklanmış ve ülke kapılarını dış dünyaya kapatmıştır. İki buçuk asır boyunca ülke kapalı kalmış, hatta Japon bilim adamları, Batılı tıp ve bilimlerin temellerini, tek açık liman olan *Dejima*'daki 出島 tüccarlar sayesinde öğrenmişlerdir. Ülkeyi 1635'te dışarı kapatan ise en büyük shōgun olarak kabul edilen *Tokugawa Ieyasu*'nun 徳川家康 torunu *Tokugawa Iemitsu* 徳川家光 olacaktır. Böylece Japonlar, Batı ülkeleri ile daha ileri herhangi bir ilişki kurmak istediğinden vazgeçmişlerdir. Bu tek başına yaşama durumu 220 yıl sürmüştü; Avrupa'nın sömürgeler elde ettiği, büyük savaşlara girdiği ve Sanayi Devrimi'nin değişikliklerini yaşadığı sırada, Japonya çiçek açmış kiraz ağaçlarının arasında rahat bir uykuya dalmıştır.⁵⁷

Tarihçiler Tokugawa Dönemi'ni Japonya'nın Yeniçağ'a geçiş devresi olarak görürler. Çünkü bu dönemde siyâsî birlik kurulabilmiş, kültür ve eğitim alanlarında ilerlemeler sağlanabilmiştir. Her ne kadar feodal bir düzenden söz ediyorsak da, bu dönemde sağlanan genel birlik Japonya için hayati önem arz etmiştir.

Tokugawa'nın ilginç noktalarından biri de samuray sınıfının yönetici olarak memurlaşmasıdır. Böylece samuray eğitimi farklılaşmış ve en üst düzeye gelmiştir. Merkezîleşmiş derebeylik döneminde; yani 12.y.y.dan önce samurayların çoğu *daimyōlarının* (feodal beylerinin) 大名 yanında yer alan çiftçilerdi. Bağlılıklarına karşılık ücretlerini pirinç olarak alırlardı. Ateşli silahların ortaya çıkması yani Batılıların Japonya'ya gelmesinden sonra samuraylar, daimyōnun şatosunda gerçek birer saray erkânı haline geldiler. Böylece sadece silahşörlük yapan askerî bir kastın üyeleri olan samuraylarla köylüler arasındaki farklılaşma daha belirgin hale geldi. Tokugawa Dönemi'nde samuraylar bir nevi asalak sınıf haline geldiler. Ama

⁵⁷ Cramer J.F., v.d., Ön. ver., s. 471.

milliyetçilikleri, askerî eğitimleri ve sınıflarının gerilemesine yol açan shōguna besledikleri kin, samurayların imparatorluğun yeniden kurulmasında ön safta yer almasını sağlamıştır. İmparatorluğun yeniden kurulması 1868’de tamamlanınca, modern teknikleri ilk benimseyenler yine samuraylar olacaktır.

Samuray eğitiminin en yüksek kurumu shōgunluk hükümetinin bulunduğu *Edo* 江戸 kentinde kurulan shōgun okulları’dır. Bir çeşit üniversite sayılan bu okullarda, rejimin resmî ideolojisi olan Neo-Konfüçyüsçülük felsefesi, Çin edebiyatı, Japon edebiyatı, Japon tarihi, matematik, Japon ve Çin tıbbı öğretilirilmiş. Hayashi Razan Ailesi’nin başöğretmen olduğu shōheizaka akademisi, yüksek ünvanlı samuraylarla çocukları için düzenli bir eğitim vermiş, zamanla öteki beylik hükümetleri de kendi samurayları için orta-yüksek düzeylerde benzer okullar açmışlardır. Bu okullarda eğitim 7-8 yaşlarında başlar, 15-20 yaşına kadar sürer. Üstün yetenekli öğrenciler ise daha ileri düzey eğitime devam ederlermiş. Bu okulların sayısı, özellikle 18.y.y.dan itibaren artış göstermiştir. 1868’e gelindiğinde, Japonya’da yüksek düzeyde 300 tane samuray okulu mevcuttu. Bu okulların dışında, ortaokul düzeyinde toplam 568 okul kurulmuştur.⁵⁸

18.y.y.dan itibaren görülen diğer bir eğilim ise eğitimin giderek halk kitlelerine yayılmasına çalışılmasıdır. İç barış doğal olarak halk içinde farklı sistemlerin doğmasına sebep olmuştur. İletişim, ticaretin gelişmesi, ulaşım gibi meseleler artık daha yoğun ilginin yaşandığı konular olmuşlardır. Bu potansiyelin yarattığı talep ancak eğitilmiş kişilerle karşılanabilirdi. Halkın artık, oluşan pazar ekonomisi içinde yaşıyor olması ve zenginleşmiş bir köylü ve tüccar kesitinin ortaya çıkması, meslekî ve teknik eğitimin önem kazanmasına neden olmuştur.

⁵⁸ Güvenç, Otkan, v.d., Ön. ver., 1998, s. 32.

Halkın temel eğitimi terakoyalarda öğretilen okuma-yazma, matematik ve ağırlıklı olarak verilen ahlâk dersleri ile sağlanıyordu. Ayrıca ticaret ve tarım sektörlerinde çocuklara meslekî eğitim verilmiştir. Böylece giderek değişen sınıf yapısı içinde katı sınıf ayrımı yasaları yumuşamaya başlamış ve sınıflar arası geçişler gözlenebilmiştir.

Sonraki bölümlerde daha ayrıntılı değineceğimiz *Kokugaku* 国学(郷校) okulu felsefesi de bu yapı içinde ortaya çıkacaktır. Bu şekil bir yapıda benliğini bulan bazı köylü ve tüccar kökenli düşünürlerin, Çin düşünce yapısından kopup, Japon düşünce yapısıyla ilgilenmeleri ile kokugakunun felsefi yapısı da ortaya konmuş olmaktadır.⁵⁹ Bu felsefenin bir ayağı olarak imparatora saygıyı gösterebiliriz. İmparatora tapmak, atalara tapmak ve kendinden daha yaşlı kimselere ve üst görevde bulunanlara saygı duymak ile yakın bağlantısı olan bir itaat sistemi doğurmuştu. Meselâ her Japon kadını, hayatında üç kişiye - bir kız olarak babasına; bir kadın olarak kocasına; yaşlılığında en büyük erkek çocuğuna - itaat ederdi. Bu itaat sistemi günümüzde de devam etmektedir. İmparatora saygı çok önemli görülüyordu. Hatta Eğitim Bakanlığı yayınlarından birinde şu sözler bulunuyordu: “Bir insanın imparator için canını vermesine fedakarlık denemez. Bu daha çok bir kimsenin pek önemsiz varlığını, İmparatorluğa ait büyük erdem içinde yaşamak üzere bağışlaması demektir.”⁶⁰

Japonya'nın kapalılık dönemine ve bu dönemin 220 yıl sürdüğüne yukarıda değinilmişti. 1853 ve 1854 yıllarında Tuğamiral Matthew C. Perry komutasındaki Amerikan güçleri, Japonları ticaret yapmaya ve bunun için bazı limanlarını açmaya ve yabancıları kabule zorlamıştır. Bu noktada Japonya mükemmel bir şekilde geleceği görmüş, planlamış ve bu planı II. Dünya Savaşı'na kadar iyi bir şekilde

⁵⁹ S. Ishii 石井進, v.d., 諸説日本史 (Açıklamalı Japon Tarihi), (Tökyö: Yamagawa Shuppansha, 2000), s. 245.

⁶⁰ Hamada, v.d., Ön. ver., s. 46.

uygulayabilmiştir. 1842 yılında çok büyük bir güç olarak görülen muhteşem Çin, İngiltere ile kendisini Batılı ülkelerin boyunduruğuna sokan Nanking antlaşmasını imzalamak zorunda kaldı. Sadece İngiltere'ye kaybedip diğer ülkelerin de boyunduruğuna girmesi, antlaşmada ki "most favored nation clause"(en ziyâde müsaadeye mahzar millet muamelesi) maddesine dayanmaktaydı. Bu maddeye göre bir ülkede Batılı herhangi bir ülkenin elde ettiği haklara, diğer ülkelerde otomatikman sahip oluyorlardı.⁶¹ Yani Japonya'nın sömürgeleşmesi mahvolması anlamına gelebilirdi. Japonya, Çin'deki bu gelişmeleri çok dikkatli izlemiş ve ona göre politikalar belirlemiştir. Çin'de halk Batılılarla temas haline gelmesine rağmen körü körüne Batı düşmanlığı hareketleri olmuştur. Hatta halk arasında "imparatora saygı, Batılıları kovma" şeklinde bir slogan bile oluşmuştu. Çin sömürgeci Batılıları birbirine karşı oynayarak kurtulmaya çalışmış ama bu politika Çin'i daha da batağa sürüklemiştir. Çünkü birbirleri ile rekabet içinde olan Batılı devletler, çıkarları tehlikeye düştüğünde hiç çekinmeden birleşmişlerdir. Sömürü batağı içinde kaybolan Çin, Japonya'ya iyi bir ders ve örnek olmuştur. Japonya, direnerek Batılılara karşı bir başarı elde edilemeyeceğini anlamış ve tüm kurumlarını buna göre düzenlemeye çalışmıştır. Japonya mümkün olan süratle, bir ortaçağ ülkesinden modern bir endüstriyel güç haline gelmeye karar vermiştir. Böylece yüzyılın sonunda Japonya sömürgeleşmiş bir devlet değil, sömürgeci bir devlet olarak karşımıza çıkacaktır.

Çağdaşlaşma politikasının en büyük destekleyicisi İmparator Meiji idi. Yeni kuruluşları öğrenmeleri için dünyanın çeşitli bölgelerine heyetler yollayan da yine İmparator Meiji olmuştur. Ordunun modernizasyonu için Alman öğretmenlerin denetiminde bir kara ordusu ve İngiliz gemi teknisyenleri yardımı ile bir Japon deniz kuvvetleri ve ticaret filosu kurdu muştur.

⁶¹ F. Armaoğlu, 20.y.y. Sivâsi Tarihi, (İstanbul: Alkım Kitabevi, 1995), s. 90.

Meiji Dönemi'ne yaklaşırken feodal beyler güçlerini kaybetmeye başlayacaklardır. İmparator, shōgunluk üzerindeki baskısını arttıracak ve zaferi an meselesi haline gelecektir. 1853 ve 1854'te Amerika Birleşik Devletleri, Japonya'yı ticaret yapmaya ve bunun için limanlarını açmaya zorlayacaktır.

1.1.1. Samuray 侍 Ailelerinin Eğitimi

Tokugawa döneminde samuray aileleri, eğitimi sadece kendi pozisyonlarını korumak için değil, aynı zamanda gerçekten bir şeyler öğrenmek için kullanmışlardır. Özellikle edebî çalışmalara büyük önem verilmiş ve sistemli hale getirilmiştir. Öncelikle derebeyleri, kendi özel gelişimleri ve beyliklerinin yönetimini tam olarak kendi kontrollerinde tutabilmek için Konfüçyus âlimleri ve askerî uzmanlar çağırarak bunları kullanmayı düşünmüşlerdir. Kendisine bağlı büyük ve daha küçük beyliklerin beylerini bu kişilerin eğitimine tabî tutarak bağlılıklarını kuvvetlendirmeyi hedeflemişlerdir. Böylece edebî gelişmeler ve savaş sanatı eğitimi önemli hale gelmiştir.

Samuray aileleri eğitimleri için kendilerini budist tapınaklarındaki rahiplere adanmışlardı. Tokugawa döneminde beylik okulu öğretmenleri tamamen Konfüçyusçu öğretmenler olmuşlardır. Tokugawa döneminin başlarında sadece birkaç derebeyi bu tip okullar kurmuşken, dönemin ortalarında bu okulların sayısı hızla artmıştır. Dönemin sonunda yaklaşık 270 beylik okulu kurulmuştu.

1.1.1.1. Shōheizaka Akademisi 昌平坂学問所

Shōheizaka akademisi, Tokugawa Iemitsu tarafından *Hayashi Razan*'a 林羅山 kurdurulmuştur.⁶² Okul, Tokugawa shōgunluğunun direkt kontrolü altındaydı. Bu okul

⁶² K. Shitanaka 下中邦彦 (der.), 世界大百科辞典 (Büyük Dünya Sözlüğü), (Tōkyō: Heibonsha, 1971), Cilt 11, s. 512.

zaman içinde eğitimin en yüksek mercî haline gelmiş ve diğer beylik okullarına bir örnek oluşturmuştur. Asıl kuruluş ise *Ueno'da* 上野 yine Hayashi Razan tarafından kurulmuş olan Konfüçyus tapınağı merkezi idi. Burası da shōgun hükümeti himayesindeydi. Daha sonra *Yushima'ya* 湯島 taşınmış⁶³ ve Yushima tapınağı olarak bilinen fen-edebiyat bölümü kurulmuştur.

Bu okul önceleri yarı özel, yarı hükümet himayesi altında bir kuruluş olarak düzenlenmişti ve shōgunluğun koruması altındaydı. Daha sonraları hükümet bu okulların doğrudan kendi kontrolü altında olması gerektiğini düşünmüş ve bunu gerçekleştirmiştir. Bu da 19.y.y.ın başında olmuştur.

Okul sadece shōgunluğun çekirdek eğitim kurumu değil, aynı zamanda toplumda da eğitimin en yüksek mercî olarak kabul edilmiştir. Bu sebepten okul, shōgunluğun otoritesinin zayıflaması ve Batı eğitiminin ülke içinde gelişmeye başlamasına kadar çok önemli olarak görülmüştür.

Shōheizaka, Tokugawa dönemi boyunca diğer beylik okullarına bir model oluşturmuştur. Birçok derebeyi kendi okulunu bu model üzerine kurmuş ve en parlak öğrencilerini de shōheizakaya göndermişlerdir. Bu öğrenciler mezun olduklarında kendi beylik okullarında Konfüçyusçu öğretmenler olarak görev yapmışlardır. Böylece bölgede skolastik⁶⁴ üne sahip olan okul diğer beylik okullarına öğretmenler yetiştirmek için de hizmet etmiştir. Çin kökenli shōheizakaya ek olarak, ulusal öğretim kökenli *Wagaku Kōdanjo* 和学講談所 ve *Igakukan* da 医学官 mevcuttu. Tokugawa döneminin sonunda ise birçok Batı bilimi çalışmaları merkezi kurulmuştur.

⁶³ Y. Wajima 和島芳男, 昌平校と藩学 (Shōhei Okulu ve Beylik Eğitimi), (Tōkyō: Shimontō, 1963), s. 57.

⁶⁴ Skolastik: Avrupa'da 10.-15.y.y. arasında sürdürülen ve Hristiyan dogmaları ile vahiyi, söz düzeyinde tam bir biçimsellikle geleneksel felsefeye bağlayan ve Aristoteles'in öğretilerinden kaynaklanan dilbilgisi, mantık, tasım ve varlıkbilim kavramlarına dayanan felsefi öğretidir. Bkz: Benk (der.), Ön. ver., s. 10601.

Çin çalışmalarında önemli duruma gelmiş birçok okul, derebeyliklerin kontrolüne girmiş ve beylik okulları oluşturmaları için yeniden düzenlenip geliştirilmişlerdir. Ayrıca müfredatları da genişletilmiştir. Çin çalışmaları, ulusal eğitim ve diğer konulara ek olarak Tokugawa Dönemi'nin sonunda Batı bilimi ve tıpta müfredata girmeye başlamıştır. Aynı zamanda askerî konulara olan eğilim artmış ve böylece beylik okullarında edebî çalışmalar ve savaş sanatları arasında özel bir ilişki gelişmiştir. Shōgunluk devri sona erdiğinde, beylik okulları hâli hazırda samuraylara kapsamlı bir eğitim sağlamışlardı. Bu eğitim tabii ki Konfüçyus öğretisi, tarih ve Çin edebiyatına dayanıyordu. İlk sınıflarda hattatlık alıştırması için belli başlı Çince karakterler kullanılıyordu ve okuma alıştırmaları için basit Japon tarihi kullanılıyordu. Diğer sıkça kullanılan kitaplar arasında ana-babaya sevgi ve saygı kitabı, davranış kitabı ve Konfüçyus düşünürü Chu Hsi'nin sözlerinin derlendiği bir kitap da vardı.

Hayashi Razan'ın torunu ve Chu Hsi okulunun Konfüçyus âlimi *Hayashi Nobuatsu* 林信篤 shōheizakanın rektörü olarak atanmıştı⁶⁵ ve ondan sonra da shōgunluğun çöküşüne kadar Hayashi ailesi okulun yöneticiliğini başarılı bir şekilde sürdürmüşlerdir. Shōheizaka, Neo-Konfüçyusçuluğun önemli araçlarından biri haline gelmiştir. Aynı dönemde başka Konfüçyusçu öğretilere sahip birçok başka okul da kurulmuştu ama çok az hükümet görevlisi bu okulların mensubuydular. 19.y.y.ın başlarında bu tür Konfüçyus öğretileri yasaklanmış ve Neo-Konfüçyusçuluk resmî olarak kabul edilmiştir.⁶⁶

Beylik samuraylarının bu tür Konfüçyus okullarına gitmeleri beklenirdi. Shōgunluğun son zamanlarında bu tür okullara sıradan halk da kabul edilir olmuş ve müfredatta Batı eğitimi gittikçe ağırlık kazanmaya başlamıştır. 1871'de derebeyliğinin kaldırılmasıyla bu tür okullar hayatlarına devam edemediler ama eğitim reformuyla

⁶⁵ Wajima, Ön. ver., s. 56.

⁶⁶ Wajima, Ön. ver., s. 80.

gelişen orta ve yüksek okullar için önemli bir temel teşkil ettiler. Dahası eğitimlerini beylik okullarında yapmış kişiler modern Japonya'nın kurulmasında kilit rol oynayan kişiler olmuşlardır. Shōheizaka, 1868 yılında üniversite haline getirilmiştir.⁶⁷

1.1.1.2. Batı Eğitimi ve Okulların Batı Eğitimi İçin Gelişmesi

Batı tarzı eğitimin gelişmesi ve yaygınlaşması 19.y.y.ın ortalarında hızla gerçekleşmiş ve eğitim modernizasyonunda etkili olmuştur. Bu olgunun bir mâmülü, Batı eğitiminin gelişmesine katkıda bulunan çok sayıda halk okulu ve özel okullar olmuştur. Bütün bu okullar, eğitim sistemi kanunu ile orta ve yüksek eğitim enstitüleri haline gelmişlerdir.

Tokugawa döneminde shōgunluğun Batı ile tüm bağlarını koparmasından sonra bile, Batı eğitimi bir şekilde Japonya'ya girmiştir. Bu da *Nagasaki* 長崎 limanındaki sınırlı Hollanda ticareti yoluyla gerçekleşmiştir. 1858'de limanların açılmasıyla birlikte diğer Batılı devletlerle olan ilişkiler de hızla artmıştır.⁶⁸ Sonradan gelen dış baskılar, ulusal savunma ve diplomasi hakkında diğer dillerde bilgi ihtiyacını doğurmuştur. Böylece Hollanda bilimi olarak başlayan Batı eğitimi, shōgunluğun sonunda İngiliz, Fransız ve Alman çalışmaları haline gelmiştir. Ama İngilizce daha fazla önem kazanmıştır. Batı eğitimi, ulusal savunma düşüncesiyle tıp bilimi ve teknolojiyen, denizcilik, haritacılık, gemi yapımı ve topçuluğa doğru kaymıştır. Shōgunluğun son dönemlerinde hükümet Batı bilimine daha fazla önem vermeye başlamıştı. 1684'te astronomi ve takvimcilik için kurulan *Tenmongata* 天文方 daha sonraları haritacılık ve çeviri bürosu olarak kullanılmıştır. Buna ek olarak 1856'da *Banshoshirabesho* 蕃書調所, Batı eğitimi enstitüsü olarak shōgunluğun himayesinde Edo'da kurulmuştur. Amacı

⁶⁷ Shitanaka (der.), Ön. ver., s. 517.

⁶⁸ S. Ishikawa 石川松太郎, v.d., 幕末における幕府の洋学振興政策 (*Shōgunluğun Son Zamanlarında Ortaya Çıkan Shōgunluğun Batı Bilimi Gelişimi Politikası*), (Tōkyō: Daiichi Hōkushuppan, 1985), s. 225.

Batı çalışmaları için yeni bir merkez oluşturmaktı.⁶⁹ Buradan mezun kişiler Meiji restorasyonunda önemli rol oynamışlardır. 1863'te *Kaiseijo* 開成所 adını alan merkez, shōgunluğun çöküşüyle ortadan kaybolmuş ama Meiji hükümeti tarafından yeniden düzenlenip, Tōkyō Üniversitesi'nin bir parçası haline getirilmiştir.⁷⁰

Denizcilik eğitimine çok önem verilmiş ve Nagasaki'de *Kaigun Denshūjo* 海軍伝習所 oluşturulmuştur. Bu okulun müfredatı, Batı matematiği, astronomi ve coğrafya idi. Ayrıca Hollanda dili, denizcilik, gemi yapımı, topçuluk, haritacılık ve motor mekaniği de müfredata sokulmuştu. Bu okulun mezunları Meiji restorasyonundan sonra önemli liderler haline gelmişlerdir.

1858'de Edo'da kurulan ve 1863'te *Seiyō Igakujo* 西洋医学所 yani Batı Tıbbi Enstitüsü adını alan Batı Tıbbi Okulu kurulmuştur. Shōgunluğun sonuna kadar Batı tıbbının en önemli merkezi olarak hizmet etmiştir. Meiji restorasyonunu takiben yeni hükümet tarafından yeniden kurulmuş ve *Kaiseijo* ile birlikte Japonya'nın ilk modern üniversitesini oluşturmuştur.

Tokugawa döneminde Nagasaki, Batı kültürünün Japonya'ya girmesinde bir geçit olmuştur.⁷¹ 1858'de İngiliz dili enstitüsü kurulmuş ve İngilizce, Hollandaca, Fransızca, Rusça ve Çince dersleri vermeye başlamıştır. Daha sonra müfredata Batı matematiği de eklenmiştir.

Yukarıda Tokugawa hükümeti himayesi altındaki en önemli merkezlerden bahsettik. Ama şunu da belirtmek gerekir ki; birçok derebeyi, bu modeller üstüne kendi okullarını kurmak ve geliştirmek için bu enstitüleri model almıştır. Önceleri sadece bir

⁶⁹ Ishikawa, Ön. ver., s. 225.

⁷⁰ Shitanaka (der.), Ön. ver., s. 436.

⁷¹ Ishikawa, Ön. ver., s. 237.

merak olarak başlayan bu girişim, daha sonraları Batının askerî tekniği ve stratejisini öğrenme isteğine dönüşmüştür.

Kısacası Tokugawa döneminin sonlarında Batı eğitimi enstitüleri, öncelikle shōgunluğun doğrudan yetkisi altında olan Edo ve Nagasaki gibi bölgelerde kurulmuştur. İkinci olarak birçok aydın derebeyi tarafından kendi beyliklerinde kurulmuş ve daha sonra da çok sayıda Batı eğitimi veren kuruluş ortaya çıkmıştır. Böylece Tokugawa döneminde modern eğitim hazırlıkları çoktan başlamış oluyordu ve bu okullar restorasyondan sonra eğitim reformunun altyapısını oluşturmuşlardır.

1.2. TANZİMAT DÖNEMİNDE EĞİTİM ÇALIŞMALARI

Osmanlı Devletinin her alandaki çöküşü; önceki yüzyılın başarılı, verimli eğitim müesseselerinin de bozulmasına yol açtı. Devletin sosyal kurumlara pek müdahale etmediği, genellikle dinî ve hayrî maksatlarla kurulan vakıfların denetiminde ve sorumluluğunda olan eğitim kuruluşları, vakıfların bozulmasına paralel olarak fonksiyonunu kaybetmeye başladı. İdarenin istikrarlı bulunduğu devrelerde istikbâlden endişe etmeyen zenginler, devletin zayıflaması ile birlikte vakıfları, sadece ferdî ve ailevî menfaatlerini korumak üzere tesis ettiler. Manevî değerlerin körelmesi ile birlikte maddî menfaat elde etme kaygısı, devletin ve toplumun bütün kurumlarında olduğu gibi, eğitim sistemini de bir dağılma ve çözülme sürecine soktu. Devletin yeniden istikrarlı hale sokulması için yapılan çalışmalarda, eğitim reformları, Osmanlı aydınlarını uzun bir süre meşgul etti. Bir toplum yapısal bir dönüşüm geçirirse, onun eğitim sistemi de yeni yapının yeniden üretilmesini sağlayacak şekilde bir dönüşüme uğrar.⁷² Avrupa'nın da eğitimi böyle bir dönüşüme ayak uydurmuş ve gerekli şekilde değişikliklere uğramıştı.

⁷² Tekeli İ., Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler", (İstanbul: İletişim Yayınları, 1985), Cilt 2, s. 466.

Avrupa'nın karşısında uğranılan mağlubiyetlerden sonra, hemen askerî alanlarda ıslahatlara girişildi. Bu niyetle, bütün 17. ve 18.y.y.larda teşebbüs edilen ıslahat hareketlerinde, gösterilen iyi niyetlere rağmen sonuç alınamadı. Zira Avrupa'nın üstünlüğü değerlendirilirken sadece askerî ihtiyaçlar dikkate alınmaktaydı, ıslahatlar da sadece bu alanlarda yapılmaktaydı. Halbuki Batının üstünlüğünün yalnız askerî alanda olmadığı gerçeği gayet açıktı. Fakat bu, Osmanlı aydınlarınca ancak Tanzimat öncesinde kabul edilmişti. Buna rağmen eğitim kuruluşlarında modernleşme teşebbüsleri, kolayca başlatılmadı. Çünkü medreseler ve müderrisler, yozlaşmalarına, basit çıkarları uğruna gayret göstermelerine rağmen, hâlâ, toplumda etkili bir konumda idiler. Bundan dolayı devleti ve milleti ayakta tutup geliştirmesi gereken eğitim müesseselerinin köklü şekilde dejenere olmasına yol açtıkları gibi; bu zümre mensupları kendi hayat sahalarında ıslahat teşebbüslerine de izin vermiyorlardı. Yenileşmeye olan ihtiyacın büyüklüğüne karşılık ulemâ da ses ve uyanış belirtisi görünmüyordu. Bu tavır yüzünden ıslahatçı yöneticiler, daha çok ulemânın etkisinin olmadığı alanlarda modern eğitim-öğretim anlayışını yerleştirmeye çalışıyorlardı. İşte, daha ziyâde askerî kuruluşlarda modernleşmeye gidilmesinin sebebi buydu. Şüphesiz bunda, Avrupa karşısında maruz kalınan mağlubiyetlerden dolayı büyük toprak parçalarının kaybedilmesi yüzünden düzenli askerî kurumlara olan ihtiyacın acil oluşu da rol oynamıştı. Böylece Avrupa'dan ilham alınarak ilk askerî eğitim kuruluşları oluşturulmaya başlandı. Matbaanın ülkeye girişinden yaklaşık, yarım asır sonra 1773'te Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn ve 1796'da da Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn açılarak Batı tarzında modern mekteplerin temeli atılmış oldu. Bu okulları Mekteb-i Tıbbiye (1827) ve Mekteb-i Harbiye'nin (1834) açılışı takip etti. Ancak bu mektepler, toplumun çok küçük bir kesimini içine aldıklarından, memlekette modern bir eğitim sistemi kurmaya yeterli değildi. Bununla beraber, modern eğitim ve öğretim kuruluşlarının ilki olmaları yönünden eğitim tarihimizde önemli bir yer işgal etmişlerdir. Modern anlamda eğitim-öğretim kuruluşlarının teşkilinde Sultan II.

Mahmut'un kendisinden öncekilere göre daha cesur, daha bilinçli ve daha kararlı faaliyetlerde bulunduğu görülmektedir. Tanzimat'ın ilânı için gerekli ortamı hazırlayan bu reformlar içerisinde yeni bir askerî teşkilatın kurulması,⁷³ ırk-din ayrımının kaldırılması, Avrupa'ya öğrenci ve daimî elçiler gönderilmesi, devletin teşkilat yapısında önemli yeri olan üç yeni meclisin kurulması, (Darü's Şurây-ı Bâb-ı Ali, Meclis-i Ahkâm-ı Adliye, Darü's Şurây-ı Askeriye)⁷⁴Sadrazam ve Şeyhü'l İslam'ın görev ve yetkilerinin değiştirilmesi, rüştiyelerin açılması geliyordu.

Sultan II. Mahmut, askerî alanın dışındaki adliye, eğitim, sosyal ve dinî kurumlarda da yenilik yapılması gerektiğine inanmıştı. O, ancak bu şekilde Batı teknik, ilim ve düşüncesinin elde edileceği, böylece devletin eski gücüne ulaşabileceği düşüncesindeydi. Dolayısıyla devlet, medrese-mektep çekişmesinde tercihini mektep lehine yaptı. Bununla birlikte sorunlar çok, çözüm yolları sınırlıydı. Üstelik ülkede, birbirinden farklı İslâm mektepleri ve gayrimüslim mektepleri mevcuttu. Bunların arasında metot, felsefe, siyâsî ve dinî düşünce bakımından benzerlik dahi yoktu. Mektepler, toplumları birleştiren, uzlaştıran kurumlar olmak yerine, ayırıcı ve bölücü unsurlar taşımaktaydı. Devletin mekteplerin yanında yer aldığını gören medreseler kabuklarına çekilmiş, bu yüzden topluma yön veren dinamizmi kaybetmiş; mektepler ise taklitçilikten kurtulamamıştı. Bu durum bir medrese-mektep sentezini imkansız kılmaktaydı. Böyle bir ortamda, yani 1824'lerde eğitim ile ilgilenmeye başlayan II. Mahmut'un, bu tarihli fermanı pek fazla yenilik getiremedi. Fermanla, daha ziyâde, ulemânın eğitim konusundaki görüşleri dile getirildi. Eğitimin hedefi olarak Müslüman çocuklara İslâm şeriatının ve dinî hükümlerinin öğretilmesi gösterildi. Fakat II. Mahmut'un ulemânın desteğine muhtaç olduğu bu tarihlerde, ilan edilen bu

⁷³ II. Mahmut, her türlü yeniliğe karşı olan Yeniçeri Ocağı'nın 1826'da kaldırılması ve Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye'yi kurmuştur.

⁷⁴ Darü's Şurây-ı Bâb-ı Âli idârî işler için, Meclis-i Ahkâm-ı Adliye adli işler için, Darü's Şurây-ı Askeriye askerî işler için kurulmuştur.

düşünceleri, O'nun gerçek fikir ve anlayışdır. Nitekim kısa bir süre sonra otoritesini tamamen sağlama alan II. Mahmut, daha önceki hareketlerinin aksine, eğitim ve öğretim alanında köklü yeniliklere yönelmiştir. Böylece bu sahada daha ciddi adımlar atılmış oldu. II. Mahmut döneminde ayrıca ilk Osmanlı gazetesi olan Takvim-i Vakayı çıkarılmıştı.

