

dem 3

okul
publik
mart 2008

dergi

Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi



dünyada bir mesele olarak

islam dini eğitimi

- » Prof. Dr. Recep Kaymakcan ile: "Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa'da Okullarda İslam Öğretimi" Uluslararası Sempozyumu Üzerine
- » Türkiye'de Din Denetlerinde Vatandaşlık Eğitimi
- » Batının Kontrolünde İslâm Dini Eğitimi
- » Avrupa'daki Müslüman Azınlıkların Din Eğitiminin Problemleri Üzerine...
- » Batı İçin Pakistan Medreselerinin İfade Ettığı Anlam Üzerine Yerinden Bir Bakış
- » Ali Buluç: İslâm Dünyasında Eğitim, Sivil Bir Hareket Olmak...
- » Katliamcı Din Dersi İçin Bir Öneri: DKAİB Danışma Kurulu



Editörden

DEM Dergi yeni sayısıyla karşınıza çıkmanın heyecanını yaşıyor. İlk sayımızda, Değerler Eğitimi Merkezi'nin de kendisine isim olarak seçtiği temel kavram olan "değer" kavramını konu edinmiştik. Bu giriş aynı zamanda, Değerler Eğitimi Merkezi'nin temel ilgi alanında okuyucularıyla birlikte düşünme girişimiydi. "Türkiye'de din politikaları ve eğitime etkileri"ni konu alan ikinci sayımız da konuyu ele alma düzeyi itibarıyla oldukça ilgi gördü. İkinci sayının gördüğü ilgi, Dem Dergi'nin uzun soluklu olacağını ümit ettiğimiz yürüyüşünde önemli bir moral kaynağı oluşturdu.

Elinizde bulunan yeni sayımızda ise "dünyada İslâm dini eğitimi"ni konu aldık. DEM'in düzenlediği "Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa'da Okullarda İslâm Öğretimi" konulu sempozyumun ardından, Dem Dergi'de aynı konuyu ele alarak, sempozyumda ortaya çıkan neticeleri değerlendirmek, tartışmak arzusundayız.

Bu düşünceden hareketle dosyamız, -sempozyumun da bir özeti sayılabilecek şekilde dünyada İslâm dini öğretiminin genel panoramasını veren bir yazı ile başlıyor. Burada ortaya konulan tabloda İslâm dünyasında devam etmekte olan iki din eğitimi kolu bizi karşılıyor: geleneksel ve modern kurumlar. Dergimizin bundan sonraki yazılarında bu iki kolu, özellikle sıkıntı alanlarına yoğunlaşarak ele almaya çalıştık.

Öncelikle tarihsel süreçte geleneksel eğitimden modern eğitime nasıl geçildiğini incelemek gerekiyordu. Medreseleri kaldırarak kurduğu modern okullarda az da olsa din eğitimi yer veren Türkiye'de bu eğitimin, vatandaşlık eğitimi ile iç içe olduğunu tespit edebiliyoruz. Bu tespit, okullardaki din eğitiminin geleneksel anlamdaki din eğitiminden önemli bir farkına da işaret ediyor. Özellikle son onlu yıllarda çeşitli Müslüman ülkelerde bu eğitim müfredatları üzerinde Batılı ülkelerin telkin ve kontrolü de başka bir sorun alanını oluşturuyor. Tüm bunlar olurken, okullarda İslâm dini öğretimi konusu, sadece Müslüman ülkelerin gündemi olmaktan çıkıp, Avrupa'da artan Müslüman nüfus sebebiyle, bir yanda da Avrupa'da bir eğitim meselesi olarak kendisini gösteriyor.

Öte yandan Pakistan gibi ülkelerde ise geleneksel eğitim kanalları halen güçlü bir şekilde varlıklarını sürdürüyorlar. Lakin, gerek içerden gelen değişim ihtiyacı, gerekse dışarıdan gelen baskı ve ithamlar, bu kurumları bir yandan kendini koruma refleksiyle radikalleşmeye iterken, öte yandan alelacele bir değişim telaşı içerisinde kaosa sürüklüyor.

İlginç olan diğer bir nokta ise, Batı'da eğitimlerini tamamlayan bir takım Müslüman düşünürlerin elinde yeni bir "İslâm eğitimi" kavramının üretilmiş olması. Bunun ne derece modern, ne derece geleneksel olana yakın olduğu ayrı bir tartışma alanı olarak kendisini gösteriyor.

Müslüman ülkelerde din eğitimi konu alan bu sayımız parlak bir manzara ortaya koymuyor, bunu görüyoruz. Ancak, geride bıraktığımız 100-150 yıllık sürenin ardından, yani Müslüman coğrafyanın gerek haritasının, gerekse kurumlarının değişim gösterdiği bir dönemin ardından Müslüman dünyanın, başka pek çok sosyal kavramı olduğu gibi, "eğitim" kavramını da yeniden düşünmeye başladığını görüyoruz. Yaşanılan sorunlar ve arayışlar bizi buna sevk ediyor. Genel olarak dünyada din eğitime yönelik bir ilgi artışı olurken, önümüzdeki yıllarda İslâm dini eğitiminin de daha fazla tartışılacağını öngörmek zor değil...

Dem Dergi'ye gerek dosya konusunda, gerekse dosya dışındaki bölümlere yazılarıyla katılan tüm yazarlara teşekkür ederek, bu sayının konu edindiğimiz tartışmalara katkıda bulunmasını diliyoruz.

İÇİNDEKİLER

DOSYA

dünyada bir mesele olarak islam dini eğitimi

04

Türkiye Modelinin Aşması Gereken Konu: Bir “Din Eğitimi” Dersi Üretmek

Ahmet Şişman

06

Dünyada Bir Mesele Olarak İslâm Dini Eğitimi

Mahmut Zengin

26

Prof. Dr. Recep Kaymakcan ile:

“Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa’da Okullarda İslam Öğretimi” Uluslararası Sempozyumu Üzerine

30

Doç. Dr. Ahmet Kavas ile: “İslâm Ülkelerinde Eğitim Kongresi” üzerine...

34

Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Din Eğitimi

Zeki Salih ZENGİN

38

Türkiye’de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi

Emine KESKİNER

42

“Mabet İçinde Eğitim” ya da “İçinde Eğitim Olan İbadet”

Ahmet ONAY

46

İslâm Anlayışında “Eğitim” Üzerine Düşünceler

Hayati HÖKELEKLİ

50

Batının Kontrolünde İslâm Dini Eğitimi

Mustafa KÖYLÜ

56

“İslâm Eğitimi” Kavramı Üzerine Bir Literatür İncelemesi

Cemil OSMANOĞLU

64

Avrupa’daki Müslüman Azınlıkların Din Eğitiminin Problemleri Üzerine...

Özcan HIDİR

72

Batı İçin Pakistan Medreselerinin İfade Ettiği Anlam Üzerine Yerinden Bir Bakış

Abdulhamit BİRİŞİK

84

Ali Bulaç: İslâm Dünyasında Eğitim, Sivil Bir Hareket Olmalı...

Hazırlayan: Ramazan AKKIR



ISSN:

1307-6221

Ensar Neşriyat Tic. A.Ş. Adına Sahibi:

Ahmet Şişman

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü ve Editör:

Dr. Z. Şeyma Arslan

Yayın Kurulu:

Fatma Tunç Yaşar

Mahmut Zengin

Mustafa Yılmaz

Ömer Ocakoğlu

Dr. Z. Şeyma Arslan

Yayın Danışma Kurulu:

Prof. Dr. Recep Kaymakcan

Prof. Dr. Hayati Hökelekli

Dr. Seyfi Kenan

Grafik Tasarım:

Erhan Akçaoğlu

Baskı-Cilt:

İMAK 212 656 49 97

Yazışma Adresi:

Süleymaniye Caddesi, No: 11 - 13

Süleymaniye Eminönü / İSTANBUL

Tel : 0212. 513 03 09 - 0212. 513 09 90

Faks: 0212. 522 46 02

www.dem.org.tr iletisim@dem.org.tr

Fiyatı:

5 YTL (KDV Dahil)

Yayımlanan malzemenin bütün hakları
Dem Dergi'ye aittir. Kaynak gösterilerek alıntılanabilir.
Yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

96 **YORUM:** Katılımcı Din Dersi İçin Bir Öneri: DKAB
Danışma Kurulu

Recep KAYMAKCAN

98 **ATIF:** Osmanlı Kadının Eğitimine Yönelik İlk
Süreli Yayın: Terakki-i Muhadderat

Fatma TUNÇ YAŞAR

106 **ATIF:** Osmanlı'da Yetim ve Fakir Çocuklar İçin
Eğitim Kurumları

Nurdan ŞAFAK

109 **BİR DEĞER:** Şefkat
Hayati HÖKELEKLİ

114 **SINIF ve DEĞİŞİM:** Günümüzde DKAB Dersleri:
Engeller ve Öncelikler Mustafa YILMAZ

116 Değerler Eğitimi Merkezi'nden Haberler

120 Kitabiyat

bir “din eğitimi” dersi üretmek

Ahmet ŞİŞMAN | Ensar Vakfı Mütevelli Heyeti Başkanı

Dünya, din ve vicdan özgürlüğünün, bireysel bir özgürlük alanı olmanın ötesinde, hem uluslar arası sistemin yürümesi hem de uluslar arası sistem içindeki farklı insan topluluklarının bir arada yaşaması açısından merkezi bir role sahip olduğunu, Sovyetlerin çöküşü ve 11 Eylül gibi uluslar arası yaşanan gelişmelerle, daha iyi kavrama imkânına sahip oldu. Bu olaylar sonrası, ihmal edilen din eğitimi ve öğretimi meselesinin artık bir eğitim meselesi olmanın ötesinde uluslar arası politikalar için belirleyici olan bir mesele olarak ele alınmaya başlandığını görmekteyiz. Çünkü yaşanan bu gelişmelerin, diğer birçok neden yanında, din meselesinin ve onun en önemli yansıma alanlarından biri olan din eğitimi ve öğretimi meselesinin sağlıklı, gerçekçi ve eşitlikçi bir şekilde çözüme kavuşturulamamasından da kaynaklandığını rahatlıkla söylemek mümkündür.

Din ve özel olarak din eğitimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar, dünya ölçeğindeki gelişmelerle ilişkili olduğu gibi aynı zamanda kendi yerel ve bölgesel yaklaşım farklılıklarımızdan; bu farklılıkların ortaya çıkardığı avantaj ve dezavantajlardan da beslenmektedir. Bu yüzden Müslüman ülkelerin, konuya dair şimdiye kadar yaşamış oldukları tecrübeleri, ortaya koymuş oldukları yaklaşımları, kendince buldukları çözümleri ve aynı zamanda maruz kaldıkları çözümsüzlükleri ciddi olarak tartışmak ve sorgulamak durumundadır.

Geleneksel eğitim kurum ve anlayış-

larında din, bütün ders ve programlar üzerinde belirleyici bir hakimiyete sahipti. Çağdaş kurum ve anlayışlarda ise, din artık diğer disiplinler gibi öğretilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel yaklaşımda dinin eğitim ve öğretimi aynı idi yani eğitimin tümü içerik ve metot bakımından dinî bir perspektifle ele alınıyordu. Günümüzde ise din, din dışı bir atmosferde öğretilen veya eğitimi yapılan bir ders durumundadır. Bu da sekülerleşen ve laikleşen toplumlarda din eğitimi ve öğretimi ile ilgili muhtemel çatışmalar ortaya çıkarmaktadır. Yani geleneksel ile çağdaş arasında çatışma alanları oluşmaktadır. Bu durum kaçınılmaz bir süreçtir ve bunun üzerine yoğunlaşarak çözümler aranmalıdır.

İslam dünyasındaki geleneksel eğitim kurumları olan medreselere bakıldığında bunların sürdürülebilir bir bilimsel yaklaşımı henüz yakalayamadıklarını söylemek yanlış olmaz. Bir nevi üretilmiş bilginin tekrar edilmesi suretiyle eğitim sürdürülmekte ve kültürel miras aktarılmaktadır. Klasik öğretime konu olan hususların ise sosyal yaşamdan ve gelişmelerden kopukluğu ortadadır. Bu nedenle sistematik olarak modern eğitim sistemi içinde bir din eğitimi yapma noktasındaki gelişmeleri teşvik etmek önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak bunun da bir takım sıkıntıları olduğunu söylemeliyiz. Batı’da din ve bunun eğitime konu olması büyük oranda kiliseye ayrılmış bir alandır ve bu konuda çoğu zaman etkili de olmaktadır. Müslüman ülkelerde bu

tarz bir yapılanmanın olmadığından hareketle bu alanın henüz sorunlarının çözülmediğini ifade etmek durumundayız. Müslüman dünya, değişen toplumsal yapısına uygun olarak bir anlayış ve modeli aramak ve üretmek mecburiyetindedir.

Türkiye’de de din eğitimi sadece bir eğitim meselesi olarak ele alınmayacak kadar geniş bir problem alanına sahiptir. Bu nedenle de pek çok kesimin doğrudan ilgilendiği bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan beri siyasi iktidarların tümü konuya kayıtsız kalmamış, kendi anlayış ve görüşüne göre konuyu siyasi alana çekerek ele almışlardır. Bu yaklaşımlardan bazılarında tümüyle din eğitimi tasfiye etmeye yönelik girişimler sergilenirken bazılarında kısmi olarak din eğitimine imkân veren düzenlemelerin varlığından söz edebiliriz. Dolayısıyla siyasi mücadelelerin çoğu zaman bu konu üzerinden yürütüldüğünü ve konunun bu yüzden sağlıklı ve gerçekçi bir çözüme kavuşturulamadığını söyleyebiliriz.

