



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ANTROPOLOJİ ANABİLİM DALI

**BİLGİ, TOPLUM, İKTİDAR:
OSMANLI VE CUMHURİYET MODERNLEŞMESİ İLE
KARŞILAŞMA SÜRECİNDE DOĞU MEDRESELERİ**

Serdar Şengül

Doktora Tezi

Ankara, 2008

BİLGİ, TOPLUM, İKTİDAR:
OSMANLI VE CUMHURİYET MODERNLEŞMESİ İLE KARŞILAŞMA
SÜRECİNDE DOĞU MEDRESELERİ

Serdar Şengül

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Antropoloji Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2008

KABUL VE ONAY

Serdar Şengül tarafından hazırlanan “Bilgi, Toplum, İktidar: Osmanlı ve Cumhuriyet Modernleşmesi İle Karşılaşma Sürecinde Doğu Medreseleri” başlıklı bu çalışma, 15 Eylül 2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Balkı Şafak (Başkan)

Doç. Dr. Suavi Aydın (Danışman)

Doç. Dr. N. Serpil Altuntek

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahim Özmen

Doç. Dr. Sibel Özbudun Demirer

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan Çakın

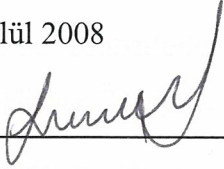
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin/Raporumun ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

15 Eylül 2008



Serdar Şengül

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmam boyunca desteğini benden esirgemeyen, tezimi defalarca okuyarak yapıcı ve ufuk açıcı eleştiri ve katkılarda bulunan, tez danışmanım Doç. Dr. Suavi Aydın’a sabrı ve emeği için teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarımızda bize destek olan değerli bölüm başkanımız Prof. Metin Özbek’e ve yol göstericilikleri ve önerileriyle her zaman yanımızda olduklarını gösteren bölüm hocalarımıza teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan ve eleştirileriyle tezin şekillenmesine katkıda bulunan Doç. Dr. Serpil Altuntek, Doç. Dr. Oktay Özel, Yard. Doç. Dr. Balkı Şafak’a ve Yard. Doç. Dr. Erhan Ersoy’a çaba ve emeklerinden dolayı minnettarım.

Böyle bir araştırmaya yönelmemde niyetlenmemiş bir etkiye ve role sahip olan, her ikisi de klasik medrese eğitimi almış dedelerim Ahmet Şengül ve Mehmet Şengül’e; alan araştırmam sırasında bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşan ve doğru insanlarla ilişki kurmama büyük katkıda bulunan Mele İbrahim, Mele Halil, Mele Burhan, Mele Mahmud, Metin Yiğit, Abdullah Şahin, Süleyman Çevik, Abdurrahman Adak, İbrahim Bor ve Ömer Faruk Yekdeş’e sonsuz teşekkür ediyorum.

Yaptığımız sohbetlerle tezin teorik çerçevesinin oluşmasına büyük katkıda bulunan sevgili Hişyar Özsoy ve Rûken Şengül’e özellikle teşekkür etmek istiyorum.

Tezin redakte edilmesinde büyük emekleri geçen dostlarım Cuma Çiçek ve İkbâl Yetişir’e ve tezi okuyarak değerli görüşlerini benimle paylaşan Çağlayan Ayhan-Day’e yardımları için teşekkür ediyorum.

Son olarak bu sıkıntılı süreçte desteklerini ve sevgilerini benden esirgemeyen ve benim için en uygun çalışma ortamını oluşturmak için büyük çaba sarf eden sevgili anneme ve babama sonsuz teşekkür etmek istiyorum.

ÖZET

ŞENGÜL Serdar. *Bilgi, Toplum, İktidar: Osmanlı ve Cumhuriyet Modernleşmesi ile Karşılaşma sürecinde Doğu Medreseleri*, Doktora Tezi, Ankara, 2008.

Bu çalışmada Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemi modernleşme sürecinin, Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu bölgesinde uzun süre temel eğitim kurumu olarak kalmış olan medreseler üzerindeki etkisi siyasal ve toplumsal dönüşümün, zihniyet dünyası ve bilgi rejimlerinin dönüşümüyle ilgisi kurularak incelenmekte ve bunu yaparken de oryantalist okumanın kritiğine girilmektedir.

İslam dünyasında 10. yüzyılda teşekkül eden medreseler İslâm hukukunun ve İslâm teolojisinin çalışıldığı temel yerler olmuşlardır. Bu şekilde hem İslam inanç ilkelerinin çalışıldığı hem de hem de gündelik yaşamın kendisine göre sürdürülmesi istenen dini kurallarının çalışıp geliştirildiği yerler olmuşlardır. Medresede yetişen insanlar da bu inancın açıklanması ve dini kuralların tatbiki konusunda İslâm toplumlarında rol ifâ etmişlerdir.

Modernleşme sürecinin başına kadar İslâm toplumlarında temel eğitim kurumu olan ve gündelik hayatın düzenlenmesi konusunda merkezi bir rol oynayan medreselere rakip okullar ortaya çıkmış ve medreselerde üretilen bilginin dışında bir bilgi türü ve okumuş insan tipi ortaya çıkarmışlardır.

Modernleşme döneminde eğitim alanında başlayan değişiklikler giderek devletin ve toplumun bütün alanlarına yayılmıştır. Bu süreçte eğitim kurumlarının dönüştürülmesi hem dış dünyaya ve hayatın kendisine dair yeni bir anlayışın yaratılmasında hem de bu anlayışa dayalı yeni bir insan tipinin ortaya çıkarılmasında merkezi bir rol oynamıştır. Bu anlamda modernleşme sürecinde iki farklı yaşam biçimi, iki farklı evren anlayışı, iki farklı zaman kavrayışı, iki farklı insan tipi karşı karşıya gelmiştir.

Bu çalışmada Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi sürecinin sancıları Doğu ve Güneydoğu'da bulunan medreselerle karşılaşma çerçevesi ışığında verilmeye çalışılmıştır. Modernleşme sürecinde Osmanlı İmparatorluğunun Doğusu hem bir coğrafya olarak kurulmuş hem de bu coğrafya modernleşme sürecine uygun bir şekilde

dönüştürölmek istenmiştir. Medreseler ve ürettikleri bilgi biçimi, yetiştirdikleri insan tipi ve içinde bulundukları toplumla geliştirdikleri ilişki biçimi bakımından bu dönüşüm önündeki temel engellerden biri olarak görülerek yasaklanmışlar ve resmi faaliyetlerine son verilmiştir daha sonra etkinlik alanları tedrici olarak sınırlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı İmparatorluğu, cumhuriyet, modernleşme, medrese, doğu, yaşam biçimi, dönüşüm.

ABSTRACT

ŞENGÜL, Serdar. *Power, Society, Knowledge: The Eastern Madrasas in the Process of Encounter with the Ottoman and Republican Modernization Processes*, PhD Dissertation, Ankara, 2008.

This thesis investigates the effects of the Ottoman and Turkish Republican modernization processes on *madrasas*, the long-term educational institutions in the East and Southeast Anatolian regions of contemporary Turkey, focusing on the effects of social and political transformation on modes of consciousness and regimes of knowledge; and to offer, in so doing, a critique of the orientalist reading.

The *madrasas* which emerged in the Islamic world in the 10th century acted as the main institutions for the study of Islamic jurisprudence and theology. Hence, the *madrasas* were the sites to investigate and develop the pillars of Islamic faith and the religious rules to guide everyday life and conduct. Meanwhile, the *madrasa*-educated people assumed authorial roles in the interpretation of faith and the implementation of religious rules.

The modernization processes brought about the formation of new institutions that undermined the centrality of *madrasas* in the field of education and the organization of everyday life. They also created new types of knowledge and educated classes which rivaled the established ways of knowing and mentoring that flourished through the *madrasas*.

Modernization of education was the first of a series of comprehensive transformations that eventually brought into their scope all aspects of political and social life. In this process, transformation of educational institutions played a central role in the creation of new schemes of perception of the outside world, as well as for the creation of a new type of individual to embody and realize the newly acquired modes of knowing and being. In this sense, the modernization process brought two distinct forms of life, two distinct cosmologies, two different perceptions of time, and two different types of human beings at odds with one another.

This thesis explores the complications of the Ottoman-Republican modernization processes in the light of this encounter. During this Process, the Eastern part of the

Ottoman Empire was created as an ‘imaginative geography’ to be properly transformed in line with the pillars of modernity. In these endeavours, the *madrasas* were seen as one of the main obstacles to modernize with respect to the knowledges they produced, the type of human beings they trained, and the kind of socialites they shaped. In effect, first their spheres of operation were limited as a temporary measure. Eventually they were totally outlawed.

Keywords: Ottoman Empire, Turkish Republic, modernization, *madrasa*, East, form-of-life, transformation.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
-------------	---

BÖLÜM II

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
2.2. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMATİĞİ	4
2.3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	6
2.3.1. Medrese İncelenmesinde Bir Yöntem Olarak Antropolojinin Kullanımı.....	7
2.3.2. Araştırma Serüveni.....	13

BÖLÜM III

MODERNLEŞME ÖNCESİ OSMANLI MEDRESELERİ	19
--	----

BÖLÜM IV

OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDA MODERNLEŞME SÜRECİ	21
4.1. MODERNLEŞME İÇİNDE MEDRESE	23
4.2. MEDRESELERE İLİŞKİN YENİ DÜZENLEMELER	23
4.3. MODERNLEŞME SÜRECİNDE MEDRESELER ÜZERİNE SÖYLEM POLİTİKALARI.....	24
4.4. TEMEL BİR TARTIŞMA VE MÜCADELE ALANI OLARAK İLİM ANLAYIŞI	29
4.4.1. Bilimsel Gelişme İçin Önerilen Açıklama Çerçevesi: Bilim-İnanç Ayrılığı.....	30
4.4.2. Bilim İnanç Ayrılığının Eğitime Yansıması.....	32
4.4.3. Dini Olandan Bilimsel Olana Doğru Doğrusal Tarih Anlayışının Ortaya Çıkışı.....	33

4.4.4. Modernliğin Ayırt Edici Özelliği Olarak Bilimsellik.....	34
4.4.5. Bilim, Sanat ve Felsefe: Farklı Bilgi Türleri Arasında Hiyerarşinin Kuruluşu	34
4.4.6. Toplamlar Arasında Bir Karşılaştırma Kıtası Olarak Bilimsellik ..	37

BÖLÜM V

MEDRESELERDE İLİM ANLAYIŞININ ŞEKİLLENMESİ.....	43
5.1. MEDRESELERDE İLİMLERİN SINIFLANDIRILMASI VE MÜFREDAT	46
5.2. MÜSLÜMAN ÂLİMLERİN DOĞA KAVRAYIŞI.....	49
5.3. OSMANLI MEDRESELERİNDE İLİM ANLAYIŞI	53
5.4. OSMANLI İMPARATORLUĞUNDA İLİM ANLAYIŞININ İLK SORGULANMA BİÇİMİ.....	57
5.5. AVRUPA’YLA KARŞILAŞMA: 17.-19. YÜZYIL	59

BÖLÜM VI

19. YÜZYIL: BÜYÜK DÖNÜŞÜM VE DOĞU MEDRESELERİ.....	65
6.1. YÜZYIL VE OSMANLI’DA YENİ BİR BİLİM FELSEFESİNİN YARATILMASI	65
6.2. 19. YÜZYIL OSMANLI MODERNLEŞMESİNİN ANAFORUNDA DOĞU MEDRESELERİ.....	66
6.2.1. Tarihsel Arkaplan	67
6.2.1.1. 1514 Amasya Antlaşması.....	68
6.2.1.2. Bağımsız Doğu Medreseleri ve Kent Hayatı	70
6.2.1.3. Osmanlı Krizinde Bölge.....	73
6.3. Uzun 19. Yüzyıl ve Reformlar	74
6.3.1. Tanzimat ve Islahat Düzenlemeleri	78
6.3.1.1. İmparatorluğun Doğusunun Yeniden Düzenlenmesi	79
6.3.1.2. “Hal-i Vahşet ve Bedeviyette Yaşarlar”: Doğu’nun İmgesel Kuruluşu	82
6.3.2. Doğu Medreseleri	86
6.3.2.1. Şeyhlerin Bölgede Artan Egemenlikleri	87
6.3.2.2. Nakşibendîliğin Doğuya Gelişi ve Doğu Medreselerine Etkisi	92
6.3.2.3. Şeyh Egemenliğinin Medreseler Üzerindeki Etkisi	94
6.3.3. Zaman ve Mekânın Örgütlenmesi Açısından Bir Karşılaştırma	95

BÖLÜM VII

CUMHURİYET MODERNLEŞMESİ VE MEDRESELER.....	102
7.1. CUMHURİYET DÖNEMİNDE MEDRESELER.....	108
7.2. CUMHURİYET MODERNLEŞMESİ DÖNEMİNDE ŞEYH, AĞA VE MEDRESE İLİŞKİSİ.....	116

BÖLÜM VIII

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	125
KAYNAKÇA.....	133

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışma Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu bölgesinde uzun süre temel eğitim kurumu olarak kalmış olan medreselerin Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemi modernleşme süreçleri boyunca geçirdikleri dönüşümleri, siyasal ve toplumsal dönüşüm süreçlerinin zihniyet dünyası ve bilgi rejimlerinin dönüşümleriyle ilgisini kurarak incelemekte; bu temel uğraşın bir ayağı olarak söz konusu tarihsel deneyim ve kültürel formasyonlara yönelik pozitivist ve/veya oryantalist okumaların eleştirisini sunmayı amaçlamaktadır.

Modernlik genel olarak maddi gelişmişlik, yaşamı örgütleyen kuralların rasyonelliği ve pozitivist bilgi anlayışında somutlaşmış olan bilimsellik kıstasları üzerinden tarif edilir (Mardin, 1995; Asad 2007; Knauf, 2002). Bu çalışma modernliği çok boyutlu, içsel anlamda çelişkili ve sürekli oluş halinde bir proje olarak anlamakta, modernleşmeyi bu bağlamda bir siyasal, toplumsal ve epistemolojik bir inşa süreci olarak değerlendirmektedir. Çalışma modernleşme sürecinde eğitim kurumlarının dönüşümünü, iktisadi hayatın, siyasal ve toplumsal örgütlenmenin ve bunlarla karşılıklı bir etkileşim içinde bulunan evren anlayışlarının ve zihniyetlerin dönüşümü ışığında ve zemininde incelemektedir. Çalışmanın zihniyet dünyasından kastı ise insan ya da toplumların, insan, toplum ve doğaüstüne yönelik *düşünme tarzı*, *algılama biçimi* ve bu algılamaya bağlı olarak ortaya konan bir *tavırdır* (vurgu bana ait) (Aydın'dan aktaran Özkiraz, 2000: 134). Bu anlamda zihniyet salt zihinsel olanın ötesinde sosyal yapılarla bağlantılıdır ve kendini bir tavır ve tutum şeklinde gösterir (Özkiraz, 2000: 133). Bu anlamda çalışma, medrese ve okulu iki ayrı, tekil kurum olarak değil; bu iki kurumun içinde şekillendikleri ve üretimine katkıda bulundukları iki zihniyet dünyası çerçevesi içinde karşılaştırmayı hedeflemektedir.

Bu nedenle çalışmada önce Osmanlı modernleşmesi sürecinde modern zihniyetin nasıl oluştuğuna ve buna karşın modern olmayan, ortaçağa ait, geleneksel, dinî gibi farklı şekillerde adlandırılan zihniyetin kendini bu modern zihniyet karşısında nasıl

konumlandığına bakılacaktır. Böylesi bir okuma ya da inceleme girişimini yönlendiren saikin, modern aklın var olma (ontoloji) ve bilmeye (epistemoloji) dair postulatlarının, modernite öncesi varlık ve bilgi kategorilerinin adlandırılması ve sınıflandırılmasında oynadığı kurucu rolün açığa çıkarılması olduğunu belirtmeliyim.

Bundan dolayı, çalışmada ilk önce İslâm dünyasında modernleşme süreci öncesinde Osmanlı İmparatorluğundaki medrese eğitim sistemi ve bu eğitime hâkim olan bilişsel ve epistemolojik çerçeveler ortaya koyulacaktır. Ardından eğitime yüklenen anlam ve bu anlamın dönüşümü, ilk önce askeri eğitim alanında başlayan modernleşme sürecinin zamanla diğer sosyal, siyasal ve ekonomik alanlara yayılmasıyla ilişki halinde incelenecektir.

Eğitimin modernizasyonu sürecinin izi sürülürken bu süreçte merkezî bir yere sahip olan ilim anlayışlarının dönüşüm dinamikleri üzerinde durulacaktır. İlim anlayışları modernleşme sürecinde temel bir mücadele alanı şeklinde değerlendirilmiştir. Modern ve modern öncesi ilim anlayışlarının karşılaştırılması üzerinden yaşanan mücadele, zaman içinde iki ayrı zihniyeti ve bu zihniyetlerin ifade ettiği dünyaları birbirinden ayıran bir içerik kazanmıştır. İlimden modern bilime kat edilen yol, modern olanı modern-öncesi durumlardan ayırt eden karşıt özellikler temelinde tariflenmiştir. Bu tartışmanın merkezî öneminden dolayı, bu çalışma, bilimsel aklın ayırt edici özelliklerini inceleyerek bilimsel metodolojinin modern toplum, iktidar ve bireyin inşası süreçlerinde araçsallaştırılma biçimlerine yoğunlaşmıştır. Bu tartışmaları soyut felsefi bir sorgulama biçiminde yürütmek yerine, Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi sürecinde yaşanan söz konusu tartışma ve zihinsel dönüşümleri bunlara eşlik eden kurumsal dönüşümlerle birlikte vermeye çalıştım.

Çalışmanın sonraki bölümlerinde özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren önce Osmanlı İmparatorluğu'nun, ardından Cumhuriyetin bugünkü Doğu ve Güneydoğu Türkiye'yle karşılaşma süreçlerini, devam eden modernleşme süreci bağlamında incelemeyi amaçladım. Bunun nedeni Osmanlı İmparatorluğunu Doğu ve Güneydoğu Türkiye coğrafyasına getiren saiklerin bu modernleşme süreci olmasıdır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gerçekleştirilen idari reformlar çerçevesinde ilerleyen bu karşılaşmanın “merkez” ve “Doğu'nun” simetrik kuruluşlarına yol açtığını savlıyorum. Bu nedenle, çalışmada, modernleşme sürecinde Doğu'nun, hem Edward Said'in (2006)

tariflediği anlamda “muhayyel bir coğrafya”¹ olarak nasıl kurulduğuna, hem de idari reformlar aracılığıyla nasıl “merkeze” dâhil edilip içerilmeye çalışıldığına bakmayı amaçladım.

Cumhuriyet modernleşmesi, 19. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren başlatılan Osmanlı İmparatorluğu idari modernleşme süreciyle hem birçok süreklilik hem de bu süreçten niteliksel kopuşlar ve farklılaşmalar içerir. Cumhuriyet dönemiyle birlikte resmi kurumsal ifadesine ve örgütlenmesine kavuşan modern ulus-devlet kendi kurumlarını ve kendi anlayışını egemeni olduğu coğrafyanın tamamında hâkim kılmak yönünde bir politika benimsemiş ve bu yeni egemenlik inşasının önünde rakip ve engel olarak gördüğü farklı anlayış ve yapılanmaları ortadan kaldırma yoluna gitmiştir. Ancak değer yüklü bir coğrafya olarak “Doğu”, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e modernleşmenin yayılması gereken bir sorun (alanı) olarak kalmıştır. Bu bağlamda çalışmanın son bölümü, bir yandan Cumhuriyet modernleşmesinin süreklilik ve kopuş anlamında Osmanlı modernleşmesiyle ilişkisine öte yandan bu sürecin Doğu’yla ve özellikle Doğu medreseleriyle kurduğu ilişkiye yoğunlaşmaktadır.

Çalışmada, Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin, tanımını “yurttaş” kavramında da bulan homojen bir kitle yaratmayı hedeflediği sonucuna varılmıştır. Söz konusu homojenleştirme sürecini, 19. yüzyılda Osmanlı idari sisteminin bir parçası haline gelen bugünkü Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde eğitim kurumlarının dönüştürülmesi bağlamında inceleyen bu çalışmanın Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin çoklukla ihmal edilmiş bir yönünü açığa çıkardığını ümit ediyorum.

¹ Edward Said bu kavramı, Oryantalizm adlı çalışmasında, öteki yerler, halklar ve peyzajların tasvir ve portrelendirme biçimlerini, bu temsillerin yaratıcılarının algı ve arzuları ile kendileri ve tasvir ettikleri özneler ve olgular arasındaki iktidar ilişkilerinin şekillendirdiğini belirtmek için önermiştir (2006)

BÖLÜM II

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışma, Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi sürecinde eğitimin yeniden örgütlenmesini medreselerin dönüşümü üzerinden incelerken, modernliğin bu coğrafyada kuruluşunu, iktidar mekanizmasında yaşanan değişimlerin ötesinde, bilgi-toplum-iktidar ilişkilerinin dönüşümü çerçevesinde okumayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de eğitim ve modernleşme konusu bugün de güncelliğini koruyan bir konudur. Neredeyse her yıl eğitim süresine ilişkin olarak yapılan değişiklikler ve yine sınav sistemine ilişkin olarak yapılan değişiklikler, yabancı dil eğitimi veren okulların konumu, din derslerinin durumu ve din eğitimi veren okulların statüsü kısacası bir bütün olarak eğitimin içeriği, fonksiyonu ve amacı hâlâ sıcak tartışmalara neden olmaktadır. Bu genel tartışmaların yanı sıra Doğu’nun eğitim konusundaki yüz yıllık ihmali, bu nedenle eğitimin acilen Doğu’ya götürülmesi, Doğu’nun cehaletten kurtarılması Doğu’nun ancak eğitimle kalkındırılabilceği ve medenileştirilebileceği eğitimle ilgili söylemi bu çalışma açısından merkezi öneme sahip olan bir diğer boyutunu oluşturmaktadır.

Bu çalışma bahsi geçen tartışmalara antropoloji disiplini içinden modern bilgi ve aklın arkeolojisine yoğunlaşan eleştirel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

2.2. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMATİĞİ

Bu çalışma temel olarak su sorulara cevap vermeyi amaçlamaktadır: Modern iktidar kendini kurumsallaştırırken ne tür bilgilere ihtiyaç duymuştur? Modernleşme sürecinde geleneksel ya da eski olarak adlandırılan bilgi, bilme ve yaşam biçimleri nasıl bir siyasal ve zihinsel anlayış ve toplum tahayyülü içinde geri ve faydasız bulunmuş,

ortadan kaldırılmaya çalışılmışlardır? Farklı bilgi ve bilme biçimleri arasındaki hiyerarşi nasıl ve hangi kıstaslar üzerinden kurulmuştur? Modern bilme ve olma biçimi, geri olarak addettiği bilgi türleri ve yaşam biçimlerini ortadan kaldırırken ne tür meşrulaştırma mekanizmaları kullanmıştır?

Bilginin amacı, anlamı, niteliği ve değeri üzerine yapılan tartışmaların Osmanlı modernleşme sürecinin başlangıcında temel bir dönüşüme uğradığı önerilmiştir. Bu çalışma, söz konusunu dönüşümün ‘basitten karmaşığa’, ‘gelişmemiş olandan gelişmişe’, ‘ilkel olandan medeniye’ doğru düz-çizgisel bir doğrultuda hareket ettiği varsayılan tarihsel ilerlemenin doğal, apansız seyri çerçevesinde anlaşılamayacağıdır. Darwinist kuramın dahi, büyük ölçüde çarpıtılmış olan mirasına rağmen, evrimin her hangi bir organizmaya içkin “daha üst bir gelişmişlik seviyesine ulaşmak” gibi “içsel bir itkiye” atfedilemeyeceğini, dışsal koşullara uyum ihtiyacının olumsal sonucu olarak anlaşılması gerektiğini savladığı hatırlanmalıdır. Michel Foucault’nun *The Order of Things* (2002) [Şeylerin Düzeni] ve *Archeology of Knowledge* (1982) [Bilginin Soy kütüğü] adlı çalışmalarında son derece ikna edici bir metotla gösterdiği üzere, zihinsel dönüşümler tarihsel ilerlemenin değil epistemolojik kırılma süreçlerinin kurucu ve üretken sonuçları olarak anlaşılmalıdır. Bu çerçevede, bu çalışma, ilgisini yönelttiği Osmanlı-Cumhuriyet modernleşme süreçlerinde yaşanan bilişsel ve epistemolojik dönüşümleri iktisadî bakımdan kalkınmacı, tarih felsefesi bakımından ilerlemeci, bilim felsefesi bakımından pozitivist, kültüre yaklaşım bakımından faydacı ve fonksiyonalist, yönetim felsefesi bakımından merkezîyetçi bir paradigmanın inşası bağlamında okumayı amaçlamaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi bu çalışma modernleşmeyi bir inşa süreci olarak algılamaktadır. Ancak bu inşa boşlukta gerçekleşmeyip bir toplumsal bağlamda yani bir “reel var oluş, olma ve eyleme düzleminde” gerçekleştiği için, aynı inşa sürecine hep bir yıkım süreci eşlik etmektedir. Bu anlamda modernlik uzay ve zamana, ben ve ötekilere, yaşamın imkân ve deneyimlerine ilişkin bir deneyim tarzıdır (Bermann, 2004: 27). Kültürel, siyasal ve toplumsal ayrımlar farklı modernlik deneyimlerinin ortaya çıkmasına neden olur.

Çalışmanın kendisine konu olarak Osmanlı ve Cumhuriyet modernleşmesinin Doğu medreseleri ile karşılaşma sürecinin bilgi, toplum ve iktidar ilişkisini kurarak

incelemeyi seçmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi bu konuda literatürde bir boşluk bulunmasıdır. Osmanlı modernleşme literatüründe yönetim anlayışının ve yapılanmasının değişimi, bununla paralel olarak merkezileşme konuları üzerinde durulmuş olsa da söz konusu dönemde yarı özerk bir idari yapılanmayla İmparatorluğa bağlı olan bir bölgenin doğu coğrafyası olarak Osmanlı İmparatorluğuna dâhil edilme süreci üzerinde çok fazla durulmamıştır. Martin van Bruinessen'in (2003) ve Wadie Jwadih'in (1999) çalışmalarında olduğu gibi bu konu üzerine yapılmış müstakil çalışmalarda ise medreselerin bu dönüşümlerden nasıl etkilendiği analize dâhil edilmemiştir.

Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin ilk önce eğitim alanında başladığı düşünülürse Doğunun modernleştirilmesi sürecinde medreselerin analize dâhil edilmemesinin ciddi bir boşluk ve eksiklik yarattığı görülecektir. Bu boşluğun ve eksikliğin giderilmesi amacıyla bu çalışmada, Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi sürecinde Doğu coğrafyasının kuruluşu ve dönüşümü, medreselerin bu karşılaşma esnasındaki dönüşümü üzerinden okunmaya çalışılmıştır. İkinci olarak Osmanlı medreseleri modernleşme sürecinde gerçekleştirilen idari düzenlemelerle ortadan kaldırılmakla beraber, Doğu medreseleri Cumhuriyet döneminde de varlığını devam ettirmiş; her zaman açıkça ifade edilmese de, Cumhuriyet modernleşmesinin asli sorunlarından biri haline gelmişlerdir. Bu nedenle, halen devam etmekte olan “Doğu”da “medrese” ve “eğitim sorunları” tartışmalarının ve bu bağlamda geliştirilen söylemlerin modern iktidarın söz konusu coğrafyada inşası sürecinin bileşenleri olarak da anlaşılması gerektiğini öneriyorum.

2.3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Doğu medreselerinin Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi sürecinde yaşadıkları dönüşümleri incelemek için konuya ilişkin teorik okumaların yanı sıra saha araştırması ve arşiv çalışmaları yaptım. Genelde Osmanlı medreseleri ve özelde Doğu medreseleri üzerine yapılan çalışmaların neredeyse tamamı ya tarihçiler ya da ilahiyatçılar tarafından gerçekleştirilmiştir.² Bu anlamda konunun antropoloji disiplini içerisinde

² Birkaç örnek vermek gerekirse: Necdet Sakaoğlu (2003) *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi* İstanbul: Zeki Salih Zengin (2002) *II. Meşrutiyet'te Medreseler ve Din Eğitimi* Ankara: Akçağ Yayınevi; Fahri Unan (2003) *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi* Ankara: TTK; İ.H. Uzunçarşılı (1988) *Osmanlı İlmiye Teşkilatı* Ankara: TTK; Özel olarak medreseler üzerine olmasa da medreselerle ilgili bölümler de

çalışılması ilk başta yadırgatıcı gelebilir. Ancak bir karşılaşma anının ve bir dönüşüm sürecinin analizini yapmaya ve bu karşılaşma anında bilgi üretim sistemlerinin ve yaşam biçimlerinin nasıl dönüştüğünü incelemeye çalışılacağından antropolojik yöntemin bu konuyu çalışmak için en uygun yöntem olduğunu düşünüyorum.

Bu çalışmada antropolojik yöntemden kastedilen alan araştırması yönteminin kullanılmasının yanı sıra, ileri-geri, medeni-gayri medeni; iyi-kötü; verimli-verimsiz gibi değer yüklü kavramsal çiftlerin oluşum ve dönüşümlerinin salt teorik akıl yürütmeler yoluyla değil gündelik hayatta, iktidar ilişkilerinde gerçekleşen değişimlerle ilişkisini kurarak incelenmesidir. Teorik okumaların ve tarih okumalarının alan araştırmasıyla ve gündelik hayatın kendisinde gerçekleşen değişimlerle ilişkilendirilmesi geçmiş ve şimdi arasındaki ayrım çizgilerini bulanıklaştırır. Geçmiş ve şimdi arasında çizilen çizgi de tarihsel olarak oluşturulmuş değer yüklü bir çizgidir.

Medreseler antropolojik yöntemle Türkiye akademisinde çalışılmamış olsa bile uluslararası antropoloji literatüründe medrese çalışmaları mevcuttur. Timothy Mitchell'in tarihsel antropoloji yöntemiyle gerçekleştirdiği *Mısır'ın Sömürgeleştirilmesi* (2005) çalışması, Brinckley Messick'in *The Caligraphic State* (1993) adlı çalışması ile Hourai Touati'nin (2004) *Ortaçağda İslam ve Seyahat- Bir Âlim Uğraşının Tarihi ve Antropolojisi* adlı çalışmaları bu alanda etkin örneklerdir. Aşağıda bu çalışmada antropolojik yöntemden nasıl yararlandığı anlatılacaktır.

2.3.1. Medrese İncelenmesinde Bir Yöntem Olarak Antropolojinin Kullanımı

Sosyal bilimler alanında yapılan iş bölümü gereği antropoloji disiplininin; yazısız ilkel toplumlar, yani tarihe adım atmamış toplumları, sosyolojinin; karmaşık modern toplumu; oryantalizmin de; modern olmayan ancak yazıya ve yüksek medeniyete sahip toplumları incelemesi öngörülmüş ve söz konusu disiplinler çalışmalarını bu ayrıma uygun olarak gerçekleştirmişlerdir. (Gulbenkian Komisyonu 1998: 45).

içeren İlhan Tekeli ve Taner Timur gibi tarihçilerin Osmanlı'dan bugüne Türk tarihinde bilgi üreten kurumları analiz eden çalışmaları da bu kategoriye dahil edilebilir. Bunun yanı sıra Benjamin C. Fortna (2005) ve Selçuk Somel Akşin (2001) gibi siyaset bilimciler ve tarihçilerin çalışmalarında özellikle siyaset bilimi perspektifinden iktidarın dönüşüm ve kendini uyarlama sürecinde medresenin rolüne ve tüm bu değişimlerde geçirmiş olduğu dönüşümlere bakılmış ancak bu yeni iktidarın doğası ve toplum üzerindeki etkisi üzerinde yeterince durulmamıştır.

Antropoloji disiplini ilk başta insanı, insanın başlangıcını, doğaya uyum sürecini ve bu uyum sürecinde edindiği bilgi ve tecrübelerin bir sonraki kuşağa aktarımı gibi daha genel, deyim yerindeyse evrensel konuları kendi ilgi alanı olarak belirlemiştir. Ancak önceki yüzyıllardaki gezgin ve misyoner kuşakların önemli bakiyesiyle birlikte bir bilim hüviyetine 19. yüzyılda kavuştuğunda bu dönemin ilerlemeci ruhundan oldukça etkilenmiştir ve bu anlamda evrimci bir bilim dalı olarak doğmuştur; evrim kavrayışı zaman ve mekân içinde bir yönelişi ve türlerin değişimini ima etmekteydi (Özbudun, Şafak ve Altuntek, 2007: 21-22). Evrimcilik birkaç alanda birden düşünülmüştür. İnsan toplumları ya avcılık, çobanlık ve göçerlik, çiftçilik ve sanayileşme şeklinde üretim ilişkileri üzerinden (Özbudun ve arkadaşları, 2007: 26); ya teolojik, metafizik ve pozitif evre olmak üzere zihin temelli dönüşümleri merkeze alarak (Özbudun ve arkadaşları: 27); ya da doğal hukuktan sözleşme temelli hukuka doğru iktidarın niteliği ve meşruiyeti açısından (Özbudun ve arkadaşları, 2007: 26–27) gelişme gösteren bir evrim skalası üzerinde sıralandılar.

19. yüzyılın hâkim toplum sınıflandırmalarına bakıldığında yeryüzüne dağılmış olan insan topluluklarının ve toplumların yalnızca toplumsal örgütlenmenin karmaşıklığı, teknolojik gelişmişlik düzeyi açısından değil, doğayı ve evreni algılama biçimi açısından da sınıflandırıldığı görülür. Nasıl ki, Avrupa Auguste Comte'dan hareketle mitolojik ve teolojik evrelerden geçerek bilimsel evreye ulaşmış modern hale gelmişse, Avrupa dışında yaşayan toplulukların da aynı evrim anlayışı gereği benzer aşamalardan geçerek Avrupa'nın bugünkü durumuna gelebileceği varsayılmıştır. Bu anlayış çerçevesinde dünya sosyal coğrafyası Batı'nın ulaşılacak en ileri noktada bulunduğu (Auge ve Colleyn, 2005: 99), birbirinden farklı gelişmişlik seviyesine sahip topluluklarla bezenmiş bir mozaik olarak algılanır olmuştur. Fakat pozitivist-ilerlemeci bir anlayışla kurulan bu taksonomiler, farklılıkların denkliliğini varsaymaz; aksine teknolojik gelişmişliği ile kültürel ve zihinsel gelişmişlik arasında doğrusal bir simetri öngörüsünden türerler. Hegel'in tarihi Antik Çağ, Ortaçağ ve Modern Çağ şeklinde bölümlenmesi; Malinowski'den Lévi Strauss'a bilimsel olmayan zihin durumlarını “yaban düşünce”yi ya da “ilkelerde din ve büyü”yi inceleyen antropolojik çalışmalar teorik referanslarını böylesi bir anlayıştan alırlar.

19. yüzyıl boyunca ilerleyen sanayi devrimi, yeni toplumsal siyasal örgütlenme biçimlerinin efektif verimliliği ve modern Avrupa'nın tüm bunlar eşliğinde yükselen

askeri ve siyasal hegemonyası; kendisini nesnel, değerden arınmış ve evrensel olarak sunan “bilimsel epistemolojiyi” , Zizek’in deyimiyle “sublim, yüce” mertebesine erişirmişti (Zizek: 2002) Ancak modernist postulatlar 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ciddi eleştirilere tabi tutuldular. Dünya savaşları, Holocaust, gulaglar, atom bombası teknolojik bilimsel-teknolojik ilerlemeye duyulan inançta ciddi kırılmalar yaratırken (Bauman, 1989; Lawrence, 1997) Hegelian felsefenin tarihin dışına ittiği “karanlık kıtalar”da yükselen anti-kolonyal mücadeleler, bilginin değerden bağımsız, nesnel olduğu varsayımının ciddi bir şekilde sorgulanmasına neden oldular (Foucault, 1982; Altbach ve Kelly, 1991; Gulbenkian Komisyonu, 1998; Dirlik, 2001). Tüm bu kırılmalar, hayal kırıklıkları ve ‘sürprizler’, 1960’lardan itibaren bilgi ve iktidar arasındaki ilişkinin sorgulanması olgusunu eleştirel düşüncenin merkezine getirdiler. Siyasal ve sosyal çalkalanmalara eşlik eden kriz yalnızca sosyal bilimlerde meydana gelmedi, doğa bilimleri de ciddi bir kriz içine girdi (Gulbenkian Komisyonu, 1998).

Buna paralel olarak modernliğe ilişkin sorgulamalar antropoloji disiplini içinde de siyasal bir sorgulamadan epistemolojik bir sorgulamaya doğru bir gelişim göstermiştir. Antropolojinin modern dışı toplumları tanımlarken ve incelerken ürettiği bilginin siyasal işlevinden bizatihi modernliği ortaya çıkaran koşulların antropolojisine doğru bir değişim seyri gözlemlemek mümkündür. Bu çalışmada da tezlerinden yararlanılacak olan Talal Asad’ın Antropoloji disiplininin bir yandan “sömürgeci mantık” öte yandan sömürgeci siyasi-idari yapılarla ilişkisini inceleyen *Antropoloji ve Sömürgecilik* (2008) ile dinin ve modern olmayanın değil bizatihi modern ve seküler olanın antropolojisini yapmaya giriştiği *Sekülerin Biçimleri* (2007) adlı çalışmasında bu dönüşümün izlerini görmek mümkündür.

Evrimci anlayış hem sahip olduğu epistemik çerçeve itibarıyla sorgulanmıştır hem de bugün artık hızlı nüfus hareketleri, teknolojik gelişmeler, hızlı sanayileşme nedeniyle dış dünyadan izole olmuş, geleneksel ya da modern olmayan toplum sınıflandırması yapmak mümkün görünmemektedir. Sosyal bilimlerde antropoloji ve sosyoloji disiplinleri arasında yapılan iş bölümü bugün her zamankinden daha çok sorunlu görünmektedir. Geleneksel ve modern, ilkel ve medeni, sözlü kültür-yazılı kültür; sanayileşmiş- sanayileşmemiş toplum ayrımları bugün büyük oranda olgusal temellerini yitirmişlerdir. Bugün ciddi bir karşılaşma anı hemen hemen dünyanın bütün yerlerinde yaşanmaktadır. Bu nedenle antropolojik yöntem alan araştırması ve en temel anlamda

insana dair sorduğu sorularla bugün bu karşılaşma anını incelemeye en uygun sosyal bilim dalı olarak görünmektedir.

Antropolojinin tüm bu tartışmalara sunduğu bir diğer katkı da din antropolojisi alanından gelmiştir. Modern toplum dışındaki toplumların yaşayışlarının etnografik çalışmalarla incelenmesi, bu toplumların inanç biçimlerini irrasyonelite, doğaüstü güçlere inanç, büyücülük, mistisizm kayıtları üzerinden batı rasyonalitesinin karşısına koyan 19. yüzyıl klasik anlayışı yerine, farklı inanç biçimlerini söz konusu toplulukların yaşamını örgütleyen ve kendi içinde tutarlılığı olan farklı rasyonaliteler olarak değerlendirmeyi salık vermektedir. Din antropolojisi genel olarak maddi bir gelenek içerisinde, teolojik bilgileri değil, bireysel ve kolektif pratiklerin gözlemlenmesi yoluyla özel yaşamla ilgili gözlemler yapmayı hedefler (Auge ve Colleyn, 2005: 51-52). Böylece farklı inanç biçimlerini, bunların üzerinde yükselen var olmaya ve bilmeye dair farklı evren tasavvurlarını, kozmolojileri, hiyerarşik olmayan bir şekilde karşılaştırma imkânı ortaya çıkmıştır.

Tüm bu eleştiriler ışığında bugün antropolojik yöntem insanın bilimini yapma yönündeki başlangıç iddiasını gerçekleştirmeye çok daha muktedirdir. Bütün çeşitliliği içerisinde insanı ele almayı amaçlayan antropoloji yerkürenin farklı noktalarında insanların fizik ve kültürel çevrelerinden nasıl etkilendikleri, ona nasıl uyum sağladıklarını anlamaya çalışarak farklılıkları içerisinde bütüncül bir insanlık resmi vermeye çalışır (Aydın, 2007: 3). Antropoloji bu bakımdan bilgi üretim biçimleri, iktidar teknikleri ve yaşam biçimleri arasındaki ilişkiyi, kısacası yaşamı zaman, mekân, bilgi üretim biçimleri ve evren tasavvurlarıyla bir arada incelemeye diğer bütün disiplinlerden çok daha uygundur.

Disipliner oryantasyonunu yukarıda bahsi edilen çerçevelerden alan bu çalışma, Osmanlı-Cumhuriyet dönemi modernleşmesinin bugün Doğu ve Güneydoğu Türkiye'ye tekabül eden bölgedeki etkilerini, bu süreci yönlendiren ve vücuda getiren bilme, olma ve yönetme biçimlerinin yapılanma tarihlerini medreselerin yıkıntılarının izini sürülerek incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada Walter Benjamin'in yorumladığı biçimiyle tarihsel materyalizm yönteminden yararlanılacaktır. Temel çerçevesi ilk olarak Karl Marx'ın eserlerinde çizilen tarihin maddeci yorumu, tarihsel zamanın hiç bir apriori akıl (reason) ya da güç

(force) tarafından belirlenmediği, yalnız ve yalnız insan aklı ve özneliği ile gerçekleştiğini savlar (Marx-Engels, 2004: 15-17, 19-21, 43-54). Ancak Marx'ın metodunda önemli olan yalnızca metafizik ya da doğaüstü olanın tarihin inşası (oluşumu) sürecinin dışına itilmesi değil, kendisine öznellik (aktörlük) atfedilen insan aklının ve/ve ya bilincinin de, insanın toplumsal var oluş koşullarının belirlenimi çerçevesinde tanımlanmış olmasıdır. Louis Bonaparte'ın 18 Brumaire'indeki meşhur pasajda ifade ettiği gibi, “İnsanlar kendi tarihlerini yaparlar; ancak kendi seçtikleri koşullar içinde değil, doğrudan verili olan ve geçmişten kalan koşullar içinde yaparlar” (Marx-Engels, 1976: 477). Marx'a göre insanın sosyal varlığının, dolayısıyla onun belirlediği aklının ya da bilincinin, dolayısıyla tarihsel sürecin inşasının temel gücü iktisadi organizasyon, yani üretim biçimidir (Marx-Engels, 1976a: 25)

Walter Benjamin, sosyal varlığın kuruluşunda iktisadi alanın önceliği ve (sosyal) insanın tarih yapıcı rolünü kabul etmek ve öne çıkarmakla birlikte, kendi tarihsel materyalist felsefesini klasik Marxism'in de paylaştığı “tarihsel ilerleme” nosyonunun karşısına koyar. Michael Löwy'nin belirttiği gibi Benjamin'in çabası ilerleme fikrini alt etmiş bir tarihsel materyalizm anlayışının oluşum imkânını araştırmaktır (Löwy, 2007: 19). Benjamin'e göre, tarihsel süreç tam da insan aktörlüğü ile kurulduğu için kaçınılmaz ya da apansız (doğal) değildir; tarihin kaçınılmazlığı ve tarihsel zamanın düz-çizgisel ilerlediği savı, ancak pozitivist tarih felsefesine ait değer yüklü ve olumsal bir aksiyom olarak anlaşılmalıdır. Benjamin, tarihi bir “kazanımlar” birikimi, her zamandan daha çok özgürlüğe, akılcılığa, uygarlığa doğru bir “ilerleme” olarak kavrayan “tarihselci” (historisist) bakışı mümkün kılanın “homojen, boş, nötr bir zaman algısı” olduğunu söyler (Benjamin, 2004: 45). “Tarihsel ilerleme”, ilerlemeci paradigmanın izleğinde tüm heterojen zaman ve varlık biçimlerinin yıkıntıları üzerinden yürüyen bir süreç olmaktan başka bir şey değildir. O'nun kavramaya çalıştığı ezilenler cephesinden ise, tarihsel ilerlemenin, modernitenin, ihtişamlı tarihi egemenlerin zaferler dizisi olarak görülür (Löwy, 2007: 49). Bu nedenle, Benjamin ilerleme eleştirisinin temeline tarihsel ilerlemenin yarattığı ve üzerinden yükseldiği yıkıntıların izlerini sürmeyi koymuştur (2004: 42). “Bugünün tarihini” yapmayı amaçlayan böylesi bir metot kendi feyiz ve rehberliğini “niteliksel ve dolu bir zaman” kavrayışından alır (Löwy, 2007: 108). Benjamin'e göre “şimdinin zamanını devrimci imkânlılıkla doldurmanın” tek yolu da budur.

Bu çalışmada Benjamin'in tarih felsefesinden etkilenecek son iki yüzyıllık Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi, kaçınılmaz bir tarihsel ilerleme olarak değil, belli iktidar ilişkileri içerisinde bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilecektir. Yine söz konusu sürecin sadece bir inşa süreci değil aynı zamanda yıkım süreci olduğu kabul edilecek ve Osmanlı-cumhuriyet modernleşmesi medreselerin yıkıntıları üzerinden okunmaya çalışılacaktır. Ancak modern yaşam biçimlerinin yıkıntılara gömdüğü farklı yaşam biçimlerinin izleri sürülürken, modern tarihin iktidar yürüyüşünün aşkın bir kaçınılmazlıktan ziyade, her adımı şiddetin değişik biçimleriyle örülü tarihsel-kültürel bir insan tasarımı olduğu görülebilecektir. Böylesi bir okuma pratiğine girişmek tarihsel bir arkeoloji yöntemini ve soy kütüğü çıkarma uğraşını zorunlu kılmaktadır.

Foucault'nun tariflediği şekilde arkeoloji düşünce ve söylem (diskur) sistemlerinin tarihsel analizini yapma yöntemidir. Daha yalın bir ifadeyle arkeolojinin amacı, yine Foucault'nun, bir toplumda verili bir dönemde tedavülde olan tüm beyanatların (statement) oluşma ve dönüşüm sistemleri olarak tariflediği "arşiv" in dökümünü yapmaktır. Söylemin mümkün kıldığı, ya da imkânsızlaştırdığı, konuşma ve ifade biçimlerinin böylesi bir çözümlemeye tabi tutulmasının amacı, saklı anlamlar ya da derin hakikatleri açığa çıkarmak ya da söylemin kökeninin izini sürmek değil, söylemin varlık koşullarını ortaya çıkarmaktır (Foucault 1982: 68). Diğer bir deyişle Foucault arkeolojik yöntem üzerinden, fikirlerin tarihini yapmayı değil değil, belli tarihsel süreçlerde ortaya çıkan "hakikat" ve "anlam" rejimlerinin söylemsel ve pratik koşullarını görünür kılmayı amaçlar (1983: 138). Yalnız bu noktada, Foucault'nun amacının, analiz edilen söylemsel formasyonu, örneğin Aydınlanma düşüncesini, başka bir hakikat anlatısıyla yanlışlamak, geçersizleştirmek olduğu düşünülmemelidir. Foucaultyen yöntemin mümkün kıldığı eleştirel düşünce ya da analiz oryantasyonunu böylesi bir hermonetik negativiteden değil, "hakikat rejimlerinin" üzerindeki doğallık, kaçınılmazlık, evrensellik maskelerini kaldırmaktan alır. Andrew Barry, söz konusu tarihsel arkeoloji yönteminin "bugünün tarihini yapmak" için önemini şöyle açıklar:

Foucault'nun çalışmasında "şimdiki zaman" karşımıza bir çağ olmaktan ziyade bir dizi soru olarak çıkar ve "şimdiki zamanın" kendini bizlere takdim ettiği –ve sosyal teori tarafından yeniden kurulduğu bu kılık-tarihsel araştırmayla müdahale edilmesi gereken bir şeydir. [Tarihsel araştırma şimdiki zamanı] parçalarına ayırıp bütünlüğünü bozmalı, her birisi kendi imkânlılık koşulları olan heterojen öğelerden müteşekkil olduğunu göstermelidir ki kendi bütünlüğünün koşulları ortaya çıkabilsin (Barry ve arkadaşları, 1996: 5 –çeviri yazara ait)

Foucault'nun arkeolojik yöntemin “okuma biçimi” olarak tariflediği soy kütüğü çalışması tam da bu noktada, “arşivdeki” yokluk (absence) ve susku noktalarını açığa çıkarmaya yönelik bir faaliyettir. Ancak, kendisi de bir “kazı çalışması” olan “soy kütüğünün” tarihe karşıt olarak değil, tarihin köken arayışlarına itiraz olarak anlaşılması önemlidir (1983: 140). Foucault bu itirazın nedeninin “köken arayışının, hakikati tarihin dışına ya da ötesine itelemesi” olduğunu belirtir (1983: 143). Benjamin'in “yıkıntı” kavramına çok benzer şekilde Foucault, şeylerin “hakikatinin”, aslında “kayıp” üzerinden kurulduğunu savlar ve soy kütükçüye “her tarihsel başlangıç hikâyesi ve hakikat rejiminin oluşturulmasına eşlik eden detaylar, kazalar ve kayıp süreçleri üzerinden bakmayı salık verir. Böylelikle tarihsel başlangıç söylemleri ve hakikat rejimlerinin maskesi (kaybedilen) ötekinin yüzü olarak çıkarılabilecektir. (1983: 144). Bu çerçevede arkeolojik yöntem ve soy kütüğü okumasının bu çalışmaya sunduğu perspektif, medreseleri, tarihsel geçmişe ait bir kurum olarak değil, Osmanlı-Cumhuriyet dönemi modernleşme tarihlerinin bugününe ait bir kurum ve sorunsal olarak konumlandırmaktır.

2.3.2. Araştırma Serüveni

Araştırma konumla ilgili olarak alan araştırmasına başladığımda Antropoloji bölümünde okuyup medreseler üzerine çalışmak istediğimi söylediğim zaman kendileriyle görüştüğüm insanlar oldukça şaşırmış bir şekilde antropoloji ile medrese arasında ne tür bir ilişki olduğunu sordular. Bunu soranlar genelde antropolojinin eski ırkları incelediğini düşünen insanlardı. Ancak antropolojinin sosyoloji gibi toplumu ya da kültürü incelediği bilgisine sahip olanlar da antropolojik yöntemle medresenin nasıl çalışılacağını kafalarında bağdaştıramadıklarını söylediler. Genel kanı medresenin ilahiyatçılar tarafından çalışılabileceği yönündeydi. Çünkü medrese din ve dinî eğitimle ilgili bir kurumdu. Şüphesiz bu tepkiler bu toplumdaki din algısına dair bir fikir vermektedir. Din ve toplum, din ve siyaset, din ve ekonomi birbirinden ayrıdır ve her birini ayrı bir disiplin çalışır, ekonomi, siyaset bilimi, ilahiyat ve sosyoloji gibi. Dolayısıyla medrese de bir din eğitimi kurumu olduğu için ilahiyat ya da tarih disiplini içerisinde ele alınıp incelenmelidir.

Buna karşın benim başlangıçtaki savım söz konusu bu alanların iç içe olduğu ve karşılıklı olarak birbiri üzerinde etkide bulunduğu yönündeydi. Özellikle medrese ve

medrese eğitimi konusu sadece ‘dinî’ alanı ilgilendiren bir şey değildir. Toplumu, siyaseti, iktidarı da yakından ilgilendirmektedir. Bu anlamda, antropoloji disiplini böylesi karmaşık ve çok boyutlu bir konuyu incelemek için en uygun disiplin durumundaydı.

Alan araştırmalarım beni bu konuda haklı çıkardı. Medrese eğitimi bir bütün olarak toplumsal yaşamla ilgiliydi ve bir toplumsallığın parçasıydı. Yani yaşamın her alanını ilgilendiriyordu. Yalnızca talebelerin yetişmesi ya da ders kitapları üzerine yoğunlaşan bir yaklaşım belki bu boyutu gözden kaçırabilirdi. Ancak, bu kurumlarda eğitim veren ve alan öğrencilerin ve hocaların toplum algıları, bu algıların koşulladığı toplumsal ilişki formları ve edinilen bilgilerin kullanılma biçimlerinin sorunsallaştırılması, medresenin etkileri ve işlevi itibarıyla yalnızca bir eğitim kurumu olarak değerlendirilip incelenemeyeceğini ortaya çıkardı.

Araştırmanın hazırlık aşamasında, Medreselerin toplumsal yapı ve değerler ile siyasal iktidar yapıları ve ilişkileriyle arasındaki ilişkinin tarihsel izlekleri sürebilmek amacıyla medreselerin İslâm tarihinde ortaya çıkma ve yayılma koşullarını araştırdım. Eğitim ve toplum ilişkisine dair yaptığım genel okumalar dışında genelde İslâm dünyası ve özelde Osmanlı imparatorluğunda medrese eğitimi ve medreselerin fonksiyonlarına dair yaptığım daha detaylı okumalar, araştırma sorularımı oluşturmakta ve arşiv çalışması ile görüşmelerden elde ettiğim verileri farklı açılardan analiz etmekte yönlendirici oldu. Yine özellikle medrese konusuyla yakından ilişkili olarak İslâm dünyasında düşünce geleneklerinin şekillenmesine etki eden faktörler, medreselerde okutulacak İslamî ilimlerin teşekkül süreçlerine dair yaptığım daha detaylı okumalar İslâm dünyasında ilim ve eğitim anlayışının oluşumuna etki eden siyasal, sosyal, ekonomik ve teolojik etmenler konusunda daha duyarlı olmamı sağladı.

Bu, çalışmaya başlarken bu denli farkında olmadığım bir boyuttu. Türkiye’de medreselere modernleşmeci bir perspektiften bakan çalışmalarda, oryantalist yöntemin metin merkezli, tarih dışı yaklaşımlarının hâkim olduğunu bu çalışma sırasında yaptığım detaylı okumalar sırasında fark ettim. Bu nedenle çalışmaya, söz konusu oryantalist anlayışın kritize edildiği bir bölüm eklemeyi uygun gördüm.