1.2.1. Osmanlı Eğitimi Teşkilatında Modernleşme

1.2.1.1. Merkez Teşkilatı

Tanzimat Fermanının ilan edilmesinden hemen önce, hariciye, dahiliye ve maliye nâzırlıkları dışında kalan imar ve kalkınma işlerini planlama ile görevli olarak kurulan Meclis-i Umûr-ı Nâfia,⁷⁵ özellikle eğitim işleri ile ilgilendi. Böylece modern eğitim için gerekli teşkilatlanma bu meclisin kuruluşu ile başlatılmış oldu. Artık eğitimin planlanması işi, medresenin elinden alınmıştı. Gerçekten de çok geçmeden, Meclis-i Umûr-ı Nâfia'nın hazırladığı raporlar doğrultusunda, hem teşkilat yönünden hem de düşünce yönünden bir takım değişiklikler yapıldı. Eğitim meseleleri söz konusu meclise bağlanırken, mahalle mekteplerinin üstünde Selâtin-i İzam Mektepleri⁷⁶ adıyla yeni bir öğrenim kademesi açılıyor, teftiş müessesesi kuruluyor, eğitim işlerine bir nazırın bakması tavsiye ediliyordu. Öte yandan her türlü gelişme ve mutluluğun ilim, icat ve buluşlarla elde edileceği belirtiliyordu. Bunun için çok sayıda okula ihtiyaç olduğu, ders programları ile kitapların düzenlenmesi gerektiği, mektep ve hocaların teftiş zorunluluğu, müfredatın ezbercilikten uzak olması gerektiği vurgulanıyordu. Bütün bu işleri planlamak ve yürütmek için 1838'de Mekâtib-i Rüştiye Nezâreti kuruldu.

⁷⁵ Meclis-i Umûr-ı Nâfia: Bayındırlık işleri ile ilgilenen meclis.

⁷⁶ Selâtin-i İzam Mektepleri: Büyük Sultanlar Okulları.

Artık geleneksel Osmanlı eğitim sistemi çatlamıştı. Bu çatlama Tanzimat'la birlikte büyüyerek devam ederken, aynı zamanda Osmanlı toplumunda, mektepli-medreseli, eski-yeni, Doğu-Batı, şeriat-hukuk, dünyevî-dinî ikiliğini daha da belirginleştirdi.

Tanzimat Fermânı ile birlikte getirilen yeni reformların başarıya ulaşmasını, çağdaş bir eğitim sisteminin kurulmasına bağlayan Sultan Abdülmecit, eğitim işlerine daha fazla önem vermeye başladı. Yeni açılan okulların ihtiyaçları, eğitimin çok daha geniş kapsamlı teşkilatlanmaya ihtiyaç göstermesi sebebiyle 17 Mart 1857 tarihinde, kabineye dahil olan bir nazırın başkanlığında Maarif-i Umûmiye Nezâreti oluşturuldu. Nezâretin kurulması, hükümetin artık eğitim işlerine çok önem verdiğini, medreselere karşı olan tavizkâr politikayı terk ettiğini göstermektedir. İlk nâzırlığa Sami Abdurrahman Paşa, müsteşarlığa meşhur tarihçi Hayrullah Efendi, mektupçuluğa ise Raşit Efendi tayin edildiler. Maarif-i Umûmiye Nezâreti'nin vazifeleri ise şunlardı: Harbiye, bahriye ve tıbbiye dışındaki bütün okulların yönetim ve denetimi nezarete ait olacaktı. Bu okullar sıbyan, rüştiye ve çeşitli fenlere ait okullardı. Bunlardan sıbyan okulları Müslim ve gayrimüslim olarak ayrılacak diğerleri ise karma olacaktı. İkinci ve üçüncü derecede okullarda öğretim dili Türkçe olacaktı ki; bu devletin milliyetçilik ve Osmanlılaştırma politikasının bir göstergesi idi. Sınıf geçme imtihanla belirlenecekti. Bu hususları tatbik etmek, sistemi geliştirmek ve gerekli nizamnameler yapmakla görevli, nazırın emrinde üyeleri müslim ve gayrimüslimlerden oluşan Meclis-i Muhtelit⁷⁷ kurulacaktı. Ancak bu meclis ile daha önce kurulmuş olan Meclis-i Maarif'in yeterince faydalı olmadığı görüldüğünden, 1864'te bunlar kaldırılarak yerine Maarif-i Umûmiye heyeti oluşturuldu. Osmanlı Devletinin Islahat Fermânı ile ilan

⁷⁷ Meclis-i Muhtelit: Karma meclis.

ettiği işleri yapmaması ve bu sırada çıkan Girit İsyanı⁷⁸ üzerine Avrupalı devletler, uygulanması isteği ile Bâb-ı Âli'ye reform projeleri sundular. Hükümet, bunlardan, Fransız tezini⁷⁹ tercih etti. Çünkü bu tezdeki hükümler Tanzimatçıların bir Osmanlı Milleti yaratma düşüncesine oldukça yakındı. Maarif Nezâreti'nin görevi; Fransız eğitim sistemini Osmanlı toplum yapısına uydurmaktan ibaretti. Fransa'nın eğitim alanındaki tavsiyeleri şöyleydi; Müslüman olmayan toplulukların sahip buldukları eğitim müesseselerinin teşvik ve himâye edilmesi, başlıca büyük şehirlerde, Hıristiyan çocuklarının da kabul edileceği orta dereceli okulların kurulması, ilköğretimin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirilmesi, Müslüman olan ve olmayan öğrenciler için bir üniversite kurulması ve bu üniversitede, tıptan başka tarih, idare ve hukuk derslerinin okutulması ve bu suretle de yeni kanunları uygulayacak memurların yetiştirilmesi.

Bu tavsiyeler doğrultusunda ilk olarak 1868'de Galatasaray Sultânisi açıldı. Bu sultânî ile Fransız kültürü Türkiye'de kendini açık bir şekilde gösterir. Hatta Türk eğitim sistemi 1914'te Almanlar gelinceye kadar, yalnız Fransa'nın etkisi altında kalacaktır.⁸⁰ Uzun süren bir çalışmanın sonucunda, maarif idare ve teşkilatını kanunî hükümlere bağlayan ve teşkilat yapısında önemli yenilikler yapan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayınlandı. Nizamname ile merkezî maarif teşkilatı şu şekilde düzenlendi: 1) Maarif-i Umûmiye Nezareti (Genel Eğitim Bakanlığı) 2) Meclis-i

⁷⁸ Yunanistan'ın kıskırtmasıyla adada bazı çeteler etkinliklerini arttırdılar. Sonuçta Osmanlı Devleti, Yunanistan'a savaş açmış ve kazanmıştır. Daha sonra Batılı devletlerin araya girmesiyle ateşkes imzalanmıştır.

⁷⁹ Fransızlar dışında Ruslar, İngilizler ve Osmanlıların kendi tezleri vardı. Yabancı tezlerin ortak noktası, Osmanlı Devleti içindeki Hıristiyan tebaaya imtiyaz sağlamaktı. Ama Osmanlılara göre zaten Hıristiyanlara Fatih Sultan Mehmet zamanından beri yeteri kadar imtiyaz verilmişti.

⁸⁰ Koçer, Ön. ver., s. 80.

Kebir-i Maarif (Büyük Eğitim Meclisi) 3) Tahrirat Kalemi (yazı işleri) 4) Muhasebe Kalemi.⁸¹

1.2.1.2. Taşra Teşkilatı

Osmanlı Devletinde uzun süre vilayetlerdeki eğitim teşkilatları ile ilgilenilmemişti. 1869'a kadarki reformlarda öncelikle İstanbul ele alınmıştı. Bu tarihten sonra vilâyet teşkilatlarının da ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Böylece bu nizamnâme ile oluşturulan İstanbul'daki Meclis-i Kebir-i Maarif'in şubeleri olmak üzere, vilayetlerde birer Meclis-i Maarif kuruldu. Meclisin başkanı vilayetteki maarif müdürü idi. Bir başkandan başka mecliste şu üyeler vardı; 2 muavin, 4 muhakkık (soruşturucu), 1 müfettiş, 1 muhasip (sayman), 1 katip, 1 sandık emini ve ayrıca 4-10 arasında mahallî üye ve bunlar Müslim ya da gayrimüslim olabilirlerdi.

Gelişmeler olmakla birlikte, Tanzimat Dönemi'nde eğitimin teşkilat yapısının mükemmelleştiği söylenemez. Nitekim sonraki yıllarda teşkilat yapısında önemli değişiklikler yapılacaktır.⁸²

1.2.2. İhtisas Okulları

II. Mahmut'un genel eğitim dışındaki düşüncelerinin, modern olduğunu düşünmek gerekir. Nitekim II. Mahmut'un askerî, teknik ve ihtisas okulu olarak önceden açılmış olan Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn ve Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn'a Tıbhâne-i Âmire-i Cerrahhâne-i Mâmore, Mekteb-i Ulûm-u Harbiye ve Muzika-i Hümayûn'u eklediğini biliyoruz. Bunlardan Tıbhâne-i Âmire orduya askerî doktorlar yetiştirecekti. Cerrahhâne de operatör ihtiyacını karşılayacaktı. Tıp

⁸¹ İ. Tekeli, S. İlkin, Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1993), s. 477.

⁸² Tekeli, v.d., Ön. ver., s. 480.

fakültesinin ilk çekirdeği olan bu tıbhâne, İstanbul'un Vezneciler semtinde 1826 tarihinde, II. Mahmut'un başdoktoru Behçet Efendi'nin üçüncü defa hekimbaşılık yaptığı sırada kurulmuştu. Buraya seçilen ilk öğrenciler, bir sınava tabî tutulmadan medreseden hevesli olan öğrencilerin isteklilerinden alınmışlardı.⁸³

Tıbbiyenin Osmanlılarda 3. derecesi ise 1838 tarihine rastlar. Galatasaray'a bazı ekler yapılarak, burası tıbbiyeye ayrılıp Avrupa'dan ders araçları getirilmiş ve yılın sonlarında tıbhane ile cerrahhane birleştirilerek, okul Darü'l Ulûm-u Hikemiye-i Osmaniye ve Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane adını almıştır. Bu okulun kuruluşundan sonraki ilerlemesi göz önüne alınırsa, Türkiye'deki ilk millî eğitim kuruluşu olarak kabul edilebilir. Bu okul o dönem Avrupa'sındaki benzer kuruluşlarla yarışabilecek seviyede bir okuldu.⁸⁴ 1839 tarihinde okulun başında sarayın başhekimi Abdülhak Molla'yı görüyoruz. Sonraları Viyana'dan Prof. Dr. Amros Bernard adlı bir uzman getirilmiştir. Prof. Dr. Amros Bernard, Viyana'dan Emrâz-ı dahiliye (iç hastalıkları) ve Seririyât-ı Dahiliye ve Hariciye (dahiliye ve hariciye hastalıkları klinikleri) nâzır ve öğretmeni olarak getirilmiştir. 1843 tarihinde ilk cerrahhâne, yukarıda sözü edildiği gibi ayrı olarak açılmıştır. 1833'te açılan cerrahhâne, Topkapı Sarayı içindeki hastane binasında derslere başlamıştır. Tıbhânenin öğretimi, ilk önceleri Fransızca iken cerrahhânenin öğretimi Türkçe idi. Her ikisinde de yabancı uzmanların yardımı ile geniş çapta bilgiler verilmekteydi. Ancak 1838'de bu iki okulu düzeltmek için çağırılan Viyana Üniversitesi'nden Prof. Dr. Bernard bu iki okulu birleştirip anatomi derslerini kadavra üzerinde yapmaya başladı.

⁸³ Anatomi dersleri, gerici zihniyetin baskısından çekinildiğinden, kadavra üzerinde yapılmaya cesaret edilememekte ve resim üzerinde yapılmaktaydı.

⁸⁴ J.H. Ubcini, Osmanlı'da Modernleşme Sancısı "Halk Eğitimi ve Okullar Hakkında", (İstanbul: Timaş Yayınları, 1998), s. 155.

Ordunun subay ihtiyacını karşılayacak olan Harp Okulu'nun kuruluşuna gelince, bu okul 1834 yılında Hassa⁸⁵ Müşiri⁸⁶ Ahmet Fevzi Paşa tarafından Selimiye kışlasındaki kur'a⁸⁷ neferleri arasından yetenekli öğrencilerin seçilmesi ile başlamıştır. Bu seçilen gençler Sıbyan Bölükleri adı altında Harp Okulu'na temel teşkil eden ve amacı daha çok bilgili astsubay hazırlamak olan bir birlik şeklinde kurulmuştur. Böylece kaldırılan Yeniçeri Ocağı yerine kurulan Asâkir-i Mansure-i Muhammediye teşkilatı ile astsubay ve subay ihtiyacına cevap verilmek isteniyordu. 19.y.y.ın II. yarısında açılmaya başlanan sivil eğitim kurumlarında müsbet ilim dallarının hocalığını yaparak Türk kültürünü geliştirmek alanlarında olduğu kadar, Türk Milleti'ne yeni bir hayat ufku açarak çağdaş medeniyetin bütün verilerinden yararlanma imkanlarını sağlayan büyük Atatürk'ü yetiştirmiş olmak yönünden de millî eğitim tarihimizde özel bir önemi bulunduğu açıktır. 1834 yılında Maçka Kışlası'nda kurulan okulun gerçek hüviyetini bularak kendisinden beklenen hizmeti görmeye başlaması, Tanzimat devrinin ilk yıllarına rastlamaktadır. II. Mahmut devrinde Avrupa'ya öğrenim için gönderilen genç subaylardan mühendis Emin Paşa'nın 1841'de okul nazırlığına tayin edildiği ve okul öğretim kadrosunun yine Avrupa'dan öğrenimlerini tamamlayarak gelen hocalar ve mühendishane öğretmenlerinden bu okula tayin edilenlerle takviye bulunduğu görülür. Bu kadro artık ilk ve ortaöğretim basamaklarının üstünde bir seviyeye ulaşmış bulunan Harp Okulu öğrencileri için, daha yüksek sınıfları açarak subay yetiştirmek üzere gerekli programları da hazırlamaya başlamıştır. 1845'te idâdi sınıfları Maçka Kışlası'nda Mekteb-i Fünûn-u İdâdiye adı ile ayrı bir hazırlayıcı sınıf teşkil etmek üzere subay sınıfları için Pangaltı'daki Tophane Müşirliği'ne⁸⁸ ait hastane binasında, Harbiye Okulu'nun açılması kararlaştırılır. Aynı tarihte ordu merkezleri ile

⁸⁵ Hassa: Padişahı korumakla görevli askerî sınıf.

⁸⁶ Müşir: Mareşal.

⁸⁷ Kur'a: Tanzimat sonrası askerlik işlerinde kullanılan bir usûl olup, bir yılın doğumluları arasında ad çekilerek adına K yazılı kağıt çekilenin asker olması yöntemi. Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 527.

⁸⁸ Müşirlik: Komutanlık.

Bursa ve Bosna'da da bu okula kaynak olacak askerî idadilerin açılmasına başlanır. Okullara tahsis edilen Maçka ve Pangaltı'daki binalarda da bir takım değişiklikler yapılır. Bina yeni baştan onarılır. Bu yüzden bu tamirat sırasında Harbiye Okulu geçici olarak Dolmabahçe Sarayı kısımlarından olan ve saray hizmetlileriyle muzıkacı ve baltacıların oturmasına ayrılmış bulunan Çinili Köşk'e yerleşir. 1847 yılı 23 Temmuzunda onarımı biten Pangaltı'daki binaya Harbiye Okulu tekrar taşınır. Derslere burada devam edilmeye başlanır. Artık okulun yeni adı Mekteb-i Ulûm-u Harbiye'dir. Dersler bu binada padişahın öncülüğü ile yeniden başlar. Okulun öğretim kadrosunda hem Avrupa'dan yeni gelen genç Türk öğretmenleri ders vermektedir, hem de ayrıca yabancı uzman öğretmenler getirilerek göreve başlatılmıştır. Okul programına yabancı dil olarak Fransızca dersi konmuştur. II. Mahmut, yeni açılan bu yüksek okullarla bizzat uğraşıyordu. Bunun için 1835 yılı Temmuzunda Maçka'daki okula gelerek denetlemiş ve aynı yılın 14 Temmuzunda da içtüzük niteliğinde bir nizamname hazırlatarak yayınlamıştır.⁸⁹

1.2.3. Avrupa'ya Öğrenci Gönderilmesi

Kurulduğu günden itibaren gelişen, güçlenen, kendine özgü bir kültür ve medeniyet meydana getiren Osmanlı Devleti, geleneksel düzeninin bozulmasıyla ıslahat hareketlerine ihtiyaç duymuştur. Yapılan bazı reformlarla gerileme bir ölçü durdurulabilmiş ama gelişme sağlanamamıştır. Batılılaşma çabaları içerisinde atılan adımların bir tanesi de Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi olayıdır.⁹⁰ Batı sisteminde bir eğitim yapısı kurma isteği söz konusuysen, Batıya öğrenci gönderilmesini ve sonra bu öğrencilerden yararlanılmasını düşünmemek olmazdı. Bu amaçla III. Selim zamanında yerinde çeşitli fen ve kültür bilgilerini öğrenmek ve Fransızca'yı iyi öğrenmek,

⁸⁹ Koçer, Ön. ver., s. 39.

⁹⁰ Bilim C.Y., Osmanlı "Osmanlılarda Eğitimin Çağdaşlaşması ve Askerî Okullar", (Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 1999), Cilt 5, s. 245.

memlekete dönüşte dîvanda Fenerli Rum tercümanlar yerine bunları kullanmak üzere İshak isimli bir Türk genci Paris'e yollanmıştı. II. Mahmut bu konuyu ele alarak 1830 yılında Tıbbiye ve Enderun öğrencilerinden 150 kişinin Avrupa'ya gönderilmesini emretti. Ancak gerici kesimin karşı koyması yüzünden bu karar padişahın emrine uygun olarak yerine getirilemedi. Sonradan Harbiye ve Hendesehâne-i Âmire'den seçilen başka öğrenciler onların yerine Avrupa'ya yollandı. 1834 ve 1836 yıllarında dönüşlerinde Harp Okullarında ve ordu hizmetlerinde öğretmen olarak kullanılmak üzere yeniden Paris, Viyana, daha sonra da Londra'ya gönderilmek üzere Harbiye öğrencilerinden yetenekli olanların gönderilmesi uygun bulundu. Osmanlı Devleti yönetiminin bir hukuk devleti olarak Batı ülkelerindeki örneklerine göre bir düzene sokmayı düşünen II. Mahmut, 31 Mart 1834'te Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'yi ve buna paralel olarak da Bâb-ı Âli'de Dar-ı Şurâ-yı Bâb-ı Âli'yi kurdu.

1838 yılının 7 Temmuzunda da memleketteki ziraat ve sanayi kurumlarıyla ilgilenecek olan Meclis-i Umûr-u Nafia kurulmuştur. Önceki bölümde de belirtildiği gibi eğitim problemlerini esaslı olarak ilk defa ele alan bu meclistir. Eğitim alanında, modern askerî bir üst yapının öncüleri diyebileceğimiz ve yukarıda bahsedilmiş olan yüksek kurumların açılmasına rağmen, bunlara öğrenci hazırlayıcı bir alt öğretim teşkilatı yoktu. Gerçi sıbyan okullarını teşkilatlandırmak için 1826 yılında Evkaf-ı Hümayûn⁹¹ Nezareti kurulmuştu. Ama bu tam anlamıyla yeterli değildi.⁹²

2. DEĞERLENDİRME

Tokugawa dönemine baktığımızda, eğitim içeriği olarak değil ama sayı olarak birçok okulun var olduğunu görüyoruz. Bu okullarda, daha çok hayata dair bilgiler, basit aritmetik, okuma-yazma, ahlâk gibi konularda eğitim verilmekteydi. Hükümet

⁹¹ Evkaf-ı Hümayûn: Vakıflar Bakanlığı.

⁹² Koçer, Ön. ver., s. 39-40.

halkın bu tür okullara gitmesine karşı çıkmıyordu. Çünkü yönetime göre toplumsal değerler önemliydi ve okullar da bunu sağlıyordu. Reform dönemine girildiğinde halkın belli bir bilince sahip olması yine bu okullar vasıtasıyla gerçekleşmiştir. Osmanlı Devletine baktığımızda ise eğitimin hükümet tarafından kontrol edilmeye çalışıldığını ama daha çok dinî çevrelerin bu kontrolü sağladığını görüyoruz. Din adamları eğitimi genellikle kendi çıkarları doğrultusunda yönetmeye çalışmışlardır ve bunu da birçok kere başarmışlardır. Hatta padişahların dahi onları karşılına almaktan çekindiği bilinmektedir. Bu da tabii ki 19.y.y. ilk dönem Osmanlı eğitiminin gelişmesini olumsuz yönde etkilemiş bir unsurdur.

O dönemde hem Japonya'da hem de Osmanlıda toplumun çeşitli sınıflara ayrıldığını bilmekteyiz. Ama toplum yapısı olarak, Osmanlı'nın Japonya'ya oranla çok daha büyük sorunlar yaşadığı bir nokta vardı. Bu da Osmanlı'nın kozmopolit yapısıydı. Özellikle milliyetçilik akımlarının çok güçlendiği bir dönem olan 19.y.y.da, bu farklı milletlerin yer yer ayaklanmasıyla Osmanlı İmparatorluğu çok büyük sorunlar yaşamaya başlamıştır.

Japonya'da insanlar arasındaki birlik ve beraberlik düşüncesi, Konfüçyüsçülük öğretisiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Hatta Neo-Konfüçyüsçülük resmî ideoloji olarak benimsenmiştir. Ama zaten halkının neredeyse tamamı aynı millettten olan bir ülkede birlik beraberlik sağlanması için çok karmaşık bir inanç sistemine gerek yoktur. Osmanlıda ise Konfüçyüsçülüğe oranla daha üstün bir inanç sistemi olan İslâmiyet, halkın birliğini sağlamak için kullanılmaya çalışılmıştır. İslâmiyet, 600 yıl Osmanlı topraklarında yaşayan halkları bir arada tutmaya muvaffak olmasına rağmen, 19.y.y.da etkisini kaybetmeye başlamıştır. Bunun en büyük sebepleri olarak, milliyetçilik akımlarını ve Osmanlı din adamlarının, dini istismar etmeye başlamasıyla İslâm öğretisinin gitgide zayıflamasını gösterebiliriz.

Japon eğitimi ve Osmanlı eğitimi arasındaki bir başka fark ise Osmanlı'nın geleneksel ve yerli eğitimiydi. İnanç haline gelmiş gelenekleri bir anda kaldırmak hatta buna teşebbüs etmek bile toplum tarafından büyük tepkiyle karşılanır. Zaten bunun farkında olan din adamları Osmanlı İmparatorluğunun bu zaafından sonuna kadar faydalanmışlardır. Japonya'da ise çok eskilerden beri geleneksel ve yerli eğitim yerine Çin temeline dayanan bir eğitimin var olduğunu biliyoruz. Bu da Batı sisteminin adaptasyonu ve özümsemesinin çok daha kolay olmasını sağlamıştır.

Tokugawa döneminde Japonya'nın dışarıya kapanması, dış etkilerden uzak, kendine has bir kültür yaratabilmesine olanak sağlamıştır. Bu da çağdaşlaşma yolunda önemli bir adım olmuştur. Halbuki Osmanlı'nın kendisini dış etkilerden izole edebilmesi mümkün değildi. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu toprakları medeniyetlerin beşiği, kültürlerin buluşma noktasıdır. Bu yüzden kendisini ne kadar tehlikeli oyunların dışında tutmaya çalışmışsa da başaramamıştır.

O dönem samuray okullarının, eğitimin en yüksek mercî olarak kabul edildiği bilinmektedir. Çünkü ülkeyi yönetenler samuraylardı ve en iyi eğitimi onlar görmeliydi. Ama tabii ki halkın da eğitimi ihmal edilmemeliydi. Onlar da en azından toplumsal değerleri öğrenmeliydi. Bu yüzden eğitimin yaygınlaşması çabalarının bu dönemde arttığını görüyoruz. Osmanlıda samuray okullarına denk gelebilecek okulların darü'l fünûnlar olduğunu söyleyebiliriz. Darü'l fünûn kurulmadan önce bu okullara Osmanlıda hangi kurumun denk gelebileceğine bakarsak, herhalde bu kurum Enderun Mektebi olacaktır. Çünkü Osmanlı üst düzey yöneticileri genelde Enderun mezunu kişilerdi.

Japonya'da farklı Konfüçyus öğretilerinin var olduğu ve bu farklı öğretiler için farklı okulların kurulduğu bilinmektedir. Ama sonuç olarak Neo-Konfüçyusçülük temel öğreti olarak kabul edilmiştir. Aynı şekilde Osmanlı topraklarında da farklı

mezhepler ve hatta farklı dinlerin bir arada yaşamış olduğunu bilmekteyiz. Ama hiçbir zaman ortak bir din veya mezhepte buluşabilme şansı olmamıştır. Bunun sebebi olarak, Konfüçyüsçülüğün bir dinden çok bir öğreti, İslâmiyetin ise çok köklü bir din olmasını gösterebiliriz. İnsanlar dinî inançlarında daha az esnek ve daha az hoşgörülüdürler. Çünkü dinde her şey olduğu gibi kabul edilir ve sorgulanmaz. Japonya'daki Konfüçyus okulları, modern orta ve yüksek okullar için çok önemli bir altyapı hazırlamışlardır. Halbuki Osmanlı dinî okulları için aynı şeyi söyleyemeyiz. Hatta bu okulların dinî çevrelerin etkisinde kalmasıyla modern eğitim yolunda yavaşlamaya neden olan bir unsur olduğunu bile söyleyebiliriz.

19.y.y.da Avrupa'nın her alanda gelişmeye başladığını ve hatta İngiltere'nin 18.y.y.da sanayi devrimini tamamladığını biliyoruz. Böylece bu ülkeler hem hammadde hem de pazar arayışına girmişlerdi. Bu da Osmanlı üzerindeki emperyalist baskının çok büyük ölçüde artmasına sebep olmuştu. Aynı emperyalist baskının Japonya'yı etkilediğini söyleyemeyiz. Öncelikle coğrafi engeller, daha sonra da Japonya'nın iç yapısı buna izin vermiyordu. Bu da eğitim alanı dahil her alanı olumlu yönde etkilemiştir.

Osmanlıda yeni eğitim yasaları ile gayrimüslimler büyük imtiyazlar kazanmışlardır. Zaten eşit olan halklara bu tür imtiyazlar verilmesi, Osmanlının kendi halkının olaya tepkiyle bakmasına neden oluyordu. Halbuki Japonya bu tür sorunlarla hiç uğraşmamıştır.

Sonuç olarak baktığımızda, Osmanlı eğitiminin gerilemesinin tamamen Osmanlının suçu veya eksikliği olduğunu söylememiz doğru olmaz. Çünkü kendi dışında gelişen olaylar, Osmanlının her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sorunlar yaşamasına sebep olmuştur. Japonya'da ise istem dışı olayların birçok kez Japonya'nın lehinde geliştiğini ve bunun da gelişime olumlu katkı yaptığını söylememiz yanlış

olmaz. Ama yine de buna rağmen Japonya'ya oranla çok daha büyük bir mirasa sahip olan Osmanlı, bu mirası daha iyi değerlendirmede ve eğitimde çağdaşlaşma yolunda bundan faydalanmada başarılı olabilir miydi? Eğer bu gerçekleşecek olsaydı, zaten çok büyük bir tecrübe ve bilgi birikimi gerektirirdi. Hatta bu yetenekler bile yeterli olmayabilirdi.



III. BÖLÜM

1. XIX. YÜZYIL ORTALARINDA JAPONYA'DA VE OSMANLI

DEVLETİNDE EĞİTİM

1.1. TOKUGAWA DÖNEMİ EĞİTİM MİRASI

Tokugawa Döneminde okul yapısı giderek daha sistemli bir hale gelmiş ve örgün eğitim şeklinde teşkilatlanmıştır. Sınıf ayrımlarının olduğu bir toplumda farklı gruplara farklı eğitim kurumları cevap vermiştir. O dönemin birçok ilkesi bugün de geçerliliğini sürdürmektedir. Örneğin teori ve pratik birliği, ahlâk anlayışı gibi konulara bugün de oldukça fazla önem verilmektedir. Hatta 1947'de eğitimle ilgili çıkan ve ahlâk anlayışını Batıya göre yeniden ele alan kanun bile, eski ama Japonlara göre uyulması gereken bu tür düşüncelerin değişmesini sağlayamamıştır. Çünkü Güvenç'e göre gelişme ile çağdaşlık, değişme ile süreklilik arasındaki ince denge bu ilkelerle sağlanır. Bu tür düşüncelerin halk tarafından kabulü ise düzeyli ve sistemli bir eğitim sistemi ile gerçekleştirilebilir. O halde bireyden beklenen, kendi tarihini, kültürünü ve kendi dilini en iyi şekilde öğrenmesi, bu değerlere saygılı olması, bu değerlerin kendi kültürü için önemli olduğunu düşünmesidir. Tokugawa Döneminde bu, çağına göre modern olduğu düşünülebilecek Tokugawa eğitimiyle sağlanmıştır. Peki, Tokugawa Dönemi eğitim kurumları olarak hangi kurumları gösterebiliriz? Bu noktada Tokugawa eğitim kurumlarını tablolar şeklinde görmek Tokugawa'nın Meiji'ye bıraktığı mirası anlamak için yararlı olacaktır.

TOKUGAWA DÖNEMİ OKULLARI⁹³

(Tablo 6) Shōgun Hükümeti Yüksekokulları

Kuruluş Yılı: Kurumun Adı:

1630	Shōheizaka, Chōeikan ve Nikkō Akademileri
1684	Shōgun Astronomi Bürosu
1756	Batı Tıbbı Yüksekokulu
1793	Japonya Araştırmaları Merkezi
1811	Yabancı Dillerde Yazılmış Eserlerin Çeviri Bürosu
1856	Batı Bilimleri Merkezi, Batı Usûlü Askerî Strateji ve Denizcilik Okulu
1863	Batı Bilimleri ve Dilleri Okulu

Ayrıca shōgun hükümeti okulları dışında beylik okulları, tapınak ilkokulları ve özel okullar da mevcuttu. Aşağıda ise bunlara ait tablolar bulunmaktadır. Bu tablolarda o dönemde ülke çapında kaç tane okul teşkil edildiği de belirtilmektedir.

(Tablo 7) Beylik Okulları 藩校 (Hankō)

Adet: Okul Adı: Öğrenci sayısı : 30,000

270	Yüksekokul
568	Ortaokul
28	Batı Bilimleri Yüksekokulu

(Tablo 8) Tapınak Okulları 寺子屋 (Terakoya)

Tapınak ilkokulları olarak adlandırılan okullar terakoyalardır. Bu okullarda 3-4 yıllık temel eğitim verilmiştir.

⁹³ Güvenç, Otkan, Ön. ver., 1998, s. 34.