Din eğitimi ihtiyacına yönelik sağlıklı ve istikrar bulan bir çözüm üretilememesi halkın bu alana yönelik taleplerinin ortadan kalkması anlamına gelmediğini bilakis bu taleplerin çeşitli şekillerde karşılanma yoluna gidilmesini beraberinde getirdiğini söylemeliyiz. Lakin sorunun bu şekilde tali yollarla çözüme kavuşturulması başka bazı sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Halkın bir din eğitimi ihtiyacı ve talebi vardır. Mevcut Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi dersi yetersiz kalmaktadır. Üstelik sivil din eğitimi alanları da Batı'da olduğu gibi özgür bir şekilde hareket edememektedir.

İşte bu noktada; gerek politikacıların, gerekse eğitimcilerin bütün bu tecrübelerden hareketle Türkiye'de daha gerçekçi ve daha sağlıklı bir din eğitimi ve öğretimi imkânı geliştirebilmek için harekete geçmelerinin zamanı gelmiş bulunmaktadır. Çünkü din eğitimi ve öğretimi sadece bir bilgi aktarımı olmaktan ziyade, kişisel gelişimi doğrudan etkileyen ve dinin toplumdaki etkisi oranında kişilerle birlikte toplumu da yönlendiren çok önemli bir konudur. Dolayısıyla artık politik değişimlerden daha fazla etkilenecek nesnel, gerçekçi ve daha sağlıklı bir din eğitimi anlayışına geçilmesi gerekliliği ortadadır.

Türkiye'de din eğitim ve öğretimi konusu iki başlık altında ele alınmalı ve çözüm hedeflenerek gerçekçi yaklaşımlar ortaya konmalıdır. Birinci başlık; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, zorunlu bir ders olarak okutulmalı mıdır, okutulmamalı mıdır? İkinci başlık ise bunun dışında ayrıca bir din eğitimi dersi olmalı mıdır, olmamalı mıdır? Her iki konuyu da hem evrensel bir insan hakkı olan din ve vicdan özgürlüğü kapsamında din eğitim ve öğretim hakkı açısından, hem de bunun uygulanmasında bireysel ve toplumsal maksimum faydayı ortaya çıkaracak Türkiye'nin kendi şartları açısından değerlendirmek gerekir. Türk toplumu, ne yazık ki, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar geçirdiği tecrübeler açısından din eği-

tim ve öğretimi konusunda istenen düzeyde bir imkânı yakalayamamıştır. Toplumu birleştirici, kaynaştırıcı bu eğitim imkânını yeteri düzeyde elde edememiş, hatta bazı dönemlerde bundan tamamen mahrum kalmıştır. Bu ise din eğitimi ihtiyacının geleneksel usullerle çoğu zaman gizli ve bazen de yetersiz imkânlarla giderilmeye çalışılmasına sebep olmaktan başka bir işe yaramamıştır. Bu yüzden zaman zaman istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasına da şahit olmaktadır.

Bu çözüm iki yönde olmalıdır: Birincisi din kültürünün tüm vatandaşlara yönelik olarak yeteri düzeyde ve kuşatıcı bir şekilde verilmesi gerekliliğidir. Çünkü bu toplumun geleneklerini, toplumsal kurallarını ve buna bağlı olarak kişiler arası ilişkilerini belirleyen en önemli faktör "din"dir. Sadece aynı din içerisindeki farklı oluşumlar arasında değil, farklı dinlerin bir arada yaşaması bakımından da din kültürü alanındaki tarihsel tecrübemiz belki de en büyük mirasımız ve iftihar kaynağımızdır. Bu kültürü zihninde çözümleyememiş bir birey, toplum içindeki kişisel ve toplumsal davranışları sağlıklı yorumlayamayacaktır. Tabii ki din kültürü öğretiminde dinlerin özel yorumları değil, kapsayıcı, kuşatıcı, objektif, eleştirel, bilgilendirmeye yönelik yaklaşım benimsenmelidir.

Çözülmesi gereken ikinci sorun ise din eğitimi sorunudur. Toplum içinde, dini sadece kültürel bir olgu olarak değil aynı zamanda asgari bir düzeyde de olsa din eğitimi boyutuyla öğrenmek isteyen kesimlerin olması

tabii karşılanmalıdır. Bu insanların talepleri göz önünde bulundurularak, din eğitimine duyulan toplumsal ihtiyacı karşılamaya yönelik mekanizmaların geliştirilmiş olması, bireysel huzur ve toplumsal barış açısından çok elzemdir. Özellikle İslam dini eğitimi için mezhepler üstü bir anlayışla hareket etmek mümkündür. Bunun dışında farklı din mensupları bir ders talebinde bulunduğu anda gerekli şartları taşıyorlarsa -ders açılabilmesi için belli bir sayının gerekliliği gibi- bu imkandan istifade edebilmelidir. Çoğulculuk anlayışı içinde farklı dini yorumların da belli bir sayı oluşturmaları ve bilimsel alt yapılarını hazırlamaları halinde kendi inançları hakkında ders almaları mümkündür. Ancak bunun politik veya başka amaçlara yönelik olmaması gerekmektedir.

Gerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gerekse din eğitimi dersinin niçin okullarda olması gerektiği üzerinde de düşünmek gerekir. Her şeyden önce anayasa, bu konuyu devlet düzenler demektedir. Ulus devlet toplumun bütün sosyal kurumlarını düzenlemektedir. Sivil bir alan olarak buna müsaade vermemiştir. Tarihi, politik şartlara ve tecrübelerle bakıldığında da bunların özel bir alana bırakılması, kontrolü ve sağlıklı yürütülebilmesi açısından da sorunlara neden olmuştur. Bu nedenle toplumun tüm kesimlerini ilgilendiren bir din eğitiminin devlet gözetiminde, örgün eğitim içinde, pedagojik formasyona sahip öğreticiler tarafından yapılmasında büyük fayda vardır. ■

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslâm dini
eğitimi

Dünyada Bir Mesele Olarak İslâm Dini Eğitimi



Mahmut ZENGİN*

Günümüzde “din”e ve onun eğitime konu edilmesine olan ilgi, gerek uluslararası alanda yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin kültürel, politik ve sosyal olarak ortaya koymuş olduğu sorunlar, gerekse 11 Eylül olayları sonrasındaki süreçle yakından alakalı bir durumdur. Dünyadaki politik ve ideolojik mücadelelerin bir sonucu olarak din eğitimi konusu, hem devletler hem de okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler tarafından büyük bir ilgi odağı haline gelmiştir.



Bu itibarla bu yazıda, gerek Müslüman dünyada, gerekse Batı’da din eğitiminde yaygın olarak kullanılan modelleri değerlendirmeye çalışacağız. Öncelikle din eğitiminde uygulanan modellere kısa bir bakıştan sonra bazı ülkelerin genelde din eğitimi, özelde ise İslâm dini eğitimi konusundaki yaklaşımlarını ele alacağız.

Bugün Müslüman dünyada ve Batı’da din eğitiminde birçok model olduğunu müşahade etmek mümkündür. Hem Avrupa’da hem de Müslüman dünyada en yaygın model olan belirli bir din veya mezhep öğretiminin (*confessional*) farklı tipteki uygulamaları ve bir din ya da mezhebe dayalı öğretimin esas alınmadığı, farklı inançlardaki bütün öğrencileri dikkate alarak yapılan din ve ahlâk konularını içeren (*non-confessional*) model ile yeni bir konu olarak özellikle Mısır’da kendini gösteren “değerler ve ahlâk” eğitimi bunlardan bazılarıdır.

I- Din Eğitiminde Politik Bağlam ve Yapısal Durum

Okullardaki farklı din eğitimi modellerini analiz etmek için meseleye salt pedagojik açıdan bakmak yeterli olmayacaktır. Çünkü din eğitimi meselesi, ulusal politika, toplumsal kimlik ve vatandaşların farklı algıları ile ilgili geniş bir alan ile ilişkilidir. Okullardaki din eğitimi, hem içeriden hem de dışarıdan yapılacak bir tasvirî bakış açısıyla analiz edilmelidir.

Din eğitiminin yapısal durumunu ele alırken karşımıza çıkan en önemli konu, bu yapısal durum ve modellerin ülke kimliğinin kavram ve eğilimlerini yansıtmasıdır. Bu nedenle din eğitimi modelleri ile anayasal çerçeve arasında bazı

* Değerler Eğitimi Merkezi,
mahmutzengin@dem.org.tr



Okullardaki farklı din eğitimi modellerini analiz etmek için meseleye salt pedagojik açıdan bakmak yeterli olmayacaktır. Çünkü din eğitimi meselesi, ulusal politika, toplumsal kimlik ve vatandaşların farklı algıları ile ilgili geniş bir alan ile ilişkilidir. Okullardaki din eğitimi, hem içeriden hem de dışarıdan yapılacak bir tasviri bakış açısıyla analiz edilmelidir.



benzerliklerin olması son derece doğal bir durumdur. Müslüman nüfusunun çoğunlukta olduğu ülkelerdeki anayasal düzenlemeler de dikkate değer biçimde çeşitlilik arz etmektedir. Bu bağlamda seküler bir yapı arz eden Türkiye, daha az veya çok İslâmî yapı içinde ele alınabilecek olan Mısır ve Pakistan ve çok dinli bir yapı arz eden Lübnan ve Endonezya'nın anayasal düzenlemelerinin farklı olduğuna işaret edebiliriz.

II- Din Eğitimi Modellerine Toplu Bir Bakış

1- Belirli Bir Dinin Bütün Okul Programına Hâkim Olduğu Model

Pakistan, Suudi Arabistan ve İran gibi ülkelerde din, sadece din dersinde mevcut olmayıp, aynı zamanda bütün eğitim programı üzerinde etkilidir. Bu durum, dinin hayatın bütün alanlarıyla ilişkili olarak görülmesi ile izah edilebilir. Aynı zamanda siyasi bir tavır ile de ilişkilendirilebilir. Örneğin İran'da Humeyni devriminden sonra okul eğitiminin en önemli amacı, dindar ve politize Şii vatandaşlar yetiştirmektir. Suudi Arabistan örneğinde ise; Vahhabi ideoloji eğitim sistemi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Müslüman kardeşliği ve kraliyet ailesinin meşruiyeti konuları eğitimi etkileyen unsurların başında gelmektedir. Pakistan örneğine baktığımız zaman ise devlet okullarında İslâmî eğitimin sadece Müslümanlar için olduğu görülmektedir. Diğer dini grupların ise bu dersten muaf olma hakkı vardır. Olumlu veya olumsuz değerlendirilebilecek şartlara rağmen özellikle 11

Eylül tartışmalarından sonra medrese programları militanvari eğilimleri olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir.

2- Seküler Devlet Sisteminde Tek Seçenek Olarak Din Eğitimi

Okullarda ayrı bir ders olarak din eğitimi konusunda, ilk olarak din eğitiminin tek seçenek olarak yer aldığı modele bakmak gerekir. Bu noktada Türkiye örnek gösterilebilir. Türkiye, seküler bir yapıya sahiptir ve Fransa ile birçok benzerlikler taşımaktadır. Fakat devlet okullarında din eğitime yer vermeyen Fransız geleneğini takip etmemiştir. Din dersleri uzun yıllar isteğe bağlı olarak yapıldıktan sonra, 1982'den itibaren Müslümanlar için zorunlu bir ders olmuştur ve bugün "*Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi*" olarak öğretilmektedir. Resmi rakamlara göre nüfusun %99'unu Müslümanların oluşturduğu Türkiye'de, bu derste nicel olarak İslâm'a güçlü bir vurgu vardır. Aynı zamanda milli ve genel kültürü desteklemek ve diğer inanç mensuplarına karşı hoşgörülü tutumlar geliştirmek için diğer dinler hakkında da öğretime yer verilmektedir.

3- İslâm ve Hristiyanlık Öğretimi Arasında Çift Seçenek Olarak Din Eğitimi

Ortadoğu'da birçok ülke, okullarda hem İslâm hem de Hristiyanlık öğretimine imkân vermek suretiyle azınlık ve çoğunluk isteklerini karşılamaya çalışmaktadırlar. Bu model, İslâmî devlet sistemi içinde olabildiği (Mısır gibi) gibi çok dinli sistemlerde (Lübnan gibi) de olabilmektedir. Din

eğitimindeki bu paralel seçenek, özellikle geniş Müslüman azınlıkların olduğu ülkelerde daha fazla karşımıza çıkmaktadır.

Okullarda paralel seçenek olarak İslâm ve Hristiyanlık öğretimi, örneğin; Mısır'da 1907'den itibaren, Suriye'de 1946, Lübnan'da 1968, Ürdün'de ise 1997'den beri uygulanmaktadır. Bu modelde görülen en önemli güçlük, İslâm ve Hristiyanlık eğitiminde diğer din hakkında kendi kitaplarında nasıl bir bilgi konulacağı meselesidir. Bunun Ortadoğu'da içeride Müslüman ve Hristiyanlar arasındaki ilişkilerle, dışarıda ise İslâm ve Batı ile ilişkilerle ilgisi vardır. 1990'lı yıllardan beri Avrupa ve Ortadoğu'dan araştırmacılar tarafından Avrupa'da ders kitaplarında İslâm imajı ile İslâm eğitimi ders kitaplarında Hristiyanlık imajını içeren ve bunları geliştirmeyi amaçlayan önemli projeler gerçekleştirilmektedir.