Çalışma bağlamında medreselerde verilen eğitimi daha iyi anlayabilmek amacıyla medrese usulü Arapça öğrendim. Çalışmamın ikinci yılında, 2004’te, ilahiyat

fakültesinde okuyan bir arkadaşım aracılığıyla medresede okuyup icazet almış ama daha sonra ilahiyat fakültesine devam etmiş bir hoca bulup kendisinden bana medrese usulü Arapça ders vermesini ve bu arada medrese ve medrese kültürüyle ilgili olarak beni bilgilendirmesini istedim. Kendisine bunun karşılığında ders ücreti vermeye hazır olduğumu da söylediğim zaman medreselerle ilgili ilk dersimi aldım. Bana “ben medreseyi parayla okumadım dolayısıyla size de parayla ders veremem” dedi. Kendisiyle haftada iki gün olmak üzere bir yıl boyunca ders okuduk. Hafta sonları sabah 6.30’da kalkıp iki vesait değiştirip kendisinin evine gidip dersi okuyup geri döndüm. Bu bir yıllık çalışmanın bana çok büyük bir faydası oldu. Kendisiyle sırasıyla *Emsile*, *Bina* ve *İzzî* adlı kitapları okuduk. Bu üç kitap Arapça kelime bilgisi ve fiil çekimlerini göstermekteydi. Bir medrese öğrencisi gibi bu kitaplarda geçen fiilleri ezberledim ve farklı şekillerde fiil çekimleri yaparak Arapça kelime türetme mantığını öğrenmeye çalıştım. Yaptığım görüşmelerim sırasında bana medrese *hücre*lerinden* bahsedildiğinde ve alan araştırmalarım sırasında bu *hücre*leri kendi gözlerimle gördüğümde söz konusu, Arapça çekim kurallarını daha iyi ezberlemek için bu *hücre*lere çekilen öğrencileri daha iyi gözümde canlandırabildim.

Bu çalışmada Arapça terimler üzerine geliştirdiğim yorumları bu dönemde almış olduğum eğitime borçluyum. Kendisiyle daha sonra Nahiv (cümle bilgisi) kitabı olarak *Avamil-î Curcanî*’yi okuduk. Bu dersler sırasında medreselerde öğretilen Arapçanın modern ve gündelik Arapça değil, klasik metinleri çözümlemeye yönelik teknik bir Arapça olduğunu daha fazla fark ettim. İlahiyat Fakültelerinde okuyan arkadaşlarımın Arapça dilbilgisi kitaplarına baktığımda aradaki farkı daha iyi kavradım.

Yine bu bir yıllık çalışma süresi boyunca beraber ders okuduğum hocam bana kendi medrese eğitimiyle ilgili olarak bana medrese eğitimini kafamda canlandırmamı sağlayan oldukça değerli bilgiler aktardı. Aslında çoğu zaman bunu bilinçli yapmıyordu, ancak yukarıda da belirttiğim gibi konuya ilişkin olarak yapmış olduğum teorik okumalar bunları bir kalıba sokmama ve anlamlandırmama çok yardımcı oldu.

* *Hücre*: Küçük ve karanlık bir odadır. Öğrenciler dersleri ezberlemek için buraya çekilirler. Giriş kısmı insan boyundan daha alçaktır. Bunun nedenini sorduğumda bana “orası bilgiyi zihnine kazıdığı yerdir. O nedenle hürmetle başını eğerek girmen gerekir. Bu bilgiye yönelik saygının bir göstergesidir” denmişti. Hücre aslında medreselerin tek sabit mekânıdır. Mekân konusu ileride ayrıntılı olarak ele alınacağından burada ayrıntısına girilmeyecektir.

Arapça dersi okuduğum bu hoca dışında, çalışmamın ilerleyen yıllarında, özellikle edebi metinlerin çalışmam için değerini fark ettikçe, edebiyat bilgisine ve yeteneğine güvendiğim bir medrese hocasından bana medrese çevrelerinde kendisine neredeyse bir kutsiyet atfedilen Melayê Cizîrî'nin *Dîwan*'ını okutmasını istedim. Kendisi bunu kabul etti ve yaklaşık üç ay boyunca haftanın beş günü birlikte *Dîwan*'ı okuduk. Bu tezde de yazdığım gibi Doğu'da edebi geleneklerin değişimine ve bunların nedenlerine dair yapabilmış olduğum analizi bu üç aylık *Dîwan* okumasına borçluyum.

Alan araştırması sırasında temel olarak görüşme tekniğini kullandım. Özellikle Diyarbakır'da bulunan, ancak hem Diyarbakır'da hem de farklı yerlerde okumuş ve icazet almış *meleler*• görüşmeler gerçekleştirdim. Görüşmeleri tek tek gerçekleştirdiğim gibi odak grup görüşmeleri de gerçekleştirdim. Görüşmelerimin bazıları için önceden randevu aldım ve yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Bazen de, genel olarak oturdukları yerlerde doğal sohbetlerine katılıp hiç yapılandırılmamış bu görüşmelerde farklı konulardaki görüş ve eğilimlerini öğrenmeye çalıştım. Çoğu zaman, hiç medreselerle ilgili konuşmadan sadece gittikleri yerlere ben de giderek uzun saatler sadece onları gözlemledim. Amacım gündelik hayatta medrese dışındaki alanda da sosyal ve siyasal ilgilerini gözlemleyebilmektir. Bazen günlerce bu şekilde onların bulundukları ortama gidip sadece onların sohbetlerini dinledim.

Bunun dışında resmî olarak medrese olarak adlandırılmamakla birlikte fiilen medrese eğitiminin verildiği yerlere gittim ve orada hem ders veren hocalarla (*seyda*)• hem de ders okuyan öğrencilerle (*feqi*)• görüşmeler gerçekleştirdim.

Genel olarak üç grup insanla görüşme gerçekleştirdim. Birinci grupta sadece medrese okuyan ve imam hatip sınavlarını dışarıdan veren yani modern okul deneyimi olmayan *meleler* bulunmaktadır. İkinci grupta hâlihazırda medrese eğitimi almakta olan *feqiler*le görüştüm ve kendilerine maddi anlamda hiçbir gelecek sağlamayacak olan medreselere neden devam ettiklerini sordum. Bu *feqilerin* çoğu ileride resmî bir görev alabilmek için dışarıdan İmam Hatip Liselerine devam etmekteydiler. Üçüncü olarak da İlahiyat

• *Mele*: Medrese eğitimini tamamlayarak icazet (bir nevi diploma olup izin belgesi anlamındadır) almış kişiye verilen isimdir.

•• *Seyda*: Doğu ve Güneydoğu Türkiye'de medreselerde ders veren hocaya seyda denir.

••• *Feqi*: Arapça hukuk bilen hukukçu kişi anlamındaki *fakih* sözcüğünün Kürtler arasında almış olduğu biçimdir. Medrese öğrencilerini tanımlamak için kullanılır. Bu şekliyle Doğu'daki medreselerde hukuk eğitiminin merkezi yerine de işaret etmektedir.

Fakültesinde öğretim görevlisi olan hocalarla görüştim. Bunların büyük bir kısmı aynı zamanda medrese eğitimi de almış kimselerdi. Medrese eğitimi almamış olanlar da genel olarak İslam dünyasındaki medreselere ve klasik medrese eğitimine dair teorik bilgiye ve öngörüye sahiplerdi. Onlardan bir ilahiyatçı gözüyle medreseleri ve medrese eğitimini değerlendirmelerini istedim. Resmi anlamda ortadan kalkma/kaldırılma nedenlerini sordum. Almış olduğum cevaplarla konuya ilişkin literatürde yer alan bilgiler arasında zaman zaman ciddi farklılaşmalar meydana geldiğini gözlemledim. Bu farklılıklar beni konu üzerinde var olan literatür dışında yeniden düşünmeye sevk etti. Bu etnografik çalışmaların olumlu bir ayırt edici özelliği olarak kabul edilebilir.

Klasik oryantalist anlayışın aşılmasına, aslında bugüne kadar özellikle de bir disiplin olarak ortaya çıktığı dönemde oryantalizmle işbirliği yapmış olan antropoloji disiplininin ciddi bir katkı sunabileceğini çalışmalarım sırasında daha iyi kavradım. Şimdiye kadar Türkiye’de ve özellikle İslâm dünyasında hâkim olan disiplinler gelenekler uyarınca medrese konusu ilahiyatçılar ya da tarihçiler tarafından çalışılmıştı. Ancak Batı akademilerinde medrese konusunun antropologlar tarafından çalışıldığını görmek, bu çalışmaların yöntemlerinden bu tez için yararlanmak açısından büyük yararlar sağladı.

Brinckley Messick’in Yemen’de 16. yüzyılda başlayan modernleşme sürecine paralel olarak Yemen medreselerinin dönüşümünü, bu süre zarfında medrese metinlerinin dönüşümü üzerinden incelediği *The Calligraphic State* (1993) adlı çalışması ile Timothy Mitchell’in Mısır’ın sömürgeleştirilmesi sürecinde eğitim kurumlarının dönüştürülmesini yaşam biçimlerinin, zaman ve mekân örgütlendirilmesinin dönüştürülmesi, hatta evren tasavvurlarının ve hakikat algılarının dönüşümüyle ilişkilendiren *Mısır’ın Sömürgeleştirilmesi* (2005) adlı çalışması bu tezin araştırma sorularının ve yöntemsel arayışlarının geliştirilmesinde etkili olmuşlardır.

Ancak çalışma ilerledikçe kendi çalışma alanım olan Osmanlı ve Türkiye coğrafyasında ve özellikle bu tezin temel inceleme alanı olan “Doğu” ve “Güneydoğu” coğrafyalarında adı anılan iki etnografinin yapıldığı alanlarda bulunmayan özgül yanların olduğunu fark ettim. Mısır ve Yemen’de eğitim sisteminin modernleşmesi bir devletin sınırları içerisinde siyasi iktidarın, üretim biçimlerinin, yaşam tarzlarının değişmesine paralel olarak eğitim felsefesinin ve kurumlarının nasıl değiştiğinin analiz

ederken, Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi modernleşme yoluyla bir coğrafyanın idari birim olarak içerilmesini ve toplumsal örgütlenmesinin, yaşam biçimlerinin ve eğitim kurumlarının buna uygun olarak dönüştürülmesini ve ortadan kaldırılmasını ifade etmektedir. Bu anlamıyla çalışma bulguları modernleşme ve eğitim literatürü ile özellikle Türkiye’deki modernleşme literatürüne bir katkıda bulunabilecektir.

BÖLÜM III

MODERNLEŞME ÖNCESİ OSMANLI MEDRESELERİ

Modernleşme öncesi Osmanlı medreselerine bakılırken Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşundan 17. yüzyılın başına kadar geçen süre zarfında medreselerin kuruluşu ve yapılanmasıyla ilgili gelişmeler ele alınacaktır. Konumuz açısından önemli gelişmeler İstanbul'un fethinden sonra atih Sulatan Mehmet tarafından gerçekleştirilmiştir.

Osmanlı klasik dönemi medrese yapılanmasını anlatan kitaplarda genel olarak medrese sisteminin Fatih Sultan Mehmet döneminde kurumsallaştırıldığı ve medresenin hocaların aldığı günlük ücret ve okutulan kitaplara göre tasnif edilmiş bir sistem üzerinde düzenlendiği belirtilir (Çarşılı, 1988: 11) Medreseler buna göre 20'li, 30'lu, 40'lı 50'li ya da Haşiye Tecrid medreseleri* gibi isimlerle adlandırılır (Baltacı, 2005: 73).

Devletin medreseyi yapılandırması, merkezileştirmesi ve ulemayı ücrete bağlaması beraberinde ulemayı Osmanlı yönetici sınıflarından biri haline getirmiş ve ulemanın yetiştiği medreseleri de imparatorluğun ihtiyaç duyduğu kadı, defterdar, Şeyhülislam gibi yüksek kademeli memurların yetiştiği kurum olarak temel bir konuma getirmiştir. Böylece Osmanlı medreseleri, özellikle İstanbul'da bulunan medreseler, gündelik yaşamda dinen doğrunun ne olduğunu belirten bilgiyi üretecek insanların yanı sıra devletin devamı içinde gerekli insanları yetiştiren bir kurum durumuna gelmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda yükselme dönemi olarak bilinen ve Fetret Dönemi olarak adlandırılan *karmaşa* döneminin ardından, imparatorluğun bir *düzen* tesis ederek gücünü pekiştirme girişiminin ardından, medreseler bu düzeni sağlamamanın araçlarından biri olarak merkezi idarenin bir kurumu haline getirmişlerdir. İslâm dünyasının genelinde medreselerin bu şekilde bir merkeze bağlı olarak düzenlenmesi girişimi ilk defa Selçuklular döneminde Nizamiye medreselerinin kuruluşuyla gerçekleştirilmiştir.

* Osmanlı İmparatorluğunda Fatih Sultan Mehmet tarafından merkez tarafından yeniden örgütlenmesiyle beraber medreseler ya okutulan ders kitaplarına ya da bu dersi okutan hocaların aldığı günlük akçeye göre sınıflandırıldılar. Buna göre medreseler ya Haşiye ve Tecrid medreseleri gibi ders okutulan kitapların isimleriyle ya da bu kitapları okutan hocaların aldığı günlük akçeleri belirtecek şekilde 20'li 30'lu, 40'lı ve 50'li (20 akçe ve ya 50 akçe anlamına gelmektedir) isimlendirildiler.

Ahmet Çelebi'nin (1987: 187) anlattığına göre bu durum dönemin uleması tarafından pek hoş karşılanmamış ve ilim matemi tutularak şöyle denmiştir:

Şimdiye kadar ilimle, şerefinden dolayı onu tahsil eden ve onunla kemale ermek maksadını güden yüksek himmet erbabı ve temiz şahsiyetler meşgul olurdu. İlme bir de ücret karışırsa, artık bayağı kimseler ve tembeller ona yaklaşıp, bu ise onun değerinin düşmesine ve zayıflamasına sebep olacaktır.

15. yüzyıldan itibaren Osmanlı uleması da medreselerde iltimas, rüşvet ve iyi yerler için adam kayırma, mevki satın almalar gibi birçok olumsuzluğa işaret ederek bu durumun hem ilim tahsiline hem de devlete büyük zararlar verdiğini belirten değerlendirmelerde bulunmuşlardır.³ Belki de medresenin örgütlenme biçimi ve merkezi otoriteyle kurulan ilişkinin temel karakteri değişmediğinden medreselerde bu yozlaşma devam etmiş ve sonraki yüzyılların edebi eserlerinde de dile getirilmiştir⁴ Osmanlı medreseleri modernleşme sürecine böylesi bir yapı ve tartışmalarla girmişlerdir.

³ Bu konuda özellikle Cornell H. Fleischer'in (2001) yazdığı *Tarihçi Mustafa Âli- Bir Osmanlı Aydın ve Bürokrati* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, kitabı 15. ve 16 yüzyıl Osmanlı medreselerinin ve ilim dünyasının durumuna ilişkin birincil kaynaklardan bu tür gözlemler aktaran bir eser olarak dikkat çekmektedir.

⁴ Doç Dr. Ali Fuat Bilkan (2002) *Hayri-Name'ye Göre XVII. Yüzyılda Osmanlı Düşünce Hayatı* Ankara: Akçağ Yayınevi. XVII. Yüzyıl Osmanlı şairi olan Nabi'nin oğluna yönelik bir çeşit nasihatnamesi olan Hayri-Name adlı kitapta devrin ulemasının özellikle rüşvet ve iltimasla ve yönetime dalkavuklukla nasıl ilmin haysiyetini düşürdüğünden söz edilir.

BÖLÜM IV

OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDA MODERNLEŞME SÜRECİ

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme süreciyle birlikte eğitim alanındaki tartışmaların niteliğinde bir değişiklik yaşanmış göze çarpmaktadır. Medreselerdeki sorunlar önceki dönemde olduğu gibi yozlaşma ya da bozulma terimleriyle değil başka terimlerle ve başka bir düzlemde tartışılmaya başlanmıştır. Modernleşme süreci öncesi dönemdeki tartışmalara hâkim olan temel bakış açısı medreselerin yozlaşmış oldukları için işlevlerini yerine getirememiş oldukları şeklindeyken modernleşme süreci ile birlikte medresedeki sorunlar o kuruma ilişkin olarak yaşanan yozlaşmaların ötesinde bir bağlamda tartışılmaya başlanmış ve ayrıca medresenin bilgi üretemeyeceği bazı alanlar olduğu kabul edilerek bu alanlarda eğitim vermek üzere farklı okullar açılmıştır.

Her şeyden önce medrese dışında okulların ilk açılışı savaş alanlarında alınan yenilgilerin ardından gerçekleşmiştir. Yenilgilerin asıl sebebi olarak orudunun güçsüzlüğü düşünülmüş ve ordunun savaş alanlarında onlara üstün gelen Avrupa orduları gibi modern bir yapıya kavuşturulması amacıyla 18. yüzyılın sonunda askeri okullar açılmıştır. İnşa edilen ilk modern okullar askeri mühendislik ve askeri tıp okullarıdır (Sakaoğlu, 2003: 56-57).

Batı karşısında alınan askeri yenilgiler kendilerini alt eden gücün kaynağını anlama yönünde Avrupa karşı bir ilgi uyandırmıştır. Avrupa devletlerinin artan güç ve Avrupa dışındaki coğrafyalara artan ilgileri daha dinamik bir ilişkiyi olumsal kılmıştır. 18. yüzyılın ilk yarısında Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi'nin Fransa'ya elçi olarak atanmasıyla resmi olarak başlayan yeni ilişki biçimi Avrupa'ya düzenli elçi gönderilmesiyle devam etmiştir. Bu anlamda Osmanlı modernleşmesine yön veren temel saik, güçlü olabilmek için güçlü olanın taklit edilmesi olmuştur.

18. yüzyıl sonu ve özellikle 19. yüzyılın başlangıcı genel olarak Avrupa'da 'Eğitim Çağı' olarak adlandırılan bir çağdır ve Osmanlı İmparatorluğu bu dünyanın dışında değildir, Fransa'da böyle olduğu gibi Osmanlı'da da bu böyledir (Fortna 2005: 50). Eğitimde askeri okulların açılmasının yanı sıra sivil okulların da açılması 19. yüzyılın

başlangıcının temel tartışma gündemlerinden biridir. İmparatorluğa yeni bir düzen verilme isteği ile eğitime yeni bir düzen verilme isteği birbiriyle yakından ilgilidir.

19. yüzyılın başlarında, 18. yüzyılın sonundan farklı olarak askeri teknik okulların dışında sivil okullara yönelik bir ihtiyaç tanımlaması geri kalmışlığa ve yenilginin nedenlerine dair farklılaşan bir algıya işaret etmektedir. Devletin güçlü olması ve gücünü giderek daha fazla hissetmeye başladığı Avrupalı devletlerle başa çıkması sadece askeri-teknik alandaki gelişmelerle başarılacak gibi görülmez. Özellikle başta Fransa olmak üzere Avrupa devletlerine bakıldığında hem devletin hem de toplumun yeniden örgütlendiği gözleminde bulunulur. İlerleyen bölümlerde de gösterilmeye çalışılacağı gibi, güçlü olmanın kaynağına ilişkin her algı değişikliği bu güçsüzlüğü telafi etmek için yapılması gerekenlere dair başka yenilikleri gerekli kılar.

Osmanlı İmparatorluğunu yöneten eliten 19. yüzyıldaki temel kaygısı imparatorluğun toprak kaybının önüne geçmek ve İmparatorluğun artık Osmanlı tebaası olmanın dışında bazı farklı kimliklere de sahip olduğuna dair bir farkındalık geliştiren farklı unsurlarını bir arada tutabilmektir.

1839 yılında Gülhane-i Hattı Humayun'la başlayan Tanzimat dönemiyle beraber Osmanlı devleti ve tebaası arasında farklı bir hukukî ilişki tanımlanır. Yönetim artık doğrudan kendi tebaasından sorumludur ve tebaanın da sorumluluğu iktidarın şahsında somutlaştığı Padişah'a karşı değil, giderek soyutlaşan ve karmaşıklaşan bir yönetim aygıtı olan devlete karşı olacaktır..

19. yüzyıldaki reformlara bakıldığında tebaanın üzerinde bu tür bir etkinliği geliştirme isteği doğrultusunda imparatorluğun merkezileşme yönünde adımlar attığı görülür. İdari mekanizma Devletin etkinliğini imparatorluğun en ücra köşelerine kadar yaymak amacıyla yeniden örgütlenilmeye çalışılır. Bu doğrultuda yeni kurumlar yaratılır. Bu yeni kurumlar yeni bir bilgiyle donanmış olan yeni bir yönetici bürokrat sınıf ihtiyacını ortaya çıkarır. Hem bu yeni iktidar etkisini hem de yeni yönetici sınıfı yaratmanın en etkin yolu ise eğitim olarak görülür.

4.1. MODERNLEŞME İÇİNDE MEDRESE

Modernleşme sürecinin başlangıcına kadar Osmanlı İmparatorluğu'nun temel eğitim kurumları olan medreseler modernleşme sürecinin başlangıcında askerliğe ilişkin teknik bilgi üretilmedikleri için, daha sonra imparatorluğun ihtiyaç duyduğu yeni bürokrat tipini yetiştiremedikleri için eksik bulunmuşlardır. Yeni okullar açılırken öne sürülen temel argümanlar medreselerin çağın ihtiyaç duyduğu bilgileri üretecek niteliklerden yoksun oldukları yönünde olmuştur (Sakaoğlu, 2003: 125-130). Çağın ihtiyaçları belli bir mantığı muhafaza etse de sürekli değişim göstermiştir. İlk başta fenne dayalı bir eğitimin olması gerekli görülmüş ve müfredatı fen dersleri konulmuştur. Ancak yapılan bu değişikliğe rağmen askerî alanda yenilgilerin alınmaya devam etmesi, verilmeye çalışılan bilimsel ve evrensel eğitime rağmen Balkanlar'da toprak kaybedilmesi, kaybedilen topraklardaki gayr-i Müslim tebaadaki milliyetçi duyguların varlığı, hem uygulanan mektep eğitiminin hem de varlığını hâlâ sürdüren medrese eğitiminin başka bir eksikliğini ortaya koymuştur: medrese milliyetçi duyguları aşılammaktan yoksundur (Sakaoğlu, 2003, 104-105).

Tüm bu tartışmalarda ve gelişmelerde göze çarpan noktalardan bir tanesi yeni bir mektep sistemi yaratılmaya çalışılırken medreselere bu yapılanma içinde yer verilmemiş olmasıdır (Zengin, 2002: 29). Medrese başından beri modern örgütlenme şemasının dışında tutulmuştur. Bu durum yeni eğitim düzeninde medreseye yer olmadığına ya da bir yer verilecekse bile nasıl bir yer verilmesi gerektiği konusunda kafa karışıklığı yaşandığının bir göstergesidir. Başka bir açıdan bu durum medrese ile modern eğitim sisteminin uyuşamayacağına kabulünün bir göstergesi olarak da okunabilir. Medreselere ne yapılacağı sorunu bundan sonra hep gündeme gelecek olan bir sorundur. Yeni eğitim sisteminde ve örgütlenmesinde yeri olmayan bu kurumlara ne yapılmalıydı?

4.2. MEDRESELERE İLİŞKİN YENİ DÜZENLEMELER

Medreseler yeni eğitim örgütlenmesi içinde yer almazken, farklı bir örgütlenme şeması içinde bir *düzene* kavuşturulmaya çalışılmıştır. Modern okulların örgütlenmesinde olduğu gibi, düzenleme faaliyeti yatay ve dikey düzlemlerde gerçekleştirilmiştir.

Medreseler hem ülke genelinde yatay olarak örgütlendirilmişlerdir hem de kendi içlerinde hiyerarşik bir şekilde dikey olarak olarak örgütlendirilmişlerdir. Modern okullar ibtidailer, rüştiyeler, idadiler ve Dar'ül Fünun şeklinde örgütlendirilirken, 1869 tarihli Maarif Nizamnamesi'yle bu düzenleme İmparatorluğun bütün *vilayetlerinde* geçerli hale getirilerek bütün vilayetlerdeki mektepler artık merkeze bağlı hale getirilmiştir.. Aynı Nizamname'nin getirdiği bir yenilik de ilköğretimin İmparatorluğun bütün tebaası için zorunlu hale getirilmesidir. Benzer bir hiyerarşi imparatorluk için bir yenilik olan *ilk ve ortaöğretim* kurumlarının imparatorluğun farklı bölgelerine dağılımında da kendini gösterecektir. Köyler, kazalar, vilayetler şeklinde örgütlendirilen yerleşim yerlerine nüfus büyüklükleri de göz önüne alınarak modern okul dağılımı yapılmış; sıbyan mektepleri ve iptidailer köylerde, rüştiyeler kazalarda ve idadiler vilayetlerde açılacaktı. İmparatorluğa hakim olan bu düzenleme anlayışı aynı dönemde benzer bir modernleşme hamlesi içinde olan Mısır'da aynı şekilde hayata geçirilmiştir ve okullar aynen bu şekilde örgütlendirilmiştir (Mitchell, 2005: 144).

Okulların dikey ve yatay şekilde hiyerarşik olarak örgütlendirilmesiyle birlikte, yeni okullarla ilgili en fazla dikkat çeken şey, okulların sınıflar halinde ve iki sınıf arasındaki farkın bir yıla tekabül edecek şekilde düzenlenmiş olmasıdır.. Ders çizelgeleri de bu yapıya uygun bir şekilde belirlenip sabitlenmiştir. İleride zaman ve mekânın örgütlenmesi başlığı altında bu konu müstakil bir şekilde ele alınacaktır ve özellikle zamanın ve mekânın soyut bir şekilde bölümlenip sabitlenmesinin modernliğin ve modern iktidarın inşası açısından önemine değinilecektir.

4.3. MODERNLEŞME SÜRECİNDE MEDRESELER ÜZERİNE SÖYLEM POLİTİKALARI

Eğitimle ilgili reformların ve reform tartışmalarının yoğun olarak gerçekleştirildiği II. Meşrutiyet döneminde medreselerle ilgili düzenlemeler de yapılmıştır. . Medreselere ilişkin genel algı onlarla ilgili ne tür düzenlemeler yapılması gerektiğine büyük oranda yön vermiştir. Cumhuriyet döneminde eğitime ilişkin olarak gerçekleştirilen birçok

reforma da II. Meşrutiyet dönemindeki tartışmalar yön vermiştir.⁵ Eğitim tartışmalarına devletin eğitimle kurtarılacağı yönünde bir görüş hakim olmuştur (Akyüz, 1982: 172).

Bu dönemde, Tanzimat döneminde oturtulmaya çalışılan eğitim reformlarının eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulup, Abdülhamid dönemi bu dönemde eğitim alanında kaydedilen nicel gelişmelere rağmen nitelik açıdan elıştırılmış, bu iki dönemin zaafı ve yetersizlikleri gözler önüne serilip reform süreci daha ileriye götürülmeye çalışılmıştır.. Tüm bu eleştiriler eğitime dair yeni bir felsefe yaratmaya yönelik tartışmalar ışığında gerçekleşmiştir.

Abdülhamid döneminde eğitim alanında yapılanlara bakıldığında açılan yeni okulların sayısında nicel bir artış olduğu görülür (Akyüz, 1982: 147). Mekteplerin sayısındaki bu artış devletin en ücra köşelerine kadar, merkezi otoritenin uzantılarını götürmek, bir anlamda bürokrasiye ve resmi kurumlaşmayı yaygınlaştıma düşüncesiyle ilgilidir (Sakaoğlu, 2003: 97). Aynı perspektif doğrultusunda yeni bürokratlar yetiştirmek amacıyla 1879'da Mekteb-i Mülkiye açılmış ve 1885 yılında öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (Sakaoğlu, 2003: 97).

II. Meşrutiyet döneminde Tanzimat dönemiyle başlayan reform hareketlerinin neden başarısı olamadığı konusu ele alınmış ve yenilşemeye dair farklı görüşler yoğun bir şekilde dile getirilmiştir. Ziya Gökalp'e göre asrın terbiyesini memlekete sokmak isteyen Tanzimat biri kozmopolitlik diğeri de medrese olmak üzere sırtında iki yük taşımıştır ve bunlar Türk'e ve Müslümanlara büyük zarar vermişlerdir (Aktaran Sakaoğlu, 2003: 71). Osmanlı ve Pan-İslamist politikalara rağmen İmparatorluğu oluşturan unsurların bir arada tutulamamalarının ya da aynı anlama gelecek şekilde onlar üzerinde bir otorite tesis edilememesinin, bu dönem aydın ve siyasetçilerinin algılarının ve görüşlerinin şekillenmesi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Bu dönemde eğitimin nasıl olması ve nasıl düzenlenmesine dair bir çok farklı görüş dile getirilmekle ve bu görüşler arasında bir çok farklılık olmakla birlikte bazı ortak noktalar vardır. Bu dönemde yapılan tartışmalarda ilk evresinde dile, ikinci evresine bilgiye öncelik veren, insan doğasını mükemmelleştirmeyi, ulusal ekonomiyi geliştirmeyi, işletmecilik becerisini, devletin ilerlemesine katkıyı açan edinen bir okul tipi öneren 17.

⁵ Ancak şu önemli farkı akılda tutmak gerekir: II. Meşrutiyet döneminin üzerine bir söylem politikası geliştirip bir yer bulmaya çalıştığı medreseleri Cumhuriyet, yasal düzlemde, ortadan kaldırır. .

yüzyıl ortalarına ait *schola pansophica* modelini anımsatmaktadır (Sakaoğlu, 2003: 125).

Medreselere ilişkin olarak geliştirilen görüşler böylesi bir okul anlayış çerçevesinde gelişmiştir. Mevcut halleriyle medreselerde, verilen bilgiler *faydasız* bilgilerdir. İkinci olarak düzensiz kurumlardır. Bu düzensizlik nedeniyle eğitim *verimsiz*dir. Medreseliler tembel miskin insanlardır. Medreseye ilişkin olarak dile getirilen bir diğer düzensizlik de ne zaman başlayıp ne zaman bittiğinin belli olmamasıdır. Üstelik eğitim çok uzun sürmektedir. Tüm bir düzene koyulması gerekmektedir. (Yukarısı için kaynakça göster. Ve biraz daha somut git ve dahaz ajitatifi bir dil kullan).

Medreselerle ilgili olarak 1910 (*Medaris-i İlmiye Nizamnamesi*), 1914 (*Islah-ı Medaris Nizamnamesi*) ve 1917 (*Dârü'l Hilâfeti'l Aliyye Medresesi*• ile *Taşra Medreseleri Nizamnamesi*) yıllarında üç düzenleme yapılır (Zengin, 2002: 90-97). Bu düzenlemelere hakim olan mantık yukarıdaki zaafların giderilmesi ve medreselerin bu şekilde ıslah edilmesidir. Medreseler müfredatları, bina yapıları, sınıf sistemleri itibarıyla modern okullara benzetilmeye çalışılırlar. 1910 yılındaki ilk düzenlemeyle ders müfredatı mekteplerin müfredatına yakınlştırılmaya çalışılır. Ders müfredatına fen derslerinin yanı sıra tarih ve coğrafya dersleri de konulur. Dönemin aydın ve siyasetçilerine göre medrese eğitimi ve bir çok noktada onun tesirinden kurtulamamış olan mektepler öğrencilere bir tarih bilinci ve yurt duygusu vermekten uzaktılar.

1914 yılındaki düzenlemeyle İstanbul'daki bütün medreseler *Dârü'l Hilafet'ül Aliyye Medresesi* adı ile birleştirilmiş tek medrese olarak kabul edilerek orta ve yüksek kısımlara ayrılmıştır (Zengin, 2002: 94). 1917 yılındaki kanun ve nizamname ile medreselerin idaresi konusunda bir yenilik yapılarak ülkede yeni medreseler açma hakkının ve bütün medreselerin idaresinin tamamen Meşihat'a• ait olduğu hükmü getirilmiş (Sakaoğlu, 2003: 148) ve böylece medreselerde idarî yönden birliğin sağlanması hususunda önemli bir adım atılmıştır

• İmparatorluk genelindeki bütün medreseleri hiyerarşik bir düzenleme içinde bir çatı altında toplama çabasının bir ürünü olarak oluşturulmuş İstanbul'daki en yüksek dereceli medreselerdir. Yüksek hilafet medresesi anlamına gelmektedir.

• Meşihat: Şeyhülislamlık kurumunun klasik Osmanlı döneminde özellikle kendilerine tahsis edilmiş olan vakıf gelirleri nedeniyle sahip oldukları ayrıcalıkların birçoğu İkinci Meşrutiyet döneminde ortadan kaldırıldı. Gerçekleştirilen idarî reformlarla her açıdan merkezî otoritenin denetimine tabi idarî bir birim haline getirildi

Yapılan değişikliklerle okutulan ders kitapları ve hocanın aldığı maaş üzerinden derecelendirilen medrese programı terk edilerek, medreseler modern mekteplerde olduğu gibi ilk orta ve yüksek kısımlara ayrılacak şekilde düzenlenmiştir..Medresenin en büyük sorunu olan öğrenimin bir aşamasının ne zaman biteceğinin belli olmaması sorunu da derecelendirilen her birim için sabit bir öğrenim süre belirlenmesiyle giderildi. Ayrıca bütün medrese öğretimi de toplam on iki yılda bitirilmek zorundaydı. Bu süre öğrencinin yeteneğinden bağımsız olarak bütün öğrenciler için geçerliydi; ne daha erken ne daha geç bitirmek mümkün olacaktı. Ayrıca birebir öğrenime de son verilerek aynen modern mekteplerde olduğu gibi sınıf sistemi getirildi. Bu son değişiklik medrese binalarının da değiştirilmesi zorunluluğunu getiriyordu. Eski mimari ve mekân yapılanması yeni müfredat ve sınıf sistemi için uygun değildi. Eski medreselerin ve ders görülen camilerin tadil edilmesi önerilmişse de bu öneri camilerin ve medreselerin fizikî mekânının yeni müfredata ve eğitim anlayışına uygun olmadığı gerekçesiyle reddedilmiştir (Ergün, 1996).

Bu düzenlemelerle hem bütün öğrencilerin aynı anda aynı mekânda aynı hoca karşısında toplu olarak ders görecekları sınıf tipi örgütlenmeye geçilmiş hem de ders ve sınıf geçme süreleri Giddens'in (1998: 25) deyimiyle zamanın soyutlanıp nesnelleştirilmesiyle *sabit* hale getirilmiştir (Zengin, 2002: 97). Bu düzenlemelerle medreselerin zamanı ve mekânı bilinebilir ve böylece kontrol edilebilir hale gelmiştir. Bunun yanı sıra sınıf sistemine geçilmesi de düzensizliğe bir nizam getirecek ve bütün öğrencilere aynı terbiyenin verilmesinde etkin bir rol oynayacaktı. Tek tip giyinen çocuklar, zil çaldığı zaman aynı anda dışarı çıkıp aynı anda içeri girecek olan çocuklarda dışsal bir yönlendiriciye gerek duymaksızın bir iç disiplin duygusu gelişecek ve iktidar ve kendini bu içselleştirilmiş ve sürekli kılınmış disiplin mekanizması yeniden üretebilecekti (Mitchell, 2005 : 132-139).

İçlerinde Maarif Müdürlüğü de yapmış olan kimselerin bulunduğu dönemin aydınları ve siyasetçileri tarafından eğitim felsefesi üzerine yapılan tartışmalarda mekteplerdeki ve medresedeki eğitimin gençlere bir ruh ve bir ülkü vermekten uzak olduğu söylenir. Milleti ortak bir ruh ve amaç etrafında toplamak ve birleştirmek gerekir. Bu ortak ruh ve amaç eğitim vasıtasıyla yaratılacaktır. Bu konuda eğitime o kadar öncü ve merkezi bir rol verilir ki, birer ütöpik ülke olan Ziya Gökalp'in *Kızıl Elma'sı* (Ergün, 1996: 136-140) ve Halide Edip'in *Yeni Turan'ı* (Ergün, 1996: 154) eğitim aracılığıyla yaratılan

lkelerdir. Bu ruhta, lkde amaçta birlik ve bir olma asrın terbiyesinin ve çağdaşlığın bir gereği ve ölçüsüdür. .

Bu nedenle eğitim sistemi ve mekteplerin bu ortak ruhu yaratacak şekilde örgütlenmesi gereğine inanıldı. Tanzimat eğitimi kozmopolitti, Abdülhamit dine gereğinden fazla vurgu yapmış ve yer vermişti ve dolayısıyla bu ortak ruh ortaya çıkmamıştı. Hem millet, hem de devlet zayıf kalmıştı. Almanlar iyi bir örnek olarak ortada durmaktaydı. Okulları aracılığıyla güçlü bir millet yaratmışlar ve hiçbir Avrupa devletinin karşısında duramadığı güçlü bir devlet ortaya çıkarmışlardı. Bizim eğitim sistemimiz bir millet yaratmayı da amaç edinmemiştir kendine. Özellikle Almanya’yla bu dönemde yoğunlaştırılan ilişkiler birliğini sağlamayı ve güçlenmeyi merkeze alan Alman eğitim sisteminden ve anlayışından etkilenme sonucunu doğurmuştur. .

Yeni okullardan beklenen hırslı ve girişken bireyler retmemeleriydi. Medrese müfredatı gençlerin ve milletin işine yaramayan birçok *foydasız* bilgi ile doludur (Ergün, 1996: 102). Faydasız bilgilerle dolu olmasının yanı sıra dil karmaşıklığı ortak bir ruh oluşturulamamasının ve medreseden verim alınamamasının bir başka nedenidir. Bunun dışında medreseler harabe yapılarıyla da gençlere bir azamet duygusu vermekten yoksundurlar..

Bu dönemde yapılan tartışmaları ve bunlar ışığında eğitim alanında girişilen reform faaliyetlerini özetleyecek olursak medreseler anlayış, yapı ve ders müfredatı itibarıyla önce mekteplere benzetilmeye çalışılmış ve aynen mektepler gibi tek bir merkeze bağlanmışlardır. Hem eğitim dikey hiyerarşik yapılanması hem de aynı yapının bütün ülkede yaygın hale getirilmesi amaçlanmış ve bu yönde düzenlemeler yapılmıştır. Eğitim birliği, lk birliği ve idari birlik birbiriyle yakından ilişkili olan hedeflerdir.

Bu reform tartışmaları ve faaliyetleri sırasında dikkat çeken noktalardan birisi eğitimde ikilik olarak adlandırılan ve dönemin yukselen “birlik ve beraberlik ruhu” arayışı ve inancı için bir sorun teşkil eden mektep-medrese ayrılığına bir çözüm bulunamamış olmasıdır. Aslında medreseler yeni düzenlemenin dışında bırakılarak medreseye ve ait olduğu dünyaya yeni düzen içinde bir yer olmadığı mesajı verilse de, ışlah çabalarının kendisiyle medrese yeni sisteme entegre edilmeye, en azından yeni düzen ve anlayış için bir engel teşkil etmeyecek duruma getirilmeye çalışılmıştır. Bunun yeterli sonuçlar vermediği ya da medreselerin istenildiği gibi ışlah olmadığı düşünülmüş olmalı ki,

modern fen bilimleri ve sosyal bilimlerin de yer aldığı medreselerden mezun olanların devlet kademelerinde yer almalarına izin verilmemiştir.. Onlar özellikle hukuk alanında görmemiş oldukları dersleri dışarıdan telafi yoluyla verseler bile bürokraside görev alamayacaklardı (Sarıkaya, 1997: 117-123). Yeni bürokrasi mekteplerde yetişmiş ve ardından Mülkiye gibi yeni meslek okullarından mezun olmuş kişilerden oluşturulacaktı. Bu nedenle insanların giderek daha az rağbet edeceği medreselerden mezun olanlar sadece çağdaş din görevlileri olabileceklerdi. Bu insanlar öğretmen de olamayacaklardı çünkü mekteplerin öğretmenleri de o dönemde büyük önem verilen muallim mekteplerinde yetişen insanlar arasından seçilecekti.

Meşrutiyet döneminde yapılan bu tartışmalara I. Dünya savaşı ve Kurtuluş savaşı yılları sırasında büyük oranda ara verilmiş olmakla birlikte 1921 yılındaki Maarif Kongresinde Mustafa Kemal'in yaptığı gibi geleceğin eğitiminin ana hatları çizilmeye başlanır ve . eğitimdeki millici ve ilerlemeci yön oldukça öne çıkarılıp belirgin hale getirilir (Kaplan, 2005: 137-138).

4.4. TEMEL BİR TARTIŞMA VE MÜCADELE ALANI OLARAK İLİM ANLAYIŞI

Bilginin amacı, anlamı, niteliği ve değeri üzerine yapılan tartışmaların modernleşme sürecinin başlangıcında temel bir değişime uğradığı bu çalışmanın da kabul ettiği temel savlardan birisi olduğu çalışmanın başında belirtilmişti. Medreselerde üretilen bilginin niteliği ve değeri üzerine tartışmalar da aslında genel olarak bilginin niteliği ve amacı ve değerine ilişkin olarak yapılan tartışmalarla ilgilidir ve referans çerçevesini genellikle bu tartışmalardan almıştır.

Bu bölümde ilk olarak bu dönüşümün gerçekleştiği Batı toplumunda bilim ve bilgi üretiminin nasıl dönüştüğüne bakılıp ardından bu dönüşümün Osmanlılar tarafından hangi koşullarda ve nasıl bir bağlamda algılandığına ve eğitim kurumlarının yeniden düzenlemesi tartışmalarına nasıl tevarüs edildiğine bakılacaktır. Son olarak da 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında olgunlaşan bu tartışmalar ve kurumsal dönüşümler ışığında doğruya ve oradaki medreselere ilişkin olarak nasıl bir söylem stratejisi geliştirdiğine bakılacaktır. Böyle bir yöntem izlenmesinin temel nedenlerinden birisi

Osmanlı'nın özellikle modernleşme sürecinde Doğu ve Güneydoğu Türkiye ve buradaki toplumsallıkla doğrudan karşı karşıya gelmesidir.

Bilgi ve bilgi üreten kurumları ele alacak bu bölüm bir bilim tarihi ya da kurumlar tarihi olmayacaktır. Antropoloji disiplini ve bilim felsefesinden yararlanılacak olan bu çalışmada 'modern' düşüncenin ve toplumun en temel ayırt edici özelliklerden biri haline gelen 'bilimsel' düşünceyi ortaya çıkaran toplumsal, siyasal ekonomik ve felsefi dönüşümlere bakılacak, bilgiye ve bilmeye dair farklı yaklaşımlar karşılaştırılacak; tüm bunlar bu bilme biçimlerinin ilişkili olduğu kozmolojiler, zaman ve mekâna ilişkin algı ve örgütlenmeler, ekonomik yapılar, ahlâk anlayışları, siyasî ve politik örgütlenmeler kısacası yaşam biçimleri karşılaştırılarak yapılacaktır.

Bu bölümde Osmanlı modernleşmesi ve buna bağlı ilim-bilim tartışmaları hem ideolojik dozu yüksek düz çizgisel ve teleolojik tarih yazıcılığından hem de böylesi bir tarih yazımının kendisini üzerine inşa ettiği dikotomileri sorgulamadan benimseyen apolojetik tarih yazımının sınırlamalarından kurtulup farklı yöntem ve teorik çerçevelerden istifade etmenin mümkün olduğu gösterilecektir..

4.4.1. Bilimsel Gelişme İçin Önerilen Açıklama Çerçevesi: Bilim-İnanç Ayrılığı

Ortaçağ olarak adlandırılan dönemin Avrupa'daki temel eğitim kurumları üniversitelerdi ve üniversitelerde eğitim temel olarak hukuk ve teolojiyle ilgiliydi (Makdisi, 2004: 344). İlk başta bir hocayla öğrencilerden müteşekkil bir *toplumsallık* olarak ortaya çıkan üniversiteler merkezi krallıkların oluşmasıyla mekânsal anlamda kolejler şeklinde kurumsallaştılar (Haskins, 1957: 2). Kilise dinsel, siyasal ve ahlâkî olarak neyin doğru olduğuna karar veren kurumdu. Üniversite de kilisenin elindeydi. Temel tartışmalar Tanrı, evren ve insan arasındaki ilişki üzerineydi.

Hristiyan teologlar için de Tanrı'nın varlığı, genel anlamda varlığın niteliği ve Tanrı'nın doğayla ilişkisi merkezi bir yere sahiptir, özellikle doğaya ve Tanrının doğayla ilişkisine dair temel tartışmalar mevcuttur (Oakley, 1993: 160-169). Bu tartışmalar yapılırken dayarılan temel metinler vardı ve bu metinleri anlamak, yorumlamak ve savunmak için bazı ilimlere ve metotlara ihtiyaç duyulmuştur. Kilisenin eğitim metodu skolastik bir metottu ve bu metot metnin otoritesine ve diyalektiğe

dayalıydı (Le Goff, 2006: 124). Düşünceler, bir metni temel alarak, soyut anlamda tartışılır, akıl yürütme soyut olarak yapılır (Makdisi, 2004: 45; Ünder, 2002: 20-24). Bu nedenle metni anlamaya yönelik gramer çalışmaları ve doğru akıl yürütme anlamında mantık bu metodun temelinde bulunur. Metinde dile getirilen ve skolastik yöntemle tanıtılan doğrular ‘dogma’ olarak adlandırılan Kilisenin tartışılmaz doğrularını meydana getirirler.

Skolastik metodun bilim tartışmalarında bu kadar merkezî bir yer tutmasının nedeni Ortaçağ olarak adlandırılacak olan ve Yeniçağ tarafından aşılan bir döneme ait düşünme ve bilme tarzı olarak gösterilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda geçmişte kalan ve başarısız olduğu için aşılan, bu nedenle de olumsuz bir imaja sahip olan skolastik metodun ilk bakışta paradoksal görünse de aslında batı modern bilimini mümkün kılan gelişmenin temelini atan yöntem olduğu bugün genel olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe göre bir varlık kategorisi olarak ‘Akıl’ (*Reason*) soyutlaması skolastik yönetimin bir yaratımıdır; ki Descartes’in kartezyen felsefesini mümkün kılan bu soyutlamadır. İkinci olarak neden-sonuç ilişkisine dayalı soyut akılla bilinebilecek bir evren görüşü de kilisenin uzun tartışmalar sonrasında vardığı bir sonuçtur (Oakley, 1993: 156-159). Bu doğa ve onu bu şekilde neden-sonuç ilişkisine bağlı olarak yaratan Tanrı skolâstiğin soyutladığı Akılla bilinecekti.

Modern Bilim böylesi bir doğa tasarımı üzerinde yükselmiştir; çünkü gözlem ve deney ancak böylesi bir dünyada ve/veya dünya tasavvuruyla mümkündür. Bilimin bu şekilde *doğa bilimleri üzerinden bilim niteliği kazanması* 19. yüzyılda toplumu ve insanı incelemek amacıyla ortaya çıkan sosyoloji ve psikolojinin bilimsel olma niteliğini kazanabilmesi için hem inceleme nesneleri olan ‘toplum’u ve ‘insan’ı doğa şeklinde kavramsallaştırmaları hem de bunları incelemek üzere deney ve gözlem gibi benzer yöntemler geliştirmeleri sonucunu doğurmuştur.

Doğa’ya ilişkin bu tasavvur değişikliğinin sonuçlarından biri belli yasalara göre hareket eden doğanın hareket yasalarını keşfetmeye çalışmak yönündeki çabalar olmuştur. Bilmek ve bilgi artık sadece kilise dogmalarını tanıtlamak ya da Tanrı’nın doğası üzerine konuşmak amacını taşımayacaktı.. Doğayı keşfetmek ve bunu pratik bir faydaya dönüştürmek bilmenin temel amacı olarak ortaya çıktı ve teosantrik bir görüş yerine insanı ve doğayı merkeze alan jeosantrik ya da anroposantrik bir anlayış gelişti

(Kafadar, 1997: 31). Kilise bunu gerçekleştirecek durumda değildi. Bilgi Tanrı ya da tanrılar için değil ‘insan için’ olmalıydı. Bu dönüşüm Avrupa’da yeni yükselen burjuva sınıfının dünya görüşünü ve bilgiyle kurduğu ilişkinin niteliğiyle ilgilidir (Toulmin, 2002: 25).

Bu gelişmenin bir diğer anlamı ise Tanrı ile evren, Tanrı ile insan arasındaki ilişkinin değişmesidir. Cansız ve mekanik, deney ve gözlemle anlaşılabilecek doğa tasarımı doğayla insan arasında kendini var etmenin niteliğine dair ilişkiyi dönüştürdüğü gibi ikisi arasındaki ahlaki bağ da kopmuş oldu. Descartes’ın Kartezyen felsefesiyle varlık birbirinden ayrı iki kategori olarak kodlandı. Beden ve ruhun, maddi alan ve manevi alanın iki ayrı özerk alan olarak kodlanması, kadim kültürlerde ahlâk ve maddi dünya arasında var olan ilişkiyi koparmış oldu. (Garaduy, 2006: 57-62). Bu şekilde ‘madde’ye ilişkin sadece fayda üzerinden tanımlanan kendine özgü bir ahlâk ve bilgi yaratılmış oldu. Timothy Mitchell, kapitalist kozmolojinin böylesi bir epistemoloji üzerinde yükseldiğini yazar (Mittchell, 2005: 190).

Bilginin işlevi ve nihai gayesi bakımından kiliseden yaşanan bu kopuş ile Batıda yaşanan bilimsel ve teknik gelişme arasında bir bağ kurulmuştur. İlişkinin bu şekilde kavranması bilimin amacını da kendiliğinden ortaya çıkarmıştır: teknik ilerleme, doğaya hâkimiyet ve zenginlik. Bu bilimin yöntemleri ise gözlem ve deneydir, amacı ise güçlenmek ve ilerlemektir.

Bu bağlamda teoloji eski önemini kaybetmiştir. Daha da önemlisi, teoloji maddi olana ilişkin alanlardan tamamen geri çekilmiştir. Bilimin kendisi dinin yanında evrene, insana ve yaşama dair yeni bir referans ve açıklama çerçevesi olarak ortaya çıkmıştır. Kilisenin bu gelişmeyi engellemesi çok mümkün olmamıştır. Çünkü yeni bilim düşüncesini taşıyanlar yeni yükselen sınıf olan burjuvazi tarafından desteklenmektedirler (Toulmin, 2002: 25).

4.4.2. Bilim İnanç Ayrılığının Eğitime Yansıması

Kilisenin bu yeni gelişmeler üzerindeki denetim gücünü sınırlandıran gelişmelerden biri de yükselen bu yeni sınıfın kendi ihtiyaçlarına uygun bilgi üretmek ve insanlar yetiştirmek üzere yeni okullar açmasıdır. Şehirlerde orta-üst sınıf burjuvazinin

çocuklarını yetiştirmek üzere kent okulları açıldı. Bunlar genelde belediye hizmetleri için eleman yetiştiriyorlardı. Şüphesiz ki ,böylesi bir değerlendirme dinin ve dünyanın ayrı varlık alanları olarak kodlanmasıyla mümkün hale geldi. 17. ve 18. yüzyılda endüstrileşme çağında açılan politeknik okullar bu ilk kent okullarının ardılları olarak görülebilirler.

Görüldüğü üzere *bilimsel düşüncenin* gelişmesiyle Batı toplumunun sınıfsal, sosyal, siyasal ve ahlâkî dönüşümü arasında yakın bir ilişki vardır. Kitlelerin bir bütün olarak *üretici* olacak şekilde ‘halk okullarında’ eğitilmeleri (Kafadar, 1997: 80) ile yeni endüstriye eleman yetiştirecek politeknik okullarının açılması ve toplumun endüstriyel dönüşümü arasında yakın bir ilişki görülür (Williamson, 1987: 35-50).

4.4.3. Dini Olandan Bilimsel Olana Doğru Doğrusal Tarih Anlayışının Ortaya Çıkışı

Bu anlamda asıl sorun modern öncesi olarak tanımlanan toplumlarda bilimin olup olmadığını tartışmak değil, modern bilimin ayırt edici özelliklerini ortaya koyabilmektir. Çünkü başlangıcı bazen Kopernik’e, bazen Descartes’e kadar götürülen ve yukarıda gelişim çizgisini özetlemeye çalıştığımız modern bilimden önce de Ortaçağ toplumları olarak adlandırılan Hristiyan ve İslam toplumlarının bir bilim anlayışı ve metodu vardı. Fizik, kimya, matematik, coğrafya, optik, astronomi gibi birçok alanda önemli bulgular elde edilmiş ve ilerleme sağlanmıştır. Din ve bilim birbirini kategorik olarak dışlamamaktaydı. .

Dolayısıyla modern toplumların ayırt edici özelliği genelde iddia edildiği gibi bu toplumlarda bilimsel düşüncenin gelişmiş olması değil ya da bilim öncesi bir evreden doğrusal bir anlayış çerçevesinde bilimsel bir evreye geçilmiş olması değildir. Ayırt edici özellik tam da modern olarak adlandırılan döneme geçilirken, bilim ve bilimsellik anlayışında yaşanan değişimin kendisidir. Bu anlayış uyarınca din ve bilim birbiri ardı sıra gelen ve bu nedenle bir arada bulunması mümkün olmayan iki kategori olarak ortaya çıkmıştır. Bir sonraki bölümde bunun nasıl gerçekleştiği gösterilecektir.

4.4.4. Modernliğin Ayırt Edici Özelliği Olarak Bilimsellik

Bilimsellik, modernleşme adı verilen sürece asli karakterini veren bir özellik olarak karşımıza çıkar. Bilimsel bilgi ile modernlik arasında kurulan bu ilişki bilimsel olmayan bilgi ile modern olmayan toplumlar arasında da bir karşılaştırma yapılmasını olanaklı kılmıştır.