Adet: Okul Adı: Öğretmen sayısı: Öğrenci sayısı:

20,000	Terakoya	17,000	920,000
--------	----------	--------	---------

(Tablo 9) Özel Okullar 私塾 (Shijuku)

Adet: Okul Adı: Öğrenci Sayısı:

1,500	Meslek-Sanat Eğitimi Okulu	120,000
-------	----------------------------	---------

Bu tablolardan da anlaşılacağı gibi Tokugawa Dönemi, Meiji'ye büyük bir eğitim mirası bırakmıştı. Bu dönem eğitiminin kuruluş amacını; ki buna çağdaş eğitim de diyebiliriz, şu şekilde maddeleyebiliriz:

- 1) Siyâsî Yapının Oluşturulması ve Tamamlanması: Böylece demokrasinin vazgeçilmezi olan liderlik ve muhalefet kavramlarının halk tarafından anlaşılması sağlanacaktır.
- 2) Eğitimin Yaygınlaştırılması: Böylece daha fazla insana ulaşılabilecek ve belli bir bilinç sağlanacaktır.
- 3) Ulusal Birliğin Yaratılması: İnsanlarda ulusal kimlik ve ulusal benlik kavramlarını yerleştirerek kendi ülkesine ve öncelikle kendisine saygı duyması sağlanacaktır.

Modern çağın ilk nesil yöneticileri Konfüçyus okullarından çıkmıştır. Başarılı neslin yöneticilerinin çoğunluğu ise Batı tarzı eğitim veren kurumlardan mezun kişilerdi.

1.1.1. Ülke Okulları 郷校

Tokugawa döneminin simgesi haline gelmiş olan terakoyalar ve beylik okulları yanında başka tip okullar da mevcuttu. Bunların en önemlilerinden biri ülke okullarıdır.

Bu okulların bazıları, derebeyleri tarafından beylik sınırları içindeki uygun yerlere, genişleme sağlamak için, beylik okullarının küçük modelleri olarak kurulmuşlardı. Sıradan halka mensup bazı kişilerin de bu okulların kuruluşunda hizmet ettiği bilinmektedir.⁹⁴ Bu okullardan bazıları samuraylar içindi. Bazıları ise hem samurayları hem de sıradan halkı kabul ederdi ama çoğunluğu sıradan halk için kurulmuştur. Sıradan halk için kurulmuş olan ülke okulları terakoyalara çok benziyorlardı. Terakoyalardan tek farkı, ülke okullarının doğrudan derebeyliğin kontrolü altında olmasıydı. Ülke okullarını günümüzdeki Japon ilkokullarının atası olarak düşünmek hiçte yanlış olmaz.

1.1.2. Özel Okullar 私塾

Terakoyalardan ve beylik okullarından bağımsız olarak kurulmuş bir başka okul çeşidi özel okullardı. Bunlar genelde öğretmenin ikâmetgâhında akademik konular ve sanatsal çalışmalar için kurulmuşlardır.

Özel okulların kökenine baktığımızda, eski devirlerde özel konuların anlatıldığı ve öğretmen-öğrenci arasında yakın bir ilişkinin olduğu “Gizli Okullara” kadar gittiğini görüyoruz. Yıllar içinde bu özel okulların daha açık hale geldiği ve modern eğitim için önemli bir temel teşkil ettiği anlaşılıyor. Tokugawa dönemi sonunda Sinoloji çalışmalarında, hattatlıkta, abaküs kullanımında, ulusal öğretimde ve Batı bilimlerinde eğitim veren birçok özel kuruluş ortaya çıkmıştır. Bazı okullar tek tek bu konularda uzmanlaşmışken, bazıları tüm konuların karışımı bir eğitim vermekteydi. Merkezî hükümet Çin klasikleri çerçevesindeki akademik çalışmaları desteklemeye başladığında birçok Konfüçyus âlimi Sinoloji araştırmaları için *Kangakujuku* 漢学塾 olarak bilinen okulları kurmuşlardır ve bu okullar Tokugawa dönemi boyunca gelişmiştir. Meiji restorasyonundan sonra bu okullar düşüşe geçse de güçlü bir gelenek

⁹⁴ Ishii, v.d., Ön. ver., s. 220.

kurma ve kavramları etkileme açısından modern Japon eğitiminde önemli yer tutmuşlardır.

Kokugakujuku 国学塾 olarak bilinen ulusal öğretimin verildiği özel okullar çok ileriydiler. Shōgunluğun sonunda “İmparatorluğun Restorasyonu” ideolojisi altında toplanmışlardır. Ulusal öğretim ve Sinoloji çalışmalarının birlikte verildiği birçok okul vardı. Batı uygarlığı öğretisinin 19.y.y.ın ortasında Japonya’ya girmesiyle, *Yōgaku* 洋学 olarak bilinen ve Batı eğitimi veren okullar ortaya çıkmıştır.⁹⁵

Özel okullar shōgunluğun sonraki yıllarında da ne shōgunluğun ne de derebeylerinin otoritesi altına girmişlerdir. Bu okulların diğer beylik okulları ve terakoyalardan farkı, samuray ve sıradan halk için eğitim verilen kurumlarda sosyal statüden bağımsız olarak her ikisine de eşit eğitim imkânı sunulmasıydı. Bu yüzden bu okullara modern özel okulların bir nevî müjdecisiydi demek doğru bir tespit olacaktır.

1.1.3. Shōgunluğun Son Dönemlerinde Eğitim

Japonya’da modern ulusal eğitimin çıkış noktasını araştırdığımızda, Batı eğitiminin etkisini açık bir şekilde görebiliriz. Liman şehirlerinin açılmasıyla Batı düşüncesinin ülkeye girmesi ve erken Meiji dönemindeki yeni uygarlık ve aydınlık fikrinin gelişimi çok hızlı olmuştur. Bu yüzden birçok kimse modern eğitimin sadece Batı etkisinde ve geleneksel Japon eğitim ideallerinden bağımsız olarak geliştiğini düşünmüştür.

Daha ayrıntılı bir çalışma yaptığımızda modern Japon eğitiminin Batıyla aynı olmadığını görürüz. Tokugawa dönemindeki uzun tarihî süreç, tamamen Japon stili bir yaşamın ve düşüncenin gelişmesini sağlamıştı. Bu da modern eğitim enstitülerinin gelişimini derinden etkilemiştir. Dahası ulusal kültür seviyesinin yüksek olması ve

⁹⁵ Ishikawa, v.d., Ön. ver., s. 224.

Tokugawa dönemi boyunca Japonya'nın gerçekleştirdiği gelişme, modernizasyonun hızlı bir şekilde başarılmasında önemli bir itici güç oluşturmuştur.

Tokugawa dönemi feodal halkının bir diğer özelliği halkın samuray, çiftçi, sanatçı ve tüccarlar olarak geleneksel şekilde sınıflandırılmasıydı. Samuraylar ve diğer sınıflar arasındaki fark çok keskindi. Bu oluşum Tokugawa döneminde halkın bütünlüğü ve kültürel hayatın canlılığı için çok önemli olmuştur. Eğitimde her sınıf için farklı okullar kurulmuştur.⁹⁶ Beylik okulları samuraylar ve terakoyalar da sıradan halk içindi. Tokugawa dönemi sonunda bu çoklu eğitim sistemi çökmek üzereydi. Modernleşme yolunda yeni ve modern eğitimin gerekliliği daha iyi anlaşılmış ve gitgide popüler hale gelmeye başlamıştır.⁹⁷

1.2. TANZİMAT DÖNEMİ VE ÖNCESİNİN EĞİTİM MİRASI

Her toplumda eğitim sistemi kültür, değer, ideoloji, bilgi, hüner aktarımı sağlayarak toplumsal formasyonun en temel mekanizmalarından birini oluşturur. Kuşkusuz bir toplumda ideoloji, bilgi ve hüner aktarımı yalnızca eğitim kurumları içinde yer almaz. Aileden işyerine, meslek örgütlerine kadar uzanan kurumlar zinciri içinde birbirini tamamlayarak gerçekleştirirler. Bir toplum yapısal bir dönüşüm geçirirse, onun eğitim sistemi de yeni yapının yeniden üretilmesini sağlayacak şekilde bir dönüşüme uğrar. Osmanlı İmparatorluğu 19.y.y.da böyle bir yapısal dönüşüm geçirirken, eğitim sistemi de onun gereklerine uygun bir dönüşüm yaşadı. Bu nedenle eğitim sistemindeki değişimleri kavrayabilmek için o dönem genel yapısı hakkında da fikir sahibi olmak yararlı olacaktır.

⁹⁶ T. Nakaizumi 中泉哲俊, 日本近世学校論の研究 (Japon Modern Dönem Okulu Teorisi Araştırması), (Tōkyō: Kazamashobō, 1977), s. 563.

⁹⁷ Nakaizumi, Ön. ver., s. 564.

Avrupa'da kapitalizmin gelişerek sanayi devriminin gerçekleşmiş olması ve bu gelişmeler sonucunda Osmanlı İmparatorluğu üzerinde kurulan emperyalist denetim, Osmanlı İmparatorluğu'nda önemli yapısal değişmelere sebep olmuştur. Gelişen Avrupa kapitalizminin önceleri gıda maddeleri ve hammadde talepleri, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki tarımsal üretimi, iç pazardan çok dış pazara dönük hale getirmeye başlamış ve bu gelişime paralel olarak da Avrupa'nın sanayi malları Osmanlı İmparatorluğu'nun geleneksel üretimi ile yarışarak onun iç pazar olanaklarını daraltmıştır. Avrupa kapitalizmi, gelişmesinin ileri aşamalarında, kapital ihraç ederek, altyapı yatırımları ile İmparatorluğu yarı sömürge hale getirmiştir.⁹⁸ İmparatorluğun kapitalizme açılmasına paralel olarak feodal kurumlar piyasa mekanizması haline gelmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin her alandaki çöküşü; önceki yüzyılların başarılı, verimli eğitim müesseselerinin de bozulmasına yol açtı. Ayrıca vakıfların bozulması da eğitim sistemini çok kötü yönde etkilemiştir. Bu durumu düzeltmek ve devletin yeniden istikrarlı hale sokulması için yapılan çalışmalarda, eğitim reformları, Osmanlı aydınlarını uzun bir süre meşgul etmiştir.⁹⁹

Yeni eğitime geçişte üç temel nokta esas alınmıştır. Birincisi eğitim üzerindeki dinî denetimin zayıflatılarak daha lâik bir hale getirilmeye çalışılmasıdır. İkincisi dilin ve yazının yeniliğe uydurulma girişimleridir. Üçüncüsü ise eğitim teknolojisine ilişkin yeniliklerdir. Bu noktada bazı açıklamalar yapmak gerekecektir. Yazı ve dil artık 16.y.y.daki gibi çok az sayıdaki kişinin kullandığı bir unsur değildir. Birçok insanın bu beceriyi elde etmesi gerekmektedir. Bu yüzden yazının kolaylaşması gerekmektedir.

⁹⁸ Geleneksel Osmanlı toplumunda tarımsal üretimle uğraşan kesim reayadır. Tarımsal üretimin dış ticarete açılmasının kırsal kesime getirdiği en önemli değişiklik büyük toprak sahipliğinin doğmasıdır. Osmanlılar, yabancıların büyük toprak sahipliğinin oluşmasına hassasiyet göstermişlerdir. Böylece, Müslüman milletler arasında ticaretle bütünleşmiş taşrada oturmayan büyük toprak sahibi eşraf doğmuştur.

⁹⁹ Kodaman B., Saydam A., 150. Yılında Tanzimat "Tanzimat Devri Eğitim Sistemi", (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1992), s. 475.

Özellikle yazı dilinin, halkın kullandığı dile yaklaşması amaçlanmıştır. Seçkin ve az sayıda kişinin eğitiminden ziyade çok daha büyük bir kitlenin eğitimi hedeflenmiştir. Böylece sınıf, karatahta ve sıra gibi kavramlar ortaya çıkmıştır.

Tanzimat Fermanının kendisinde eğitime ilişkin ilkeler olmamasına karşın, Tanzimat, eğitimin örgütlenmesine önemli değişiklikler getirmiştir. Tanzimat'ın eğitim sistemine getirdikleri, daha çok, yönetimde ortaya çıkardığı dönüşümler ve Osmanlı İmparatorluğu'nun dışa açık kapitalistleşme sürecini hızlandırması yoluyla olmuştur.¹⁰⁰ Tanzimat'ın Osmanlı yönetimine getirdiği, sadece sivil bürokrasinin oluşumu değildir. Tanzimat Osmanlı yönetimini merkezileştirmek istemiştir. Pek çok teknolojik yeniliğin girmesinde tereddütlü davranan Osmanlı Devleti, yönetimi merkezileştirmek için, telgraf sistemini çok erken kurmuştu. Devletin bu tür işlevler edinmesi, bu işlevlerine ilişkin eğitim kurumlarını geliştirme sorununu ortaya çıkaracaktır. Tanzimat, Osmanlılık ideolojisi içinde eşitlik ilkesini getirmektedir. Bu, devletin kuracağı okulların Osmanlı okulları olmasını gerektirmektedir. Bu okullar bütün milletlere açık olacaktır. Tabii bu ilke, daha yüksek eğitim kurumlarının, Müslüman olmayan milletlere de açılması demektir.

Tanzimat daha çok bugünkü ortaöğretim kurumlarının geliştirilmesini sağlamıştır. Bu dönemde ortaöğretim kurumlarının geliştirilmesinin altında, üç ayrı neden bulunabilir. Bunlar, yeni sivil bürokrasinin daha çok alt düzeylerinin yetişmesi, daha önce kurulan yüksek eğitim kurumlarının tüm eğitim sürecini kapsamasının sorunlar yaratması ve eğitim sisteminin Batıya benzetilmek istenmesi olarak sıralanabilir.

Tanzimat Fermanı'nda eğitimle ilgili hükümler bulunmamasına karşın Islahat Fermanı'nda eğitime yer verilmiştir. Fermanda, Osmanlı toplumunda tüm milletlerin

¹⁰⁰ Tekeli, Ön. ver., 1985, s. 456.

okul açma hakkı tanınmakta ve devletin tüm askerî ve resmî okulları gayrimüslimlere açılmaktadır. Islahat Fermanı'ndaki eğitimin merkezi bir denetim altına alınması isteği 1857'de Maarif-i Umûmiye Nezareti'nin kurulmasıyla olur. Böylece eğitim ilk kez hükümet içinde ayrı olarak ele alınıyordu. Eğitim devletin önemli ve merkezi işlevlerinden biri olarak görülmeye başlanmıştır. 1861'de bu nezaretin görevlerini belirlemek için gönderilen bir yazıda, rüştiyeler ve üstü tüm okulların karma olması ve eğitim dilinin Türkçe olması gerekliliğinin üstünde durulması, bu merkezileşme isteğinin Tanzimat'ın bir Osmanlı milleti yaratma amacının sonucu olduğunu göstermektedir. 1862'de sıbyan mektepleri yerine iptidâi mektepler kurulmaya başlanacaktır. Böylece 18.y.y. sonunda, yüksek öğretimden başlayan yeni öğretim yöntemleri, kademe kademe en alt düzeye ulaşmıştır. Böylece iptidâilerde yani ilkokullarda yeniliklerden nasibini almış ve sayıları da artmıştır. Aşağıdaki tabloda 19.y.y. sonuna yaklaşılırken Osmanlı İmparatorluğu'nda, hangi usûl ile kaç tane iptidâi teşkil edildiği görülmektedir.

(Tablo 10) Osmanlı Devletinde 1894'te Mekteb-i İptidâilerin Sayısı¹⁰¹

Vilayet	Eski Usûl	Yeni Usûl	Toplam
İstanbul	196	47	243
Edirne	1721	204	1925
Erzurum	–	–	850
İşkodra	75	36	111
Adana	585	12	597
Ankara	1695	397	2092
Aydın	420	2151	2571
Bitlis	254	9	263
Basra	90	26	116
Bağdat	38	11	49

¹⁰¹ Tekeli, Ön. ver., 1985, s. 464.

Beyrut	205	181	386
Haleb	604	29	633
Hüdavendigâr	3173	244	3417
Diyarbakir	185	11	196
Selanik	931	126	1057
Suriye	232	59	291
Sivas	1366	271	1637
Trabzon	2390	229	2619
Kastamonu	2919	555	3474
Kosova	386	59	445
Konya	-	-	1996
Mamuret'ülaziz	392	6	398
Manastır	275	186	461
Musul	392	-	392
Van	120	9	129
Yanya	61	66	127
TOPLAM	18708	4992	26475

1.2.1. Islahat Fermanının Osmanlı Eğitime Katkıları

Yukarıda da belirttiğimiz gibi Tanzimat Fermanı'nda eğitim ile ilgili herhangi bir madde bulunmamasına karşın 1856 Islahat Fermanı'nda eğitim konusu tek bir madde ile ele alınmıştır. Osmanlı tarihinde Batılılaşma çabalarının dönüm noktası olan Tanzimat Fermanında eğitime ait hiçbir şey kaydedilmemiştir. Halbuki çeşitli mecburiyetler, Osmanlı devlet adamlarını hergün medrese sisteminden ayrı olarak yeni yeni müesseseler açmaya zorlamaktaydı.¹⁰² Buna göre Osmanlı tebaasında bulunanlar devlet mekteplerinin talimatnamelerinde, gerek yaş gerek imtihan yönünden tespit edilmiş olan şartları yerine getirdikleri takdirde, tamamı hiçbir fark gözetilmeksizin

¹⁰² H.A. Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, (İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1970), s. 62.

askerî ve mülkî yüksek okullara kabul olunacaktı. Ayrıca, her cemaat maarif, sanat ve sanayiye dair kendi okullarını açabileceklerdi. Ancak bu gibi genel mekteplerin tedris (öğretim) usûlleri, öğretmen tayinleri ve öğretmenlerin görevden alınmaları padişah tarafından seçilecek karma bir maarif meclisinin nezâret ve teftişi altında olacaktı. Bu hükümlerden Islahat Fermanı'nın eğitim ile ilgili tek maddesinin esas hedefinin, gayrimüslim azınlıklara kendi eğitim müesseselerini kurma, Müslüman okullara girme hakkı ve eğitimde bağımsızlık gibi bir takım yeni imtiyazlar sağlamak olduğu anlaşılmaktadır. Islahat Fermanı'nda da Tanzimat Fermanı'nda olduğu gibi Müslüman Osmanlı toplumunun eğitim ve bilim hayatı için, yine herhangi bir hedef belirlenmiş değildir.

Avrupa devletleri Islahat Fermanı'nda alınan kararların uygulanmadığı gerekçesi ile Osmanlı Devletine bir süre sonra baskı yapmaya başlamışlardır. Bu devletler 22 Şubat 1867 tarihli Fransız notasında bazı teklifler getirmişler ve bunların kabul edilmesini istemişlerdir. Bu tavsiyeler;

- 1) Gayrimüslimlerin kurduğu eğitim kurumlarına teşvik ve yardım yapılması,
- 2) Belli başlı merkezlerde Hıristiyanların da kabul edileceği orta dereceli Müslüman eğitim müesseselerinin açılması,
- 3) Yeni öğretmen yetiştirilmesine önem vererek Müslüman ilkokullarının tedrici olarak geliştirilmesi,
- 4) Müslüman ve Hıristiyanların girebileceği bir üniversite kurulması ve burada, okutulmakta olan tıp dersleri yanında halen eğitimi yapılmayan diğer bilimler, tarih, yönetim ve hukuk derslerinin verilmesi,
- 5) Değişik askerî kariyerler için hazırlık okullarının kurulması ve bunlara Hıristiyanların da kabul edilmesi,

6) Halk kütüphanelerinin kurulması'dır.¹⁰³

Sultan Abdülaziz devrinde ıslahatçılar bu notayı takip etmiş ve etkisinde de kalmışlardır. 1869 Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde Fransızların ve bu planın etkisi açık olarak görülmektedir.

1.2.2. 1869 Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi

1869 yılı başlarında yürürlüğe giren Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi (genel eğitim yasası), Türk eğitim tarihinde yeni bir dönemin başlangıcı olduğu gibi, eğitim müesseselerinin Batılılaşması yönünde resmî devlet politikası olarak hazırlanmış ilk belgedir. Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin esas mimarı, Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından özellikle böyle bir nizamnâme hazırlaması maksadıyla kurulan maarif dairesinin baş muavini olan Sadullah Paşa'dır. Maarif dairesinde Sadullah Paşa dışında, daire başkanı olan Maarif Nazırı Kemal Paşa, Dadayan Artin Efendi, Recaizâde Ekrem Bey, Mahmut Mansur Efendi ve Dragon Tzankof Efendi gibi şahıslar bulunmaktaydı. Yedi kişilik bu heyet, 1789 Fransız İnkılabından o güne kadar Fransız eğitim sisteminin geçirmiş olduğu tecrübeleri ve yapılan tatbikatları teker teker incelemiş ve ülkenin o günkü şartlarını da göz önünde bulundurarak, Osmanlı Devleti'nde uygulanabilecek bir Maarif Nizamnamesi hazırlamıştır.

Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi, 198 maddelik 5 bölüm halinde hazırlanmıştır. Birinci bölümde mekteplerin kısımları ve dereceleri ele alınmıştır. Umûmi mektepler adı altında sıbyan, rüştiye, idâdi, sultânî ve yüksek mektepler olarak sıralanmıştır. İkinci bölümde Maarif-i Umûmiye teşkilatı, üçüncü bölümde mekteplerin imtihan ve diploma usûlleri, dördüncü bölümde öğretmenler, beşinci bölümde ise eğitim teşkilatının malî cephesi ele alınmıştır. Nizamnâmede birinci bölümde yüksek mektepler arasında 51 madde ile en fazla Darü'l-Fünûn'a yer ayrılmıştır. Mekteb-i

¹⁰³ İhsanoğlu, Ön. ver., s. 314.

Harbiye, Tıbbiye ve Mühendishâne gibi askerî yüksek eğitim müesseselerinin hariç tutulduğu bu nizamnâmede, medreselerden de hiç söz edilmemiştir. Ama idâdi mekteplerinin düzenlenmesinin lüzumlu olduğu belirtilmekteydi.¹⁰⁴

Nizamnâmenin malî yönü incelenirken maarif idaresinin gelirleri, başta devletin tahsisatı olmak üzere ahâlinin yardımları ile sultânî ve yüksek okul öğrencisinden alınacak ücret ve harçlardan ibaretti. İdâdi ve rüştiyeler ile maarif idarelerinin gelirleri her yıl Maarif Meclisi'nin kararlaştıracığı bütçelerle karşılanırken, sıbyan mekteplerinin öğretmen giderlerinin buldukları yörenin halkı tarafından karşılanması yoluna gidildi. Bu döneme ait Osmanlı maliyesinin ve bütçelerinin, bugünkü bilgilerimiz ışığında, bu yeni eğitim kurumlarına gereken malî desteği sağlamak hususunda yeterli imkâna sahip olmadığı söylenebilir. Nitekim büyük ümitlerle açılan Darü'l-Fünûn en başta malî imkansızlıklar sebebiyle kuruluşundan kısa bir süre sonra kapanmak durumunda kalmıştır.

Tanzimat dönemi ve sonrası eğitim ve bilim hayatına şekil ve yön veren Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin dikkati çeken yönlerinden biri de, yüzyıllardan beri Osmanlı eğitim ve bilim hayatında en önde yer alan medreselerle ilgili herhangi bir maddenin bulunmamasıdır. Bu durum Osmanlı eğitim hayatında doğan ikiliğin kökleşmeye başladığını, yeni-eski arasında köprü kurma, bir sentez oluşturma veya eskiyi ıslah etme ve yeni şartlara uygun hale getirme hususunda siyâsî iradenin mevcut olmadığını göstermektedir. Osmanlılarda fikrî ve siyâsî hayatı derinden etkileyen ve köklü zıtlaşma ve kamplaşmayı doğuracak farklılıklar böylece kendini göstermiştir. Maarif politikasında medreselere yer verilmemesinin, yaygın ve önemli bir müessesenin faydasız kalmasına yol açacağı düşünülmemiş ve sağlam vakıf gelirlerine sahip bu kaynaktan yararlanma yoluna gidilmemiştir.

¹⁰⁴ Kodaman, v.d., Ön. ver., s. 485.

1.2.3. İlk Çağdaş Eğitim Kurumları

Türklerin Batı ile ilk temasları 6. ve 7.y.y.larda ve daha çok askerî ve ticarî alanlarda olmuştur. 11.y.y.da Anadolu'da egemenlik kuran Selçuklularla gelişen bu münasebetler, 16.y.y.da sınırlarını Avrupa içlerine kadar uzatan Osmanlı İmparatorluğu ile en üst düzeye erişti. Bu çağda büyük bir siyâsî, ekonomik ve kültürel potansiyele sahip olan Osmanlı Devletinin üstünlük duygusu 18.y.y.a kadar sürmüş ve her savaşta yendiği Batı ile ilgilenmek gereğini duymamıştır. Ancak Rönesans ve Reform hareketleri ile ilerleyen Batı karşısında peşpeşe alınan yenilgiler ve gurur kırıcı antlaşmalar, Osmanlıları Batı ile ilgilenmeye yöneltti. Bu sebeple Avrupa'ya gönderilen elçilerin etkisi ile yapılacak bir takım reformlarla devletin eski gücüne kavuşacağı görüşü benimsendi. Fakat Batının üstünlüğü ile sadece askerî alanda karşılaşıldığından ilk reformlar orduda oldu ve dolayısıyla ilk Batılı öğretim kurumlarını da askerî okullar oluşturdu. Türkiye'de Batı tarzında ilk açılan öğretim kurumunun, 1734'te sadrazam Topal Osman Paşa'nın emriyle, Üsküdar'da kurulan Hendesehâne¹⁰⁵ olduğu kabul edilir.¹⁰⁶ Fakat kendinden sonrakilere örneklik edecek gerçek anlamda ilk Batılı öğretim kurumu, 1773'te açılan Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn'dur.¹⁰⁷ 1770 Çeşme Olayı'ndan¹⁰⁸ sonra kurulmak istenen modern donanmaya Avrupa teknik ve metodunu bilen subaylar yetiştirmek üzere düzenlenen okulun, programlarının yapılmasında, Macar asıllı Fransız Baron de Tott yardımcı olmuş, hatta öğrencilere trigonometri dersi okutmuştur. Ayrıca Baron de Tott'un katkılarıyla Riyaziye Mektebi adıyla matematik eğitimi verecek bir mektep

¹⁰⁵ Hendesehâne: Tanzimattan önce açılmış olan mühendis mektebi. Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 357.

¹⁰⁶ Fransız devşirmesi Humbaracı Ahmet Paşa mektebinin açılmasında ve çalışmalarında yardımcı olmuştur. Kaynakların programına modern fen bilimlerinin de konmuş olduğunu söyledikleri kurum, yeniçerilerin muhalefeti üzerine bir süre sonra kapatılarak, öğrencileri dağıtılmıştır.

¹⁰⁷ Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn: Haliç Tersane'de deniz subayı yetiştirmek üzere açılan okul. Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 714

¹⁰⁸ Çeşme Olayı: 1768-1774 Türk-Rus savaşının denizde geçen evresi. Bkz: Benk (der.), Ön. ver., s. 2657.

açılmıştır.¹⁰⁹ İlk defa ders araçlarının kullanıldığı, tercüme kitaplarının ve bir Batı dilinin okutulduğu, yabancı öğretmenlerin ders verdiği mühendishane, Osmanlı İmparatorluğu'na Batı teknolojisinin girdiği bir kanal olmuştur. Mektep yalnız Fransızca bilen, Batı metotlarına aşina bir grup subay yetiştirmekle kalmadı, yarattığı olumlu havayla da eğitimin çağdaşlaşmasına da öncülük etti. Nitekim 1795'te Hasköy'de kurulan Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn,¹¹⁰ bunun kara ordusuna teknik elemanlar yetiştirmek için açılan bir benzeri idi. Özellikle fen derslerinin ağırlıkta olduğu iyi bir programa sahip olan mektep 1871'e kadar müstakilen öğretimini sürdürmüştü, bu tarihten sonra Harbiye Mektebi'nin bünyesine alınarak onun bölümlerinden biri olmuştur. Tanzimat öncesi tıp eğitimi alanında da gelişmeler kaydedilmiştir. Osmanlı doktorları, bu sahada bir hayli ileri olan Selçuklu hekimliğinin bir devamı idi. Osmanlılarda hekim yetiştirmek için ilk resmî kurum, Süleymâniye Medreselerinde tıpla ilgili bir bölüm olarak açılmıştı. Bu alanda modern metotların örnek alınması suretiyle Batı tıbbi ile ilk temas 18.y.y.da olmuş ve Osmanlı tıbbi büyük gelişmeler kaydetmiştir.

Tıp alanında II. Mahmut devrinde daha büyük adımlar atıldı. 14 Mart 1827'de tıbhane açıldı. Ordunun doktor ihtiyacını karşılamak üzere yüksek bir askerî okul statüsünde¹¹¹ kurulan müessesenin öğretim dili Türkçe idi. Fransızca öğretmenlerinin büyük kısmı da Fransız'dı. Tıbhane faaliyetini 1839'a kadar sürdürdü ve bu tarihte

¹⁰⁹ İhsanoğlu, Ön. ver., s. 67.

¹¹⁰ Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn: Topçu subay yetiştirmek için açılmış olan okul.

Bkz: Devellioğlu, Ön. ver., s. 714.

¹¹¹ Askerî amaçla açılan diğer iki çağdaş öğretim kurumu Muzika-i Hümayûn ve Mekteb-i Harbiye'dir. 1831'de kurulan Muzika-i Hümayûn, saray ve ordu bandolarına musikî bilir eleman yetiştirecek; 1834'te İstanbul'da, Maçka'da Fransız Saint Cyr Askerî Okulu modeli olarak açılan Mekteb-i Harbiye ise yeniçeri ocağı kaldırıldıktan sonra yeni teşkil edilen ordunun subay ihtiyacını karşılayacaktı. Mektepte derslerin bir kısmı Fransızca, öğretmenleri ise Türk, Fransız, Prusyalı ve İspanyol idi.

kapandı. Çünkü 14 Mayıs 1839'da Galatasaray'da bizzat II. Mahmut tarafından Mekteb-i Tıbbiye-i Adli-i Şahane açılmıştır.¹¹²

Askerî olmayan eğitimde yapılan yeniliklerde II. Mahmut devrinde başlamıştır. Bunlardan ilki tercüme odasının açılmasıdır. Tercüme faaliyetine de önem verilerek askerlik ile ilgili mevzuatın Türkçe'ye çevrilmesi için Dar-ı Şurây-ı Askeriye'de II. Mahmut döneminde bir tercüme odası kurulmuştur. Tıbbiye ve özellikle Harbiye için yabancı kaynakların Türkçe'ye çevrilmesi ile Türkçe'nin bir ilim dili olması yolunda ilk adımlar atılmış oldu.¹¹³ III. Selim zamanında Avrupa başkentlerinde kurulan daimî Osmanlı elçilikleri, Bâb-ı Âli ile Batılı devletler arasındaki diplomatik ilişkileri arttırmış ve çağdaş diplomasi usullerine aşina ve en azından bir Batı dili bilen elemanlara ihtiyaç doğmuştur. O zamana kadar bir Batılı yabancı dil bilmek önemsenmediğinden tercüme işlerinde Hıristiyanlar, devşirmeler ve genellikle de başkentten Fenerli Rum ailelerinden gelme tercümanlar kullanılıyordu. Fakat 1821 Rum İsyanı'nda¹¹⁴ bunlar devletin aleyhine çalıştıklarından Türklerden tercüman yetiştirmek üzere 23 Nisan 1821'de tercüme odası kuruldu. Oda gittikçe genişleyerek 19.y.y. Türkiye'sinin seçkin sınıfının yetiştiği veya İslâm bilgisini ilerlettiği bir yer oldu. Fakat mülkî alanda açılan en önemli öğretim kurumu Tanzimat'ın ünlü mektebi, rüştiyelerin ilk örneği sayılan Mekteb-i Maarif-i Adli'dir. 1838'de İstanbul'da Sultanahmet'te açılan ve kurucusu II. Mahmut'un adli mahlasını taşıyan mektebe, Meclis-i Vâlâ'nın Sıbyan mekteplerinin üzerinde bir derece verilerek Mekteb-i Sâni denmesine karşılık, padişahın isteği üzerine Rüşd kelimesinden Rüştiye ismi verilmiştir. Kendi alanında ilk

¹¹² Programı ile, ders araç ve gereçleri ile, mektebi Viyana'daki Joseph Akademisi'ne benzetmek isteyen Prof. Dr. Amros Bernard dahil öğretim kadrosu ile tıbbiyeye o kadar önem verilmişti ki, bazı kaynaklarda "mülkiye artı tıbbiye eşittir Türkiye" denmesine sebep olmuştur.