4- Din Eğitiminde Çoklu Seçenekler

Doğu'ya Endonezya'ya bakıldığında farklı bir din eğitimi sistemi ile karşılaşmaktadır. Endonezya, *Pancasila ideolojisi* olarak bilinen kendine özgü, çok dinli bir millî kimlik düşüncesine sahip ülke olarak bilinmektedir. Avrupa'da birçok ülkede ve Ortadoğu'da olduğu gibi, Endonezya'da da din eğitiminde belirli bir din veya mezhebe dayalı öğretim yaklaşımı (*confessional*) uygulanmaktadır. Devlet okullarında din eğitimi (*pendidikan agama*), yerli halkın inandığı ve tanınan beş dine göre (İslâm, Protestanlık, Katoliklik, Budizm ve Hinduizm) yapılmaktadır. Okul müfredatları Millî Eğitim Bakanlığı ve dini topluluk temsilcileri arasında işbirliği ile hazırlanmaktadır. Her öğrenci kendi dinine göre ve kendi inancına bağlı bir öğretmen tarafından din eğitimi alma hakkına sahiptir. Fakat yerel bölgelerdeki okullarda, din eğitimi alabilmek için minimum düzeyde de olsa bir grup oluşturacak öğrenci gerekmektedir. Eğer öğrencinin kendi inancına göre uygun bir alternatif yoksa öğrenciye prensip olarak din eğitimi dersinden muaf tutulma hakkı verilmektedir.

Bütün öğrencilere aynı sınıfta din ve kültür öğretimine örnek olarak yakın zamanda iç savaş yaşamış iki ülke olan *Bosna ve Lübnan*'ı örnek vermek mümkündür. Bu ülkeler "*din kültürü*" öğretimi için

model ve materyaller geliştirmişlerdir. 1998'de Lübnan hükümeti, belirli bir din veya mezhebe dayalı öğretimi (*confessional*) esas alan din eğitimi ni seçmeli yapan, onun yerine yeni ve zorunlu bir ders olarak paylaşılan *dini kültür* konularını içeren yurttaşlık eğitimi dersini koyma girişiminde bulunmuştur. "*Din kültürü*" önerisi medyada hararetli tartışmalara sebep olmuş ve daha önceki modeli savunan dini liderler tarafından şiddetle karşı çıkmıştır. Neticede bir uzlaşma olarak, belirli bir din veya mezhep öğretimini esas alan dersler için daha ekümenik bir yaklaşımın ders kitaplarında yer almasına karar verilmiştir. "*Din kültürü*" olarak ifade edilen daha kapsayıcı bu konunun olabirliği Bosna'da da tartışılmaktadır.

Mısır örneğinde ise; "*dini kültür*" yerine "*ortak değerler*" adıyla müşterek bir alan oluşturmaya yönelik uygulamalar söz konusudur. Eğitim Bakanlığı 2001 yılında ortak ahlâki konuları içeren ve "*değerler ve ahlâk*" adıyla İslâm ve Hristiyanlık eğitimine ilave olarak bir ders koymayı kararlaştırmıştır. Bu ders İslâm ve Hristiyanlık din eğitiminin yerine değil, ona ilave bir düzenlemeyi içermektedir. Eğitim Bakanlığı bunu hazırlamak için Müslüman ve Hristiyanlardan bir komite oluşturmuştur. Bu yeni düzenlemede ortaya konan temel değerler özgürlük, mutluluk, barış, dayanışma, sevgi, ekonomik farkındalık, tevazu ve hoşgörü olarak sıralanmaktadır.

Buraya kadar anlatılanlar genel anlamda ülkelerde uygulanan din eğitimi modellerine dair bazı ipuçları vermektedir. Dünyada İslâm dini öğretimine dair durumu bazı ülkeleri konu edinerek ele almak daha faydalı ve somut bilgiler sunacaktır. Bu makalede bütün ülkeleri incelemek oldukça geniş bir yer tutacaktır. Bu sebeple bazı ülkelerin din eğitimi uygulamalarına burada yer verilmesi uygun görülmüştür.

III- Ülkelere Göre Din / İslâm Eğitim ve Öğretimi

1- AFGANİSTAN

Afganistan tarih boyunca sömürge olmadığı için, yabancı ülkelerin dili ve eğitim sistemleri ülkede pek revaç bulmamıştır. Sömürge durumundaki diğer ülkelerde hem dil hem de Batı tarzı okullaşma

oldukça yaygın bir durum olarak görülmektedir. Afganistan'ın bu özelliği dolayısıyla, eğitim sistemi ülkenin hâkim İslâmî değerlerine göre şekillenmiştir. İslâmî eğitim geçmişte ve bugün birçok farklı kurum tarafından sağlanmaktadır. Mescit okullar (*masjid schools*), medreseler, özel sektör ve resmi kurumlar (*hükümet medreseleri ve üniversiteler*) İslâmî eğitim kurumlarıdır. İslâm, ayrıca Batı tipi eğitim kurumlarında da (*mektepler*) öğretilmektedir.

Mescit Okullar

Bu okullar İslâmî eğitimin ilk basamağıdır. Mescidin yakınında yaşayan bütün çocuklara İslâm'ın temel esasları öğretilir. Aslında bu okullar yapı itibariyle yaygın eğitim kurumlarıdır. Okula giriş için herhangi bir kayıt ölçütü, ücret, not sistemi, sınavlar, sertifika yoktur ve okula gitme zorunlu değildir. Mescit okullar, nüfusun öğretmen ücretini karşılamaya güç yetiremediği fakir ve ücra köyler dışında bütün köylerde ve kasabalarda faaliyet göstermektedir. Hemen hemen bütün erkek ve kız çocuklar mescit okullara gitmektedir. Erkekler mescit okullara uzun yıllar devam edebilmektedir; fakat kızlar 11 veya 12 yaşına geldiklerinde okuldan ayrılmaktadırlar. Mescit okullardaki öğretmenler "*Molla ya da Talib*"¹ olarak adlandırılır ki çoğu zaman bunlar köyün imamıdır. Takrir yöntemi en fazla kullanılan metottur ve öğretmene saygının bir ifadesi olarak çocukların dersi sadece dinlemeleri beklenmektedir. Mollaların pedagojik yeterlilikleri, doğuştan getirdikleri yetenekleri ile sınırlıdır ve genellikle bunları çocukların seviyesine uygulamaya çalışırlar. Sınıflar oldukça kalabalık olup bir sınıfta öğrenci sayısı 100'ü bulmaktadır.

Medreseler

Afganistan'da *medreseler* ya da "*İslâmî Okullar*" uzun bir geçmişe sahiptir. Yüzlercesi günümüze



kadar ulaşmıştır. Medreseler yatılı kurumlardır. Genellikle yerel halk okul işlerini yürütür ve eğitim ücretsizdir. Medresenin amacı, İslâmî teoloji ve hukukta hoca yetiştirmektir. Medrese öğrencileri "*Taliban*" olarak isimlendirilmektedir. Medresede okutulan dini konular oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir (*Fıkıh, Tefsir, Hadis, Siyer, Miras, Tevhid vs.*) Felsefe, okutulan bir diğer disiplindir. İslâm ahlâkı, ritüelleri ve Kur'an'ı doğru ezberleme de önemli bir çalışma alanıdır. Bunun yanında Arapça, edebiyat (*Farsça Klasikler*) ile tıp, astroloji gibi fen bilimleri de yüksek seviyede okutulan dersler arasındadır.

Öğrenciler medreseye başlamadan önce mescit okullara katılırlar ve orada İslâm ile ilgili temel bilgileri, başlangıç düzeyinde okuma, yazma ve sayma becerilerini alırlar. Öğrencilerin motivasyonu oldukça yüksektir ve uzun yıllar eğitim için kendilerini adamaktadırlar. Çalışkan bir öğrenci bütün bir eğitimi 10 yılda tamamlayabilmektedir. Fakat genellikle medrese eğitimi tamamlamak için daha uzun yıllar gerekmektedir. Öğrenci farklı konulardaki belirli kitapları bitirdikten sonra medreseden mezun olur. Özel bir sınav yoktur fakat bitirdikten sonra özel bir tören (*Dastarbandi*) ve ziyafet düzenlenmekte ve öğrenci başına beyaz bir sarık sararak törende yerini almaktadır.

Kapsamlı bir şekilde İslâm eğitimi alan kişiler imam olabilir. Fakat hâkim ya da avukat olması için hükümet tarafından şart koşulan özel bir eğitim almak durumundadır. Prensip olarak sadece üniversitenin şeriat fakültesinden mezun olanların hâkim olmalarına izin verilmektedir. Fakat pratikte eski hükümet medreselerinden mezun olanlara da müsaade edilmekte ve hâkim olarak çalışma izni verilmektedir.

1 Afganistan'da "*Molla*", medresede İslam eğitimi almış erkek kişiye denir. Medrese programının tamamını bitirmese de en az 4-5 yıl okuyan kişilere bu unvan verilmektedir. Medresede okuduğu zaman o kişiye "*Talib*" yani İslam öğrencisi adı verilir. Molla, köylüler tarafından mescitte imam olarak çalışması için kiralanabilir. Bazen bunlar "*Molla-İmam*" olarak da adlandırılmaktadır. İmam mescitten sorumludur, ibadetleri yaptırır ve bazen de çocuklara öğretmenlik yapar. Onun görevleri içerisinde aynı zamanda birçok İslâmî konuda köylülere rehberlik etmek de vardır. Cenaze ve düğün merasimleri, yeni doğan çocuklara isim koyma gibi.



Son yıllarda medreselerle ilgili yapılan çalışmaları, ılımlı, modern ve hoşgörülü bir İslâmî eğitim sistemi geliştirme ve geniş bir sorumluluk çerçevesinde medreselerin, din ve inanç tabanlı eğitimin sisteme entegrasyonu çabaları olarak görmek mümkündür.



Taliban hükümeti (1996-2001) diğer bir yeni medrese tipi kurmuştur. Bunlar, matematik ve edebiyat gibi konuların da öğretildiği fakat derslerin % 50'den fazlasının dini derslere tahsis edildiği, ilkokul seviyesinde 6 yıllık okullardır. Bu Taliban medreseleri, hükümet desteği alan yegane okullardır. Sivil toplum kuruluşları ve halk destekli okullar dışında bu süre boyunca hemen hemen Afganistan'daki ilkokulların yerini bu okullar almıştır. Bu modern Taliban medreseleri sınırlı sayıdadır.

2003 yılında Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir müfredatla Afganistan halkı yeni bir "İslâmî okul" şekli ile tanışmıştır. 6. sınıftan sonra öğrenciler ortaokula veya 3 ya da 6 yıllığına devlet medresesine devam edebilmektedir. (9 yıllık zorunlu eğitim söz konusudur). Bu medreselerde kızların eğitim alabilmelerine izin verilmektedir. Derslerin % 70 kadarı dini konulara ayrılmıştır. Bilim, sosyal araştırmalar ve diller, diğer derslerdir. Bu medreselerin amacı, geleneksel medreselerin yerine, devletin resmi medreselerini koymak ve öğrencileri güncel ve modern bilgi ile donatmaktır. Ortaokul seviyesinde 314 medrese yapılması planlanmıştır ve 2007'de bunların 2 tanesi kız okulu olmak üzere 212'si eğitime başlamıştır. Ocak 2006 rakamlarına göre toplam olarak 48.000 öğrenci devlet medreselerinde kayıtlıdır. Mezun olduktan sonra öğrenciler Kabil Üniversitesi Şariat ve Hukuk Fakültesine girebilmektedirler. Bir diğer kaynağa göre 58.000'den fazla öğrenci medrese ve Kur'an okullarında kayıtlıdır.

Kur'an Okulları (Dar-ul-Hifaz)

Kur'an okullarının temel aktivitesi Kur'an'ı okumak ve ezberlemektir. Afganistan'da Kur'an Okulları medreseler gibi yaygın kurumlar değildir.

Öğrenciler sıklıkla Kur'an eğitimleri öncesinde medreselerde veya ilk ve ortaokullarda okumaktadırlar. Afganistan'da *Kariler* hala yüksek bir itibara sahiptir.

Eğitim Bakanlığı, devlet medreseleri kurmak suretiyle yeni adımlar atmaktadır. Bu adımlar yasalarla desteklenmektedir. Son yıllarda medreselerle ilgili yapılan çalışmaları, ılımlı, modern ve hoşgörülü bir İslâmî eğitim sistemi geliştirme ve geniş bir sorumluluk çerçevesinde medreselerin, din ve inanç tabanlı eğitimin sisteme entegrasyonu çabaları olarak görmek mümkündür. Bu çalışmalar bağlamında 364 ortaokul seviyesindeki medresenin (7-12 sınıflar) 2010 yılına kadar 90.000 erkek ve kız öğrenciye İslâmî eğitim vermesi amaçlanmaktadır. Buna ilaveten 68 yüksek ortaokul medresesi (7-14 sınıflar) – bunların yarısı kızlar içindir- ülkenin 34 ilinde kurularak hizmet vermesi planlanmaktadır. Müfredatların, "hoşgörü ve kapsayıcı modern prensipler" üzerine hazırlanması için çalışmalar yürütülmektedir. Ayrıca medreselerin yöneticileri, yöneticilik eğitimi alacak, molla öğretmenler yeni öğretim metotlarını öğrenecek, devlet müfettişleri de aktiviteleri takip edeceklerdir.

Bunun yanında "özel ve sınır ötesi medreseler" (ayrı ayrı olarak halk destekli euphemism ve Pakistan medreseleri) için politikalar geliştirilmektedir. Devlet medreseleri kurmak suretiyle Afganlıların Pakistan medreselerine gitme ihtiyacının ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Üyeliğe kabul edilen halk destekli medreselerin tescil ve kaydının 2009'da tamamlanması ve bütün yeni "özel medreseler" in eğitim bakanlığına kayıt olması beklenmektedir. "Eğitim Bakanlığı müfredatını takip etmeyi kabul eden" medreseler, ücretsiz eğitim materyali alabileceklerdir.