Bilimsel bilginin ayırt edici özelliklerine baktığımız zaman (gerek inceleme metodu gerekse inceleme nesnesi olarak görünen gerçeklik açısından) nesnel, genel ve evrensel sıfatlarıyla tanımlandığını görürüz. Şüphesiz ki, bu özellikler başka bilme biçimleriyle karşılaştırmalı olarak ulaşılmış sonuçlardır. Bu süreçte öncelikle doğduğu yer olan Avrupa içerisinde felsefe ve sanatla karşılaştırılan bilimsel bilgi, Avrupa dışı halklarla karşılaştıkça mitsel ve dinsel bilgi ile karşılaştırılmıştır.

Gerek sanat ve felsefeyle yapılan karşılaştırmalar, gerekse de mitsel ve dinsel bilgi ile yapılan karşılaştırmalarda bu bilme biçimleri, bilimsel bilgiye göre geri kabul edilirler. Bu geri olma durumuna ise genelde işlevsel açıdan ve denetlenebilirlik ve geliştirilebilirlik açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda hüküm verilir. Modernliğin ayırt edici bir özelliği olarak bilimsel bilgi işlevsel açıdan etkinlik sağlar ve üretim açısından nesneldir. Bu nedenle geliştirilebilir ve denetlenebilirdir.

4.4.5. Bilim, Sanat ve Felsefe: Farklı Bilgi Türleri Arasında Hiyerarşinin Kuruluşu

Bilimsel bilginin özerk bir bilme biçimi olarak yükselişini müteakiben sanat ve felsefeye bir anlamlandırma ve bilme biçimi olarak aşamalı bir şekilde geri plana itilmiştir. Bilimsel bilginin nesnel, genel ve evrensel olarak tanımlanan bu özelliklerine karşılık sanat kişisel ve öznel olarak tanımlanmıştır ve birinci bilgi türünün ikincisine üstün olduğu düşünülmüştür (Mielants, 2007: 61).. Bu üstünlük bilimsel bilgi ve diğer bilgi türleri ile karşılaştırıldığında bilimsel bilginin *işlevi* ve sağladığı *foyda* üzerinden ortaya çıkmaktadır..Bu fayda ölçütü hangi bilme biçiminin kurumsal anlamda desteklenesi gerektiği konusunda bir ölçüt olarak ortaya çıkmıştır.

Eğitim faaliyeti ve okul inşa etme tarihin her döneminde masraflı bir iş olmuştur ve bir iktidar tarafından kurulmadıkları dönemde bile bir süre sonra belli iktidar merkezlerinin

himayesi ya da kontrolü altına girmişlerdir. 11. ve 12. yüzyıl Avrupa'sında da öğrenciler ve öğretmenlerden müteşekkil bir toplumsallık olarak ortaya çıkan üniversite, hocaların kendi aralarında kurdukları loncalar ve öğrencilerden ders karşılığında aldıkları ücretlerle varlığını devam ettiriyordu (Haskins, 1957: 20). Ancak daha sonra kiliseler ve merkezî krallıklar bu *gezgin hoca ve öğrencilerden* oluşan toplumsallığı kendi himayelerine alarak eğitim ve öğretim işine kendi ihtiyaçları doğrultusunda yön vermek istediler (Haskins, 1957: 25).

Okullar ve iktidar arasındaki bu ilişki toplum dönüştükçe kendine özgü haller almaya devam etmiştir. Kent hayatı güçlendikçe kiliselerin ve üniversitelerin dışında belediye hizmetleri, ticaret, muhasebe, kâtiplik konularında eğitim veren kent okulları ortaya çıkmıştır (Aytaç, 1980: 90). Doğa üzerine inceleme yapan filozoflar da incelemelerini ya bağımsız olarak ya da kendilerine çalışmalarını yapmak için yer ve maddi desteği sağlayan burjuva sınıfının açtığı atelyelerde yapmışlardır.

Yöntem olarak kendini kutsal metinlerin söylediklerinden ve soyut akıl yürütmelerden kurtaran ve öncü alanını fizikte bulan yeni bilim hem giderek *niteliksel* özelliklerden arındırıldı, hem de doğanın pratik incelenmesi için gerekli yöntemler olan *gözlem* ve *deney* için fiziksel aletlerin icadı noktasında yoğunlaştı. Fiziki ölçüm gerçekliği anlamının aslî hatta tek aracı olarak görüldü (Kafadar, 1997: 20-28).

Burada dikkat edilmesi gereken nokta doğayı bu yöntemlerle bilme isteğinin bu yöntemle elde edilecek bilginin pratik faydalarından bağımsız olmamasıdır. Örneğin Galileo'nin fizikî bulguları uzun menzilli toplar yapmak için o bilgiye ihtiyaç duyan kesimlerden bağımsız olarak düşünülememelidir..

Yeni bilimin sağladığı pratik faydalar bunların daha sistematik bir şekilde üretileceği ve tekniğe dönüştürüleceği okulların açılması sonucunu doğurmuştur. Yukarıda da belirtildiği gibi, 17. yüzyılın sonundan itibaren başlayarak ve özellikle 18. yüzyılda Avrupa'da açılan politeknik okullar böylesi bir dönüşümün sonucudurlar (Williamson, 1987: 35-45). Uzak denizlere de açılmaya başlayan tüccar sınıfı denizcilik, haritacılık, dayanıklı ve içine top yerleştirilebilecek gemi yapımı konusunda giderek daha fazla teknik bilgiye ihtiyaç duymuşlardır Williamson, 1987: 38).

Buraya kadar söylenenler Avrupa'da bilimsel düşünce doğaya ve Tanrıya, bilmenin amacına ve niteliğine ilişkin dönüşümlerle gelişmiş ve ayırt edici özelliğini kazandığını

ortaya koymaktadır. Üretim, estetik, inanç ve ahlâk birbiriyle ilişki içinde dönüşmektedirler ve birbirlerini tetiklemektedirler. Teknik gelişme tek başına söz konusu dönüşümün gerçekleşmesi için yeterli değildir. Roger Garaudy farklı medeniyetleri incelediği *İnsanlığın Medeniyet Destanı* adlı kitabında, Çin medeniyetinin Avrupa'dan bin sene önce pusulaya, uzun deniz yolculuklarına dayanıklı gemilere ve bu yolculukları gerçekleştirmek için gerekli sermayeye sahip olduğunu ve bu yolculukları gerçekleştirdiğini belirtmektedir (Garaudy, 2006: 87, 89). Ancak farklı bir evren anlayışına ve insanla tabiat, maddeyle ruh arasında başka bir dengenin ve ahangin arayışı içindedir (Garaudy, 2006: 89). Bu nedenle Avrupa'daki gelişmeler sadece teknik ve bilimsel gelişmelerle açıklanamazlar. Söz konusu tekniğin ve bilimin arkasındaki felsefeye ve dünya örüşüne de bakmak gerekmektedir. Bu anlamda Avrupa'yı pusulayı, matbaayı ve deniz aşırı yolcu gemilerini kendinden yüzyıllar önce icat etmiş olan Çin'den ayıran kıstas bilimsellik değil bilmeye yüklenen moral anlamdır.

Söz konusu dönüşüm etkisini yalnızca oldukça kolay bir şekilde *tekniğe* dönüştürülebilen yeni bilim için açılan okulların varlığında göstermedi. Klasik akademiler ve üniversiteler de ders müfredatlarında bu yeni bilimin öğrenilmesi için gerekli olan derslere yer verdiler. Rönesans ve Reformasyon Hareketi ile birlikte zaten ciddi bir dönüşüm geçirerek gerileme yaşayan teoloji bir yana, sanat, felsefe ve edebiyat da hem *gerçeği* (bu bağlamda fiziki gerçeği) anlama hem de *pratik fayda* bakımından daha az gerekli görülmeye başlanar önemlerini kaybetmişlerdir (Charlie ve Verger, 2005: 92-93).

Avrupa devletleri 19. yüzyıldan itibaren uygulamalı bilimleri desteklemeye başlamışlardır. Mielants, 2007: 57). İngiltere ve Prusya arasında cereyan eden savaşlar bilimsel gelişmeleri destekleyip bunu ders müfredatı olarak okutan devletlerle bunu yapmayan devletler arasındaki farkı ortaya çıkarmıştır. İngiltere, Prusya'nın açık üstünlüğünü gördükten sonra bilimsel-teknik gelişimi örgütsel olarak yapılandırıp maddi olarak destekleme yönünde ikna olmuştur (Mielants, 2007: 57).

Avrupa'da bilim ve iktidar arasında kurulan bu ilişkiden rahatsız olan Romantikler 18. yüzyıldan başlayarak 19. yüzyılın ortalarına kadar gerçekliğin görünen dünyaya indirgenmesine ve tekniğin insanî yaşamı giderek artan biçimde denetlemesine itirazlarını yükseltmişlerdir. *Frankeştayn* romanı insanı sadece organlar toplamı fizikî

bir varlık olarak gören ve ahlâktan arındırılmış bilimsel faaliyetin yol açacağı felaketler konusunda erken bir edebî uyarı olarak görülebilir (Mielants, 2007: 61, 64-67). Ancak teknik ilerleme ile başarısı apaçık ortada olan bilimsel düşünce karşısında etkin olamayan bir eleştiri olarak kaldı, Romantiklere yöneltilen temel eleştiri onların görüşlerinin bilim dışı olduğu yönündeydi.

4.4.6. Toplumlar Arasında Bir Karşılaştırma Kıstası Olarak Bilimsellik

Ayırt edici kimliğini ilk olarak doğa incelemelerinde ortaya koyan bilimsel düşüncenin nesnellik, kesinlik ve önceden kestirebilirlik gibi özellikleri aynı yöntemin insan davranışlarını incelemek içinde kullanılıp kullanılamayacağı yönünde bir tartışmayı da ortaya çıkarmıştır.. On sekizinci yüzyılın sonlarında bilim açık bir şekilde, determinist ve ampirik olarak anlaşılabilir bir dünyada, dolayısıyla uygun yasalar ve yahut başlangıç koşulları bilindiği takdirde geçmişi ve geleceği de kesin olarak tanımlanabilecek bir dünyada evrensel yasalar arayışı olarak tanımlanmak istiyordu; doğa bilimlerinde buna “Newtoncu dünya görüşü” adı verilmiştir (Mielants, 2007: 51).

18. yüzyıl sonu ve 19. yüzyıl başında doğal bilimler ve beşeri bilimler arasında kurulan yöntemsel analogilere tanık olunur. Beşeri bilimler (*humanities*) ve doğa bilimleri arasındaki fark önceden kestirebilme ve denetleyebilmedir. Beşeri bilimler bunun mümkün olmadığını söylerken doğa bilimleri mümkün olduğunu söylüyor, teknoloji de bunu mümkün kılıyordu (Mielants, 2007: 54). Auguste Comte gibi filozoflar bu Newtoncu dünya görüşünü doğa bilimlerinin de ötesine taşıyarak genelleştirmek istemiş ve buna “pozitivizm” adını vermiştir. Comte’un pozitivizmi tanımlarken temel ölçütü duyular aracılığıyla çıkarılabilir ve doğrulanabilir olma olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısıyla hareket eden Comte “insan türünün gelişimini yöneten yasalar düşen bir taşı yöneten yasalar kadar kesindir” diye yazar (Aktaran Mielants, 2007: 53). Doğaya bakışta teolojiyle bağını koparan bilim pozitivizmle birlikte felsefeyle de bağını koparmış olur. .

18.yüzyılın ortalarından itibaren tanık olunan bir diğer gelişme de ekonomik olarak gelişen, askerî olarak güçlenen ve bu güçle dünyanın farklı yerlerinde otorite tesis eden Avrupa kıtasının kendisi ile Avrupalı olmayan halklar arasında ayırım yapmaya başlamasıdır (Ho-fung Hung, 2007: 117-118). Toplumlar, insanların fiziksel

özelliklerinin yanı sıra inanç yapıları, adetleri, doğayla ilişkileri ve teknik gelişmişlik düzeyleri bakımından karşılaştırıldılar. Antropoloji ve sosyoloji temel karşılaştırma çerçevelerini oluşturdular. Bilimsellik ve bilimsel düşüncenin varlığı karşılaştırma için temel referans çerçevelerinden birini oluşturdu.

Pozitif bilimin tanımına uygun olmayan her türlü düşüncüyü saçma olarak gören klasik pozitivist yaklaşımın tersine, klasik antropolojinin sunduğu veriler bilimsel dışı bilgiye farklı bir yaklaşımı gerekli kılmıştır.. İncelenen toplumlar ile Avrupa toplumları arasında maddi gelişmişlik ve ekonomik zenginlik bakımından bir kıyaslama yapılıyordu ve Avrupa toplumunun açıkça önde olduğu görülüyordu. Bu üstünlük ise Avrupa toplumunda dünyayı anlamlandıran bakış açıları ve hayatı örgütleyen yasalar ile bu toplumlarda dünyayı anlamlandıran bakış açıları ve hayatı örgütleyen yasalar karşılaştırılarak açıklanıyor ve bu yasalar ile bunların her birinin temel alındığı toplumlar bir gelişmişlik skalası üzerinde sıralanıyordu.

Klasik antropologların ilklerinden olan ve incelediği diğer halkları da içine alacak şekilde evrensel ve bilimsel bir kültür kuramı geliştiren Tylor dünyada büyüsel, dinsel ve bilimsel olmak üzere üç temel bakış biçiminin olduğunu söyler (aktaran Morris, 2007: 162). Kendisi bu konuda Comte'un etkisinde kalmıştır (Aydın, 2007: 49).

Din ve mitin irrasyonalite olarak değil, bir toplumsal örgütleyici ve şeyleri anlamlandırma, düzenleme ve denetleme işlevi gören bilim öncesi bilme ve anlamlandırma sistemleri olarak olarak tariflendiği bu karşılaştırmalarda bilimsellik modern toplumun ayırt edici özelliği olarak ortaya çıkar. Radcliffe-Brown *ahlaki bir düzen olarak* evren kavramsallaştırmasının sadece ilkel dinlerle sınırlı olmayıp her din sisteminin en temel parçası olduğunu söyler (Morris, 2007: 208).

Collingwood (1999: 19-20) toplumlar arasında bu temelde bir karşılaştırmayı mümkün kılan şeyin Rönesans'ı da aşan modern doğa tasarımı olduğunu belirtir. Collingwood'a göre, Yunan Doğa bilimi hareket anlamında döngüsel bir niteliğe sahipti, onun ardından gelen Rönesans döneminde doğa mekanik olarak kavrandı. Ancak Rönesans sonrası doğa tasarımı basitten karmaşığa doğru evrilen bir doğa tasarımı sunmaktaydı (Collingwood, 1999.: 23-24) İlerleme düşüncesi, Aydınlanma düşünürlerinin geçmişle gelecek arasında yaptıkları kıyastan sonra ortaya çıktı (Loo& Reijen 2006: 66) ve evrilen bir doğa tasarımının yaratımında temel bir rol oynadı (Collingwood, 1999: 19).

Toplumlar arasındaki gelişmişlik farkının *doğallaştırılması* hem değişimin ve dönüşümün kaçınılmaz olduğunu hem de varılacak yerin modern toplum olduğunu, varılacak düşünce biçiminin de modern-bilimsel düşünce olacağını iddia ediyordu. Collingwood'un verdiği bir örnek bu anlamda oldukça çarpıcıdır. Bir kedi yavrusu büyük bir kedi olana kadar ona bir ad veremeyiz ancak büyüdüğünde *kedi* deriz (Collingwood, 1999: 24). Bu bakış açısıyla bir kedi yavrusunun bir kuş ya da balık olarak büyümesi ya da kendi iradesiyle büyümemesi ya da başka bir şey olarak büyümesi mümkün değildir.

Modern sosyal bilimlerinin kuruluş aşamasının temel ilgilerini anlamak için bu dönemin iki temel kişiliği olan Weber ve Durkheim'a baktığımızda bu iki filozofun (ya da bilim adamının) temel ilgilerinin hem modern toplumu açıklamak hem de bunun için uygun inceleme metodunu yaratmak olduğu görülür. Weber modern toplumun ayırt edici özellikleri ve bunların oluşum süreçleri üzerinde dururken, Durkheim toplumsal örgütlenmenin genel ilkelerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu noktada Weber ve Durkheim'ın, ama özellikle sosyolojiye bilimsel bir nitelik kazandırma niyetinde olan Durkheim'ın, sosyolojiyi kurarken ya da yasalarını inşa ederken antropolojiden yararlanma biçimleri bize bu iki disiplinin (ve hemen ardından oryantalizmin) daha oluşum anındayken birbirlerini nasıl etkilediklerine ve karşılıklı olarak kuruluşlarına nasıl katkıda bulunduklarına dair önemli veriler sunmaktadır.

Weber Alman sosyoloji geleneğine bağlı olarak *modern* ve *geleneksel* olarak adlandırılacak olan önceki toplum modelleri arasında bir ayrım yapar. Tönnies'in meşhur tanımı uyarınca modernleşme *Gemeinschaft*'tan *Gessellschaft*'a (cemaatten cemiyete) geçiş olarak nitelendirilir (Freund, 1997: 160). Bu geçiş yani modernleşme sürecinde gelenek, inanç ve cemaat duygusu yerini dinamizm, bilimselleşme ve ticarileşmeye bırakacaktır; duygusal ve kendiliğinden ilişkiler ortadan kalkacak ve yerine yapaylık ve akılcılık geçecektir (Tönnies'ten aktaran Loo ve Reijen, 2006: 18).

Weber modern toplum tanımını akılcılaştırma, dünyanın büyüden arındırılması ve dünya nimetlerini elde etmek için planlı ve disiplinli çalışma anlamında Protestan Etik'in varlığı üzerinden yapar. Avrupa'ya özgü olduğunu düşündüğü modern toplumun ayırt edici özelliğini berraklaştırmak için başka toplumlarla ve modern olmayan medeniyetlerle karşılaştırma yapmasını bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Weber'in

karşılaştırma skalasında toplumlarda birbiriyle ters orantılı olduğunu düşündüğü ya akıl, bilimsellik ve nesnellik ya da duygusallık, öznellik ve tesadüfler belli bir ağırlığa sahiptir.

Durkheim, sosyolojiye bilimsel bir karakter kazandırmaya çalışırken modern topluma yön veren ve insanları bir toplum olarak bir arada tutan ilkeleri ve yasaları bulmaya çalışır. Durkheim'a göre bir toplumun karmaşıklaşmamış, basit bir yapıya sahip olduğu durumlarda aile bağları ve din o toplumun üzerinden iletişime geçtiği temel kanal olur. Dolayısıyla bunu rasyonel olarak bilmek ve denetlemek çok mümkün değildir. Oysa toplumlar geliştikçe ve karmaşıklaştıkça iş bölümü artar ve ikincil ilişkiler birincil ilişkilerin yerini alarak işin başarıyla yürütülmesi anlamında işbölüşümünün rasyonel olarak düzenlenmesi gerekir (Aktaran Morris, 2004: 174-175; Tiryakian, 1997: 194-198).

Bu anlamda bilimsellik ve akılcılık hem bir örgütlenme, ilişkilendirme ilkesi olarak hem de bunları anlamaya, denetlemeye ve yönlendirmeye ilişkin bir bilgi yöntemi olarak çıkar karşımıza. Durkheim'ın “Toplumsal Örgütlenmenin Temel İlkeleri” ve “Dinsel Yaşamın Temel Biçimleri” adlı eserleri bunların içinde serimlenen görüşlerin içeriğini özetlemektedir. Durkheim toplumları doğrusal bir çizgi üzerinden sınıflandırırken “duygusallığı” ve “kesin tanımlanmış kavramların eksikliği”ni en az evrimleşmiş insanların karakteristiği olarak düşünür (aktaran Morris, 2004: 219). Lévi-Stauss da duygusallığı ve farklılaşma eksikliği”ni bir ön insan evresi olarak görür (eğer öncekileri Durkheim'den yaparsam buna Morris diyebilirim ama bir yaban düşünceye de bakılabilir ya da hüznü dönencelee)

Durkheim, (1996: 138-139) düşünce kategorilerinin toplumsal olarak ortaya çıktıklarını ve bu kategorilerin toplumsal grubun ‘kurulma ve örgütlenme” biçimine bağlı olduğunu belirtir. Zaman ve mekân kategorileri bu anlamda toplumların örgütlenme düzeyi biçimiyle ilgilidir ki, bu da toplumda hangi bilişsel düzeyin başat olduğuyla yakından ilişkilidir. Örnek vermek gerekirse saat ortaçağ kentlerinde icat edilmiştir ve ekonomik yaşamın disipline edilmesine hizmet etmiştir (Loo ve Reijen, 2006: 55). Devlet bürokrasilerinin ve pazardaki mübadelenin zamanının modern siyasal iktisadın hesaplamaları açısından homojen olması merkezî bir öneme sahip olmuştur (Asad, 2007: 16).

Özetle, batı teolojisiyle bağıını koparan seküler bilgi ilgisini doğa âlemi üzerine yoğunlaştırmış, doğanın maddî incelenmesine dair kendi yöntemini geliştirmiş ve geçerli tek bilgi türünün bilimsel bilgi olduğunu ilan etmiştir. Bilim ve din arasındaki ayrışma bilim ve tekniğin gelişmesinde *faydacı* motifleri ön plana çıkarmıştır. Aydınlanma açısından bu oldukça olumlu bir gelişmedir, çünkü harikûlade şeyler değil eşyaya müdahale imkânı veren bilgi önemlidir (Loo ve Reijen, 2006: 66). Böylesi bir bilgi üzerinde yükselen modern toplum, hem geride bıraktığı bilme biçimlerini, hem de diğer toplumların sahip olduğu bilme biçimlerini mevcut maddi ve teknik gelişmişliğini temel alarak karşılaştırmıştır. Modern toplum temel olarak kesinlik, doğrulanabilirlik, denetlenebilirlik, verimlilik ve fayda kıstasları üzerinden tanımlanmıştır. Bu tanımlar ışığında toplumlar lineer bir çizgi üzerinde hiyerarşik olarak sıralanmış ve doğayla insan toplumu arasında kurulan analogiler ışığında doğal evrim gibi toplumsal evrim de *kaçınılmaz* ve *doğal* olarak görülmüştür..

Modern bilim artık ahlâktan ve maneviyattan arınmış olan ya da daha doğru bir deyimle ahlâk ve maneviyatla bağı kesilmiş cansız ve mekanik bir makine olan, doğayı incelemeyi amaç edinmiştir. İktisadi düzlemde piyasa da doğa gibi soyut yasalara bağlı olarak hareket eden bir gerçeklik olarak düşünülmüş ve böylece üretimin kendisi nesnel ihtiyaçlardan koparılmıştır (Goldmann, 1999: 34-35). Tanrı hem doğadan hem de gündelik yaşama müdahaleden dışlanmıştır (Goldmann, 1999: 81-82).

Modern bilim tarih yazımında bu durum genelde bilimin, dinî bağlardan koparak gerçek hüviyetine kavuşması olarak gösterilir. Ancak bu kendini dinden ve ona dayalı dünya görüşünden kurtaran yeni bilimsel anlayışın ahlâkiyattan (bir telostan) tamamen yoksun olduğu anlamına gelmemektedir. Kendi yaklaşımını doğaya hâkim olmak üzerine kuran yeni bilim daha fazla ilerlemeyi ve güç elde etmeyi temel amaç olarak önüne koymuştur. Aslında bu amaç yeni bilimin oluşumunda ve gelişiminde etkili olan yeni toplumsal sınıfların amacıyla da uyum içindedir.

Bu yeni bilimin ayırt edici özelliği doğa üzerinde hâkimiyet kurmanın ve teknolojik ilerlemenin tek amaç olmasıdır. Bu yeni bilimin cansız olan ve insana boyun eğen tabiata karşı herhangi bir moral sorumluluğu yoktur. Böylesi bir anlayışın mantıki sonucu daha fazla üretim ve tüketimin tek amaç olmasıdır. Güçlü olmanın ölçütü girişimciliktir.

Yukarıda tarif bilim, doğa ve değer arasındaki ilişki; bilimle maneviyat arasında doğrudan bir bağ kuran ikisini bir bütün olarak ele alan İslam kozmolojisinden ciddi bir farklılığa işaret etmektedir. Bir sonra ki bölümde İslam dünyasında ve onun temel eğitim kurumu olan medreselerde ilim anlayışının nasıl şekillendiğini ve modernleşme adı verilen süreçte bu anlayışın nasıl bir dönüşüme uğradığına bakılacaktır.

BÖLÜM V

MEDRESELERDE İLİM ANLAYIŞININ ŞEKİLLENMESİ

Ders vermek anlamına gelen ‘de-re-se’ kök harflerinden türetilen medrese, kelime olarak “ders verilen yer” anlamına gelmektedir; Bazı dilbilimciler kelimenin kökünü oluşturan ‘de-re-se’ harflerinin aynı zamanda yok etmek, ortadan kaldırmak gibi bir anlamı da verdiğini söylerler ki, bu durumda kelime, aynı zamanda, genellikle cehalet olduğu kabul edilen bir şeyin yok edilip ortadan kaldırıldığı yer anlamına gelmektedir. Medresenin bir kurum olarak ilk olarak nerede ve ne zaman teşekkül ettiğine dair tartışmalar kelimenin etimolojisi üzerine yürütülen tartışmalar kadar sorunsuz olmamıştır. İlk kuruluş anı için kesin bir tarih vermek mümkün değilse de genel olarak medresenin dokuzuncu yüzyıl sonu ve 10. yüzyılın başından itibaren İslam dünyasında teşekkül etmeye başladığı kabul edilmektedir (Lapidus, 2003: 241; Makdisi, 2004: 72).

Medrese İslam Peygamberi’nin kendisi tarafından kurulmuş bir kurum değildir. Onun ölümünü takip eden iki yüz yıl boyunca da medrese adı verilen bir kuruma İslam dünyasında rastlanmamaktadır. 8. ve 9. yüzyıllarda Abbasi halifeleri tarafından kurulan *Beyt’ül Hikme* ve *Dâr’ul Hikme* adı verilen kurumlar buralarda inşa edilen büyük kütüphanelere, çeviri çalışmalarına ve gerçekleştirilen felsefi tartışmalara rağmen medrese olarak kabul edilmemektedirler (Makdisi, 2004: 67-71).

İslam dünyasının temel öğretim kurumlarından biri olan medresenin İslam dünyasındaki bu görece ortaya geç çıkışı bizatihi bu dünyada ilimin ne olduğu, nasıl elde edileceği ve nasıl aktarılacağı üzerine yürütülen tartışmaların yoğunluğuyla ilgilidir.

İmamları da sahih bilgi referansları olarak gören Şii dünyayı bir kenara bırakacak olursak Sünni dünya için İslam Peygamberi Veda Hutbesinde Müslümanlara sıkı sıkıya sarılmalarını tembih ettiği iki miras bırakmıştır: Kur’an ve Sünneti*. Bazı âlimler Peygamber’in Kur’an dışında başka bir kaynağı miras bırakamayacağını, dolayısıyla

* Bir bütün olarak Peygamberin söz ve davranışları.

Peygamber'in söz ve davranışlarını da Kitab'ı tefsir etmek bakımından vahiyle ilgili görmek gerektiğini söylemişlerdir..

İslam dünyasında bilginin temel referans çerçevesiyle ilgili olmak bakımından bu tartışmanın büyük bir önemi bulunmaktadır. Sonuçta İslam Peygamberi'nin ölümünden sonra hem İlahî Kelâmın nasıl anlaşılacağı konusunda hem de Peygamber zamanında var olmayan durumlar ve sorunlarla karşılaşıldığında bunların nasıl değerlendirilip çözüleceği noktasında ciddi sorunlar ortaya çıktı. Peygamber'in yokluğunda ortaya çıkan yeni problemlerin nasıl çözüleceği, karar verme konusunda kim ya da kimlerin yetki sahibi olacağı, karar verilirken dinin temel kaynaklarıyla netür bir ilişki kurulacağı konularında tartışmalar yaşanmıştır.

İslam'ın ilk yüzyılında ağırlık Kur'an'ın öğretilmesi ve Peygamberin hadislerinin hem toplanıp kaydedilmesine hem de bunların aktarılmasına verildi. Bunun eğitimi genelde cami ve mescitlerde bu konuda kendini yetiştirmiş hocaların bireysel çabalarıyla gerçekleştirildi. Ancak zaman içinde hem Kur'an'ın anlaşılması ve öğretilmesi hem Arapça gramerin daha sistematik olarak çalışılmaya başlanması, hem de sahih hadislerle ulaşmak ve sağlam rivayet zincirlerini ortaya çıkarmak için biyografi çalışmalarından tarih çalışmalarına kadar birçok ek bilimin temellerinin atılması, öğrenilmeleri ve öğretilmeleri gerekliliği ortaya çıktı. Böylece hadis ve dil çalışmaları ana kaynağın anlaşılması için şekillenen ilk alanlar oldular (Lapidus, 2003, 158-161).Şüphesiz, sonraki yıllarda hem ana kaynağı hem de onun işaret ettiği Allah'ı ve emirlerini anlamının farklı yolları üzerine mutasavvıflar, kelamcılar ve hadisçiler farklı cevaplar verdiler ve bu tartışmalar bugün de devam etmektedir (Lapidus, 2003: 157-176).

Emevi döneminden başlamak üzere siyasî otorite, İmam olarak da kabul edilen dört halifeden farklı olarak, dinî otorite olarak genel kabul görmeyen ama yine de halife olarak kabul edilen kişilerin eline geçti ve sonuçta siyasî otoritenin ve dinî otoritenin temsili noktasında bir bölünme meydana geldi. Dinî olarak doğru olan ile siyasal olarak doğru olan arasında ortaya çıkan ayrışma, beraberinde, daha da önemli olmak üzere dinî ve siyasi doğru olanın ne olduğuna kimin karar vereceği konusunda bir tartışmayı da getirdi. Hilafetin hanedanlığa dönüştüğü Emevi dönemi bu konuda çatışmaya da dönüşen ciddi tartışmalara sahne oldu (Lapidus, 2003: 106-110).

Emevilerden itibaren genişleyen İslam devletinde hem yeni garnizon kentler kuruldu hem de Sasanî ve Bizans imparatorluğunun kimi büyük kentleri yeni İmparatorluğun denetime girdiler ve bu yeni kentlerde dini konularda uzamlaşmış, bu konuda halkın saygısını kazanmış kimseler ortaya çıktı (Lapidus, 2003: 155-156). Siyasî iktidarı ellerinde bulunduranlar dinî doğrular konusunda bilgi sahibi kabul edilen ve halk üzerinde de etkisi olan şahsiyetlerle ittifak yapmak, daha doğrusu onları yönetim aygıtının bir parçası haline getirerek soruna bir çözüm bulmak istediler. Bu yönde kendisine teklif götürülen ve İmam-ı Azam (Büyük İmam) olarak adlandırılan Ebu Hanife'nin bu isteği reddetmesi ve sonuçta işkenceyle öldürülmesi, sorunun o kadar kolay çözülemeyeceğinin bir göstergesiydi. Abbasi Halifeliği döneminde Halife Me'mun zamanında siyasî otoritenin açık olarak bir mezhebi, Mutezile mezhebini, resmî olarak benimseyip dinen doğru olana siyasî iktidarın karar verebilmesini sağlamaya çalışması ciddi protesto hareketlerini beraberinde getirdi. Tartışma görünüşte Kur'an'ın mahluk olup olmadığı üzerineydi. Mutezile mezhebi Kur'an'ın mahlûk olup ilahî varlığın bir parçası olmadığını iddia ediyordu. Halife Me'mun Mutezile'yi resmi mezhep olarak kabul ederek bundan şu şekilde yararlanmak istedi: Eğer Kur'an Mahluksa bütün mahluklar (yaratmış şeyler) gibi hilafetin otoritesine tabi olmalıydı (Lapidus, 2003:188). Mihne adı verilen engizisyon döneminde âlimler bu görüşü benimsemeye zorlanmışlardır (Makdisi, 2004: 45). Baskılara ve takibata rağmen bu görüş âlimler tarafından kabul görmemiştir. Bu anlayışa karşı mücadelenin sembol isimlerinden Ahmed İbn Hanbel ayetlerin aşkın otoritesini vurgulayarak dinî mükellefiyetlerin (yükümlülüklerin) halifenin resmi tebliğlerinden değil, önde gelen ulemanın malumu olan esas metinlerden çıkarılabileceğini iddia etti (Lapidus, 2003: 188).

İslam dünyasında medrese böylesi bir arka plan üzerinde ortaya çıkmıştır ve İslam toplumlarında sahip olduğu hassas konumu böylesi bir zeminden almaktadır. Önce sadece medresede eğitim görmüş kişi *âlim* (bilen) olarak kabul edilmeye başlandı. İkincisi, bir grup olarak *ulema* (âlimler) İslam toplumlarına ayırt edici özelliğini veren hatta bazı araştırmacılara göre onu İslamî yapan yegâne unsur olan dinî bilgiyi üreten bir topluluk konumuna geldiler (Humphreys 2004: 233).⁶ Halife İslam'ın idarî ve icrâî

⁶ Yani ulema daha başlangıçta teknik bilgi üreten bir grubu tanımlamak için kullanılmıyordu.

yöünü temsil edecekken, İslâm devletten bağımsız olarak, din âlimlerinin himayesi altında gelişecekti (Lapidus, 2003: 189).

Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta ulemanın din, Tanrı, varlık, inanç konularında sadece soyut bilgi üreten bir sınıf olmadığıdır. Çünkü o halkın gündelik yaşamını nasıl dinî kurallara uygun olarak yaşayacağını gösteren ve namaz gibi bazı ibadetlerde bizzat bunu pratize eden yani pratik anlamda da bilgi üreten ya da bilginin bedenleştiği bir kesim olmuştur. Bu anlamıyla onlar filozoflardan (*Hukemâ*) farklıdır. Ulema, toplum yaşamı üzerindeki bu etkileri nedeniyle İslam toplumlarında insanlar üzerinde otorite tesis etmek isteyen farklı iktidarlar tarafından sürekli olarak kendi iktidarlari için bir rakip olarak görülmüş ve denetim altına alınmak istenmiştir.⁷ Yine bu konumlarından dolayı toplumsal değişimlere en hızlı refleks gösterenler de ulema sınıfı olmuştur.⁸

9. yüzyıl ortası ve 10. yüzyılın başında gerçekleşen bu gelişmenin ardından dinî otoriteye- dinen doğru olanın ne olduğuna karar verme yetki ve yeterliliğine- sahip insanların yetiştirileceği ve bu bilginin bir silsile şeklinde aktarılacağı bir sistem inşa etme düşüncesi gelişmiştir. Bir eğitim kurumu olarak medrese böylesi süreç dahilinde teşekkül etmiştir.. Bu tarihsel arka plan medreselerdeki ilim anlayışı, ilim metodolojisi ve ders müfredatı üzerinde etkili olmuştur.

5.1. MEDRESELERDE İLİMLERİN SINIFLANDIRILMASI VE MÜFREDAT

İslam tarihi boyunca Harizmî'den Farabî'ye, Gazalî'den, İbn- Hazm'a ve İbn Haldun'a kadar birçok felsefeci ve âlim ilim sınıflandırması yapmıştır (Bayraktar, 2007: 13-20). İlimleri tasnif etme gayretinin temelinde yatan nedenlerden biri vahiy, akıl, sezgi, esinlenme (esrime) gibi farklı kaynaklardan gelen ilimleri birbirleriyle ilişkileri

⁷ Tezin ilerleyen bölümlerinde gösterilmeye çalışılacağı gibi ulemanın bu gücü iktidarlar için kendi siyasetlerinin dinî meşrulaştırımı ve ya da iktidarın hasımlarının ya da rakiplerinin din dışı gösterilmesi bakımından vazgeçilmez bir öneme sahip olmuştur. Abbasi İmparatorluğunun son dönemlerinden itibaren medresenin ve ulemanın merkezi otoritelerin denetimi altına alınmaya çalışıldığına tanık oluyoruz. İleriki bölümlerde anlatılacağı gibi Osmanlı İmparatorluğu'nda Fatih Sultan Mehmet zamanında tam olarak merkezi otoritenin denetimi altına alınan medresede, maaşlı bir şekilde devlet memuru haline getirilen medrese hocası artık **âlim** değil bir mesleği belirtecek şekilde ders veren kişi anlamında **müderris** olarak adlandırılacaktır.

⁸ Daha sonra değinileceği gibi ulemanın toplumsal konumu ve siyasi iktidarla ilişkisine bağlı olarak onun toplumsal değişimler konusunda vereceği refleksin niteliği, yönü ve hızı farklı özellikler göstermiştir. Ama yine de temel bir önerme olarak ürettiği bilginin gündelik yaşamla ilgisi bakımından toplumsal yaşamdaki değişikliklere karşı en hassas kesimlerden biri olduğu söylenebilir.

bağlamında düzenleme ihtiyacından kaynaklanmıştır (Nasr, 2006: 14). Bu süreç bazı tartışmalar çerçevesinde gelişmiştir. İlk tartışma aklın ve vahyin yerinin ne olması gerektiği konusunda ortaya çıkmıştır. İslam Kelâm'ının (teolojisinin) oluşumunda merkezi bir rol oynayan Mutezile, Allah'ın soyut akıl yürütmeye kavranabileceğini ve varlığının soyut akıl yürütmeye ispatlanabileceği görüşünü savunmuştur. Buna karşı Sünni âlimler, Allah'ın varlığının kavranması ve başkalarına da anlatılabilmesi için vahyi ve sünneti merkeze almışlardır. Tartışmanın mahiyetinin daha iyi anlaşılabilmesi için akli ve kelâmı (sözü) merkeze alan filozoflara verilen *Mütekellimun* isminin etimolojisine bakmak faydalı olacaktır. Arapça konuşmak anlamını veren 'ke-le-me' kök harflerinden türetilen *mütekellimun* kelimesi, bir fiile bir işin belli bir sonuç doğuracak şekilde art arda sıralanarak yapılması anlamını veren *tefa'ul bâbının ism-i fail* formu olup bir sonuç doğurmaya yönelik olarak sözleri art arda dizen kişi anlamına gelmektedir.

İlk dönem hadis ve fıkıh âlimleri aklın tek başına dini inanç ve amel konusunda akıl yürütmeye karşı tavır almışlardır. Bu anlamda İslâm inanç esaslarını vahye öncelik vermekle birlikte akılla da temellendirme çabası olan kelâm (İslâm teolojisi) çalışmalarına şiddetli eleştiriler yöneltmişlerdir (Uludağ, 1997: 53-58) .

Ancak ikinci asırdan itibaren Mutezile akılcı kelâm ekolünü temsilcisi konumunda olmuş; aklın Doğru ve yanlış Tanrı'nın emrinden bağımsız olarak bilebileceğini, Tanrı'nın akla ve ahlaka aykırı bir şey emredip bildirmeyeceğini iddia etmiş, Tanrı'nın varlığı, sıfatları ölüm sonrası hayat, insanın ahlaki sorumluluğu ve vahyin doğasına ilişkin konularda rasyonel temellendirmeye öncelik vermişlerdir. Eş'arilik ve Maturidilik dinin temel esaslarının rasyonelliğini savunurken bunu vahyi de esas alarak yapıyor, bir anlamda vahye dayalı gerçekliklerin akla dayalı açıklamasını yapıyorlardı. (Fahri, 1992: 48-55). Kelâm bir anlamda dinde akla aykırılığın olmayacağı iddiasının savunusudur. Zamanla bu iddia İslâm düşüncesinin ana damarı haline gelmiş, Gazali'yle birlikte mantık ilmi dini ilimlerin anahtarı olarak da kabul edilmiş, yine Gazali sonrası kelâm felsefi bir nitelik kazanarak, dinin temel esasları çok detaylı, metafiziksel ve felsefi bir argümantasyonla açıklanma girişimi felsefi kelâmın başlıca özelliği olmuştur.

Bu tartışmalar İslâm dünyasında ilimlerin naklî ilimler ve aklî ilimler şeklinde sınıflandırılmasına ve naklî ilimlerin öncelik kazanmasına yol açmıştır. İslam

dünyasında Batı'da olduğu gibi bilgi hiyerarşik olarak kuruldu; fakat öncelik dinî ilimlere verildi. *İslamî İlimler* olarak adlandırılan bu ilimlerin ortak gayesi ana kaynaklar olarak kabul edilen Kutsal Kitap'ın kendisini anlamak ve O'ndan doğru hükümler çıkarabilmektir. Bu anlamda Kutsal Kitap ve Peygamber'in sözleri ilmin temelini oluşturmuşlardır. Arapça olan bu iki kaynağı anlamak içinse önce gramer ilimleri gelişmiştir. Söz konusu ilimler temel ilimlerin gelişmesinin aracı olarak değerlendirildiği için *alet ilmi* olarak adlandırılırlar. Bu anlamda ilimler kendi içinde *Ulum'ul Alâ* (yüksek ilimler) ve *Ulum'ul Alet* (aracı ilimler) olarak da sınıflandırılırlar. Aracı ilimler kendiliğinden bir gaye ve bir değere sahip olmayıp yüce ilimlerin anlaşılması için öğrenilmekte ve öğretilmektedirler. Bu gramer ilimlerinin- ki temeli *sarf* (kelime türetimi, etimoloji, morfoloji) ve *nahiv*'dir (cümle bilgisi ve sentaks)- yanı sıra mantık da bir alet ilmi olarak medrese müfredatında yer aldı..Kur'an'dan hukuki hüküm (*fikhî*) çıkarmak için sağlam bir akıl yürütme ve muhakeme yönteminin (*istidlâl*) gerekli olduğu kabul edildi ve özellikle *Usul-u Fıkıh*, *Usul-u Tefsir* ve *Usul-u Hadis* ilimlerinin teşekkülünde mantık temel bir rol oynamıştır.

Tababet (tıp), felekiyat (astronomi), hendese (geometri), cebir (matematik), coğrafya ve tarih gibi ilimler daha başlangıçtan itibaren asıl olarak İslamî ilimlerden sayılmamışlardır.Hali hazırda Hristiyanlar tarafından tatbik edilen bu ilimleri Müslümanların alıp alamayacağı konusunda yoğun tartışmalar yaşansa da son tahlilde İslamî bir çehre kazandırılarak ya da 'ıslah' edilerek bu alanlarda da çalışılmış ama bunlar hiçbir zaman islamî ilimler olarak kabul edilmemiş ve aklî ilimler kategorisi altında yer almışlardır.

İslamî ilimlerin bu kadar merkezi bir yer tutmasının tarihsel nedenleri vardır. İslamiyet'i sonradan kabul eden milletlere dinin doğru olarak anlatılması en temel problem olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla İslam'ın inanç ve ibadet ilkelerinin doğru bir şekilde anlaşılıp anlatılmasını sağlayacak bir bilgi sisteminin oluşturulması ve bu sistemin öğretilip sonraki kuşaklara aktarılacak bir eğitim sisteminin oluşturulması en temel gaye olmuştur. Bu anlamda İslam dünyasının geliştirdiği ilk ilimler 'dinî' ilimler olmuş ve bugün tabii ilimler olarak adlandırılan fennî ilimler sonradan çalışılmıştır.. Böylelikle bu tabii ilimler dinî dünya görüşünün çokça etkisi altında kalmış ve böylesi bir çerçeve içinde değer ve anlam kazanmıştır (Açıkgenç, 2006: 52).

Bu ilimlerin gelişip serptildiği döneme bakıldığında bunun 9. ve 11. yüzyıllar arasında İslamiyet'i kabul etmiş toplumları gevşek bir hilafet şemsiyesi altında bünyesinde toplayan ve maddi açıdan parlak bir dönem yaşayan Abbasi İmparatorluğu dönemi olduğu görülecektir. Matematikte ve kimyada Harezmi'den astronomide ve optikte İbn-i Heysem'e, tıpta İbn-i Sina'ya kadar ilim adamlarının çoğu bu dönemde yaşamışlardır.

Müslüman âlimler bu ilimleri, özellikle tıp ve astronomiyi, temel olarak Hristiyanlardan ve Yahudilerden alıp geliştirseler de sonuçta bu ilimlerin üzerine inşa edildiği *episteme* de dinî bir epistemeydi ve Müslümanlar buna İslamî bir renk vermişlerdir (Nasr, 1991: 9). Müslüman âlimler için önemli olan pozitif ilimlerde ilerlemekten ziyade İslamî ilimlerin ayırt edici özelliklerini bulup bunu kurumsallaştırmaktı. Bu özgünlük iddiası son din olma iddiasında olan bir dinin temsilcileri için inandırıcı olmak ve taraftar bulabilmek açısından son derece önemli görülmüştür.

Bu anlamda soyut akıl yürütmeye karşı gösterilen hassasiyet doğa bilimleri konusunda da gösterilmiş ve özellikle doğanın çalışılması ve anlaşılması için İslamî bir yöntem ve bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır. İslam dünyasında o dönemde yapılan tartışmalara bakıldığında bu sürecin sorunsuz olmadığı görülecektir. Ancak bu tezin merkezi ilgileri açısından önemli olan 17. ve 18. yüzyıllardan itibaren bu tartışmaların nasıl mahiyet değiştirdiğidir. Bana göre doğa bilimlerinin medrese müfredatında varlığına ya da yokluğuna dair tartışmalar, konuyu salt bir varlık ve yokluk meselesine indirgeyerek çoğu zaman bu mahiyet değişikliğini dikkate almadıkları için hatalı yürütülmüşlerdir. İlerleyen kısımlarda bu mahiyet değişikliğinin nasıl ve ne zaman meydana geldiği anlatılacaktır ama önce Müslüman düşünürlerin doğa bilimleri ile ilgili olarak nasıl bir tasavvura sahip olduğuna bakılacaktır.

5.2. MÜSLÜMAN ÂLİMLERİN DOĞA KAVRAYIŞI

Bugün doğa ilimleri ya da pozitif bilimler olarak adlandırılan ilimlerin kendi dönemlerinde nasıl adlandırılacağı Müslüman âlimler tarafından tartışılmıştır. Her şeyden önce Müslüman âlimler doğayı sabit-değişmez, 'kendinde bir varlık' olarak kabul etmemişlerdir. Tanrı'nın dünyayla ilişkisinde, yaratışı bir kez gerçekleştirdikten sonra onu belli yasalar ölçüsünde kendi haline bıraktığı tarzında Hristiyan teolojisinin

yaşanan reformu da (Oakley, 1993: 156-159) tecrübe etmemişlerdir. Allah'ın sürekli yaratmasının işareti olarak doğayı her an oluş içinde olan bir dinamizm içinde kavramışlardır.

Müslüman âlimler için dış dünyayı tanımlamak için kullanılan *tabiat* ve *kâinat* kelimelerinin her ikisi de dinamizm içerirler ve bir oluşa işaret ederler. Bu canlı oluşumu incelemek için gerekli olan bilime de *tabiat* ya da *kevnîyat* (oluşum bilimi) ismini vermişlerdir. Olmak, oluşmak anlamını veren “Ke-ve-ne” kök harflerinden türetilen kâinat kelimesi oluş halinde olan ‘oluşmuş olan’ şey anlamına gelerek hem bir sürekliliğe hem de onu sürekli oluş halinde tutan bir iradeye işaret eder. Müslüman âlimlerin doğaya bakışlarını etkileyen etmenlerden biri de Kuran’da yeryüzündeki her şeyin bir ayet olarak adlandırılmasıdır. Dolayısıyla yeryüzündeki her şey hem kelimenin lügat anlamıyla (ayet hem işaret hem görüngü anlamındadır) hem de ıstılâhî (terimsel) manada Allah’ın varlığına delalet eden işaretlerdir. Dolayısıyla doğa hem canlıdır hem dinamiktir hem de kutsaldır. Sonuç olarak Yaratılana bakmanın temel amacı Yaratanı anlamak olarak belirlemiştir (Demir, 2001: 9).

Antik Yunan’ın Aristocu doğa tasarımıyla esinlenen bazı Müslüman filozoflar bu anlayışı İslam düşüncesiyle mezc ederek farklı bir doğa tasarımı da geliştirmişlerdir. Antik Yunan’da da canlı olduğu ve akla sahip olduğu kabul edilen doğanın aynı zamanda bir ruha ve hatta psikolojiye sahip olduğu kabul edilmiştir (Nasr, 1991: 113-117). Başka bir deyişle Descartes sonrasında olduğu gibi doğa mekanik bir karaktere sahip değildir (Garaudy, 2004: 114). İhvan-ı Safa filozofları bu konuda örnek olarak gösterilebilir. Görüşlerini risaleler şeklinde ortaya koyan bu filozoflar tabiat ve ahlâk üzerine olan risalelerinden birinde hayvanlarla insanlar arasındaki ilişkiyi tartışmak üzere onları bir mecliste bir araya getirirler. Hayvanlar ve insanlar karşılıklı olarak konumlarını ve ilişkilerini tartışır ve sonuçta hayvanlar tek taraflı olarak insana itaat etmeyi reddettiklerini belirtirler. Ancak insan da onları anlamaya yanaşırsa ve onlara karşı *yükümlülüklerini* kabul ederse bir anlaşmaya varabileceklerini söylerler (Nasr, 1991: 117).

Tabiatın içindekilerle beraber bu *canlı* ve *ahlakî* kavranışı kendini klasik dönem Müslüman âlimlerin tarih yazıcılığında da gösterir. Dünya tarihi kitaplarında tabiat tarihine de bir bölüm ayrılmıştır (Nasr, 1991: 110).

Bunun yanı sıra klasik dönem İslam âlimleri hayvanları ilahî isimlerin ve sıfatların kısmî ama daha doğrudan tecelli ettiği varlıklar olarak görerek bu özelliklerinden ötürü kozmik sıfatların ve manevi tavırların sembolleri olarak değerlendirip kendilerine moral hocalar olarak kabul etmişlerdir (Bakar, 2003: 59). Bu modern doğa algısından oldukça farklı bir tasavvur olarak görünmektedir.⁹

Modernleşme döneminde Müslümanların ilim anlayışı ya da bilgiyi kullanma biçimi konusunda yapılan tartışmalarda Müslümanların sahip olduğu söz konusu doğa tasavvuru batının gerçekleştirdiği pozitif ilim devrimini yapamamalarının bir nedeni olarak gösterilir. Müslümanlar modern Batı'nın yaptığı gibi doğayı kutsaldan arındıramamışlar, yani sekülerleşememişler ve bu anlamda ondan gereği gibi yararlanarak bilgiyi üretim ve verime dönüştürememişlerdir (Demir, 2001: 31, 54).

Tüm bunlar Müslümanlar arasında doğadan pratik yararlanma yönünde bir ilginin ya da girişimin olmadığı şeklinde anlaşılmamalıdır. Ya da doğa yalnızca hakikate ulaşmak amacıyla incelenmez. Aksi takdirde İslam toplumların da *teknik* anlamda hiçbir gelişmenin olmaması gerekirdi. Ancak burada vurgulanmak istenen, bu kültürde bilginin salt teknik olmadığı, tekniğin ve üretimin de bu evren tasavvuru içinde şekillendiği ya da en azından bu tasavvur tarafından büyük oranda şekillendirildiği ve sınırlandırıldığıdır. Yani İslamî ilimler ya da herhangi bir geleneğe ait ilimler bu ilimlerin kendisiyle bağlantılı olduğu kozmoloji ile kavranabilir (Nasr, 2007: 27).¹⁰

⁹ Aslında hayvanlarla ilgili böylesi bir tasavvur sadece Müslümanlara özgü değildir. Hayvanların belli karakterlerle sembolize edilip belli ruhsal özellikler taşıdığına inanılması Kızılderili ve Afrika inançlarıyla Hint İnançlarında da mevcuttur. Zulular hayvanların doğanın kanı olduğuna inanırlar. Onlar hareket ettiği sürece hayat devam edecektir. Evlenecek kızlara deve kuşu tüyü takıp dans ettirirler ki deve kuşunun ruhu ona geçsin ve deve kuşu gibi güçlü atik olup yuvasını düşmanlardan koruyabilsin. Avrupalılar Kuzey Amerika'ya geldiklerinde Kızılderililerden topraklarını satın almak istediklerini söylerler ve büyük bir kabilenin reisine bir mektup gönderirler. Mektubu alan kabile reisi şaşırır ve Gökyüzünün, güneşin ısıltısının ve suların şırıltısının sahibi biz değiliz ki onu satalım. Gökyüzünde uçan kartal kardeşimiz toprak bizim annemizdir. Biz bunların sahibi değiliz ki onları satalım tarzında bir cevap yazar. Şüphesiz ki bu anlayış hayvanları sadece fayda ve sağlayacakları gelir üzerinden değerlendiren modern yaklaşımdan farklıdır. Türkiye'de klâsik iktisada giriş kitaplarında iktisadın tanımı verilirken iktisattan bir bilim olarak, sınırsız ihtiyaçlarımızla sınırlı kaynaklar arasında bir denge kurma bilimi olarak söz edilir. Bu noktada toprak, doğa, insan ve hayvan bu sınırlı kaynaklardır ve sadece kullanım değerleri üzerinden söz konusu edilirler.

Beydaba'nın Kelile ve Dimne adlı eseri Hint inanışlarına bir örnek teşkil ederken İslam dünyasında El-Câhız isimli bir 9. yüzyıl filozofu tarafından yazılan *El-Hayvan* isimli 5 ciltlik bir çalışma hayvanları psikolojileri açısından da inceleyen bir örnek oluşturmaktadır.

¹⁰ Nasır, bu bağlamda modern bilimin 17. yüzyıl rasyonalizminin oluşturduğu bir dünya görüşü içinde işlev gördüğünü ve bilimsel devrimin söz konusu arka plandan bağımsız olmadığını belirtmektedir.

Teknik bilgi elde etmeye yönelik ilimlerin kendi içeriğini nasıl İslam toplumlarının yaşamından aldığına dair örnek olarak bugün genellikle geometri ilmi olarak çevrilen hendeseyi gösterebiliriz. Arapçada kullanılan ve büyük bir ihtimalle Pehlevice *hendâze*'den gelen hendese kelimesi, su kanallarının gerek hesaplanması gerekse ölçülmesi ya da basit olarak sulama tekniğine delalet eden bir kelimedir (Nasr, 2007: 210). Bu ise bize sulama kanalları açmanın o günkü İslam toplumları için merkezi yerini göstermektedir.