¹¹³ Karal, Ön. ver., 1970, s. 169.

¹¹⁴ Fransız İhtilalinden sonra ortaya çıkan hüriyet, milliyetçilik akımları, eşitlik, Cumhuriyet ve lâiklik gibi kavramlar birçok ülkeyi ve içinde yaşayan milletleri etkisi altına almıştı. Osmanlı sınırları içinde yaşayan Rumlarda, bu etkilenenler arasında yer almışlardır. Böylece Rum isyanının temelleri atılmıştır.

uygulama olduğu için dairelere memur yetiştirmek, mevcut memurların bilgi ve görgülerini arttırmak, sıbyan mekteplerine öğretmen temin etmek, yüksek öğretime öğrenci hazırlamak gibi mektebe o kadar çok görevler yüklenmiş ve ondan o kadar çok şeyler beklenmiştir ki, daha sonra eğitim tarihçileri, mektebin statüsünü belirlemede tereddüte düşmüşlerdir. Mekteb-i Maarif-i Adlî, küçük çocuklardan büyük insanlara kadar çeşitli yaşlardaki öğrencileri, daha çok pratik hayatta lâzım olacak Arapça, Farsça, yazı, imlâ, tarih, coğrafya, hesap ve geometri gibi ders programı ile kendine has bir kurumdur.¹¹⁵

1.2.4. Modern Yüksek Eğitim

Türkiye’de Darü’l Fünûn (üniversite) adında yeni bir yüksek eğitim müessesesi kurma düşüncesi, 19.y.y. ortalarına doğru başlamıştır. Bu yüzyılın başlarından itibaren Osmanlılarda görülen bilimde Doğudan Batıya olan yöneliş ve bilim ve eğitim anlayışında meydana gelen değişmeler, Tanzimat Döneminde medrese dışında yeni bir sivil yüksek eğitim müessesesinin kurulması yolunda teşebbüslerin doğmasına vesile olmuştur. Darü’l Fünûn fikri, Tanzimat Devrinde halkın eğitimi meselesi içerisinde ele alınıp gelişmiştir. Daha çok her türlü bilimin okutulacağı bir müessese olarak düşünölmüştür. 1845’te kurulmuş olan Meclis-i Muvakkat’ta alınan kararlar arasında, Osmanlı eğitim reformunda yüksek eğitim programında Darü’l Fünûn kurulması da yer almıştır. Darü’l Fünûn kurulması yönünde ilk adımı 1846’da kurulan Meclis-i Maarif-i Umumiye atmıştır. Burada öngörölen ilk hedefin devlet hizmetini iyi bir şekilde yürütecek memur yetiştirmek olduğu belirtilmiş ve Bâb-ı Âli’de veya başka uygun bir yerde Darü’l Fünûn teşkili şeklinde yeni bir eğitim kurumunun kurulması istenmiştir. Daha sonra 21 Temmuz 1846’da, Darü’l Fünûn bilgi ve ahlâk açısından mükemmel olmak isteyen ve bütün ilim ve fenleri okumaya hevesli veya devlet dairelerinde çalışmak isteyen herkese, gerekli bilgileri sağlayacak bir kurum olarak tarif edilmiştir.

¹¹⁵ Bilim, Ön. ver., 1984, s. 11-15

Ayrıca Darü'l Fünûn'un bütün masraflarının devlet tarafından karşılanacağı, talebelerin gece ve gündüz barınabilecekleri, çalışabilecekleri bir yer olarak düşünülmüştür.¹¹⁶

1863 yılında dönemin sadrâzamı Keçecizade Fuat Paşa, Darü'l Fünûn binasının inşasının tamamlanmasını beklemeden, bitmiş olan bazı odalarında, halka açık serbest konferans şeklinde derslere başlanmasını uygun görmüştür. 13 Ocak 1863'te Ethem Paşa'nın nezâreti altında Kimyager Derviş Paşa'nın fizik ve kimyaya dair konferansıyla Darü'l Fünûn eğitimi başlamıştır. Büyük bir ilgi uyandıran bu konferanslar, halk ve devlet ileri gelenleri tarafından takip edilmiştir. 1863 yılı boyunca, fizik, kimya, tabî bilimler, tarih ve coğrafya konularında serbest dersler verilmiştir.

İnşasına 19 yıl önce başlanılan Darü'l Fünûn binası 1865 yılında tamamlanınca, bu bina Maliye Nezâretine tahsis edilmiş ve Darü'l Fünûn dersleri için yeni ve daha küçük bir binanın inşası kararlaştırılmıştır. Yeni binanın inşasına kadar derslere geçici olarak Çemberlitaş civarındaki Nuri Paşa Konağı'nda devam edilmiştir. Ancak 8 Eylül 1865'te çıkan büyük Hoca Paşa yangınında, bu konağında tamamen yanması, Darü'l Fünûn'un tatiline sebep olmuştur. Dönemin Maliye Nâzırı Saffet Paşa; Darü'l Fünûn'un yaşamasına büyük önem verdiği için, tepkileri azaltmak için, Galatasaray Sultânisi'nin içerisinde, sanki bu okulun devamıymış gibi, yeniden açılmasını sağlamıştır.¹¹⁷

Bu dönemde, Darü'l Fünûn dışında kurulmuş olan diğer bazı üniversiteler de şunlardır:

¹¹⁶ Kasım 1846'da Mimar Gaspare Fossati ile İstanbul'da bir Darü'l Fünûn binası inşası için mukavele yapılmış ve Ayasofya civarında tespit edilen büyük bir arsa üzerine, üç katlı, 125 odalı, gösterişli ve Avrupa üniversitelerinininki gibi büyük bir bina yapılması istenmiştir. İnşasına hemen başlanılan Darü'l Fünûn binası, ne yazıkki uzun yıllar tamamlanamamıştır.

¹¹⁷ Kodaman, Ön. ver., s. 488.

1.2.4.1. Darü'l Fünûn-i Osmanî

1869'da ikinci Darü'l Fünûn binasının inşası tamamlanarak Darü'l Fünûn derslerinin burada devam etmesi kararlaştırılmıştır. Aynı yıl hazırlanan Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde 51 madde ile en çok Darü'l Fünûn'a yer verilmiş ve Darü'l Fünûn anlayışında Fransız etkisi ortaya çıkmıştır. Nizamnâme'ye göre, Darü'l Fünûn-i Osmanî, 3 ayrı şubeden oluşmaktadır. Bunlar felsefe ve edebiyat şubesi, ulum-u tabiiye ve riyaziye şubesi ve hukuk şubesidir. 3 yıl öğretim, 1 yıl bitirme tezi, toplam 4 yıllık eğitim veren Darü'l Fünûn-i Osmanî'ye 16 yaşını doldurmuş, idâdi mezunu veya o derecede bilgisi olan öğrencilerin alınmasını öngörmüştür. Her şubenin ayrı ayrı ders programları ayarlanmış, mezuniyet tezi, müderrislik tezi gibi araştırmaya dayalı çalışmalara yer verilmiş, müze, kütüphane, laboratuvar gibi birimlerin de açılması öngörülmüştür. Dersler Fransız modeli üzerine kurulmuş olmasına rağmen, felsefe ve edebiyat şubesinde Doğu dillerinden Arapça, Farsça yanında, Batı dillerinden Fransızca, Yunanca ve Latince dersleri programda yer almıştır. Hukuk şubesinde de, İslâm hukukundan fıkıh dersleri yanında, Fransız medeni kanunu, Roma hukuku ve milletlerarası hukuk derslerinin bulunması, İslâm ve Batıyı örnek alma gayretlerinin varlığını göstermektedir. Darü'l Fünûn-i Osmanî Nizamnâmesi de tam olarak uygulanamamıştır. Ayrıca başta yeterli sayıda hoca ve bu yeni yüksek eğitime uygun formasyonda yetişmiş öğrencinin bulunmamasından dolayı bu ikinci girişimde istenilen sonuca ulaşmamıştır.

1.2.4.2. Darü'l Fünûn-i Sultanî

1873'te dönemin Maarif Nâzırı Saffet Paşa, Galatasaray'daki Mekteb-i Sultânî Müdürü Sava Paşa'yı, hazineye yük olmamak şartıyla yeni bir Darü'l Fünûn kurmakla görevlendirmiştir. Kurulması tasarlanan Darü'l Fünûn bu sefer, 1868'den beri faaliyette bulunan Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi temeli üzerine oturtulmaya çalışılmış ve bu

orta eğitim müessesesinin gövdesine, bir yüksek eğitim filizi aşılması hedeflenmiştir. Darü'l Fünûn-i Sultânî adıyla anılan bu yeni Darü'l Fünûn'un, hukuk, fen ve edebiyat yüksek mekteplerinden oluşması öngörülmüştür. Bunların üçüne birden resmî yazışmalarda yüksek okullar denmiştir. 1874-1875 öğretim yılında eğitime başlayan Darü'l Fünûn-i Sultânî, ilk açıldığında hukuk ve Mühendis-i Mülkiye (mülkiye mühendisleri) mekteplerinden oluşmuştur.

20.y.y.a kadar bir külliye¹¹⁸ dahilinde, birkaç bölümden oluşan Darü'l Fünûn kurma çalışmaları başarısızlıkla sonuçlanırken, II. Abdülhamit döneminde kuruluşu hızlanan orta ve yüksek eğitim müesseselerinin yaygınlaşması sonucunda ve yaklaşık 55 senelik tecrübelerin ışığında, yerleşmiş bir hukuk mektebinin de bulunduğu birkaç fakülteden oluşan ve bugünkü Türk üniversitesinin temelini oluşturan Darü'l Fünûn-i Şahane kurulmuştur.

1.2.4.3. Darü'l Fünûn-i Şahane

II. Abdülhamit'in 25. cülus yıldönümüne denk gelen 31 Ağustos 1900 tarihinde Edebiyat ve Hikmet Şubesi, Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye Şubesi ve Ulûm-ı Âliye-i Diniye Şubesinden oluşan 3 fakülteli Darü'l Fünûn-i Şahane kurulmuştur. Hukuk ve tıbbiye mektepleri de resmen bağlanmadan Darü'l Fünûn'un tabî kolları olarak adlandırılıp, 5 fakülteli modern Osmanlı üniversitesinin ilk sağlıklı kuruluşu gerçekleşmiştir.

Darü'l Fünûn-i Şahane'de 1 Eylül 1900 tarihinden itibaren kayıt yaptırıp imtihana giren ve kabul edilen talebeler, Mekteb-i Mülkiye'nin boşaltılan bazı odalarında öğrenime başlamışlardır. Eğitim süresi İlahiyatta 4 yıl olup, diğer iki şubede

¹¹⁸ Külliye: Selçuklu ve Osmanlı mimarlığında bir cami çevresinde medrese, imaret, aşevi, kitaplık, türbe, hamam, çeşme, sebil, çarşı, han, muvakkithane vb.den meydana gelen dinsel ve toplumsal yapılar topluluğu. Bkz: Benk (der.), Ön. ver., s. 7267.

3'er yıldır. Aynı şekilde İlahiyat Şubesi'ne 10'u imtihansız 30 öğrenci alınırken, Edebiyat Şubesi'ne 10'u imtihansız 25 öğrenci, Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye Şubesi'ne ise 6'sı imtihansız 25 öğrenci kabul edilmiştir. Edebiyat Şubesi'nde Türk, Arap ve Fars dillerinden başka Fransız, İngiliz, Alman ve Rus dillerinin okutulacağı bir Elsine(lisanlar) Şubesi kurulurken, 1903 yılından itibaren Fünûn (fenler) Şubesi, ikinci sınıfında Riyaziye (matematik bilgisi) ve Tabiiye (tabiat bilgisi) adı altında iki kola ayrılmıştır. Darü'l Fünûn-i Şahane, açıldığı zaman, daha önce kurulmuş olan Darü'l Fünûn'ların karşılaştığı ve birçok açıdan onların başarısızlıklarına sebep olan hoca, yetişmiş öğrenci ve Türkçe ders kitaplarının yetersizliği gibi elverişsiz şartlar kısmen ortadan kalkmış ve yüksek eğitime daha uygun durum meydana gelmiştir. 1908'de 2.Meşrutiyet'in ilanına kadar geçen süre içerisinde birçok mezun veren Darü'l Fünûn-i Şahane, Meşrutiyet döneminde daha sistemli bir eğitime geçmiştir.¹¹⁹

2. DEĞERLENDİRME

Tokugawa döneminin sonlarına doğru, eğitimin çok daha önemli olarak düşünüldüğü ve hatta kurumların örgün eğitim kurumları olarak teşkilatlandığını görüyoruz. Ama bunun o dönem şartlarına göre değerlendirilmesi gerekir. Tabii ki o dönemde günümüzdeki kadar sistemli bir örgün sistem yoktu. Eğitim kurumları yavaş yavaş düzenli bir teşkilat haline gelmekteydi. Osmanlıda ise bu düzen çok daha eskiden sağlanmıştı. 19.y.y. ise bu düzenin yokoluş devresiydi. Çünkü sistem dönemin ihtiyaçlarına cevap vermediği gibi çağdaşlaşma önünde de bir engel teşkil ediyordu. Burada yeni açılan ihtisas okullarını ve askerî okulları, bozulan bu sistemin dışında saymak gerekir. Onlar dönemlerine göre modern okullardı ama halkın küçük bir bölümüne hizmet ettikleri için çok büyük faydalar sağlanamıyordu.

¹¹⁹ İhsanoğlu, Ön. ver., s. 323-330.

Japonya'ya baktığımızda daha önceki dönemlerde kurulmuş olan shōheizaka, chōeikan ve nikko gibi akademilerin, Batı usûlü eğitim veren okulların değerinin daha iyi anlaşıldığı ve modern bir Japonya kurma yolunda bu okulların önemli roller oynadığı görülmektedir. Sözü edilen akademiler Meiji döneminden sonra yaşamlarına devam edemeseler de yeni kurulan çağdaş okullar için mükemmel bir altyapı hazırlamışlardı. Ama bu okulların dışında terakoyalar, beylik okulları, özel okullar ve ülke okulları da çağdaş eğitim sisteminin kurulmasında büyük rol oynamıştır.

Okulların bu dönemde gerçek kimliğini bulmaya başladığını ve hangi amaca hizmet için kurgulandığının belirlendiği görülmektedir. Artık okul, Japon insanının eğitimi için vardı ve bu da Japonya'ya uluslararası sahada bir yer kazandırmak için önemli bir fırsattı. Okullar artık kimliklerini bulmaya başlamışlardı. İnsanların artık okula devam etmeleri sağlanıyor ve sistem kök salmaya başlıyordu.

Bu dönemde okullarda Çin çalışmalarına da hala önem veriliyordu. Çünkü daha önce de belirttiğimiz gibi bir geleneği bir anda ortadan kaldırmak tepkiyle karşılanabilirdi. Bu yüzden hükümet, Çin çalışmalarına destek veriyordu.

Osmanlıda ise eğitim sisteminin çöküşü, ülkenin çöküşüne değil, tam tersi ülkenin çöküşü, eğitim sisteminin çöküşüne sebep olmuştu. Bu yüzden eğitim sistemindeki yanlışların imparatorluğu çöküşe götürdüğünü söyleyenlere katılmadığımızı belirtmeliyiz. Çünkü bilindiği gibi bir ülkede ekonomik bozukluklar, mutlaka başka alanları da etkilemektedir. Özellikle eğitim sistemi, bu bozuklukları çok daha fazla hissediyor. Osmanlıda, eğitim üzerindeki en büyük denetim hükümete ait değildi. Eğitim alanına hâkim olan daha çok vakıflardı, çünkü finansmanın büyük bir kısmını onlar sağlıyordu. Zaten Osmanlı eğitim sistemi, en büyük darbeyi vakıfların bozulmasıyla almıştı.

Medreseler artık kendilerinden bekleneni veremiyorlardı. Medrese görevlileri ve müderrisler artık eğitimi değil, kendi çıkarlarını ön planda tutuyorlardı. Bu dönem içinde maddiyat maneviyata göre çok daha fazla önem kazanmıştı. Artık birçok kişi için ülkenin geleceği değil, kendi gelecekleri daha fazla önemli hale gelmişti. Basit çıkarların bile ülke çıkarlarından daha önde tutulduğu birçok durum ortaya çıkmaya başladı. Bu durum bize, hem ekonomik hayatın gerçekten çok daha kötü hale geldiğini ama aynı zamanda da eğitimin çöküşünün başladığını gösterir. Çünkü eğitilmiş bir insan, kendi çıkarlarını ülke çıkarlarından daha üstün tutmaz. Bu da bize eski eğitim sisteminin son demlerini yaşadığını gösterir. Aydınların dahi bu konuda çekingen davranması çok düşündürücüdür. Tabii ki burada tüm aydınların kastedilmediği açıktır. Daha sonraki bölümlerde ele alınacak cesur aydınlar olmasaydı, reform hareketlerinin tartışılabilir başarıları, zaten bir hayâlden öteye gidemezdi.

Japonya'da her alanda, tüm toplumun katkısı ile gerçekleşen reform hareketlerinin Osmanlıda belli sahalarda kaldığı ve özellikle dinî alanda yapılamayan yenileşme hareketlerinin imparatorluğa zarar verdiği açıktı. Bu alanda yenilik hareketlerine girmekten çekinilmesi ulemâ dolayısıyla idi. Din adamlarının halkı yanlış yönlendirmesinden korkuluyordu. Ama düşüncemize göre yine de belli düzenlemelerin yapılması gerekirdi. Tabii ki bunları yapmak kolay olmayacaktı ve hatta belki, çöküşün de önüne geçemeyecekti ama imparatorluk içinde belli bir rahatlama sağlayabilirdi.

Japonya'da Tokugawa shōgunluğunun gerçekleştirdiği ve Meiji'nin devam ettirdiği çağdaşlaşma hareketleri, Osmanlıda II. Mahmut'la başlamıştır. II. Mahmut gerçekten samîmi bir şekilde yenilik hareketlerine girişmiş ve O'nu Abdülmecit izlemiştir. Yine de bu padişahlar döneminde de askerî okul reformları daha önde yer almıştır.

19.y.y. ortasında eğitim işleri için bir bakanlığın kurulması önemli bir adımdır. Ama bu dönemde Batıların baskısıyla önce Fransız daha sonra da Alman modeli sistem olarak dayatılmıştır. Herhangi bir modeli almak tabii ki yararlıdır ama onu kendi koşullarımıza uyduramazsak taklitçilikten öteye gidemeyiz. İşte Japonya ve Osmanlı, hatta bugün gelişmiş ülkeler ve Türkiye arasındaki fark da bu ince noktadır. Yani herhangi bir modelin herhangi bir alanda nasıl yararlı bir şekilde kullanılabileceğinin bilinmemesidir.

Bu dönemde hem Osmanlı hem de Japonya, değişik ülkelere farklı alanlarda yetiştirmeleri için birçok öğrenci göndermişlerdi. Bu öğrenciler Japonya'da çağdaşlaşmanın itici güçlerinden birini oluştururken, Osmanlı'da sadece bir "monşerler" sınıfı oluşmuştur. Halktan kopuk ve halk ilgilerine uzak bu sınıf, amaçlanan başarıyı gösterememiştir. O dönemlerde hem Osmanlı'nın hem de Japonya'nın ülkelerinin gelişimi için ülkeye davet ettikleri yabancı öğretmen ve uzmanların büyük gayret ve başarıyla çalıştıkları ve çağdaşlaşma yolunda önemli yardımlarda buldukları açık bir gerçektir.

Sonuç olarak her iki ülkede de büyük hareketlerin gerçekleştiği ve Japonya'nın Osmanlıya oranla bu hareketleri daha başarılı sonuçlandırdığı görülür. Osmanlıda hem iç nedenler hem de dış nedenler, reform hareketlerinin önünde büyük engel oluşturmuşlardı. Hatta büyük padişahların bile tüm iyi niyetli girişimlerine rağmen bunun önüne geçemediğini görüyoruz. Bunun en büyük nedeni, ülke içinde birliğin sağlanamamasıydı.

IV.BÖLÜM

1. XIX. YÜZYIL SONUNDA JAPONYA'DA VE OSMANLI DEVLETİ'NDE

EĞİTİM

1.1. JAPONYA'DA EĞİTİMİN ÇAĞDAŞLAŞMASI

Meiji Dönemi Japonya için sıradan bir yenileşme hareketi değil, tamamen devrim niteliğinde değişikliklerin görüldüğü bir dönemdir. Bu dönem, Japon aydınının ve Japon insanının Batıya bakışını tamamen değiştiren bir süreç haline gelmiştir. Bu süreçte dönemin büyük aydınları ve hükümet politikaları da rol oynamıştır. Çağdaşlaşma sürecine girilmesinde en büyük rolü oynayan aydınlar olarak; Fukuzawa Yukichi, Sakuma Zōzan, Ninomiya Sontoku, Maeno Ryōtaki, Sugita Genpaku, Yoshida Shōin, ve Mori Arinori'yi sayabiliriz. Kısaca bu aydınları tanımak ve çalışmalarını görmek, çağdaşlaşma öncesi nasıl bir birikim sağlandığını gösterecektir.

FUKUZAWA YUKICHI 福沢諭吉: Japonya'nın en büyük düşünürü ve eleştirmeni olarak kabul edilir. 1834'te *Ōsaka'da* 大坂 doğmuştur. Gençlik yıllarından başlayarak Hollandalı denizcilerden bilimlerini öğrenen Fukuzawa, Batı kültüründe, Japonya'da feodalizmden kurtulmuş bir toplumun temellerini yaratmaya uygun bir düşünce modeli buldu. Bu düşüncesini de *Seiyō no Cicō*¹²⁰ 西洋の事情 adlı kitabında anlatmaktadır. Anglosakson¹²¹ yararcılığından esinlenen bu aydın insan, bireysel ve ulusal özgürlük ilkelerini savundu. Bu görüşünü ise *Gakumon no Susume*¹²² 学問の進め adlı eserinde kaleme almıştır. İktidar halk ilişkilerinin uyumlu olması gerektiği görüşünü öne sürdü ve içte birleşmiş, uluslararası alandaysa güçlenmiş bir Japon ulusu imgesi yaratmayı önerdi. Ayrıca *Gakumon no Susume*'de tüm halkın okula devam

¹²⁰ Seiyō no Cicō, Batılının (Batı devletlerinin) durumu anlamına gelir.

¹²¹ Anglosakson, Britanya uygarlığına bağlı halkları ifade eder.

¹²² Gakumon no Susume, bilimi telkin etmek, tavsiye etmek anlamına gelir.

etmesi sistemi ile halk yaşamı arasında büyük farklar olduğunu yazdı. Çünkü çocuk zamanın köylüleri için çalışma gücünden öte bir şey değildi. Ama bu devlet politikaları ve Fukuzawa gibi aydınların çalışmaları ile değiştirilebilmiştir. Böylece Japonya'nın bugüne çok güçlü bir şekilde gelmesinin en büyük sebebi olan eğitimin yaygınlaştırılması gerçekleştirilebilmiştir.

Fukuzawa, Batı uygarlığında Japonların yanlış anladığı noktalar olduğunu ve bunlardan birinin, hak-görev ilişkisi olduğunu söylemektedir. Fukuzawa Yukichi, Batı uygarlığındaki özgürlük ve hak kavramlarının sorumsuzluk, bencillik ve çıkarıcılık olmadığına, kişiye tanınmış her hakkın karşılığında kişiye çeşitli görev ve sorumluluklar yüklendiğine işaret ettikten sonra, Japon töresindeki hak vazife ilişkisinin Batıda sanıldığına farklı olmadığı görüşünü savunmuştur. Batılı insan, özgür olduğu oranda içindeki üst bene karşı sorumluluk duyar. Japon insanı ise görevlerini yerine getirebildiği oranda kendini özgür hisseder.¹²³ Batıda insanın hakkı ve bundan doğan sorumlulukları varken, Japonya'da insanın sorumlulukları ve bundan doğan hakları vardır. Batılılaşmayı pragmatik¹²⁴ bir çare olarak gören çağdaşlaşma anlayışını Fukuzawa şöyle dile getirmiştir: “Batı uygarlığı, sadece bir ahlâk öğretisi ile edebiyat ve sanat kuramlarından ibaret değildir. Görüşüme göre uygarlık, halk kitleleri için iletişim imkanlarının doğmasında yatıyor.” 1868'den beri olgunlaşan kültürel değişme ve siyâsal katılım¹²⁵ sorunları yeni bir milliyetçilik anlayışı ile dizginlenmiştir. 1890 tarihli eğitim karamamesi, Meiji aydını Fukuzawa'nın görüşünün aksine, tekrar Neo-Konfüçyüsçü değerlere tutunmaya, muhafazakâr bir yaklaşımla, “Batılılaşma” sürecini yavaşlatıp denetim altına almaya çalışmıştır. Ancak 1920'ler Japonya'sının parti demokrasisi, I. Dünya Savaşı'ndan gelişmiş bir endüstri toplumu olarak çıkan

¹²³ Güvenç, Otkan, Ön. ver., 1998, s. 17.

¹²⁴ Pragmatizm: Faydacılık.

¹²⁵ Siyâsal katılım, toplumdaki bireylerin siyâsal karar süreçleri içerisinde yer alabilmesi ve bu kararların oluşumunu etkileyebilmesidir. Bkz: T. Çavdar, Türkiye'nin Demokrasi Tarihi(1839-1950), (Ankara: İmge Kitabevi, 1999), s. 141.

Japonya'da, 1868'den beri gelişen Batıcı fikirlerin 1890 Eğitim Kararnamesi anlayışı ile çatıştığı bir ortam oluşturmuştu. Bu gelişmeler, hızla değişen Japonya gibi bir toplumda tek bir Doğu-Batı sentezi olmadığını göstermiştir.

YOSHIDA SHŌIN 吉田松陰: Shōgun idaresine karşı ihtilalci çağrıda bulunduğu için idam edilmiştir. İdam edilmeden önceki yazılarında Neo-Konfüçyüsçülüğün temel kavramlarından biri olan "öğrenime sahip çıkılması"nı, Batı biliminin öğrenilmesi için kullanmayı telkin etmiştir. Öğrenime sahip çıkılması fikrini ise şu sözleriyle dile getirir: "Öğrenime sahip çıkmaktan, klasik metinlerin okunmasını ve eski tarihin öğretilmesini kastetmiyorum. Amacım bütün dünyadaki koşulların öğrenilmesi ve çevremizde, dışarıda olup biten hakkında kesin bilince varmamızdır."

SAKUMA ZŌZAN 佐久間象山: Yazılarında Konfüçyüsçü kavramlarla dışarıya açılmanın gerekliliği ve ideal soylunun değerlerini savunur. Bu değerler şunlardır:

- 1) Kavgasız bir aile düzeni,
- 2) Dürüstçe geçinmek,
- 3) Eski tanrıların öğretisini yüceltmek,
- 4) Doğu ahlâkı ve Batının teknolojisinin kullanılması,
- 5) Bireyin halka yararlı olması ve millete hizmet etmesidir.

MAENO RYŌTAKI 前の両滝 - *SUGITA GENPAKU* 杉田玄白: Shōgun *Yoshimune*'nin 吉胸 Edo sarayında kurdurduğu ve bugünkü Tōkyō Üniversitesi olacak olan barbar dillerinden çeviri bürosunda Batı bilimleri eserlerini Japonca'ya çevirmişlerdir. Özellikle J.A. Kulmus'un anatomi atlasını Japonca'ya çevirmiş olmaları önemlidir. Böylece aydın ve yöneticilerin 19.y.y.ın başında Batı uygarlığı hakkında yeterli bir fikir ve bilgi sahibi olmalarını sağlamışlardır.

NINOMIYA SONTOKU 二宮尊徳: Edo Döneminin başarılı ve ünlü bir çiftçisidir. O'nun ahlâk ve ekonomi ilkelerini izleyen ve uygulamaya çalışan ve içişleri bakanlığı tarafından denetlenen sosyal grup ve örgütlere *Hōtokukai* 報徳会 adı verilir.

HAYASHI RAZAN 林羅山: Razan'ın düşünceleri içinde bulunduğu dönem içinde gelişmiştir. Razan 1583-1657 yılları arasında yaşamıştır. O dönem ülke içinde karışıklıkların olduğu ve Tokugawa'nın birliği sağlamaya çalıştığı dönemdir. İç savaşların olduğu bu dönemde bile Razan sadece savaşa değil, barışa da önem verilmesi gerektiğini şu sözleriyle belirtmektedir. "Barış sanatlarına sahip çıkıp da savaş sanatlarını ihmal etmek nasıl yüreksizlik ise, savaş sanatlarını öğrenirken barış sanatlarına uzak kalmak da cehalettir."¹²⁶ Yani Razan karışıklık dönemlerinde bile insanların eğitime önem verilmesi gerektiğini, bunun sadece askerî eğitim değil, ahlâkî ve sanatsal eğitimi de içermesi gerektiğini belirtmiştir.

MORI ARINORI 森有礼: Mori Arinori 1847'de *Satsuma'da* 薩摩 doğmuştur. Satsumalı bir samuray ailesinin çocuğudur. Japonya'nın gelmiş geçmiş en büyük eğitim bakanı olarak kabul edilir. 1873'te çok ilerici eğilimli Meiji döneminin altın grubunu kurmuştur. O'nun 1882'de çerçevesini çizdiği Japon eğitim sistemi, II. Dünya Savaşı sonuna kadar devam etmiş, savaş sonrası yeniden düzenlenmiştir. Siyâsî ve politik yapının ve dünyadaki gelişmelerin gereği, Mori'nin düşüncelerine aşırı şekilde milliyetçilik ve Japonların Doğu Asya'nın efendisi olması fikri empoze edilmişti. Ama bu düşünceler savaş sonrası başta Amerika Birleşik Devletleri ve diğer Batılı ülkelerin isteği ve desteği ile eğitim müfredatından çıkarılmıştır. Mori çoklu tedarikatı kaldırmış ve eğitimde ikili sistemi getirmiştir. Halkın soylu olmayan kısmının meslekî ve teknik eğitime tabî tutulması, soyluların ise daha özenli, düzenli ve sistemli bir eğitimden geçmesi ikili sistemin özüyüdü. Mori Arinori anayasanın ilân edildiği gün bir fanatik tarafından öldürülmüştür.