Bu son gelişmeler göre, ilk ve orta öğretim, yerel katılımın artmasıyla merkezden yönetilmeyen bir sisteme doğru giderken, İslâmî eğitim bunun tam tersi olarak daha merkezi, devlet kontrolünün olduğu bir sisteme doğru gitmektedir. Bu durum mevcut global trendlerin tersine işlemekte fakat Afgan geleneğindeki uygulamalara yakın bir seyir takip etmektedir.

2- ENDONEZYA

Endonezya’da din, hem sosyo-kültürel, hem de yasal olarak tanınmış, toplumun en önemli bileşenidir. Toplum içinde bir Endonezya vatandaşının dine bağlı olması önemlidir. Her ne kadar 1998’deki demokratikleşmeyi müteakip çok az olayda görülsede de bir kişinin dine inanmadığını söylemesi çok garip bir durum olarak görülmektedir. Yasal açıdan vatandaşlar bir dine inanmalıdırlar. Ateizm yasaklanmıştır. Bir dine bağlı olma mecburiyeti biçimsel birçok yolla ortaya konulmaktadır. Her türlü vatandaşlık belgesinde, örneğin kimlik kartı, pasaport vs. bunları görmek mümkündür. Ulusal yasa ve milli ideolojinin 5 ilkesi, açık bir şekilde dinin Endonezya ulusu için temel unsurlardan bir tanesi olduğunu ifade etmektedir.

Din Eğitiminin Tarihsel Arka planı

Endonezya’da din eğitimi hakkında tartışırken dikkate alınması gereken önemli konulardan birisi, Endonezya’nın ne seküler ne de dini bir devlet olmayıp, çok çeşitli dini yaşam ve pratiklerin devlet tarafından desteklendiği ve korunduğu *Pansacila* (çok dinli bir milli kimlik düşüncesine dayalı ideoloji)’yi esas alan bir devlet olduğudur. Bu, -insanların çoğuna göre- seküler milliyetçiler ile İslâm milliyetçileri arasındaki inanç ve düşünce ayrılıklarının uzlaştırılması için en iyi yoldur.

Pansacila, Endonezya insanların farklılıklarını -özellikle iki karşıt fikir arasındaki- uyumlu hale getiren ve arabuluculuk görevi yapan bir sözleşmedir. Aslında İslâm bazı İslâm milliyetçilerinin kastettiği gibi devlet ideolojisi olmamıştır; fakat Pansacila’nın her bir prensibi, sıkı bir şekilde İslâmî öğretimle ilişkilidir. Her ne kadar şu anda bazı İslâm milliyetçileri Pansacila’yı devlet ideolojisi olarak kabul etmese de, birçok yolla birbirin-



den ayrılan Endonezya insanı, buna “son anlaşma” olarak inanmaktadır.

Din eğitimi konusunda devletin iki birimi söz sahibidir: Milli Eğitim Bakanlığı ve Din İşleri Bakanlığı. Din eğitimi, Din İşleri Bakanlığı tarafından kontrol edilen, İslâmî yatılı okulları, medreseleri, Devlet İslâmî Araştırmalar Enstitüsü’nü ve diğer dinlerin kurumlarını kapsamaktadır. Din İşleri Bakanlığı’nın kuruluşundan önce Müslümanlar, milli eğitim sisteminin tanımadığı İslâmî eğitim kurumları, özellikle medreseler ve İslâmî yatılı okullarla ilgileniyorlardı. Bu kurumlar özel olarak bireyler veya gruplar tarafından idare ediliyordu. İslâmî kurumlar Endonezya’da ilk eğitim kurumları kabul edilmesine rağmen, sadece seküler okullar hükümet tarafından tanınmakta ve finanse edilmektedir.

Din İşleri Bakanlığı kurulduktan sonra Müslümanlar, bu kurumların devlet tarafından eşit olarak tanınması için mücadelelerini bugün de sürdürmektedirler. Bu mücadele sürecinde, İslâmî kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığının ortaya koyduğu gerekliliklere kendilerini adapte etmektedirler. Örneğin, 1975’te medreselerin program yapısında görünür bir değişim yaşanmış ve İslâmî dersler %70’den %30’a düşmüştür. 1994’te seküler derslerin oranı tüm medrese programında %80’e yükseltilmiştir. Günümüzde bu uzun mücadelenin sonucu olarak din eğitimi, gerek Milli Eğitim Bakanlığına gerekse Din İşleri Bakanlığına bağlı okulların her bir seviyesinde zorunlu olarak okutulan derslerden biri olmuştur. Farklılık ise şu noktalardadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda din eğitimi, Müslümanlar için “pendidikan agama İslâm” (İslâmî din

eğitimi), “pendidikan agama kristen” (Hristiyan din eğitimi) şeklinde öğretilen bir derstir. Bu arada Din İşleri Bakanlığı okullarında ise din eğitimi farklı konulardan oluşan dersler olarak öğretilmektedir. Kur’an ve hadis, akaid, ahlâk, fıkıh, tarih ve İslâm medeniyeti gibi.

Mevcut Yasal Çerçeve ve Din Eğitimi Politikaları

2003 eğitim yasasında yasal çerçeve ve din eğitimi politikaları şu şekilde belirtilmiştir: - Her çocuk kendi dinine göre din eğitimi alma hakkına sahiptir ve kendi dinine mensup bir öğretmen tarafından eğitilir. - Her çocuk kendi dinine göre din eğitimi alma hakkına sahiptir ve kendi dinine mensup bir öğretmen tarafından eğitilir. - Din eğitimi hükümet ve/veya dini gruplar tarafından yasal gereksinimlere göre idare edilir. - Din eğitimi, resmi ve resmi olmayan kurumlarca yürütülebilir. - Din eğitimi, Diniyah (öğleden sonraları eğitim yapan İslâmî okullar), pesantren (İslâmî yatılı okullar), pasraman (Hintlilerin dini okulları), pabhaja samanera (Budist dini okulları) ve diğer benzer kurumlarda uygulanabilir.

2003 yasasına göre din eğitimi ulusal eğitim sisteminin bileşenlerinden birisidir. Din eğitimi farklı tiplerdeki eğitim kurumları kanalıyla öğretilir ki bunlardan bazıları din eğitiminde uzmanlaşmıştır. Din eğitimi 2006’da hükümetin düzenlemeleri ile bazı önemli noktalarda değişikliğe uğramıştır. - Eğitimin her bir birimi, bütün seviye ve tiplerde din eğitimi uygulamalıdır. Din eğitiminin idaresi Din İşleri Bakanlığı tarafından yapılır. - Her öğrenci her seviye ve okul tipinde kendi bağlı olduğu dine göre ve aynı dinden bir öğretmenden din eğitimi alma hakkına sahiptir. - Resmi kurullarda din eğitimi programı ulusal eğitim standartları temeline göre geliştirilir. Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere Endonezya okullarında din eğitimi belirli bir din veya mezhebe dayalı ve daha kapsayıcı olarak dinler ve ahlâki konuları kuşatıcı şekilde karma bir yaklaşımla yapılmaktadır.

3- BULGARİSTAN

Bulgaristan, çoğunluk itibarıyla Bulgar Ortodoks mezhebine bağlı Hristiyanlardan meydana gelen

bir ülkedir. 8 milyon nüfusun 1 milyon 200 bin kadarı Müslüman’dır. Çok az miktarda Yahudi nüfus da bulunmaktadır. Bulgar Ortodoks Kilisesi devletin resmi mezhebidir ve ayrıcalıklı olarak desteklenmektedir.

Bulgaristan, 1946’dan 1990’lı yıllara kadar dine karşı bir duruş sergileyerek uzun yıllar sosyalist ideolojinin altında yönetilmiştir. Buna bağlı olarak insanlarda din duygusu giderek zayıflamıştır. Komünizmin yıkılması ile başta Rusya olmak üzere doğu bloğu ülkelerinde ve Bulgaristan’da dine ve din eğitimine karşı ilgi giderek canlanmıştır.

Bulgaristan’da genelde eğitim devlet eliyle yapılmaktadır. Devlet okulları ilköğretim ve liselerden oluşmaktadır. Bu okulların finansmanını devlet sağlamaktadır. Bir kısım okullar ise belediye okullarıdır; finansmanını da belediyeler karşılamaktadır. Devlet okullarında ve belediye okullarında din dersi seçmeli olarak okutulmaktadır. Velilerin isteği üzerine Ortodoks öğrencilere ve isterlerse Müslüman öğrencilere seçmeli din dersi verilmektedir. 2005-2006 öğretim yılı verilerine göre Bulgaristan genelinde 10 bin Ortodoks ve 4 bin Müslüman bu seçmeli dersleri almışlardır. Hem devlet, hem de belediye okullarının programları Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Bunun dışında özel eğitim kurumları mevcuttur. Özellikle din eğitimi yapan okullarda din derslerine ait program tamamen okul yönetiminin yetkisi dâhilindedir.

Müslümanlara ait Bulgaristan’da üç lise bir de Sofya’da Yüksek İslâm Enstitüsü bulunmaktadır. Yine Bulgar hükümeti Ortodoks eğitimi veren liselerinde olduğu gibi bu okulların müfredatlarına da karışmamakta ancak okutulması zorunlu derslerin müfredatta yer almasını istemektedir. Diğer din derslerine ait müfredat tamamen okul yönetimi tarafından yapılmakta, Bulgaristan Eğitim ve Bilim Bakanlığınca incelenip onaylanmaktadır. Bu okulların zorunlu dersleri okutan öğretmenler ve diğer öğretmen maaşları dâhil tüm giderleri okul yönetiminin bağlı olduğu Bulgaristan Baş müftülüğüne karşılanmaktadır. Müslüman okullarında din dersi veren öğretmenler Sofya Yüksek İslâm Enstitüsü’nden veya farklı İslâm ülkelerindeki üniversitelerden mezun olmuş eğitimcilerdir. Okullar öğretmenlerini kendileri seçmektedirler.



Dini pratikler tüm dini okullarda özellikle üzerinde durulan bir konudur. Ortodoks okullarında her sabah toplu ayinler yapılmaktadır. İslâm dini eğitiminin verildiği liselerde ve fakültelerde öğrenciler, dini pratikleri okullarının yanındaki camilerde uygulamaktadırlar.

4- MAKEDONYA

Makedonya, eski Yugoslavya Sosyalist Federatif Cumhuriyeti'nin altı cumhuriyetinden biri olarak Yugoslavya'nın çöküşünden sonra 1991 yılında bağımsızlığını ilan etmiş bir ülkedir. Komünist ve sosyalist bir geçmişi olan bu yeni cumhuriyetin her yeni devlet gibi sistemin her alanında geçiş dönemi yaşaması olağan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Makedonya eğitim sistemi bu geçiş döneminde komünist ve sosyalist sistemin uzun bir geçmişinden sonra Batı tarzı eğitim sistemine geçme gayreti içerisinde. Bu çerçevede plan, program ve müfredat değişiklikleri yapmaktadır.

Din eğitimi konusunda da oldukça yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Bağımsız Makedonya Cumhuriyeti'nde şu an itibarıyla resmi ilk ve ortaokullarda ve de liselerde hala din eğitimi ve öğretimi yoktur. Ancak yeni kanuni düzenlemelerle birlikte öğrenciler seçmeli olarak "din dersi" ya da "dinler tarihi" dersi alabilmektedirler. Din dersinin uygulamasına 2008-2009 öğretim yılında başlanacaktır. Din eğitimiyle ilgili bu gelişme Makedonya için bir devrim niteliğindedir. Çünkü eski eğitim sisteminde din dersi bir tabu olarak görülmüş ve eğitim sisteminden uzak tutulması gereken bir ders olarak algılanmıştır.



5- YUNANİSTAN

Yunanistan'da okullarda ağırlıklı olarak Hristiyanlık-Ortodoksluk din dersi okutulmaktadır. Yunan devletinin kuruluşundan hemen sonra 1833 yılından bugüne kadar bütün okullarda aralıksız olarak din öğretimi uygulanmıştır ve ders mecburidir. Kilise ve devlet işlerinin birbirinden ayrı olmasının bu dersin mecburi olarak uygulanmasında etkili olduğu söylenebilir. AB'ye üye olduktan sonra her ne kadar vicdan özgürlüğü yasalarından kaynaklanan maddeler yürürlüğe girmişse de, bu mecburi dersten kayıtlarını sildiren öğrencilerin ülke çapında sayısı çok azdır. Yunanistan'da Ortodoks din öğretimi mecburi olarak verilmekle birlikte, İslâm ve başka dinlere bağlı olanlar için bu derslerden muaf olma hakkı vardır. İlköğretimin 3. sınıfından başlayarak 12. sınıfa kadar haftada 2 saat din öğretimi söz konusudur. Normal resmi Yunan okullarında Müslümanlar için din öğretimi bulunmamaktadır. 1566 no'lu Yunan okul yasasında Hristiyan olmayanların da kendi din öğretimi-ne hak kazandıkları maddesi mevcuttur ve bunun yürürlüğe geçirilmesi süreci devam etmektedir.

Din eğitimi, Ortodoksluğun ve Hristiyanlığın hakiki değerlerini öğrencilere vermeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında başka inanç ve düşünceye sahip öğrencilere saygı ve onlarla diyalog önemsenmektedir. Yunan okullarında din derslerini Ortodoks İlahiyat Fakültelerinden mezun olanlar vermektedir. Din öğretimi tamamen Yunanistan Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığına bağlıdır. Günümüzde Ortodoks Kilise'sinin din eğitimindeki rolü bu konularda daha çok tavsiye niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla günümüzde Yunanistan'daki din eğitiminin kilise ve diğer dini kuruluşlara bağlı olmadığı söylenebilir.