Avrupa'da yaşanan siyasal, toplumsal ve iktisadi dönüşümler İslam dünyasında gerçekleşmemiştir. Ya da daha doğru bir deyimle tüm bu dönüşümlerin öncüsü olan doğaya ve insana üretim amaçlı olarak faydacı temelde bakan bir sınıf teşekkül etmemiştir.

Önceki bölümde de söylenildiği gibi Batı'da yeni gelişen bilimleri talep eden, bu bilim adamlarını teşvik eden ve onları maddi açıdan destekleyen bir sınıf vardı. Galileo'nin buluşu sadece bilim aşkıyla yapılmış bir buluş değildir. Aynı zamanda yeni gelişen savaş teknolojisi için de gereklidir. Bu bilimin kendinden bir değeri olmaktan ziyade ne tür işlevsel bir bağlamda değer ve anlam kazandığına güzel bir örnek teşkil etmektedir. Yine Roger Garaudy'nin Çinliler, pusula ve uzak denizlerde seyahat edebilecek gemilere dair verdiği örnek meselenin sadece teknik bir mesele olmadığını gösterir (Garaudy, 2006: 20)

Bu iktisadi ahlâk, doğa ve bilgiyle ilişkilene tarzındaki fark Batı toplumunun yaşadığı epistemik ve sınıfsal dönüşümler de analize katılarak iki farklı edebî metnin karşılaştırması şeklinde de incelenmiştir (Garaudy, 2004: 143-144). Bu iki metin doğayla baş başa kalan Hay Bin Yakzan'ın ve Robenson Cruose'nın hikâyeleridir. 12. yüzyılda Endülüslü İşrakî filozof Ibn-i Tufeyl tarafından Hay Bin Yakzan'ın hikâyesinde ıssız bir adada gözlerini açan bir çocuğun elli yıllık yaşamı boyunca evren ve varlık kitabını gözlemleyerek varoluşun nedenlerini, anlamlarını ve Tanrı ile olan bağıntılarını kavrayışı anlatılır (aktaran Özal, 1997: 56). Ibn-i Tufeyl hikâyesinde hem bilmenin amacına hem de bilmenin yöntemine ilişkin görüşlerini aktarır aslında. Doğayı gözlemleyerek ve kalbi temiz tutarak hem doğayı hem de Tanrıyı anlamak mümkündür. İkisi birbiriyle çelişmezler. İkinci olarak ise bilme salt pratik amaç için değildir.

Hay bin Yakzan romanından biçimsel olarak etkilendiği kabul edilse de Daniel Dafeo 18. yüzyılda yazdığı romanındaki kahraman Robenson Crusoe yine ıssız bir adaya düşer, doğayı evcilleştirir ve tarıma elverişli hale getirir, hayvanları evcilleştir, silah icat eder ve adada bulunan Cuma adlı siyah bir adamı kendi hâkimiyeti altına alarak kölesi yapar. Bu anlamda Robenson pratik düşünen bir adam, Hay bin Yakzan ise mutasavvıfâne düşünen bir adam tipi olarak karşımıza çıkar (Özal, 1997.: 59).

Kısacası ilim üzerine yapılan tartışmalar bugün genelde yapıldığı şekliyle soyut tartışmalar değildir. Yaşamla, üretimle, evrenle kurulan ilişkiyle, ahlâkla kısacası yaşam biçimiyle ilgili tartışmalardır. Zaten bu tez de medreseler üzerinden bu alanda yaşanan dönüşümleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Bir sonraki bölümde Osmanlı İmparatorluğu'nda medreselerin ilim anlayışının nasıl oluştuğuna, bu süreçte ne tür tartışmaların yaşandığına kısaca bakılacak ve ardından Avrupa'nın üzerinde durulması gereken bir sorun haline geldiği 17. ve 18. yüzyıldan itibaren Avrupa Devletleri ile ilişkilene neticesinde Osmanlı İmparatorluğu'nun kendi sorunlarını değerlendirme biçiminde yaşadığı değişimlere ve bunların ilim anlayışına ilişkin tartışmalara nasıl yansıdığına bakılacaktır.

5.3. OSMANLI MEDRESELERİNDE İLİM ANLAYIŞI

Bu bölüme başlarken belirtilmesi gereken ilk husus Osmanlı İmparatorluğu'nun kendi ilim anlayışını ve ilim müesseselerini oluştururken İslam dünyasında kendinden önce oluşturulan genel çerçeveye sadık kaldığıdır. Ancak, gerek devlet örgütlenmesi, gerek toplumsal yapı gerekse iktidarın ihtiyaç duyduğu bilgi türü Osmanlı İmparatorluğu'na bu çerçeve içinde hareket ederken kendine özgü bir tarz geliştirme imkânı vermiştir.

Fatih Sultan Mehmet'le birlikte temelinin atıldığı ve 17. yüzyıla kadar devam ettiği kabul edilen Klasik Dönem Osmanlı İmparatorluğu'nda, Fatih Sultan Mehmet zamanında kurumsallaştırılan ve merkezileştirilen medreselerden yetişen ulema sınıfı *İlmiye Sınıfı* olarak devletin yönetici sınıflarından birini meydana getirmiştir (Ocak, 1998: 116-117). Osmanlı'nın kuruluş döneminden farklı olarak bu medreselerde fıkıh ağırlıklı bir eğitim kurumsallaşmıştır.. Bu döneme kadar medrese âlimlerinin büyük çoğunluğu Ehl-i Tasavvuf idi; ancak Fatih Sultam Mehmet'ten itibaren özellikle Irak ve

Maveraünnehir’den birçok fıkıh âlimi İstanbul’a davet edilmiş, yeni medrese sistemi ve müfredatı onlar tarafından oluşturulmuştur (Lekesiz, 1991: 20-31; Ocak, 1998: 111).

Bu değişikliği birkaç nedenle açıklamak mümkündür. Her şeyden önce genişleyen İmparatorluk bir bürokrat sınıfına ihtiyaç duymuştur..Ayrıca İmparatorluk *ikta* adı verilen bir toprak sistemi ve üründen alınan vergileri düzenleyen bir vergi sistemi geliştirdi. Tüm bu gelişmeler sonrasında kayıt tutmayı bilen defterdarlardan hukukî sorunları pratik anlamda çözecek kadırlara, örfî hukuku hem kodifiye edecek hem de Şer’an meşru olduğunu gösterecek fıkıhçılara kadar yetişmiş bir *eğitilmişler sınıfına* gereksinim ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda ulemanın asıl ilgisi klasik dönemin başlangıcında fikhî konular üzerinde yoğunlaşmıştır .

Şüphesiz ki, bu kadar merkezî bir konuma sahip olan ulema vergiden ve askerlikten muafiyet gibi imtiyazlara sahip, ücretini devletten alan ayrıcalıklı bir sınıfı meydana getiriyordu¹¹ ve bu sınıf genel olarak yönetim ve halk arasında arabulucu-iletici rolü görmekteydi. Ancak ulemanın devlet yönetimiyle ilgili olarak sahip olduğu bu merkezi konumu devletin yüksek kademelerinde görev almak için ulema sınıfı içinde ve medrese kadrolarını almada iltimas rüşvet gibi ilmî gelişmeye ve eğitim sisteminin kalitesine zarara veren birçok olumsuz gelişmenin meydana gelmesi sonucunu doğurmuştur (Baktacı, 2005: 156-158).

Fıkıh eğitiminin medreselerde işgal ettiği bu merkezî konum nedeniyle gözde ilimler nakli ilimler ve bunlardan yararlanmayı sağlayan alet ilimleriydi. Mezhepte kıyasa olanak veren Hanefî mezhebini ve Tefsir’de Rasyonalist Razi ekolünü benimsese de ilim sınıflandırmasında Gazali’nin sınıflandırmasını benimseyen Osmanlı medreselerinde felsefeye, özellikle sağlam bir muhakeme yürütmeye olanak veren mantık bilimi şeklinde ve tabii ilimlere de yine akideye zarar vermeyecek namaz vakitlerinin ve kıblenin tayini ve mirasın hesaplanması gibi ibadetleri kolaylaştıracak kadar izin verilmesi gerektiği şeklinde bir anlayış benimsendi (İnalcık, 2008: 184-185; Unan, 2003: 321-37).

Bu bağlamda Fatih Sultan Mehmet döneminde medreselerde hendese ve felekiyatla ilgili dersler okutulsa, Ali Kuşçu gibi dönemin ünlü astronomları İstanbul’a davet edilip

¹¹ Ulema’nın maaşı genel olarak görev yaptığı medreselerin vakıflarına tahsis edilen gelirlerden verilmekteydi. Ancak sonuçta bu vakıfların geliri de devlet tarafından kendilerine tahsis edilen arazi ya da gayr-i menkul emlaklerin kiralardan meydana gelmekteydi.

dinlenseler de tabî ve riyazî (matematik) ilimler merkezi bir öneme sahip olamadı. Bunun en önemli nedenlerinden biri İmparatorluğun ihtiyaç duyduğu bilgi türünün bu olmamasıdır. Teknik eğitim zaten usta-çırak ilişkisi içinde Ahîlik teşkilatı altında esnaf loncaları şeklinde örgütlenmiş olan zanaatkârlar tarafından verilmekteydi *Pratik anlamda faydası olan* bir uğraş olarak görülmeyen felsefe de aynı şekilde revaçta olan bir bilgi türü haline gelememiştir. Felsefeciler zaman zaman Padişahın huzurunda önceden verilmiş belli konuları tartışacak kadar yönetimin ilgisine mazhar olmuşlardır.. Bu konuda Fatih'in ulemaya Gazalî ve İbn-i Rüşd arasında geçen ve Tefahüt olarak adlandırılan tartışmaları yaptırdığı yazılmaktadır (İnalcık, 2008 184). Ancak bunlar sistemli bir felsefî tartışma geleneği yaratacak yoğunluk ve düzeyde olmamıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda düşünsel üretime ilişkin bugünden geriye doğru değerlendirme yapılırken yaygın olarak benimsenen yaklaşımlardan biri de İmparatorluğun İslam dünyasındaki ilmi gerilemenin ortaya çıktığı bir dönemde kurulup, bu gerilemeyi devraldığı ve bu süreci tersine çeviremediği şeklinde olmuştur. Fatih'in ilme ve ilim adamına verdiği değer üzerine epey şey söylene de, Fatih Külliyesi'nin kuruluşundan Osmanlı'nın yıkılışına kadar geçen sürede İmparatorluğun bu en yüksek öğretim kurumlarından birinin serencamını tahlil eden Fahri Unan (2003), Osmanlı'nın kendinden önceki İslam dünyası kadar bile bir seviye tutturamayarak bir ilmi gelenek dahi oluşturmamış olduğunu göstermiştir.. Unan Fatih Külliyesinde ders vermiş müderrislere ilişkin olarak hazırladığı tabloda 300 yıl boyunca medreseden 1200'e yakın hoca gelip geçtiğini ve bunlardan çok azının bir yıldan fazla süre ders verdiğini söyler. Fatih medresesine bürokraside yükselmek için bir sıçrama tahtası gözüyle bakıldığını ve bu nedenle İslam dünyasının belki de en büyük ve imkânları en geniş medresesi olmasına rağmen ciddi bir ilmi geleneğin oluşmadığını söyler (Unan, 2003: 236-238). Bu durumu açıklamak için gerileme halinde olan bir mirasın devralınması, eğitim kurumunun doğrudan merkezî otoritenin denetimi altında olması, maddi imkânsızlıklar gibi birçok gerekçe de öne sürülmüştür (İnalcık, 2008: 181; Ocak, 1998: 94).

Bu yaklaşımların temel sıkıntısı *gerileme* gibi değer yüklü ve ancak bir karşılama neticesinde kullanılabilecek bir kavramı hiç sorunsuz kullanmalarıdır. Gerileme neye göre tarif edilmektedir. Avrupa'ya mı yoksa tabî ve riyazi İslâmî ilimlerin en yüksek noktasını temsil ettiğine inanılan Abbasi dönemine göre mi? İslam dünyasında tabî ve

riyazî ilimlerin medrese müfredatında giderek daha az yer alması genelde Batıyla bir kıyaslama çerçevesinde değerlendirildiği için söz konusu azalmanın İslam dünyasının kendi içsel dönüşümlerinden kaynaklanan birçok özgün boyutu gözden kaçırılmaktadır. Bunun bir nedeni konunun ya salt ilahiyatçılar, salt felsefeciler ya da tarihçiler tarafından ve çoğunlukla Batı literatürünün modernist ekolünün etkisinde kalınarak yapılmasından kaynaklanmaktadır.

Gazali sonrasında tabiî ilimlerin ve diğer aklî ilimlerin irtifa kaybetmesinin nedenlerini İslam dünyasının kendi oluşum döneminin sancıları içinde aramak daha ufuk açıcı olacaktır. Gazali'yle beraber İslâm dünyası kendi düşüncesinin *maddi* temelini kaybetmiştir. Gazali, filozofların dini esasları salt akla dayalı (felsefî) açıklamalarını eleştirirken, temel varsayımı aklın vahiyden bağımsız olarak hakikate ulaşmakta başarısız olmasına dayanıyordu. Akıl ve felsefenin kendi başına geçerli olduğu yer din değil, tabii ve matematiksel bilimler olabilirdi (Gazali, 1994: 34-35). Gazali sadece maddi dünyanın felsefeyle açıklanabileceğini söyleyerek maddeye bakıştaki ahlaki boyutu dışlamıştır.

İslam âlimleri, filozofları ve mutasavvıfları arasındaki en ateşli tartışma konusu olan iman, adalet ve Allah'ın ahlakiliği sorunu dünyasal süreçlerden arındırılarak itikadî bir mesele olarak formüle edilmiştir. Yani batı modernitesinin geliştirdiği madde'ye *ahlâk dışı* bakışın tersine ahlaka *maddesiz* bir bakış ortaya çıkmıştır.

Bu anlamda sorunu soyut bir şekilde ve basitçe İslam dünyasının pozitif bilimlere karşı aldığı 'ilmî' bir tavır olarak değerlendirilmek bizleri hatalı sonuçlara yol açmaktadır. Araştırmacıları böyle bir yanılgıya düşüren bilim üretimini çoğu zaman maddi üretim ilişkilerinden bağımsız olarak ele almalarıdır.

Teolojik bakış bu şekilde dönüşmekle beraber, İslam dünyasında gündelik yaşamda insanlar pratize ettikleri idnsel yaşamda maddi dünyaya yaklaşım konusunda ahlaki bir duruş geliştirerek madde-ahlâk anlayışını bir şekilde meczetmişlerdir. Antropoloji ve ona eşlik eden etnografik çalışmalar bu pratik anlayışın tespit edilmesinde ilahiyat, tarih ve felsefe disiplinlerinin sunabileceğinden çok daha geniş bir açıklama çerçevesi sunma imkânına sahiptir.

Osmanlı imparatorluğunda teknik eğitime bakmak yukarıdaki iddiamızı doğrulamak bakımından yardımcı olacaktır. Osmanlı'da teknik eğitim anlamında zanaat eğitimi ise

loncalarda usta-çırak ilişkisi şeklinde verilmekteydi ve loncalar tarikatlara bağlıydılar. Şüphesiz bu durum zanaatkârların ve sanatkârların üretim konusuna bakışını etkilemiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda zihniyet dünyası ve üretim ilişkileri üzerine çalışma yapan Sabri Ülgener 'el işçiliği ile sûfî dünya görüşü arasındaki yakın ilişki nedeniyle Müslümanlar şehrin öz çocukları olan zanaatkârlara sempatiyle bakıp, hiç bir üretimi olmadığı gibi gezgin olduğu için nesebi de belli olmayan tüccarlara karşı hep şüpheyile bakmıştır' (Ülgener, 1991: 77-79; Kara, 1990: 50) şeklinde bir değerlendirme yapmaktadır. Sosyal psikolog Rıza Arestah (2000), İran tasavvuf kültürünün psikolojik arka planına dair yaptığı çözümlemede çömlek, bakır, taş ve tahta işçilerinin maddeyle kurdukları ilişkiye, tasarımlarına ve bu malzemeyi işleme biçimlerine bakarak amacın sadece üretim olmadığını söyler; bu madde üzerinden madde ötesi bir dünyayla kurulmak istenen bir ilişkiye de işaret eder (Aresteh, 2000: 18-19). Bu örnekleri veriş amacımız Osmanlı İmparatorluğunda üretimin düzeyini ve bağlı olduğu temel anlayışı göstermektir. Çünkü *üretim, verimlilik ve faydalılık meselesi* medresenin ortaya koyduğu ilim anlayışına dair yapılan tartışmaların temelinde yer alan merkezî temalardan birini oluşturmaktadır. Avrupa'da yeni bilim anlayışı oluşurken yaşanan temel kırılma şu olmuştur: Bilgi daha fazla üretimle ilişkili hale gelmiştir; teknikle ilgili ve fayda getiren bir şey olmuştur ki medresede bilgi pozitif ilimlerle uğraştığı anda dahi böyle bir işlevsellik içinde değerlendirilmemiştir. Bu hem üretim düzeyi ve sınıfsal yapılar hem de bu bilginin içinde üretildiği kozmoloji ile ilgilidir.

5.4. OSMANLI İMPARATORLUĞUNDA İLİM ANLAYIŞININ İLK SORGULANMA BİÇİMİ

15 ile 17. yüzyıllar arasında medreseler üzerine yapılan değerlendirmelerin ve tartışmaların temel eksenini medreselerin yozlaşması olmuş ve soruna yine din ve Osmanlı kadim düzeni perspektifinden bir çözüm bulunmaya çalışılmıştır (Öz, 1997: 12-13). Soruna Osmanlı medreseleri açısından bakıldığında özellikle 16. ve 17. yüzyıllarda medrese eğitime ve ilimlere dair temel tartışmaların tasavvufçularla medrese ehli arasında cereyan ettiği görülmektedir (İnalçık, 2008: 191-192). Ulema sınıfından gelen, Kadızâdeler ve Sivasîler olarak adlandırılan dönemin tasavvuf ve tarikat ehli kesimi arasında cereyan eden bu tartışmanın sosyal ve sınıfsal bir temeli de

bulunmaktadır ve tartışmalar dönemin siyasal sorunlarıyla yakından ilgilidir (İnalcık, 2008: 192).

Toprak yapısının bozulması, Safevilerin İran'da güçlenmesiyle Şii ve Alevi etkilerinin artması büyük oranda devletin ideolojik sürekliliğini ve meşruluğunu sağlayan Sünni teolojinin güçlendirilip yaygınlaştırılmasını önemli hale getiriyordu. Bu anlamda temel gerilim medrese ve tekke arasında yaşanmaktaydı ve temel tartışma alanları da dinin nasıl anlaşılacağı ve nasıl yaşanacağı konularındaydı.

Ancak modernleşme olarak adlandırılan dönemin başlangıcıyla birlikte söz konusu bu dönemde olmayan yeni bir etmen devreye girdi. Yeni tehdit İmparatorluğun batısından gelmekteydi ve doğudan gelen tehditten daha farklı bir niteliğe sahipti. Safevi İmparatoru Şah İsmail'i savaş meydanında yenen Osmanlı için Safevi tehlikesinin aslı *ideolojik* propagandadan kaynaklanmaktaydı. İmparatorluk ulemasının yabancıları olmadığı bir tehdit ve tartışma söz konusuydu. Sonuçta aynı *dilin* içerisinden konuşuluyordu Bu nedenle İmparatorluk kendi ideolojisini güçlendirme yolunu seçmişti...

Batıdan gelen tehdit bu anlamda farklı bir şekilde ortaya çıkmıştı. Osmanlı İmparatorluğu savaş meydanlarında yenilgi almaya başlamıştı ve bu *teknik* bir üstünlük olarak algılandı. Savaş meydanlarında alınan yenilginin yanı sıra Avrupalı devletlere ait gemiler Akdeniz'de Osmanlı limanlarından geçmekte, Hint Denizinde ve Kuzey Afirka'da bulunan ve Osmanlıya bağlı olan müslüman ada ve beldelere saldırmaktaydı. Bir kaç defa, çıkarlarını, ama özellikle de prestijini korumak amacıyla Osmanlı İmparatorluğu Portekiz gibi devletlerle savaşa da çok geçmeden onlarla denizde mücadele edemeyeceğini anlayarak bu alandaki mücadelesinden vazgeçti (İnalcık, 2008: 132-133). Şüphesiz ki bu durum egemenliği altında bulundurduğu sömürgeleri nezdinde de ciddi bir prestij kaybına işaret etmekteydi.

Denizlerde alınan bu ağır yenilgiler beraberinde ciddi ekonomik kayıpları da getirmekteydi. İmparatorluğa bağlı toprakların elden çıkması ve ticaret yollarının değişmesi, mevcut olanların da Avrupalı güçlerin eline geçmesi demek, gelirlerinin büyük bir kısmını vergiden elde eden devlet için ciddi bir gelir kaybı anlamına gelmekteydi. Ekonomik anlamda yaşanan bu büyük sıkıntı kendini devam ettirebilmesini bir gelir-masraf dengesine oturtmuş olan İmparatorluk için büyük bir

tehdit oluşturmaktaydı; zira gelirlerde sürekli bir azalma olurken masraflarda bir azalma olmamaktaydı. Dolayısıyla acil önlemler alınması hayati bir zorunluluk olarak durmaktaydı.

Osmanlı toprak düzeninin bozulması ve savaşlarda üst üste alınan yenilgiler ve bunun sonucunda İmparatorluğun hem genişlemesinin durması hem de art arda gelen isyanlarla mevcut sınırları dâhilinde *düzen ve otorite* sorunu yaşanmaya başlanması Klasik dönemin sonunun başlangıcı olarak gösterilir ve bu da yaklaşık olarak 17. yüzyılın ilk çeyreğine tekabül eder. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi ilk başlarda bozulma olarak adlandırılan sorunlar demeti için önerilerin yer aldığı Siyasetnamelerde, bozulmaların sebebi olarak *Kanunu Kadim*'den ve *Nizâm-ı Âlem*'den uzaklaşmak gösteriliyordu. *Nizâm-ı Âlem* olarak adlandırılan düzen, *daire-i adliye* ve *erkân-ı erbaa* gibi ilkelere dayanan klasik dönem Osmanlı devlet ve toplum örgütlenmesini ifade ediyordu. *Erkân-ı Erbaa* ulema (ehl-i ilim, ilmiye), askerler (ehl-i seyf, seyfiye), bürokratlar (ehl-i kalem, kalemiye) ve ehl-i ziraat ve ehl-i hiref denilen çiftçi, tüccar ve esnaftan oluşan Osmanlı toplumsal piramidini ifade etmek için kullanılıyordu (Ocak, 1998: 107). Bu piramitte yer alan sıralama her bir sınıfın önem sırasını da göstermektedir. 18. yüzyıldan itibaren bu sıralama değişecektir. Bir sonraki bölümde bu değişimle, bilgiye yaklaşımdaki değişiklikler arasında ne gibi bir ilişki olduğuna bakılacaktır.

17. yüzyıla gelene kadar eğitim sistemine getirilen eleştiriler, genelde kayırmacılık ve rüşvetçilik gibi terimler üzerinden değerlendirilmekteydi. Ancak 18. ve özellikle 19. yüzyıldan itibaren hem İmparatorluğun karşı karşıya kaldığı sorunların değerlendirilmesinde hem de medreselerde verilmekte olan mevcut eğitim sisteminin bundaki rolüne dair niteliksel anlamda farklı değerlendirmeler yapılmaya başlandı.

5.5. AVRUPA'YLA KARŞILAŞMA: 17.-19. YÜZYIL

Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat ve Islahat dönemi olarak adlandırılan uzun 19. yüzyılda yaşanan değişikliklerin ve dönüşümlerin anlaşılabilmesi için özellikle onun hemen öncesindeki yüzyıllarda meydana gelen değişimlere bakmak gerekmektedir. 17. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ama özellikle 18. yüzyıldan itibaren birinci bölümde Rönesans ve Reformasyon sürecini geçirmiş olan Avrupa önceki dönemlerden bir farklı biçimde Osmanlı İmparatorluğunun karşısında durmaya başladı. 13. yüzyılın (1299)

Anadolu'nun batı yakasının uç kısmında kurulan Osmanlı İmparatorluğu daha başlangıçtan beri asıl ilişkilerini Avrupa'yla yaşamıştı. 15. yüzyılın ikinci yarısına kadar ilk büyük savaşlarını da Avrupa devletleriyle yapmış, hatta Kanuni Sultan Süleyman döneminde Avrupa içi savaşlarda taraf bile olmuştu. Barındırdığı Hristiyan nüfusun yanı sıra 1492'de meydana gelen olayların ardından İspanya'dan sürülen Yahudileri de kabul eden imparatorluk, nüfus kompozisyonu itibarıyla salt Müslümanlardan oluşmuyordu. Hatta her dinî grubun eğitim ve ibadet anlamında kendi içsel örgütlenmesinde serbest bırakıldığı ve millet sistemi olarak bilinen bir sistem de geliştirmişti. İmparatorluk, ders müfredatlarına geçecek şekilde modernleşmeci ekolün söylediği gibi Avrupa'yı hiç bilmiyor ya da oradaki gelişmelerden tamamıyla bihaber değildi. Ancak özellikle geriye dönük ve teleolojik bir bakış açısının hâkim olduğu Kemalist tarih yazımı tarafından ona isnat edilen Rönesans ve Reformasyon'u anlamamak, anlamadığı için de onda gerçekleşen yenilikleri kendine tatbik edememek gibi 'suçlar' tarih dışı kalmaktadırlar çünkü siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel süreç ve yapıları göz ardı etmektedirler.

17. yüzyılın ortalarında Avrupa devletleriyle yapılan savaşlarda alınan yenilgiler İmparatorluğun ilgisini askerî alana çevirmişti. Ondan önce daha 16. yüzyılın başlarında coğrafi keşiflerin ekonomik anlamda yaratacağı sıkıntılar öngörülerek hem dört kez Hint seferi düzenlenmiş hem de Süveyş Kanalı'nın açılması gibi bazı önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu tarihten itibaren ki, Osmanlı Avrupa'yı daha farklı algılamaya başlar. İlk başta Frengistan terimiyle ifade edilen Avrupa, İslam dininden olmayanların beldesi yani kâfiristan olarak algılanır. Ancak 16. yüzyıl sonu ve 17. yüzyıl başından itibaren Avrupa '15. yüzyılda gözlemlendiği gibi kadınların rahat tavırları, balina avı, Papa'nın ayağının öpülmesi gibi tuhaf davranışların sergilendiği' (Şirin, 2006: 76) bir yer değildir.

Yeni Avrupa imgesi savaş meydanlarında şekillenmeye başlar. Cumhuriyetin ilk Milli Eğitim Bakanlarından olan Hamdullah Suphi Tanrıöver "Bize Garp fikirleri topların, tüfeklerin namlusundan geçerek girmiştir. Biz Garb[ın] rüchanını bizi mağlup eden muharebelerin cebri altında öğrendik" (Ünder, 2002: 7) diyerek Batı'nın ilk olarak nasıl algılandığına dair bir fikir vermektedir.

Savaş meydanlarında alınan yenilgiler neticesinde Avrupa daha fazla merak edilen bir yer haline gelir ve bu merakın temelinde de Avrupa'nın askeri gücünün kaynağını bulmak vardır. Seyyahların yanı sıra 17. yüzyılda Avrupa'ya sefirler de gönderilir. Onların gözlemleri bu yüzyılda gerçekleştirilecek bir takım değişikliklerin yapılmasında etkili olmuştur. Avrupa'nın üstünlüğünü hisseden ve bunu aktaran ilk seyyah olan Evliya Çelebi 17. yüzyılın ikinci yarısında (1665) Avusturya'nın mamurluğundan ve zenginliğinden söz ederek oldukça övgü dolu değerlendirmelerde bulunur; Çelebi'nin dikkatini çeken başka bir nokta da orada herkesin krallara itaat ettiği (Şirin, 2006: 79-80). Viyana kuşatmasının başarısız olmasının ardından bunun nedenleri üzerine düşünülürken Evliya Çelebi'nin bu gözlemleri hatırlanacaktır.

Bir 17. yüzyıl bürokrati olan Kâtip Çelebi *Cihannûma* [Dünya Aynası] adlı bir coğrafya kitabı yazarak ilk olarak Avrupa'daki coğrafi keşiflerden ve coğrafya ilminin öneminden bahseder. Yine *Mizân-ül Hak fî İhtiyâr-il-Ehak* [Gerçeğin Seçiminde Hakikatin Ölçüsü] adlı eserinde aklî ve naklî ilim tartışmasını bir kez daha açarak aklî ilimlere önem verilmesi gerektiğini özellikle matematik, geometri gibi derslere ağırlık verilmesi gerektiğini yazar. Kitaplarından belki de en meşhuru olan ansiklopedik bir niteliğe sahip *Keşfü'z Zünûn an Esâmi'l-Kütüb vel-Fünûn* [Kitaplar ve Bilimlerin İsimleri Hakkındaki Zanların Keşfi] adlı kitabında doğudan ve batıdan birçok ilmi ve ilim adamını tanıtarak ilim anlayışının çerçevesini genişletmeye çalışır. Kitaplarıyla Batıdaki bilimsel gelişmelere dikkat çekmek isteyen Kâtip Çelebi coğrafya ve tarihin ders olarak okutulmasını ister.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta Avrupa'ya dair bu ilk gözlemlerin ve bu konuda ilk bilgi üretiminin ilmiye sınıfı dışında bir sınıf tarafından yapılmış olmasıdır. Avrupa'ya dair bilgiler unvanlarından da anlaşılacağı gibi Kalemiye sınıfına mensup kişiler tarafından üretilmiştir.

18. yüzyılın Osmanlı imparatorluğu açısından önemli gelişmelerinden biri de matbaanın bu yüzyılda İmparatorluk tarafından kullanılmaya başlamasıdır. Bu gelişmenin öncüsü de yine Kalemiye sınıfına mensup müteferrika lakaplı İbrahim Efendi'dir. İbrahim Müteferrika Avrupa'ya ilişkin doğrudan gözlemler yapar ve 'yeni askeri örgütlenme biçimlerini'(Nizam-ı Cedid) önerip milletlerin güçlü olması için sahip olması gereken bilgi ve örgütlenmeye dair ilk bilgileri serilmeyip, bunları devlet matbaasında kitaplar

olarak basar. Bastığı kitaplar arasında kendisinin ekler yaparak zenginleştirdiği Kâtip Çelebi'nin *Cihannûma*'sı ile kendisi tarafından yazılan Avrupa'daki yeni harp tekniklerini anlatıp bunun Osmanlılar tarafından da tatbik edilmesi gerektiğini öneren *Usûlü'l Hikem fî Nizâmi'l-Ümem* (Milletlerin Düzeni Hakkında Bilgelik Kaideleri) dalı kitap vardır. Bu kitaplar ordunun ve harp tekniklerinin modernleştirilmesi düşüncesi merkezî bir yer tutar.

Müteferrika devlet yönetiminin coğrafya ilmine dayandırılması gerektiğini söyler. Böylece siyaset felsefesinden siyaset bilimine geçişe öncülük etmiş olur. Çünkü devlet yönetiminde ahlâkî prensiplerin yerini ilmî prensiplere vermek istemiştir; burada dikkat edilmesi gereken nokta ondan önceki coğrafyacıların bu ilme bu şekil bir siyasî misyon yüklememiş olmalarıdır (Demir, 2005: 174-175).

Müteferrika ve dönemin Kalemiye sınıfına mensup diğer birkaç katipi, güçlenmek için coğrafya ve tarih bilgisinin önemine dikkat çekmişler ve medrese dışında ilim dallarına işaret etmişlerdir. Avrupa'yı incelerken daha İmparatorluğun içinde bulunduğu mevcut durumdan kaynaklı bir algıda seçicilik söz konusudur. Sözünü ettiğimiz bu insanlar bir sonraki yüzyılda meydana gelecek olan modern devlet bürokrasinin ilk nüveleridirler. Temel kaygıları devleti güçlendirmektir ve bu konuda kendileri aracılığıyla sağlanacak (ve İmparatorluğu kurtaracak olan) bilgilerin öneminin farkındadırlar.

İbrahim Müteferrika yukarıda adı geçen *Milletlerin Düzeni Hakkında Bilgelik Kaideleri* adlı kitabında ilk defa Yeni Düzendeki (*Nizam-ı Cedid*) bahseder ve yeni bir askeri düzenleme yapılması gerektiğini önerir. Ancak burada söz konusu olan sadece ordunun yeniden ve daha etkin olarak düzenlenmesi değildir. Çünkü Osmanlı toplum yapısına ilişkin olarak kitapta yaptığı sınıflandırma klasik düzen sınıflandırmasından önemli farklılıklar içerir. Bu haliyle hem bir tespit hem yeni bir model önerisidir. Bu sınıflandırmaya göre toplum şu sınıflardan oluşur:

- Ashab-ı Seyf (Kılıç ehli)-askeriye
- Ashab-ı Kalem (Kalem ehli)-bürokrasi
- Ashab-ı Hars u Ziraat (çiftçi ve köylüler)
- Ashab-ı Hırfet u Ticaret (tüccar ve zanaatkârlar) (Şen, 1985: 87).

Burada dikkat çeken nokta askerî sınıfın örgütlenme piramidinin en üstüne terfi etmesi, Kalemiye'nin onun hemen altında yer alması ve İlmiye sınıfının isim olarak

zikredilemeyerek Kalemiye sınıfı içinde ve muhtemelen bu sınıfın asli temsilcilerine göre ikincil bir sınıfta telakki edilmeleridir. Bu değişiklik aslında ilmiye sınıfı tarafından üretilen bilginin de iktidarın bekası açısından bir önem kaybettiğinin göstergesidir. Ancak bu farklılık henüz din ya da dinî bilgi karşısında açık bir tavır ya da başka bir bilgi evreninin önermesi şeklini almaz. Müteferrika İslamiyet’le ilgili bir risale yazarak İslamiyet’i savunur ve yeni bilgilerin İslamiyet’le çelişmediğini anlatmaya çalışır. Bazı yorumculara göre Müteferrika akılla şeriatı müttefik kılmaya çalışmıştır (Demir, 2007: 171, 2. Cilt)

Seyyahların, sefirlerin ve kalemiyenin tavsiyeleri doğrultusunda askerî tekniğin yenilenmesi yönetim tarafından benimsenir. İlk modern okullar 18. yüzyılın ikinci yarısında Kara ve Deniz Askeri Mühendislik Okulları şeklinde açılır. Bu iki okulun hem hocaları, hem öğrencileri hem binaları hem de müfredatları medrese ve tekkeden farklıydı. Okulların hocaları bu bilginin üretildiği yerden, Avrupa’dan gelmişlerdi. Comte de Bonneval gibi Fransız generaller Humbaracı Ahmet Paşa gibi adlarla Osmanlı Paşaları haline gelmiş ve yeni eğitmen tipinin ilk temsilcileri olmuşlardır. Müfredat açısından bakıldığında 1770–1774 yılları arasında yazılmış olan ve balistiğe ilişkin bilgiler içeren *Hediyet’ül Mühmedi* [Hidayete Erenin Armağanı] adlı bir geometri kitabının ve yine matematik derslerinin de balistik merkezli okutulduğunu görürüz (Demir, 2007: 151, Cilt 2)

Müfredat dışında yeni okulların binaları da oldukça modern bir yapıya sahiptir. Yeni okullarda sıkı bir disiplin uygulanmaktadır. Öğrenciler tek tip giyime sahiptirler. Bu şekliyle yeni orduyu teşkil edecek olan bu mekteplerde yetişen askerler imparatorluğun mevcut ordusunu oluşturan Yeniçerilerden oldukça farklı bir görünüme ve yapıya sahip hale gelmişlerdir.. Bu reformların mantıksal sonucu olarak yaklaşık elli yıllık bir süre zarfında, kurulan bu yeni ordu aracılığıyla eski orduyu meydana getiren Yeniçeriler ortadan kaldırılmıştır. Osmanlı Tarih kitaplarında *Vakay-ı Hayriye* (Hayırlı Vaka) olarak geçen bu olay en azından yönetici sınıf tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Bu döneme dair bir diğer değerlendirme de dünya hayatından zevk almayla ilgili gözlemlerden kaynaklanmaktadır. Avrupa’yı gören seyyahlar Avrupa’nın dünya hayatından zevk almayı bildiklerini Müslümanların ise bu dünyayı hakiki

görmediklerini, geçici gördüklerini, hakiki ve ebedî olanı öbür dünya olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Şirin) Mütferrika'nın Avrupa'yı gördüğünde ilk tepkisi 'Peygamberin Hadisi doğru çıktı. Dünya kâfirlerin cenneti müminlerin cehennemiymiş' olmuştur (Şirin, 2006: 92-93).

Özetle, 18. yüzyılda yeni bilimin yeni felsefeden önce Osmanlı'ya girdiğini söyleyebiliriz. Çünkü bunalım çok ağırdı ve acil çözüm bekleyen askerî, siyasî sorunlar, yeni felsefeden önce yeni bilimin ve bununla bağlantılı olarak yeni tekniğin alınmasını zorunlu kılıyordu.

Osmanlı'nın 18. yüzyılın sonuna kadar Batı'yı takipten anladığı Batı savaş tekniğindeki gelişmelerin takibi ve bunların aktarımıdır, yoksa kendisi yeni bir teknoloji üretme ve geliştirme yönünde tedbirler almamıştır (İhsanoğlu, 2007: 193-194).

BÖLÜM VI

19. YÜZYIL: BÜYÜK DÖNÜŞÜM VE DOĞU MEDRESELERİ

6.1. YÜZYIL VE OSMANLI'DA YENİ BİR BİLİM FELSEFESİNİN YARATILMASI

Bilginin niteliği üzerine tartışmalar Osmanlı'da 19. yüzyılda başlar. Bilginin mahiyetine ve amacına ve onu elde etme yöntemine ilişkin tartışmaların, toplumun bir bütün olarak dönüştürülmesine yönelik tartışmalar ve girişimlerle aynı dönemde olması, evren tasavvuru, doğa algısı ile toplumun örgütlenmesi arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Şemseddin Sami örneğinde olduğu gibi antropoloji, sosyoloji, felsefe müstakil bilimler olarak sosyal hayata dair yeni referans çerçeveleri olarak ortaya çıkmışlardır. Şemseddin Sami *İnsan* adlı kitabında tarihin evrimci bir yorumunu benimser. İlim cemiyetleri kurulur ve Fünun dergileri çıkartılır. Bu dergilerde sadece teknik bilimler değil beşeri bilimlerde yer alırlar. *Mecmua-yı Fünûn* dergisini yöneten Münif Paşa toplumları vahşiyet, bedeviyet saflarından geçerek medeni safhaya ulaşan bir çizgi üzerinde tanımlar (Demir, 2005: 38-39, Cilt III)..

Avrupa'ya dair yapılan gözlemlerde dikkat edilen özelliklerde de bir farklılık göze çarpar. Düzen, nizam, zenginlik ve bacaları tüten fabrikalar anlamında da bir Avrupa görürler. Bunun yanı sıra Avrupa'da görgü dikkat edilen bir özellik olur. Tüm bunların Osmanlı'da yaratılması gerektiğini düşünürler. Ama artık öneriler sadece ordunun düzenlenmesi ile sınırlı kalmaz. Askerlik dışı alanların ve toplumun da yeniden düzenlenmesi gerekliliği üzerinde düşünölmeye başlanır. Yapılması gereken değişikliklerin içeriği Avrupadaki gelişmeleri gözlemleyenlerin konumu ve iktidara bakışlarıyla yakından ilgilidir. Bunların çoğu da kâtip sınıfından gelmektedirler. Bu konuda çarpıcı bir örnek aynı dönemde Londra'yı gözlemleyen Namık Kemal ile Dostoyevski'nin değerlendirmeleri arasındaki fark da görölebilir. Namık Kemal Londra'yı Bin Bir Gece Masalları'nda bile olmayan bir bolluk, zenginlik, çalışma ve

düzen şehri olarak takdim ederken, Dostoyevski aynı dönemde aynı Londra'yı ısıltılı burjuva düzenin gizlediği bir düzensizlik olarak görür. Zehirlenmiş Thames nehrinden, kömür kokusuyla ağırlaşmış havadan ve bu kentin yarı aç yarı çıplak halkından söz eder. Dostoyevski Namık Kemal'in aşık olduğu hürriyet ve eşitlik fikirlerini de Londra'da görmez. “İnsanın ancak parası olduğunda her istediğini yapabildiğini, parası olmayan insanın ise her istenilenin kendisine yapıldığı insan olduğunu söyler” ve “Maddi temeli olmaksızın yasalar önünde eşitlik yüz karası bir iştir” der. (Aktaran Şirin, 2006: 318, 330).

Bu gözlemlerle yakından bağlantılı olarak üretimin felsefesine ve dolayısıyla biçimine dair de bir değişiklik isteği göze çarpar. Ahilik teşkilatı aracılığıyla esnafların elinde olan ve belli bir üretim felsefesi doğrultusunda usta-çırak ilişkisi içinde aktarılan zanaatın, daha *verimli* kılınmak amacıyla devlet okullarında okutulmak suretiyle devletin tekeline alınmak istenmesi bu anlamda manidardır.

İmparatorluk genelinde ortaöğretimin temellerinin atılması ve bu okullarda medresede okutulmayan, yukarıdaki bakış açılarını taşıyan yeni derslerin okutulması, daha sonra eğitimde birliği sağlamak amacıyla aynı derslerin medrese müfredatına da konulması bu yüzyılda gerçekleşmiştir.

6.2. 19. YÜZYIL OSMANLI MODERNLEŞMESİNİN ANAFORUNDA DOĞU MEDRESELERİ

Doğu Medreseleri 19. yüzyılda böylesi bir arka plan üzerinde, bu tür tartışmaları ve buna paralel felsefi ve kurumsal dönüşümleri yaşamış olan Osmanlı İmparatorluğuyla karşılaştı. Zaten Osmanlı İmparatorluğunu bir coğrafya olarak “Doğu”yla karşı karşıya getiren de söz konusu felsefi ve kurumsal dönüşümlerdir. Doğudaki medreselerin bu karşılaşmadan nasıl etkilendiği bir bütün olarak bu medreselerin içinde yer aldığı coğrafyanın nasıl etkilendiği ile ilgilidir. Bunun nedeni karşılaşmanın niteliğinde yatmaktadır.

Bu nedenle bu bölümde önce Osmanlı modernleşmesiyle karşılaşma sürecinde Doğunun coğrafi olarak nasıl kurulduğuna ve bu modernleşme sürecinde dönüştüğüne

bakılacaktır. Çünkü bu kuruluş ve dönüşüm Osmanlı İmparatorluğu ve en son olarak da Cumhuriyet modernleşmesiyle birebir ilişki içinde gerçekleşmiştir.

6.2.1. Tarihsel Arkaplan

Coğrafi tanımlamalar izafidirler ve kişinin bulunduğu yere göre değişiklik gösterirler. Bu özellikle doğu, batı, kuzey, güney gibi yön merkezli tanımlamalar için doğrudur. Yön merkezli coğrafi tanımlar zaman içerisinde kendini merkeze alarak bu tanımlamayı yapanların bu yönleri atfettikleri özelliklerle yüklü hale gelmişler ve böylece coğrafi tanımlamalar siyasi bir içerik de kazanmıştır. Özellikle 19. yüzyıldan itibaren Osmanlı'nın Doğusu olarak anılmaya başlayan bölge Cumhuriyetin de doğusu olmuştur ve Doğuya ve Doğulu oluşa çeşitli anlamlar yüklenmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun 16. yüzyılda güçlenen İran'la ilişkileri Doğu'nun kuruluşu açısından merkezi bir öneme sahiptir. İlk fetihlerini Batı'ya ve Anadolu içindeki diğer Beyliklere karşı geliştiren Osmanlı Beyliği, 15. yüzyılın ikinci yarısında İstanbul'un fethiyle birlikte yeni bir döneme girerek kendini güçlü bir devlet şeklinde örgütlendirme yoluna gider.

15. yüzyılın ikinci yarısından itibaren doğuda özellikle Şii-Türkmen Beyliklerin güçlenmesi ve İran'daki Safevi merkezli gelişmeler Osmanlı İmparatorluğunun dikkatlerini "doğu"ya yöneltmiştir. 16. yüzyılın ilk çeyreğinde Yavuz Sultan Selim döneminde Şah İsmail'in önderliğindeki İran'ın Osmanlı İmparatorluğu tarafından ciddi bir tehdit olarak algılandığı görülmektedir (Kreiser ve Neumann, 2008: 82-83). Şüphesiz ki ticaret yollarına yönelik jeostratejik tehditlerin yanı sıra Safevi devletinin Osmanlı tebasının bir parçası olan Türkmen Alevi nüfus üzerinde bir etki kurmak istemesi de çok ciddi bir tehdit olarak algılanmıştır (Kreiser: ve Neuman, 2008: 82-83).

Osmanlı ve İran arasındaki cereyen eden çatışmaları konumuz açısından önemli kılan noktalardan biri bu iki imparatorluğun arasında, dağınık halde bulunan ve merkezi bir yönetimleri bulunmayan bir dizi irili ufaklı Kürt Beylikleri bulunmasıdır..Kürt Beylikleri ile ilgili olarak net bir bilgiye sahip olunmamakla birlikte, bunların İslamiyet'in Mezopotamya'ya gelişi ardından 9. ve 10. yüzyıldan itibaren ortaya çıktığı görülmektedir (Beşikçi, 1992: 161). Kürt Beyliklerinin üzerinde kurulu olduğu coğrafya

eskiden beri Mezopotamya'nın Anadolu'ya açılan kalbi olması bağlamında bir geçiş noktası ve Bizans ve Sasani İmparatorlukları arasında bir tampon bölgeydi. Bu nedenle tarihsel olarak kalıcı bir düzenin tesis edilemediği hareketli ve çalkantılı bir bölge olmuştur..

Abbasi Halifeliğinin yıkılışını da koşullayan Moğol akınları bu bölgede yeni bir istikrarsızlık dönemi başlatmış ve Abbasi Halifeliğinin yıkılışı ve Selçukluların önce bölünüp ardından zayıflamalarıyla birlikte bölgede irili ufaklı birçok beylik ortaya çıkmıştır. Bunlardan Şii ve Türkmen olan Akkoyunlu ve Karakoyunlu devletleri bugünkü Doğu ve Güneydoğu bölgesinin bir kısmında egemen olmuşlardır. Bu dönem Kürt beyliklerinin birçoğunun Akkoyunlu ve Karakoyunlu yönetimlerini tanımak zorunda kaldığı bir dönem olmuştur..

Ancak Gerek Osmanlı İmparatorluğunun ve gerekse Safevi Devleti'nin güçlenmesi ve Karakoyunlu ve Akkoyunlu devletlerinin egemenliklerine son vererek karşı karşıya gelmeleri hem bu devletler hem de bu devletlerin Kürt beylerine bakışı açısından yeni bir durum meydana getirmiştir. Eskiden Akkoyunluların Sarayında kâtip olan İdris-i Bitlisî Osmanlı İmparatorluğunda saray kâtipliği yapmaya başlamış bir Kürt'tür ve Kürt Beyleriyle Osmanlı İmparatorluğu arasında varılacak anlaşmanın mimarı olarak da kendisi gösterilecektir (Epözdemir, 2005: 9-10).

Kürt Beyleri ve Osmanlı İmparatorluğu arasında Osmanlı egemenliğini tanımaları karşılığında Kürt beylerinin özerkliklerinin tanınacağı bir anlaşmaya varılmıştır. 1514 tarihli bu anlaşma Amasya Anlaşması olarak geçmektedir. Bu anlaşmayla Osmanlı İmparatorluğu'nun temel beklentisi İran saldırılarına karşı Kürt beylerinden oluşan bir set örmektir. Ayrıca hem İran seferinde hem de Batıya karşı girişilecek seferlerde Kürt beyliklerinin ve aşiretlerinin askeri gücünden yararlanmaktır. .

6.2.1.1. 1514 Amasya Antlaşması

İdris-i Bitlisî aracılığıyla Osmanlı İmparatorluğu ve Kürt beyleri arasında yapılan anlaşma, önemine binaen biraz daha yakından bakılmayı gerektirmektedir. Bu antlaşma Kürt beyleri ile Osmanlı İmparatorluğu arasında gerçekleşmiştir ancak antlaşma sonunda her beyin ve her beyliğin statüsü aynı olmamıştır. Beylerle içlerinden birini

önder seçecek şekilde toplu bir antlaşma yapılmamış her beyle ayrı bir antlaşma yapılmış ve bunların başına da saraydan bir görevli olarak Bıyıklı Mehmet Paşa atanmıştır (Özoğlu, 2005: 66).

Anlaşma sonucunda, başlangıçta (1515), Erzurum ve Sivas'ın güneyinde kalan bütün yeni elde edilmiş Kürt toprakları Diyarbakır beylerbeyliği çatısı altında bir araya getirilmiş, Kelhor, Erdelan, Baban ve Şahrizor dışında kalan tüm büyük ve küçük Kürt beylikleri Diyarbakır beylerbeyliği idaresi altında birleştirilmiştir.(Özoğlu, 2005: 66-67).

Osmanlı İmparatorluğu idaresi altındaki Kürt aşiretlerini yönetmek için son derece farklı siyasetler izlemiştir. Kürt emirliklerine bahşedilen özerklik derecesi tamamen olmasa da esas olarak bölgenin ulaşılabilirliğine, jeopolitik öneminin derecesine ve Kürt aşiretinin (ya da Konfederasyonunun) iç gücüne dayanıyordu (Özoğlu, 2005: 75).

Bu farklı düzenlemelerin konumuz açısından önemi bölgede yeknesak bir düzenin tesis edilememiş olmasıdır. Martin van Bruinessen (2003d) Evliya Çelebi seyahatnamesinin Diyarbakır üzerine olan kısmıyla ilgili çalışmasında Çelebi'den şu bilgileri aktarır:

Evliya Çelebi başlarında merkezden atanan sancak beylerinin bulunduğu sıradan sancakların yanı sıra az çok otonom Kürt hanedanlarının idare ettiği iki tür sancak daha-*hükümet* ve *ocaklık*- bulunmaktadır. Kürdistan'ın büyük bölümü, uzun süre bu şekilde dolaylı olarak yönetilmiştir-bu otonom sancakların sonuncusu 1830'lara kadar merkezin doğrudan kontrolü altına girmemiştir (Bruinessen, 2003d: 39).

Bu Kürt sancakları ve Kürt hükümetleri'nin (Özoğlu, 2005: 76) başındaki beyler kendi içlerinde özerk kalırken böylesi bir özerkliğe sahip olamayanlar doğrudan Osmanlı İmparatorluğuna bağlanmışlardır. Bu farklı düzenlemelerin konumuz açısından ortaya çıkardığı önemli sonuçların bir tanesi bu idari düzenlemeden kaynaklı olarak Kürtler arasında birbirinden farklı kentsel ve kırsal düzenlerin ve bunlara bağlı kültürel yapıların yaşam biçimlerinin ortaya çıkması olmuştur. .

Konuya medreseler açısından bakacak olursak Kürt beylerinin özerk olduğu bölgelerde Kürt beyleri kendi medreselerini kurmuşlardır (Xan Budaq, 2005: 37-39) ve Osmanlı İmparatorluğunun denetiminde olduğu yerlerde de Osmanlı Medreseleri kurulmuş ya da kentsel mekânda var olan medreselere işlerlik kazandırılmış, Osmanlı medrese sistemine bağlanmıştır (Bruinessen, 2003c: 90-91). Kürt Beyliklerinden özellikle Bitlis,

Cizre, Hakkari ve Müküs beyliklerinde kentsel yaşam^{*} bir canlılık kazanmış ve kent merkezlerinde medreseler kurulmuştur (Nikitin, 2002: 357-360).

Bugün bu medreselerden hiç birisi faal değildir, hatta bazıları harabe halindedir. Bu beylik medreseleri arasında Hakkâri’de bulunan Meydan Medresesi, Mir Hesen Weli medresesi, Erüh’ta bulunan Tanze ve Cizre’de bulunan Medresa Sor örnek olarak gösterilebilir. Bu medreseler 15. ve 16. yüzyıllarda faal olmuşlardır ve burada isimleri bugün de bilinen birçok âlim ve edebiyatçı yetişmiştir. Ancak aynı dönemde Osmanlı İmparatorluğundaki medreselere ilişkin çalışmalara baktığımız zaman bu medreselerin adına rastlanmamaktadır. Cahit Baltacı tarafından 15. ve 16. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğundaki medreselerin listesini verdiği çalışmasında Diyarbakır ve Mardin olmak üzere sadece iki yerde medrese ismi kaydeder ki bu iki medresede kent merkezinde bulunmaktadır (Baltacı, 2005: 559, 857-858, Cilt II). Bu durum beylikler döneminde onlar tarafından kurulan medreselerin Osmanlı medrese sistemine dâhil olmadığı yönünde güçlü bir kanı oluşturmaktadır. Bu kanıdan yola çıkarak hem beylikler tarafından kurulan medreselerin hem de burada yetişen âlimlerin Osmanlı yönetimiyle bir patronaj ilişkisi içinde olmadığı ve aynı anlama gelecek şekilde Osmanlı İmparatorluğu yönetici sınıfını meydana getirmediği sonucuna ulaşılabilir.