¹²⁶ Güvenç, Otkan, v.d., Ön. ver., 1998, s. 13.

1.1.1. Meiji Döneminin Getirdikleri

Konfüçyüsçü düşüncenin etkisini önceki bölümlerde belirtmiştik. Batılı düşünce ve olguların ülkeye girmesiyle beraber, bunların Japon düşünce sistemine adaptasyonu da gerekli idi. Böylece Batı kültürü ve Japon kültürü birleştirilecekti. Batı öğesinin geleneksel felsefe yoluyla benimsenmesi, Batı uygarlığının özümsemesini de kolaylaştırmıştır. 1868 öncesi dönemin kültür mirası içinde eğitime bu derece önem verilmesini destekleyen geleneğin Neo-Konfüçyüsçü dünya görüşü olduğu söylenebilir. Neo-Konfüçyüsçü düşünce Japonya'ya 17.y.y.da Çin'den gelmiştir. Bireyin ast üst ilişkilerini bir sisteme oturtmuş ve yeni bir dünya görüşü getirmiştir. Bu görüş hayatı, ilkeler ve madde enerjisi olarak ikiye ayırmıştır. İlkeleri oluşturan değerleri anlamak için eğitim çok önemlidir. Bu da öğretime sahip çıkma fikrini doğurmaktadır. Ama Neo-Konfüçyüsçü düşüncenin anlaşılmasında ve özellikle ilkeleri anlamak için Batı uygarlığının anlaşılması gerektiğini söyleyen aydınlar da vardır. Bunlardan biri de yukarıda söz etmiş olduğumuz samuray aydınlarından Sakuma Zōzan'dır. O'na göre Batı biliminin ilkeleri anlaşıldıktan sonra Doğu ahlâkı ve Batı teknolojisi birleştirilmeliydi.

Bildiğimiz gibi ilk nesil politikacılar Konfüçyüs okulları mezunu idiler. Başarılı nesil olarak adlandırabileceğimiz sonraki nesil ise Batı eğitilmiş kişilerdi. Yani Batı tarzı eğitim veren kuruluşlardan mezun yada yabancı ülkelerde tahsilini yapmış kişilerdi. Üçüncü ve sonraki nesiller ise 1885'te Mori Arinori'nin üniversite reformundan sonra yüksek eğitime başlayanlardı. Bu kişilerin çoğu, imparatorluk üniversitelerinde daha resmî, daha otoriter ve daha yerli bir eğitim görmüşlerdi. Eğer Tokugawa dönemi boyunca eğitimde bu tür bir gelişme sağlanamasa, Meiji çağının hızlı ekonomik ve sosyal gelişmeleri mümkün olamazdı.¹²⁷ Batının filozofisi ve hukuk bilimi Japonca tercümelemleri ile zaten mevcuttu ve artık bunların prensipleri derece derece Japonya'da

¹²⁷ Bowring, v.d., Ön. ver., s. 245.

canlandırılmaya başlanmıştı. Bu üniversiteler bu kişilerin yüksek sivil memurluklara hatta daha büyük çoğunluğunun daha yüksek seviyelere gelmesini sağlamıştır. Politik güç paylaşımında, politik partilerin de rol almasıyla eski bürokratlar güçlü partilerde baskın hale geldiler. Bu süreçte imparatorluk üniversitesi mezunları, politik kontrolü geçici olarak askerî okul mezunlarına kapturdular.

İktidar hiçbir zaman politik muhalifsiz kalmamıştır. Bürokrasi her zaman politikalarını eleştiren ve yönetim sürecinde pay isteyen muhalefetle karşı karşıyaydı. Bunu dengelemek için iktidar bu grupların isteklerini az yada çok karşılamaya çalışıyordu ama bu onların bir şekilde gücü paylaşma ihtirasını kamçılıyordu. Artan politik bilinçle beraber uzlaşılması gereken yeni bir muhalefet tabakası oluşmuştu. Politikaya katılım fırsatları muhalefetin baskısıyla gittikçe arttı.

Muhalefet liderlerinin ilk nesli, restorasyon hükümeti üyeleri gibi samuray aydınlarıydı. Samurayın yönetimde alacağı rolden dolayı onlar da hükümet üyeleri gibi iyi eğitimliydi. Bu anlayışta, yani yeni merkezî devlet anlayışında, klasik tarih ve açıklamalarını okuyanlara, seslerini duyurmak için haklarını ileri sürenlere, hükümetin temeli olması gereken ahlâkî prensipleri bilmek isteyenlere, gerekirse bu prensipleri korumak için kılıcını kullanmaya hazır olanlara yer yoktu. Yani eski anlayıştan çıkıp, yeni bir devlet ve yönetim anlayışına girme eğilimi vardı. Japonya politik onay arayan şehirli orta sınıfın politikadaki ekonomik güç desteğini beklemek zorunda değildi. Zaten politikanın dışındaki halkın önemli bir bölümü politik bilince sahipti ve karar vermede pay istiyorlardı. Ayrık muhalefet grupları arasında, Popüler Hak Hareketi'nin¹²⁸ içinde, kavgacı olmayan organize muhalefetin başlangıcı, Konfüçyus ideolojisi ve dış kaynaklı güçlü fikirlerle bağlanmıştı. İnsan hakları ile ilgili Avrupa öğretileri, Japon Devleti'nde, orduyu ve ekonomiyi güçlendirme polemikleriyle birleşmişti. Ama eğitim görmüş insanlardan ayrı olarak, Popüler Hak Hareketi liderleri

¹²⁸ Popüler Hak Hareketi: Çağdaşlaşma ve gelişme sonucu insanlardaki hak bilincinin yaygınlaşması.

iyi eğitimliydi. Popüler Hak Hareketi, Avrupa'da parlamenter enstitüler bilincini yaratmış ve geliştirmiştir. Bu fikir Japonya'da da etkili olmuştur. Popüler Hak Hareketi liderleri ise ilk nesil hükümet liderlerinden farklı değildi. Bunlar politik tartışmalardan sonra istifa eden, böylelikle kendilerini olayın içinde değil dışında bulan eski kural koyucular, kanun yapıcılarıdır.

Çoğunluğu yabancı eğitilmiş veya yabancı dil eğitilmiş nesil ise hükümete katılanların ve liderlik yolunda ilerleyenlerin çağdaşlarını andıran, muhalefete katılmış kişilerdi. Ama bazı farkları da vardı. Fransız radikalizmi ve İngiliz liberalizminin bu çevrelerde aşikâr bir şekilde görülmesi gibi. Hatta 1880'lerde hükümet politikalarında, eğitimde, askeriye ve yönetim reformlarında Alman modeli gittikçe kuvvetli hale gelmeye başlamış ve benimsenmiştir. Fransız, İngiliz veya Amerikan eğitimi almanın iyi yönleri vardı. Çünkü yeni kanûnî nizamnameler Fransız modeli temelliydi ve İngiliz gelenekleri donanmadaki üstünlüğünü devam ettiriyordu. Bismarck Almanyasının devlet merkezli ideolojisinin bildik olması, hükümet çevrelerinde bu ideolojiye sempati ile bakılmasına sebep oluyordu.

Muhalefet güçlenip politik partiler oluşturmaya başlayınca, medyada ve özel üniversitelerde örgütsel mevkiler geliştirdi. Muhalefetin en güçlü organlarından biri Fukuzawa Yukichi'nin kurduğu *Keiō* 慶応 Üniversitesi idi. Fukuzawa'nın faydacı ferdiyetçiliği ¹²⁹ 1870'lerde yıkıcı bir öğreti değildi ve hükümetin ilk eğitim politikalarına ilham kaynağı olmuştur. Keiō mezunları hükümet işlerinde ve özel okullarda aranan kişiler olmuşlardı. "Hükümet ile ilgili görevleri tek şerefli iş" olarak adlandıran Fukuzawa Yukichi, yine de öğrencilerin sadece bu alanda değil, değişik alanlarda da kariyer yapmalarını istemiştir. Ama birçok öğrenci yine de politik alanda devam etmeyi tercih etmiştir. *Senshū* 専修, *Meiji* 明治, *Hōsei* 法政 ve *Nippon* 日本

¹²⁹ Faydacı ferdiyetçilik, bireyi ön plana çıkaran ve temelleri Rönesans döneminde oluşmaya başlamış akımdır.

Üniversiteleri gibi diğer özel okullar daha çok resmî kariyer peşinde olan öğrencilerle ilgileniyorlardı.

Dönemin en önemli üniversitelerinden biri de 1882'de *Ōkuma'nın* 大隈 kurduğu *Waseda* 早稲田 Üniversitesi idi. Waseda mezunları muhalif politika alanında etkin durumdaydılar. Waseda Üniversitesi muhalif politikacıların doğum yeri olma özelliğindedi ve bu karakteri hükümet içinde de bilindiği için öğrencilerin arasına casuslar bile sokulduğu oluyordu. Okulun çekirdek bölümleri siyâsal bilimler, ekonomi ve hukuktu.

Dönemin en önemli hareketi, akademik özgürlük ve eğitimi hükümet yasaklarından kurtarma hareketi idi. Bu yüzden ıslah ve reform alanları daha önemli hale gelmişti. Muhalefet genelde papadan bile daha kutsaldı, çünkü muhalefet düzenli bir şekilde hükümeti ulusal ilgileri korumadaki zayıflığı yüzünden eleştiriyordu. Bu da onlara karşı olan ilgiyi artırıyordu. Muhalefet akademik özgürlüğü o kadar önemli gösteriyordu ki, sanki akademik özgürlük ulusal bağımsızlığın bir koşuluydu.

Bugünkü *Chūo* 中央 Üniversitesi, 1885'te kurulan İngiliz hukuku okulu temelliydi. Asıl amacı Fransız geleneğinin etkisinde olan hükümet çevresi içinde İngiliz bilincini arttırmaktı. Parlamenter hükümetin başlangıcını hazırlamak ve liderlikte söz sahibi olmak için çaba harcıyordu. 1889'da yeni Japonizm dalgaları ve yeni bir milliyetçilik anlayışı ile Japon öğrenim ve kültüründeki aşırı Batılılaşmaya karşı "*Tetsugakkan*" 哲学館 kurulmuştu. Bu okulun çalışmalarının asıl çekirdeğini oluşturan Japon ve Çin edebiyatı, Budizm ve Konfüçyüsçülüktü. Eğitim enstitülerinin kaderi politik partilerin kaderiyle paralel gitmekteydi.

Meiji döneminin başlarında özel okullar ve üniversiteler bu durumdaydılar.

1872’de Amerikalı Marion Scott, Japon Eğitim Bakanlığı tarafından yeni eğitim sistemini oturtması için görevlendirilmişti. Marion Scott, Razan Ailesi’nden değildi ve Konfüçyus klasiklerinden de bahsetme niyetinde değildi. O’nun çabalarıyla Tōkyō Normal Okulu’nun temelleri atılmıştır. Bu önemli adım, ismi yenilik ve aydınlanmayla neredeyse eş anlama gelmiş İmparator Meiji döneminde gerçekleştirilmiştir.¹³⁰ Bu okul halk okullarına yeni tip ve profesyonel öğretmenler yetiştirmek için düzenlenmişti. Daha sonra diğer bölgelerde bu modelden faydalanmışlardır. Ama önemli olan başka bir nokta ise şuydu; okulların düzenli hazırlanmış müfredatları, ders kitapları ve ders malzemeleri olmadan profesyonel öğretmenler ne yapabilirdi? Bu yüzden ilk yaygın zorunlu eğitim kanunu olan Temel Eğitim Kanunu’nun aynı dönemlerde yayınlanmış olması bir tesadüf değildir.

Yukarıda belirttiğimiz üzere Tokugawa döneminin, Meiji’ye bıraktığı mirası değerlendirdiğimizde, gerçekten önemli olduğu düşüncesindeyiz. Ama bizimle aynı düşünceyi paylaşmayan yazarlar olduğunu da söylemeliyiz. Bunlardan biri, doktora çalışmasını Japonya’daki gelişimsel eğitim üzerine yapmış olan ve görüşlerini yine aynı çalışmada belirtmiş olan Mark E. Lincicome’dur. Lincicome’a göre Tokugawa dönemindeki eğitim anlayışı gelişen eğitim anlayışı ile farklı noktalar ortaya koyuyordu. Bunlardan biri, öğretmenin öğrenciyi pasif katılımcı olarak görmesi düşüncesiydi. Lincicome, bu düşüncenin Tokugawa’dan Meiji’ye geçtiğini ve gelişimsel eğitim yolunda önemli bir engel olduğunu düşünüyordu. Ayrıca shōgunluk ülke sistemini meşru hale getiren Tokugawa Konfüçyusçuluğu idi ama bu öğretimi entellektüel bir gelişim ya da bilimsel çalışmalar ortaya koymaya çalışmıyordu. Amacı, ahlâkî değerleri ve erdemi ön plana çıkarmaktı. Bu yolla samuray-çiftçi-sanatçı-tüccar hiyerarşisi doğmuştu. Razan’a göre ise eğitimde en önemli nokta, ahlâkî değerleri

¹³⁰ M.E. Lincicome, *Principle, Praxis, and the Politics of Educational Reform in Meiji Japan*, (Honolulu: University of Hawai’i Press, 1995), s. 1.

açıklayan Çin klasikleri idi.¹³¹ Kısaca Tokugawa eğitimi daha çok ahlâkî değerler ağırlıklı idi. Bu yüzden Dore'un da söylediği gibi yeniliklerin ve yeni buluşların ihmal edilmesi şaşkıncı değildi ve bilimsellikten uzaktı. O dönem düşüncesine göre icat edilmeye değer her şey imparator tarafından icat edilirdi ve her şey Konfüçyus tarafından bilinirdi. Ama yine de o devir koşullarında bu kadar ayrıntılı düşünmek doğru muydu?

Sonuçta iyi ya da kötü bir temel ve belli bir değerler topluluğu bir şekilde halka kabul ettirilmişti. En azından toplumda eğitime önem veriliyordu ve bu eğitim, günün koşullarına uygun bir şekilde yeniden düzenlenebilir ve bunun ülkenin yararı için olduğu halka açıklanabilirdi. Böylece yeni eğitim sistemi fazla tepkiyle karşılanmadan halka kabul ettirilebilirdi. Düşüncemize göre bu sıfırdan başlamak çok daha iyidir. Bu yüzden Lincicome'un eleştirilerinin doğru ama abartılı olduğu görüşündeyiz. Dore'a göre ise Japon eğitimi üzerindeki geleneksel örtü, Tokugawa eğitiminden modern Japonya'ya kalan mirasta bir engel olarak düşünülmemeliydi. Zaten yavaş yavaş yeni teknikler bünyeye katılmaya başlanmıştı. Bunlar arasında en önemlileri olarak *Ogyū'nun* 荻生 grup okuması tekniği ve *Itō'nun* 伊藤 problem yaklaşımı tekniğini gösterebiliriz. Yeni teknikler başlangıçta özel akademilerde uygulansa da artık bunların Japonya'da kabul ediliyor olması açısından önemlidir.

Bazı tarihçiler Meiji'yi bir mîlat olarak görürler ve Tokugawa dönemiyle olan ilişkisini gözardı ederler. Bunun sebebi olarak, Meiji ve Tokugawa dönemleri arasındaki bağları çok iyi irdelememelerini gösterebiliriz. Meiji döneminde gelişmiş bir eğitim vardı desek de; bunu o zamanın şartlarına göre düşünmeliyiz. Mesela Lincicome'a göre Meiji için Batı bilimi ne kadar önemli olsa da, bu yapı okullaşmayı ihmal etmiş, öğretmenler, okul idarecileri ve yerel eğitim memurlarının eğitim sürecindeki rollerini de önemli görmemiştir. Düşüncemize göre bütün bunların bir anda

¹³¹ Lincicome, Ön. ver., s. 3.

gerçekleşmesini beklemek doğru değildir. Ama daha sonra bütün taşlar yerine oturduğunda karşımıza çıkan Japon eğitimi, gerçekten mükemmel bir yapı haline gelecektir.

Japon eğitiminin gelişmesine öğretim metotları ve prensip noktasında baktığımızda, birçok Japon tarihçi tek bir çıkış noktasından bahseder. Bu da Amerikan Pestalozzianizmidir.¹³² Pestalozzianizm daha çok yoksul çocuklara yönelikti ve bir yandan mesleksi ve tarımsal eğitime, öte yandan karşılıklı eğitime dayanıyor ve çalışma yoluyla sağlanan disipline, beden eğitimine, el işlerine ve oyunlara büyük önem veriyordu.¹³³

1.1.1.1. Meiji Dönemi Eğitimi

İmparatorluğun yeniden düzenlenmesi fikriyle kurulmuş olan Meiji hükümeti, karmaşık ve zor işlerle karşılaşmıştı. Dış dünya koşullarına uyabilecek bir ulusal politika ve modern bir ulus kurma çabasında, hem Meiji dönemi reform hareketlerinin hem de bu hareketlerin sonuçlarının önemli rol oynadığı bilinmektedir. İmparator tarafından 6 Nisan 1868 yılında yayınlanan 5 maddelik imparatorluk fermanı, yeni hükümetin temel politikasını daha açık hale getirmişti. Bu fermandaki her madde eğitimle çok yakından ilgiliydi ve 5. madde açıkça, modern Batı uygarlığı vasıtasıyla, ulusal eğitimi modernize etme amacını işaret ediyordu. 5. maddede “imparatorluğun refahını arttırmak için bilginin tüm dünyada aranacağı” söylenmekteydi. 3. maddede ise “halkın her sınıfının özlemlerini gidermesine izin verileceği ve böylece hoşnutsuzluğun ortadan kaldırılacağı” yazılmıştı. Bu madde bize göre geleneksel sınıflar içinde eğitim politikası tabanını genişletme amacını taşımaktaydı.

¹³² Lincicome, Ön. ver., s.12.

¹³³ Benk (der.), Ön. ver., s. 9312.

Yeni hükümet, uygarlık ve aydınlanma düşüncesi altında birleşmiş herkes için eğitimi geliştirme, böylece güçlü bir modern ulus yaratma isteğindeydi. Bundan dolayı yeni hükümet, tüm ulusal eğitimi direkt kontrolüne alan ve genel halk arasında okullaşmayı arttıran bir eğitim politikası geliştirdi. Öncelikle hükümet, Batı kültürünü tanıtmak ve öğrencileri liderlik için yetiştirmek amacıyla yüksek eğitim kurumları kurmayı planladı. İlkokullar ise, yine hükümet kontrolünde il idareleri tarafından açılacak ve tüm sınıftan halk çocuklarına açık olacaktı. Ama derebeyliği çöküp de, ülkedeki eğitim yeni hükümetin direkt kontrolüne girene kadar, ülke çapında başarılı bir eğitim politikası ortaya koymak ve modern bir eğitim sistemi kurmak imkânsızdı.

Bu arada muhafazakârlar ve reformcular arasında giderek artan tartışmalar, yeni eğitim sisteminin geleceği için oldukça karmaşık bir manzara ortaya koymuştur. 1871'de derebeyliğinin yıkılması ve illerin kurulmasını takiben yeni hükümet, eğitim bölümünü kurmuş ve bu bölümü tüm halkın eğitimi için görevlendirmiştir. Eğitim sisteminin düzenlenmesi, ilk defa modern bir eğitim sisteminin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Yeni Meiji hükümetinin yüksek eğitim kurumları kurmayı planladığını yukarıda belirtmiştik. Bunun esas amacı, liderlik eğitimi programını oluşturmak, böylece modern çağın gereksinimlerini karşılamak ve Batı sanat ve biliminin asimile edilmesini sağlamaktı. Bu enstitülerin ayrıca eğitim idaresinde hükümetin en önemli organları olarak hizmet etmeleri beklenmekteydi. Ama reform döneminin ilk safhalarında baskın gücü ele geçirmek isteyen üç sınıf vardı. Bunlar, daha önceki bölümlerde de belirtmiş olduğumuz ulusal öğrenimle uğraşanlar, Sinoloji araştırmaları yapanlar ve Batı bilimi ile ilgilenenlerdi. Bu grupların reform kavramına farklı yaklaşımlarından dolayı aralarındaki ihtilâf gittikçe artıyordu.

Yeni hükümetin Kyōto'daki yüksek eğitim enstitüleri ile ilgili planları, Nisan 1868'de asiller okulunu yeniden canlandırması ile başlamıştır. Daha sonraki yıllarda ise bu okul devam etmemiş ve yerine ulusal eğitim enstitüsü ve sinoloji enstitüsü kurulmuştur. Bu iki okul daha sonra, Kyōto'da yüksek okul kurma çalışmalarına yol açmak için lağvedilmiştir. Ama yine de bu plan sonunda, beklenen gelişmeler sağlanamamıştır. Bu değişimlerden önce, asiller okulunun kuruluşunun hemen ardından, ulusal eğitimle ilgilenenler tarafından yeni hükümete daha iddialı bir plan sunulmuştu. Aslında ulusal eğitim yanlıları asiller okulu kurulmadan önce Kyōto'daki yeni eğitim enstitülerinin planlanması ile görevlendirilmişlerdi. Ama ulusal eğitim taraftarlarının sundukları planlarda tabii ki kendi öğretileri ağır basıyordu ve bu yüzden bu planlar, hükümet tarafından hiçbir zaman gerçeğe dönüştürülmemiştir.

Hükümet merkezinin Tōkyō'ya taşınmasından sonra yüksek eğitim enstitüleri kurulması için Tōkyō, plan merkezi haline gelmişti. Shōgunluğun önceki bölümlerde geçen shōheizaka, kaiseijo ve igakujo okulları 1868'de yeni hükümet tarafından yeniden düzenlenmişti. 17 Ağustos 1868'de yapılan düzenlemeyle Shōheizaka, Shōhei Gakkō adını almıştır. Okula giriş kuralları gibi hususlar Şubat 1869'da düzenlenmiş ve yine bu ayda okul yeni öğretim hayatına başlamıştır. 23 Temmuz 1869'da ise Shōhei Gakkō, Kaisei Gakkō ve Igakkō birleştirilerek yüksek okul kurulmuştur. Bu kurum eğitim ve öğretimin en yüksek enstitüsü haline gelmiştir.

Tokugawa döneminde Batı eğitiminin resmî merkezi haline gelen Kaiseijo, Meiji döneminde yeniden düzenlenmiştir. Tokugawa döneminde okulda Hollandalı Koenraad W. Gratama dışında yabancı öğretmen yoktu. Ama Meiji döneminde hükümet İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretmek için birçok yabancı öğretmen görevlendirmiştir. Igakujo da Meiji döneminde yeniden gözden geçirilmiş ve adı da tıp okulu olarak değiştirilmiştir. O tarihlerde hükümet *Yokohama'daki* 横浜 askerî hastaneyi Tōkyō'ya taşımış ve tıp okuluna bağlamıştır. Bu okul daha sonra yüksek

okulun bir bölümü haline gelmiştir. Okul 18 Ocak 1870'te üniversite olarak adlandırılmıştır ve eğitim idaresinin merkezi haline gelmiştir. Ulusal eğitim yanlıları, Sinoloji çalışmaları ile uğraşanlar ve Batı tarzı eğitim yanlıları arasında mücadeleler görülse de, hükümet daha sonra Batı tarzı eğitimi desteklemiştir.

Tokugawa döneminde özellikle Igakujo'da eğitim, Hollanda dilinde yapılmaktaydı. Meiji döneminde İngilizce tıp öğretimi için İngiliz hocalar getirilmiştir. Sonraları Alman tıp biliminin daha ileri olduğu düşünülmüş ve hükümet, okulda Alman tıp doktorlarını görevlendirmiştir. Birçok öğrenci de tıp öğretimi için Almanya'ya gönderilmiştir.

İlk ve ortaokullar ise artık sadece genel halk için eğitim veren kurumlar değil, üniversiteye devam etmenin bir basamağı haline gelmişlerdi. Müfredat genel olarak okuma, hattatlık, aritmetik, yabancı dil ve coğrafyadan oluşmaktaydı. İlkokullar 8-15 yaş grubunu kapsamaktaydı. Ortaokullar ise daha çok üniversiteye girebilecek yetenekli çocukları seçmek için kurulmuş gibiydi. Bu yüzden müfredatları ilkokullara oranla daha ayrıntılıydı ve üniversite müfredatının alt basamağını oluşturmaktaydı.

Halka genel eğitim veren ilkokullarda yok değildi. Bu okulların kuruluş amacı, sıradan halkın da belli bir bilince ulaştırılması ve modern toplum yolunda sağlam adımlar atılabilmesiydi. Bu okulları terakoyaların bir devamı olarak niteleyebiliriz.

Meiji döneminde Batı eğitiminin önem kazanmasını sağlayan noktalardan birinin yabancı öğretmenlerin görevlendirilmesi ve Japon öğrencilerin deniz aşırı çalışmalar ve araştırmalar için dışarıya gönderilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Batı uygarlığının olabildiğince çabuk asimile edilebilmesi için Batı çalışmaları yapma gereği, erken dönemlerde fark edilebilmiştir. Uygarlık ve aydınlanma fikri geliştikçe Meiji hükümeti deniz aşırı çalışmalara çok daha fazla önem vermeye başlamıştır. Böylece Japonya ve Batı arasında geliş-gidişler oldukça fazla hale gelmiştir.

Öğrencilerin dışarı gönderilmesi fikri ise, zaten Tokugawa döneminden beri varolmuştu.

1.2. OSMANLI DEVLETİ'NDE EĞİTİMİN ÇAĞDAŞLAŞMASI

Tanzimat Devri, Osmanlı reform tarihinde çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü köklü ve devrimsel nitelikte yeniliklere gerek olduğunun anlaşıldığı dönem Tanzimat Dönemidir. Tanzimat Devrini, 1839'ta Tanzimat Fermânının ilan edilmesi ve 1876 yılında II. Meşrutiyet'in ilanı arasında geçen dönem olarak adlandırırız. Osmanlı tarihinde de Japonya'da olduğu gibi bu döneme damgasını vuran çok önemli insanlar yetişmiştir. Yenilik ve reform düşüncesinin halk tarafından benimsenmesi de bu kişilerin gayreti ile olmuştur.

Bu kişiler arasında Ziya Gökalp'i, Mustafa Reşit Paşa'yı, Âli Paşa'yı, Mehmet Fuad Paşa'yı ve Ahmet Kemal Paşa'yı sayabiliriz. Bu kişiler hakkında genel bir fikre sahip olmak dönemin düşünce yapısını kavramada önemli bir adım olacaktır.

ZIYA GÖKALP: Ziya Gökalp, 19.y.y. sonu 20.y.y. başında yaşamış ve Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip çok önemli bir aydındır. Büyük ölçüde O'nun çerçevesini çizdiği eğitimin ana gayesi, millî bir eğitim ve öğretim sağlayarak milletin kültür ve bilgi seviyesini yükseltmekti. Atatürk devrimlerinin birçoğunun çekirdeği O'nun yazılarında görülür. Cumhuriyet kurulmadan önceki yazılarında Cumhuriyet hakkında, II. Meşrutiyet yıllarında eğitim birliği, bütçe birliği, lâiklik, kadın hakları, aşar yönetiminin kaldırılması gibi çok devrimci düşünceleri savunmuştur. Ayrıca Türk birliğinin sağlanmasının hayatî önemi olduğunu görmüştür. Çünkü o dönemde milliyetçilik akımları revaçtaydı ve Osmanlılık düşüncesi bir yarar sağlamıyordu. Arapların ve Müslüman Arnavutların ayaklanması İslâm birliğinin de yarar sağlamayacağını göstermişti. Japonya'ya da bakarsak toplumun Japonluk çatısı altında

birleştğini ve bunun toplumu bir araya getirci özelliği olduğunu görürüz. Ziya Gökalp bu tür bir düşünceye vâkıf bir aydıdı.

MUSTAFA REŞİT PAŞA: Mustafa Reşit Paşa, 1800-1858 yılları arasında yaşamıştır. Tanzimat-ı Hayriyeyi ilan ederek Türk tarihinde çok önemli bir inkılâp devri açmış ve böylece adını sonsuza taşımıştır. Tanzimat, her alanda memlekete yenilik getirmek, düşünce alanında bir uyanış yaratmak için yapılmıştır. Yeni ve aydın fikirli Mustafa Reşit Paşa'nın etrafında bulunanlar yeni fikirlere karşıydılar. Sadrazamlığı sırasında hemen icraata başlayıp, bir üniversite yaptırmak içinde teşebbüse girişmişti. Fakat O'nun bu yenilik hareketini çekemeyenler çoktu.¹³⁴ Altı kere sadrazam olan Reşit Paşa, Avrupa'da gördüğü her ilerlemeyi Osmanlı Devletinde de uygulamayı ilke edinmişti. Memlekete büyük ve idareci adamlar yetiştirmiştir. O'nun en büyük özelliği iyi bir eğitim ve öğretime vâkıf olmasıydı. Bu yüzden adam seçmesini bilir, kabiliyetli gençleri eli ile seçer ve kalemine devam ettirerek onu devletin başına getirirdi. Ali Fuat Paşa gibi sadrazamlar memlekette büyük işler yapmışlar ve hizmetlerde bulunmuşlardı ki, bunlar Mustafa Reşit Paşa'nın yetiştirdiği kişilerdi. O'nun zamanında eğitimi ve özellikle ilköğretimi ilgilendiren çalışma, 1845 yılında başlamıştır.

ÂLİ PAŞA: Âli Paşa, Mustafa Reşit Paşa'nın yetiştirdiği aydınlardandır. 1815-1871 yılları arasında yaşamıştır. Âli Paşa'nın eğitim hakkında, okullar hakkında çok yararlı fikirleri vardır. O'nun düşüncesi, milletin ahlakî ve fikrî bilincini arttırmak için çok büyük çaba sarfetmekte. Âli Paşa'ya göre bu gerçekleştirilemez ise imparatorluk çökecekti.

¹³⁴ Bunların başında da Damat Sait Paşa bulunuyordu. Sait Paşa bir gün padişaha giderek “ Mustafa Reşit Paşa Cumhuriyeti ilan etmek üzeredir” demiştir ve bu nedenle Abdülmecit de sadrazamını yanından uzaklaştırmıştır.

MEHMET FUAD PAŞA: 1815-1868 yılları arası yaşamış olan Mehmet Fuad Paşa yenilik dolu ve halkın daha kültürlü hale getirilmesi için çok büyük çaba harcamış bir devlet adamıdır. “Meclis-i Âli-i Tanzimat”¹³⁵ liderliğine getirilmesi bile O’nun yeniliğe ve kültüre ne kadar değer veren birisi olduğunu gösterir. O’nun zamanında birçok eğitim işi de ele alınmıştır. Fuad Paşa da Âli Paşa gibi Mustafa Reşit Paşa’nın yetiştirdiği bir aydındır. O’nun zamanında ayrıca devlet dairelerinin memur ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede eleman yetiştirmek üzere rüştiyelerin üstünde bir yıl süreli öğrenim veren Mekteb-i Aklam adında bir okul açılmıştır. Mekteb-i Aklam, rüştiyeyi bitirenlerin gittiği, devlet dairelerine kâtip yetiştirmek için oluşturulmuş bir eğitim müessesesidir.