Son yıllarda diğer dinlerin ve özellikle İslâm dininin doğru öğretilmesi doğrultusunda büyük adımlar atılmıştır. Bunu yeni okul kitaplarında görmek mümkündür. Toplam on adet kitapta (tarih ve din kitapları) İslâm dininden bahsedilmekte, Kuran'ı Kerim'den ve bazı kaynaklardan alıntılarla İslâm dini genellikle objektif olarak anlatılmaya çalışılmaktadır. İslâm üzerine ilk bilgiler ilköğretim 6. sınıfta verilir. En detaylı bilgiler ise lise 2. sınıf din öğretimi kitaplarındadır.

Yunanistan Azınlık Okullarında İslâm

1930 yılından beri Batı Trakya'da, Yunanistan ve Türkiye arasındaki antlaşmalar ve protokoller gereğince azınlık okulları vardır. Bütün bu okullarda okuyan Müslüman öğrenciler din eğitimi alma imkânına sahiptir. Burada yaşayan Müslümanlar arasında Alevi ve Bektaşî olanlar da vardır. Din öğretimi Türkçe olarak verilir ve okutulan kitaplar da Türkçedir. Azınlık okullarında okutulan kitaplar Türkiye'deki okullarda okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi kitaplarıdır. Yunanistan-Türkiye arasındaki anlaşmalar ve protokoller gereğince ve iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlıklarının onayından sonra Batı Trakya'daki azınlık okullarında da bu kitaplar, ders kitapları olarak kullanılırlar. Yunan azınlık okullarında din eğitimi veren öğretmenlerin çoğu İslâm İlahiyat Fakülteleri'nde veya Medreselerinde okumuşlardır. Trakya'da yaşayan İslâm dinine mensup Türkçe konuşan Yunan vatandaşları da bu azınlık okullarında din öğretimi görmektedirler. Azınlık okullarında verilen İslâm eğitime paralel olarak cami bünyesinde yapılan Kuran kursları da bu öğretim sürecini tamamlamaktadır.

Yunanistan'daki Azınlık Medrese Okullarında İslâm

İslâmî kuruluşlar, Yunanistan'daki Ortodoks Kilisesi'nde olduğu gibi, tüzel kişi özelliğini taşır. Yunanistan Avrupa Birliği içinde İslâm hukukunu resmi olarak kendi hukuku bünyesinde kabul eden tek ülkedir. Nitekim, bütün İslâm törenleri ve geleneksel İslâmî uygulamalar, Yunan devleti tarafından kabul edilmektedir. Örneğin din görevlileri geleneksel cüppelerini giyer, düğünler imamlar tarafından yapılır ve bu gibi dini ayinler

de resmen devlet tarafından kabul edilir. Müftüler arası Türkçe yazışmalarında ise halen Arap alfabesi kullanılmaktadır.

Yunanistan'da Osmanlı devrinden kalma iki Medrese vardır. Bu okullar Yunanistan Orta Öğretim okullarına denk olup İslâm ağırlıklı ders vermektedirler. Yunanistan'daki medreselerde, medrese kitaplarında İslâm dini bir bütün olarak öğrencilere verilmektedir. Orta öğretime denk olan ve Osmanlı devrinden kalma bu medreseler Gümölcine ve İskeçe şehrinde. Burada öğretim altı yıl sürer (7. sınıftan 12. sınıfa kadar). Bugün bu okullar Yunanistan'daki Kilise Liseleri'ne ve Türkiye'deki İmam Hatip Okulları'na denk kabul edilebilir. Dersler, anlaşmalar gereğince iki dilde verilir. İslâm dini dersi de Türkçe okutulur.

Yunanistan'daki medreselerde okutulan din eğitimi okul kitaplarının en önemli özelliği, buradaki azınlık ilahiyatçılarınca ve yazarlarınca yazılmış olmalarıdır. Bu okulların öğretim programında din eğitimi oldukça ağırlıktadır. Türk dilinde dinle ilgili şu dersler verilir: Din, Kuran-ı Kerim, Arapça, Türkçe ve İslâm tarihi. Medrese kitaplarında genel olarak İslâm dininin yanında Hristiyanlık ve Musevilikten de söz edilir.

6- SENEGAL

Senegal, nüfusunun % 95'ten fazlası Müslüman olan bir Afrika ülkesidir. 1960'da bağımsızlığını kazandıktan sonra, sekülerizm ülkenin politik sistemi olmuştur. Bu nedenle Senegal, seküler bir devlet ve Müslüman bir ülke olarak isimlendirilmektedir. Fakat bağımsızlık tarihinden önce ülke Fransız sömürgesi altında kalmıştır. 1960'dan günümüze kadar geçen süreçte, eğitim politikaları, dini, devlet okullarının dışında ve sadece Müslüman ve Katolik özel okulların ilgi alanı olarak kabul etmiştir. Senegal'de, "Daara" olarak isimlendirilen Kur'an okulu, en önemli dini okul tipidir. Metot ve içerik olarak dogmatik öğretim sunmaktadır. Bağımsızlıktan itibaren bu eğitim, sürekli bir şekilde okullaşma, programlar ve sosyal eğiticilik rolü bağlamında gelişme göstermiştir.

Din eğitimi ve laik eğitimin birbirinden ayrıldığı 40 yıllık laik uygulamanın ardından, yeni politik sistem, din eğitimi devlet okullarında legalize

eden bazı değişiklikleri 2000 yılında eğitim sisteminde uygulamıştır.

Eğitim Sisteminde Dini Okul Tipleri

Senegal eğitim sistemi farklı tiplerde okullardan oluşmaktadır. Örgün eğitimde, devlet ve özel sektöre ait okullar mevcuttur. Özel okul sektöründe Katolik özel eğitim kurumları bulunmaktadır. Bağımsızlıktan önce Katolikler, Fransa vasıtasıyla örgün eğitim sağlayan ilk Katolik okullarını kurmuşlardır.

Daara olarak isimlendirilen Kuran okulları, İslâmî eğitime özen göstermektedir. Daha sonra bunlara Arap okulları da eklenmiştir. Eğitim sisteminde bunlar örgün olmayan sektörde hizmet vermektedirler. *Daara*'lar geleneksel İslâmî eğitim okullarıdır. Öğretmenler sınıflar uygun olmasa bile iki öğrenci ile dahi bir okul kurabilir. Öğrencilerle birlikte bir küçük tahta, bir kutu kalem, biraz mürekkep ve geleneksel elbiseler okul çatısını oluşturmaktadır. Kur'an eğitimi, yaygın eğitimin ana parçasını oluşturmaktadır.

İslâmî eğitim için sömürge sonrası periyot boyunca, özel girişimlerle "*Private Franco Arabic*" olarak adlandırılan sömürge sonrası diğer bir okul tipi gelişmiştir. İslâmî Arap eğitimi, iki dilli bir sistem (Arapça ve Fransızca) olarak modernize edilmiştir. Bu okulların programları, aynı zamanda devlet okullarında bulunan dersleri de içermektedir.

Bu müslüman ve Katolik okul tiplerine ilave olarak, din eğitimi devlet okullarında da okutulmaya başlanmıştır. 2000 yılında iktidara gelen liberal partinin yeni hükümeti, eğitim politikalarında değişikliğe gitmiştir. Buna göre Hristiyanlık ve İslâm, devlet okullarında zorunlu olmaksızın öğretilir. Böylece Modern *Daara* ve Devlet Arap Fransız okulları ile ilgili diğer yeniliklerle okulun laikliği yeniden ortaya konmuş olmaktadır.

Okul etrafındaki sert mücadele, kontrolsüz bir durumu ortaya çıkarmakta ve üç boyutlu bir alanı kapsamaktadır. Bunlar dil, okul ve değerlerdir. Bu ikiliği bir rekabet olarak kabul edersek, her üç boyutta da Fransızların başarısının altını çizmemiz gerekir. Bu üç boyuta dair şu değerlendirmeler yapılabilir: *i.* Dil alanındaki mücadele: Fransızca, Se-



negal'in resmi dili olmuştur. Aynı zamanda Fransızca entelektüel ve kültürel anlatımın ilk dilidir. *ii.* Okul alanındaki mücadele: Fransız okulları bugün cumhuriyetin okullarıdır ve laiktir. *iii.* Değerler alanındaki mücadele: Senegalli Müslümanlar tamamıyla Batı kültürü ile kültürleşmeden kaçmamışlardır. Bunun yanında laiklik Senegal devletinin anayasal bir prensibi olmuş ve öylece kalmıştır. Seküler okullar, Fransız okulların devamı olarak sömürge hâkimiyeti altında vücut bulmuş olup Senegal'in kültürel ve sosyal gerçeklikleri içinde açılmamıştır.

Devlet Okullarında İslâmî Eğitim

2002'den beri, eğitim öğretim geliştirme planı çerçevesinde, devlet okullarında dinlerin öğretilmesine yönelik değişikliklere izin verilmiştir. Devlet kabaca, üç büyük değişikliği ortaya koyarak yenilik getirmektedir. Bu yenilikler şunlardır: *i.* Din eğitiminin ilköğretim devlet okullarında Müslümanlar ve Hristiyanlar için genelleştirilmesi. *ii.* Müslümanlar için *Daara*'ların (Müslümanlar için Kuran Okulu) modernizasyonu. *iii.* Fransız okulları ve Müslümanlar için Devlet Arap Okulları oluşturulması. Devlet Arapça-Fransızca okulları, pazartesi cumaya kadar açık olan ve iki dilin öğretildiği okullardır.

7- KAZAKİSTAN

Kazakistan, 1991 yılında egemenliğini kazanmış bir ülkedir. 12 Ocak 1990 yılında Kazakistan Müslümanları Kurultayı gerçekleştirilmiş, Kazakistan halkının %70'inin desteği ile ülkede İslâm dinini temsilen Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur.



Kırgızistan'da Sovyet döneminde böylesi bir özgürlüğü hayal bile edemeyen halk ilk zamanlarda ne yapacağını bilememiş, hatta hurafelere yönelmiştir. Bu dönemde, hem halk hem de devlet organları tarafından okullara din dersinin konulması gündeme getirilmiştir.



Bu tarihten itibaren Kazakistan'da dini okullar açılmaya, dini kitaplar, gazete ve dergiler yayımlanmaya başlamıştır. Çeşitli yıllarda camiler yapılmış, camilerin yanında mahalli Kur'an Kursları açılmıştır. 2002'de Almatı'da, Kazakistan Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak ülkede hali hazırda faaliyet gösteren yüzlerce caminin imamlarına yönelik hizmet içi eğitim amaçlı İmamlar Enstitüsü açılmıştır. Ayrıca Kazakistan'da yüksek tahsil görmüş üniversite mezunu din görevlilerinin yetiştirilmesi için, 2001 yılında Mısır Ezher Üniversitesi ile ortaklaşa, her iki ülkenin cumhurbaşkanlarının isimlerine atfen Nur Mübarek İslâm Üniversitesi açılmıştır.

Kazakistan Cumhuriyeti Devlet Başkanı Nursultan Nazarbayev'in değişik vesilelerle dile getirdiği "Kazakistan'ın dört bölgesinde özel dini okullar açmak gerek" sözü meyvesini vermiş, Temmuz 2007 yılı başlarında bizzat Cumhurbaşkanı tarafından, başkent Astana'da Nur Astana Camiine bitişik Nur Astana Medresesi açılmıştır. Bu tarihten iki ay kadar sonra Eylül 2007'de Kazakistan'ın güneyinde Çimkent şehrinde "Çimkent Medresesi" açılmıştır. Kazakistan'da öğretim faaliyetlerini sürdüren lise sonrası iki yıllık kolejlere denk, Türkiye'deki İlahiyat Meslek Yüksek Okulları benzeri, iki buçuk yıllık bu okullara 2007-2008 öğretim yılı itibarıyla lise mezunu kız ve erkek öğrenciler alınmış ve yatılı olarak eğitim ve öğretime başlanmıştır.

Kısacası, Kazakistan laik bir ülke olup devletin, ülkede mevcut dinlere doğrudan bir müdahalesi söz konusu değildir. Devlet, sistem gereği tüm dinlere eşit davranmaya gayret göstermektedir. Dolayısıyla Kazakistan Diyanet İşleri Başkanlığı da özerk bir kurumdur ve devlet tarafından herhangi bir destek görmemektedir. Devlet, din öğretimini ül-

kede mevcut olan bazı üniversitelerdeki fakülteler ile karşılamaya çalışırken, din eğitimi ise, ilgili dinin mensuplarına bırakmıştır.

8- KIRGIZİSTAN

1991 yılına kadar komünizm döneminde dine sıkı bir baskı uygulanan Kırgızistan'da, diğer eski Sovyetler Birliği devletlerinde olduğu gibi mescitler, medreseler, türbeler yıkılmış ve okullardan din dersleri kaldırılmıştır. Dine bağlı kalmak isteyenler takibe alınmış, çoğu durumlarda devlet ve halk düşmanı ilan edilmiştir. Okullara ateizm dersleri konulmuş ve din ile beraber din adamları aşağılanmıştır.

1991 yılında Kırgızistan'ın bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte yeni anayasa kabul edilmiş ve Kırgızistan demokratik – laik bir ülke olarak ilan edilmiştir. Demokrasinin gereği olarak insanlara inanç ve vicdan özgürlüğü tanınmıştır. Sovyet döneminde böylesi bir özgürlüğü hayal bile edemeyen halk ilk zamanlarda ne yapacağını bilememiş, hatta hurafelere yönelmiştir. Bu dönemde, hem halk hem de devlet organları tarafından okullara din dersinin konulması gündeme getirilmiştir. Fakat 1991 yılında kabul edilen anayasaya göre din ve devlet işleri birbirinden ayrı olduğu için meselelerin çözümü de zorlaşmıştır. Bunun neticesinde okullara din dersi değil "ıyman sabagı" yani "iman dersi"nin konulması uygun görülmüştür.