6.2.1.2. Bağımsız Doğu Medreseleri ve Kent Hayatı

Döneme ilişkin arşiv kayıtları bulunmamakla birlikte gerek o dönemde verilen eserlere bakarak ve gerekse de 16. ve 17. yüzyılda bölgede var olan yaşama ışık tutacak iki kaynaktan, Şerefhan’ın *Şerefname*’sinden ve Evliya Çelebi’nin *Seyahatname*’sinden anladığımız kadarıyla bu yüzyıllarda söz konusu beyliklerin bulunduğu yerlerde canlı bir kentsel yaşam hüküm sürmekteydi. *Şerefname*’de ve Evliya Çelebi’nin *Seyahatname*’sinde verilen medrese sayıları, burada ders veren hocaların sayıları; yine kütüphanelerin ve bu kütüphanelerde bulunan kitapların sayıları bize hem ilmî hem de

* Batı dışı toplumlarda kentsel yaşamı tanımlamak sorunlu bir konu olmuştur. Hatta batı dışı toplumlarda kentlerin oluşup oluşmadığı da tartışılmıştır. Bu çalışmada bu tartışmalara girilmeyecektir. Kentten kasıt düzenli bir çarşı, Cuma namazının da kılındığı bir cami ve bir “kadı”nın yönettiği bir yerleşim yeridir (Kreiser ve Neumann, 2008: 99). Kentlerde özellikle ticaret için dışarıdan gelenlerin konaklaması için hanlar ve kervansaraylar bulunur. Sınıfsal anlamda da esnaflar, memurlar, din adamları, yöneticiler şeklinde bir sosyal tabakalaşma ve farklı tabakalara ait estetik ve ahlâkî tutumların geliştirilmesi söz konusudur.

ekonomik yaşamın canlılığını göstermektedir. Nikitin, Beylikler döneminde İslamî yaşamla ilgili bilgi verirken bu dönemde kurulmuş olan medreselerden de bahseder. Kendisi Bitlis'te astronomi, Batını ve zahiri ilimlerin okutulduğu altı medrese krulduğunu, Cizre'de İslam teolojisi konusunda ün yapmış doktorların (müçtehit) bulunduğunu, yine Zaho kentinde ve Ahlat'ta medreseler kurulmuş olduğunu aktarır (Nikitin, 2002: 358-359).

Evliya Çelebi medreselerden bahsederken sadece din ilimleri okutan alimlerden değil edebiyat dersi veren müeddiblerden bahseder (Kurdo, 1992: 32-35, 37-39). Evliya Çelebi'nin Bitlis Beyi Abdal Han'la geçirdiği döneme ilişkin anlattıkları Bitlis'in mamur yapısına örnek teşkil eder. Özellikle de Bitlis Beyi Abdal Han'ın kütüphanesinden sitayişle bahsetmesi dönemin canlı kültürel ortamına da ışık tutar (Köhler, 1989: 40-48).

Söz konusu dönemde yaşamış olup eserleri günümüze kadar gelmiş olan iki şairin eserleri de bu döneme ilişkin olarak bilgi vermek açısından faydalı olabilir. Elbette ki, bu tür eserler arşivlerin yerini tutmazlar, ama özellikle şairlerin yetiştiği yerler ve şiirlerin “biçim” ve “içeriği” açısından döneme ilişkin bilgi verebilirler. Şairlerden ilki tarihçilerin ittifakla 16. yüzyılın son çeyreğinde dünyaya geldiğini bildirdiği Melayê Cizîrî'dir. Melayê Cizîrî'den günümüze yaklaşık 2000 beyitten oluşan bir *Dîwan* kalmıştır. Melayê Cizîrî'nin Cizre'de dünyaya geldiği, ilk eğitimini Cizre'de aldıktan sonra Diyarbakır başta olmak üzere Bağdat gibi farklı kentlere gidip oralarda eğitime devam ettiği ve daha sonra tekrar Cizre'ye dönerek bugün türbesinin de bulunduğu *Medresa Sor*'da (Kırmızı Medrese)* ders verdiği,. Hacca yaptığı bir yolculuk sonrasında medresede ders vermekten vazgeçip şiir yazmaya başladığı halk ve bölgedeki ulema arasında yaygın olan bilgilerdendir.

Melayê Cizîrî'nin şiirlerine bakıldığı zaman sonraki yüzyılların şairlerinin şiirlerinde görülmeyecek olan bir dizi özellikler görürüz. Şiirlerinde genelde aşk ve sevgi, Tanrı'nın birliği ve Tanrı'ya birleşme gibi temaları yoğun olarak işlemekle birlikte şiirlerini kurarken dönemin sözlü kültüründen, mitolojiden ve farklı kentlerden, farklı şairlerin

* Kırmızı tuğladan yapıldığı için bu isim verilmiştir.

şiiirlerinden ve edebiyatından çokça yararlanır. Yani şiiirleri *zühd tasavvufu** eğilimli değil de *felsefi tasavvuf*** ağırlıklıdır.

Gerek yazılı kaynak taramalarında gerekse yapmış olduğum görüşmelerde Melayê Cizîrî'nin ders verdiğinin söylendiği *Medresa Sor*'da hangi derslerin okutulduğu hakkında bir bilgi iye ulaşamadım. Bununla birlikte, Melayê Cizîrî'nin *Diwan*'ına baktığımızda tıptan astronomiye birçok ilimden bahsedildiği, hatta İbn-i Sina'nın kitaplarından bahsedildiği görülür. Bu da en azından Melayê Cizîrî'nin bu kitaplardan ve bu kitaplarda okutulan ilimlerden haberdar olduğunu göstermektedir. Yine edebi gelenekler açısından bakıldığında Melayê Cizîrî'nin *Diwan*'ında İranlı Şair Hafız'dan, Molla Cami'den, Sadi'den ve Hallac-ı Mansur'dan söz edildiği görülür. Bu da en azından o dönemde bu şairlerle temsil edilen ve ifadesini bulan tasavvuf türünün bölgede bilindiğine ve etkili olduğuna delalet eder. Bu saydığımız özellikler iki yüz- iki yüz elli yıl sonra bölgede yazılan *diwan*larda ortadan kalkacak bir özellik olacaktır.

Örnek vereceğimiz ikinci şair Feqiyê Teyran'dır. Feqiyê Teyran, beylik merkezlerinden biri olan Müküs'te (Van'ın bugünkü Bahçesaray ilçesi) dünyaya gelmiştir. Feqiyê Teyran, Melayê Cizîrî'yle aynı dönemde yaşamış ancak ondan on beş yirmi sene daha önce dünyaya gelmiştir. Kendisinin Melayê Cizîrî'den daha fazla eseri günümüze kalmıştır. Feqiyê Teyran'ın da medrese eğitimi gördüğünü, hatta bir medrese âlimi olduğunu biliyoruz. Kendisi de Melayê Cizîrî gibi tasavvuf ağırlıklı şiiirler yazmıştır. Feqiyê Teyran bundan farklı olarak sözlü edebiyatta var olan bazı hikayeleri yazıya geçirmiştir. Feqiyê Teyran'ın şiiirlerine bakıldığında da felsefi-tasavvufi konuların yanı sıra siyasal ve toplumsal olaylara gönderme yapan şiiirler yazdığı da görülür. Feqiyê Teyran'ın da Melayê Cizîrî gibi tasavvufu aşk, coşkunkluk ve aşk yoluyla Allah'la birleşme temaları etrafında ele aldığı görülür. Feqiyê Teyran'ın şiiirlerinde de tıptan astronomiye, mitolojiden antik Yunan felsefesine birçok konunun ve temanın yer aldığı görülür.

* *Zühd tasavvufu*: İslâm dünyasında tarihsel olarak ilk ortaya çıkan tasavvuf türüdür. Zühd dünya zevklerinden el etek çekme anlamındadır. Teorik değil pratik ağırlıklı bir tasavvuftur. İslam dünyasında Emevi dönemindeki yozlaşmaya karşı ortaya çıkmıştır. Kendi içine kapanmayı ve inzivaya çekinmeyi telkin eder.

** *Felsefi tasavvuf*: zühd dönemi tasavvufunun ardından ortaya çıkmıştır ki bu da İslâm dünyasında Abbasi dönemine tekabül eder. Bu dönemde gelişen kent yaşamına ve diğer felesefi ekollere paralel olarak tasavvuf da felsefi ve doktriner bir içerik kazanmaya başlamıştır. Mistik deneyimin kendisinin aşamaları ve bu aşamaların mahiyetine ilişkin teoriler geliştirilmiştir. Cüney Bağdadî ve Hallac-ı Mansur'la başlayan bu süreç Endülüslü düşünür ve mutasavvıf İbn Arabî'yle doruğuna ulaşmıştır.

Bu örnekler bize en azından 16. ve 17. yüzyılda söz konusu Osmanlı belgelerinde “Hükümet” olarak geçen beyliklerde dışı açık bir kent hayatının var olduğunu ve medreselerin müfredatını tam olarak bilmesek de, edebi ilimlere ve aynı zamanda tıp, astronomi ve felsefe derslerine bunlardan haberdar olacak kadar yer verildiğini göstermektedir.

Yine Evliya Çelebi’nin rehberliğinde, ama bu defa Osmanlı arşivlerinin de yardımıyla, beylerbeyliği olarak organize edilen Diyarbakır kentinde o dönemde var olan sosyal yaşama ve eğitim kurumlarının durumuna ve yapısına baktığımızda az önce sözü edilen beyliklerden biraz daha farklı bir tablo çıkar karşımıza. Evliya Çelebi kentteki zenginlik ve canlılığa özellikle kültürel ortamın canlılığını büyük bir övgüyle anlatır. Tarikatlardan, bu tarikatlarda müzik icra eden musikişinasların maharetlerinden, medreselerinin sayısının ve burada ders veren âlimlerinin ve ders okuyan öğrencilerinin çokluğundan; medreselerin mimari güzelliğinden, camilerinden, hanlarından ve hamamlarından övgüyle bahseder ve bunları uzun uzun anlatır (Bruinessen, 2003b: 75-76; Bruinessen, 2003c: 89-93).

Evliya Çelebi’nin Diyarbakır’da bulunan Mesudiye Medresesi (kendisi Mercan medresesi diye söz eder) ve Hüsreviye Medresesi hakkında bilgi verirken bunların ellili medreseler olduğunu söyler (Bruinessen, 2003c: 90). Bu bilgi Diyarbakır’da bulunan bu medreselerin beyliklere bağlı medreselerinden farklı olarak Osmanlı medrese sistemi içerisinde yer aldığını göstermektedir.

Bölgenin medrese yaşamına da sirayet eden idarededeki bu parçalı yapı 19. yüzyılın başına kadar neredeyse değişmeden aynı kalmıştır. Medreseler 19. yüzyıla kadar her iki idarî birim altında da genelde kent merkezlerinde yer almışlardır. Beyliklerin idaresi altında bulunan ve genelde onlar tarafından kurulan medreseler yine onlar tarafından medreselerin geçimi için tahsis edilen vakıf malları aracılığıyla finanse edilmişlerdir.

6.2.1.3. Osmanlı Krizinde Bölge

16. ve 19. yüzyıllar arasına genel olarak bakıldığında bölgenin Osmanlı-İran savaşlarından doğrudan etkilenen bir bölge olduğu görülür. Bu ise bölgede hem kentsel yaşamı hem de ekonomik yapıyı olumsuz yönde etkilemiştir. Bitlis Beyliğinin

egemenliğine son verilmesi gibi birkaç değişiklik dışında bölgenin idari yapısı aşağı yukarı aynı kalmakla beraber, Osmanlı-İran arasında cereyan eden savaşlar neticesinde sınırların değişiklik göstermesi sınırın her iki yakasında da meskûn bulunan aşiretlerin yaşamını olumsuz yönde etkilemiş; buna ek olarak değişen sınırlar nedeniyle klasik kervan yolları değişmek hatta bazen ortadan kalkmak zorunda kalmıştır. Bu gelişmeler bölgenin ekonomik yapısını olumsuz yönde etkileyerek fakirleşmeye neden olmuştur (Izady, 2004: 231).

Bölge'nin konumundan kaynaklı olarak yaşanan bu sorunlara ek olarak özellikle 16. ve 17. yüzyılda Avrupa'da yaşanan coğrafi keşiflerle birlikte Avrupa'dan Asya'ya giden ticaret yollarının Akdeniz üzerinden değil de, Okyanuslar üzerinden geçmesi Osmanlı İmparatorluğunun ticaretten alınan vergilerin önemli bir kalemini oluşturduğu Osmanlı ekonomisini ciddi zarara uğratmış, bu ise hem klasik toprak düzeninin bozulmasına neden olmuş hem de halktan alınan vergi kalemlerinde ciddi artışa neden olarak fazladan bir huzursuzluk yaşanmasına yol açmıştır (Izady, 2004: 112)

Celalî isyanları bölgede baş gösteren toprak düzenindeki bozulmadan kaynaklı isyanlara bir örnek olarak gösterilebilir (Kreiser ve Neumann, 2008: 151-152). Osmanlı İmparatorluğunun 17. yüzyıldan itibaren Batı cephelerinde de yoğun savaşlara girmesi ve bu savaşları da kaybetmesi İmparatorluk üzerindeki asker baskısını ve ekonomik baskıyı daha da arttırmış ve bunları da kendisine bağlı Beyliklerden telafi etme yoluna gitmiştir. Tüm bunlar merkezle merkeze bağlı beylikler ve eyaletler arasındaki ilişkilerde bir gerilime ve bozulmaya neden olmuştur (Kreiser ve Neumann, 2008: 156-157; Izady, 2004; Özoğlu, 2005:).

6.3. Uzun 19. Yüzyıl ve Reformlar

18. yüzyılın sonunda ilk önce askeri alanda başlayan reformların 19. yüzyılın başında hem askeri alandaki reformların güçlendirilmesi hem de reformların başka alanlara da yayılmasıyla devam ettiği gösterilmişti. 1808 senesinden 1839 senesine kadar iktidarda kalan ve reformcu lakabıyla anılan Sultan II. Mahmut'un uzun saltanat döneminde konumuz açısından önemli birçok gelişme meydana gelmiştir. Her şeyden önce Tanzimat ve Islahat gibi iki önemli ana düzenlemenin tam öncesindeki gelişmeler bu Padişahın saltanatı döneminde meydana gelmiştir. Yine Osmanlı İmparatorluğunun merkezileşme

yönündeki eğilim ve siyasetiyle buna karşı merkezkaç güçlerin adem-i merkeziyetçi eğilim ve pratikleri bu dönemde yoğun bir diyalektik ilişki içine girmişlerdir.

Önceki bölümde de açıklandığı üzere Yeniçeri ordusu lağvedilerek yerine yeni bir ordu kurulmuştur. Yeniçeri ordusu'nun lağvedilme ve buna paralel olarak yeni ordunun kurulma nedenleri ordunun teknik yetersizlikleri ve başarısızlıkları kadar, belki daha da fazla, yeniçeri ordusunun reformlara karşı duran ulema ve eşraf sınıfıyla geliştirmiş olduğu ittifaktı. Sultan Mahmut halkla bu tür sınıfsal bağlara sahip olmayan doğrudan kendine bağlı profesyonel bir ordu kurmak istiyordu.

Bunun yanı sıra İmparatorluğa bağlı ayanlar güçlenmişler ve Sultan Mahmud 1812 yılında ayanların özerkliğini tanımak zorunda kalmıştı. Ancak Yeniçeri ordusunun ortadan kaldırılmasının ardından Sultan Mahmut ayanların üzerine yeni orduyu sürerek onların özerkliğine son verdi ve onları tekrar merkeze bağladı (Jwaideh, 1999: 103).

Konjonktürel anlamda ise İmparatorluğun batısında Yunanistan başta olma üzere Balkan milletlerinin bağımsızlık savaşları başlamış ve İmparatorluk bunlarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Buna ek olarak bu isyanları bastırmak için görevlendirilen Mehmet Ali Paşa da isyan etmiş ve bu isyanın bastırılma sürecinde Avrupa Devletleri giderek daha fazla Osmanlı İmparatorluğu'nun içişleri üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Doğu'da güçlenmekte olan Rusya'nın da Ortadoğu'da İngiltere ve Fransa'nın siyasetlerini gözler hale gelmesiyle birlikte Osmanlı imparatorluğu'nun "sorun kümeleri" devletlerarası bir hale gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu ve Mısır arasında cereyan eden bir savaşı bitirmeye yönelik anlaşmanın beş devlet arasında imzalanması da bu durumun bir göstergesidir.

İmparatorluğun Doğu'sunda da isyanlar baş göstermiştir. 19. yüzyılın ilk şeyreğinde başlayan isyanlar belli aralıklarla Hakkari, Müküs, Rewandız, Bitlis ve Botan beylerinin isyanlarıyla devam etmiş ve bu isyanlar 1840'lı yılların sonuna kadar sürmüştür (Özoğlu, 2005: 79-80). Doğu'da meydana gelen isyanlar özellikle Rusya ve İran'ın bölgeye yönelik ilgisi nedeniyle imparatorluk için daha önemli hale gelmiştir. Bunun yanı sıra Avrupa devletlerinin İmparatorluk sınırları dâhilindeki Hristiyan nüfusun hamiliğini üstlenme isteği bu nüfusun yoğun olarak bulunduğu İmparatorluğun doğusunda yeni bir durum ortaya çıkarmıştır. Tüm bu gelişmeler İmparatorluğun Doğu

algısının ve Doğuya yönelik siyasetinin nasıl oluştuğunu anlamak açısından açıısından merkezi öneme sahiptir.

Bu gelişmeler ışığında II. Mahmut döneminin Avrupa algısının bir önceki yüzyılın Avrupa algısından daha farklı olduğu söylenebilir. Her şeyden önce, önceki yüzyılla karşılaştırıldığında Avrupa ile yakından ilişkiler geliştirilmiş sadece savaş alanında askeri güç açısından değil diplomatik ve iktisadi güç açısından da Avrupa'nın üstünlüğü kabul edilmiştir. İkinci olarak medrese dışında ilk sivil okullar onun döneminde açılmış ve ilk olarak Avrupa'ya öğrenci gönderilmiş, bu öğrenciler dikkatlerini Avrupa'daki yönetim aygıtı üzerine çevirerek Avrupa gücünün ve dolayısıyla üstünlüğünün asıl kaynağı olarak gördükleri bu yönetim aygıtını onu anlamaya çalışmışlardır (Baltacı, 1997: 83, 86). Avrupa'ya öğrenci göndermenin dışında Avrupalı filozofların daha yakından tanınmasını sağlayacak şekilde Bâbîâlî Tercüma Odası açılmıştır (Baltacı, 1997: 87).

Sultan Mahmut'un eğitim alanındaki iki faaliyeti konunun anlaşılması açısından merkezî bir öneme sahiptir. Bunlardan ilki Askeri Tıbbiye'nin açılmasıdır (Baltacı, 1997: 82). Sultan II. Mahmut'un. Okul'un açılışında genç tıbbiyelilere yapmış olduğu konuşma, eğitime ilişkin olarak yönetim katında yaşanan zihniyet değişikliğine iyi bir örnek teşkil etmektedir; Sultan burada Batı bilimini ve bu bilimi öğrenmek için Batı dilini bilmenin gereğinden bahseder (Berkes, 2002: 185-187).

Tıbbiye'den yetişen bu gençler gelecek dönemin Jön Türk olarak adlandırılacak olan aydın kuşağının nüvelerini oluşturacak, pozitivizmin ve 19. yüzyıl evrimciliğinin etkisindeki bir tıp anlayışıyla yetişen bu gençlerin insan ve toplum algısı da bu tıp anlayışı çerçevesinde şekillenecekti (Hanioglu'ndan aktaran Mardin, 2007: 19). Her şeyden önce insanın sinirlerden mürekkep mekanik kavranışı, toplumun da bu şekilde kavranmasına yol açmış ve sonuçta hem insan hem toplum biyolojik varlıklar olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi ise bir tıbbiyeli ruhuyla insanî ve toplumsal sorunlara bir tabip hassasiyeti göstermişler ve toplumu hasta kendilerini de bunu çözecek tabipler olarak görmüşlerdir (Mardin, 2007: 19).

İlköğretimi zorunlu kılan ferman Sultan II. Mahmut tarafından çıkarılmıştır (Akyüz, 1982: 101-103). Osmanlı İmparatorluğu ve bu imparatorluğa bağlı insanlar açısından bu karar büyük bir anlama sahiptir. Her şeyden önce millet sistemine dayalı Osmanlı

İmparatorluğunda her dinî grup kendi eğitimini kendisi devam ettirmektedir. Dolayısıyla bu karar eğitimde sekülerleşmenin ilk adımı olarak görülebilir. Buna ek olarak, iktidar tarafından eğitimin “zorunlu” hâle getirilmesi ile Osmanlı devletinde tebaa ile iktidar arasındaki ilişkilerin radikal bir değişikliğe uğrayacağını ilk işaretleri de verilmiştir çünkü İslam toplumlarında ve devletlerinde toplu olarak “tebaanın eğitimi” gibi bir nosyon yoktur ve devlet hiçbir zaman doğrudan eğitimden sorumlu görülmemiştir. Kitle eğitimi modern bir olgu ve gelişmedir ve iktidar ve aynı zamanda iktidar ile halk arasındaki ilişkinin değişen niteliğiyle yakından ilgilidir. Tabii bu süreç üretim biçiminin ve ilişkilerinin dönüşümüyle de yakından ilgilidir.

Öte yandan bu karar tebaa ile iktidar arasındaki ilişkide bir değişime işaret etmektedir. Önceki bölümlerde de sözü edilen Erkan-ı Erbaa adı verilen Osmanlı İmparatorluğu, klasik toplum düzeninde reaya en alt tabakayı oluşturmaktaydı ve yönetime kesinlikle karışmaması istenmekte, hatta reayanın yönetime katılması bir “bozulma alameti” olarak görülmekteydi (Öz, 1997: 52). Bununla ilişkili olarak, tebaayla yönetim arasındaki ilişki bugünkü vatandaşlık ilişkisinden nitelik olarak farklıydı.

II. Mahmut’un tarafından alınan fiilen Tanzimat düzenlemeleriyle birlikte hayata geçirilecek olan eğitimin tüm tebaa için zorunlu kılınması kararı aslında klasik düzende reayaya ilişkin temel algıda ve ona biçilen rolde yapılmak istenilen bir değişikliğe işaret eder. Eğitim zorunlu hale getirilmesi ile ilgili karar yine Sultan II. Mahmut döneminde ilk defa yapılan nüfus sayımı, ilk defa örgütlendirilen posta teşkilatı ve pasaport usulünün tahdisi ile birlikte düşünüldüğünde (Baltacı, 1997: 89) iktidar ve geri kalanlar arasında var olan ilişkinin ve bu ilişkinin üzerine oturtulacağı meşruiyet zeminlerinin değişmesi anlamına gelmektedir. İlişkinin değişimi ile paralel olarak hem devlet hem de reaya niteliksel bir değişime uğramaktadır. Osmanlı Cumhuriyet modernleşmesi bir yönüyle bu değişimin bir haikyesidir. Devlet daha doğrudan bir ilişki geliştirdiği reayayı klasik dönem anlayılından farklı olarak yönetime katmak ve kendi meşruiyetini ondan alacağı desteğe dayandırmak isterken onu aynı zamanda denetlemek ve kendi iktidarının ihtiyaçları doğrultusunda dönüştürmek ister (Kırlı, 2006: 444). Devlet antropojisi üzerine çaişmalarıyla tanınan James Scott’ın (2008) ifadesiyle yöneteceği coğrafyayı ve tebaayı bir yönüyle daha *okunaklı* kılmak ister (Scott, 2008: 14). Yakınlaşan ilişkiye paralel olarak daha yakın disiplin ve denetim mekanizmaları ve yeni meşrulaştırım mekanizmaları geliştirir.

II. Mahmut zamanında çıkarılmaya başlanan İmparatorluğun ilk resmi gazetesi *Takvim-i Vekayi* 'nin Sultan'ın yurt gezilerine yer vermesi Sultan Mahmut'un geziye kaleme alan Mehmed Esad Efendiye kullandığı kelimelerin halkın anlayacağı cinsten olması konsunda ikazda bulunması iktidarın yeni meşruiyet arayışının bir göstergesi olarak okunabilir (Kırlı, 2006: 457-458). Meşruiyet arayışlarına bu meşruiyeti oluşturma arayışları eşlik edecektir. İlerleyen bölümlerde üzerinde durulacağı gibi okul bu meşruiyeti yaratmanın en önemli araçlarından biri olarak ortaya çıkacaktır.

6.3.1. Tanzimat ve Islahat Düzenlemeleri

Osmanlı modernleşme tarihinde Tanzimat Fermanı çoğu zaman bu tarih içerisinde bir dönüm noktası olarak adlandırılacak kadar merkezi bir öneme sahiptir. Tanzimat Fermanı her şeyden önce ve en temel anlamıyla Osmanlı İmparatorluğu'nun o güne kadar devam eden yönetim geleneğinde bir değişiklik anlamına gelmektedir. İmparatorlukla tebaası arasında ilişkiler karşılıklı görev ve yükümlülükler yeniden tanımlanmakta ve yönetim sadece "Padişah" olmaktan çıkıp soyut bir mekanizmaya doğru evrilmektedir. Fermanın hazırlanma ve ilanının bir yeni bürokrasi sınıfından bir paşa, Mustafa Reşit Paşa, tarafından yapılması yeni düzenleme ile yükselmekte olan bürokrasi sınıfı arasındaki yakın ilişkiyi göstermektedir.

Tanzimat Fermanı'nın bazı ilkeleri Osmanlı imparatorluğunun merkeze doğru evrildiğinin işaretlerini vermektedir. Birincisi bütün tebaanın ırz, mal, can ve namus güvenliğinden devlet sorumlu olacaktı. İkincisi ise vergileri artık beylikler ya da başka aracı kurumlar değil doğrudan doğruya devlet toplayacaktı (Hakan, 2006: 117-134). Tanzimat Fermanının bu iki özelliği Doğu'daki beyler arasında iki açıdan sıkıntı yaratmıştır. Birincisi devlet artık beylerin kendi tebaası üzerindeki otoritesini sınırlandırmakta hatta hükümsüz kılmaktadır. İkinci olarak ise Hristiyanlardan alınan vergiler de dâhil olmak üzere ki bu beyliklerin temel gelir kaynaklarındandı, vergilerin merkezi otoriteye aktarılması beyliklerin temel ekonomik gücünün esasını yok etmekteydi.

Dolayısıyla Tanzimat Fermanı Doğu'da bir grup yeni isyanı daha tetiklemiştir. Cizre-Botan Bölgesinde gerçekleşen Bedirhan Bey isyanı ve Müküs-Hakkâri bölgesinde

gerçekleşen Mahmut Han isyanı bu isyanların en büyük ve en etkili olanlarıdır (Hakan, 2007: 130).

6.3.1.1. İmparatorluğun Doğusunun Yeniden Düzenlenmesi

1839 ve 1847 yılları arasında bu iki büyük isyan da bastırılmıştır. 1847 yılına Bedirhan Bey isyanı bastırılarak kendisi ve ailesi sürgüne gönderilmiştir (Jwaideh, 1999: 142). Bu tarihten itibaren Yavuz Sultan Selim döneminde Kürt Beyleri ve Osmanlı İmparatorluğu arasındaki anlaşma da son bulmuştur. Geriye bu beyliklerin eski egemenlik alanlarının nasıl düzenleneceği sorunu kalmıştır. Osmanlı İmparatorluğu bu bölgeyi doğrudan Osmanlı İmparatorluğu idarî sistemine dâhil etmek istemiştir. Dönemin Osmanlı arşivlerine bakıldığında bu eski egemenlik bölgesinin “Kürdistan Eyaleti” olarak Osmanlı İmparatorluğuna bağlanması kararlaştırıldığı görülür. 1847 yılında kurulan Kürdistan Eyaleti doğrudan merkezden atanan valiler tarafından yönetilecektir (Hakan, 2006: 253-254).

Bu tarihten sonra ‘Kürdistan’la ilgili belgelere Osmanlı Arşivlerinde rastlanmaktadır. Bu da zaten bölgenin Osmanlı idarî sisteminin bir parçası haline geldiğini göstermektedir. Tanzimat’la beraber merkezden yapılan düzenlemeler artık imparatorluğun tamamına yönelik olmuştur. Eğitim alanında örnek vermek gerekirse, önceki bölümde belirtildiği gibi, 1848 tarihinde Mekatib-i Umumiye Nazırlığı’nın kurulmasıyla birlikte eğitim işleri tek bir merkezi kurumsal yapıya bağlanmış (Akyüz, 1982: 109) ve 1869 tarihli Maarif Nizamnamesiyle hangi vilayette hangi kazada ve köyde hangi okulun açılacağına merkezi karar vermesi kabul kararlaştırılmıştır (Sakaoğlu, 2003: 76).

Bu okullar genelde kentlerde ikili bir yapı meydana getirmezler. Çünkü beyliklerin yıkılmasıyla birlikte yeni Kürdistan Eyaleti’nin kent merkezlerinde medrese kalmamış, onlar da yıkılan beyliklerle beraber ortadan kalkmıştır.

Genelde kent merkezlerinde açılan bu yeni okullar merkezin bu yeni vilayetlerdeki tek kurumları değildir. Buna ek olarak mescitler de açılır. Hatta bölgede ulemayı tek bir merkeze bağlamak üzere merkezden bölgeye bir şeyh atanır (Seçkin, 2005: 116).

Tanzimat Düzenlemeleri ve bunun bir adımı olan 1856 tarihli Islahat düzenlemeleriyle birlikte merkezileşme yönündeki düzenlemeler arttırılır. Ancak gerek bu dönemde özellikle İran- Rus cephesinde cereyan eden savaşlar nedeniyle, gerekse de devletin içinde bulunduğu ekonomik krize bir çözüm bulunamaması nedeniyle devlet özellikle yeni mektepler kurma işinde çok fazla ilerleme kaydedememiştir. Devletin bu dönemde okul kurmak için izlediği strateji kurulacak okulların parasını halktan toplamaktır. Bununla birlikte, kurucusuna kurulan okulun idaresi ve müfredatı üzerinde tasarruf hakkı veren vakıf sisteminden farklı olarak halktan alınan paralarla kurulacak bu okullar üzerinde münhasır idare ve denetim yetkisi devletin elinde olacaktır.

Eğitimin merkezileşmesi yönünde asıl önemli adımlar ve gelişme Sultan II. Abdülhamit döneminde yaşanmıştır. Zaten Osmanlı İmparatorluğunun son dönemi eğitim politikaları üzerine var olan literatürün büyük bir kısmı da Abdülhamit dönemi eğitim politikaları üzerinde durmaktadır (Fortna, 2005; Somel, 2002; Kodaman, 1999).

Eğitimle ilgili önemli önemli hükümler içeren ilk Osmanlı Anyasası olan ve 1876 senesinde ilân edilen Kanun-ı Esasî Sultan II. Abdülhamit döneminin ilk icraatı olarak değerlendirilebilir. Bu ilk Osmanlı Anayasası'nda doğrudan eğitim konusunu düzenleyen hükümler içermesi yeni yönetim anlayışında eğitimin sahip olacağı önemi göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Kanun-ı Esasi'nin 15. maddesi “Her Osmanlı'nın genel ve özel eğitim hakkına sahip olduğunu”, 16. maddesi de “Her çeşit okulun devletin denetimi altında tutulacağını ve inaç işleriyle ilgili eğitim dışında, Osmanlı uyruklarının eğitiminde birlik sağlanmasını” hükme bağlamış ve böylece din eğitimi dışında herkes ortak bir program ve pedagoji dâhilinde eğitilmesi kararlaştırmıştı (Sakaoğlu, 2003: 93). İlk Anayasa'nın eğitim açısından getirdiği bir başka önemli yenilik ise Tanzimat döneminde fiilen bütün tebaya zorunlu kılınan ilk öğretim'de Türkçe'nin esas alınmasını hükme bağlamış olmasıdır. (Sakaoğlu, 2003: 93). Türkçe de bütün ilköğretim okullarında zorunlu hale getirilir. Öğretmenlerle ilgili hükümler de içeren bu yeni Anayasa'da devletin remi dili Türkçe olarak tayin edildiğinden Anayasa'nın 18. maddesi hükümünce memuriyete atanacak olanların ve bu arada öğretmenlerin de Türkçe biliyor olmaları hükme bağlanmıştır (Üstel, 2005, 27). Bu yeni düzenlemeler ve hükümler İmparatorluk merkezinde modernleşmenin algılanma ve tatbik edilme biçimine dair bir örnek teşkil etmektedir.

Sultan II. Abdülhamit, 1878 yılında Osmanlı-Rus Savaşını bahane ederek Anayasal meşrutî düzene son verse de merkezi bürokrasinin gücünden devleti daha da güçlü hale getirmek için yararlanmıştır. Bürokrasi'nin gelişimi Abdülhamit döneminin paradoksal bir karakteri olarak gösterilse de bu durum farklı bir şekilde de değerlendirilebilir. Modern eğitim ve yönetim mekanizmalarının Abdülhamit döneminde güçlenmesi bu padişahı gerici ve modernlik karşıtı olarak gören genel anlayış için bir paradoks gibi görünse de Osmanlı modernleşmesinin genel karakteristiği iktidarın ve denetimin pekiştirilmesi olarak düşünüldüğü zaman zaman bu durum paradoksal olmaktan kurtulacaktır.

Osmanlı İmparatorluğu modernleşme sürecinde bürokrasinin bu nicel ve nitel güçlenişi devleti padişah mülkü olarak görülmekten çıkarıp soyut bir şekilde tanımlanan bir düzeye getirmiştir. Sultan II. Mahmut dönemindeki reformlardan söz ederken modernleşme sürecinde dönüşen iktidarın yeni meşruiyet arayışlarından söz edilmişti. Tanzimat ve Islahat düzenlemeleri hem de devletin halka karşı yükümlülüklerini ve sorumluluklarını dönüştürmüştü hem de imparatorluğundinsel ve etnik anlamda farklılaşan uyruklarını tek bir hukuki sıfatla devletle ilişkilendirmişti ki bu sıfat vatandaşlıktır (Üstel, 2005: 25).

Önceki meşruiyet kaynağı ilahi kökenli olan devlet seküler içerikli bir kavram olan vatandaşlarla ilişkisini din temelli bir anlayış üzerinden meşrulaştıramazdı. Avrupa'da Rousseau ve Hobbessiyasal iktidarın meşruiyet kaynağı üzerine yaptıkları çalışmalarda ya iktidarın meşruiyetini insan doğasının çatışmacı niteliğine ve dolayısıyla düzenliyi bir iktidarın gerekliliğine bağlamışlardı ya da insanın doğal halde bulunduğu anarşi ortamından kurtulmak için gerekli olan düzen için özgürlüklerinin bir kısmından feragat ettikleri feragat anlayışına dayandırmışlardı (Özbudun, Şafak ve Altuntek, 2007: 23-26).

İnsanın doğasına ve toplumsal yaşamın doğal haldeki durumuna ilişkin bu yeni antropolojik faraziyelere dayalı siyasal meşruiyet anlayışları üzerinde yükselen yeni devlet anlayışı kendi siyasal ve hukuki içerikli bir kavram olarak vatandaşlık bağıyla kendisinin bu yeni vatandaşlar üzerindeki yönetme hakkını temellendirir. Devletin yükümlülükleri kadar vatandaşın da devlete karşı yükümlülükleri söz konusu olacaktır. Eski tebaa yeni vatandaş devlete karşı olan bu sorumluluklarını yeni okullarda öğreneceklerdi (Üstün, 2005: 23)

Söz konusu dönüşüm hem hukuksal yapıda bir değişimi hem de vatandaşlık dışında farklı toplumsal aidiyetleri olan insanların sadakat odaklarında bir değişim gerçekleştirmeyi gerekli kılıyordu (Üstel, 2005: 27, 95). Osmanlı devleti sadık ve homojen bir vatandaşlar topluluğu yaratmak için Avrupa'daki öncülleri gibi okulu bu vatandaşı yaratma da temel bir araç olarak gördüler (Üstel, 2005: 23).

Devletin sorumlulukları gereince genişleyen ve meşruiyetini hem antropolojik hem hukuki manada vatandaşın rızasından alan bu yeni yönetim anlayışı eski meşruiye anlayışları, sadakat odakları ve hukuk kodlarını kendi iktidarının inşası önünde bir engel olarak gördü. Buna mukabil olarak bunları ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi politika ve bu politikalara eşlik eden söylemler üretti. Bir sonraki bölümde bu konu ele alınacaktır.

6.3.1.2. “Hal-i Vahşet ve Bedeviyette Yaşarlar”: Doğu'nun İmgesel Kuruluşu

Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinde modern iktidar kendini önce imparatorluk sonra ulus-devlet coğrafyasına yayarken iktidarını mümkün kılmak ve iktidarın gerektiği modern homojen ulusu yaratmak için ne tür söylem politikalarına başvurduğuna “Doğu”yla ilgili söylemleri üzerinden bakılacaktır. Önceki bölümde Kürt Beyliklerinin ortadan kaldırılmasının ardından doğrudan Osmanlı idaresinin bir parçası haline geldiği anlatılmıştı. Abdülhamit dönemi Doğu'daki eğitim siyaseti ve politikası açısından da merkezî bir öneme sahiptir. Abdülhamit döneminde Doğu'da hem dinî hem seküler kanallardan merkezi otoritenin gücü arttırılmaya çalışılır. Beyliklerin sona erdirilmesinden dolayı aslında Doğu vilayetlerinde tam olarak bir düzen tesis edilememiştir. Beylikler tarafından bir arada tutulan aşiretler serbest hale gelmişler ve 1826 senesinde bir Nakşibendî Şeyhi olan Mevlana Halit'in bölgeye gelmesiyle birlikte Şeyhlerin etkinliği daha artmış ve Şeyhler aşiretleri kesen nüfuz alanlarıyla beyliklerin yerini alacak bir güç olarak ortaya çıkmışlardır (Bruinessen, 2003a: 340-341). Abdülhamit döneminde hem İran ve Rus savaşları nedeniyle hem de İngilizlerin, Fransızların gerek Hristiyan tebaa üzerinde nüfuz kurma mücadelesi, gerek Rusya'yı ve yeni yükselen bir güç olan Almanya'yı dengeleme politikası, gerekse deniz aşırı sömürge yollarını koruma gibi saiklerle bölgede etkinliklerini arttırmak istemeleri Doğuyu ve Doğuda merkezi otoriteyi tesis etmeyi daha önemli hale getirdi.

Bir bilme biçimi ve alanı olarak “doğu incelemeleri” olarak tarif edilen oryantalizm entelektüel ilginin doğu olarak tarif edilen bir coğrafyaya ya da o coğrafyayla özdeşleştirilmiş bir kültür anlamında doğuya yönelmesi biçiminde tarihsel bir bağlamda ortaya çıkmıştır. Her bilimsel adlandırma gibi oryantalizm de görece geç bir dönemde, 19. yüzyılın başlarında, aoryantalizm olarak adlandırılacak çalışmalar bir disiplinin gövdesini oluşturacak bir yekûna ulaştıktan sonra bu şekilde adlandırılmıştır (Sönmezsoy, 1998: 27-31).

Oryantalizm olarak adlandırılan çalışmalar ilk önce din incelemeleri alanında ortaya çıkmıştır. Din incelemeleri alanı ise genel olarak dinsel metinlerin incelenmesi şeklinde cereyan etmiştir. Bu incelemeler 11. yüzyılda başlamakla beraber bunların Haçlı seferleri sırasında İslam’ın daha yakından tanınmak istenmesiyle yoğunluk kazandığı konuya ilişkin literatürdeki genel kanıdır (Sibaî, 1993: 34; Sönmezsoy, 1998: 28). Böylesi bir bilme çabası başta Müslümanların kutsal kitabı Kur’an-ı Kerim olmak üzere İslam toplumlarının temel kabul ettiği metinlerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını gerektiriyordu. Bu da dil çalışmalarını gerektirmiştir. Bu anlamda oryantalizmin filolojinin gelişimine büyük bir katkısı olduğu kabul edilmektedir (Zakzûk, 1993: 51). Daha sonra başka “kültürler” ve “dinler”le karşılaştıkça o kültürleri ve dinleri tanımak üzere de kutsal metin incelemeleri ve filolojik çalışmalar gerçekleştirildi. Kutsal Hindu metinlerinin incelenmesi ve Sanskritçe üzerine yapılan çalışmalar belki Arap dili alanında yapılan çalışmalardan sonra en bilinen ve meşhur olanıdır (Irwin, 2008: 150-154)..

Konumuz açısından oryantalist çalışmaların önemli olan tarafı incelenen insan topluluklarından “kültür”, “medeniyet” ve “din” gibi sıfatlarla bahsedilmesidir. Bu yönüyle böylesi bir betimleme oryantalizme dair çok şey anlatmaktadır. Birinci oryantalist çalışmalar doğu’yu “din” ve bu dini anlamak için gerekli olan “dil” üzerinden tanımlamaktadırlar. Din’i anlamak için asli ve aslında yegâne aracın dil olarak ortaya çıkması dinsel yaşamı bir “metin” olarak kavramsallaştırmaktan kaynaklanmaktadır. Yani üzerine inceleme yapılan bu insan toplulukları, Müslümanlar ve Hindular örneğin, temel form olarak dinsel bir yaşam sürmektedirler ve bu dinsel yaşamda aslında onların kutsal kitaplarından bire bir alınmadır. Bu yaklaşımın temel sıkıntısı bir inanca dair kutsal metinler ya da öğretiler bütünü ile o inancın o topluluk tarafından yaşanma biçimini bir ve aynı kabul etmesidir.

Oysa bir dinsel metin ya da sözel öğreti insanlar tarafından yaşama geçirilmeye, performe edilmeye başlandığı andan itibaren işin içine siyasal, toplumsal, ekonomik faktörler girer ve o topluluğun inanış biçimi incelenirken kutsal metinlerin ya sözsel öğretilerin yanı sıra söz konusu siyasal, toplumsal ve ekonomik faktörlerin göz önüne alınması gerekir. Örnek vermek gerekirse, İslâm toplumlarının inancı denildiğinde İslâm'ın yüksek teolojisinin yanı sıra farklı coğrafyalarda ve kültürel bağlamlarda bu dinin nasıl yaşandığı da anlaşılmalı ve incelenmelidir. Oryantalist incelemelerin temel handikabı bu boyutu göz ardı etmesidir. Bu yaklaşıma göre bu toplumları incelemek için, ne tarihe, ne sosyolojiye ne de antropolojiye yani sosyal bilimlerden herhangi birinin yardımına başvurmaya ihtiyaç var. Zaman zaman farklı düşünürler tarafından ifade edilen “tarih dışı” ya da “durağan” toplumlar gibi betimlemeler aslında böylesi bir düşünsel tarz ve miras üzerinde yükselmişlerdir.

Aslında böylesi bir iş bölümünün kendisi sosyal bilimlerin kendi içinde gerçekleşmiştir. Çalışmanın başlangıcında da belirtildiği gibi sosyoloji “modern toplumları”, antropoloji “ilkel yazısız toplumları” inceleyecektir. İşte bu iki toplum türü dışında bir tür daha vardır ki, bunlar ne modernlerdir ne de ilkel toplumlar gibi basit yapılara sahiptirler ve yazısızdırlar. Bunlar İslam, Çin ve Hint gibi yazıya sahip “yüksek medeniyetler”dir (Gulbenkian Komisyonu, 1998: 45).

Daha geç bir çalışma olmasına rağmen oryantalizme ilişkin çalışmalar içinde neredeyse en ünlüsü haline gelecek olan Edward Said'in çalışması aslında ilişkiyi gerçek anlamda bir iktidar ilişkisi olarak kavramsallaştırarak, çalışmalara ilişkin yeni ve öncekilerden farklı bir bakış açısı edinilmesine neden olmuştur. Said'in oryantalizmle kastettiği Avrupa sömürgeciliğinin başladığı dönemde bir bütün olarak “doğu ve “doğulu” imgesinin bu sömürgeci ilişki içinde ve sömürgeciliğe hizmet edecek şekilde *üretildiği*dir (Said, 2006: 14-15). Said'in Oryantalizm çalışmasını bu kadar eleştiri konusu yaptıran da bu yeni ve son derece katı politik tanımın kendisidir.

Said sadece klasik oryantalist çalışmaları oryantalizm olarak görmez. Antropoloji de aslında Doğu'yu tanımlamaya giriştiği oranda oryantalizm sayılır. Aslında bu konudaki tartışmalar Said'in oryantalist faaliyeti sadece Foucaultyen epistemolojiye dayanarak açıklamasından kaynaklanmaktadır, yani meseleyi salt bir bilgi-iktidar ilişkisi olarak

kavramasından. Ancak bu sert politik kavrayış klasik oryantalizmin ve onun gördüğü işlevin gözden kaçmasına neden olmuştur.

Said, doğuyu ve batıyı değer yüklü anlamsal kategoriler olarak sunsa da aslında ilişkiyi yine de bir batı ve bir doğu arasında bir ilişki olarak tahayyül edilmiştir. Oysa eğer mesele bir iktidar ilişkisinin mümkün kıldığı ya da hedeflediği bir tanımlama ya da adlandırma sorunuysa bu pekâlâ Doğulu bir toplumla başka bir Doğulu toplum arasında da gerçekleşebilir. Yani iktidara sahip doğulu bir toplum pekâlâ kendi iktidar amaçlarına uygun olarak kendi doğusunu kurabilir. O zaman da bu etkinlik oryantalizm olarak tanımlanabilir mi? Bu durumda oryantalizm ya da oryantalist etkinlik salt dinî metinler üzerine filolojik bir inceleme olmaktan çıkar ve bir başka toplum üzerine bilgi üretme etkinliği haline gelir. Ancak bu bilgi üretme etkinliği bilgiyi üreten iktidarın amaçları ve bilgiye hangi siyasetlere nasıl araçsal kıldığıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Aslında literatürde bu tür bir çalışma Selim Deringil tarafından yapılmıştır. Deringil, post-kolonyal çalışmaları 19. yüzyılın sonunda Osmanlı İmparatorluğu'nun kendi doğusuyla kurduğu ilişkiyi açıklamak için kullanmıştır (Deringil, 2007: 166-167). Deringil Abdülhamit döneminde Osmanlı İmparatorluğu'nun merkezileşme çabalarına paralel olarak özellikle Arap ve Kürt toplulukları üzerinde merkezi otoriteyi tesis ederken buna eşlik eden söylem politikalarına bakar ve bu söylem politikalarına hakim olan temanın “uygarlık götürme” misyonu olduğunu belirtir (Deringil, 2007: 166). Deringil bunun kolonyal devletlere özgü bir mantıkla yapıldığını, bu nedenle Osmanlı'nın doğu'ya uygarlık götürme misyonunda kolonyalizm ve modernizmin örtüştüğünü belirtir (Deringil, 2007: 166). Kendi doğusunu vahşet, bedeviyet ve delalât (aymazlık) terimleriyle ifade etmeyi mümkün kılan şeyin bizzat kendine ilişkin modern ve medeni olma algısıyla ilişkili olduğunu söyler (Deringil, 2007.: 168). Buna göre aslında modernlik ve bedevilik karşılıklı olarak kurulmuş olup diyalojik bir karaktere sahiptirler.

Bu nedenle bu çalışmada oryantalizm tarif edilirken Said'den yararlanılmıştır yukarıda söz edilen yöntemindeki belirsizlikler nedeniyle birebir bu çalışma uygulanmamış onun yerine postkolonyal çalışmalardan yararlanan Selim Deringil'in (2007) çalışması merkeze alınmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecinde Doğu imgesi

oluşturulurken örneğini Şemseddin Sami’de de bulan evrimci fikirlere dayalı Viktoryen dönem antropolojisinden (Asad, 2007a: 103-104) ve oryantlizmden birlikte yararlanılmıştır. Doğu modernleşmeyle beraber götürülmek istenen medeniyetin ve birçok yerde medeniyetle birlikte eş anlamlı olarak kullanılan düzenin olmadığı bir yer olarak kodlanmıştır. Bu anlamda Doğu hem bir nevi boş alandır hem de Osmanlı yöneticileri tarafından da benimsenen şekilde evrimci ve doğrusal ilerlemeci bir anlayış dâhilinde evrimin geri bir aşamasını temsil eden vahşiyet ve bedeviyet durumunun yaşandığı bir yer olarak düşünülmüştür. Böylesi bir Doğu algısı üzerinde şekillenen Doğu siyaseti temel referanslarını ve meşruiyetini hem bir boşluğu doldurma hem de Doğuya tarih skalası üzerinde bir ilerleme kaydettirme şeklinde kendini lanse etmiştir. Bir coğrafya olarak Doğu’nun ve bu coğrafyada yer alan Doğu medreselerinin Osmanlı modernleşmesiyle karşılaşması böylesi arka plan üzerinde gerçekleşmiştir. Bir sonraki bölümde Doğu medreseleri anlatılacak ve yukarıda ana hatlarıyla verilen karşılaşma anının Doğu coğrafyasını ve doğu medreselerini nasıl etkilediğine bakılacaktır.

6.3.2. Doğu Medreseleri

Doğu medreseleri Osmanlı ve Cumhuriyet modernleşme sürecinde değişimler yaşamıştır. Beylikler döneminde ya beylerin kendisi ya da toplumun yönetici tabakasını oluşturan hayır sahibi kişiler tarafından vakıflar kurulur ve medreselerin giderleri bu vakıflardan elde edilen gelirlerle karşılanırdı. Araziler, dükkânlar hamamlar gibi gelir getiren yapılar vakıflara bağlanmak suretiyle medreselerin giderleri karşılanırdı. Elbette ki, buna paralel olarak devletin iktisadi gücünün yüksek olduğu dönemlerde vakıflardan medreselere eğitim için aktarılan para miktarı da arttırıldı ve bu da daha çok öğrenci ve daha iyi koşullarda eğitim anlamına gelirdi. Hicri 1228, Miladi 1813 yılında Şirvan Beyleri üzerine yazılmış olan bir kitapta 17. ve 18. yüzyılda Şirvan bölgesinde beyler tarafından kurulmuş olan medreselerle ilgili bilgiler de yer alır. Beylerin soyundan gelen Salihê Kurê Xan Budaq (Salih Oğlu Budak Han) tarafından kaleme alınmış olan kitapta Zeynel Bey Medresesi ve Coskî Medreseleri hakkında detaylı anlatımlar mevcuttur. Buna göre, medreseler *Ders Meclisi*, *Misafir Meclisi*, *Odunluk* ve *Mutfak* olmak üzere dört kısımdan meydana gelmektedir ve medreselerin mutfak ve yakacak ihtiyaçları beyler tarafından karşılanmaktadır (Xan Budaq, 2005: 37-39).

Bazil Nikitin de Şerefnameye dayanarak Bitlis ve Hizan bölgesinde beyler tarafından kurulan ve onların ismiyle anılan medreselerden söz eder ki bunlardan biri Hizan'da Emir Malik oğlu Emir Davud tarafından kurulan Davudiye Medresesidir (Nikitin, 2002: 359).

Beyliklerin ortadan kaldırılmasından sonra kentlerde bulunan bu medreseler giderlerini karşılayamadıkları için ortadan kalkmışlar ve geriye sadece bugün çoğu harabeye dönmüş olan binaları kalmıştır.

Beyliklerin ortadan kalkmasından sonra hem bölge hem de medreseler üzerinde şeyhlerin etkin olduğu bir dönem başladı denilebilir. Ancak şeyhlerin hem bölgede hem de medrese üzerinde güçlenmeye başladığı bu dönem kendi içinde ayrılmakla birlikte önceki beylikler döneminden bazı farklılıklar gösterir. Beylikler döneminde beyler savaş zamanında Osmanlı İmparatorluğuna asker vermek ve vergilerin bir kısmını merkeze aktarmakla yükümlü olmak dışında kendi beyliklerinin sınırları içinde serbestlerdi. Ancak önceki bölümde gösterildiği gibi beyliklerin ortadan kaldırılmasıyla merkezi otorite bu eski egemenlik alanlarında doğrudan kendi otoritesini kurmak istedi. Bölgenin Vilayet Nizamnamelerine göre yeni idari taksimi, bölgeye gönderilen valiler, kaymakamlar ve vergi memurları ile bölgede açılan okullar bu yeni otoritenin nişaneleri olarak görülebilirler.

Ancak yine önceki bölümde gösterildiği gibi bu kurumlarla bölge üzerinde tam bir otorite tesis edilememiştir. Bunun nedeni Osmanlı modernleşmesinin genel seyrini vermeye çalışırken gösterildiği gibi otorite tesisinin artık sadece iktidar aygıtını değiştirmekle yeterli olmayıp toplumun ve iktidarla toplum arasındaki ilişkinin de değiştirilmesi gereğinin ortaya çıkmış olmasıydı. Bu özellik modern iktidarı önceki iktidar biçimlerinden ayıran bir özellik olarak ortaya çıkmıştır.

6.3.2.1. Şeyhlerin Bölgede Artan Egemenlikleri

Şeyhler böylesi bir fetret döneminde bölgedeki egemenliklerini geliştirip güçlendirmişlerdir. Şeyhlerin bölge halkı ve özellikle medreseler üzerindeki etkisine geçmeden önce bölgede güçlenmelerini olumlayan birkaç gelişmeden söz etmek bu etkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Şeyhlerin bölge genelinde güçlenmelerinin beyliklerinin otoritesinin ortadan kaldırılması sonrasında gerçekleştiğine dair literatürde genel bir kabul vardır (Beşikçi, 1992; Bruinessen, 2003a: 340-341; Jwadih, 1999: 90). Bu doğrudur, ancak şeyhlerin bölgede etkinlik kurmasının nedenleri sadece beyliklerin ortadan kalkması ile sınırlı değildir. Şeyhlik kurumunun kendisinde ve şeyhlerin fonksiyonunda 19. yüzyılın ilk yarısında vuku bulan birbiriyle yakından ilgili bir takım gelişmelere bağlı olarak değişimler yaşanmıştır. Bunlardan ilki ve genel olanı, 19. yüzyılın ilk yarısında genelde İslam dünyasında ve özelde Osmanlı İmparatorluğu coğrafyasında artmakta olan Avrupa etkisine karşı bir tepkinin yükselmiş olmasıdır. Napolyon'un 1798'te Mısır ve Filistin'i işgal etmesi, İngilizlerin Hindistan'daki varlığı İslam dünyasında ciddi bir tepkinin gelişmesine neden olmuştur.