AHMET KEMAL PAŞA: Ahmet Kemal Paşa açtığı yeni kurumlarla başta padişah olmak üzere birçok kesimin takdirini kazanmıştır. Önce medrese ve sıbyan okullarını modernleştirmeye çalışan Kemal Paşa’nın bu gayreti, gerici zümrelerce protesto edilmiş, O da bunun zor olduğunu görerek dikkatini yeni açılan rüştiyelere çevirmiştir. Rüştiyelerin ıslahının her şeyden önce öğretmen konusu olduğunu çok iyi bilen Kemal Paşa, bunun için Türk tarihinde modern eğitimin ilk öğretmen okulu olan Darülmuallimin rüştiyesini açmayı başarmıştır. Dil ve edebiyata ait eserleriyle tanınmıştır. Tanzimat’ın yetiştirdiği Kemal Paşa, Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir.¹³⁶

¹³⁵ Meclis-i Âli-i Tanzimat: 1854’te Âli Paşa, hukuk alanında mevzuat hazırlayıcı bir kurul olarak “Meclis-i Âli-i Tanzimat”ı kurdu. Bu kurul “Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye”ye rakip gösteriliyordu. 1861 yılında bu iki kurul birleşmiş ve başkanlığına Mehmed Fuad Paşa getirilmiştir. Bkz: İ. Güneş, Türk Parlamento Tarihi, (Ankara: T.B.M.M. Vakfi Yayınları, 1995), s. 21.

¹³⁶ Koçer, Ön. ver., 1970, s. 50-51,55.

1.2.1. Askerî Okullar

Osmanlılarda klasik dönemde eğitim kurumları, Selçuklular'dan devraldıkları ilköğretim kurumları olan sıbyan mektepleri ile yüksek öğretim kurumları olan medreselerdi. Bu kurumlarda öğretim daha çok İslâm dininin öğretilerine dayanıyordu. 17.y.y.dan itibaren bu İslâm unsuru daha da çoğalmıştı. Kuruluşundan itibaren gittikçe yükselen ve güçlenen Osmanlı İmparatorluğu giderek siyâsal, ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlerle geri kalmıştır. 17.y.y.dan başlayarak her gittiği savaşta zafer kazanan Osmanlı orduları da yenilmeye ve devlet yenik antlaşmaları imzalamaya başlamıştı. Bunun üzerine o zamana kadar Batıyla pek ilgilenmek gereği duymayan Osmanlı yöneticileri Batıyla ilgilenmeye başladılar.¹³⁷ Osmanlı Devleti'nin gerileyişi ile birlikte, devleti eski gücüne kavuşturma maksadıyla ilk ıslahat teşebbüsleri askerî konularda yapılmıştı. Nitekim ülke çapında eğitim veren modern okullar arasında Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn (1773) ile Mühendishâne-i Berrî-i Hümayûn (1793), bu düşüncelerle açılmıştı. Tanzimat öncesinde askerî okullar varlıklarını korumakla birlikte, ihtiyaçlar doğrultusunda yeni yeni kısımlar açıldı.¹³⁸ İşte böylece 18.y.y.dan itibaren Osmanlı İmparatorluğunda çağdaşlaşma hareketleri başladı. Orduda başlayan reformlar çerçevesinde Osmanlı İmparatorluğunda Batı örneğinde ilk açılan lâik okulları da askerî okullar oluşturdu.

Osmanlılarda gerilemeye sebep, daha çok askerî sistemin bozulması olarak görülmüş ve reformlar askeriye ağırlıklı yapılmaya başlanmıştır. Yeni yöntemler ve dışarıdan subay getirilerek bu gerilemenin önüne geçilebileceği düşünülmüştür. Osmanlılar o devirlerde sürekli toprak kaybediyorlardı. Bu da hayatın diğer alanlarına yansiyordu. Bu yüzden eğitimde ilk reformlar da yine askerî okullarda olmuştur. Yeni

¹³⁷ Bilim, Ön. ver., 1999, s. 237.

¹³⁸ Tekeli İ., v.d., Ön. ver., s. 489.

bir ordu (Asâkir-i Mansure-i Muhammediye) kurulmuş ve yeni okullarla bu orduya subay yetiştirilmeye başlanmıştır.

Yeni ordunun en ciddi eksikliklerinden biri, subay yokluğu idi. Asker kolayca bulunabiliyor ve hizmete çağrılıbiliyordu. Yeni tâlim ve silahların öğretilmesi de çok zor olmuyordu. Ancak, iyi yetişmiş bir subay kadrosunun yetiştirilmesi başka bir şeydi. Topçu ve istihkamda teknik bakımdan eğitilmiş bir subaylar grubu sağlayan birkaç Batılı devşirme ve maceraperest vardı. Bunlar dışında yeni ordunun bütün sınıfları iyi yetişmiş bir subay grubu sıkıntısı içindeydi. Kısmen bu ihtiyacı doldurmak, kısmen de buna paralel iyi yetişmiş sivil memur ihtiyacını karşılamak için, II. Mahmut eğitime gittikçe artan bir önem veriyordu. Önce öğrenmeye sonra da öğretmeye yetenekli ve istekli yeterli bir insan kadrosu olmadıkça, bütün reform binası çökmeye mahkûmdu.

Osmanlı-Rus savaşından sonra modern ve eğitilmiş general ve askerî mühendislere duyulan ihtiyaç ciddi bir şekilde su yüzüne çıktı.¹³⁹ Sırasıyla 1773 ve 1793'te kurulan kara ve deniz mühendis okulları zaten mevcuttu. Bunlar zor günler yaşamış, fakat artık tekrar canlandırılarak çalışmaya koyulmuşlardı. 1827'de, kuvvetli muhalefete rağmen, Sultan Paris'e 4 öğrenci göndermek gibi devrimci bir adım attı. Daha sonra bunları diğerleri izledi. Bu adım, II. Mahmut'un diğer reformlarının çoğu gibi, 1826'da ve daha önce Paris'e bir sürü öğrenci göndermiş olan Mehmet Ali Paşa'nın örneğini izlemişti. II. Mahmut, kendileri için çeşitli Avrupa başkentlerinde yer bulunan bir yığın kara ve deniz harp okulu öğrencileri ile işe başladı. Bunlar Avrupa'ya giden büyük bir öğrenci kitlesinin ilk öncüleri oldular. Bunlar, dönüşlerinde, Osmanlı ülkesinin değişmesinde büyük rol oynadılar. Aynı yıl 1827'de, İstanbul'da bir tıp okulu açıldı. Kahire'de Abû Za'bal Hastanesi'nde Mehmet Ali Paşa'nın tıp okulunun açılışından sonra bir ay bile geçmeden açılan bu okulun amacı yeni ordu için hekim yetiştirmekti. Sivil hekimler, ders kitapları esas itibariyle hala Galenus'un ve İbni

¹³⁹ Sarıkaya, Ön. ver., s. 51.

Sinâ'nın eserlerine dayanan, Süleymaniye Medresesi tıp bölümü gibi hâlâ geleneksel kurumlarda yetişiyorlardı. Tıbbiyenin (Türkiye'de ilk kez) aşağı yukarı ilk ve ortaöğretime karşılık olan hazırlayıcı bir bölümü de vardı. Okul bir çok kez yeniden düzenlendi. En dikkati çekici düzenleme, eski saray içoğlanlarının okulu olan ve tarihi II. Bayezit devrine kadar uzanan, ünlü bir eğitim merkezi Galatasaray nakledildiği zaman yapılanıydı. Dersler kısmen Türkçe kısmen de Fransızca idi. Öğretmenler arasında Avrupa'dan getirilmiş bir çok kişi vardı. Daha önceki bölümlerde de geçtiği üzere, 1831-1834'te ikisi de askerî amaçlı iki okul daha açılmıştı. Biri, yeni orduya giydiği ceket ve pantolonlara uygun giyimli davulcu ve trampetçi sağlamak görevinde olan Muzika-i Hümayûn Mektebi idi. Daha önemlisi Mekteb-i Ulûm-u Harbiye idi. 1834'te törenle açılışından birkaç yıl önce planlanmış olan bu okul, Osmanlı ordusunun Saint Cyr'ı olarak hizmet görmek amacı ile açılmıştı. Şartlar el verdiği kadar Fransız örneğine uydurulmuştu. Burada da yabancılar öğretimde egemen rol oynadılar. Genellikle Fransızca olmak üzere yabancı bir dil bilmek bütün öğretimin ilk ihtiyacı ve ön şartıydı. Tıbbiyedeki gibi, çocuklar için hazırlayıcı bir bölümü de vardı. Buraya kadar II. Mahmut'un eğitim tedbirleri daha çok orduyla ilgili olmuştu. Fakat 1838'de ilk ve orta sivil eğitim sorununu ele aldı ve rüştiye olarak adlandırdığı okulların açılmasını planladı.

1842 yılında Askerî Tıp Okulunda kadınlar için bir ebe mektebi ve kursu açılmış ve bu kursun mezunları 1845 yılında padişahın huzurunda diplomalarını almışlardır. 1846-1847 yılları arası askerî eğitim alanında Harbiye Mektebine 1 yıllık Etat-Major sınıfı ismi altında kurmay sınıfını yetiştirmek üzere bugünkü Harp Akademilerinin temelini teşkil eden müessese 1846 yılı 31 Ekiminde kurularak derse başlamıştır. Askerî okulların ortaöğretim kısmını teşkil etmek için ordu merkezlerinde 15 Mayıs 1845 tarihinde, 3 yıl süreli öğretim yapan, Askerî İdâdi Mektepleri açılması için izin verilmiş ve bunlardan birincileri Bursa ile Saraybosna'da açılmıştır. Ordu merkezlerinde 3 yıl süren bu öğretimi gören talebeler, İstanbul'daki Harbiye İdâdisinde

de 4.sınıfı okuduktan sonra Harp Okuluna girmeye başladılar. Böylece askerî eğitimde lise, üniversite ve üniversite üstü kademeleri tamamlanmış oldu. Aynı zamanda eğitim sistemine uygun bir şekilde çok miktarda askerî idâdî ve askerlik için değerli diğer meslek okulları da zaman zaman Harp Okulu sınıfları içerisinde açılmaya başlandı. Meselâ 22 Ocak 1849'da Veteriner Şubesi 3 yıllık olarak açılmış ve 1852'den itibaren de mezunlarını vermeye başlamıştır. Yine Harp Okulu bünyesinde harita subayı yetiştirmek üzere bir harita şubesi açılmıştır. Askerî okullardaki bu ıslahat, 17 Nisan 1847'de yayınlanan Mekteb-i Cedîd-i Harbiye-i Şahane'nin iç idaresine dair kanunname adlı iç tüzüğün tespiti ile bir nizama bağlanmıştı. Bu nizamname ile bir Askerî Maarif Meclisi ve ayrıca askerî meslek ve teknik okullarına öğrenci yetiştirmek üzere Fen İdâdîsi kuruldu. Askerî Tıp Mektebine gelince, tıpla ilgili işleri düzenlemek ve denetlemek göreviyle, 4 Ağustos 1840'ta kurulan Meclis-i Umûr-u Tıbbiyenin ilk olarak diplomaları bulunmayan doktor, operatör, ebe ve dişçilerinin tasfiyesine kararlar faaliyetine başlamıştır.¹⁴⁰

Görüldüğü gibi 19.y.y.da Osmanlılarda daha çok askerî reformlara öncelik verilmişti. Bunun sebebi Osmanlıların Batı orduları karşısında sürekli yenilmeleri idi. Bu yüzden Osmanlı aydınları ve devlet adamları ilk olarak Batının bu alandaki üstünlüğünü kabul ettiler. Tabii daha sonra Batının teknik ve haklar alanındaki üstünlüğü de kabul edilmişti. Bunun sonucu olarak, Osmanlı devletinin kurumlarını yenilemek, Batının bazı kurumlarının alınmasıyla kuvvetlendirmek gereği anlaşıldı ve bu amacın sağlanması için millî eğitimde Batı programlarıyla Batı usulleri kabul edildi. Batıdan öğretmenler getirildi. Yüksek okulların öğretiminde yabancı dil öğrenmek mecburiyeti kondu ve Avrupa'ya öğrenciler gönderildi.

¹⁴⁰ Koçer, Ön. ver., 1970, s. 57-58.

2. DEĞERLENDİRME

Japonya'da 19.y.y.da reform hareketleri, 1868 yılındaki Meiji restorasyonu ile gerçekleşmiştir. Hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi ve özellikle bunun çok kısa bir sürede olması inanılması zor bir başarıydı. Bu başarıyı o dönemin şartları ile düşündüğümüzde, tasavvur edebileceğimizden daha zor olduğunu anlayabiliriz. Ama bu gerçekten bu kadar kısa bir sürede mi gerçekleştirilmişti? Meiji'nin Tokugawa ile olan ilişkisini kavrayamayan birçok kişi bu soruya evet diyecektir. Halbuki Meiji dönemi daha çok bir barajın yıkılışı gibiydi. Arkasında barındırdığı kültür zenginliği, o barajın yıkılmasıyla görülebilmisti. Hatta daha önceki dönemlerin birikimi de unutulmamalıdır.

Yine de Meiji dönemini restorasyondan çok, bir reform dönemi olarak değerlendirebiliriz. Çünkü köklü değişikliklerin gerçekleştiği dönem, Meiji dönemidir. Bu dönemin bu tür değişimlerin yaşandığı bir dönem olmasında, tabii ki yukarıda değinilen aydınların katkısı çok büyük olmuştur. Artık yönetimde tek söz sahibi imparator ya da hükümet değildi. Halkın da ne düşündüğü önemli hale gelmişti. Fukuzawa'ya göre iktidar halk ilişkileri uyumlu olmalıydı. Çünkü sadece bu yolla içte birleşmiş, uluslararası alandaysa güçlenmiş bir Japon devleti oluşturulabilirdi.

Osmanlı İmparatorluğunda ise yenileşme hareketlerine 1839 yılında Tanzimat Fermanının imzalanmasıyla başlanmıştır. Buna göre Osmanlı, yenileşme hareketlerine Japonya'ya göre 29 sene önce başlamıştı. Yine de çok fazla ilerleme gösterememiştir. Bunun birçok sebebine yukarıda değinmiştik. 19.y.y.ın son dönemlerindeki sebeplerine bakarsak, bunların siyasî ve daha çok ekonomik olduğunu görürüz. 1875'te ilk defa olmak üzere, bir devlet iflasını ilân etmişti ve bu devlet Osmanlı İmparatorluğu idi. 1881'de ise Duyûn-i Umûmiye kurulmuştu. Böyle bir ortamda reformların ve

yenileşme hareketlerinin başarılı olabileceğini düşünmek doğru olmaz. Özellikle bu tür olumsuz etkileri hemen hissedene eğitim alanında başarıya ulaşmak çok zor olurdu.

Japonya'da o dönemde Neo-Konfüçyüsçü öğretisi daha güçlüydü. Bu da eğitime yansımaktaydı. Neo-Konfüçyüsçü öğretime göre hayata dair ilkeleri ve değerleri anlayabilmek için eğitim çok önemliydi. Neo-Konfüçyüsçü öğretinin Japonya için büyük zararları olduğunu söylememiz de yanlış olmayacaktır. Çünkü bu öğretime milliyetçilik kavramı çok önemliydi. Bu da Japon milletinin kendisini Doğu Asya efendisi olarak görmesine neden oluyordu. Bu, Japonya'yı I. Dünya Savaşı'na sokan önemli nedenlerden birisidir. II. Dünya Savaşı'na girmesinde de etkili olmuştur. Savaşlar sonrası yaşanan acıları ve tahribatı düşündüğümüzde, bu zararı çok daha açık bir şekilde görebiliriz.

Tokugawa döneminden Meiji'ye sadece geleneksel kurumlar kalmamıştı. Bunların içinde Batı tarzı eğitim veren okullar da mevcuttu. Çünkü zaten Tokugawa döneminde Batı eğitimi hali hazırda ülkeye girmeye başlamıştı. Mori'nin gerçekleştirdiği çoklu tedrisatın kaldırılması, eğitim kurumlarının daha iyi bir eğitim verebilmesi için önemli bir adım olmuştu. Ama bu reform Türkiye'de, Japonya'ya göre yaklaşık 40 sene sonra Tevhid-i Tedrisat kanunu ile gerçekleştirilebilmiştir. Bu gecikmenin nedeni olarak gösterebileceğimiz, Osmanlı'nın o gün içinde bulunduğu durumdu. Zaten bu kanunu yürürlüğe sokan Atatürk olacaktır.

Japonya'da modern anlayışın, 19.y.y.a girerken gerçekleştiğini ve düşünsel hayatın daha fazla önem kazanmaya başladığını görüyoruz. Aynı kavram Türkiye'de Atatürk'ün gerçekleştirdiği inkılaplar döneminde gerçekleşmiştir. Halkın hak bilinci yavaş yavaş gelişmeye başlamıştır. Bu da insan hakları kavramının gelişmesini sağlamıştır. O dönem eğitiminde, Japonya ve Osmanlı için benzer yönlerden birisi,

örnek alınan modellerdi. Daha doğrusu Japonya'nın model aldığı, Osmanlıya ise dayatılan modellerdi. Fransız ve Alman etkisi her iki sistemde de açıkça görülüyordu.

20.y.y.a girerken her iki ülkede de ahlâk eğitimi yerine bilimsel eğitim önem kazanmaya başlamıştı. Çünkü gücün bilgi sayesinde elde edilebileceği görülmeye başlanmıştı. Ama önceki devirlerin ahlâk temelli eğitimlerinin, yeni sistemin önünde bir engel oluşturduğunu düşünmek doğru olmaz. Eski sistemlerin, yeni kurulanların altyapısını oluşturduğu şeklinde telakki etmek daha doğru olacaktır. Zaten Japonya'da derebeylik ve shōgunluk sisteminin, Osmanlıda da imparatorluğun çökmesinden sonra kurulan modern okullar, eski sistemin üzerine inşa edilmişti. Her ne kadar köklü değişiklikler yapılmış olsa da bu geçmişi inkâr etmek, gerçeğe aykırı olur.

Japonya ve Osmanlı arasındaki en büyük fark ise, Osmanlıda reformlara savaşlarda alınan yenilgiler sebep olurken, Japonya'da yöneticiler ve halk tarafından çağdaşlaşma fikrinin samîmi bir şekilde kabul edilmesinden sonra başlanmasıydı. Osmanlının başarısızlığını açıklayan bir başka noktanın da bu olduğu görüşündeyiz.

V. BÖLÜM

GENEL DEĞERLENDİRME

Meiji Dönemi'nden günümüze Japonya'nın ilerleyişi dikkat çekecek derecede hızlı oldu. Japonlar belki çok yaratıcı bir toplum değillerdi ama çok iyi öğrencilerdi. Kısa zamanda Batıyı yakalamayı ve hatta geçmeyi başarabildiler. Ucuz olmakla beraber kaliteli işçilik, Japon endüstrisinin birçok ülkeden; ki buna Batı ülkeleri de dahildir, daha çok üretim yapmasına ve daha çok satmasına olanak sağlamıştır.¹⁴¹

Ayrıca askerlik alanında kazanılan başarılar da inanılmazdı. Çin ve Rusya yenilgiye uğratılmıştı. Doğu Asya yavaş yavaş Japon kontrolüne girmeye başlamıştı. Ekonomik, siyâsî ve askerî üstünlükleri Japonya'ya kendisini geleceğin “Doğu Asya efendisi” olarak görmesini sağlamıştı.

Yeni üniversite kuralları, hükümetin üniversiteleri daha iyi denetlemesine ve belli standartlar getirmesine izin veriyordu. Böylece bütün özel üniversiteler belli bir standarda sokulmuş oluyordu. Yine de Waseda gibi üniversitelerin öğretisi, hâlâ mecliste bulunan bir takım insanların izlediği ve örnek almaya çalıştığı bir öğretiydi. Bu imparatorluk üniversitesi mezunlarına göre farklı bir geçmiş ve arka plan sağlıyordu. Bu arka planı, gâyede daha katolik, tutumda daha az otoriter ve içerikte daha az formaliteci olarak değerlendirebiliriz. Akademik özgürlüğün bir faraziyesi vardı. Bir Shakespeare öğrencisinin anayasa hakkında verdiği konferans ve bir anayasa avukatının Shakespeare hakkında verdiği konferans üniversitelerde daha fazla özgürlükçü ruh olduğunun hikâyesi idi. Akademik uzmanların otoriteleri korunmaktaydı.

¹⁴¹ Cramer, v.d., Ön. ver., s. 472.

Meiji muhalefeti hareketi yapıyla birleşik bir hale gelmişti. Dışarıdan gelen samurayların, derebeylerin ve yeni oluşmaya başlayan orta sınıfın güç kullanımında pay sahibi olmasına izin verildi. 20.y.y.a girerken kaynama farklı noktalarda olmaya başladı. Bunu da sosyalist girişimler olarak değerlendirebiliriz. Bu girişimlerin öncüleri, Japon politikasına yeni olan bir şeyler getirdiler. Bu görüş politik gücün ölçüsü olarak sıradan halkın esas alınmasıydı. Bu görüşün ciddiye alınması gerektiği 1.dünya savaşı sonunda anlaşılabilmiştir. Çünkü bu dönemde endüstrileşme hızla artmış, işçi ve işveren arasındaki sorunlar, politik önderlik konusundaki sorunlar, insan ilişkileri ile ilgili sorunlar ve hükümet halk arasındaki sorunlar güçlü bir şekilde gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. 1918'deki pirinç ayaklanması ise Japon toplumundaki sınıfsal ayrımların potansiyel patlama gücünü gözler önüne sermiştir.¹⁴²

Tokugawa Konfüçyüsçü kural koyucularına göre eğitim alt kısımdaki düzeni sağlamak, alt kısmın ahlâkını korumak ve onları sadık kılmak için güzel bir yoldu. İlhamını Batıdaki yeni belgelerden alan yeni Meiji rejimi liderlerine göre eğitim gerekliydi. Çünkü eğitilmiş bir kişi hem daha yararlı, hem daha vatansever, hem de Japonya'nın ekonomik ve askerî gücüne daha çok katkıda bulunacak bir yurttaş olacaktı. Eğitimle insanların çabuk bir şekilde mükemmeliyete ulaşmaları konusunda fazla bir şüphe yoktu. En azından Japon insanını mükemmel bir hale getirme çabası bile çok önemliydi. Okul reformlarında öncelikle ortaokullardan başlayan Osmanlıdan farklı olarak, Japonya öncelikle kitle eğitimi için çabaladı. 1872 yılında yayınlanan deklarasyon yeni okul kurallarının önsözünü oluşturmuştu. Bu deklarasyonun amacı şu idi. "Bundan böyle bütün ülkede, sınıf ve cinsiyet farkı olmaksızın, hiçbir köyde okumamış hane, hiçbir hanede cahil fert kalmayacaktır."¹⁴³

¹⁴² N.Y. Yeliseyeva, A.Z. Manfred, Yakın Çağlar Tarihi, (İstanbul: Konuk Yayınları, 1970), s. 396.

¹⁴³ Yasukawa, Ön. ver., s. 215.

1872 deklarasyonunun dikkate değer bir özelliği geleneksel eğitimi içine alan ve politikanın ülkeyi zenginleştirme ve orduyu güçlendirme görüşüne ilhâm kaynağı olan ortak faraziyelerden tamamen vazgeçmesidir. Artık yeni amaç, her vatandaşın kendisini yetiştirebilmesini, malını yönetebilmesini ve işinde büyümesini sağlamaktır. Dünyevî başarı için eğitim kişinin kapitali idi. Bu deklarasyonu yazan gayretli ve dinç insanlar sonunda ulusal barışı sağlayabileceklerini düşünecek kadar klasik liberal öğretileri biliyorlardı. Ama yine de yeni eğitimin coşkunluğunu arttırmak bireysel hırsla da bağlıydı. Bu Japon eğitim tarihinde anormal bir ara oyunuydu. Hatta yarım yamalak ahlâk eğitimi amacından daha anormaldi. Bu deklarasyonla ilkokullardaki Konfüçyus öğretisi geleneğinin çekirdeği, bir bölgeye veya bir azınlığa indirgeniyordu ve Konfüçyüsçü öğretisi, öğretim programlarının sadece ilk iki sınıfındaydı.

Bu program için en genel ders kitabı, 1867 yılında basılmış, Fransızca'dan direkt çeviri bir kitaptı. Allah'a karşı saygıyı ve küçük Fransızların kalplerinde ikinci imparatorluğun kurallarını yetiştirmek için oluşturulmuştu. Öğretmenler ise sanki polis gibiydi. Bir reaksiyon, bir tepki olması an meselesi idi. Cezaî sonuçların korkusu ve ahlâk denklemi birçok insanı şok etti. Aynı zamanda Fransız katolik düşüncelerinin, duygularının empoze edildiği bu sistem, Japon geleneklerinin terk edilmesi idi.

1872 deklarasyonunun en önemli noktalarından biri "hiçbir köyde cahil hane, hiçbir hanede cahil insan kalmayacak" sloganı idi. O dönem ıslah edilmesi düşünülen alanlar eğitim sistemi, askerlik ve arazi vergisi sistemi idi. Bunlar Meiji hükümetinin üretime dayalı endüstri politikasının en önemli ayağını oluşturdu. O dönem bir slogan haline gelen "zengin ülke güçlü ordu" için ele alınacak esas noktalar bunlardı. Bu eğitim kanunu ile eğitimin yaygınlaştırılması ve insanların bilinçlenmesi en büyük amaçtı. Anne ve babalara politika ve çevrelerinde olup biten hakkında bilinçli olmaları, çocuklarının eğitimini dikkatlice takip etmeleri telkin ediliyordu. Daha önce de

belirtildiği gibi çağdaş eğitim, bu dönemde devlet okullarının ve özel okulların sayısının artırılması ile gelişmiştir.

Yeniden dirilen Konfüçyüsçü güçlerden ilk birleşme çağrısı, imparatorun özel öğretmeni *Motoda Eifu* 元田えいふ tarafından bir risâle ile dile getirildi. Motoda bu risâlede şöyle demiştir. “ Atalarımızın öğretileri ve ulusal klasiklerimizin eğitiminin ve öğretiminin asıl amacı iyilik, doğruluk, bağlılık, ana babaya saygı gibi erdemleri yetiştirmektir. Böylece bilgi ve yetenekler geliştirilir ve her ferdin görevini yerine getirmesi sağlanır. Son yıllarda, her nasılsa sadece bilgi ve yetenek değerli hale gelmiştir. Uygarlık ve aydınlığa karşı olan bu pervâsız takip, halk ahlâkına ve genel ve sıradan davranışlara çok zarar vermiştir.” Bu iyilik ve doğruluğun dışında, Konfüçyüsçülüğün Protestan eğilimleri daha sonralar “ana babaya saygı” olarak örtülecektir. 1945’e kadar ilköğretimde baskın olan, Motoda’nın kurduğu bu tarz olacaktır. 1881’de kuralların yeniden tanziminden sonra ahlâk öğretilecek her şeyden daha önemli olarak görülüyordu. 1891’de bu kurallar çeşitlenince ahlâkî karakterin gelişmesi ilköğretimin en önemli amacı haline geldi.

Genel eğitimin “ulusallaştırılması” ve “ahlâkîleştirilmesi” sürecindeki bir başka önemli olay 1890’da eğitim hakkında imparatorluk fermânının yayınlanmasıydı. Bu ferman Motoda’nın, imparatorluk enstitülerini bütün faziletin menşê ve çıkış noktası yapmak istemesinin son ürünüydü. Fermanın birer birer saydığı bütün erdemler, (bağlılık ve ana babaya saygı, kardeşçe şefkât, evlilikteki uyum, merhamet, gayretli çalışma, millet ruhu, kanunlara saygı, savaşta imparator için ölme isteği) Japonların koruyucu imparator ataları tarafından vasiyet edilen yolun bir parçası olarak tanımlanmıştır. Böylece bütün özel erdemler, vatanseverliğin genel erdemleri tarafından kapsanıyordu ve bu fermân 1945’e kadar yeni din “vatanperverliğin” temel kutsal kitabı haline geldi. Bütün okul öğrencileri tarafından ezberlenildi ve okuldaki ahlâk derslerinde sonsuz bir tefsir olarak hedeflendi. Bütün ulusal bayramların

seromonisel büyüü, etkili ve ciddi bir atmosfer içinde bir okul örfü haline gelmiştir. Yeniden düzenlenmiş ulusal ahlâk okul sistemi üzerinde merkezî kontrolü sıkılaştırmanın en kolay yolu idi. Normal resmî okullar direkt bakanlık kontrolü altına Mori'nin 1886 reformları ile sokulmuştur. Durumu iyi olmayan ailelerin yetenekli çocukları için yeterli burs desteği sağlanmıştır. Vahşi olarak nitelenecek şekilde disipline edilmiş okullar, çocuklara askerî erdemler olan “itaat ve haysiyet” gibi kavramları aşlamaya çalışmış ve bunu amaçlamıştır. İlk mecburî ders kitabı, hükümet tarafından düzenlenmiş ve 1904'te tüm okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu 1903 okul kitabı skandalına tepki olarak kontrolü sıkılaştırmak için düzenlenmiş bir ahlâkî ders kitabıydı. Bundan sonra 1945'e kadar bütün ilkokul kitapları ve ortaokul kitaplarının büyük bölümü standart bakanlık ürünleriydi.

Böylece 20.y.y. başlarında Japonya'da ideolojik eğitim modeli sabit bir şekilde dengelenmiş oluyordu. Bu eğitimin amaçları, ailevî erdemlerden, toplumsal erdemlere kadar bir ahlâkî öğretiyi izliyordu. Büyük bir ulus vatandaşı olma gururunu yaratmak, imparatora sadâkat ve ülke aşkı kavramlarının anlaşılması en önemli amaçlardı. Daha üst sınıflardaki dersler, ulusal idare bilincini geliştirmek için kurgulanmıştı. İmparatora karşı sadâkat ve haysiyeti amaçlıyordu. İmparatora karşı sadâkat, itaat eden ve etmeyen arasındaki farkla belirleniyordu.

Çalışan sınıfın gelişimi ve sosyalist hareketler yeni yüzyılla birlikte aşikâr hale gelmişti. Evrensel eğitimde amaçlanmış sonuçlar yanında, amaçlanmamış sonuçlar da ortaya çıktı. Okur-yazar hale gelmiş işçiler ve çiftçiler artık kendilerini ahlâkî kitaplara mahkum etmiyorlardı. Gazeteler çok daha fazla okunur hale gelmişti. 1903'te yayımlanan sadece 2-3 gazete olsa da *Heimin Shinbun* 平民新聞 (sıradan halk gazetesi “radikal sol kanat için”) okumaları için mevcuttu. Yeni entellektüel kitlenin politik bilincinin artması; ki bu aslen bir ulusal bilinçti, hükümet çevresinde bir panik ortamı yaratmamıştı. Dönemin başkaldırıları bir şekilde anlaşılabilir ve halledilebilirdi

ama yeni sınıf bilinç hareketleri farklı bir meseleydi. Heimin Shinbun'un 1904'te savaş karşıtı durması bunu açıkça gösteriyordu.