Okullardaki "ıyman Sabagı" ve Problemleri

Okullardaki "ıyman" yani "iman" dersine geçmeden önce kavram olarak bu kelimenin Kırgızca'da neyi ifade ettiği üzerinde kısaca durmak gerekmektedir. Arapça kökenli olan bu kelime Kırgız dilinde iki manaya gelmektedir. Birincisi, insanın

huyunu, ahlâkını ve insanlarla olan davranışını ifade etmektedir. Mesela Kırgızca'da "imanlı kişi" veya "imansız kişi" deyince o kişinin dine ya da Allah'a inanıp inanmadığı anlaşılır. Onun güzel ahlâklı veya ahlâksız olduğu anlaşılır. Halkın anladığı genel mana budur. İkinci manası ise Allah'a inanmayı ifade eden boyutudur. Devlet organları okullardaki iman dersi deyince daha çok birinci manayı kastetmişlerdir. Oysa bu dersi okullarda vermek isteyenler mollalar oldukları için ikinci manayı esas almışlardır. Bu süreç beraberinde bir takım problemleri doğurmuştur. Mollaların din hakkında yeterince bilgisinin olmayışı ayrı bir problem ise de, iman dersinin her okula konulması bir diğer problemidir. Ayrıca Rus dilinde eğitim veren okullarda bu dersin ne şekilde okutulacağı halen açıklığa kavuşturulmamıştır. En önemlisi bu dersin kabul gören bir müfredatının olmayışıdır.

Sonuçta okullarda iman dersinde "din" okutuluyor gerekçesiyle ders, mollaların elinden alınmış, edebiyatçıların ve tarihçilerin eline verilmiştir. Bazı okullarda bu dersi fizikçilerin ve matematikçilerin okuttuğu da kaydedilmiştir. Bazı okullarda ise ders okul müdürlerinin inisiyatifine bırakılmıştır.

Okullardaki iman dersi kamuoyunda birçok tartışmalara neden olduğundan dolayı 2003 yılında eğitim bakanlığı tarafından tekrar bu dersin üzerinde durulmuş ve dersin "edep" dersi olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Fakat burada *iman dersi* nin sadece adı *edep* olarak değişmiş, programda ise hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Dolayısıyla bu derse dair problemler ve tartışmalar halen devam etmektedir.

Medreseler ve İslâm Enstitüleri

Kırgızistan'da dini eğitim veren müesseselerin başında İslâm Enstitüleri ve medreseler gelmektedir. İslâm Enstitüleri ve medreseler faaliyetlerine bağımsızlıktan sonra başlamıştır. Kırgızistan Müslümanlarının Dini İdaresine bağlı olarak açılan bu okulların sayısı 56'dır. Bunların altısı enstitü ve ellisi medreselerdir. Bunlar Kırgızistan Din Komisyonu tarafından da resmi kayda alınmıştır. Bunun dışında kayda geçmemiş olan okullar da bulunmaktadır.

Bu medrese ve enstitülerin en önemli problemi, devlet tarafından resmi olarak kabul edilmeyişleri-

dir. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin diplomalarını devlet kabul etmediğinden devletin hiç bir organında çalışmamaktadırlar. Çünkü medrese ve İslâm enstitülerinin müfredatı devlet standartlarına uymamaktadır. Dersler sadece dini dersler ile sınırlı olup günümüzün şartlarına ve taleplerine cevap vermemektedir. Öğrenciler mezun olduktan sonra genelde açıkta kalmaktadırlar. Özel yetenekleri olanlar imamlıkta, ticarete ve buna benzer işlerde kendi geçimini sağlamaktadır. Bazıları da "davetçi" denilen tebliğ cemaatine katılarak halka İslâm dinini tebliğ etmeye çalışmaktadırlar.

İlahiyat Fakülteleri

Kırgızistan'da Eğitim Bakanlığına bağlı ve resmi olarak çalışan iki ilahiyat fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerin biri, Kırgızistan'ın Güney bölgesinde 1993 yılında açılmıştır. Bu fakülte Türkiye Diyanet Vakfı'nın maddi desteği altında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile Oş Devlet Üniversitesi'nin eğitim konusundaki karşılıklı anlaşmasının neticesinde açılmıştır. Anlaşma gereği sınavı kazanan 60 öğrenci dini eğitim almak için 2 yıllığına Türkiye'ye gönderilmiş ve Ankara İlahiyat Fakültesinde eğitim almıştır. Bu süreç halen devam etmektedir.

Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dışında Kırgızistan'ın Kuzey bölgesinde 2000 yılında Oş Devlet Üniversitesine bağlı olan Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün bünyesinde Araşan İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Bu fakülte de Oş İlahiyat fakültesi gibi Kırgızistan Adalet Bakanlığı'na kayıtlı ve Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim faaliyetlerini yapmaktadır. Hem Oş İlahiyat Fakültesi'nin hem de Araşan İlahiyat Fakültesi'nin müfredatı Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilmiştir. Müfredatta mesleki dersler ve devlet tarafından konulan standart dersler okutulmaktadır.

9- SUUDİ ARABİSTAN

Suudi Arabistan'da din eğitimi, eğitimin bütün kademelerinde üzerinde durulan önemli bir konudur. İslâmî ideoloji, eğitim politikasının temel direğini oluşturmaktadır. Eğitim, İslâm hukuku ile çelişecek herhangi bir sistem ya da teoriyi reddetmeyi ve İslâmî doktrin ile uyumlu olarak bağlılık ruhu-



nu geliştirmeyi hedefler. Eğitim, İşlâmî mücadele ruhunu canlandırmayı, düşmanlarla savaşmayı, hakları yeniden kazanmayı, geçmişin ihtişamını sürdürmeyi, İşlâm misyonunu yerine getirmeyi ve Müşlûman ulus birliğini sağlama projesini desteklemelidir.

Suudi okullarında okutulan temel dini dersler şunlardır: Kur'an, tevhid, tecvid, tefsir, hadis, fıkh. Bu derslerin çoğu üniversite seviyesinde de öğretilmeye devam etmektedir. İlkokulda okutulan haftalık derslerin %30'u dini derslere ayrılmıştır. Ortaokul seviyesinde bu oran %24'tür. Orta dereceli okullarda ise şeriat ve Arapça bölümündeki öğrenciler %35, teknik ve tabii bilimler bölümündekiler de yaklaşık olarak % 14 oranında din derslerini almaktadırlar. Tarih ve Arapça Edebiyat Bölümleri de büyük oranda İşlâmî öğretimin etkisindedir. Din öğretiminin üniversite dersleri arasındaki oranında farklılıklar vardır. Örneğin; sanat, tarih ve yönetim bölümlerinde yaklaşık olarak öğretime ayrılan saatlerin % 40-45'i din öğretimine ve Arapça sınıflarına ayrılmıştır. Bununla birlikte öğretim yöntemleri konusunda birçok Suudi profesör ve öğrenci analitik ve yaratıcı düşünmeye çok az önem verildiğinden şikayet etmektedirler.

Resmi ders kitaplarının içeriğinin büyük oranda Vahhabi ideolojinin etkisi altında olduğunu belirtmek gerekir. Müfredatlara yapılan eleştiriler üzerine hükümet, müfredatların sadece %5'lik bir kısmına itiraz edilebileceğini, % 85'lik kısmının diğer inançları anlamaya yönelik olduğunu, %10'luk kısmın ise öğretmenlerin yorumlarına göre şekilendiği açıklamasında bulunmuştur.

Sistemi Reforme Etmenin Zorluğu

Eğitim sistemi ve din öğretiminin içeriğinin reformasyona tabi tutulması ciddi bir direne karşılaşmaktadır. Bu reform girişimi, ayrıca ulema ile hükümet ve Suud ailesinin politik geleceği arasındaki ilişki dolayısı ile tepki görmektedir. Uluslararası eleştirilerle karşı karşıya kalma ve ABD'nin din eğitimi programları ve pratiklerin öğretilmesi ile ilgili, değişiklik talebi, liberal düşünceli Suudileri bile kendi eğitim sistemlerini savunmaya götürmektedir. Eğitimin, "ulusal egemenlik" konusu olduğu ve herhangi bir ülkenin müdahalesine açık olmadığı dile getirilmektedir. Suudi medya, ülkenin din eğitimi sistemi ile ilgili eleştirileri, bir komplo ve İşlâm'a karşı bir saldırı olarak tanımlamakta ve bunu "Amerika bize ne okumamız gerektiğini öğretmeye çalışıyor" şeklinde algılamaktadır. Mevcut durumun olumlu bazı yansımalarından da söz edilebilir; örneğin bu durum özellikle müfredatların değiştirilmesi konusunda sivil toplumun daha aktif katılımı ve çeşitli paydaşlar arasında diyalog için bir başlangıç noktası olabilir. Eğer açık ve geniş bir katılımı tartışmaya imkân verilirse ulusal kimlik, ülkenin politik geleceği, hükümet, ulema ve halk arasındaki ilişkiler hakkında oldukça uzun tartışmaların başlayacağı öngörülmektedir.

10- HOLLANDA

Hollanda'da anayasa ile teminat altına alınmış eğitim özgürlüğu vardır. Bu özgürlük, velinin çocuğunu istediği okula gönderme serbestisini, isteyen kimsenin dinî, pedagojik veya başka bir toplumsal görüş temeline dayalı bir okul açabilmesini ve okulun kendi eğitim politikasını belirleme serbestisini kapsamaktadır. 1917'de hazırlanan "Hollanda Anayasası" ile 1985 yılında ıkarılan "Wet op het Basisonderwijs = Temel Eğitim Yasası'nın (WBO)" din eğitimi ile alakalı olan maddeleri bunu öngörmektedir.

Bütün bu yasa maddelerine göre, Hollanda'da isteyen öğrencilere okullarda din dersi verilmektedir. Bu maddeler gereğince, özellikle devlet okullarında İşlâm derslerinin de verilmesi bir hak olarak sağlanmıştır. 1983 senesinde ıkarılan "Yabancılar Genelgesi"nde Müşlûmanların bu hakkı teyit edilmiştir. Ancak bu hak kendiliğinden verilmemekte,

gerçekleşmesi için Müslüman velilerin veya kuruluşların okul idaresine talepte bulunması gerekmektedir. Yeterli başvuru yapıldığında,² mahallî idareler, ilgili yasa gereği gerekeni yapmakla yükümlü olmaktadır. Ayrıca ilgili din dersinin içeriği ve araç-gereç seçimi, Hollanda'daki norm ve değerlere aykırı olmamak kaydıyla, dersi veren öğretmen veya kuruma ait olmaktadır.

Orta Dereceli Genel Devlet Okullarında İslâm/Din Eğitimi

Bu okullar, hangi din ve inanca mensup olduğuna bakılmaksızın her kesimden insanlara açık olan okullardır. Bu okullarda müfredat olarak herhangi bir dinî eğitim yer almamakta ancak öğrenci velilerinin yazılı olarak okul idaresinden İslâm/din dersini talep etmeleri ile haftada bir saat İslâm din dersi mümkün olmaktadır. Dini dersler mezhebe

lunmaktadır. Bu okullar Katolik, Protestan, Yahudi, Hindu ve İslâm okullarında olduğu gibi “dinî okullar” olarak da adlandırılmaktadır. Dinî okullar Hollanda eğitim sisteminin bir parçasıdır ve bu sistemin bütün kurallarına uyarlar. Bu okullar özel okul statüsünde olduğu için sadece dinî gruplara has bir hak değildir. Bu meyanda herhangi bir dünya görüşüne mensup grup veya kurum da özel okul açma hakkına sahiptir.

Hollanda'da bu dinî temele dayalı okullar arasında çoğunluğu, Katolik ve Protestan okulları oluşturur. Bunların yanı sıra Yahudi, Hindu ve aşağıda ayrıca ele alınacağı üzere İslâm okulları da mevcuttur. Dinî nitelikli bu okullarda, okulun sahip olduğu dinî kimlikle alakalı olarak haftada iki saat, meselenin eğitim yönünü de içeren din dersi bulunmaktadır. Bu okullarda verilen din eğitimi ve öğretiminde öğrencilere “Hristiyan kimliği”nin ka-



Yasa maddelerine göre, Hollanda'da isteyen öğrencilere okullarda din dersi verilmektedir. Bu maddeler gereğince, özellikle devlet okullarında İslâm derslerinin de verilmesi bir hak olarak sağlanmıştır. İlgili din dersinin içeriği ve araç-gereç seçimi, Hollanda'daki norm ve değerlere aykırı olmamak kaydıyla, dersi veren öğretmen veya kuruma aittir.



dayalı yöntemle ve yukarıda da belirtildiği gibi, isteğe bağlı olarak yürütülmektedir. Ayrıca bu dersler, bulunulan bölge belediyesi tarafından finanse edilmektedir. Araştırmalara göre Müslüman çocukların %71'inin bu genel (openbare) orta dereceli okullara kayıt yaptırdığı ifade edilmektedir.

Hristiyan Okullarında (Katolik-Protestan) Din-İslâm Eğitimi

Hollanda'da devlet okullarının yanında “bijzonder schools” ismiyle anılan özel okul açma imkânı bu-

zandırılması amaçlanmaktadır. Zira bu okullarda kimlik, çok büyük önemi haizdir.

İslâm Okulları ve Din/İslâm Eğitimi

Hollanda'da İslâmî temel eğitim okulları veya “İslâm okulları” olgusu nispeten yeni bir kavramdır. Bu okullar, Hollanda Anayasası'nın din ve eğitim özgürlüğünü düzenleyen 6. ve 23. maddeleri ile ülkede yaşayan bütün dinlere, devlet tarafından tam olarak finanse edilmek üzere kendi özel okullarını kurma hakkı tanıyan Temel Eğitim Yasası'nın (WBO) 29-31. maddeleri çerçevesinde İslâmî bir temel üzerine inşâ edilmiş özel eğitim kurumlarıdır. İslâmî temel ve orta eğitim okulları, tıpkı yukarıda sözünü ettiğimiz Hristiyan okullarına benzer bir şekilde dinî bir temel üzerine kurulmuşlardır.