İkincisi, daha sonra Mevlana lakabıyla anılacak olan Musul'a bağlı Şarêzor'lu (Şehrizar) Halid isimli bir medrese âliminin Nakşibendîlik tarikatına intisap ederek bu tarikat içinde gerçekleştirmiş olduğu reformdur. Mevlana Halit'in hayat hikayesindeki menkıbevî yönler onun genel algılanma biçimine işaret eder. Kendisi Şarêzor'da dünyaya gelmiş burada okumuş Sünni mezhebinin Şafî fihhına mensup bir medrese âlimidir. Bir gün camiye girdiğinde sırtını minbere yani Kâbe yönüne, yüzü kendine doğru oturmuş bir adam görür ve içinden adamı Kâbe'ye sırtı dönük oturduğu için kınar ancak adamı açıktan kınamayı uygun görmez. Tam adamın yanından geçerken adam Mevlana Halit'e kendisini niçin kınadığı sorar. Mevlana Halid kendi yüreğinden geçeni okuyan adamın kerameti karşısında şaşkına döner ve öylece ayakta kalakalır. Adam Mevlana Halit'e "Sen beni Mekke'de taştan yapılmış olan Kâbe'ye sırtım dönük oturduğum için kınadın ama benim yüzüm Allah'ın inşa ettiği ve içinde bulunduğu gerçek Kâbe olan senin (insanın manasında) kalbine doğru dönüktü der. Adamın keramet* sahibi oluşuna iyice kani olan Mevlana Halit hemen adamın dizlerine kapanarak kendisinden mürşidi olmasını ister. Ancak adam kendisinin mürşidinin onu Hindistan'da beklediğini söyler (Algar, 2007: 506-507). Hamit Algar tarafından aktarılan ve Mevlana Halit'i Mevlana Halit yapan Delhi yolculuğunun bu menkıbevî

* Keramet kelime olarak "cömertlik" anlamına sahiptir. Terim olarak Allah tarafından birine bağışlanan ve sıradan insanlarda bulunmayan nitelikler anlamına gelmektedir. Niteliklerin keramet olarak adlandırılması onların Allah'ın o kişiye bir lütfü bir cömertliği olduğunu göstermek içindir. Elbette ki Allah'ın böylesi bir cömertliğine mazhar olan kişi diğer insanlar nezdinde kendilerinden daha üstün görülecektir. İleride şeyhler ve onların etkinliğiyle ilgili daha detaylı bilgi verirken keramet sahibi olma konusundan bir kez daha söz edilecektir.

hikâyesinin ardından gerçekleşen Delhi yolculuğu ve Delhi’de kalış hikâyesi de daha az menkıbevî değildir.

Mevlana Halit Delhi’de bir sene Şah Ğulam Ali ya da Arapça bilinen ismiyle Şeyh Abdullah Dehlevî’nin yanında kalır. Dehlevî Nakşibendiliğın Müceddidî koluna mensuptur. Müceddidilik kelime olarak *yenilikçilik* anlamına gelmektedir. İslam Peygamberi’nin bir hadisine göre Allah her yüzyılda yeryüzüne bir yenilikçi gönderecektir. Bu kişi İslam dininin uygulanmasında kendi zamanına kadar geçen sürede yaşanan yozlaşmaları Şeriat’a ve Sünnet’e uygun olarak yeniden düzeltecektir; terimsel anlamda söylersek *ihya ve tecdit* edecektir. Bu kolun Nakşibendilik içerisindeki kurucusu İmam-ı Rabbanî olarak bilinen Şeyh Ahmet Sirhindî’dir. Müceddidî kolunun temel özelliğı Şeriat’a ve fıkha verilen temel önemdir (Algar, 2007: 39). Bu, genel olarak Nakşibendilik tarikatını, ama özelde de Müceddidî kolunu şeriatın kuralları konusunda en iyi ifadeyle hafif ve gevşek buldukları diğır sûfî tarikatlarından ayırır (Ebu Manneh, 1984: 3-4)

Mevlana Halit’in şeyhi olan Dehlevî de Müceddidilik koluna mensup bir şeyhtir. Dehlevî de hem şeriata hem de İslam Peygamberi’nin sünnetine sıkı sıkıya bağlıdır; hadis kitaplarını elinden düşürmediğı söylenmektedir (Ebu Manneh, 1984: 5). Mevlana Halid bir yıl gibi kısa bir süre zarfında Dehlevî’nin halifesi olur. Ancak bu normal bir halifelik değil diğır halifelerine vermediğı tam ve mutlak bir halifeliktir. Belki de bundan dolayı Mevlana Halit mürşidinin ardından kendi adıyla Halidiye-Müceddidiyye diye bir alt kol kurma güç ve cesaretini bulur (Ebu Manneh, 1984: 12). Mürşidi ölmeden önce kendisine tarikatı Batı Asya’ya yayma görevi verir (Ebu Manneh, 1984: 5-6).

Mevlana Halit Delhi sonrası hayatında irşat işleriyle meşgul olur. Halit’in irşat faaliyetlerine başladığı yıllar 19. yüzyılın ilk çeyreğidir. Halit kısa zaman içerisinde kendisine birçok halife atar. Halit de mürşidi gibi şeriata ve sünnete sıkı sıkıya bağlıdır. Onun için pratik anlamda şeriata ve sünnete bağlı kişiler yetiştirmek, soyut metafizik tartışmalar ve yüksek düzeyde sufi tartışmalar yapmaktan daha önemli olduğı için bu tür risaleler kaleme almaz (Ebu Manneh, 1984: 12). • Bunun yerine şeriat ve sünnete

• Aslında bu durum Mevlana Halit sonrasında Nakşibendiliğın etkisini girecek olan Doğı medreselerinde birebir eğitimin neden bu kadar merkezi olduğunu açıklayacak etmenlerden biridir.

uygun sufiliği pratik yönleriyle tanımladığı mektuplar yazar.* Konumuz açısından Mevlana Halit'in bir diğer özelliği de ulemaya ve dini eğitime verdiği önemdir. Aslında Mevlana Halit halifelerine gönderdiği mektuplarda ilk olarak ulemayı hedeflemelerini tembihler (Ebu Manneh, 1984: 7). Bu oldukça dikkate değer bir özelliktir. Çünkü İslam dünyasında tarikatlarla medresenin ilişkisi düşünüldüğünde bu iki kesimin pek iyi anlaştığı söylenemez.

Bu iki grup, genelde hem Allah'ı bilmek ve anlamak hem de dini uygulamak anlamında farklı anlayış ve yöntemlere sahip olmuşlardır. Mevlana Halid'in daha başta ulemaya verdiği bu önem, halifelerinin hepsinin ulema kökenli olmasıyla kendini gösterir. Yani Nakşibendiliğin Halidî-Müceddidî kolunda şeyhler aynı zamanda ulema olmak zorundadırlar. Bu durum şeyhlerle medrese arasında en azından ilmî ve pratik manada yeni bir ilişkinin kurulması anlamına geliyordu. Halidî-Müceddidî ekol de dinî hayatın sadece sosyal yaşamda değil siyasal yaşamda da ihyasını savunuyordu. Bu ise Halidîliği ve Halidîliğe mensup Nakşi şeyhlerini siyasetle alâkadar bir noktaya getirmektedir ki, bu özellik siyasetten uzak durmak gibi sûfî tarikatlarında genelde gözlemlenen durumla bir tezat teşkil eder. Bu nedenle Halidî şeyhler siyasal ve sosyal hayatın da ortasında olan şeyhlerdir. Bruinessen Nakşibendi şeyhleri ile ilgili şu tür bir değerlendirmede bulunur: "Nakşi şeyhler, yalnızca ruhani kişiler değildir, bir çoğu kendini eyer üstündeyken de seccade üzerinde olduğu kadar rahat hisseder ve silahını da tesbihi kadar güvenle tutar" (Bruinessen, 2005: 37).

Yine 20. yüzyılın birinci çeyreğinde Britanya İmparatorluğu'nun Musul sorununun çözümü için bölgeye gönderdiği siyasî subaylardan biri olan ve bölgenin dinsel, aşiretsel ve arkeolojik yapısı üzerine çalışmalar yapıp daha sonradan kitaplaştıran Cecil Edmonds, şeyhler ve tarikatlarla ilgili bilgi toplarken Nakşi şeyhleri tarafından Kadirî şeyhlerle ilgili olarak *şêxê bermal* diye bir kavramın kullanıldığını söyler. Edmonds bu ifadeyi İngilizce *carpet prayers skhays* olarak tercüme eder (Edmonds, 2003: 111). Buna göre ifadenin Türkçesi *seccade şeyhleri* anlamına gelmektedir. Yani sürekli namaz kılan ve bunun dışında bir şeyle uğraşmayan şeyhler kast edilmek istenmektedir. Oysa Kürtçe olan ifade bundan daha başka bir şey anlatır. Kürtçe'de *bermal* kelimesi

* Bu mektup yazma geleneği de *Mektubat* (Mektuplar) adlı meşhur bir eseri bulunan Müceddidî kolun kurucusu İmam-ı Rabbanî'den kalmadır. Bölgede nüfuz sahibi olacak birçok şeyh de mesajlarını dostlarına, halifelerine ve yöneticilere gönderdikleri mektuplar yoluyla açıklamışlar ve ortaya *Mektubat* isimli birçok eser çıkmıştır.

aslında ev kadınlarını tarif etmek için kullanılan bir kelimedir. Bir erkek *bermalya min* dediğinde eşinden bahsediyor demektir ki bunun kelime anlamı *evimi bekleyen kimsedir*. Bu anlamda *şêxê bermal* tabiri bölgenin erkeklik ve kadınlığa dair kültürel kodları düşünüldüğünde “seccade şeyhleri” tabirinden çok daha aşağılayıcı bir anlama sahip olur. Nakşi şeyhlerinin bu özelliklerine ileride dönülecektir. Burada sadece Halidîliğin böylesi bir şeyhlik profilinin oluşmasındaki etkisi gösterilmeye çalışıldı.

Mevlana Halit, dönemin yöneticilerine mektuplar gönderir ve onlara insanları yönetirken şeriata ve sünnete uygun yönetmeleri konusunda uyarıda bulunur. Bağdat valisine yazdığı bir mektupta Müslüman yönetici şeriata uyduğu müddetçe kendisine itaat edilebileceğini yazar ve ekler: “halkta bir yozlaşma görülürse bunun nedeninin yönetimdeki yozlaşma olduğunu düşünmek gerekir, çünkü yönetim yozlaşmadığı ve erdemle hükmettiği müddetçe halk yozlaşmaz” (Aktaran Ebu Manneh, 1987: 14).

Mevlana Halid’in bu öğretilerinde Nakşiliğin kendi doktriner geleneğinin olduğu kadar dönemin de etkisi vardır. Avrupa, İslam dünyasında istilacı bir güç olarak görünmektedir. Osmanlı’ya bağlı Hristiyan kavimler ayaklanmaktadır ve gerek Arap dünyasındaki gerekse Mevlana Halit’in içinde doğduğu bölgede Osmanlı-İran Savaşları cereyan etmekte ve *zimmî* olarak tabir edilen Hristiyan tebaa huzursuzluk göstermektedir (Algar, 2007: 120). Dolayısıyla Mevlana Halit ve onun bulunduğu Şam ve Bağdat gibi yerlerde yöneticiler bütün Müslüman ümmeti bir kardeşlik etrafında bir araya getirecek bir İslamî çağrıya ve kimliğe her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyarlar. Mevlana Halit ve halifeleri de böylesi bir çağrı yaparlar zaten (Ebu Manneh, 1987: 22).

Kendisi hiç İstanbul’a gitmese de halifeleri İstanbul’a gitmiştir. Batı işgali karşısı söylemleriyle yöneticilerin teveccühünü kazanmışlardır. Sultan Mahmut yeniçeri ocağını kaldırdıktan ve yeniçeriliğin destekçisi olarak gördüğü Bektaşiliğin İmparatorluğun resmî tarikatı olma durumuna son verdikten sonra, resmî tarikat da olmuştur. Bu muhafazakâr tarikatın Sultan Mahmut gibi reformculuğuyla tanınan bir Sultan tarafından takdir edilip hatta imparatorluğun resmî tarikatı haline getirilmesi paradoksal gibi görünebilir. Konuyla ilgili iki temel çalışmanın sahibi olan Algar ve Ebu Manneh de bu paradoksal duruma dikkat çekerler. Ebu Manneh, bu tavrı yükselen batı etkisine ve İslamiyet’in tebaayı bir arada tutup harekete geçirici güç olduğunun

keşfedilmesine bağlar. Buna göre padişah İslamiyet'in bu gücünden yararlanmak için dindar bir portre çizmiştir ama bu Halidî şeyhlerin gücünü özellikle de tebaa üzerinde devletinkine rakip olacak nüfuzlarını denetlemeyi de elden bırakmamıştır (Ebu Manneh, 1987: 24-25).

Algar konuya başka bir noktadan dikkat çeker ve eğer II. Mahmut'un reformlarının daha çok askerî sahada olduğu düşünülürse o zaman ortada paradoks kalmaz, çünkü Halidîye'nin Osmanlı İmparatorluğunu Avrupalı güçlere karşı savunma isteğiyle böylesi bir reform uyum içinde olacaktır (Algar, 2007: 47). Bu çalışmada da Algar'inkine yakın bir görüş benimsenmektedir. Aslında bu durum Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecine hâkim olan modernleşme algısına dair iyi bir örnek teşkil etmektedir. Bu modernleşme algısının temeli devleti güçlendirme ihtiyacıdır. Nitekim Tanzimat Reformları'ndan sonra reformların sadece askerî alanla sınırlı kalmayıp idarî alana da yayılması Nakşibendîlik ve Osmanlı yönetimi arasındaki bu kısa balayının Abdülhamit döneminde başka bir bağlamda yeniden tazelenmek üzere sona ermesine neden olacaktır. O zamana kadar Nakşibendîlik Osmanlı İmparatorluğundaki reform hareketlerinin karşısında olacaktır (Algar, 2007: 47).

6.3.2.2. Nakşibendîliğin Doğuya Gelişi ve Doğu Medreselerine Etkisi

Şu ana kadar 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren Doğu'da etkili olacak Nakşibendîliğin Halidîye kolunun ortaya çıkış koşulları, kurucusu ve temel öğretileri konusunda bilgi vermeye çalışıldı. Bu bilgiler 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bölgede etkinlik kuracak olan şeyh ailelerinin ortaya çıkışı ve icra ettikleri sosyal, siyasal ve dinsel fonksiyonları anlamak açısından önemlidir. Halidîliğin Müceddidî kolunun temel öğretileri, İslam dünyasının içinde bulunduğu genel durum ve Kürt beyliklerinin ortadan kaldırılması olayları bir araya gelmemiş olsaydı, şeyhler bu kadar güçlü ve nüfuzlu bir şekilde ortaya çıkamazlardı.

Halidî şeyhler bölgede siyasî, sosyal, dinsel ve hatta ekonomik bir fonksiyona sahip olmuşlardır. Onların bu kadar çoklu fonksiyona sahip olmalarını ve bunları bu kadar rahat yerine getirmelerini mümkün kılan şey beyliklerin ortadan kaldırılmasından sonra yaşanan otorite boşluğudur. Kadiri şeyhler beylikler döneminde Nakşibendî Halidîlerin

ulaştığı etkinliğe asla ulaşamamışlar ve beylerin gölgesinde kalmışlardır (Yüksel, 1993: 53).

Mevlana Halid'in kendisi hiçbir zaman toprak aristokrati olmamıştır. Hatta hiçbir zaman dünyevi maddi bir güce ulaşmadığı söylenebilir. Onun bugünkü Doğu ve Güneydoğu bölgesine tekabül eden mıntıkadaki halifelerinin zaman içerisinde büyük toprak aristokratlarına dönüşmelerini sağlayan şey, işte bu otorite boşluğu ve zaman içerisinde merkezî otorite ile geliştirmiş oldukları patronaj ilişkisinin kendisidir.

Şeyhler merkezî otoritenin kendini tam kurumsallaştırmadığı bir dönemde, aşiretlere bölünmüş bir toplumsal yapıda, aşiretler-üstü bir güç olarak ortaya çıkmışlardır. Ancak Mevlana Halit'in kendisinin ve İstanbul'daki halifelerinin aksine Doğu'daki halifeleri kırsal kesimde egemen olmuşlardır. Çünkü önceki bölümlerde gösterilmeye çalışıldığı gibi Osmanlı İmparatorluğu gerek devletin fakirliği ve bürokratik donanım eksikliği gerekse yaşanan savaşlar nedeniyle istediği düzeyde gerçekleştiremese de otoritesini kentsel ortamda tesis etmeye çalışıyordu.

Şeyhler aşiretleri kesen mürit bağları nedeniyle aşiretler arasında sık sık cereyan eden kan davası gibi sorunları çözüme bağlayan yegâne güç konumundaydılar. Daha Beylikler zamanında ortaya çıkan ve bölgede bulunan Hristiyan nüfus ve Rusya'nın ve diğer Avrupalı devletlerin bunlara gösterdiği ilgi, İslamiyet ve Müslüman olma konusunda daha güçlü bir duyarlılık yaratmıştı. Bu da şeyhlerin bölgede bu kadar etkin hale gelmelerinin bir diğer nedenidir. Böylece aşiretsel yapı ve dindarlık bölgenin iki hâkim rengi haline geldi. Önce Osmanlı, ardından Cumhuriyet modernleşmesi farklı yöntemlerle modernleşme önünde engel olarak gördükleri bu iki anlayış ve yapıyla mücadele edeceklerdi.

Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla birlikte Osmanlı bürokratik yapısı ve anlayışının imparatorluğun tamamında kurumsallaştırılmaya çalışıldığı önceki bölümde yazılmıştı ve yine Abdülhamit döneminin bu bürokratik yapının güçlendirilmesine en fazla önem verilen dönem olduğu belirtilmişti. Abdülhamit döneminde Sultan özellikle Rusya ve İran'a karşı ve Rusya eliyle gündemleştirilmeye çalışılan "Ermeni tehlikesine" karşı Doğu'ya özel bir önem verdi. Bir taraftan merkezi otoriteyi bürokratik yapılanma yoluyla Doğu'da daha fazla kurumsallaştırmaya çalışırken, diğer yandan da doğuda denetimi sağlamasına yardımcı olacağını düşündüğü yapıları bir şekilde yeniden

kendine bağılı olarak düzenlemek istedi. Doğu'yla ilgili temel imaj da bu ilişkisellikten doğdu zaten. Doğu modern devlet iktidarının kurmak istediği her şeyden yoksun olan bir coğrafya olarak görüldü. Düzen yoksunluğu, bedeviyet ve vahşet terimleriyle tanımlanan coğrafya için temel hedef medeniyet ve düzen götürmektir. Özellikle Abdülhamit döneminde modern devlet iktidarının doğuyla ilişkisi bu bağlamda ortaya çıktı. Abdülhamit tarafından açılan Aşiret Mektepleri, yine devlet tarafından silahlandırılan Hamidiye Alayları bu düzene kavuşturma ve denetim altına alma siyasetinin bir parçası olarak görülebilir (Rogan, 2001: 14-16). Yine bu dönemde Abdülhamit tarafından benimsenen Panislamist siyaset gereği bölge şeyhlerine hürmet gösterildi, onlara unvan ve nişanlar dağıtıldı. II. Mahmut döneminde de tanık olunan bu paradoksal durum bir kez daha Osmanlı ve daha sonra görüleceği üzere Cumhuriyet döneminde benimsenen modernleşme anlayışının temel olarak devlet iktidarını güçlendirmeyi hedefleyen bir karaktere sahip olduğunu göstermektedir.

6.3.2.3. Şeyh Egemenliğinin Medreseler Üzerindeki Etkisi

Önceki bölümde Yavuz Sultan Selimle Kürt beyleri arasında yapılan anlaşma sonucunda belli bir özerk yapıya kavuşan Kürt beyliklerinde kent merkezlerinde bu beylikler tarafından medreseler kurulup bunların geçimlerinin temini için arazi ve mallar vakfedildiği ve bunun neticesinde de canlı bir medrese eğitim hayatının gerçekleştiği belirtilmişti. Beylikler döneminde medrese hayatının yanı sıra bir tekke ve tasavvuf hayatı vardı, ancak bu kurumların başında bulunan şeyhler güç bakımından beylerin iktidarının gölgesinde kalmaktaydı. Yine bu dönemde verilen edebî ürünler medreselerde dinî ilimler dışında ilimlerin de okutulduğuna delalet etmektedir.

Beyliklerin ortadan kaldırılmasıyla kent merkezlerinde kurulan bu medreseler kentlerde başka bir otorite tesis edilip modern okulların açılmaya başlaması ve bunun dışında kendilerini finanse edecek bir başka güç olmadığı için ortadan kalktılar. Bölgede kentlerde açılmaya başlayan modern idadiler, rüştiyeler dışında kırlarda ve köylerde yeni bir güç olarak ortaya çıkmaya başlayan Nakşi-Halidî şeyhlerin medreseleri açılmaya başlandı. Mevlana Halit'in ulema sınıfından gelmesi ve ulema olmayı şeyhlik için temel sayması şeyhlerin aynı zamanda medrese de açması sonucunu doğurdu.

Bugün bölgede varlığını çok azalarak da olsa kaçak olarak devam ettiren medreseler aslında beylikler döneminin değil şeyhler döneminin medreseleridir. Beylerin kurdurduğu medreselerden farklı olarak şeyhler tarafından kurulan medreseler köylerdeydi. Bu medreselerin en meşhurlarının bulunduğu ve şeyh ailelerine ait olan Tağ, Norşên, Tillo gibi yerler köydürler. Bu dönemden sonra yetişen âlim isimlerine bakıldığında bu değişimi tespit etmek mümkündür. Beyler döneminde Cizîrî (Cizreli), Muksê (Müküslü)¹², Sêrtê (Siirtli) gibi kentli unvanlarla anılan âlimler beyliklerin yıkılmasının ardından Şoşkî, Ferhendî, Tirbozê gibi köy isimleriyle anılmaya başladılar. Bu ise bize Doğu'da entelektüel üretimin kent merkezlerinden kıra doğru kaydığını göstermektedir.

Medreseler şeyhlerin etki alanına girdikten sonra neredeyse her köyde bir medrese açıldı. Çünkü icazet alan bir *mele* imamlık yapmak üzere gittiği bir köyde eğer köy doğrudan şeyhe aitse kendiliğinden, eğer şeyhe ait değilse de köylüler masraflarını karşılamayı kabul ederse medrese açabiliyordu. Böylece kısa bir süre içinde neredeyse her köyde *feqî*lerin yetişmeye başladığı bir durum çıktı ortaya.

Tezin giriş kısmında modernleşmeyle birlikte zaman ve mekân algısında bir dönüşüm meydana geldiği ve bu algı değişikliğinin eğitim kurumlarının örgütlenmesine de yansıdığı bu nedenle de medreseler ve modern okullar birbirleriyle karşılaştırılırken bu iki okul biçimindeki zaman ve mekân algı ve örgütlenmesine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiş, Osmanlı medreseleriyle ilgili düzenlemelere bu açıdan bakılmıştı. Bir sonraki bölümde Doğu medreselerinde hâkim olan zaman ve mekan algısına ve bunun medrese örgütlenmesine nasıl yansıdığına bakılacak daha sonra bu algı ve örgütlenme modeli modern okulun örgütlenmesine hakim olan zaman ve mekan algısıyla karşılaştırılacaktır.

6.3.3. Zaman ve Mekânın Örgütlenmesi Açısından Bir Karşılaştırma

Şeyhler döneminde açılan, onlar ya da bizzat halk tarafından finanse edilen medreseler *düzensiz* bir yapıya sahiplerdi. Bundan kastımız kuruluşları ya da kapatılışları belli bir kanun ve merkezî resmî kararlar çerçevesinde gerçekleşmiyor olduklarıdır.

¹² Van şehrinin bugünkü Bahçesaray ilçesidir. Eskiden Müküs Beyliğinin merkeziydi ve ünlü Şair Feqiye Teyran'ın doğduğu ve yetiştiği yerdir.

Bununla bağlantılı ikinci nokta ise medreseler devlet eliyle kurulmadığı için burada yetişen âlimlerin devlet bürokrasisini oluşturmak gibi bir konumları da yoktu. Dolayısıyla buralarda yetişen öğrenciler, ister defterdarlık, kâtiplik ister müderrislik ister imamlık olsun herhangi bir memuriyete atanmak için Osmanlı İmparatorluğunda olduğu gibi *ruzname* adı verilen defterlere resmi kayıt yaptırmak zorunda değillerdi (Uzunçarşılı, 1988: 45; Baltacı, 2005: 108). Diğer mesleklere seçilebilmek için medrese okumuş olmak şart olduğundan bu kayıt işlemi çok önemliydi.

Medreselerin yapılanması da Osmanlı İmparatorluğunkinden farklı oldu. Beylikler döneminde zaten Osmanlı idare sistemine dâhil olunmadığı için doğudaki medreseler 20'li, 30'lu 40'lı medreseler şeklinde yapılandırılmamışlardı. Beylikler sonrası dönemde de bu tarzda yapılandırıldıklarına dair bir emare yoktur.

Burada ki medreselerde öğrenciler sınıf geçmezler, sadece bir kitap bitirip diğerine geçerler. Bir kitabı bitirmek ya da icazet almak için önceden belirlenmiş herkes için geçerli bir süre yoktur. Öğrencilerin bir kitabı bitirme süresi öğrenciden öğrenciye değiştiği için sınıf sistemi yoktur. Bunun anlamı her öğrencinin farklı bir zamanda mezun olması yani icazet almasıdır ki, bu durumda zaman açısından da bir belirsizlik söz konusudur. Çünkü eğitimin zamanı eğitime dışsal bir konu değildir, bizzat onun bir parçası durumundadır. Öğrenciyle hocanın performansına göre değişmektedir. 15 yılda icazet alamayan öğrenciler olduğu gibi 6-7 yılda icazet alan öğrenciler vardır. İnsandan ve onun hareketinden bağımsız dışsal ve nesnel bir zaman yoktur. Bu anlamda *şahıs* ve şahıslar arasındaki farklılıklar önemlidir..

Âlimler resmî bir maaş almadıkları için medreseleri orada ders veren müderrislerin aldığı günlük akçeleri ifade eden 20'li 30'lu gibi rakamlarla sınıflandırmak da mümkün değildir.

Mekânın örgütlenmesi açısından bakıldığında bir başka farklılık daha göze çarpar. Doğu'da medreseler mekân üzerinden tanımlanmamaktadırlar. Bir yerde medrese vardır diyebilmek için medrese adı verilen bir bina ya da mekânın varlığı şart değildir. Medrese daha çok eğitim faaliyetinin kendisine ve *seyda* ile *feqi* arasında kurulan bir toplumsallığa (*sociality*) işaret eder. Dolayısıyla *okuma* faaliyetinin gerçekleştiği her yer medresedir, mekânsal bir *belirlilik* ve *sabitlik* mevcut değildir. Hocayla öğrenci yer değiştirdikçe medrese de yer değiştirecektir.

Mekâna ilişkin bir diğer belirsizlik hocayla öğrenci arasındaki ilişkiden kaynaklanır. Bir öğrenci öğreniminin tümünü bir hocadan almak zorunda değildir. Bir kitabı bir hocayla beraber okuyan öğrenci, başka bir kitabı daha iyi olduğunu düşündüğü farklı bir hocayla okuyabilir. Hatta öğrenci bir kitabı okuduğu esnada eğer hocayı yeterince iyi bulmazsa, dersi bırakıp kitabı kendisiyle beraber okuyabileceği başka bir hoca arayışına girebilir. Bu anlamda icazetini alana kadar öğrenci sürekli yer değiştirmiş biri olmuştur. Bu hareketlilik hocalar için de geçerlidir. Çünkü onlar da sürekli olarak daha üst seviyede olduklarına inandıkları daha büyük âlimlerle çalışma isteğinde olurlar. Örneğin “falanca hoca önümüzdeki yaz burada olmayacak büyük bir âlim varmış onu ziyaret edecek” denir. Bu durumda o hocanın öğrencileri de onunla beraber seyahat ederler. Büyük bir yer değiştirme gerçekleşir. İslam kültüründe öğrencilerin ve âlimlerin seyahati Arapça *rihle* kavramıyla ifade edilip kavramsal bir nitelik kazanmıştır. Bu anlayışa göre *rihle* ilmi elde etmek için gerekli olan bir etkinliktir. Çok sık rastlanan bir ifadeyle ‘Vay ki icazetini sadece kitaplardan almış olanlara!’. Bu konuda Touati’nin (2004) kitabı önemli gözlemler içermektedir.

Eğitimi bitirmenin belli bir yaşı olmadığı gibi eğitime başlamanın da belli bir yaşı yoktur. Başlamak için tercih edilen yaş grupları vardır, ancak bunlar sabitlenmiş ve dışlayıcı değildirler. Bir insan küçük yaşlarda başlayabileceği gibi 30 ya da 40 yaşında da medrese eğitimine başlayabilir. Yılın herhangi bir ayında ya da gününde eğitime başlamak mümkündür. Eğitim zorunlu olmadığı için derse devam etme mecburiyeti yoktur. Herhangi bir aşamada eğitimi bırakmak mümkündür. Bir defasında bana meşhur bir hırsız olup jandarmadan kaçıp bir medreseye saklanan birinin hikâyesi anlatıldı. 35-40 yaşlarındaki bu adam jandarmadan kaçarken kendini bir bahçeye atıyor ve orada hoca ve öğrencileri ders okurlarken görüyor. Tabii kendisi de selam verip bir köşeye oturuyor. Sonra oradaki ortamdan çok etkilenip kendisi de ders okumaya başlıyor. Bana hikâyeyi anlatan şahsa “sonra ne oluyor” diye sorduğumda biraz mahcup bir şekilde gülerek “kendisi benim seydamdı” demişti.

Medrese eğitiminin bir başka özelliği ise eğitimin toplu halde değil birebir hocayla yapılmasıdır. Bu anlamda toplu eğitim ve sınıf sistemi de yoktur. Hoca ile öğrencisi arasındaki ilişki bu anlamda moral bir ilişkidir. Hoca’dan öğrencisinin ilmî ve manevî şahsiyetinin gelişimine de katkı sunması beklenir. Alan araştırması sırasında bu hoca öğrenci ilişkisinin ilk başta öngöremediğim kadar önemli olduğunu fark ettim. İcazet

almış ve medrese eğitimi veren iki *seydadan* biri eğer diğerinin yanında bir süre okumuşsa cemaatte asla bir süre ders aldığı o kişi söze başlamadan başlamaz, oturuşuna ve konuşma biçimine dikkat ederdi. Medresenin temelinin *seydayla-feqisi* arasında kurulan ilişki olduğuna dair görüşlerimi güçlendiren şey alan araştırmam sırasında karşılaştığım bir tabirdi. Mesela bir *meleden* söz edilirken “nerede okumuş” diye sorulduğuna hiç tanık olmadım, hep *li ba kê xwendîye?* “kimin yanında okumuş” diye sorulduğuna tanık oldum. Alınan eğitimin kalitesi nerede okunduğu değil kimin yanında okunduğuyla ilgilidir. İyi bir âlimden söz edildiğinde bu âlimin yaşı ne olursa olsun *feqiyê felankes e* “filan kişinin *feqisidir*” diye söz edilir.

Bir defasında medrese hocalarının sosyal statülerini öğrenmek için yaptığım sohbette bana anlatılanlardan Cumhuriyet modernleşmesiyle birlikte, özellikle 1950’lerden sonra giderek irtifa kaybettikleri sonucunu çıkardım. Sonra “peki bunların kıymetini kimse bilmez mi” diye sorduğumda konuyu anlatan kişi biraz tebessümle “bilir elbette: *feqileri*” diye cevap vermişti ve eklemişti “şeyhler, devlet, hatta bütün dünya onların karşısında olsa da *feqileri* için asıl hürmete layık olan *seydalarıdır*”.

Medreselerin gerek zaman ve mekân açısından, gerekse hoca ve öğrencinin birbiriyle ve bunların halkla kurduğu ilişki açısından bu düzensizliği ve belirsizliği modern iktidar için bir sıkıntı kaynağı olacaktır. Çünkü ulema her şeyden önce bir meslek erbabı gibi değil, misyon duygusuyla hareket etmektedir. Önemli olan Allah’ın rızasıdır. Bu misyon duygusu ve mesleki kaygıdan bağımsız hareket etme yeni bir toplumsallık yaratır. Elbette ki bu da modern iktidar için bir sıkıntı kaynağıdır.

Özellikle II. Meşrutiyet döneminde gerçekleştirilen uygulamalarla medreseler bir düzene sokulmaya çalışılsalar da, bunların o günkü yokluk ve savaş ortamında Doğunun her köyüne ulaşmasını beklemek mümkün değildir. Ancak Cumhuriyet kurulduktan sonra bu düzensiz yapı tedrici olarak ve farklı mekanizmalarla bir düzene kavuşturulmaya çalışılacaktır.

Şeyhlerin medrese müfredatına nasıl bir etki yaptığı tam olarak bilinmemekle birlikte şeyhlerin döneminde fıkıh eğitiminin daha da bir ağırlık kazandığı söylenebilir. Özellikle merkezî otoritenin olmadığı dolayısıyla merkezî iktidarın hukukunun eksik ya da zayıf olduğu bir coğrafyada, toplumsal anlaşmazlıkları çözüme bağlayacak farklı bir hukuk türünün çok güçlü ve etkin olması gerekir.

Bir başka etki ise şiir ve estetik alanında görülür. Beylikler döneminden kalan şiirlerdeki tasavvufa baktığımızda genelde aşk ve cezbe merkezli bir tasavvuf göze çarpar. Oysa Beyliklerden sonraki dönemde genelde *zühd* ağırlıklı bir tasavvuf anlayışına rastlıyoruz. İslam dünyasında *zühd* ağırlıklı tasavvuf genelde buhran, karmaşa ve yoksulluk dönemlerinde gelişmiştir. Dünya malına, makam ve mevkiye önem vermeme, azla yetinme, Allah korkusu, kul hakkı, insanın başına ne tür zorluklar gelirse gelsin insan haktan yana olduğu müddetçe adaletin mutlaka tecelli edeceği, zahiren sıkıntılı olan şeylerin, batında insan için hayırlı olabileceğine dair inanç bu tasavvuf anlayışının temel düsturlarıdır. Bu anlayışlar hem şiirlerde hem de sözlü edebiyatla halk arasında iyice yaygınlaşmıştır.

Kentsel yaşamın büyük ölçüde tahrip olduğu, resmi bir otoitenin tam olarak tesis edilemediği, aşırı yoksullaşmanın meydana geldiği Doğu kıyı böylesi bir medrese müfredatı ve tasavvuf anlayışı ile oldukça muhafazakâr ve dindar bir karaktere ve değerlere sahip hale gelmiştir. Cumhuriyet modernleşmesi kendi modernliğini Doğunun kırına taşıırken bu anlayışı ve değerleri ve bunları her defasında yeniden üreten bir eğitim sistemini aşılması gereken öncelikli engeller olarak görmüştür.

Medrese ehlinin, beyliklerin ortadan kalkmasından sonra yaşanan bu yoksullaşma ve güç kaybından hep hayıflandığına tanık oldum. Şeyhler merkezî iktidarla patronaj ilişkisine giriştikçe ve ilmî faaliyetlerden uzaklaştıkça şeyhlerin denetimine girmenin onlar açısından, daha ciddi bir sorun haline geldiğine dair bir intibah edindim. Medrese ehli beylikler döneminden bir altın çağ olarak özlem ve sitayişle bahsetmektedirler. Bu konuda birden fazla yerde dinlediğim iki hikâye bu konuda bir fikir verecektir.

Hikâyelerden ilkinde göre Bedirhan Bey ve eşi *feqî*lerin mi yoksa *sofî*lerin mi (yani ehli medresenin mi yoksa ehli tarikatın mı) daha ilim sahibi ve imanlı olduğu konusunda farklı düşünmektedirler. Bedirhan Bey medrese ehlinin *sofî*lerden daha bilinçli olduğu ve dini daha iyi anladıkları kanaatindedir, eşi ise aksi kanaattedir. Sonunda bir genç kıızı biraz açık bir şekilde giydirip kıza önce *feqî*lerin sonra da *sofî*lerin yanına gitmesini söylerler. Kız da önce medreseye gider. *Feqî*ler kitap müzakere etmektedirler. Kızı görünce biraz şaşırırlar ve kıza nereden geldiğini, acaba yolunu mu şaşırdığını sorarlar. Kız ben huriyim, Allah beni cennetten gönderdi ve aranızda ki en dindar feqi hanginizse onun olmamı emretti der. *Feqî*ler birbirine bakarlar ve sonra kıza dönüp biz kitaplarda

böyle bir şey yazıldığını okumamışız sen düpedüz şeytanın bir hilesisin var git işine bizi de oyalama derler. Kız oradan çıkıp sofilerin tekkesine gider. *Sofiler* dua ve zikirle meşguldürler. Onlar da kızı gördüklerinde *feqiler* gibi sorarlar ve kız da *feqilere* verdiği cevabı verir. Yalnız bu defa içinizde en dindar *sofi* kimse Allah onun olmamı emretti der. *Sofiler* birbirlerine bakarlar sonra birbirlerini ezercesine kıza doğru harekete ederler her biri kendisinin en dindar olduğunu ispatlamaya çalışır.

Kız oradan zor bela kaçır ve Bedirhan Bey'in yanına gelerek olanları bir bir anlatır. Bedirhan bey kızı dinleyince haklı çıkmış olmanın gururu ve mutluluğuyla eşine döner ve 'ben sana dememiş miydim, ehli ilim her zaman daha ilim sahibi ve dindardır diye'."

Bu genelde medreselilerin çok övünerek anlattıkları bir hikâyedir. Zaten bu kadar yaygınlaşması da kendisine verilen önemin bir göstergesidir. Burada medrese, hem iktidarın tercihidir hem de ilim ve dindarlığın sahibidir. Çünkü genelde ilim sahibi olmakla dindar olmak pek pozitif korelasyon içinde değerlendirilmezler ve böylesi bir algının oluşmasında tasavvuf ehlinin büyük bir etkisi vardır. Onlara göre ilim bilmekle ilgili bir şeydir oysa din yaşanan bir şeydir. Onları dindarlıktan yoksun kuru bilginin sahibi olarak görürler.

İkinci hikâyeye ise yine Botan Beyi Bedirhan ile kendisinden Botan Beyi'nin Şeyhülislamı olarak bahsedilen Mele Abdulkuddus arasında geçmektedir. Mele Abdulkuddus'tan Şeyhülislam olarak bahsedilmesi bana oldukça ilginç geldi. Çünkü Şeyhülislamlık Osmanlı İmparatorluğunda vardır, bir Osmanlı kurumudur. Eğer Mele Abdulkuddus'un sıfatı gerçekten de Şeyhülislamsa bu beyliğin kendilik algısına, bu unvan hikâyeyi anlatanlar tarafından ona yakıştırılıyorsa medrese ehlinin Botan beyine dair algısına işaret eder.

Hikâyeye göre "Bedirhan Bey hırsızlık suçuyla huzuruna getirilen bir adamı Mele Abdulkuddus'un yokluğunda 'Ben kaç defa Mele Abdulkuddus'u bu tür davalara bakarken görmüşüm, o böylesi bir durumda adamın elinin kesilmesini emrederdi' diyerek adamın elinin kesilmesi emrini verir. Tam adamın eli kesilecekken içeri Mele Abdulkuddus girer ve gördükleri karşısında çok şaşırarak onlardan ne yaptıklarını sorar. Onlar da durumu anlatınca Mele Abdulkuddus Bedirhan Bey'e döner ve 'Allah'a and olsun eğer sen o adamın elini kestirseydin ben de senin elini kestirirdim' der ve adamı serbest bırakır. Cemaat dağıldıktan sonra Bedirhan Bey kendisini neden cemaatin

içinde bozup küçük düşürdüğüne dair Mele Abdulkuddus'e sitemde bulunur ve aslında onu küçük düşürmek için bunu bilinçli yaptığını söyler. Mele Abdulkuddus da öyle olmadığını, adamın beytûlmalden hırsızlık yaptığını ve beytûlmalde kendi hakkı da olduğu için elinin kesilemeyeceğini söyler. Bedirhan Bey de peki bunu neden o zaman söylemedin deyince Mele Abdulkuddus o zaman söyleseydim de herkes beytûlmalden kendi payını almaya kalksaydı öyle mi? O zaman senin hazineni kim korurdu" der.

Bu ikinci hikâye Botan beyi döneminde ilme ve ilim adamına verilen önemi nakleden ve yöneticiyle din âlimi dostane ve eşit ilişkiye bir örnek teşkil eder. Mele Abdulkuddus hakkında daha fazla bilgiye sahip değiliz; sadece Botan beyi tarafından vakfedilen ve Botan bölgesinde bulunan Tanze Medresesinde yetiştiğini biliyoruz.

BÖLÜM VII

CUMHURİYET MODERNLEŞMESİ VE MEDRESELER

Cumhuriyet dönemi modernleşme süreci Osmanlı İmparatorluğunun son iki yüzyıllık modernleşme sürecinin hâlâ devam etmekte olan son halkası olarak görülebilir. Cumhuriyet dönemiyle birlikte Osmanlı İmparatorluğu döneminde askerî alanda başlatılmış olan modernleşme hareketi hayatın spordan estetik algı ve tutumlarına kadar her alanına yayılmıştır. Devletten topluma ve oradan bireyin bedenine, seciye ve karakterine kadar genişleyecek ve derinleşecek şekilde her alan, iktidarın düzenleme yapacağı alanlar haline gelmiştir.

Modern iktidar gündelik hayatın kendisini de düzenlemeyi merkezine aldıkça bu yeni düzenlemenin temel kurumlarından biri olan modern okullar ve onları var eden iktidar biçimleri medreselerle ve bunların içinde şekillendiği yaşam biçimi, iktidar algısı ve örgütlenmesiyle çatışma içine girmiştir. Medreselerin İslâm dünyasında ortaya çıkışını anlatan bölümde de belirtildiği gibi, bu kurumlar İslam dünyasında özellikle gündelik sosyal hayatın kendisini dini kurallara uygun olarak düzenlemek üzere ortaya çıkmışlardı.

Bu anlamda Cumhuriyet döneminde, daha Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan reformlarla medrese eğitime resmen son verilmiştir. Medrese eğitime resmen son veren 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve ondan sonra gelen diğer devrim kanunlarının temel gerekçesi ilgili oldukları alanlarda “birliği” sağlamak olmuştur: eğitimde birlik, hukukta birlik, kılık kıyafette birlik ve giderek ülküde birlik, hissiyatta birlik. Bu çalışmada kullanılan temel kavramla belirtilecek olursa “zihniyette birlik” yaratmak hedeflenmiştir (Ergün, 1982: 50-52).

Modern eğitim Cumhuriyet Türkiye’sinde bu birliğin ortaya çıkarılmasını sağlayacak temel kurumlardan biri olarak, hatta belki de en temel araç olarak düşünülmüştür (Üstel, 2005: 127). “Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” sözü okulun bu “yaratma ve şekillendirme” işlevini örneklendirmektedir. Yine “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir”

sözü de bu yaratma ve şekillendirmenin hangi temeller üzerinde gerçekleştirileceğine ışık tutmaktadır. Okul temel şekillendirici, bilim de temel rehberdir.

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1940'lı yıllara kadar eğitim dâhil her konuda karar verici olan Cumhuriyet Halk Partisi'dir. Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen yeniliklerin belki de Osmanlı imparatorluğu döneminde gerçekleştirilen değişikliklerden niteliksel olarak farklı olduğunu belirtmek için 'inkılâp' sözcüğüyle anılmıştır. Bu anlamda çıkarılan kanunlar inkılap kanunları ve yeniliği gerçekleştirilen kurumlar da bu inkılabın kurumları olarak adlandırılmıştır..

Cumhuriyet döneminde Türk eğitiminin ilkokuldan üniversiteye kadar disiplin hükümlerinden ders kitaplarına kadar değiştirilmesi hedeflenmiştir ve bu anlamda ders kitaplarının yeni zihniyete, Cumhuriyet prensiplerine göre yeniden yazdırılması kararlaştırılmıştır (1924 yılı Maarif Vekili Vasıf beyin Beyanatından aktaran Ergün, 1982: 35). Bu doğrultuda eğitim alanında gerçekleştirilen yeniliklere bakıldığında Tevhid-i Tedrisat Kanunun ilanından iki yıl sonra, 1926 senesinde Milli Talim ve Terbiye Heyeti teşekkül edildiği ve ilkokul programlarında yeni terbiye esaslarının icap ettirdiği toplu tedris metodu tatbik edildiği, ilk üç sınıftaki dersler *hayat bilgisi* adı altındaki üniteler etrafında toplandığı (Ergin, 1943: 1483 –*vurgular bana ait*) görülür. Buna göre yeni terbiye ilkeleri modern ilkelerdir ve okul bu yeni ilkelerle *verimli* bir sosyal ve ulusal müessese haline gelecektir (Aktaran Ergin, 1943: 1483 -*vba*).

Cumhuriyet Halk Partisi Ulusal Eğitim Programında “talebenin her türlü hurafelerden ve batıl itikatlardan uzak tutulduğu ve bütün derslerin yurttaşa *maddi hayatta başarı elde ettiren bir cihaz* haline getirecek surette ayarlandığı” belirtilir (Ergin, 1943.: 1484 -*vba*).

Cumhuriyet modernleşmesinin reformlarının nasıl savunulduğuna ve vaaz edildiğine bakıldığında laikliğin ilerleme, iktisaden kalkınma ve medeni milletlerin seviyesini yakalama şeklinde kurulduğu görülür (Parla, 1995: 31, 45). Cumhuriyet döneminde eğitim, yeni nesli bu ilkeleri benimseyecek şekilde yekvücut bir şekilde yetiştirmeyi hedeflemiştir.

Bu kalkınmacı ve pozitivist eğitim anlayış ve amacına ek olarak Cumhuriyetle birlikte II. Meşrutiyet döneminde ortaya çıkan millici eğitim anlayışı da eğitim başat felsefesi olarak benimsenmiştir (Kaplan, 1999: 138-139). Türkçe, Türkiye Tarihi, Türkiye

Coğrafyası ve Malumat-ı Vataniye dersleri Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun gerekçesinde yer alan “milletin duygu ve düşünce bakımından birliğini sağlamada stratejik bir öneme sahip olarak düşünülüp müferdata konmuştur (Üstel, 2005: 128).

Modernleşmeyi millicilik, kalkınmacılık, pozitif bilimcilik ve medenîcilik umdeleri üzerinden kavrayan Cumhuriyet modernleşmesi ve bu ilkelere dayalı olarak kurumsallaştırılan modern eğitim anlayışı medreseleri farklı bir zihniyetin, insan ve toplum anlayışının sembolü ve üreticisi olarak ortadan kaldırmayı hedefleyerek yasaklamış ve böylece Cumhuriyete kadar devam eden sadece iki hukukluluk, iki mekteplilik değil iki zihniyetliliğe son vermiştir. Bu bölümün ilerleyen kısımlarında medreseler ve Cumhuriyetin modern okulları harf, kılık kıyafet, zaman ölçüleri alanında yapılan diğer devrimler de değerlendirilmeye alınarak karşılaştırılacak böylece cumhuriyet modernleşmesinin inşa süreci medreselerin yıkım süreciyle diyalektik bir ilişki içinde sunulmuş olacaktır.

Kılık kıyafetin insanların dünya görüşleri, inançları ve ulusal ve sınıfsal kökenleriyle yakından ilgisi vardır ve bunlar ölçüsünde farklılaşmalar göstermektedirler. Zaman algısının ve zamanın düzenlenmesinin de insanların ve toplumların inanç yapıları, evren tasavvurları ve toplumsal ve iktisadi örgütlenme modelleriyle yakından ilgisi vardır. Talal Asad (2007) gibi modernleşmenin ve sekülerleşmenin antropolojisini yapmaya çalışan düşünürler homojen bir zaman tasavvurunun kapitalist sistemin inşasıyla yakından ilişkili olduğunu söylerler; bu anlamda zaman algısının değişmesi aslında iktisadi sistemle ve bununla ilgili iktidar sistemleriyle ilişkilidir (Asad, 2007: 16).

Brinckley Messick (2003) gibi antropologların kendi etnografik çalışmalarında ortaya koymuş oldukları gibi bir metnin alfabesinin, sayfa düzeninin, yazım biçiminin bile o toplumun inanç biçimi ve o toplumda var olan iktidar örgütlenmesiyle yakından ilişkisi vardır (Messick, 1993: 3-4). 16. yüzyıldan itibaren Yemen Medreselerinde iktidar yapısının modernleşmesine ve merkezileşmesine paralel olarak medrese metinlerinin nasıl dönüştüğünü irdeleyen Messick 16. yüzyılda şerhli ve haşiyeli spiral formların kullanıldığı medrese metinlerinden giderek şerhlerden ve haşiyelerden arındırılmış ve düz formların kullanıldığı metinlere bir geçiş olduğunu tespit eder. Messick bunu iki şekilde yorumlar:

Birincisi metnin fiziki örgütlenmesiyle merkezi iktidarın fiziki örgütlenmesi anlamında doğrudan bir ilişki olduğunu söyler. Metindeki helezonik, spiral form giderek düzleşmekte ve ana metin metne ekli yan metinler olan şerhlerden ve haşiyelerden arındırılmaktadır. Böylece metin fiziki açıdan daha kolay *takip ve nüfuz edilebilir* olmaktadır. Modern iktidarın fiziki örgütlenme mantığının da böyle olduğunu söyler Brinckley Messick. İkinci olarak, Messick’e göre metnin fiziki yönden düzenlenmesiyle anlamsal yönden düzenlenmesi arasında bir ilişki vardır. Fiziki açıdan düzleştirilen, şerh ve haşiyelerden arındırılarak tekleştirilen metnin anlamsal açıdan da düzleştirilmesi ve tekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu anlamda modern iktidarın anlam ve yorum üzerinde de bir denetim kurmayı, bu nedenle de onu olabildiğince düz ve tek biçimli olarak örgütlemeyi hedeflediğini söyler. Bu anlamda modern iktidarın anlamsal çokluğa tahammülü yoktur. İktidarın denetimi dışına kaçabilecek her şey iktidar için bir risk ve tehdit anlamına gelmektedir (Messick, 2003, 70-74).

Elbette ki bunlar sadece açıklama çerçeveleridirler ancak, Türkiye’de alfabe kanusundaki tartışmalar düşünüldüğünde, bir referans çerçevesi oluşturabilirler. Dikkatimizi yazı kültür, yazı inanç biçimi yazı ve toplumsal-siyasal örgütlenme arasındaki ilişkiye çekerek “eski metinleri” anlatmak için kullanılan “kargacık-kurgucuk”, “karman-çorman” tarzındaki ifadelerden daha açıklayıcı kavramlar bulmamıza katkı sunabilir. Necdet Sakaoğlu *Türk Eğitim Tarihi* (2003) adlı kitabında eski ders kitaplarının içler acısı durumunu sergilemek için Osmanlı medreselerinde okutulan *Şahidî Lugatı* adlı manzum (şiir şeklinde) bir Farsça sözlüğün iki sayfasını kitabına alır ve okuyucuya gösterir: “ Satır altı çevirileri ve derkenar notlarıyla dolu, karmakarışık el yazması sayfaları o yıllarda öğrencilerin ‘ders kitapları’ açısından ne durumda olduklarını göstermektedir” der (Sakaoğlu, 2003: 34). Ders kitapları ifadesinin iki tırnak işareti arasında gösterilmesi alında bir istihzayı (alay) ifade etmektedir.

Diğer bir devrim olan kılık kıyafet devrimi de genelde Cumhuriyet modernleşmesinin yüzeyselliğini eleştirmek için yöneltlen “gardrop devrimi”nden daha fazla bir anlama ve etkiye sahiptir. Antropolojik açıdan bakıldığında insanların giyimleri ile evren görüşleri, dini inanışları kültürel tutumları arasında yakın bir ilişki olduğunu görülmektedir. İktidarın kılık kıyafeti değiştirmek ve denetlemek istemesi aslında tam da bu saydığımız alanlara bir müdahale etme onu kendi isteği doğrultusunda dönüştürme isteğinden kaynaklanmaktadır ki bu devrime karşı bugün gösterilen direnci bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Bir toplumda kılık kıyafet sınıf konumlarına ve cinsiyet durumlarına da işaret eder. Yani hem bireysel hem toplumsal kimliğin kuruluş ve ifadesinde böylesi bir merkezi öneme sahiptir. Modernlik ve

modern olma giysilerin üzerinden tanımlanır. Bu bir anlamda kabuk değiştirmek ya da dünya değiştirmek gibidir.

Meseleye konumuz olan medreseler açısından baktığımızda yeni okullar kılık kıyafet konusunda medreselerden ciddi bir farklılık gösterirler. Her şeyden önce modern mekteplerin kılık ve kıyafet yenilikleri sunulurken mutlaka bir *karşılaştırma* yapılır. Bu karşılaştırma hem geçmişle hem de geçmişi ifade eden ya da geçmişe ait olan kurumlarla yapılarak yeni olanın kendini tarihsel olarak *ileri* olan olarak sunmasına olanak verecek şekilde kurgulanır.

Her şeyden önce medrese öğrencilerinin giysileri modern olmayan, bu anlamda geride bırakılmaya aşılmaya çalışılan bir dünyaya ait giysilerdir. Alan araştırmalarım sırasında konuştuğum bazı kişiler özellikle Cumhuriyetin kuruluş yıllarına ait kendi anılarını ya da babalarının veya dedelerinin anılarını anlattıklarında kılık kıyafetle ilgili anıların özel bir yer tuttuğunu fark etmiştim. Jandarmaların özellikle şalvar ile *feqilerin* ve *seydaların* başlarına taktıkları *kumik*[•] ve *şaşık*[•]a asla izin vermediklerini, çünkü bunun medreselilerin ayırt edici özellikleri olduğunu bilip özellikle sinirlendiklerini anlatıyorlardı. Çünkü bu durumda yasaklanan iki şeyi aynı anda yapmış olmaktadır. Bunlardan birincisi medrese eğitimi yapmak, diğeri de kılık kıyafet kanununa muhalefet etmektir. Jandarmalar başlarındaki *şaşık* ya da *kumik* gördüklerinde süngülerinin uçlarıyla kafalarından alıp yere atıp, süngüyle yırtıp ayaklarıyla ezerlermiş ve sonra tekrar süngünün ucuyla başlarına atıp alın şimdi takın deyip sonra bir temiz döverlermiş onları.