1868'de *Kido Takayoshi* 木戸孝允, okul eğitimini yaygınlaştırmayı, ülkenin gücünü ve zenginliğini sağlayabilmek için büyük bir görev olarak ileri sürmüştü. Bundan iki sene sonra *Iwakura Tomomi* 岩倉具視 zengin bir ülke kurmak için insanlardaki bilincin ilerletilmiş olması gerektiğini ileri sürdü. Dönemin ileri gelenlerinden *Itō Hirobumi* 伊藤博文 ve *Mori Arinori*'ye göre eğitim "ülke kurma" yani "zengin ülke güçlü ordu" için çok önemli bir unsurdur. Kara kuvvetleri bakanı *Yamaken Aritomo* 山県有朋 ise çağdaş askerlik sisteminde zorunlu eğitimin desteklenmesi gerektiğine işaret ediyordu. Çağdaş savaş yöntemlerinin Japonya'ya getirilmesinin hayati önemi anlaşılınca askerlerin genel bir eğitim almaları çağdaş askerî düzenlemelerin önkoşulu olarak görülmüştür. Yani eğitim sistemi hem üretim, hem ülke zenginleşmesi ve hem de güçlü ordu için gerekli görülmeye başlanmıştı.

Eğitim sisteminin karakteristiklerinden biri, Japonya'nın çağdaşlaşması ile bağlantılı idi. Diğer karakteristiklerinden biri ise sistemin tepeden inme getirilmesi idi. O dönem Japonya'sında halk, eğitimi bir hak olarak düşünmüyordu. Zengin ülke, güçlü ordu düşüncesini amaçlayan hükümet, kültürü ve halk yaşamını daha ileri seviyeye getirmek için Batının çağdaş fikirlerini ve hayat tarzlarını kabul etmeyi düşündü.¹⁴⁴ Eğitimin yaygınlaşması ise hem yukarıda belirttiğimiz aydınların önderliğinde, hem de hükümet politikaları ile gerçekleştirilmiştir. O dönemin başka ülkeleri ile karşılaştırsak; örneğin İngiltere'de durum böyle değildi. Endüstri devrimini en önce tamamlayan ülke İngiltere olmuştur. Zaman içinde işçiler eğitimin ve belli yaşam şartlarının sağlanması gerektiği kararına varmışlardır. Halkta belli bir bilinç oluşmuş ve daha sonra çıkan çatışmalar ve ortaya konan kanunlarla belli bir aşamaya varılmıştır. Halk bilinci belli bir aşamaya varduktan sonra, belli bir süreç

¹⁴⁴ Ishii, Ön. ver., s. 245.

içinde eğitim sistemi kurulmuştur. Yani halk eğitimi hakkı olarak görmüş ve bunu da elde etmeye muvaffak olmuştur. Japonya’da örgün eğitimi kuran ise Meiji hükümeti idi.

Başka bir deyişle halkta “eski terakoyalar veya kasaba okulları yerine çağdaş bir eğitim gelmeli” diye bir düşünce yokken ve çağdaş eğitim sistemini destekleyen ekonomik koşullar da henüz oluşturulamamışken ortaya atılan çağdaş zorunlu eğitim düşüncesi, gecikmiş ekonomik gelişimi hızlandırmak için ortaya atılmıştı. Birbirine zıt gibi görünen bu durum aslında eğitimle hayattaki başarı ilişkisini ortaya koyuyordu. Yine hükümet “zengin ülke güçlü ordu” düşüncesini bir adım öteye götürebilmek için yaygın eğitimi kullanıyordu. İçerikle ilgili her şeyi devlet ayarlıyordu. Yani eğitimin amacına, yöntemine, nasıl bir yol izlenip nasıl bir müfredat programı oluşturulacağına hükümet karar verecekti. Finansman ile ilgili sorunlar ise halka bırakılmıştı. Böylece eğitim devletin kendisine destek sağlayabileceği bir şekilde düzenlendi. Ama yine de zorunlu eğitim ücretsiz hale getirilemedi. Ayrıca eğitim ücretinin yanı sıra gelir vergisi toplanıyordu. Bu tip isimlerle para toplanması ve eğitim giderlerinin halk tarafından karşılanması halkın tepki göstermesine neden oldu. İnsanlar küçük yaştaki çocuklarını tarlada ot biçirmek için veya ineklerine baktırmak için kullanıyorlardı. Kız çocuklar da ev işlerinde ve çocuk bakımında kullanılıyorlardı. Bu yüzden halk olaya tepki ile bakıyordu. Çocuklar okula başlasalar da 1 veya 2 yıl sonra okulu bırakıyorlardı. Fukuzawa Yukichi’nin söylediği gibi eğitimin yaygınlaştırılması ve tüm halkın okula başlaması sistemi ile halk yaşamı arasında büyük bir fark vardı. Arazi vergisi ıslah edilmişti ama halkın üstündeki yük bir nebze bile azalmamıştı. Harcamalara her gün bir yenisi ekleniyordu. Çocuk onlar için para harcayacakları bir unsur değil, kendi hayatlarını ve yaşamlarını destekleyen çok önemli bir işgücüydü. İlk dönem eğitim kurumları, halk tarafından farklı dinlerin veya Hıristiyanlığın öğretildiği bir yer şeklinde yanlış anlaşılacak kadar halkın yaşam gerçekliğinden uzaktı. Bunun sonucu eğitim bakanlığı okula devamı sağlayabilmek için 3.yıllık planı yayınlamıştır. Bu raporda çocuğun okula gitmemesi ailesinin suçu olarak görülmüş ve yarı zorla da olsa

okula devam siyaseti izlenmeye çalışılmıştır. Okula giden çocuklar ve gitmeyen çocukları ayırt etmek için rozet kullanılmaya başlanmıştı. Bazı illerde okula gitmeyen çocukları polisin yakalaması veya onlara karşı cezaî işlem uygulanması gibi yeni resmî kurallar düzenlenmişti. Buna karşılık sahte rozetler çocuklar tarafından takılmaya başlanmıştı. Halkın zorunlu eğitime katkısını sağlamak için gazetelerde en çok okula devam edilen iller yayımlanıyordu ama bunun gerçeği yansıtmadığını herkes biliyordu.

Eğitim sistemini destekleyen ve daha güçlenmesini sağlayan ise ticarî tarımın gelişmesi olmuştur. Zengin ve orta düzey çiftçi ve tüccarlar bu yeni oluşum içinde eğitimin önemini anlamış ve ellerinden geldiğince eğitimin gelişmesi için çabalamışlardır. Böylece birkaç sene içinde çok sayıda ilkokulun kuruluşu gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 24.000 okulun durumuna baktığımızda yeni yapılmış olanların oranının % 18 olduğunu görüyoruz. Okul olarak kullanılan mabet binalarının oranının % 40'ı bulunduğu ve özel evlerin oranının ise yaklaşık % 33 olduğu bilinmektedir. Sadece tek bir öğretmenin bulunduğu okul sayısı % 58, iki öğretmenin bulunduğu okul sayısı ise % 22 idi. Bu okullar terakoyalara yakın ölçekli okullar olarak değerlendirilebilir. Mecburî öğretim fazla önemsenmiyordu ve okula başlayanlar 1-2 yıl okula devam edip bırakıyorlardı. Meselâ 1881 yılına bakarsak toplam okula devam oranının 2.600.000 öğrenci olduğunu ve bununda % 64,7'ye tekabül ettiğini görürüz. Yani yaklaşık 920.000 öğrencinin okula devam etmediğini hesaplayabiliriz. Okula devam eden öğrenciler arasında ise yaklaşık % 10'u okula bir gün bile gelmeyen ama her nasılsa devam ettiği düşünülen çocuklardı. Bu sayı her sene katlanarak arttı. 1882'de 340.000 ve 1883'de ise 400.000'i buldu. Aslında 1883'te okula devam oranı 1.000.000 olarak hesaplanmış ve bu da % 43'e tekabül etmiştir.¹⁴⁵

Okula başlama oranını illere göre ayırırsak, en yüksek oranın % 42 ile *Nagano* 長野 ve *Gunma*'da 群馬 olduğunu görürüz. En düşük oran ise % 15 ile *Kagoshima* 鹿児島

¹⁴⁵ Yasukawa, Ön. ver., s. 219.

島 ve Aomori'deydi 青森. Bir istisna olarak görülen Okinawa'daysa 沖縄 bu oran % 4,5'ti. 1887 yılına geldiğimizde en yüksek oran % 40 ve en düşük oran % 20 arasında hâlâ yarı yarıya bir fark vardı. 1897 yılında en yüksek oran % 65'e, en düşük oran % 40'a çıkacaktır. 1907 yılına gelindiğinde ise en yüksek oranın % 95 ve en düşük oranın % 80 olduğu görülür. Bölgeler arasındaki fark şöyle açıklanabilir. Ticarî üretimin arttığı ve kapitalizmin kök salmaya başladığı bölgelerde okula devam oranı yüksek ama hala derebeyliğin güçlü olduğu bölgelerde ise bu oran düşüktü. Kız ve erkekler arasında okula devam oranına bakarsak; 1877 yılında erkek öğrenci oranı % 45 iken kız öğrenci oranı % 14'tü. 1897 yılında erkek öğrenci oranı % 70'e ve kız öğrenci oranı % 39'a çıkmıştı. 1907 yılında erkek öğrenci oranı % 94'e ve kız öğrenci oranı % 80'e ulaşmıştı. Erkek-kız oranındaki bu fark şu noktayı göstermektedir. Endüstri devriminin çalışma gücünü oluşturan çocukların büyük çoğunluğu kız çocuklardı.¹⁴⁶

Yukarıda da belirtildiği gibi halkın yaşamı ve hükümet politikaları arasında büyük fark vardı. Bu fark iyice ortaya çıktığında ülkede direnişler olmaya başladı. İlkokullara ve öğretmen evlerine saldırılar oldu. Tabii ki bu başkaldırıları sadece eğitim sistemine karşı değildi. Arazi vergisi, askerlik gibi konular da bu ayaklanmaların sebeplerindendi. Bu ayaklanmalarda yaklaşık 180 okul yakılmıştı. Bu tür ayaklanmalar 1877 yılında hükümeti daha yumuşak bir politika izlemeye ve arazi vergisini kaldırmaya zorladı. Aynı yumuşak politika eğitim alanında da görüldü. Hükümet okula devam süresini kısalttı. 1879 yılında çıkan "Özgür Eğitim Emri" ile meslek okullarına devam bir seferde 8 yıldan 4 yıla düşürüldü. Çocuklar 1 yılda 4 ay ve 4 yılda toplam 16 ay olmak üzere okula devam edeceklerdi. Eğitimin ana gayesi ana-babaya ve topluma

¹⁴⁶ Yasukawa, Ön. ver., s. 236.

karşı sadâkat, atalara ve imparatora saygı, Konfüçyüsçü öğretisi¹⁴⁷ ve uluslararası platformda Japonya'ya iyi bir yer sağlamak için gayretli bir çalışma idi.

Aile-devlet ideolojisinin gelişimini analiz etmiş olan *Ishida Takeshi* 石田武氏 bu konu hakkındaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir. “Çiftçiler, tüccarlar ve zanaatkârlar kendi işlerinde gayretli bir şekilde çalışmak zorundadırlar. Böylece ülkenin gücünün ve refahının artmasına katkıda bulunabilirler. Bilimle ve sanatla uğraşanlar hep çalışmalı ve kendilerini geliştirmelidirler. Böylece ulusun kültürünün artmasına katkıda bulunacaklardır. Sahip olduğumuz güç Avrupa ve Amerika ile kıyaslanırsa, ülkemizde çok daha fazla potansiyel vardır. Hepimiz bunun bilincinde olmalıyız ve ulusal gücümüzü arttırmak için elimizden gelenin en iyisini yapmalıyız.

Ülkemiz aile sistemi üzerine kurulmuştur ve gerçekten bütün ülke çok geniş bir ailedir. İmparatorluk ailesi bizim kurucu ailemizdir, hepimizin türediği kök ailedir. Sevgi, saygı duygusu ile çocuk anne ve babasına karşı tahammül eder. Biz Japonlar imparatorluk tahtına hürmet ederiz; çünkü hepimiz ondan türemişizdir. Bu duygu ile sadâkat ve ana babaya saygı tektir ve bölünemez.”

1879 yılında çıkarılan “Özgür Eğitim Kanunu” bazı noktaları değiştirmişti. Öncelikle eğitim kurulları oluşturulmuş ve yönetim bölgelere ayrılmıştır. Bu kurul üyelerinin halk tarafından seçilmesi karara bağlanmıştır. Böylece özgür, hür eğitim için önemli bir adım atılmıştı. Bu kanunla öğretmenlere daha büyük yetki sağlanıyordu. Özgür eğitimden halkın beklediği, sadece hükümet yasaklarından kurtarılmış bir eğitim değil, halkın kendi isteğine, beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek hür bir eğitimdi. Ama o dönemde sermaye yetersizliği ve baskılar sebebiyle okullar kapatılınca, *Baba Tatsui* 馬場辰猪 ve *Ueki Emori* 植木枝盛¹⁴⁸ gibi aydınların yardımıyla 1882’de

¹⁴⁷ Hamada, v.d., Ön. ver., s. 46.

¹⁴⁸ Ishii, v.d., Ön. ver., s. 254-255.

daha sistemli ve tek yönetime bağlı okullar kuruldu. Halk yaşamı ve eğitim arasındaki bağ yavaş yavaş kuruluyordu.

Bir ülkenin eğitim tarihini incelediğimizde halkın yaşamını doğrudan etkilediğini görürüz. Japon eğitim tarihine baktığımızda, eğitimle sağlanan birikimin 1870'lerde uygarlaşma ve aydınlanma hareketinin ve 1880'lerde ise özgür halk hareketinin doğmasına sebep olduğunu görüyoruz. Bu hareketlerin özünde özgürlük, eşitlik ve doğal hakların evrensel prensipleri gibi kavramlar yatmaktaydı.¹⁴⁹ Eğitimin, normal yaşam ve uygarlığın gelişmesiyle arasındaki bu yadsınamaz bağından dolayı, tezimiz çok daha fazla önem kazanmaktadır.

5.1. XIX.Yüzyıl Sonrası Eğitimin Şekillenmesi

1886'da, gelmiş geçmiş Japon eğitim bakanları içinde en büyüğü sayılan *Mori Arinori* 森有礼 tarafından yeni bir eğitim sistemi kurulmuştur. Japon eğitiminin mükemmelliği ve okuma-yazma bilenlerin son derece fazlalığı konusunda bu sistemin büyük ölçüde rolü olmuş ve bu sistem II. Dünya Savaşı'na kadar sürmüştür. Japon Millî Eğitim Bakanlığı olan *Monbushō* 文部省 çok güçlüydü. Hükümetin halkın neyi öğrenmesi, neyi okuması ve neye inanması gerektiğini denetlemesine yarayan bir teşkilattı. Okulların ve üniversitelerin yanında bu teşkilat sanatı, bilimi, edebiyatı ve dini de denetleme eğilimindeydi. Eğitim Bakanı, Başbakan'ın tavsiyesi üzerine, İmparator tarafından tayin edilirdi.

Üç tip okul vardı:

- 1) Monbushō tarafından açılmış ve sayıca nispeten az olan devlet okulları,
- 2) Vilayetler, kasabalar ve köyler tarafından açılan resmî okullar,

¹⁴⁹ Lincicome, Ön. ver., s. 15-16.

3) Bir dereceye kadar bağımsız, ancak Monbushō tarafından tespit edilen yönetmeliklere bağlı özel okullar.

Okulların büyük bir kısmı, ikinci maddede sözü edilen tiptendi.

Savaş öncesi Japon okullarının giderlerinin karşılanması için finans sağlanan üç kaynak vardı. Devlet hazinesi tüm giderlerin % 30'unu, vilayetler yaklaşık olarak % 20'sini karşılıyor; mahallî idareler, kasabalar ve köyler de geriye kalan % 50'sini karşılamak için vergi alıyorlardı. İlkokullarda 1900 yılından beri para alınmıyordu. Bu basamağın üstünde yer alan okullar için ortalama öğrenim ücreti yılda 6 yen 円 idi. Bu şekilde sağlanan para, eğitime yapılan toplam harcamanın % 2'sinden daha azını karşılıyordu. Malî sıkıntılar içinde bulunan ve gözle görülür kabiliyete sahip öğrencilere yardım için birçok fonlar mevcuttu. 1939 yılına gelinceye kadar Japonların eğitime yaptığı harcamaya, kara ve deniz ordusuna yapılan toplam harcamayı geçiyordu. O yıllarda 3.57 yen 1 dolar ediyordu; buna göre Japonya'nın 1930 yılında eğitime yaptığı harcamaya 165 milyon dolara varmıştı. Daha sonra askerî harcamalar hızla artmış ve eğitime ayrılan bütçeyi kat ve kat aşmıştır. Eğitime bu denli malî yardım yapılması fikri ise tabii ki Meiji döneminden beri devam eden kültür birikimiyle sağlanmıştır.

Her ne kadar öğretim programları, ders kitapları ve öğretim metotlarının denetimi tamamıyla merkezî makamların ellerinde idiyse de bina yapımı, donatım ve okulların bakımı konularında bir dereceye kadar mahallî katılım vardı. Valiler, belediye başkanları ve muhtarlar bu görevleri bakanlığın yönetmeliklerine uygun olarak düzenlerlerdi ve bu kimselerin öğretmenlerin seçiminde de rolleri olurdu. Okullarda ise ne müdürlere ne de öğretmenlere pek teşebbüs fırsatları tanınmazdı. Onlar yalnız kanun ve yönetmeliklere uyarlardı. Müfettişlere saygı gösterilirdi ve müfettişlerin sözü kanundu.

Japonya'da savaş öncesi döneme ait okulların bir takım özellikleri vardı. Öğretim programlarında pek çok aşırı milliyetçi ve askerî unsurlar mevcut bulunuyor, merkezden denetim sistemi birçok yönlerden katılığa ve uyduluğa sebep oluyor idiyse de okullar türlü bakımlardan çocuklar için cana yakın yerlerdi. Japonların resime, müziğe, nezaket kurallarına ve ulusal festivallere gösterdikleri genel ilgiyi yansıtıyorlardı. Memlekette okuma-yazma bilmeyenlerin yüzdesi çok azdı. Dönemin okullarını şu başlıklar altında inceleyebiliriz:

Anaokulları : Savaş öncesinde açılan anaokulları, çocukların beden sağlığı ve iyi davranışların geliştirilmesi ile ilgilenirdi. Şefkât, dindarlık, itaat, düzenli oluş ve asil hareketlere alışmak gibi hususlarla birlikte Japon geleneğine uygun olarak karakter eğitimini geliştirmeye dikkat edilirdi. Anaokullarının büyük bir kısmı özel gruplar veya dernekler tarafından açılmıştır. Devam mecburî tutulmamıştır. Bu yüzden 3 ile 5 yaşlarındaki Japon çocuklarından ancak pek azı anaokullarına devam ediyordu.

İlkokullar : İlkokullar sistemin esasını teşkil ediyor ve toplam öğrenci sayısının üçte ikisinin eğitiminden sorumlu bulunuyorlardı. İlkokullarda okutulan mutata dersler¹⁵⁰, matematiğe verilen ağırlığın yanında, Japon tarihi ve dili, beden eğitimi ve ahlâk idi. Ahlâk, tarih, coğrafya ve matematik önemli derslerdi. İmparatorun doğum günü, itaat, azim, doğruluk, bağlılık ve ulusal festivaller gibi konulardan faydalanılarak ahlâk dersinde dolaysız bir metot uygulanırdı. Tarih ve coğrafya derslerinde Japonların artan gücü ve dünyanın lideri olarak gelecekteki yeri üzerinde durulurdu. Sınıflar çok defa kalabalık ve öğretim nitelik bakımından resmî bir ortam içerisindeydi. Bazı öğrenciler 14 yaşına kadar üst ilkokulda okurlar, fakat çoğu 12 yaşına bastıktan sonra çalışmak üzere hayata atılırdı.

¹⁵⁰ Mutat Dersler: Alışılmış ve belli bir geçmişi ve temeli olan ana dersler.

Orta Dereceli Okullar : Ortaokullar, A.B.D.’deki gibi “Junior High School”¹⁵¹ benzer nitelikte genel bir eğitim verirdi. Gerektiğinde öğrencileri bir üst okula girmeleri için hazırlarlardı. Bu okullar yalnız erkek çocuklara açıktı. Ticaret konularında bir miktar meslek öncesi eğitimi yapılırdı. Ahlâk, tarih ve coğrafya, öğretim programının önemli parçalarını teşkil ederdi. Kız okulları, Japonlar kadının toplumdaki uygun yeri hakkında ne düşünüyorlarsa, öğrencileri ona göre hazırlamaktaydı. Ev yönetimi, çocuk sağlığı ve süsleyici sanatlara çok önem verilirdi. Bu okullar, orta dereceli erkek okullarına göre ağır imtihanların daha az yer aldığı sevimli yerlerdi. Çay töreni (*chadō* 茶道) çiçek düzenleme sanatı (*ikebana* 生け花), görgü kuralları (*dōtoku* 道徳), törensel danslara ve festivallere (*matsuri* 祭り) katılma gibi eşine az rastlanır bir takım ders dışı faaliyetler vardı. Japonlar, gerek millî gerek ahlâkî bakımdan doğru olmadığını düşünerek, karma eğitime inanmıyorlardı. Orta dereceli kız okulları programının bir sonucu şuydu: Ev yönetimi ile ilgili derslere çok fazla önem veriliyor ve pek az kız öğrenci kendilerini sonunda üniversiteye götürecek fen dersleri, matematik ve klasiklerde yetişme imkanını bulabiliyordu. Bundan başka, kızlar için üst okullar bulunmadığından kız öğrencilerin büyük bir kısmı üniversiteye devam etmeyi ümit edemiyordu. İçlerinden yatılı olan bazı üst okullar sadece erkekler içindi. Bunların Japonca adı “*Kōtō Gakkō*” 高等学校 idi ve bir çoğu memleket çapında ün kazanmıştı. Bu okullar, üniversiteye devam etmek isteyen erkek öğrencilere ileri kademede eğitim sağlardı. Okutulan başlıca dersler Çin ve Japon edebiyatı, fen bilgisi, matematik, ekonomi, felsefe ve sosyoloji idi. Bu okullardan Japonya’da 32 tane vardı ve 1918’de hükümetçe yayımlanan bir emirname ile bunlara millî ahlâkî geliştirme ödevi verilmişti. Söz konusu okullar gerçekte imparatorluk üniversitelerinin hazırlık okulları idi ve bu okulları başarı ile bitiren bir kimse İmparatorluk Üniversitesine imtihansız girme hakkını kazanırdı. Esasında bu okullara

¹⁵¹ Junior High School: Ortaokul.

girmek isteyenlerin sayısı o kadar çoktu ki; birçok yıllar ciddi ve seçici bir giriş sınavı uygulamak zorunluluğu duyulmuştu.

Gençlik Okulları : Gençlik okulları 7 yıllık bir öğrenim süresini kapsayan part-time kurslar açardı. Bu okullar o zaman yoğunluk kazanan ulusal bir programın bir parçası olarak açılmışlardı. Gâye, üretimi arttırmak ve okuldan nispeten erken yaşta ayrılan kimseleri daha iyi vatandaşlar haline getirmektir. Savaşlar sırasında bu okullar aşırı milliyetçi ve militarist propaganda merkezleri olarak kullanılmaya başlandı.¹⁵² Genç erkek öğrenciler mevcudun % 70'ini teşkil ediyordu; kızlar için ayrı okullar vardı. Ortaokula gitmemiş olan 19 yaşından küçük erkek çocuklar için devam mecburiyeti kondu. Okutulan dersler, ilkokul programlarının bir devamı niteliğinde olup, ahlakî konular ile beden alıştırmalarına büyük önem veriliyordu. Özellikle tarım ve balıkçılık ile uğraşanların programına meslekî dersler eklenmişti. Çoğu hallerde öğretim yapılan binalar yetersizdi. Gençlik okullarını barındırmak üzere çok defa tapınaklar, depolar ve ilkokullardan faydalanılıyordu. Sonunda, bu okullar, erkek çocuklar ve kızların bir kısmını yoğun askerî eğitimden geçirmek amacıyla kullanılan yerler haline geldiler.

Meslek Okulları : 19.y.y.ın son bölümünde ortaöğretimin gelişmesiyle ortaokullardan ve orta dereceli kız okullarından mezun olan gençler için çeşitli meslek okulları açılmıştı. 1903'te hükümet bu *Senmon Gakkō* 専門学校 adı verilen öğretim kurumlarını sistemleştirmek ve gelişmelerini ileri götürmek maksadı ile bir meslek okulları yönetmeliği yayımladı. Bu okullarda öğrenim süresi 3 yıl olarak tespit edilmiş ve 1903 yılında 77 ulusal okul ile 31 mahallî ve özel okul açılmıştı.

Üniversiteler : Savaş öncesi Japonya'da eğitim piramidinin doruğunda 48 üniversite vardı. İlkokula giren öğrencilerden yaklaşık olarak % 1'i üniversite derecesi

¹⁵² G.H. Tsuchimochi, Education Reform in Post-War Japan, (Tōkyō: University of Tōkyō Press, 1993), s. 126.

elde etmeyi ümit edebilirdi. 3 türlü öğretim kurumu mevcuttu. Bunlar devlet üniversiteleri ile vilâyetler tarafından kurulan resmî ve özel üniversitelerdi. Devlet üniversitelerinden yedisi İmparatorluk Üniversitesi adını taşırdı ve bunlar itibarlı kurumlardı. *Tōkyō* 東京 veya *Kyōto* 京都 İmparatorluk Üniversitesi mezunları çok defa kendilerini önemli görevlerden mahrum edilmiş bulurlardı. Eğitim bakanlığının üniversiteler üzerinde hatırı sayılır derecede denetim yetkisi vardı ve fakülte sayısı ile fakülte tipleri konularında değişiklikler bakanlığın onayını gerektirirdi. En çok tanınanlar arasında Tōkyō'daki *Keiō* 慶応 ve *Waseda* 早稲田 ile Kyōto'daki bir Hıristiyan üniversitesi, *Doshisha* olmak üzere 26 özel üniversite bulunmaktaydı. Öğretim çok resmî idi.

20.y.y.a girerken Osmanlıda yaygın olarak öğretimine başlanan tıp, astronomi, botanik, zooloji gibi modern bilim dallarında ve özellikle sağlık alanında Avrupa'da olduğu gibi uygulamaya yönelik bilim müesseseleri kurulmuştur. Bu dönemde Osmanlılar tıp ve sağlık konularında Avrupa'daki gelişmeleri daha yakından takip etmişlerdir. Sultan II. Abdülhamit döneminde Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane, Telkîh-i Cederi Ameliyathanesi ve Telkîh-i Şahane kurulmuştur. Ayrıca astronomi çalışmaları için rasathanenin kuruluşu da önemli bir gelişmedir.

O dönem Osmanlı eğitimi için en önemli gelişme gayrimüslim eğitiminin dış baskılarla daha önemli hale gelmesiydi. Islahat Fermanı ve Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi bu gelişmede önemli rol oynamış ve yine dış ülkelerin zorlamasıyla kabul ettirilmiş kanunlardı. Osmanlı İmparatorluğunun kozmopolit yapısı eğitim sisteminde de imparatorluğun önüne büyük bir sorun olarak çıkmıştır. Çünkü kendi kültürlerini öğrenme bahanesiyle azınlıkların kurdukları okullar, İmparatorluğun çöküşünde önemli rol oynamıştır. Artık ne İslâmcılık ne de Osmanlıcılık düşüncesi imparatorluğu ayakta tutmaya yeterli değildi. Osmanlının sonunu hazırlayan milliyetçilik, Japonya'da ise büyük bir sorun olmaktan uzaktı. Çünkü Japonya, sadece

Japonlardan oluşmaktaydı ve Japonlar ülkelerinin gelişiminin kendilerine bağlı olduğunu biliyorlardı. Osmanlı İmparatorluğunun gelişimi ise Osmanlı topraklarında yaşayan diğer milletler için önemli değildi. Onlara göre önemli olan kendi milletlerinin bağımsızlığı ve gelişimi idi. Osmanlı ve Japonya arasındaki en büyük farklardan birinin bu nokta olduğunu bilmek gerekir.

Ayrıca coğrafi açıdan baktığımızda da Osmanlının gerçekten dezavantajlı bir konumda olduğunu kolaylıkla anlayabiliriz. Birçok savaş ister istemez Osmanlı toprakları üzerinde gerçekleşiyor ve bu da İmparatorluğun büyük güç kaybetmesine neden oluyordu. Halbuki daha önce de belirtildiği gibi Japonya istediği zaman kıtaya yaklaşmış istediği zaman uzaklaşabiliyordu. Bu yüzden Osmanlının tüm iyi niyetli girişimlerine rağmen sorun yaşaması doğal kabul edilebilir.

Ulusal Kurtuluş Savaşı yıllarında Türkiye Büyük Millet Meclisi hükümeti ilk eğitim bakanlığını, Maarif Vekaleti adıyla 2 Mayıs 1920’de kurdu. Dinsel ve ulusal eğitimi düzenlemekle görevlendirilen bakanlık, savaş yıllarının son derece güç koşulları içinde fazla bir etkinlik gösteremedi. Cumhuriyetle birlikte eğitim yaşamını kökten etkileyen önemli değişikliklere girişildi.¹⁵³ Şeriye ve evkaf nezaretlerinin kaldırılması, 3 mart 1924 öğretim birliği yasasının çıkarılması ve halifelige son verilmesiyle medreseler eğitim yaşamından uzaklaştırıldı. Dinsel eğitimin yerini laik eğitim aldı. Atatürk, 25 Temmuz 1924’te İzmir’de yapılan kongrede öğretmenlere seslenirken Türk eğitiminin amaçlarını saptadı. Bu kongrede Atatürk eğitimden ve öğretmenlerden beklediğini şu sözlerle dile getirmiştir. “Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdânı hür, irfânı hür kuşaklar ister.”

¹⁵³ Mustafa Necati’nin Maarif vekilliği sırasında merkezi örgüt genişletilmiş ve Maarif Eminlikleri, Talim Terbiye Dairesi ile Sağlık Dairesi örgüte eklenmiştir.

Harf devriminin gerçekleştirilmesinden sonra 1928'de açılan millet mektepleri ile eğitimin geniş halk kitlelerine götürülmesi amaçlandı. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirilmesi konusunda da gelişmeler oldu. İlköğretim okulları her ilin özel idarelerinden alınıp 10 bölgede toplandı ve güçlendirildi. Başta Gazi Eğitim Enstitüsü olmak üzere öğretmen okulları oluşturuldu, müzik öğretmen okulu açıldı, meslekî ve teknik eğitim, merkezî bir örgüte kavuşturuldu. Köy eğitiminin çözümü içinde gerçekçi yollar arandı. Atatürk 1935'te eğitim bakanlığına getirilen Saffet Arıkan'a köyün içinden gelen, oranın koşulları içinde yaşayan insan gücünden yararlanılmasını önerdi. İlköğretim genel müdürlüğüne İsmail Tonguç atandı ve köy eğitmenleri denemesi¹⁵⁴ başlatıldı.¹⁵⁵ Hasan Ali Yücel'in bakanlığı sırasında köy enstitüleri kanunu 17 Nisan 1940'ta çıkarılarak deneme döneminden kurumlaşma dönemine geçildi. Ancak, 1954'te enstitüler ilk öğretmen okullarına dönüştürüldü.