Hollanda'da kalıcı olduklarını anlayan Müslüman

² Başvurunun asgari sınırı konusunda farklı rakamlar telaffuz edilmektedir. En az 10 velinin başvurusu ile harekete geçen okullar olduğu gibi 2 kişinin başvurusu ile bu dersi veren okullar da bulunmaktadır. Bu konuda yasalarda açık bir hüküm bulunmadığı için, din dersi talebinin kabulü belediye yönetimlerine göre değişmektedir.



Avusturya, İslâm'ın hukuksal entegrasyonunun tamamlandığı tek ülke olma özelliğini halen korumaktadır. 1949 senesinde uygulamaya konulan din dersleri yasası, okullardaki din derslerinin hukuki durumunu belirlemektedir.



azınlıklar, İslâmî eğitim ve öğretime daha fazla ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Bu ihtiyaç, başlangıçta camiler, vakıflar, dernekler ve kültür merkezleri tarafından karşılanmaya çalışılmıştır. Ancak gerek camilerde, gerekse diğer merkezlerde verilen din eğitimi, arzu edilen başarıyı getirmemiştir. Çünkü camilerde verilen din eğitimi faaliyetleri, belirli ve devamlılık arz eden bir metot ve sisteme oturtulmamıştır.

Müslüman azınlıklar yasal imkânlardan yararlanarak çocuklarına hem Hollanda eğitimini hem de kendi dinî eğitimini birlikte verebilecek özel okulları açmak için seksenli yıllardan itibaren çalışma yürütmüşlerdir. Bu ve benzeri teşebbüsler, 1988 yılında netice vermiş ve bu tarihte Rotterdam'da "el-Gazalî İslâm Okulu" ismiyle ilk İslâm okulu açılmıştır. Bu ilk İslâm okulunun ardından yeni İslâm okulları açılmaya başlanmış ve kısa zamanda bu okulların sayıları artmıştır. Şu an itibariyle Hollanda'da 45 İslâm İlkokulu ve biri Rotterdam diğeri de Amsterdam'da olmak üzere, iki de Ortaokul-Lise düzeyinde İslâm okulu mevcuttur. Bu okulların çoğu, Müslüman nüfusun yoğun olarak yaşadığı büyük şehirlerde toplanmıştır. Bu okullara devam eden toplam öğrenci sayısı yaklaşık 10.000'dir. Hollanda'da temel eğitime devam eden yaklaşık 130 bin Müslüman öğrenci olduğu dikkate alındığında bunların sadece %7-8'lik bir kısmının İslâm okullarında öğrenim gördüğü sonucuna varılır. Bu ise oldukça düşük bir orandır.

Bu okullarda halihazırda haftada "iki saat" (bazı okullarda üç saat olarak verilmektedir) zorunlu din dersi verilmektedir. Bunun yanı sıra okul içerisinde İslâmî bir kimlik oluşturulmaya çalışılmakta, ibadetler icra edilebilmekte, yeme içme adabına riayet edilmekte, dinî bayramlar kutlanmakta ve bu günlerde okul tatil edilmekte ve kız öğrenci-

ler ve bayan öğretmenler başörtüsü takmaktadır. Hatta bazı okullarda okul yönetimine bunu mecburî hale getirme hakkı tanınmaktadır. Başörtüsü Hollanda'da diğer ilk ve orta dereceli devlet okullarında da serbesttir.

İslâm okulları Müslümanlar için son derece önemlidir. Hollanda Eğitim Bakanlığı'nın istediği kaliteyi bütün İslâm okulları henüz ortaya koyamamış olsa da, Müslümanların eğitimde kurumsallaşma konusunda kaydettiği aşama, Müslüman kurumların dayanışması, eğitimde kalite ve dolayısı ile kaliteli Müslüman eğitimcilerin yetişmesi açısından önem arz etmektedir. Bazı İslâm okullarının ortalama başarı ölçüsünün üzerinde performans gösterdiği de bir gerçektir.

11. AVUSTURYA

Avusturya'da Din Dersleri ve İslâm

Avusturya'da 400 bin Müslüman yaşamaktadır. Bu da nüfusun %4,2 oranını oluşturmaktadır. Müslüman nüfusun büyük bir kısmı şehirlerde yoğunlaşmaktadır. Göç eden insanlar kendi kurumlarını oluşturma sürecine geç de olsa başlamış durumdadırlar. Devletten beklenen girişimlerin gecikmesi veya devletlerin buna önem vermemesi Batı'da yaşayan Müslümanları bu sorumluluğun altına girmeye mecbur bırakmıştır. 90'lı yıllarla başlayan kurumsal İslâm ve bunun paralelindeki din dersi tartışmalarını da bu yeni göç olgusunun bir neticesi olarak görmek gerekir.

Avusturya, özellikle Müslümanların mutluluk adası olarak bilinmektedir. Çünkü İslâm'ın hukuksal entegrasyonunun tamamlandığı tek ülke olma özelliğini halen korumaktadır. 1949 senesinde uygulamaya konulan din dersleri yasası okullardaki

din derslerinin hukuki durumunu belirlemektedir. Din dersleri yasasının anayasal alt yapısını devlet kuruluş yasası belirlemektedir. Özellikle bu yasanın 15. maddesi din derslerinin ana karakterini oluşturmaktadır. Bu maddeye göre: *“Tanınan her kilise ve dini cemaat devlet okullarında din özgürlüğüne sahiptir. Cemaatler işlerini kendileri organize ve idare ederler. Cemaatler kendi kültürlerinde, ders ve hizmetlerinde özgürdürler; fakat her toplum ferdi gibi onlar da işlerini mevcut yasaları içerisinde yürütürler.”* Yine aynı yasanın 17. maddesi; *“Devlet okullarında ki din derslerinin sorumlusu tanınan kilise veya dini cemaattir”* demektedir.

Diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak Avusturya’daki din dersleri devletin değil; kilise veya dini cemaatlerin idare ve kontrolündedir. Devlet sadece en üst düzeyde dersin işleyişinden ve anayasal içeriğinden sorumludur. Bu sorumluluk çerçevesinde; din dersi müfredatının oluşturulması, ders kitap ve metotlarının tespiti ve işleyişin din dersi müfettişleri tarafından kontrol edilmesi de dini cemaatlerin işidir. Devlet din dersi ve din dersi öğretmenlerinin disiplin ve organize işlerine bakmaktadır. Öğretmenler dini cemaatlere karşı sorumludurlar. Fakat ders malzeme ve kitaplarının devlet yasalarına ters düşmemesi gerekmektedir.

Din dersi yasasına göre, her öğrencinin kendi dini-ne göre devlet okullarında din dersi görmesi onun tabii bir hakkıdır. Bu hakkı kullanmanın önemli bir şartı, öğrencinin mensup olduğu dini cemaatin devlet tarafından tanınmış olmasıdır. Böylece din dersleri devletin bütün okullarında ve özel okullarda mecburi ders hükmündedir. Özel okullar da, çeşitli din mensuplarına din dersi organize etmek zorundadırlar. Kilise okullarına giden Müslüman veya diğer dinlere mensup öğrenciler de din dersi hakkına sahiptirler ve din derslerini okulların organize etmesi zorunluluğu vardır.

Öğrenci velileri isterlerse çocuklarını din derslerine göndermeyebilirler. Bunun için süre yasaya göre 10 gündür; fakat dini cemaatlerin de onayıyla bu süre 2005 yılından sonra beş güne düşürülmüştür. Bu süre içinde öğrenci, derse girmek istemediğini okul idaresine bildirmek zorundadır. 14 yaşından sonra ise öğrenciler derse katılıp katılmayacaklarına kendileri karar vermektedirler. Eğer din ders-



lerine bir sınıfın mevcudunun yarısından daha az sayıda öğrenci katılıyorsa, bu durumda diğer sınıflardaki öğrenciler birleştirilerek ders yapılır. Özellikle azınlık dinlerine mensup olanlar için bu tür uygulamalar söz konusu olmaktadır. Dini cemaatler din derslerinin yanında dini ayin ve ibadetler de yapabilirler.

Din derslerinin okullardaki denetimi, dini cemaatler tarafından atanan ve atanmaları devlet tarafından kabul edilen, maaşları devlet tarafından karşılanan din müfettişlerine aittir. Aynı şekilde ders malzemeleri ve kitapları, öğretmenlerin masrafları tamamen devlet tarafından karşılanmaktadır. Öğretmenlerin yeterlilik imtihanlarını dini cemaat yapmakta ve öğretmenlere çalışma yetkisi vermektedir. Belli okulları bitirmiş olmak, diploma sahibi olmak cemaatlerin bu yetkisini elinden almamaktadır. Dini cemaatler diplomasız öğretmenlere de görev verebilir. İslâm derslerini bazı bölgelerde ev hanımları dahi vermektedir.

Devlet bu şekilde, çoğulculuğu bünyesinde toplayarak seküler bir toplumda yaşamayı kolaylaştırmaktadır. Bütün bunlar cemaatleri topluma karşı daha fazla sorumlu duruma getirmektedir. Cemaatler kendilerinin dışında toplum değerlerinin

yaşamada da önemli bir rol üstlenmektedirler. Çok kültürlü bir toplumda ortak değerleri ahlâki değer olarak kendi yapılarına entegre ederken, bu değerlerin yaşaması için de gayret göstermiş olmaktadırlar.

Avusturya'da 14 dini cemaat ve kilise resmen tanınmıştır. Devlet tarafından tanınmak cemaatlere, hukuki partnerlik statüsü vermekte ve devlet-cemaat ilişkilerini düzenlemektedir. Tanınan cemaatler için ibadet garanti altına alınmış olmaktadır. Avusturya İslâm Cemaati'nin devlet tarafından tanınma sürecinin sonuçlanmasının ardından cemaat içi tanıma krizi başlamıştır. Halen devam eden bu krizde Müslümanların kafasında dar cemaat anlayışından, geniş, devletin muhatabı olan cemaat anlayışına geçiş çeşitli nedenlerden dolayı gecikmektedir. Bu noktada Avusturya Devleti'nin büyük bir sabır ve destekle bu süreci kolaylaştırdığının altını çizmek gerekir.

12- İSVEÇ

İsveç'te din eğitimi, okullarda uzun yıllardır okutulan bir ders olarak yerini almıştır. 1842 yılında devlet eğitimi başladığı zaman, sistem din eksenli bir yapıya oturtulmuştu ve Protestan Lutheran kilisesinin derin bir etkisi vardı. Okullarda her sabah, sabah duası, ilahiler ve İncil'den pasajlar okunmaktaydı. O dönem itibarıyla devlet ve kilise sıkı bir ilişki içinde olmuştur ve okullardaki eğitim, kilise eğitiminin bir parçası olarak onun Baptist üyeleri tarafından şekillendirilmiştir.

2000 yılında kilise ile devlet birbirinden ayrılmıştır. Günümüzde sosyal alanda sekülerleşme sürecinin İsveç'te çok güçlü olduğundan ve İsveç'in dünyadaki en seküler ülke olduğundan bahsedilmektedir.

İsveç'te Din Eğitimi

İsveç'te din eğitimi gerek zorunlu ilköğretim kademesinde ve gerekse üst orta dereceli okulda okutulan mecburi ve non-denominational (mezhep farkı gözetilmeyen) bir derstir. Bu, bütün öğrencilerin farklı dinleri, gelenekleri ve hatta dini olmayan ahlâki felsefi düşünceleri mecburi olarak okuyacakları anlamına gelmektedir. Zorunlu okul sisteminde din eğitimi genellikle sosyal bilimlere

ayrılan zamanlar içerisinde okutulmaktadır. Bu da tarih, coğrafya ve yurttaşlık perspektifinden müfredatlar arası bir ders olarak okutulduğuna işaret etmektedir. Bu yapı içinde, bu dersler 1-9 okul yılı boyunca toplam 885 saattir. Din eğitimi dersi, İsveç eğitim programında üç perspektif içinde düzenlenmiştir. Bunlar; *hayat ve onun yorumlanması, ahlâk ve inanç ile gelenektir*.

İsveç kendisini 1975'te çokkültürlü ulus olarak deklare etmiş bir ülkedir ve bugün dini farklılık çok açık bir şekilde gözükmektedir. İsveç'te büyük çoğunluğu göç yoluyla 350-400 bin etnik Müslüman, 150 bin Katolik, 100 binden fazla Ortodoks Hristiyan ve 20 bin Yahudi vardır. 25 binden fazla da Budizm, Hinduizm, Sihizm ve Bahai inancına mensup insanlar vardır. Bu dünya dinlerinin dışında, Iskon, Yoga, TM, Zen gibi bazı akımlar müşahede edilmektedir. Ve bunlarında dışında "new age" veya yeni dini hareketler adıyla diğer dini grupları da görmek mümkündür.

İsveç'te Okullarda İslâm Öğretimi

İsveç zorunlu okul sistemi ulusal müfredatında İslâm, Hristiyanlık ve Yahudilikle birlikte, *gelenek* adıyla belirtilmekte ve üzerinde durulmaktadır. Bu, Hinduizm, Budizm, Sihizm ve diğer geleneklere geldiğinde geçerli değildir. Bu durum, bu geleneklerin İsveç eğitiminde özel önemine işaret etmektedir. İslâm kendi adıyla, şu bağlam içerisinde vurgulanmaktadır:

"Hristiyanlık, Yahudilik ve İslâm dini, bilinen bir kökene sahiptir. Din eğitimi dersi, bu dinler hakkında insanlar ve toplum için önemli olan ve olacak daha kapsamlı bilgiler sağlar."