Medrese de giysilerle ilgili sorun olarak görülen ikinci bir değerlendirme ise giyilen giysilerin bir *düzensizlik* alameti olarak algılanmasıdır. Her öğrenci ayrı bir şey giyer. Modern okul bu soruna giysilere bir *çeki düzen* vererek çözüm getirir. Her öğrenci tek tip giyinir. Okullarda öğrenciler ve öğretmenler için uyulması zorunlu kılık kıyafet yönetmelikleri çıkartılması bununla ilgilidir. Bunun modern iktidarın homojenleştirme eğilimiyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Daha kolay yönetebilmek için kişiyi

• *Feqiler* tarafından takılan ortadan kesilmiş yarım daire şeklinde şapkalar; genelde koyu renkli olurlar ve köy yerinde *feqilerin* ayırt edici işareti olarak görülür.

• *Seydalar* tarafından takılır. Beyaz bir *kumik* üzerine ince bir şerit şeklinde kat kat sarılan yine beyaz renkli bir örtüdür. *Seydaların* ayırt edici âlametidir. Eğer bir *seyda* kendine yakıştırılmayan bir davranışta bulunursa *ji şaşika xwe fedi ke* (başındaki *şaşıktan* utan) şeklinde kınanır.

diğerlerinden ayıran özelliklerin ortadan kaldırılması gerekir. Siyah veya mavi önlük bu noktada bütün öğrencilerin farklarını kapatır.

Takvim ve saatler konusunda gerçekleştirilen devrimler yukarıda sözü edilen devrimlerden daha az etkili değillerdir. Konuya antropolojik açıdan bakılacak olursa belki de Cumhuriyet modernleşmesinin en önemli iki düzenlemesi diyebilmek bile mümkündür. Antropolojik çalışmalar göstermiştir ki, bir toplumun örgütlenme biçimiyle o toplumda zamanın örgütlenme biçimi arasında doğrudan bir ilişki vardır (Özbudun, Şafak ve Altunltek, 2007: 133). Bildiğimiz anlamda modern saat Rönesansla birlikte ortaya çıkan çok yeni bir icattır ve ilk bölümde yazıldığı gibi kapitalizmin gelişimiyle doğrudan bir ilişkisi vardır (Asad, 2007: 16; Giddens, 1998:25).

Zaman konusuna zaman algısı ve zamanın örgütlenmesi açısından olmak üzere iki açıdan yaklaşılabilir. Modernlik öncesi toplumlarda da bir zaman hesabı vardı kuşkusuz ancak zaman hesabı her zaman uzama bağlıydı ve genellikle kesinlikten uzak ve değişkendi (Giddens, 1998: 25). Kimse o günün tarihini diğer toplumsal olaylara ve bölgesel işaretlere bakmadan söyleyemezdi. “Ne zaman” hemen hemen evrensel olarak, ya “nerede” ile ilişkilendirilirdi ya da düzenli doğa olaylarıyla tanımlanırdı (Giddens, 1998: 25). Mekanik saatin icadı zamanın uzamdan ayrılmasında çok önemli bir olaydır. Saat “boş” zaman için “günün dilimlerinin” (örneğin “çalışma günü”) kesin olarak belirlenmesine olanak sağlayacak biçimde nicelleştirilmiş tek biçimli bir ölçü belirtiyordu (Giddens, 1998: 25).

Bu tezin ilk kısmında da yazıldığı gibi insana dışsal nesnel ve homojen bir zaman algısı modernizmin zaman algısıdır ve böylesi bir zaman algısının diğer zaman algılarından farkı *yönlendirilebilir ve denetlenebilir* olmasıdır.

Cumhuriyet döneminde aslında bu zaman anlayışı, bu *modernlik alameti* ciddi bir eleştiriye tabi tutuldu. Halk kanadına bakıldığında zamanın kutsal bir kavranışına tanık olunmaktadır. Zaman ezan saatleriyle birlikte değerlendirilmektedir. Ezan saati ise gökyüzüne bakarak tespit edilmektedir. Ancak Müslümanlar güneş takvimi yerine ay takvimini benimsedikleri için namaz saatleri de güneşin gökyüzündeki hareketine göre her gün değişmektedir. Yani bir sabitlik söz konusu değildir. Yani zaman hem değişkendir hem de kavranışı kutsaldır. İslamî Ortadoğu adlı antropolojik bir çalışması bulunan CharlesLindholm Müslümanların ay takvimini benimsemiş olmalarından dolayı

Ramazan ve Kurban gibi dinî ritüellerin her sene farklı bir zamanda yapıldığını, bunun belli bir ibadet için sabit bir zaman belirlemenin mümkün olmadığını ve bunun özellikle amaçlandığını belirtir (Lindholm, 2004: 238-240).

Cumhuriyet modernleşmesinde okulda zamanın nasıl örgütlendiğine baktığımız da Cumhuriyetin kuruluşunda eğitim konularında danışmanlık yapmak üzere çağrılmış olan İngiliz John Dewey'den Amerika'da eğitim yapmış Mısırlı Öner Buyse'ye kadar bi çok Batılı uzmana hazırlatılan raporların etkili olduğu görülmektedir; eğitimde verim ve etkinlik temel düstürlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergün, 1982: 109-117). Eğitim felsefesine hâkim olan bu *verim* anlayışının kendisi şüphesiz ki modern devletin felsefesi ve hedefleriyle yakından ilgili yeni bir *değeri* işaret eder. *Zaman* ve *verim* arasındaki ilişki *hız* konusunu gündeme getirmiştir. Eğer amaç ilerleme ve sorun geri kalmışlık olarak tanımlanırsa bu farkın kapatılması ve hatta rakiplerin geçilmesi için hızlanmak gerekmektedir.

Osmanlı İmparatorluğunun son döneminde yazılan İslam tarihi kitaplarında klasik İslam tarihçiliği izleğini takip ederek ilk peygamberden başlayıp dört halifeyi ve diğer İslam devletlerini geçip Osmanlı imparatorluğuna geldiğinde, bu İmparatorluğun yaşamış olduğu sıkıntılar özellikle İslam ilimleri alanındaki hata ve ihmaller üzerinden tanımlandıktan sonra amansız düşman ve öykünülecek model olan Avrupa'yla bir mukayese yapılarak Osmanlı'nın *kağnı* hızında ilerlerken Avrupa'nın *şimendifer* (tren) hızında ilerlediği söylenir; ki bu *şimendifer* metaforu dönemin aydınlarınca sıkça başvurulan bir metafor olacaktır.

Ancak verim alabilmek için başka bir niteliğin daha gerekliliği söz konusudur ki, bu da *disiplindir*. Osmanlı modernleşme söyleminde de retrospektif olarak Osmanlı modernleşmesi hakkında yapılan değerlendirmelerde medreselerin en büyük kusurlarından birisi *disiplin eksikliği* olarak gösterilir. Buraları ayyaş, berduş ve asker kaçaklarının yuvalarıdır. Bu nedenle hiçbir verim alınamamaktadır..

7.1. CUMHURİYET DÖNEMİNDE MEDRESELER

Medreseler Cumhuriyetin Tek Parti yönetimi boyunca din eğitimi alanındaki boşluk nedeniyle varlıklarını ve toplumsal etkinliklerini gayri-resmî ve “kaçak” olarak devam

ettirmişlerdir.. Yaptığım görüşmelerde bana hakkında bilgi verilenler hep bu kaçak medreselerdi. Çünkü medrese eğitimi Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun bu eğitimi yasaklamasıyla birlikte illegal hale geldi ve kaçak olarak verilmeye başlandı. Cumhuriyet döneminde medrese okuyanların hepsi bu kaçak medreselerde okumuşlardı. Bu kaçak medreseler genelde köylerde bulunuyordu. Köylerde bulunan bu medreselerin herhangi bir resmiyeti bulunmamaktaydı. Dolayısıyla herhangi bir kayıt sistemi yoktu ve bu medreseler, devletçe tanınan resmî bir diploma da vermiyorlardı. Medrese olarak adlandırılabilir her hangi bir bina da doğal olarak yoktu.

Yaptığım görüşmelerde, devlet zaten Tek Parti döneminde, yani 1940'ların sonuna kadar imam yetiştirmeyi amaçlamadığı için -belki de kültür devrimiyle buna ihtiyaç kalmayacağı düşünülüyordu- köylerde hatta kent merkezlerinde bile dinî vazifelerin bu kaçak medreselerde yetişen insanlarca yerine getirildiği söylendi. Bu kaçak medreselerin giderleri iki türlü sağlanmıştır: halk tarafından ve şeyh aileleri tarafından ve kimi yerlerde köy sahibi ağalar tarafından. Şeyhlerin manevi nüfuzları birçok yere ulaşsa da, maddi nüfuzlarını her yere ulaştırmaları mümkün değildir. Zaten o maddi nüfuzun büyük bir kısmı da halkın bağışladığı toprak, hayvan, aynî ürünler ve zekâtta oluşmaktaydı.

Dolayısıyla birçok köyde doğrudan şeyhler, halk tarafından ve kimi yerlerde ağalar tarafından finanse edilen bir kaçak medrese eğitimi vücuda gelmiştir. Medreselerin giderlerinin halk tarafından finanse edilmesi halkla medrese arasında farklı ilişkinin doğmasına neden olmuştur. Alan araştırmaların sırasında bana halkın medreselere “benim medresem” ve medresede ders veren hocaya “benim *melem* ya da “benim *seydam*” dediği söylendi..

Medreseyle halk arasındaki ilişki sadece *melenin* masraflarının karşılanmasıyla sınırlı değildir, halk bir bütün olarak medresede okuyan *feqilerin* giderlerini de üstlenir.. Her gün köydeki bir ev medresenin yemek ihtiyacını karşılamayı üstlenir.. Yani evde hangi yemek pişmişse o yemeği medreseye de gönderir.. Bunun yanı sıra medresede okuyan öğrencilerin yani *feqilerin* giysileri de köyün kadınların tarafından sırayla yıkanır.. Burada her hangi bir zorlama olmaksızın gönüllü olarak yapıldığı söylenmektedir. Halk bunun hem büyük bir sevap olduğuna inanmaktadır, hem de en fazla *feqiye* sahip olan ya da en iyi *seydaya* sahip olan köy ya da kişi olmayı da bir itibar meselesi saymaktadır.

1950’lerden itibaren çok partili hayat geçişle birlikte devletin söz konusu katı laik tutumunda bir yumuşama olmuştur. Bu dönemde iktidarda bulunanlar yasaklamalara rağmen dinin sosyal yaşamda hâlâ etkin olduğunu ve insanların dinî eğitim ihtiyaçlarını kaçak da olsa medreseler üzerinden giderdiğine tanık oldular. Kanımca devletin 1950’lerden sonra tekrar İmam Hatip lieselerini açması ile bu kayıt dışı medrese eğitiminin tedirici olarak etkinliğini kırmak istemesi ve din eğitimin devletin denetimi altına almak istemesi arasında yakın bir ilişki vardır. Yeni yasal düzenlemelerle imamlık yapabilmek için imam-hatip okullarından mezun olma ya da en azından bu okullardan diploma alma şartı getirildi.. Birçok icazet sahibi *mele* bu okulların ilk öğrencileri oldular. Dışarıdan bu okulların bitirme sınavlarına girerek diploma alıp tekrar imamlık yapmaya başladılar ancak bu defa “resmî imam”lar olarak.

İmamlık yapabilmek için imam hatip okullarından mezun olmak ya da diploma almak zorunluluğunun getirilmesi devletle *mele*ler yani imamlar arasında eskiden var olmayan bir ilişkinin doğması sonuncunu doğurdu ve elbette halkla kurmuş oldukları ilişkide de bir dönüşüme neden oldu. Cumhuriyetin Tek Parti döneminde varlıklarını kaçak olarak da olsa devam ettiren medreseler bu imam hatip okullarının açılmasından olumsuz etkilendiler. Her şeyden önce artık imamlık yapabilmek için imam hatip okullarında da okumak gerekecekti.

Birçok icazet sahibi *mele* diplomalarını aldıktan sonra yine okulda Doğu’da görev aldıkları için ilk başta bir sıkıntı yaşanmamış ancak bir süre sonra medrese okumamış ve sadece imam hatip okulu okumuş olan insanlar köylerde görev almaya başladıkça sıkıntılar baş göstermeye başlamıştır.. Halk imam hatip okullarından mezun olanları medreseden mezun olanlar kadar dinî ilimler konusunda donanımlı bulmadıkları için hoşnutsuzluklarını dile getirmişler ve para vermek yoluyla medrese mezunu olan imamları kendi köylerine getirmek istemişlerdir.

Yaptığım görüşmelerde imam hatip okullarını bitirmiş olanların hangi açılardan medreselilerden daha yetersiz bulunduğunu sorduğumda şu cevabı aldım:

“Bir kere Arapça ibare^{*} okuyamıyorlar ve daha necisle temizi, helalle haramı birbirinden ayıramıyorlar”.

* İbare: metin ya da bir metnin parçası ya da paragrafi anlamındadır.

Necisle temizi birbirinden ayıramıyorlar ifadesi oldukça çekicidir ve kanımca sorunun esas noktalarından birini teşkil etmektedir. Necisle (pis ve haram olan şey) helali birbirinden ayırmak fıkıhı, yani hukuku ilgilendiren bir konudur. İslam dünyasında zaten medreseler özellikle fıkıh tahsili için ortaya çıkmışlardır, ancak önceki bölümde nedenleriyle anlatıldığı gibi doğudaki medreselerde özellikle son iki yüz yılda fıkıh eğitimi tefsir ve hadis gibi diğer dinî ilimler karşısından çok daha büyük bir ağırlık kazanmıştır. Resmi bir otoritenin ya da farklı düzenleyici kuralların ve kanunların yokluğunda fıkıh hayatın her alanında düzenleyici ilkeler ortaya koyma anlamında merkezî bir önem kazanır.

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren doğu medreselerinde fıkıh eğitiminin çok daha merkezî bir rol oynamasının nedeni budur. Çünkü *mele* klasik anlamda namaz gibi ritüelistik ibadetlerin yerine getirilmesine öncülük etmenin yanı sıra sosyal sorunlara pratik çözüm getiren kadı ve kendine sorulan sorularda hüküm veren müftü konumundadır. Bu nedenle fıkıh bilmesi çok önemlidir. Bunun için de çok iyi hocalardan ders alıp kendini çok iyi yetiştirmesi gerekmektedir. Çünkü başka türlü kendine iş bulamaz. Bunun nedeni onu istihdam edecek mercinin halk olmasıdır. Dolayısıyla halkın onun ilmî derinliğinden ve performansından etkilenmesi gerekir ki onu köyünde istihdam etsin.

Talep edilen bir *mele* olabilmek için kendini özellikle fıkıh alanında çok iyi yetiştirmek gerekir. Bölgede ün salmış olan ve bugün bile kendilerinden övgüyle bahsedilen âlimler genelde fıkıh alanındaki bilgileriyle meşhurdurlar. Halkın medreselileri imam hatiplilere tercih ettiği diğer bir kıstas olan Arapça ibareleri iyi bilmek, aslında fıkıh eğitimiyle ve fıkıh bilgisiyle yakından ilgilidir. Yaptığım görüşmelerden birinde “iyi bir âlimin iyi oluşunun alameti nedir” diye sorduğumda “çok iyi *sarf* ve *nahiv*”¹³ bilmesidir” şeklinde cevap almıştım. İlk başta anlamadığım bu cevapla ilgili olarak bunun nedenini sorduğumda şu cevabı almıştım:

Bunun iki nedeni var. Birincisi öğrenci yetiştirebilmesi için konuya tam anlamıyla vakıf olması gerekir. Eğer bu konuda bir eksikliği olursa kimse onun öğrencisi olmaz. Bu ise kötü âlim olmanın işaretidir. Çok sayıda öğrenci sahibi olmak iyi âlim olmaya delalet eder. Çünkü bu o hocanın “tercih edildiğinin” bir işaretidir. Eğitimin zorunlu olmadığı bir yerde çok öğrencinin olması demek onların gelip sizi bulması sizi talep etmesi anlamına gelir.

¹³ Arapça kelime (morfoloji) ve cümle bilgisi (sentaks) anlamındadır.

İkincisi ise Arapça ibareleri iyi çözebilmek ve temel kaynaklardan doğru hüküm çıkarabilmek için yine Arapçayı çok iyi bilmek gerekir. Yani iyi bir fakih olabilmek için de iyi bir Arapça bilgisi gereklidir.

Bölgede Mele Muhamedê Zivingî, Mele Mihyeddinê Hawêlî, Mele Hiseynê Kîçik gibi yakın zamanlara kadar yaşamış olan âlimlerden söz edilirken onların fıkıh alanında, yani kendilerine getirilen sorunları çözme konusundaki üstünlüklerinden söz edildiğine şahit oldum. Hatta şeyhler dahi onların fetvalarını göz önünde bulundurma konusunda hassasiyet gösterirlermiş. Bu konuda anlatılan Mele Mihemmedê Zivingî ile ilgili olarak anlatılan bir hikâye oldukça dikkat çekicidir: Hikayeyi Zivingî üzerine bir araştırma yapmış olan Abdulhadi Tîmurtaş'ın kitabından özetleyerek aktarıyorum:

Cizre'nin en meşhur ve en etkin Şeyhlerinden biri olan Şeyh Seydayê Cizîrî bir gün bir cami yaptırır. Cami'yi yaptırmak için köylülerden yardım toplanmıştır ve yardım toplanan köyler arasında birkaç yetimi bulunan bir ailede bulunmaktadır. Şeyh Seyda Mele Mihemmedê Zivingî ile daha önce girdiği bir tartışma da evinde yetim bulunan aileye misafir olunamayacağı ve o evin yemeğinin yenilemeyeceğini söylemiş buna karşılık Mele Mihemmedê Zivingî ise eğer söz konusu evde buluğa çağına erip çalışan birisi varsa o evde misafir olunup yemek yenilebileceğini söyler. Zivingî, Şeyh Seyda'nın topladığı yardımlarla bir cami yaptığını ve toplanan yardımlar için de yetim malı da olduğunu öğrendiğinde kendisine bir mektup göndererek vermiş olduğu fetva gereğince ya camiyi yıktırıp yeniden yaptırmasını yetimlerden almış olduğunu onlara geri vermesini aksi takdirde haram malla yaptırılmış olan camide ibadet etmenin caiz olmadığını belirtir. Mektubu alan Şeyda bunu etrafındaki kalabalık bir âlim topluluğuna okur ve onlardan görüş ister. Âlimler arasında karşı fetva veren olmayınca: “Bizler bu ilim camüsuna karşı koyamayız” der ve Mele Mihemmedê Zivingî'nin fetvasını kabul eder (Timurtaş, 2008: 24-25).

Mele Mihemmedê Zivingî kendi ektiği ufak bir bahçesi dışından maddi geliri olmayan ve ilmi dışında sosyal kapitali olmayan bir âlimdir. Bu nedenle yukarıda aktarılan hikâye sağlam bir fıkıh bilgisinin bir âlime sağlayacağı etkinliği göstermek açısından iyi bir örnektir.

Bu konuda dikkat çekici bir olay da daha sonradan siyasi faaliyetleriyle ünlenecek olan Mele Abdullahê Timokê hakkında anlatılmıştı. Mele Abdullah gençliğinde bir ara Mele Hiseynê Kîçik'in medresesinde okumuş. Bir gün medresedeyken *feqî*lerin topluca bir arada olduğu bir anda ayağa kalkmış ve “Ey *feqî*ler hepiniz piçsiniz!” demiş Tabi diğer *feqî*ler hem çok şaşırılmışlar, hem de çok sinirlenmişler ama Seyda'nın korkusundan ona bir şey dememişler, hemen gidip onu Seyda'ya şikâyet etmişler. Seyda Mele Hiseynê Kîçik olayı duyunca çok sinirlenmiş ve hemen *feqî* Abdullah'ı ve diğer *feqî*leri

huzuruna çağırılmış. Kendisi yere bağdaş kurup oturmuş ve *feqi* Abdullah'ı da yanına oturtmuş ve diğer *feqiler* de karşılarında oturmuşlar. Seyda diğerlerinin huzurunda bir kez daha böyle bir şey söyleyip söylemediğini sorunca *feqi* Abdullah büyük bir serinkanlılıkla “doğrudur, söyledim” diye cevap vermiş. Bunun üzerine Mele Hiseynê Kîçik sinirli bir şekilde derin bir nefes almış, elindeki sopasını sertçe kavramış ve “neden” diye sormuş? *Feqi* Abdullah bir Şafî fıkıh kitabı istetmiş ve Mele Hiseyn'in işaretiyle genç *feqiler*den biri raftan bir fıkıh kitabı indirip Mele Hiseyn'in önüne koymuş *feqi* Abdullah kitabın evlilik bahsiyle ilgili kısmını açmış. Daha sonra o zaman *feqi* olan Mele Abdullah ve Mele Hiseynê Kîçik arasında aşağıdaki diyalog gerçekleşmiş:

M.A: Seyda, Şafî fıkıhına göre bir nikâh akdinin tam olması için kızın babası ya da amcası gibi bir vasisinin şahitliği gerekir mi gerekmez mi?

M.H: Gerekir.

M.A: Seyda, Şafî fıkıhına göre kız için başlık parası alıp yemek haram mıdır değildir midir?

M.H: Haramdır.

M.A: Seyda, Şafî fıkıhına göre kızının başlık parasını yiyen bir baba fasık mıdır değil midir?

M.H: Fasıktır.

M.A: Seyda, Şafî fıkıhına göre fasıklar şahitlik yapabilirler mi?

M.H: Yapamazlar.

M.A: Seyda, bizim bölgemizde bütün babalar kızlarının başlık parasını yiyorlar, bu nedenle Şafî fıkıhına göre hepsi fasıktırlar ve hiçbirinin şahitliği kabul olunmaz. Bu anlamda bu bölgede kıyılan bütün nikâhlar şer'i açıdan boştur ve bu evliliklerden dünyaya gelen bizler piçiz.

Feqî Abdullah'ın bu cevabı üzerine ortamı bir sessizlik kaplar ve daha sonra Mele Hiseyn hiç ses çıkarmadan gözlerini kısarak bir süre düşünür. Sonra dudaklarında hafif bir tebessüm belirir ve yarı şaka yarı ciddi bir edayla elindeki değnekle yanında oturan *feqî*sinin omuzlarına birkaç defa vurur ve “Vallahi doğru söylüyorsun ama bunu her yerde söyleme” der.

Bu hikâyede dikkat çeken özellik Seyda'nın öğrencisinin fikhî konularda akıl yürütmedeki keskinliği nedeniyle onu örtük olarak takdir etmesi ve özellikle de medresede fıkıh eğitimi alan *feqî*lerin düşünme biçimlerinin nasıl geliştiğini örneklendirmesidir.

Yine bu âlimlerin fıkıh konusundaki maharetlerinden söz edilirken önlerine bir sorun gelse o sorunun ilgili olduğu konunun hangi kitabın hangi sayfasında olduğunu ezbere

bilirlerdi tarzında sitayişte bulunurlardı. Bu onlarca cilt kitabı ezberlemek anlamına gelmektedir. Bir konuda hüküm verecek olan âlim bunu kendi mezhebinin fikhına ve kendinden önceki ulemanın benzer konulardaki içtihatlarına dayanarak yapmak zorundadır. Bu anlamda hem mezhebinin hukukunu hem bu içtihatları hem de temel kaynaklardan hüküm çıkarma yöntemi anlamına gelen usul-i fikhî çok iyi bilmek zorundadır. Son iki boyut özellikle kendi hükmünü verirken mantikî delillendirme yapabilmesi açısından şarttır.

Bir sorunun çözümü için bir âlime gidenler eğer onun verdiği fetvadan memnun kalmazlarsa aynı konuyla ilgili olarak başka bir âlime başvurabilirler. Böyle bir serbesti âlimleri kendilerini fikh konusunda tercih edilebilir kılmak için iyi yetiştirmeye mecbur bırakmaktadır. Yani kendisine sorunların çözümü için gelen insanların sayısının çokluğu bir âlimin iyi oluşunun başka bir ölçütüdür. Dolayısıyla, iyi âlim olmanın delaleti halkın o âlime gösterdiği teveccühtür. Bu oldukça dikkate değer bir noktadır. Çünkü takdirini kazanması ve kendisini beğendirmesi gereken iktidar değil, halktır.

Melelerin sahip olduğu bu hukuk adamlığı fonksiyonu onların toplumsal etkinliğini ve nüfuzlarını modern iktidar için bir rahatsızlık haline getirmiştir denilebilir. *Melenin* icra ettiği hukuki fonksiyon modern hukuk düzeninde ikinci bir hukuk'un ya da devlet içinde devletin olması gibi bir şeydir.

Ancak nasıl ki kocakarı ilaçları yapan köy hekimini bertaraf etmeden sağlık ocağını köye götürmeniz ve orada kurumsallaştırmanız mümkün değilse, köy imamını ve ondan neşet eden hukuku bertaraf etmeden köye modern hukuku ve onun kendisinden neşet ettiği modern iktidar anlayışını götürmeniz ve orada kurumsallaştırmanız mümkün değildir. Bu bertaraf etme çeşitli yollarla gerçekleşebilir. Eğer ona olan ihtiyacı ortadan kaldırmazsanız, bu müdahale çok uzun ömürlü olmaz. Bu anlamda etkin yol, ihtiyacı ortadan kaldırmaktır. Bu da anlayışların ve bu anlayışların içinde şekillendiği yaşam biçimlerinin değişmesiyle mümkündür. Bu nedenle medreselerin yasaklanması onlara olan ihtiyaç ortadan kalkmadığı müddetçe medreseleri ortadan kaldırmaya yetmemiştir. Yaptığım görüşmelerde medreselerin yasaklanmasının ve dinî yaşam üzerindeki baskıların insanları daha fazla medreseye yönelttiği, yasağa ve fakirliğe rağmen insanların boğazlarından kesip *feqileri* ve âlimleri kendi köylerinde barındırdıkları söylenmişti.

Bu nedenlerden dolayı yasaklamak ya da fiilen ortadan kaldırma pratiklerinin yanı sıra medreseye olan ihtiyacı ortadan kaldırmak ya da daha doğru bir deyimle medreseye olan ihtiyacı ortaya çıkaran yaşam biçimlerini dönüştürmek hedeflenmiştir. Asıl mücadele bu alanda gerçekleşmiştir, denilebilir. Bu da tezimizin giriş kısmında söylediğimiz, medresenin dönüşümünün bir bütün olarak hayat biçiminin dönüşümüyle ilgili olduğu tezini destekleyen bir durumdur.

İmam hatiplerin açılması, kırdaki görev yapacak jandarma teşkilatının örgütlenmesi ve şeyhlerin merkezî iktidarla girdiği patronaj ilişkisi yukarıda tanımlanan mevcut durumda bir kırılma yaratmıştır. Aslında bunların bir kısmı da zaten mevcut ilişkiyi ortadan kaldırmak üzere merkezî otorite tarafından alınan önlemler niteliğindedir.

İmam hatip okullarının sayılarının artması, bölgede görev yapan resmî imamların sayısında giderek daha fazla bir artışa neden olmuştur. Bu ise medreselerin giderek daha fazla kırsal kesime çekilmelerine yol açmıştır. Bu durum ayrıca her medreselinin iş bulabilmek için imam hatip okullarına devam etme zorunluluğunu getirmiştir. *Melelerin* devletten maaş almaya başlayarak “halkın *mele*”si olmak yerine devletin maaşlı imamları haline gelmeleri onları devletin hassasiyetlerine karşı daha hassas hale getirmiştir.

Bunun yanı sıra, özellikle çok partili dönemle beraber şeyhlerin merkezî otorite nazarında kazandıkları yeni önem *meleleri* toprakları ve halk üzerinde manevi nüfuzu bulunan şeyhlere karşı daha duyarlı hale getirdi. Çünkü bir köyde imamlık yapabilmek için ya devletin memuru olmak ya da o köyü kendi nüfuzunda bulunduran şeyhin olurluğunu almak gerekiyordu. Köy herhangi bir şeyhin nüfuzunda değilse bile toprak reformu yapılmadığı için büyük toprakları ellerinde tutmaya devam eden toprak ağalarının olurluğunu almayı gerektiriyordu. Yaptığım görüşmelerde medresenin hem resmî okulların açılması hem de ağaların ve şeyhlerin merkezî otoriteyle geliştirdikleri ilişki sonucunda güçlenmeleri nedeniyle yaşamış oldukları güç ve etkinlik kaybı en fazla dile getirilen konulardan birisiydi. Hatta bu *melelerden* biri “eğer bir genç 20-25 yaşına kadar medrese okursa bu hayatını boşa harcamış demektir. Çünkü eğer devlet okulu okumamışsa iş bulamaz ve o güne kadar sadece kitap okuyan bu gençler bedenlen çok güçlü olmadıkları için hamallık da yapamazlar. Yani medresenin ne arkası kaldı ne

de öñü”.* Sonuç olarak medreseler ve *meleler* eski fonksiyonlarını büyük ölçüde kaybetmiş oldular.

7.2. CUMHURİYET MODERNLEŞMESİ DÖNEMİNDE ŞEYH, AĞA VE MEDRESE İLİŞKİSİ

Şeyhler ve toprak ağaları için yeni devletin neler yapacağı Cumhuriyetin ilk yıllarında merak konusu olmuştur. Yeni devletin başındaki kişi Kurtuluş Savaşı boyunca bölgedeki eşrafın ve şeyhlerin birçoğundan “kâfirlere” karşı savaşta yardım istemiş, onlarla ittifak aramıştır. Bu çalışmada bu ittifak arayışının nedenleri üzerinde durulmayacaktır ancak konumuz açısından önemli olan böylesi bir ilişkinin Cumhuriyet döneminde şeyh kesiminde yaratmış olabileceği. Beklentilerdir..

Hilafetin kaldırılması ve laik bir yapının benimsenmiş olması ilk baştaki beklentileri boşa çıkarmıştır. 1925 senesinde gerçekleşen Şeyh Said isyanı hem merkezin doğuya hem de doğunun merkeze bakışında bir kırılmaya yol açmıştır. Şeyh Said isyanı niteliği itibarıyla hâlâ tartışılan bir isyandır ve bu çalışmada bu konu incelenmeyecektir. Ancak isyanın akabinde başta Şeyh Said olmak üzere onlarca şeyhin idam edilmesi ve isyana katılmayan birçok şeyhin de isyana katılmış ya da katılmayı düşünmüş olabilecekları ihtimaliyle sürgüne gönderilmeleri Cumhuriyet yönetimi ve bu ilk kuşak şeyh aileleri arasında bir kırılma yaratmıştır.

Tek Parti döneminde bu ailelerden çoğu sürgüne gönderilmişlerdir ve kendi kabuklarına çekilmişlerdir. Çok Partili rejim doğuda etkili olmak için bu küskün şeyh aileleri ile ilişkiye geçmiş, onları kazanmaya çalışmıştır. Adnan Menderes’in başkanlığını yaptığı Demokrat Parti halkın özellikle katı laiklik ve merkezîyetçilik karşısında duydukları tepkiyi kendi liberal siyaseti için popüler bir desteğe dönüştürmek istemiştir. Bu amaçla devlete karşı millet nosyonunu ön plâna çıkararak katı devletçilikten uzaklaşılacağı mesajını vermiştir. En azından devletin özellikle ülkenin bu yakasında iyi bir imaja sahip olmadığını düşünüyordu. Ancak Demokrat Parti sanılanın aksine ilk etapta başarılı olamamıştır.

* “Medreseyi ne destekleyen kaldı ne de medresenin vaat ettiği bir gelecek var”.

Alan araştırması sırasında görüşme yaptığım şeyh aileleri, Cumhuriyetin ilk dönemine tanık olan babalar hayatta olduğu sürece Demokratik Parti'nin şeyh aileleri üzerinde etkinlik kuramadığını söylediler. Ancak babalar hayattan ayrıldıktan sonra oğullar genç yaşta kendi bölgelerini temsilen meclise gitmişler ve böylece yeni devletle ve rejimle barışmışlardır. Ohin, Norşên ve Palu bölgesi şeyh aileleriyle ilgili olarak birkaç örnek de verilmişti. .

Şeyhlerin medrese üzerindeki denetimi bu tarihten sonra devlet kontrolüyle paralel ve uyumlu bir şekilde gelişmiştir. Ulusal modernleşmeciler Demokrat Parti dönemini bu ittifak nedeniyle eleştirmişlerdir. Çünkü bu ittifak nedeniyle Cumhuriyet modernleşmesi Doğu'ya tam anlamıyla nüfuz edememiştir. Çünkü şeyhlerin himayesinde olan medreseler nedeniyle mektep tam olarak bölgede yaygınlaşamamıştır. Ancak Abdülhamit döneminin paradoksal karakterine benzer şekilde aslında Cumhuriyet dönemi modernleşmesinin köylere kadar ilerlemesi Demokrat Parti iktidarıyla beraber başlamıştır. İmam hatiplerin yeniden açılmasıyla başlayan modernleşme, traktörlerin ve onu takip eden modern aletlerin kırsal alana girmesiyle devam etmiştir. İmam Hatiplerin dışında başka okullar da aslında genel olarak çok partili rejim döneminde açılmıştır. Hem kırsal kesimde hem de kentsel ortamda bu yeni okullarda okuyan yeni kuşak ortaya çıkmıştır. Halk da giderek daha fazla sorunlarını mahkemeye götürmeye başlamıştır. Gündelik hayatın realitesi bunu zorunlu kılmıştır.

Kendisi de icazet almış olan bir süre fahri imamlık yapan ama daha sonra kitapçılık işine merak salıp köy köy dolaşarak kitap satan bir Mele ile yaptığımız sohbette kendisinden eski ve yeni dönem medreseleri karşılaştırmasını istediğimde şu cevabı vermişti:

“Eskiden, benim zamanımdan da önce *feqiler* okumak için yollara düştüklerinde yolda hangi kapıyı çalsalar ekmek verilirdi onlara ve hürmet gösterilirdi. Çünkü Allah rızası için ilim gibi kutsal bir meslek için yollara düşmüşlerdi. Kamyon şoförleri köylülere pek kıymet vermezler ve genelde onları arabalarına almazlar, alsalar da arkaya ya samanın çöpün ya da ineğin, sığırın arasına alırlardı. Bu kamyon şoförleri çok dindar insanlar da değillerdi ama yolda bir *feqi* görseler hemen dururlar büyük bir hürmetle onları yanlarına oturturlar, yol boyunca da ihtiyaçlarını onlar karşılardı. Hatta bir defasında bir kamyon şoförü yanında bir kelli felli şehirli bir adam olmasına rağmen yolda bir *feqi* görmüş ve arabayı durdurup *feqi*yi almış. Yanında oturan adamı da kamyonun üst tarafına yüklerin yanına göndermiş. Çünkü o zaman *feqilere* ve ilme değer veriliyordu.”

“Peki ya şimdi” dediğimde, “şimdi her şey değişti” diye cevap verdi. “Değişen nedir” diye sorduğumda şu şekilde cevap verdi:

“Bak! Eskiden insanların dünyaları farklıydı. İnsanlar günden çok korkarlardı. İnsanlar dine büyük önem verirdi. O nedenle kimin arkasında namaz kıldıkları onlar için çok önemliydi. Arkalarında namaz kıldıkları adam ehl-i takva[•] olmalıydı. Onlara yanlış yol göstermemeliydi. Bu nedenle çoğu zaman devletin gönderdiği imamı beğenmezlerdi. Çünkü onun imanından emin olamazlardı. O nedenle devletin imamı maaşlı olduğu halde, yani madden kendilerine bir külfeti olmadığı halde, kendileri geçimlerinden kesip güvendikleri bir *meleyi* köylerinde ağırarlardı. Onun her türlü giderini karşıarlardı. Vallahi evlerinde iki tas çorba pişse birini ev halkı kendisi yer diğerini *meleye* gönderirlerdi. Hele *melenin feqi* de okuttuğu durumlarda köylünün yükü iyice artardı ama köylüler bunu üstlenirdi. Bugün köylünün durumu geçmiştekinden daha iyidir ama artık *mele* beslemek istemiyorlar. Devletin gönderdiği imamı yeterli görüyorlar.”

“Neden” diye sordum?

“Çünkü artık kimin arkasında namaz kıldıklarının bir önemi yok” dedi.

“Niye” diye üsteledim?

“E, çünkü artık kıldıkları namazın yaşadıkları hayatla bir ilgisi kalmamış dedi başına arkaya kadar yatırıp güler; Artık hayatları başka olmuş. Çok hırslı olmuşlar, hepsi de daha çok para kazanmak istiyor. Bu arada namaz da kılıyorlar. İşte o namazı kimin kıldırıldığının bir önemi yok artık. *Mele* de kıldırır olur devletin imamı da. Bu durumda devletin imamı onlar için daha kârlıdır çünkü onları zekât ve diğer masraflardan kurtarıyor”.

“Eskiden hayat nasıldı ki” dedim, biraz daha üstelerek?

“Eskiden insanlar ne dertleri olsa *meleye* sorarlardı. Doğumda da, düğünde de, ölümden de ona gelirlerdi. Doğru yanlış konusunda bir şüpheye düşseler ona gelirlerdi. Ama artık hayatlarını nasıl sürdüreceklerini doğruyu da yanlış da daha iyi öğrenmişler” dedi biraz alaycı bir şekilde gülümseyerek. Artık bunun için *meleye* ihtiyaçları yok. Arkalarında namaz kılacak biri olsun yeter. Hatta bazen onu da kılmıyorlar” dedi güler.

Görüşüğüm bu *mele* hâlâ kitapçılıkla uğraşmakta ve artık yaşlandığı için köy köy dolaşamasa da medrese kitapları satmaktadır. Geçmişle şimdi arasında medreselere ve medreselilere karşı gösterilen ilgide yaşanan farkı “çünkü hayatları değişmiştir” şeklinde açıklaması bana oldukça manidar gelmişti.

Medreseliler de zaman içinde sadece imam hatiplerin değil, modern okulların da varlığını kabul etmek zorunda kalmışa benziyorlar. Ama yine de beyan ettiğı görüşler

• Allah’tan korkan, içinde Allah korkusu taşıyan.

birçok yerde oldukça paradoksal bir karakter arz ediyordu. Yaptığım bir dizi görüşmede kendilerinden medreseyle okulu ve medreseyle imam hatip liselerini ve İlahiyat Fakültelerini karşılaştırmalarını istediğimde yorumlar aşağıdaki noktalarda birleşti:

Her şeyden önce sadece medrese okumuş olanlar modern okulun yerinin ayrı, medresenin yerinin ayrı olduğunu belirttiler. Medresenin dinî ilimleri, okulların da modern ilimleri öğrettiğini söylediler. Yani matematik, fizik gibi dersleri okullar, dinî ilimleri de medreseler öğretecekti. Ancak bölgenin tanınmış medreselerinden birinde medresenin sahibi olan Şeyh modern okullar ve medreselerde verilen eğitim arasındaki farkı yukarıdakine benzer bir iş bölümü çerçevesinde açıkladıktan sonra sohbetin ilerleyen bölümlerinde biraz heyecanla “Bende bir matematik kitabı var, inanmazsın belki ama beş yüz sene öncesine ait” dedi. Ben de biraz şaşırarak ama aynı heyecanla “Medreselerde mi okutuluyormuş?” dedim. O da “Evet medrelerde okutuluyormuş” dedi. Ben de “peki şimdi niye okutulmuyor? Şimdi medreselerde matematik okutamaz mısınız?” diye sorduğumda, önce biraz durakladı sonra oldukça net bir şekilde “Okuturuz ama devlet izin vermez” dedi. Bu kadar net bir cevap vermesi bana konu üzerinde daha önceden düşünmüş olduğu izlenimi verdi. Biraz üstemelek amacıyla “Neden?” diye sorduğumda biraz sıkıntılı bir ifadeyle “Devlet o zaman bizi tam kapatır” şeklinde cevap vermişti.

Bu diyalog benim için oldukça manidardı. Yani matematiği ve fen bilimlerini devlet öğretecekti. Pozitif bilimlere etik ya da dinsel yön karıştırılmayacaktı. Bu hikâye bende medresenin matematiğinin devlet için kabul edilemez bir şey olduğu gibi bir izlenim bıraktı. Bunun bir yönüyle ilim mücadelesi bölümünde anlatılan İslam ilimleri ve modern ilimlerin felsefesi arasındaki farkla ilgili olduğunu düşünüyorum.

Modern okullarla medreseyi karşılaştırırken medresenin dini ilimleri okullarında modern ilimleri öğrettiğine ilişkin cevaba karşılık “Peki dinî ilimleri öğretmek için imam hatipler ve ilahiyat fakülteleri var. Bu durumda medreselerin gerekliliğini ya da medreselere olan ihtiyacı nasıl açıklıyorsunuz” diye sordum da biraz duraklayıp, “onlar da gerekli tabii ama medrese gibi değiller” diye cevap veriyorlardı.

“Peki, medresenin bu imam hatip liselerinden ve ilahiyat fakültelerinden farkı nedir” diye sorduğumda genel olarak sadece yoğunluklu olarak medrese eğitimi almış olanlar bu iki okulun medresedeki kadar iyi Arapça öğretemediğini, oysa dini ilimleri

öğrenmek için Arapça'nın şart olduğunu söylediler. Birçok imam hatip mezununun göreve başlamadan önce bir sene gelip onlarında yanında Arapça okuduklarını söyleyen epey kimseyle görüştim. Hatta ilahiyat fakültelerinde okuyan hocalar bile bir medreseye Arapça öğrenmek için gidiyorlar şeklinde cevaplar almıştım. Dolayısıyla temel farklardan birisi Arapçaydı. İyi bir Arapça eğitimi vermenin temel bir fark olarak görülmesi din eğitiminde Kur'an ve Hadis olmak üzere temel kaynaklardan yararlanabilmenin eğitimde işgal ettiği merkezi konuma işaret etmektedir.

Ancak farklı cevaplar verenler de vardı. Aynı anda hem imam hatip ve medrese ya da hem modern okul ve medrese okuyan gençlerle yaptığım görüşmelerde kendilerinden medrese ve okulu karşılaştırmalarını istediğim de çok daha medreseyle okulu karşılaştıran farklı cevaplar almıştım. Temel farklardan biri medresenin edebiydi. Medrese edep vermekteydi. Aynı zamanda modern bir okula da devam eden medrese öğrencisi olan bir genç, “medresede edep var ama okulda yok” demişti.

“Nasıl yani” diye üstelediğimde şu şekilde cevap vermişti:

“Okula giden öğrenciler hafiftirler. Davranışlarına bak çocuk gibidirler. Hiçbir sorumlulukları yoktur. Bir de okulda verilen bir edep yoktur. Herkes birbirini düşman gibi görüyor. Kimsenin kimseye saygısı yok. Oysa medrese öyle değil. Ben küçükken köyümüzde bir hücre vardı. Orada okuyan *feqiler* vardı. Ben onlara hayrandım. Yolda yürürken başları yerden kalkmazdı. Oturmalarında, kalkmalarında konuşmalarında hep bir ağırlık vardı. Asla küfür etmezlerdi. Yüksek sesle konuşmaz yüksek sesle gülmezlerdi. Bir de çok bilgililerdi. Bir cemaate oturduklarında genç olmalarına rağmen sözleri dinlenirdi.”

Kendisi görüşme yaptığımızda kısa bir sürece önce icazet almış olan genç bir *meyle*yle özelde imam-hatip okullarıyla genelde modern okulla medreseleri karşılaştırmasını istediğim de medreselerin başta modern bilimleri müfredatlarına almama olmak üzere birçok sıkıntısı ve dezavantajı olduğunu sıraladıktan sonra “ama hiç değilse medrese de edep, samimiyet vardır” dedi ve şöyle devam etti: “Şimdiki okullara bak, öğrenciler bir silgi kalem için birbirleriyle kavga ediyorlar. Oysa medresede bir ekmeği, bir tas çorbayı paylaşmayı öğreniyorlar. Yokluğun ne olduğunu öğreniyorlar, ilmin ne kadar zahmetli olduğunu öğreniyorlari.” Alan araştırmalarım sırasında imam-hatip ya da ilahiyat fakültelerinde okuyan gençlerin çoğunun bir dönem de olsa medrese okumuş olduklarını fark ettim. Bunun nedenini sorduğumda yukarıda kendi tercihlerinin yanı sıra ailelerinin de onları bir

döndem de olsa edep medrese edebi öğrenmek için bir seydanın yanına verdiklerini söylemişlerdi.

Diğer fark da verilen eğitimin niteliğiyle ilgiliydi. Medrese “ilim öğrenmek ve âlim olmak için” tercih ediliyordu. Kendilerine “Peki imam-hatip liselerine ya da ilahiyat fakültelerine gidince de ilim öğrenmiyor musunuz? Âlim olmuyor musunuz?” diye sorduğumda net bir “Hayır” cevabı aldım. “Peki, o zaman imam-hatip liselerine neden gidiyorsunuz” diye sorduğumda “Mecburiyetten! Yoksa iş bulamayız. İmam Hatip’te bir şey öğrendiğimiz yok ki!” cevabını almıştım. İmam-hatip liselerine gidilerek neden âlim olunamayacağı sorusuna döndüğümde aldığım cevapların ortak içeriğini şu şekilde özetleyebilirim. Her şeyden önce âlim dinî ilimleri layıkıyla bilen ve yaşayan kişi demektir ve İslâm dünyasında medrese bu eğitimi veren kurum olarak ortaya çıkmıştır. İmam-hatip fakültelerinizaten müfredat açısından çok hafif bulunuyorlar ama İlahiyat fakülteleriyle ilgili olarak sadece din konusunda bilgi verdiklerini düşünüyorlar.

Benim imam-hatip liseleri, ilahiyat fakülteleri ve medreselerin karşılaştırılmasından çıkardığım sonuç medrese eğitimi alanların medrese dışında din eğitimi veren bu iki kurumu eğitimin içeriği açısından olduğu kadar eğitimin amacı açısından da ayrı gördükleriydi. Buna göre söz konusu iki kurumda eğitimin amacı din âlimi yetiştirmek değil din konusunda bilgili memurlar yetiştirmektir. Bu araçsallık ise ilmin değerini zedeleyen bir şey olarak görülmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde gerçekleştirilen medrese reformlarını ve Cumhuriyet Türkiye’inde imam-hatip okullarının durumu üzerine bir çalışma yapan Bahattin Akşit’in (1991) araştırma bulguları bu tezdeki bulguları desteklemektedir. Akşit 1970’li yılların sonuna doğru imam-hatip okullarına çocuklarını gödrenlerin yoğun olduğu bölgeler üzerine bir çalışma yapmış ve Doğu-Güneydoğu Türkiye’de bu oranın düşük olduğunu tespit etmiştir (Akşit, 1991: 48). Akşit bu durumun nedenlerini kentlerin azlığı, bölgenin merkezle ve onun kurumlarıyla az entegre olması, şeyhler ve resmi olmayan medreseler gibi kendi eğitim kurumlarına sahip olmalarına bağlar (Akşit, 1991: 48-59).

Elbette ki, yaptığım görüşmelerde elde ettiği bilgiler bütün medreseler ve medreselerin bulunduğu bütün bölgeler için genelleştirilebilir bilgiler değildir.. Ancak yine de medresede verilen eğitimin ayırt edici özelliği olarak edepten söz edilmesi medrese algısı açısından oldukça önemlidir. Medreselerin modern okullar karşısında fen derslerinin okutulmaması gibi eksikliklerini dile getirenler bile en son cümlelerini ama hiçbir şey yoksa da, medresede edep vardı şeklinde bağlamışlardı.

Aslında bu durum okulda edebın olmadığı şekilde anlaşılmamalıdır. Okulda da verilen bir edep, bir ahlâk vardır. Sadece medresede verilen edep ve ahlâk ile okulda verilen edep ve ahlâkın aynı olmadığı şeklinde anlaşılmalıdır. Çünkü hayat bilgisi derslerinden vatandaşlık bilgisi derslerine kadar okulda da hayata dair bir dizi değer çocuklarına öğretilmektedir. İşte bu öğretilenler medreseye gidenler tarafından “edep” olarak tanımladıkları şeyin bir parçası sayılmamaktadır. Bu durum aslında modern iktidarın kendini kurumlaştırırken medreseleri neden önünde bir engel olarak gördüklerine bir başka sebep teşkil etmektedir. Çünkü modern iktidar kendini kurumlaştırırken belli bir hayat tarzı ve iyi kötü anlayışı ve belli ahlak kodlarını benimsetmeye ve kitlesini buna göre şekillendirmeye çalışır. Bu durumda alternatif ya da farklı aidiyetleri ya da değerleri kendine rakip olarak görür doğal olarak. İşte medresenin edep veren yer olarak algılanması ve bunun okulda olmadığının düşünülmesi insanlara farklı değerler vermeye çalışan iki farklı kurumun varlığına işaret etmektedir. Bu anlamda medreselerin ortadan kaldırılmak istenmesi medreseler tarafından verilmeye çalışılan bu değerlerin de ortadan kaldırılmak istenmesi şeklinde okunabilir.

Medreselerle okullar karşılaştırılırken gündeme getirilen bir diğer kıstas da halka yakınlık ve halka ait olma kıstasları olmuştur.. Buna göre “medreseler halkın içinden çıkmıştı ve halka aitti. Halkla bütünleşmişlerdi adeta. Oysa okullar halka ait değildirler ve halka ilişkileri medresenin halkla olan ilişkisine kesinlikle benzememektedir. Medreseler halkla iç içedir. Halkın düğününde, ölümünde ve doğumunda halkın yanındadır. Ama okul böyle değildir. Halk medreseyi tanır, bilir, çünkü kendi içinden çıkmıştır. Hatta çoğu yerde medresenin geçimini halk temin eder”. Yaptığım görüşmelerde halkla medreseler arasındaki bu ilişkiyi örneklendirmek için halkın geçimini kendisinin sağladığı bir medreseden ya da *meleden* söz ederken bizim medresemiz anlamına gelecek şekilde *medreseye me* ve bizim *melemiz* anlamına gelecek şekilde *melayê me* ifadelerini kullandıklarını söylemişlerdi. Sonra da “elbette ki

bizim ifadesini kullanacaklar, çünkü geçimini kendisi sağlıyor, yemeğini kendisi veriyor hatta *feqîlerin* üstünü başını bile kendisi yıkıyor” diye eklemişlerdi.

Modern iktidar kendi nüfuz alanını gündelik hayatın her alanına doğru genişletmeye çalıştıkça medresenin bu etkinliği bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü halkın gündelik yaşayışı üzerinde etkinlik kurmak isteyen iki kurum söz konusudur. Medrese aslında oturup kalkmana bile karışır. Medreselerde yeni başlayan öğrenciler *Nehcül Enam* adında manzum bir kitap okurlar. Kitap temel ahlak ve akide konularında bilgiler vermektedir. *Nehcül Enam*’da yemenin, oturmanın ve kalkmanın adabından söz edilir, hatta gülmenin bile ve bunlar büyük iman konularıyla bir arada verilir. Bu bize imanla pratik gündelik yaşamın ne kadar iç içe olduğunu göstermektedir. *Nehcül Enam*’da vaaz edilen ahlak ilkeleriyle modern okullarda hayat bilgisi ve vatandaşlık bilgisi derslerinde vaaz edilen ahlak ilkeleri karşılaştırıldığında ilkinin ikinciler gibi millici, kalkınmacı ve ilerlemeci olmadığı görülecektir. .

Modern iktidarda ise dinsel hayat ve gündelik pratikler aslında aynı ilkedен kaynaklanmazlar. Modern algıya göre din hem ibadetlerle ilgilidir hem de vicdani bir konudur. Yani kişiyle Allah arasındadır. Devlet işleri, toplum işleri dine göre değil aklı merkeze alan ve çoğu zaman bilimsellikle meşruluğunu ispatlamaya çalışan akla göre yürütülmelidir. Devlet, toplum ve kişi rasyonel olmalıdır. Rasyonel olmanın ihtiva ettiği değerler ise giriş bölümünde gösterilmeye çalışıldığı gibi daha çok maddî ilerleme, sürekli başarılı olma, faydalı ve üretken olma kıstasları üzerinden belirlenir. Aslında Osmanlı ve daha sonra Cumhuriyet modernleşmesi boyunca medreseler ve mektepler ve eğitimde modernleşme söz konusu olduğunda tartışılan bu edep ve edebî telkin ettiği değerler meselesi olmuştur. Eğitimin toplumsal, siyasal ve hatta giderek iktisadi işlevlerine kadar her şey bu değerlerle yakından ilgilidir. Medresenin noksan olduğu noktalar çağın gerektirdiği bilgiyi ve Ziya Gökalp’in ifadesiyle “çağın terbiyesini” verememesidir (Aktaran, Sakaoğlu 2003: 71). Çağın terbiyesini ancak modern okul verebilir. Medresenin verdiği terbiye geriliğin ve imparatorluğun yaşadığı karmaşanın (kozmpolit yapının) sebebidir.

Modernleşme önce askerî alanda başlamış oradan sivil bürokrasiye geçmiş ve askeri-sivil bir yönetici sınıf meydana gelmiştir. Buradan giderek halk ve halkla iktidar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesine geçilmiş ve bu ilişkiler modern bir tarzda yeniden

düzenlenmiştir. Daha sonra modern iktidarın etkinlik alanı, bireyin iç dünyasına, vicdanına kadar uzatmış ve bunun meşrulaştırım mekanizmalarını yaratmak üzere bireyi ve birey ile toplum arasındaki ilişkileri yeniden tanımlama yoluna gitmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde görülen beden ve spor eğitimi dersleri ile bireyin bedeni dahi iktidar tarafından şekillendirilmek istenmiştir. Hatta modern iktidar kendi meşruiyetini bireye zaten içkin olan seciye ve karakterden aldığını belirtmiştir (Yıldız, 2003).