1950'li yıllardan bu yana, lâiklik ilkesi saptırılmıştır. İlkokul, ortaokul ve liselere önce seçmeli olarak konulan din dersleri zamanla zorunlu dersler arasına alınmış ve din kültürü ve ahlâk bilgisi adıyla okutulmaya başlanmıştır. Bununla beraber Kurân kursları ve İmam Hatip Liselerinin sayısı da hızla artmıştır. Plânlı dönemlerde eğitim sistemi, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın gerektiği nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirme işlevini tam olarak yerine getirememiştir. Eğitime ayrılan payın çok düşük olması ve eğitim programlarının öğrencilere araştırma ve soyutlama yetenekleri kazandırmada yetersiz kalması bu durumun temel etkenleri olmuştur. Kalkınma planlarının eğitimde öngördüğü hedefler tam olarak gerçekleştirilememiştir. Ülkenin tüm nüfusu okur-yazar olamamıştır.

¹⁵⁴ Köy Eğitmenleri Denemesi: Öğretmen adayını köyden almak, öğretmen olacakları köyde daha verimli ve ileri bir hayat gücünü kazanacak surette hazırlamak.

¹⁵⁵ Çavdar, Ön. ver., s. 374.

Öte yandan, öğretmenlerin istihdam koşulları ve sosyo-ekonomik sorunları, öğretmen mesleğine katılımı azaltmış ve kalite düşüklüğünde önemli rol oynamıştır.

Eğitimle ilgili bu sorunlar ve çözüm yolları 18-22 Temmuz 1988 tarihlerinde toplanan 12. Millî Eğitim Şurâsı'nda tartışılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi eğitimle ilgili olarak eğitim ve öğretim hakkı başlığı altında şu hükümleri ortaya koymuştur. "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz, öğretim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, anayasaya sadâkat borcunu ortadan kaldıramaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur. Devlet okullarında parasızdır." Anayasanın 24. maddesinde din eğitimi ile ilgili olarak şu hüküm yazılmıştır: "Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk eğitimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, öğrencilerinde kanunî temsilcisinin yani velisinin talebine bağlıdır."¹⁵⁶

Türk eğitim sistemi, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşur. Örgün eğitim okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek eğitim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim, örgün eğitim olanaklarından hiç yararlanmamış durumda olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara yada örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitimidir.

¹⁵⁶ T.C. Anayasası, (İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı, Basın ve Yayıncılık A.Ş., 1995), s. 18.

5.2. Her İki Sistemin Başarılı ve Başarısız Yönleri

19.y.y. Türk eğitimine baktığımızda, Batı dünyasının, daha esaslı ve daha devamlı kurumlar aracılığıyla ülkeye girmeye başladığını görüyoruz. Avrupa ilim ve sanatı özellikle Avrupa'yı sarsan büyük Fransız ihtilâli ile dev adımlar atmıştı. Bu değişimle yakından ilgilenen III. Selim önce çağdaş ilme ve tekniğe uygun olarak yetiştirilen, Avrupa ordularına karşı koyabilecek bir ordu kurmak için, Tophâne'yi ıslahı düşünmüştü. Fakat daima yabancı mühendislerin ilim ve tekniğine muhtaç olmak doğru değildi. Bu yüzden eleman yetiştirmek için Batı tarzında okullar kurulmalıydı. Bu çok doğru bir düşünceydi. Burada yapılan yanlış ise yeni bir olgunun kültürden bağımsız olarak alınabileceğinin sanılmasıydı. Osmanlılarda reformlar ve yenilikler yapılırken, dışarıdan yeni kültürel ve teknik olgular alınırken ne bir alt yapı çalışması yapılmış ne de yeni olgu bir bütün halinde görülebilmştir. Yapılan ya eskiyi tamamen yıkıp yerine yenisinin getirilmesiydi ya da eski ve yenin bir arada, bir sentez oluşturmadan yaşatılmasıydı. Böyle bir düşünce ile yenilikler ve reformlar yapmak pek de sağlıklı olmayacaktı. Zaten bu yüzden getirilen hiçbir yenilik sürekli olmamıştır.

Japonya ise daha farklı bir politika izledi. Japonya, Batı kültürünü ve tekniğini alırken, kendi geleneksel kültürünü atmamıştır. İki kültürü üst üste, yan yana getirmiş ve kendine has bir kültür sentezi oluşturmuştur. Böylece Japon kültürü ve Batı teknolojisi bir araya getirilmiş ve Japonlar yeniliklere kolayca adapte olabilmişlerdir. Bu noktada aydınların bu kültür sentezini oluşturmada oynadıkları büyük rolü, ünlü samuray aydını Sakuma Zōzan'ın ilkelerinden biri olan "Doğu ahlâkı ve Batı teknolojisinin kullanılması" ilkesiyle hatırlayabiliriz. Güvenç'e göre Japonların Doğululara göre daha Doğulu, Batılılara göre daha Batılı gözükmeleri bu kültür sentezi ile sağlanmıştır.

Osmanlılarda ve hatta bugünkü Türkiye’de bile endüstrileşme kavramının yanlış anlaşıldığını görüyoruz. Amaç tabii ki çağdaşlaşmaktı ve bunu gerçekleştirmek endüstriyel gelişim ile sağlanabilirdi. Ama endüstri kendi kültürünü ve kendi düşüncesini de birlikte getiriyordu. Japonya’ya bakarsak endüstrinin kültürden bağımsız alınmadığını görürüz. Ama Osmanlılar ve Türkiye, Batının bu gücünü, yani dev adımlar atmasını sağlayan endüstriyi görememiştir. Osmanlı ve hatta günümüzde Türkiye bile endüstriden bağımsız gelişebileceğini, çağdaşlaşabileceğini düşünmüştür. Ama endüstriyi dışta bırakarak çağdaşlaşmak imkansızdı. Bunun sonucu olarak biz Türklerin asıl hedefinin sadece Batıya benzemek, olduğunu düşünebiliriz. Ama Batının asıl güçlerini reddedip, sadece ona benzemeye çalışmak ne kadar doğru olabilir? Japonya’da Batıya benzemiştir. Ama bunun bir özenti olduğunu söyleyemeyiz. Bu benzeyiş, çağdaşlaşma sürecinin bir sonucudur. Batıya benzemeden çağdaşlaşmak mümkün değildir.

Ama başka bir açıdan baktığımızda, Türkiye ve Japonya arasında geleneksel, tarihî ve coğrafi farklılıklar olduğunu görürüz. Japonya bir ada devleti olduğu tarihî süreçte, istediği zaman kıta kültürüne yakın, istediği zaman da uzak olabilmıştır. Bu özellik, Japonya için hayati önem taşımıştır. Oysa Osmanlılar, tüm kültürlerin buluşma noktası olan Anadolu’da yaşamışlar ve bu yüzden bir çok kez kendilerini olumsuzlukların, çatışmaların, savaşların ortasında bulmuşlardır. Kendilerini dış devletlerin etkisinden izole edebilme şansları olmamıştır. Bu durum, Türkiye’nin çağdaşlaşmasında büyük bir engel oluşturmuştur.

Ama özellikle Osmanlılar için daha büyük engeller söz konusu idi. Bu da imparatorluk içinde farklı etnik grupların varoluşuydu. Milliyetçilik akımlarının gelişmesiyle bu gruplar bağımsızlıkları için ayaklanacaklar ve birçoğu bağımsızlığını elde etmeyi başaracaktır. Japonya’da ise tek bir millet, tek bir ulus vardır. İnsanların dinleri, düşünceleri, çıkarları farklı olabilir ama sonuçta bütün bu farklılıkların ortadan

kalkmasını sağlayabilen bir olgu vardır. Bu olgu “Japonluk”tur. Bugün bile Türkiye’ye baktığımızda, etnik farklılıkların gündeme getirilerek huzursuzluk yaratılmaya çalışıldığını görebiliriz. Böyle bir durum, Japonya’da asla gündeme gelmemektedir. Ne çeşit farklılık olursa olsun, Japon insanı sonuçta “Japonluk” çatısı altında birleşebilmektedir.

Japon eğitim felsefesinin en önemli öğelerinden birisi, insanın eğitimle yaratılabilecek, eğitimle değiştirilebilecek bir varlık olduğu düşüncesidir. Bu düşünce çok eski dönemlerden beri varolmuştur ve bu sebepten Japonlar eğitime çok önem vermişlerdir. Hatta “*iden yori sodaçi*” 遺伝より育ち yani “eğitim kalıttan önce gelir” düşüncesi, eğitimin Japonya’da nasıl önemsendiğini gösterir. Japonlara göre eğitim olabildiğince erken başlamalı, olabildiğince uzun sürmeli ve olabildiğince uygun ortamda olmalıdır.¹⁵⁷ Bu tür düşünceler evrenseldir ve tüm dünya uluslarınca kabul edilir. Bu tür düşüncelerin doğruluğu Türkiye’de de kabul edilir. Ama bu tür düşüncelerin Türk eğitim sistemine uyarlanmasında başarılı olunamamıştır.

Osmanlılarda yapılan en önemli hatalardan birisi de yeniliklerin ve reformların yoğun olarak askerî alanda yapılmış olmasıydı. Bu düşünce o dönemi üstün körü düşündüğümüzde belki doğru olarak düşünülebilir. Çünkü sürekli toprak kaybeden, savaşlarda yenilen ve gerilemenin asıl sebeplerinden biri olarak askerî alandaki başarısızlıkları gösteren Osmanlılar, doğal olarak bu alanın düzeltilmesi için çaba harcamışlardır. Ama gerilemenin nedenleri çok daha derin bir şekilde incelenmeliydi. Her alandaki gerilemenin nedeni büyük ölçüde askerî alandaki başarısızlıklar ve Batının gelişmiş endüstrisiydi. Ama gerilemenin askerî alandan kaynaklanması, bu gerilemenin yine askerî alanda yapılacak reformlarla düzeltilebileceği anlamını taşımazdı. Özellikle endüstri devriminin toplumlar arasındaki farklılıkları belirlediği 19.y.y.da bu düşünülemezdi. Bu tarihten sonra daha keskin olan kılıç değil, kalem

¹⁵⁷ Güvenç, Ön ver., 2002, s. 318.

olacaktır ve en önemli değer artık bilgidir. Dünyanın hâkimini belirleyecek olan unsur da yine bilgi olacaktır. Eğer Osmanlılar bu gerçeği görebilseydiler, büyük ölçüde gerilemenin önüne geçebilirdi diye düşünüyoruz.

Eğitimin amacı, toplum içindeki farklı kültürlerin ortak noktasını bulmak ve çatışma ortamı yaratmadan uzlaşmayı sağlayabilmektir. Japon eğitimi buna muktedir olabilmıştır. Farklı dinleri, politikaları, görüşleri ve düşünceleri “Japonluk” kavramında birleştirebilmiştir. Belki etnik açıdan çok daha çeşitlilik gösteren Türkiye gibi bir toplumda bunu gerçekleştirmek kolay değildir ama önümüzdeki bu örneği kendi toplumumuza göre yorumlayıp, kendi birleştirici eğitim sistemimizi kurabiliriz. Bu sistem içinde sadece okul değil aile, toplum ve devlet bir arada çalışabilmeyi öğrenmelidir. Çünkü eğitimin bu tür kurumlara ihtiyacı vardır. Karşılıklı oluşturulacak bir işbirliği sadece eğitim alanı için değil toplumun ve ülkenin diğer alanları için de çok yararlı olacaktır.

Öncelikle eğitim ve okulu değil, eğitim ve hayatı bir arada düşünmeliyiz. Japon eğitimine baktığımızda okulun ve hayatın birbirinden kopuk olarak değil birbirini tamamlayan ve bütünleyen olgular olarak kurulduğunu görürüz. Zaten Japon eğitimi, başarısını büyük oranda bu özdeşliğe borçludur. Ayrıca Japonya’da her okul birbirine eşit özelliklere ve standartlara sahiptir. Her okulun verimli bir eğitim için ihtiyacı olan standart bellidir. Bütün okullar bu özellikler göz önüne alınarak kurulur. Örneğin dil öğreniminde, bugün dil laboratuvarı bir ihtiyaç haline gelmiştir. Eğer ülkenin başkenti olan Tōkyō’da, okulların bu ihtiyacı karşılanmış ise daha kırsal bölgelerde de örneğin; Akita’da 秋田 ya da Obihiro’da da 帯広 bu ihtiyaç karşılanmış demektir. Ama Türkiye’de eğitim ve öğretimin en temeli olan öğretmenin bile bulunmadığı birçok kasaba ve köy okulu mevcuttur. Çoğu bölgede ise bir sınıf, bir öğretmen yeterli görülmektedir. Yani Türkiye’de eğitimin buluşturulabildiği ortak bir standart yoktur.

Japon eğitiminin en önemli özelliklerinden birisi, öğrencilerin önce bilgiyi alması ve daha sonra bu bilginin nasıl kullanıldığını görerek, yaşayarak öğrenebilmesidir. Yani teoriyi ve pratiği birebir yaşayarak öğrenmektedirler. Türkiye’de bu türlü bir eğitim için alt yapının bile hazır olduğunu söyleyemeyiz. Türk eğitimi daha çok ezbere dayanır. Bu yüzden öğrenilenlerin çoğu kalıcı olmaz. Ama tabii ki yaşayarak öğrenilenlerin, insan belleği tarafından daha kolay ve daha kalıcı olarak algılanabildiği, bugün bilimsel bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Japon eğitiminde öğretmen kavramı da farklıdır. Japon düşüncesinde öğretmenin çok önemli bir yeri, bir derecesi vardır. Japonya’da öğretmenlere olabildiğince saygı gösterilme eğilimi vardır. Öğretmenlerin beklentileri, ihtiyaçları ve düşünceleri hiçbir zaman gözardı edilmez. Çünkü rahat ve huzurlu olmayan öğretmenler kendilerini işlerine ve çalışmalarına veremezler. Sadece işlerine konsantre olmaları için bile öğretmenlerin tüm isteklerine cevap verilmeye çalışılmalıdır. Türkiye’de ise öğretmenler bilimden, öğrenci yetiştirmekten daha çok nasıl geçinebileceklerini, nasıl yaşayabileceklerini düşünmektedirler. Bu da Türkiye’de çağdaş eğitimin önünde duran en büyük sorunlardan biridir.

Japon eğitimini inceleyen veya biraz da olsa bilgi sahibi olan biri, sistemin yeniliklere ne kadar açık olduğunu görebilir. Çünkü pragmatizm düşüncesi bu sistemde çok ağır basar. Yani bilim, bilim olsun diye değil ondan yararlanmak için yapılır. Türkiye’deki sistem ise yeniliklere çok fazla açık değildir. Birçok kitap yıllar öncesinin bilgisini barındırır. Dünya ise her gün değişmektedir. Japonya’daki bu yeniliklere açık olma fikri de yıllar içinde kazanılmış ve tarihî geçmişi olan bir süreçtir. Türkiye’de yeniliklere açık olma düşüncesi kabul edilir gibi görünür ama uygulama daha farklıdır. Çünkü daha çok günü kurtarma eğilimi vardır ve bu süreci oluşturmak için kimse belli bir çaba göstermez.

Türk eğitimine baktığımızda kişinin eğitim sürecinin başarısı, kişinin yetenekleriyle bağdaştırılır. Japon eğitimi bu düşünceyi benimsemez. Çünkü önemli olan inanç, güven ve gayrettir. Çabalayan, isteyen ve inanan herkes başarılı olabilir. Önemli olan bu erdemlerin kişiye aktarılmasıdır. Bu da iyi bir eğitim süreci ile gerçekleştirilir. Türkiye’de eğitimin sadece politik anlamının değil, aynı zamanda ahlâkî ve toplumsal anlamının da olduğu gözardı edilmemelidir. Yani eğitim kişinin kendisini geliştirmesi için, hayatta daha sağlam adımlar atması için ve gelecekte mutlu olması için varolmalıdır. Bu eğitimin temel felsefesi olmalıdır.



SONUÇ

Bu tezde ana hedef olarak, 19.y.y.da Osmanlı İmparatorluğu'nda ve Japonya'da eğitim alanında yapılan yenilikler konusu üzerinde çalışılmıştır. Ama içerik sadece 19. y.y. olarak sınırlanmamıştır. Çünkü nasıl ki, bir biyograf önemli bir kişinin hayatını yazdığında, önce o kişinin seceresiyle başlayıp, daha sonra kişinin doğumu ve yaptıklarıyla ilgili bilgi verirse, eğitim ve bilim tarihinde de belirli bir tarihten başlamak doğru olmayacaktır. Çünkü öncelikle olayın çıkış noktası kavranmalıdır. Aynı şekilde yapılanların geleceğe nasıl etki etmiş olduğu ve nasıl yansıdığı da anlaşılması gereken bir konudur. Bu yüzden hem 19.y.y. öncesi ve hem de 19.y.y. sonrasının araştırılması yoluna gidilmiştir. Ama yine de ağırlıklı olarak araştırılan dönem olan 19.y.y.dan olabildiğince kopmamaya çalışılmıştır. Amaç Türkiye için daha verimli, daha çağdaş bir eğitim sisteminin kurulmasına ışık tutmaktır.

Bu araştırma birçok kaynaktan yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu kaynakların esas olarak belirttiği nokta, eğitimin sadece eğitim olarak ele alınması ve diğer kurumların yanlış etkilerinden kurtarılmasıdır. Dünyadaki gelişmeleri izlemek ve eğitimin çağdaşlaşmasına katkıda bulunmak Türk eğitimci ve bilim adamlarının işidir. Bunun için kendilerine gerekli imkânlar sunulmalıdır. Aynı şekilde öğrencilerin de gelişmeleri bizzat görebilmeleri için burs olanakları sağlanmalıdır. Ama Türkiye'de bu noktaya gelinceye kadar düzeltilmesi gereken çok daha temel ihtiyaçlar vardır. Küreselleşen dünyada en önemli silah, eğitim ve bilgi olma eğilimindedir. Bu yüzden yapılacak reformlar zaman kaybetmeden yapılmalıdır. Çünkü yarın, bugün elimizde olan imkanları da kaybedebiliriz..

Bir ülkenin refahının ve zenginliğinin artışı o ülkedeki eğitim olanakları ile doğru orantılıdır. Bu yüzden eğitime çok daha fazla önem verilmesi gerektiği görüşündeyiz. Bu konunun seçilmesinin en büyük sebebi, Türkiye'nin çağdaş bir

toplum olarak uluslararası alana çıkabilmesi için bir nebze de olsa yol gösterici olmaktır. Türk eğitim sisteminin, eğitim sisteminde çok başarılı olmuş ülkelerden biri olan Japonya'nın eğitim sistemi ile karşılaştırılmasının sebebi de aynıdır.

Çağdaşlaşmak için izlenecek yollardan birisi de model almaktır. Bu noktada önemli olan değişik modellerin kendimize göre uygun sentezlerinin yapılabilmesidir. Bu tezde bu modellerin bir ayağını oluşturan Japon eğitimi, tarihî süreçte incelenmiştir. Tarihî süreçte inceleme yapma düşüncesi ise, geçmişte yapılmış ve belki hâlâ günümüzde de devam eden yanlışların ortaya konabilmesi içindir.



TEZ ÖZETLERİ

Eğitim her millet için, her dönem önemli olmuştur. Çünkü o milletin kültürünü oluşturan ve bir uygarlık haline gelmesini sağlayan yine o milletin eğitimidir. Bu yüzden eğitimin ihmal edilmesi düşünülemez.

Türkiye’de ve Japonya’da eğitimin tarihine baktığımızda, her iki ülkenin de bu konuya önem verdiğini ve zaman zaman yetersiz gördükleri eğitim sistemleri için reform çalışmalarına girmekten çekinmediklerini görüyoruz. Japonya’da eğitimin daha objektif ve hükümet ilgilerinden uzak bir şekilde yeniden düzenlenebildiği halde, Türkiye’de bu gerçekleştirilememiştir.

Her iki ülke için çok önemli bir dönem olan 19.y.y.da diğer alanlardaki reformların yanı sıra tabii ki eğitim alanında da reform çalışmalarına girişmek kaçınılmazdı. O dönemde Japonya’da ve Osmanlıda eğitimin düzenlenmesi belli noktalarda ayrılmaktaydı. Bu ayrımlardan en önemlisi, Osmanlıda savaşlarda alınan kötü sonuçlarla paralel olarak askerî alandaki yeniliklere daha fazla önem verilmesi ve reforma tabî tutulan okulların genelde askerî okullar olmasıydı. O dönem koşullarına göre düşündüğümüzde bunun yanlış olduğunu söylememiz doğru olmaz. Ama düşüncemize göre eğitim reformu daha geniş bir alanda yapılmalıydı. Japonya’da eğitim reformunun belli bir başarı kazanması bu sebeptendir.

Japonlar geçmişin mirasını çok iyi değerlendirmişler ve yeni okulların temelini Tokugawa döneminde kurulan okullar oluşturmuştur. Ayrıca dışarıdan gelen araştırmacı ve hocalara da kapılarını açmışlar ve onlardan faydalanmasını bilmişlerdir. Japonya, Batı bilimini hiçbir zaman dogmatik bir şekilde reddetmemiştir. Osmanlıda ise eğitimle ve özellikle dinî eğitimle ilgili reform, düşünceden bile uzaktı. Buna sebep, din adamlarının

halkı yanlış şekilde yönlendirmesinden kaçınmaktı. Din adamlarına rağmen din eğitimi konusunda bir reformun yapılmamış olması Osmanlı için çok büyük sorunlar yaratmıştır. Oysa Japonya'da "Japonluk" çatısı altında birleşen halk, çağdaş eğitimin gelişmesi için en büyük destekçi durumundaydı. Yani Osmanlı için sonun başlangıcı olan milliyetçilik akımı, Japonya'nın kurtarıcısı olmuştur.

Ayrıca uygarlıkların beşiği olarak görülen Anadolu'da savaşların eksik olmamasına karşın bir ada devleti olan Japonya her zaman tehlikelerden uzak olmuştur. Bu da eğitim reformu dahil, her türlü reformun daha iyi sonuç vermesini sağlamıştır.



THESIS SUMMARIES

Education has been important for every nation in every age. Because it is education which forms the culture of the nation and enables to become a civilization. That is why education can not be neglected.

If we look through the education history of Turkey and Japan, we consider that, both countries valued the subject and sometimes in case of noticing the lack points, non of the countries hesitated to start up reforms. In Japan education was taken more objectively and was revised far from the government's interests. But this could not be achieved in Turkey.

In the 19. century, which is of great importance for both countries, in addition to other areas, surely making revisions in the education area was inevitable. In those years the revision of education in Turkey and Japan was seperated in eminent points. The main seperation was collateraly to Ottoman's insuccessive results in wars, the reforms in military area was taken more seriously and generally it was the military schools which were being reformed. Considering that age, we can not say it was completely wrong. But we think that the education reform should be deployed. This is the reason of the eminent success of education reform in Japan.

Japan could be able to take advantage of the heritage of the past and the new schools were basicly established on the schools which were constituted in the Tokugawa period. Also they let the researchers and teachers from abroad come to Japan and took advantage of their utilities. In Japan there has never been a dogmatic deny against West's sciences. But in Ottoman Empire, the education reform, especially religious education was far from conception.

The reason for that was to avoid from wrong orientations of the public by religion apostles. Because of not making reforms on religious education although religion apostles, lots of problems took place for the Ottomans. But in Japan, being united under the “Japanese” concept, the chief supporter for contemporary education has been the Japanese people. So the nationalism movement which has been the beginning of the end for the Ottoman Empire, has been the saviour of Japan.

Far from that in Anatolia, which is considered as the meeting point of the civilizations, wars had always taken place. Though as an island country, Japan has always been away from dangerous situations. Because of that every reforms, including education reform was successful.

KAYNAKÇA

- Adivar, Abdülhak Adnan. **Osmanlı Türkleri'nde İlim**. 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.
- Armaoğlu, Fahir. **20.Yüzyıl Siyâsî Tarihi**. 12. Baskı. İstanbul: Alkım Kitabevi, 1995.
- Benk, Adnan (der.). **Büyük Larousse Ansiklopedisi**, 5. Baskı. İstanbul: Gelişim Yayınları, 1986.
- Bilim, Cahit Yalçın. **Tanzimat Devrinde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma**. 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1984.
- Bilim, Cahit Yalçın. **Osmanlı**. Cilt 5. Ankara. Yeni Türkiye Yayınları, 1999.
- Binbaşıoğlu, Cevat. **Eğitim Düşünce Tarihi**. 3. Baskı. İstanbul: Binbaşıoğlu Yayınevi, 1982.
- Bowring, Richard. Kornicki, Peter. **The Cambridge Encyclopedia of Japan**. 3. Baskı. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Cramer, Jack. Browne, Gerald. **Çağdaş Eğitim**. 7. Baskı. İstanbul: Millî Eğitim Yayınevi, 1974.
- Çavdar, Tevfik. **Türkiye'nin Demokrasi Tarihi (1839-1950)**. 3. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi, 1999.
- Devellioğlu, Ferit. **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**. 6. Baskı. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 1998.
- Dore, Ronald. Frey, Frederick. **Political Modernization in Turkey and Japan**. 4. Baskı. New Jersey: Princeton University Press, 1968.
- Genelkurmay Başkanlığı. **Atatürkçülük**. 5. Baskı. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1998.

-Gomi, Fumihiko 五味文彦. 詳説日本史研究 (**Açıklamalı Japon Tarihi Araştırması**). 8. Baskı. Tōkyō: Yamagawa Shuppansha, 2000.

-Güneş, İhsan. **Türk Parlamento Tarihi**. 3. Baskı. Ankara: T.B.M.M. Vakfı Yayınları, 1995.

-Güvenç, Bozkurt. Otkan Pulat. **Japon Eğitimi**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1998.

-Güvenç, Bozkurt. **Japon Kültürü**. 6. Baskı. İstanbul: Mas Matbaacılık A.Ş., 2002.

-Hamada, Yōtarō 浜田陽太郎. Ueda, Kaoru 上田薫. 教育学講座 (**Eğitim Bilimi Sempozyumu**) “社会科教育の理論と構造 (Sosyal Eğitim Teorisi ve Yapısı)”. Cilt 10. Tōkyō: Gakushū Kenkyūsha, 1978.

-Ishii, Susumu 石井進. 詳説日本史 (**Açıklamalı Japon Tarihi**), 10. Baskı. Tōkyō: Yamagawa Shuppansha, 2000.

-Ishikawa, Akihiro 石川明弘. “Peace on Earth” **International Social Science Journal**. Unesco, 1984.

-Ishikawa, Shōtarō 石川松太郎. 幕末における幕府の洋学振興政策 (**Shōgunluğun Son Zamanlarında Ortaya Çıkan Shōgunluğun Batı Bilimi Gelişimi Politikası**). 4. Baskı. Tōkyō: Daiichi Hōkishuppan, 1985.

-İhsanoğlu, Ekmeleddin. **Osmanlı Medeniyeti Tarihi**. İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş., 1999.

-Karal, Enver Ziya. **İslâm Ansiklopedisi** “Mahmut II”. Cilt 7, İstanbul, 1970.

-Karal, Enver Ziya. **Osmanlı Tarihi**. 3. Baskı. Ankara: Millî Eğitim Yayınları, 1970.

-Koçer, Hasan Ali. **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**. 2. Baskı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1970.

-Kodaman, Bayram. Saydam, Abdullah. **Tanzimat Devri Eğitim Sistemi**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1992.

- Kokugakuin Üniversitesi Tarihi Belgeler Departmanı 國学院大学校史資料課. 國学院大学百年史 (**Kokugakuin Üniversitesi Yüz Yıllık Tarihi**). Tōkyō: Kokugakuin Daigaku, 1992.

-Lewis, Bernard. **Modern Türkiye'nin Doğuşu**. 4. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1998.

-Lincicome, Mark. **Principle, Praxis, and the Politics of Educational Reform in Meiji Japan**. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1995.

-Matsui, Yoshikazu 松井嘉和. Matsumoto, Keiji 松本圭司. 日本文化史 (**Japon Kültür Tarihi**), 2. Baskı. Tōkyō: Bonjinsha, 2000.

-Nakaizumi, Tetsutoshi 中泉哲俊. 日本近世学校論の研究 (**Japon Modern Dönem Okulu Teorisi Araştırması**). Tōkyō: Kazamashobō, 1977.

-Öner, Necati. **Tanzimat'tan Sonra Türkiye'de İlim ve Mantık**. 3. Baskı. İstanbul: İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1967.

-Sarıkaya, Yaşar. **Medreseler ve Modernleşme**. İstanbul: İz Yayıncılık, 1997.

-Shitanaka, Kunihiro 下中邦彦 (der.). 世界大百科辞典 (**Büyük Dünya Ansiklopedisi**). 2. Baskı. Tōkyō: Heibonsha, 1971.

-Sinanoğlu, Oktay. **Hedef Türkiye**. 4. Baskı. İstanbul: Otopsi Yayınevi, 2002.

-Tabakoğlu, Ahmet. **Türk İktisat Tarihi**. 3. Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1998.

-Tanilli, Server. **Uygarlık Tarihi**. İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1996.

-**T.C. Anayasası**. İstanbul: Yeni Gün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş., 1995.

-Tekeli, İlhan. **Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi**. Cilt 2, 2. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 1985.

-Tekeli, İlhan. İlkin, Selim. **Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1993.

-Tsuchimochi, Gary. **Education Reform in Post-War Japan**. Tōkyō: University of Tōkyō Press, 1993.

-Ubicini, Jean-Henry. **Osmanlı'da Modernleşme Sancısı**. İstanbul: Timaş Yayınları, 1998.

-Unat, Faik Reşit. **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Bir Bakış**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 1964.

-Wajima, Yoshio 和島芳男. 昌平校と藩学 (**Shōhei Okulu ve Beylik Eğitimi**). Tōkyō: Shimontō, 1963.

-Whitehead, Alfred North. **Eğitimin Gâyeleri**. İstanbul: Sosyal İlimler Komisyonu Yayınları, 1971.

-Uluslararası Eğitim Enformasyon Merkezi. **Bugünkü Japonya**. Tōkyō: Japan Echo Inc., 1989.

-Yasukawa, Junosuke 安川寿之輔. 日本歴史 (**Japonya Tarihi**) “学校教育と富国強兵 (Okul Eğitimi ve Zengin Ülke Güçlü Ordu)”. Cilt 15. Tōkyō: Iwanami Kōza, 1980.

-Yeliseyeva, N.Y.. Manfred, A.Z.. **Yakın Çağlar Tarihi**. 4. Baskı. İstanbul: Konuk Yayınları, 1970.