BÖLÜM VIII

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmanın başlangıçtaki sorunsalı Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi sürecinde modern iktidarın kendini kurumsallaştırırken ne tür bilgilere ihtiyaç duyduğunun ortaya çıkarılmasıydı. Bu soruya İslâm dünyasında bilgi üretiminin temel kurumlarından biri olan medreselerin dönüşümü üzerinden bakıldı. Çalışma alanı olarak ise Doğu medreseleri seçildi.

Çalışma boyunca İslâm dünyasında bir kurum olarak medreselerin ortaya çıkış koşullarının, onları iktidar ve toplum arasında merkezi bir konuma getirdiği gösterilmeye çalışıldı. Siyasi iktidar ve onun araçsal kılmaya çalıştığı bir din anlayışıyla mücadele sonucunda şekillenen medreseler siyasi iktidarın olmasa da gündelik ve toplumsal yaşamın kendisine göre yürütüleceği kuralları kodifiye eden bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. Toplumsal yaşam üzerindeki bu etkinlik İslâm dünyasındaki siyasi iktidarlara için medreseleri siyasi iktidara bir tehdit oluşturmamaları ve siyasi iktidarın toplumu daha etkin denetlemesi için gözetilmesi ve içerilmesi gereken bir kurum haline getirmiştir.

Geç Abbasi döneminde başlayan bu içerme ve denetim altına alma çabaları Nizamiye medreselerinin kuruluşuyla büyük oranda sonucuna ulaşmış ve Osmanlı İmparatorluğu döneminde, özellikle İmparatorluğun kurumsallaşma sürecinde medreselerin yönetim tarafından bir düzene kavuşturulması ve yönetici sınıfın bir parçası haline getirilmesiyle yeni bir merhaleye girmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme öncesinde iktidar, medrese ve yönetilen tebaa arasında içsel sorunları olmakla beraber yakalanmış olan optimal denge, modernleşme süreciyle beraber bir kırılmaya uğramıştır. Bu kırılmanın en iyi takip edileceği alanlardan birisi medreseler ve eğitim konusu olmuştur.

Modernleşme süreci öncesinde özellikle iktidarla kurmuş oldukları ilişkiden dolayı medrese eğitiminin niteliğine ve kalitesine dair hararetli tartışmalar yapılmakla birlikte modernleşme döneminde bu tartışmalar niteliksel bir dönüşüme uğramıştır.

Modernleşme sürecinin başında devlet tarafından medreseler dışında yeni okullar açılmıştır. Bu yeni okulların ilki askeri ve teknik okullar olup medreselerin bilgi üretemediği alanlarda bilgi ürettikleri kabul edilmiştir. Askeri olan bu ilk okulların açılmasından sonra sivil nitelikli okullarında açılması devleti yönetenlerin hem bilgi hem de yetişmiş insan açısından bir yeniliğe ihtiyaç duyduğu şeklinde okunabilir.

Sonra ki yıllarda bu yeni açılan modern okullarda okutulan dersler medrese müfredatına konulsa da medreseden mezun olanların yeni oluşturulan modern bürokrasinin içine alınmamaları devletin modernleşme sürecinde medreselerle ilgili tek sorununun müfredat olmadığını göstermektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk modern okullar olan askeri okulların açılma mantığı fetihler yoluyla iktisadi gelir elde etmenin de araçlarından biri olan orduyu güçlendirmektir. Bu ilk modern eğitim kurumlarıyla “güç” ve “etkinlik” arasında kurulan ilişki modernleşme sürecinin eğitimle ilgili temel anlayış ve yaklaşımı olmuştur. Modernleşmeyle başlayan eğitimdeki yeni dönem sadece yeni bir asker ve bürokrat yönetici yetiştirmek ve böylece yönetim anlayışını değiştirmekle kendinden önce gelen dönemden ayrılmaz; eğitimi bir zümre ya da grup eğitimi olmaktan çıkarıp devlet eliyle iktidar olduğu her yere yaymak istemesiyle de önceki dönemden ayrılmaktadır.

Modernleşen Osmanlı iktidarı, eğitimi ve eğitim kurumlarını iktidarın bir fonksiyonu olarak görerek tamamıyla kendi denetimine alıp etkinleştirmek istemiştir. Medrese ile medrese dışındaki eğitim kurumlarının temel farkı bu noktada ortaya çıkmaktadır. Sünni İslâm dünyasında siyasi iktidarlar medreseleri kendi yönetimleri altına alıp yönetimin bir parçası haline getirebildikleri dönemlerde bile müfredatı ve derslerin içeriğini belirleme ve ulema sınıfının oluşumunda merkezi bir yere sahip olan icazet (diploma) verme yetkisi medresenin kendi yetki alanında kalmıştır. Yani siyasi iktidarların dokunamayacağı bir *corpus* (öz-çekirdek) hep var olmuştur ve medreselerin toplumsal yaşamı düzenleyici gücü de buradan gelmektedir. Oysa yeni açılan okullar yönetim ve derslerin içeriği, diploma verme yetkisi bakımından tamamıyla devletin denetiminde olmuşlardır.

Osmanlı modernleşme sürecinde modernleşen iktidar kendini hem konsolide edip hem de hükmettiği coğrafyanın tamamına tek elden ve aracısız yaymak istedikçe medreselerin iktidarın denetimi dışındaki bu özerk alanı iktidar açısından bir sıkıntı

kaynağı oluşturmıştır. Bu sıkıntı kendini temel olarak iki alanda göstermiştir: Alternatif bir iktidar kaynağı olma anlamında hukuk alanında ve medresenin vaaz ettiği değerlerle modern devletin ve modern çağın ihtiyaç duyduğu değerler arasındaki çelişki ve çatışmada.

Osmanlı modernleşme sürecinde özellikle II. Meşrutie döneminde eğitim ve medreseler sorunu bağımsız bir başlık olarak ele alınıp tartışılmış ve medreselerin hangi açılardan mekteplerden farklı olduğu belirtilmiş ancak genel yaklaşımlarda bu fark değer yüklü bir şekilde gerilik ve yetersizlik olarak kodlanmıştır. Medresede üretilen bilgiler faydasız ve verimsiz olarak değerlendirilmiştir. Ancak verimsizliğin ve faydasızlığın iktidarın ihtiyaçları açısından belirlendiği görülmüştür.

Çalışma boyunca elde edilen bulgulardan birisi medreseler ve okulların vaaz ettiği değerler arasındaki uyumsuzluk nedeniyle modernleşme sürecinde medreselerin “ıslah”ının mümkün olamadığı tarzında bir sonuca varılmış olmasıdır. Yine bu nedenle Osmanlı yönetimi merkezi iktidarın inşa ve konsolide sürecinde eğitimin idaresini tek merkezde toplarken medreseler eğitimle ilgili Maarif Nezaretine değil din işleriyle ilgili Şeriye ve Evkaf Vekâletine bağlanmıştır. Bu keyfi bir düzenleme olmayıp modernleşmeyle birlikte hem eğitime hâkim olacak ilkelerin hem de eğitimle iktidar arasındaki ilişkinin değiştiği anlamına gelmektedir. Islah sürecinde medreseler hem müfredat hem de zaman ve mekânın örgütlenmesi bakımından modern okullara benzetilmeye çalışılmıştır. II. Meşrutie dönemindeki ıslah hareketleriyle medrese mezunları vaiz ve imamlik görevleri yapan devlet memurları haline dönüştürülmüşlerdir.

Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin Doğu ve Doğu medreselerini nasıl dönüştürdüğü söz konusu modernleşme sürecinde Osmanlı İmparatorluğu’nun yönetim ve eğitim alanında yaşadığı dönüşümlerle birebir ilişkili olmuştur. Modernleşme sürecinde Osmanlı imparatorluğu merkezileştikçe daha önce beylikler aracılığıyla kendisine bağlı olan bu coğrafyayı doğrudan kendi idaresi altına almak istemiştir. Bu anlamda Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin Doğu’daki temel etkisi merkezi yönetimin kurumlarını ve bu kurumların eşlik ettiği yönetim anlayışını bölgeye hâkim kılmak anlamında olmuştur. Modern okul ve modern eğitim anlayışı bunun bir parçası olarak ortaya çıkmıştır.

Osmanlı modernleşme sürecinde nasıl ki medreseler üzerine bir söylem politikası geliştirilmişse aynı süreçte bir bütün olarak Doğu coğrafyası üzerine de bir söylem politikası geliştirilmiştir. Doğu coğrafyasının Osmanlı idari sistemine dâhil edilişi Osmanlı modernleşmesinin medeni olmayan ya da Osmanlı bürokratlarının tarif ettiği şekilde hal-i vahşet ve bedeviyette yaşayan bir coğrafyaya medeniyet götürme şeklinde sunulmuştur.

Böyle bir yaklaşımı kolaylaştıran amillerden birisi Osmanlı İmparatorluğunda yeni açılan okullardan mezun olanların ya da Avrupa’da okuyup gelmiş olanların benimsedikleri evrimci toplum anlayışıdır. 19. yüzyılın son çeyreğinde yayınlanmaya başlanan bilim ve fen dergilerinde bu konuları işleyen yazılar bulunmaktadır.

Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi ile Doğu medreseleri böylesi bir bağlamda karşı karşıya gelmişlerdir. Beyliklerin ortadan kaldırılmasıyla birlikte beylikler tarafından açılmış olan medreseler büyük oranda ortadan kalkmıştır. Beylikler sonrası dönemde şeyhler özellikle eski otoritenin ortadan kalktığı ve yeni otoritenin de tam tesis edilemediği kırsal kesimde toplumsallığı kuran bir kurum olarak ortaya çıkmışlardır. Bu durum Doğu coğrafyasının özellikle kırsal kesiminin Osmanlı modernleşmesi sürecinde daha fazla dindarlaşması sonucunu doğurmuştur. Medreseler Doğu coğrafyasındaki tek eğitim kurumu olarak toplumsallığın kuruluşu, hukukun kodifiye edilmesi ve uygulanmasında merkezi bir konuma sahip olmuşlardır.

Doğu ve Güneydoğu Türkiye’de modernleşme öncesi dönemde büyük oranda Osmanlı medrese teşkilatlanmasından bağımsız olan Doğu medreseleri Osmanlı merkezi idaresiyle değil beyliklerle bir patronaj ilişkisi içinde olmuştur. Beyliklerin ortadan kaldırılmasından sonra beyler tarafından giderleri karşılanan ve kent merkezlerinde bulunan medreseler kapanmış yeni dönemde kırsalda yaygınlaşan medreselerin gelirleri şeyhler ya da doğrudan halk tarafından karşılanmaya başlanmış ve gerek şeyhlerle gerekse de halkla medreseler arasında yeni daha yakın bir ilişki meydana gelmiştir.

Modernleşme sürecinde modern iktidar kendini Doğu coğrafyasının tamamına yayıp kurumsallaştırmak istedikçe Doğu medreseleriyle ve onların etkinlik alanıyla karşı karşıya gelmiştir. Bu çalışmada ortaya çıktığı gibi Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi Doğu coğrafyasında kendini bir boşluk üzerinde inşa etmemiştir. Modernliğin inşa süreci Doğu medreselerinin ve medreselerin içinde şekillendiği ve kendisinin de

şekillendirdiği farklı bir toplumsallık, kozmoloji (evren tasavvuru) ve yaşam biçiminin yıkımıyla eş zamanlı olarak yürümüştür.

Doğu medreselerinin iktidarla değil halkla ilişki içinde olması, merkezi iktidarın kendi etkinliğini modern okullar ve diğer kurumlar aracılığıyla halk üzerinde kurmaya çalışırken onu medreselerle karşı karşıya getirmiştir. Medreselerin örgütlenmesinde hâkim olan zaman ve mekân anlayışının modern iktidarın zaman ve mekân anlayışıyla uyuşmaması; medreselerin yetiştirmeye çalıştığı insan tipinin modern iktidarın ihtiyaç duyduğu insan tipiyle uyuşmaması medreselerle modern iktidarı karşı karşıya geldiği temel alanlar olmuştur.

Cumhuriyet döneminin başında ülkede başta eğitim ve hukuk olmak üzere her alanda bir birlik yaratmak isteyen modern iktidar, eğitimi ve bunun temel kurumu olan modern okulları bu birliği yaratmanın temel aracı olarak görmüştür. Bu bağlamda fiilen yeni devletin doğusunda ve güneydoğusunda faaliyet gösteren medreseler resmen yasaklanmışlardır. Ancak resmi yasaklamaya rağmen medreseler varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Bu durum bize medreselerin toplumsal yaşamla ve ona içkin olan değerlerle var olan yakın ilişkisini göstermektedir. 1950'lere kadar medreselerin giderleri şeyhler ve halk tarafından karşılanmaya devam edilmiştir.

İmam-hatip okullarının açılması ve imamlık yapabilmek için bu okullardan mezun olunma zorunluluğunun getirilmesi medreselerin etkinliğini kırsa da onları ortadan kaldıramamıştır. Alan araştırmalarımın ortaya çıkardığı üzere imam-hatipler ve modern okullar açılmasına rağmen insanlar hem çocuklarını medreseye göndermeye hem de kendi bulundukları bölgelerde medrese eğitiminin sürmesi için kendileri medreselerin giderlerini üstlenmeye devam etmişlerdir. Din âlimi olmasa bile çocuklarının kısa bir süreliğine de olsa medrese eğitimi almalarını istemişlerdir ki medresede “edep” edinsinler diye.

Yine alan araştırmalarımda medresenin ayırt edici özelliği olarak verilen cevap “edep” ve “ilim anlayışı” olmuştur. Bu durum özellikle II. Meşrutiyet döneminden itibaren okulları modern ahlâkın aşılacağı ve modern yurttaşların yetiştirileceği temel yerler olarak gören anlayışla ve farklı tedip (edeplendirme) biçimleriyle çatışma içine girmiştir.

Medreselerin temel sıkıntısı modern ve girişimci yurttaş yaratmayı hedeflememiş olmalarıdır. Bu ise medrese ve modern iktidar arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Modern okul modern siyasi iktidarın bir kurumu iken medrese modernlik öncesi bir dönemde ortaya çıkmış, iktidar ve toplumla modern okulunkinden farklı bir ilişki içinde olmuştur. Bu anlamda Doğu medreselerini ortadan kaldırmak eğitimle iktidar ve toplumla iktidar arasındaki ilişkiyi dönüştürmek anlamına gelmiştir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan bir diğer gözlem ise şöyle olmuştur: Doğu medreseleri halkın anlaşmazlıklarının çözümü için gittikleri hukuk mercii olmaktan, dini konularda bilgi aldıkları, nikâhlarını kıydırmak, ölülerini gömmek için gittikleri insanları yetiştiren bir kurum olmaya kadar birçok toplumsal fonksiyona sahiptir. Dolayısıyla Doğu medreseleri toplumsal yaşamla ve ona içkin değerlerle iç içe olmuşlardır. İşte modern iktidar toplum üzerinde kendi iktidarını kurabilmek için medreselerin bu etkinliğini ortadan kaldırmak istemiştir.

Çalışmaya başladığım zaman medreselerin toplumun ahlâkı üzerinde etkili olduklarını beni böylesi bir çalışma yapmaya sevk eden çalışma öncesi gözlemlerime dayanarak biliyordum ama toplumla bu nedenli iç içe yakın bir ilişki içinde olduklarını çalışma sürecinde öğrendim. Çalışma sonucunda böylesi bir yakınlığın ve iç içeliğin modernleşmenin yukarıda sıraladığımız, Doğu ve Güneydoğu Türkiye'ye özgü tarihsel özgünlüklerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Yine çalışmaya başlarken şeyhlerle medreseler arasında bu kadar yakın bir ilişki olduğunu da bilmiyordum. Doğu ve güneydoğu'daki bu yakınlığın da Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin bölgedeki sonuçlarından biri olduğunu bulguladım. Şeyhlerin bölge medreseleri üzerinde artan bu etkinliği Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin sonuçlarından biridir. Şeyhlerin büyük çoğunluğu hem geç Osmanlı hem de Cumhuriyet döneminde siyasi iktidarla patronaj ilişkisi içine girdikçe bölgede daha etkin hâlâ gelmişlerdir. Bu şekilde artan etkinlik alan araştırması sırasında görüşme yaptığım medreselilerin birçoğu tarafından olumsuz bir gelişme olarak addedilmiştir. Bu durum, Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin medreseliler tarafından olumsuz bir çağrışıma sahip olmasının nedenlerinden biri olarak görünmektedir.

Sonuç olarak bu tezde Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin bir iktidar inşa etme süreci yani yeni bir yönetim biçiminden yeni bir yaşam biçimine iktidar ve toplumsallığın yeniden inşa edildiği bir süreç olduğu bulgulanmıştır. Bu anlamıyla bu

süreç salt bir inşa değil bu insanın önünde engel olarak görülen farklı bilme ve yaşam biçimlerinin onarlı modern dönemde geri ve faydasız ilân eden bir söylem eşliğinde ortadan kaldırılma süreci olmuştur. Ancak modernlik söylemi kendini tarihin yasalarına içkin bir kaçılmazlık bir kader olarak sunmuştur. Bu çalışmada Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesinin kendine atfettiği bilimsel yasa gücündeki kaçınılmazlığının modern iktidarı inşa etme süreciyle yaratıldığı gösterilmiştir.

Çalışmada Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesi sürecinde üretim ilişkileri, üretim ve tüketim felsefesi ve ahlakındaki dönüşümlerinin modernleşmenin önemli veçhelerinden biri olduğu görülmüştür. Alan araştırmalarım sırasında Doğu ve Güneydoğu Türkiye’de insanların medrese algısında ve Doğu medreselerinin toplumsal fonksiyonlarında değişim yaratan amillerin sadece siyasi iktidarın yasaklamaları olmadığı gözlemlenmiştir. Bölgede kapitalist ilişkiler geliştikçe, yaşam biçimleri değişmeye ve sonuçta insanların medreseye ve medresenin vaaz ettiği yaşam biçimine bakışı değişmiş ya da yapısal olarak değişmek zorunda kalmıştır. Böylesi bir bulgu eğitim, yaşam biçimi ve iktidar arasındaki yakın ilişkiyi bir kez daha göstermektedir.

Çalışmanın başlangıcında modernleşme sürecinde zaman ve mekân algısında ciddi dönüşümler meydana geldiği ve bu dönüşümlerin modern iktidarın ve onun vaaz ettiği yaşam biçiminin kendini kurumsallaştırmayla yakından ilişkili olduğu teorik olarak öngörülmüştü. Alan araştırmalarım bu teorik bulguları doğrulamıştır. İnsanların zamanı ve mekânı anlama ve yaşamlarını buna göre örgütleme biçimlerinin modern iktidarın kendini inşa etmesi önünde bir engel olarak ortaya çıktığı bulgulanmıştır. Medrese eğitimin başlangıç ve bitiş saatlerinin, yine eğitime başlama ve eğitimi bitirme yaşının kişiden kişiye değişip zamanın şahıslarla ve mekânla yakından ilişkili olması modern iktidarın herkes için geçerli, soyut ve dolayısıyla yönlendirilip denetlenebilir zaman anlayışı önünde bir engel olarak görülmüş, bu farklı zaman ve mekân anlayışı modernlikle uyuşmayan bir gerilik alameti olarak yorumlanmış ve bu konuda yapılan değişikliler böylesi bir söylem üzerinden meşrulaştırılmıştır.

Bu anlamıyla bu çalışma, eğitim kurumlarının dönüşümünü nitel bir gelişmeye de işaret eden doğrusal bir çizgi üzerinde önceki kurumun yerini bir sonrakine bıraktığı bir anlatı ışığında ele almak yerine eğitim kurumlarının dönüşümünü, eğitim anlayışının, yaşam biçimlerinin ve iktidar biçimlerinin dönüşümüyle ilişki içinde ele almıştır.

Yine bu çalışmada Türkiye'deki eğitim modernleşmesi literatürüne hâkim olan ilerleme söyleminin tarihsel olarak nasıl modernleşme süreciyle birlikte ortaya çıktığı gösterilmeye çalışılarak söylemin tarihsel ve ideolojik karakteri gösterilmiştir.

Osmanlı-Cumhuriyet modernleşme literatürü genel olarak modernleşme sürecinin Doğu olarak tariflenen coğrafyadaki etkileri üzerinde durmamaktadır. Oysa doğunun bir coğrafya olarak önce Osmanlı ardından Cumhuriyet döneminde yeni inşa edilen modern idari sisteme dâhil edilme süreci modernleşme süreciyle birlikte başlamıştır ve bu sürecin sancıları hâlâ devam etmektedir.

Bu yönüyle bu çalışma kendi alanında yeni sayılabilecek bir konuyu ele almış ve Osmanlı-Cumhuriyet modernleşmesini Doğu ve Doğu medreseleri üstündeki etkileri üzerinden okumaya çalışmıştır. Türkiye dışında modernleşme ve medreseler konusu antropoloji disiplini içinde çalışılmış olmakla birlikte bildiğimiz kadarıyla Türkiye'de böyle bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışma eğitim ve modernleşme tarihini bu modernleşme sürecinin gündelik yaşamla ilgisini kurarak salt kurumlar tarihi olmadığını göstermeye çalışmıştır. Bu anlamda çalışma bulgularının bundan sonra bu alanda yürütülecek çalışmalar için ışık tutacağına ve fayda sağlayacağına inanıyorum. Türkiye'de antropoloji disiplininin konuya daha çok eğilmesiyle birlikte modernleşme literatürü, modernleşmenin gündelik hayatla, yaşam biçimiyle, evren tasavvurlarıyla, zaman ve mekân örgütlenmesiyle, estetik beğenilerle daha çok ilişkisini kurarak modernleşme tartışmalarını daha somut bir zemine oturttarak ciddi katkılar sunabilecektir.

KAYNAKÇA

- ABU MANNEH, B. (1984). “The Naqshbandiyya-Mujaddidiyya in the Ottoman Lands in the Early 19th Century” *Die Welt des Islam* XXII
- AÇIKGENÇ; A. (2006). *İslam Medeniyetinde Bilgi ve Bilim* İstanbul: İSAM Yayınları.
- AHMED HİLMİ KOXİ EL-DİYARBEKİRÎ (2004). *Diwan-a Cam'ê*. İstanbul: İhsan Yayınları.
- AKGÜL, Mehmet (1991). *Türk Modernleşmesi ve Din* Konya: Çizgi Yayınları
- AKGÜNDÜZ, Murat (2004). *Osmanlı Medreseleri XIX. Asır* İstanbul: Beyan Yayınları
- AKŞİT, Bahattin (1991) “Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and Imam-Hatip Schools” R.Tapper *Islam in Modern Turkey: Religion, Politics and Literature in a Secular State* London: IB Tauris and School for Oriental and African Studies, University of London.
- AKYAVAŞ Bayram (1993). *Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi'nin Fransa Sefâretnâmesi* Ankara: TKAE Yayınları.
- AKYILDIZ, Ali (2006). *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme* İstanbul: İletişim Yayınları.
- ALTHBACH, Philip, G. Gail ve P. Kelly (1991) *Sömürgecilik ve Eğitim* İstanbul: Beyan Yayınları.
- ALGAR, Hamid (2007). *Nakşibendîlik* İstanbul: İnsan Yayınları
- ARASTEH, A. Reza (2000). *Mevlana Celaleddin Rumi'nin Kişilik Çözümlemesi: Aşkta ve Yaratıcılıkta Yeniden Doğuş* Ankara: Kitabiyat.
- ARMAĞAN, Mustafa (der) (2007). *İslam ve Bilim Tartışmaları* İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- ARMAĞAN, Servet (2005). *İslam'da İlim ve İlim Adamı* İstanbul: Gün dönümü Yayınları
- ASAD, Talal (2007). *Sekülerliğin BiçimleriHıristiyanlık, İslamiyet ve Modernlik* İstanbul: Metis Yayınları.

- _____ (2007a) “Antropolojik Bir Kategori Olarak Dinin İnşası” *Milel ve Nihal İnanc, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, Mayıs-Ağustos.
- _____ (Der) (2008). *Antropoloji ve Sömürgecilik* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ATİYEH, George (der) (1995). *The Book in the Islamic World* State University of New York Press.
- ATTAS, S. Nakib (1995). *İslam, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi* İstanbul: İnsan Yayınları.
- ATUF, Nafi (1930). *Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme* Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi
- AUGE M. & COLLEYN J.-P. (2005). *Antropoloji* Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- AYTAÇ, Kemal (1980) *Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar* Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- BAGADER, Ebubekir (der) (1991). *Modern Çağda Ulema* İstanbul: İz Yayıncılık
- BAKAR, Osman (2003). *Gelenek ve Bilim İslam’da Bilim Tarihi ve Felsefesi Üzerine* İstanbul: Gelenek Yayınları
- BALTACI, Cahit (2000). “Osmanlı Devleti’nde Eğitim ve Öğretim” *Türkler Ansiklopedisi*, Cilt 11, s.446-463.
- _____ (2005). *XV. XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri 2 Cilt* İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- BARRY, Andrew, Thomas Osborne, Nicholas Rose (1996). *Foucault And Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism And The Rationalities Of Government* (Eds) Chicago: The University of Chicago Press
- BAŞGÖZ, İlhan-WILSON E, Howard (1968). *Educational Problems in Turkey (1920-1940)* Bloomington: Indiana University Publications.
- BAUMAN, Zygmunt (1989) *Modernity and the Holocaust* Ithaca, N.Y. : Cornell University Press.

- BAYRAK, Mehmet (1994). *Açık-Gizli/Resmi Gayrı resmi Kürdoloji Belgeleri* Ankara: Özge Yayınları
- BAYRAKLI, Bayraktar (1989). *İslam'da Eğitim Batı Sistemleriyle Mukayeseli* İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- BAYRAKTAR Mehmet (2007). *İslâm'da Bilim ve Teknoloji Tarihi* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- BENNETT, Clinton (1996). *In Search of the Sacred* London: Cassell.
- BENEVELO, Leonardo (2006) *Avrupa Tarihinde Kentler* İstanbul: Literatür Yayınları.
- BERKES, Niyazi (2002) *Türkiye'de Çağdaşlaşma* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- BEŞİKÇİ, İsmail (1992). *Doğu Anadolu'nun Düzeni*. Ankara: Yurt Yayınevi
- BİLKAN, Ali Fuat (2002). *Hayri-Name'ye Göre XVII. Yüzyılda Osmanlı Düşünce Hayatı* Ankara: Akçağ Yayınevi.
- BRIAN, Morris (2004). *Din Üzerine Antropolojik Gözlemler Bir Giriş Metni* Ankara: İmge Yayınevi.
- BRUINESSEN, Martin Van (1999). "Kurds and Islam" *Islamic Area Studies Project Working Paper no. 13*, Tokyo, Japan.
- _____ (2003a). *Ağa Şeyh Devlet* İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (2003b) "17. Yüzyılda Diyarbakir'de Ekonomik Hayat" *Evliya Çelebi Diyarbakir'de* Martin Van Bruinessen ve Hendrik Boeschoten (Der) İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (2003c) "Diyarbakir'de Din Hayatı: İslâm Öğretimi ve Tarikatlerin Rolü" *Evliya Çelebi Diyarbakir'de* Martin Van Bruinessen ve Hendrik Boeschoten (Der) İstanbul: İletişim Yayınları
- _____ (2003d) "Osmanlılar'ın Diyarbakir'i Fethi ve 16. ve 17. Yüzyıllarda Vilayetin İdarî Organizasyonu" *Evliya Çelebi Diyarbakir'de* Martin Van Bruinessen ve Hendrik Boeschoten (Der) İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (2005). *Kürdistan Üzerine Yazılar* İstanbul: İletişim Yayınları

- BUTLER, Judith (2004). “What is Critique? An Essay on Foucault’s Virtue”, Sara Salih (ed.) *The Judith Butler Reader* içinde. Oxford: Blackwell, pp 302-322.
- ÇARŞILI, İ.H.U (1988). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- ÇELEBİ, Ahmet (1998). *İslam’da Eğitim-Öğretim Tarihi* İstanbul: Damla Yayınevi.
- CHANEY, David (1999). *Yaşam Tarzları* Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- CHARLE, C. ve VERGER, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi* Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- CHATTERJEE, Partha (1993). *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- CORNELL, Svante E. (2001). The Kurdish Question in Turkish Politics. *Orbis* 45(1): pp 31-46.
- COLLINGWOOD, R.G. (1999). *Doğa Tasarımı* Ankara: İmge Kitabevi.
- DAFTARY, Farhad (ed.) (2000). *Intellectual Traditions in Islam* London&New York: I.B. Tauris.
- DAWSON, Christopher (1997). *Batının Oluşumu* İstanbul: Dergah Yayınları.
- DEMİR, Remzi (2005). *Philosophia Ottomanica Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Türk Felsefesi III Cilt* Ankara: Lotus Yayınevi.
- _____ (2001). *Osmanlılar’da Bilimsel Düşüncenin Yapısı* Ankara: Epos.
- DEMİRCAN, Nezir (2004). *Halil Günenç Hoca Hayatı Hatıratı*, İstanbul: Beyan Yayınları
- DILOVAN, Selman (1998). “Di perwerdebûnê de rola Medresên Kurdan” *Nûbihar*, 6/63-64, s. 13-16.
- DİNÇER, Nahid (1998). 1913’ten Günümüze İmam Hatip Okulları Meselesi İstanbul: Şule Yayınları.
- DİRLİK, Arif (2001) “Postmodernism and Chinese History” *Boundary* 28(3):19-60.
- DOĞAN, Nuri (1994) *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)* İstanbul: Bağlam Yayınları.

- DURRE, Abdurrahman (2004). *Şerha Dîwana Ehmedê Xanî* İstanbul: Keskasor
- EDMONDS, C.J. (2003) *Kürtler, Türkler ve Araplar Kuzey-doğu Irak'ta Siyaset ve İnceleme (1919-1925)*, İstanbul: Avesta Yayınları.
- EL-BEDRÎ, Abdülaziz (1989). *İslam'da Devlet Adamı ve Alim* İstanbul: Kültür Basın Yayın Birliği.
- ERGİN, Osman (1939-43). *Türkiye Maarif Tarihi 5 Cilt* İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- ERGÜN, Mustafa (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi* Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- _____ (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)* Ankara: Ocak Yayınları.
- EROĞLU, M. Şerif (2004). *Bütün Yönleriyle Arabkendi* İstanbul: Kent Yayınları,
- EZ-ZERNUCÎ, İmam Burhaneddin (1999). *Ta'lim-ül Mûteallim Tercemesi* Haz. Mikalil Adıgüzel, İstanbul: Yasin Yayınevi.
- FAHRÎ, Macit (1992) *İslâm Felsefe Tarihi* İstanbul: İklim Yayınevi.
- FARUKİ, İsmail Raci (2006). *Bilginin İslamileştirilmesi* İstanbul: Risale Yayınları
- FAZLUR RAHMAN (2002) *İslâm ve Çağdaşlık Fikri Bir Geleneğin Değişimi* Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- FEQÎ HUSEYN (1998). "Destpêka Medresa Kurdî û Baba Tahirê Uryan" *Nûbihar*, 6/63-64, s.17-19.
- FLEISCHER, Cornel H. (2001). *Tarhçi Mustafa Âli Bir Osmanlı Aydın ve Bürokratı* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- FORTNA, Benjamin C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn- Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Devrinde İslâm, Devlet ve Eğitim*.
- FOUCAULT, Michel (1982) *The Archaeology of Knowledge, and the Discourse on Language* New York : Pantheon.
- _____ (1983) *Discourse and Truth* (Berkeley: University of California Press).
- _____ (2002) *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences* London : Routledge.

- _____ (2004). *Felsefe Sahnesi- Seçme Yazılar 5* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- FREUND, Julien (1997). “Max Weber Zamanında Alman Sosyolojisi” Tom Bottomore ve Robert Nispet (Der) *Sosyolojik Çözümlenin Tarihi* Ankara: Ayraç Yayınevi.
- GARAUDY, Roger (2004). *İslam'ın Vaat ettikleri* İstanbul: Pınar Yayınları.
- _____ (2006). *İnsanlığın Medeniyet Destanı* İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı Yayınları.
- GAZALİ (1994). *El-Munkiz Mine'd-Dalal* İstanbul: MEB Yayınları.
- GELLNER, Ernest (1994). *Postmodernizm İslam ve Us* Ankara: Ümit Yayıncılık.
- GENCER, Mustafa (2003). *Jöntürk Modernizmi ve “Alman Ruhu” 1908-1918 Dönemi Türk-Alman İlişkileri ve Eğitim* İstanbul: İletişim Yayınları.
- GEORGEON, François (2006). *Osmanlı Türk Modernleşmesi (1900-1930)* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- GIBB, H.A.R. (1977). *Mohammedanism* London: Oxford University Press.
- GIDDENS, Anthony (1998). *Modernliğin Sonuçları* İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- GOLDMANN, Lucien (1999). *Aydınlanma Felsefesi* Ankara: Doruk Yayıncılık.
- GÖKAÇTI, Mehmet Ali (2005). *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatipler* İstanbul: İletişim Yayınları.
- GULBENKİAN KOMİSYONU (1998). *Sosyal Bilimleri Açın* İstanbul: Metis Yayınları.
- GÜNALTAI, M. Şemseddin (2006). *Dinler Tarihi Yeryüzündeki İlkel Dinler* İstanbul: Kesit Yayınları.
- GÜNDÜZ, Mustafa (2007). *II. Meşrutiyet’in Klasik Paradigmaları İctihad, Sebilü’r-Reşad ve Türk Yurdu’nda Toplumsal Tezler*
- HAKAN, Sinan (2007). *Osmanlı Arşiv Belgelerinde Kürtler ve Kürt Direnişleri* İstanbul: Doz Yayınları.
- HASKINS, Charles H. (1957). *The Rise Of University*. New York: Cornell University Press.

- HIZLI, Mefail (2001). “Osmanlı Klasik Döneminde Medrese”, *Türkler Ansiklopedisi*, Cilt 11, s. 426-36.
- HOBSBAWM, Eric, Terence Ranger (Eds.) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HODGSON, M.G.S. (2003). *İslam'ın Serüveni* İstanbul: İz Yayınları.
- HORANI, Albert (2004). *Arap Halkları Tarihi* İstanbul: İletişim Yayınları
- _____ (2007). *Batı Düşüncesinde İslam*, İstanbul: Pınar Yayınları
- HUNG, Ho-fung (2007). “Şarkiyatçılık ve Alan Araştırmaları: Sinoloji Olgusu” *İki Kültürü Aşmak*, Richard E.Lee & Immanuel Wallerstein (Der), Ankara: Metis Yayınları.
- HÜSEYİN, Muhammed (2000). *Modernizmin İslam Dünyasına Girişi* İstanbul: İnsan Yayınları.
- İBN-İ Sina-İBN-İ Tufeyl (1996). *Hay Bin Yakzan* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İBN HALDUN (1996). *Mukaddime III Cilt* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İHSANOĞLU, Ekmeleddin (2002) “Osmanlı İmparatorluğunda Klasik Bilim Geleneğinin Tarihçesi”, *Türkler Ansiklopedisi*, Cilt 11, s. 155-174.
- _____ (2007) *Osmanlılar ve Bilim Kaynaklar Işığında Bir Keşif* İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- İNAL, Kemal (2004). *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İNALCIK, Halil (2008). *Osmanlı İmparatorluğu Klâsik Çağ (1300-1600)* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İNALCIK, Halil & SEYİTDANLIOĞLU, Mehmet (2006). *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* Ankara: Phoenix Yayınevi.
- IRWIN, Robert (2008) *Oryantalistler ve Düşmanları* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- IZADY, Mehrdad R. (2004). *Kürtler/Bir El Kitabı* Ankara: Doz Yayınları.
- JACKSON, Robert (2005). *Din Eğitimi: Yorumlayıcı Bir Yaklaşım* İstanbul: Dem Yayınları.

- JWAIDEH, Wadie (1999). *Kürt Milliyetçiliğinin Tarihi Kökenleri ve Gelişimi* İstanbul: İletişim Yayınları
- KAFADAR, Osman (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma* Ankara: Vadi Yayınları.
- KALAFAT, Yaşar (2003). *Bir Ayaklanmanın Anatomisi Şeyh Sait* Ankara: ASAM Yayınları
- KANT, Imanuel (2005). *Pedagoji Üzerine* İstanbul: Yeni Zamanlar Yayınları.
- KAPLAN, İsmail (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi* İstanbul: İletişim Yayınları.
- KARA, Mustafa (1990). *Din Hayat Sanat Açısından Tekkeler ve Zaviyeler* İstanbul: Dergah Yayınları.
- KARA, İsmail ve BİRİNCİ, Ali (2005). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri- Hatıralar Yorumlar Tetkikler* İstanbul: Dergâh Yayınları.
- KASABA, Reşat (2005). *Dünya İmparatorluk ve Toplum Osmanlı Yazıları* İstanbul: Kitap Yayınevi.
- KAZANCIGİL, Aykut (2007). *Osmanlılar’da Bilim ve Teknoloji* İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- KILIÇBAY, Mehmet Ali (2000). *Şehirler ve Kentler* Ankara: İmge Yayınları.
- KIRLI, Cengiz (2006) “Kahvehaneler ve Hafiyeleler: 19. Yüzyıl Ortalarında Osmanlı’da Sosyal Kontrol” *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* Halil İnalçık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu (Der) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- KNAUFT, Bruce M. (2002) *Critically Modern: Alternatives, Alterities, Anthropologies* Bloomington, IN: Indiana University Press.
- KODAMANOĞLU, M. Nuri (1965). *Education In Turkey (1923-1960)* İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- KORKUSUZ, Şefik (1996). *Arşiv Belgelerinde Son Devir Diyarbakır Uleması* İstanbul: Melissa Matbaası.
- _____ (1997). *Tezkire-i Meşayih-i Amid (Diyarbakır Velileri)* İstanbul: Yıldızlar.

- _____ (2003). *Seyahatnamelerde Diyarbekir* İstanbul: Kent Yayınları.
- KREISER, Klaus & NEUMANN, Christopher K. (2008). *Küçük Türkiye Tarihi* İstanbul: İletişim Yayınları
- LAPIDUS, Ira (2003). *İslam Toplumlari Tarihi* İstanbul: İletişim Yayınları.
- LE GOFF, Jacques (2006). *Ortaçağda Entellektüeller* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- LEE E., Richard ve Wallerstein, Immanuel (Der) (2007). *İki Kültürü Aşmak Modern Dünya Sisteminde Fen Bilimleri ve Beşeri Bilimler Ayrılığı* İstanbul: Metis Yayınları.
- LEKESİZ, Hulusi (1991). “Osmanlı İlmi Zihniyeti: Teşekkülü, Gelişmesi ve Çözülmesi Üzerine Bir Tahlil Denemesi *Türk Yurdu*, 11/49, s. 20-31.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1997). *İrk, Tarih ve Kültür* İstanbul: Metis Yayınları
- LINDHOLM, Charles (2004). *İslamî Ortadoğu Tarihsel Antropoloji* Ankara: İmge Kitabevi.
- LOO, Hans Van Der ve Reijen Willem Van (2006). *Modernleşmenin Paradoksları* İstanbul: İnsan Yayınları.
- LÖWY, Michaël (2007). *Walter Benjamin: Yangın Alarmı “Tarih Kavramı Üzerine” Tezlerin Bir Okuması* İstanbul: Versus Yayınları.
- MAHMUD Cevad İbnü’ş Şeyh Nafi (2001). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Târihçe-i Teşkilat ve İcrââtı-XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi-* (Haz. Taceddin Kayaoğlu) Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- MAKDİSİ, George (1990). *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- _____ (2004). *Ortaçağ’da Yüksek Öğretim İslam Dünyası ve Hristiyan Batı* İstanbul: Gelenek Yayınları.
- MALMÎSANIJ (2002). *Kürt Talebe-Hêvî Cemiyeti İlk Legal Kürt Öğrenci Derneği* İstanbul: Avesta Yayınları.
- MALINOWSKİ, B. (1992). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi* İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- _____ (2000). *Büyük Bilim ve Din* İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- MARDİN, Şerif (1995). *Bediüzzaman Said-i Nursi Olayı. Modern Türkiye’de Din ve Toplumsal Değişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (1997). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (2001). *Türkiye’de Din ve Siyaset* İstanbul: İletişim Yayınları.
- MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich (1976a) *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı* İstanbul: Sol Yayınları.
- _____ (1976) *SEÇME YAPITLAR I* İstanbul: Sol Yayınları.
- MARX, Karl (2004) *Alman İdeolojisi (Feuerbach)* İstanbul: Sol Yayınları
- MELAYÊ Batê (15.yy.- 2003). *Mevlûda Kurmancî* İstanbul: Fırat Yayınevi.
- MELA Ahmedê Cizîrî (2008). *Diwan* İstanbul: Nûbihar Yayınları.
- MELA Seîd (1998). “Mezhebên nehwê û kitêbên xwendinê” *Nûbihar* 6/63-64, s. 19-22.
- MESSICK, Brinkley. M. (1993). *The Calligraphic State: Textual Domination and History in a Muslim Society*. Berkeley: University of California Press.
- MIGUEL, Adrew (1992). *İslam Medeniyeti* İstanbul: Ağaç Yayınları.
- MIELANTS, Eric (2007). “Tepki ve Direniş: Doğa Bilimleri ve Beşeri Bilimler, 1789-1945” *İki Kültürü Aşmak* Richard E. Lee ve Immanuel Wallerstein (Der) İstanbul: Metis Yayınları
- MITCHELL, Timothy (2005). *Mısır’ın Sömürgeleştirilmesi* İstanbul: İletişim Yayınları.
- MUHAMMED, Halid Cemil (2008). *Melayê Cizîrî Sevgi ve Güzelliğin Şairi* İstanbul: Hivda İletişim.
- MUSTFA Sabri Efendi (2007). *Hilafetin İlgası’nın Arkaplanı* İstanbul: İnsan Yayınları.
- NASR, Seyyid Hüseyin (2006) *İslam ve Bilim* İstanbul: Yeni Şafak
- NASR, Seyyid Hüseyin (1991). “Tabiat Tarihi” M. M. Şerif *İslam Düşünce Tarihi Cilt 4* İstanbul: İnsan Yayınları.
- NEEDHAM, Joseph (1997). *Doğu ve Batı Arasında Bilim* İstanbul: Yeni Zamanlar Yayınları.

- NEUMAN, W. Lawrence (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nicel ve Nitel Yaklaşımlar 2 Cilt* İstanbul: Yayınodası Yayınları
- NİKİTİN BAZİL (2002). *Kürtler. Sosyolojik ve Tarihi İnceleme* İstanbul: Deng Yayınları.
- NOROZÎ, Emin (2002). “Xwendin û Feqîî”, *Bîrnebun Dergisi*, 18. s.15-26.
- OAKLEY, Fransis (1993). *The Mediaval Experience* London: University of Toronto Pres.
- OCAK, Ahmet Yaşar (1998). *Osmanlı Toplumunda Zındıklar ve Mülhidler (15.-17.Yüzyıllar)* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- _____ (2000). “Selçuklular ve Beylikler Devrinde Düşünce” *Türkler Ansiklopedisi*, Cilt 7, s. 429-38
- _____ (2000). “Klasik Dönem Osmanlı Düşünce Hayatı” *Türkler Ansiklopedisi* Cilt 7, s. 15-26.
- OKUMUŞ, Ejder (2006). “Osmanlı Modernleşmesi” Ejder Okumuş, Ahmet Cihan, Mustafa Avcı (Der) *Osmanlı Devleti'nde Eğitim Hukuk ve Modernleşme* İstanbul: Ark Yayınları
- OLSON, Robert (1992). *Kürt Milliyetçiliğinin Kaynakları ve Şeyh Said İsyanı* Ankara: Özge Yayınları.
- OPPENHEIMER, Franz (2005). *Devlet* Ankara: Phoenix Yayınları.
- ORTAYLI, İlber (2000) *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (2005). *Osmanlı İmparatorluğunda Alman Nüfuzu* İstanbul: Alkım Yayınevi.
- ÖCAL, Musa (ed) (2008). *Tanıkların Dilinden Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi ve Din Hayatı 3 Cilt* İstanbul: Ensar Neşriyat.
- ÖNGÖREN, Reşat (2003). *Osmanlılar'da Tasavvuf, Anadolu'da Sûfîler, Devlet ve Ulemâ (XVI. Yüzyıl)* İstanbul: İz Yayıncılık.
- ÖZ, Mehmet (1997). *Osmanlı'da “Çözülme” ve Gelenekçi Yorumcuları* İstanbul: Dergah Yayınları.

- _____ (1999). “Klasik Dönem Osmanlı Siyasal Düşüncesi: Tarihi Temeller ve Ana İlkeler” *İslami Araştırmalar*, 12/1, f27-33.
- ÖZBUDUN, Sibel-ŞAFAK, Balkı- ALTUNTEK N. Serpil (2007). *Antropoloji Kuramlar/Kuramcılar* Ankara: Dipnot Yayınları.
- ÖZDEMİR, Hüseyin (2006). *Osmanlı Yönetiminin Dinî Temelleri, Kılıç Kalem ve İlim* İstanbul: Yitik Hazine Yayınları
- ÖZKİRAZ, Ahmet (2000). *Sabri F. Ülgener’de Zihniyet Analizi* Ankara: A Yayınları.
- ÖZOĞLU, Hakan (2005) *Osmanlı Devleti ve Kürt Milliyetçiliği* İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- ÖZTOPRAK, Sadrettin (2004). *Şark Medreselerinde Bir Ömür* İstanbul: Beyan Yayınları.
- ÖZYILMAZ, Öner (2002). *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları* Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- PARLA, Taha (1994). *Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları Cilt 1-3, Atatürk’ün Nutku* İstanbul: İletişim Yayınları.
- PAYNE, Michael (1997) *Reading Knowledge: An Introduction to Barthes, Foucault, and Althusser* Malden, MA: Blackwell.
- RACİ F., İsmail (2006). *Bilgi’nin İslamileştirilmesi- Genel Çalışma Planı ve İlkeler* İstanbul: Risale Yayınları.
- RAHMAN, Fazlur (1996). *İslam ve Çağdaşlık. Fikri bir Geleneğin Değişimi* Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- RAŞİD, Rüşdi (der.) (2006). *İslam Bilim Tarihi I. Cilt* İstanbul: Litera Yayıncılık.
- ROGAN, Eugene L. (2001) “II. Abdülhamid’in Aşiret Mektebi (1892-1907)” *Aşiret Mektep Devlet Osmanlı Devletinde Aşiret Mektebi* Alişan Akpınar ve Eugene L. ROGAN İstanbul: Aram Yayıncılık.
- ROSENTHAL, Franz (2004) *Bilginin Zaferi* İstanbul: Ufuk Yayınları
- RESULAN, Osman (1998). “Di bin siya minarê da Melayê Cizîrî” *Nûbihar*, 6/62 s.3-4.
- SAİYIDAIN, K.G. (2003). *İkbal’in Eğitim Felsefesi* Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

- SAID, Edward W. (2006). *Şarkiyatçılık Batı'nın Şark Anlayışları* İstanbul: Metis Yayınları.
- SAKAOĞLU, Necdet (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi* İstanbul: İstanbul bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SARIKAYA, Yaşar (1997). *Medreseler ve Modernleşme* İstanbul: İz Yayıncılık.
- SCOTT, James C. (2008). *Devlet Gibi Görmek İnsanlık Durumunu Geliştirmeye Yönelik Projeler Nasıl Başarısız Oldu* İstanbul: Versus Yayınları
- SEÇKİN, Bekir Sami (2005). *Başlangıçtan Günümüze Siirt Tarihi* İstanbul Siirtliler Derneği.
- SEYİD ELİYÊ FİNDİKÎ (1967-1999). *Dîwan* İstanbul: Nûbihar.
- SEZGİN, Fuat (1993). “Müslümanların İlimler Tarihindeki Yeri” *İslam ve Bilim* (1993). İstanbul: Neşriyat içinde
- _____ (2004). “Kültür Dünyasının İlimler Tarihindeki Yeri” *İslamiyat* Nisan-Haziran 2004, Cilt 7, Sayı 2, sf. 9-19.
- _____ (2007). *İslam'da Bilim ve Teknik, V Cilt* Ankara: TÜBA ve T.C. Kültür Bakanlığı Ortak Yayını.
- SOMEL, Selçuk Akşin (2001) *The Modernization of Public Education in the Otoman Empire 1839-1908 İslamization Authority and Discipline* Brill Academic Publisher.
- SÖNMEZSOY, Selahattin (1998). *Kur'ân ve Oryantalistler* Ankara: Fecr Yayınevi.
- SZYLIOWICZ, Joseph S. (1973). *Education and Modernization in the Middle East* Ithaca & London: Cornell University Press.
- ŞEN, Adil (1995). *İbrahim Müteferrika ve Usûlü'l-Hikem fî Nizâmi'l-Ümem* Ankara: Türkiye diyanet Vakfı Yayınları.
- ŞERİATİ, Ali (1989). *Hür Düşünce Mektebi*, Ankara: Birleşim Yayın-Dağıtım.
- TAHA, Şeyh Muhammed (2003). *Mektubat* İstanbul.
- ŞİMŞEK, Mehmet (2006). *Amid'den Diyarbakir'e Eğitim Tarihi* Kent Yayınları
- ŞİRİN, İbrahim (2006). *Osmanlı İmgeleminde Avrupa* Ankara: Lotus Yayınevi

- ŞOREŞ, Süleyman (1998). “Tesîra medresê li ser torevaniya kurdî” *Nûbihar* 6/63-64, s.23-26.
- TAYLOR, Charles (1995). *Modernliğin Sıkıntıları* İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- _____ (2006). *Modern Toplumsal Tahayyüller* İstanbul: Metis Yayınları.
- TEKELİ, İlhan-İLKİN, Selim (1999). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- TELLİ, Mela Ebdullah (1998). “Nêrînek li ser Medresên Kurdan’ *Nûbihar*, 6/63-64, s.5-7.
- TİMUR, Taner (2000). *Osmanlı Kimliği* Ankara: İmge Yayınevi.
- _____ (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler* Ankara: İmge Yayınevi.
- TİMURTAŞ, Abdulhadi (2008). *Botan Müderisslerinin Piri Molla Muhammed Zivingi* İstanbul: Kent Yayınları.
- TIRYAKIAN, Edward A. (1997) “Emile Durkkheim” *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* Tom Bottomore ve Robert Nispet içinde (Der) İstanbul: Ayraç Yayınları.
- TOPÇU, Nurettin (1998). *Türkiye’nin Maarif Davası* İstanbul: Dergah Yayınları.
- TOUATI, Houari (2004). *Ortaçağ’da İslam ve Seyahat. Bir Âlim Uğraşının Tarihi ve Antropolojisi* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TOULMIN, Stephen (2002). *Kozmopolis Modernite’nin Gizli Gündemi* İstanbul: Paradigma Yayınları.
- TURAN, Kemal (1996). *Ahilikten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi* İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
- UÇAN, Salih (1983). *Nakşibendi Şeyhlerinin Kutsal Sözleri* İstanbul Huzur Yayın Dağıtım
- ULUDAĞ, Süleyman (1997). *İslam Düşüncesinin Yapısı: Selef, Kelâm Tasavvuf Felsefe* İstanbul: Dergâh Yayınları.
- UNAN, Fahri (2003). *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- ÜLGENER, Sabri (1991). *İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası* İstanbul: DER Yayınları.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (2005). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi* İstanbul: Ülken Yayınları
- ÜNDER, Hasan (der.) (2002). *Skolastik Eğitim ve Türkiye’de Skolastik Tarz* Ankara: Epos Yayınları.
- ÜSTEL, Füsün (2005). “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde- II. *Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* İstanbul: İletişim Yayınları
- VARLÎ, M. Ebdullah (2004). *Dîwan û Jînewarî ya Ahmed ê Xanî* İstanbul: Sipan Yayınları Yayınevi.
- _____ (2004). *Dîwan û Gobîdeyê Ahmed ê Xanî Yêd Mayîn* İstanbul: Sipan Yayınları Yayınevi.
- WILLIAMSON, Bill (1987). *Education and Social Change in Egypt and Turkey* Hampshire: The Macmillan Press.
- XAN BUDAQ, Salihê Kurê, (2005). *Diroka Nijada Şêrwan* İstanbul: İstanbul Kürt Enstitüsü Yayınları.
- YAKUBOĞLU, Kenan (2006). *Osmanlı Medrese Eğitimi ve Felsefesi* İstanbul: Gökkuşbu.
- YAKUT, Esra (2005). *Şeyhülislamlık Yenileşme Döneminde Devlet ve Din* İstanbul: Kitap Yayınevi.
- YILDIZ, Aytaç (ed) (2007). *Oryantalizm Tartışma Metinleri* İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- YÜKSEL, Müfit (1993). *Kürdistan’da Değişim Süreci* Ankara: Sor Yayıncılık
- _____ (1998). “Medrese û tekye li tenişta hev bûn” *Nûbihar* 6/63-64 s.8-11.
- ZAKZÛK, Hamdi (1993). *Oryantalizm veya Medeniyet Hesaplaşmasının Arka Plânı* İzmir: Işık Yayınları.
- ZENGİN, Zeki Salih (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi* Ankara: Akçağ Yayınları.

ZEYDAN, Corci (2004). *İslam Medeniyeti Tarihi* İstanbul: İletişim Yayınları.

ZINAR, Zeynelabidin (1993). *Xwendina Medresê* Stockholm: Pencînar Yayınları.

_____ (2008). “Di Medreseya Kurdî de Şaxên Zanistiyê” *Nûbihar* 103 s.58-60.

ZIZEK, Slavoj (2002). *İdeolojinin Yüce Nesnesi* İstanbul: Metis Yayınları