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılmaktadır ki, günümüzde İsveç okullarında İslâmî gelenek büyük bir öğretim ilgisine sahiptir. İslâmî gelenek ayrıca bütün İsveç ders kitaplarında bulunmakta ve okutulmaktadır.

İsveç eğitimi aracılığıyla İslâm bilgisi alan genç Müslüman öğrenciler dersin seviyesi ile ilgili birçok soruları gündeme getirmektedirler. Bilinen eleştiri şu şekildedir: *"Biz her zaman Hz. Muhammed, Kur'an ve Mekke ile başlıyoruz ve derste daha derinlemesine bilgi elde edemiyoruz"*. Birçok Müslüman



İsveç'te din eğitimi gerek zorunlu ilköğretim kademesinde ve gerekse üst orta dereceli okulda okutulan mecburi ve non-denominational (mezhep farkı gözetilmeyen) bir derstir. Bu, bütün öğrencilerin farklı dinleri, gelenekleri ve hatta dini olmayan ahlâki felsefi düşünceleri mecburi olarak okuyacakları anlamına gelmektedir.



öğrenci için İslâm öğretiminin seviyesi ve derinliğinin düşük düzeyde olduğu ve ilgi çekmediği görülmektedir.

Temel Hristiyan bayramları devlet tatilidir ve düşük seviyede de olsa bunlara okullarda hazırlık yapılmaktadır. Bunlar genellikle Noel, Yortu ve Paskalya çerçevesinde gerçekleşen düzenlemelere ait örneklerdir. Eğer okula yakın bir kilise varsa, yaz tatili öncesinde geleneksel olarak düzenlenen okulun son gününün kilisede bir törenle yapılması şiddetli tartışmalara neden olmaktadır. Birçok İsveçli, İsveç kültürünün bir parçası olarak, kendi dini anlamının dışında bir düzenleme olarak bu faaliyetlere önem vermektedirler. Diğerleri ise tek kültürlü bir bakış açısını karakterize edebileceğinden hareketle bundan memnun olmamaktadır. İsveç toplumunun parçası olmayan diğer inanç ve bayramlara yer verilmesi noktasında okul, diğer dini topluluk geleneklerini tanımamaktadır.

Kısmen de olsa, İsveç okullarında çocuklarının kültürel ve dini olarak yabancılaşacağı ve geleneklerini kaybedecekleri korkusu nedeniyle hem Hristiyan hem de Müslüman inanca sahip aileler, "free schools" adıyla bağımsız okullar kurmuşlardır. 1992 yılında bu okulların açılmasına izin verilmesinden beri birçok okul eğitime başlamıştır. Bu okullar, ulusal müfredatı takip etmektedirler fakat bunun dışında ilave eğitimler düzenleyebilmektedirler. Bazı okullar ilave zamanlarda belirli bir din veya mezhebe göre din eğitimi düzenlemektedirler.

Bağımsız Müslüman ve Hristiyan okulların kurulması, son on yılda İsveç'te şiddetli tartışmalara neden olmuştur. Bu okulların Müslümanlarla toplumdaki diğerleri arasında ayrımı arttırdığına dair bazı iddialar söz konusudur. Müslüman okullara yöneltilen en olumsuz iddia ise, çocukların

dini anlamda beyinlerinin yıkandığı ve gelecekte İsveç toplumunda fonksiyonlarını iyi düzeyde ifa edemeyecekleridir. Bunun yanında bazı Müslüman temsilciler de, İsveç toplumunda "dışarıdaki" olma hissinin arttığını ileri sürmektedirler. Müslüman okulda güvenilir ve sağlam bir yapı içinde olma şansı daha fazladır. Ayrıca Arapça ve diğer ana dillerin öğrenilebilme olasılığı da İsveç'te bir Müslüman'ın bu okulları seçmesindeki önemli nedenlerden biridir.

13- İNGİLTERE

Günümüzde İngiltere'de toplam okul nüfusunun % 5-6 arasında tam zamanlı eğitim alan yaklaşık 500 bin Müslüman çocuk ve genç vardır. Zorunlu bir ders olarak müfredatta yer alan din dersi, geçtiğimiz 50 yılda pek çok değişikliğe uğramıştır. 50 yıl önce belirli bir din veya mezhebe göre eğitim yaklaşımı söz konusuydu ve çocukların Hristiyan inançlarını ve prensiplerini kabul etmesi için teşvik edilmesi temel amaçtı. Şimdi ise, farklı dünya dinlerini anlamaya daha fazla önem veren bir din eğitimi anlayışı söz konusudur. Fenomenolojik din eğitimi yaklaşımı benimsenmektedir. Bu şekilde, toplumlar arası anlamayı teşvik etmek ve din hakkında bireysel tercihi kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. Ailelerin çocuklarını muaf tutma hakları bulunmakla birlikte İngiltere okullarında din eğitimi ve günlük *topluluk dua* (collective worship) yasa ile zorunludur.

Yerel yönetim seviyesinde programlar belirlendiğinden beri –dini okullar hariç- bölgeden bölgeye göre farklılıklar olabilmektedir. Fakat öğrenciler hem etiği de içerecek şekilde genel olarak dini inancın doğası hakkında, hem de altı büyük dünya dininin inanç sistemleri (Budizm, Hinduizm,



İslâm, Hristiyanlık, Yahudilik, Sihizm) hakkında eğitim almaktadırlar.

İngiltere’de Müslüman aileler için de bir geniş okul çeşitliliği söz konusudur. Müslüman çocukların çoğunluğu, hem ilkokul hem de ortaokul seviyesinde devlet okulu, meslek okulu, cemaat destekli karma okullara gitmektedirler. Yaklaşık olarak İngiltere’deki okulların üçte biri dini vakıflara sahiptir (dini okullar). Genellikle İngiltere kilisesi ya da, Katolik ve bazı Müslüman aileler, çocuklarını bu şekilde dini bir yapıya sahip okullara göndermeyi tercih etmektedirler. Bu okullar genelde kendi din eğitimi müfredatlarına sahiptirler. Genellikle küçük ve finansal olarak da istikrarsız olan, İngiltere’de 100’ün üzerinde Müslümanlara ait bağımsız okul vardır.

İngiltere’de Devlet Destekli Okullarda İslâm Hakkında Öğretim

İngiliz okulları birçok nedenden dolayı İslâm hakkında öğretim yapmaktadırlar. İslâm, dünyanın ikinci en büyük dinidir ve Müslümanlar İngiltere’de en geniş dini azınlıktır. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim seviyesinde din eğitime haftada bir saatten daha fazla zaman ayrıldığı pek nadir gözükmemektedir. Bunun nedeni de din eğiti-

mi müfredatında yer alan farklı konuların sayılarının fazla olmasındandır. Bu nedenle öğrencilerin bir yılda İslâm hakkında öğrenmeye ayırdıkları zaman 5 saati nadiren geçmektedir. Öğrenciler 16 yaşında din araştırmalarında GCSE sınavını seçtiklerinde veya 18 yaşında ileri seviye GCE seçerek, İslâm hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olabilmektedirler. Bu ders sürpriz olmayacak şekilde genelde Müslümanlar tarafından tercih edilmektedir.

Ayrıca İngiliz okullarında ulusal öğretim programı içinde İslâm hakkında bilgilerin öğretildiği diğer dersler de yer almaktadır. Örneğin, Müslümanların özellikle edebiyat, sanat, geometri, matematik, bilim, felsefe, astronomi, tıp ve diğer alanlarda Avrupa’nın öğrenmesine ve kültürüne katkılarına dair referanslar vardır.

Devlet okullarında İslâm hakkında yeterli öğretimin olmadığından endişe duyan aileler, çocuklarına kendi inançları doğrultusunda daha detaylı bilgiler sunmak için hafta sonu ilave okullara yani cami okulu, medrese veya mektep olarak bilinen “Supplementary School” a yönelmektedirler. Bu okullar, camilerde, İslâmî merkezlerde ve özel evlerde yürütülmektedir. Buralarda öğrenciler akşamları ya da hafta sonları Arapça öğrenmekte, Kur’an ez-



Müslüman çocukların çoğunluğu, hem ilkokul hem de ortaokul seviyesinde devlet okulu, meslek okulu, cemaat destekli karma okullara gitmektedirler. Bu okullar genelde kendi din eğitimi müfredatlarına sahiptirler.



berlemekte, İslâm inançları, değerleri ve pratikleri, şariat, ahlâk ve adabın temel gereklerini ve İslâm tarihini öğrenmektedirler. Bu sistemin problemi ise, öğrencilere öğretim için ilave yük getirmesi ve nispeten kalitesiz bir eğitimin sağlanmasıdır. Yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenler, eski öğretim metotları, yetersiz kaynaklar- son yıllarda birtakım gelişmeler olmasına rağmen- önemli eksikliklerdendir. Bunlara ilaveten öğrencilerin devlet okullarında ve hafta sonu ilave eğitimde farklı değerlerle karşılaşmaları onların içsel bir çatışma ile yüz yüze kalmalarına neden olabilmektedir.

Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için bazı Müslüman gruplar İngiltere’de bağımsız Müslüman okullarını kurmuşlardır. Bu okullar, uyumlu ve entegre olmuş eğitim deneyimini Müslüman çocuklarına sunmaktadırlar. Mevcut müfredat zamanının önemli bir kısmı İslâmî eğitime ayrılmıştır. Öğrenciler, öğretmen modeli, okuldaki İslâmî kültür ortamı ve İslâm hakkında geniş bir öğretim yoluyla iyi bir Müslüman olmaya teşvik edilmektedirler. 100’ün üzerinde bu tarz okul vardır. Bunların sekizi devlet desteği almayı başarmıştır. Bunların dışında kalan okulların koşulları, genel olarak veya tamamen ailelerin ödemeleri ile finanse edilmekte ve genellikle de kalitesi zayıf öğretmenler tarafından yönetilmektedir. En iyi Müslüman okullar, geçtiğimiz yıllarda akademik başarı ve dini terbiyenin hedefleri şeklindeki ikili amaçlarını başarı ile birleştirerek yüksek akademik sonuçlar göstermeye başlamışlardır.

IV. Sonuç

Dinin insanlar ve toplumlar için önemi bilinen bir gerçektir. 13 farklı ülkenin konu edinildiği bu yazıda da görüleceği üzere, ülkeler, din ve onun eği-

timi konusuna yaklaşımlarında ve uygulamalarında farklılıklar göstermektedirler. Bütün bunlar, o ülkelerin dini, tarihi, sosyal ve kültürel yapısından etkilenmekte ve ülkenin şartlarına göre şekillenmektedir. Bütün sorunlarına ve eleştirilere rağmen din eğitimi konusuna getirilen çözümlerde, gerek toplumun büyük kesimini tatmin edecek, gerekse azınlık konumunda bulunan toplumun diğer kesiminin de taleplerini karşılayacak çözümler üretme ve sosyal barışı gerçekleştirme çabalarının bir süreç dahilinde işlediği ve bunun devam edeceği görülmektedir. ■

Kaynakça

- (Bu çalışmanın hazırlanmasında Değerler Eğitimi Merkezi tarafından düzenlenen “Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa’da Okullarda İslâm Öğretimi, 16-18 Kasım 2007” uluslararası sempozyumunda sunulan aşağıdaki bildirilerden istifade edilmiştir.)
- Aruç, Numan. *Makedonya Eğitim Sistemi ve Din Eğitimi*.
Aslan, Adnan. *Gelenek ve Gelecek Arasında Avusturya’da Din Dersleri ve İslâm*.
Brömssen, Kerstin von. *Battling over Religious Education, Ethics and Values in Education in Sweden*.
Chatzopoulos, A. & Arvaniti, I. *Yunanistan’da Okullarda Din Eğitimi ve İslâm Öğretimi*.
Dhafar, Abdul Razzag. *Religious Education of Saudi Arabia Through an Analytical Study of the Kingdom’s Education Policy*.
Halstead, J. Mark. *Teaching about Islam in English Schools*.
Hıdır, Özcan. *Hollanda’da Din Eğitimi ve Öğretimi*.
Leirvik, Oddbjørn. *Models of Religious Education in The Muslim World*.
Mansory, Amir Mohammad. *Islamic Education in Afghanistan- Also for Girls?*
Mansurov, Nurlan. *Kazakistan’da İslâm’ın Tarihi ve Günümüzde Din Eğitimi*.
Mor, BA. *Islamic Education in Senegal*.
Murzaraimov, Bakıt. *Kırgızistan’da Din Eğitimi Problemleri*.
Prokop, Michaela. *Saudi Arabia: The Politics of Education*, International Affairs 79, I (2003), 77-89.
Raihani. *Religious Education in Indonesian Schools*.
Yalımov, İbrahim. *Bulgaristan’da Din Eğitimi Sistemi*.

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

Prof. Dr. Recep Kaymakcan ile:

“Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa’da Okullarda İslam Öğretimi”

Uluslararası Sempozyumu Üzerine

16-18 Kasım 2007 tarihlerinde Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi tarafından İstanbul’da düzenlenen “Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa’da Okullarda İslam Öğretimi” konulu sempozyumu, sempozyum başkanı Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Recep Kaymakcan ile konuştuk. Kaymakcan, din eğitimi ve öğretimine yer vermemenin bir çözüm olmadığını bütün dünyada görüldüğünü, önemli olanın, bu dersin daha çoğulcu ve kapsayıcı şekilde düzenlenmesi olduğunu altını çiziyor.



İsterseniz önce sempozyumun düzenlenişinin arkasındaki düşünceler ve fikri hazırlık süreciyle başlayalım. Sempozyum fikri nasıl ortaya çıktı ve ne zaman düzenlemesine karar verildi?



Prof. Dr. Recep KAYMAKCAN

Uluslar arası düzeyde okullarda din eğitimi ve öğretimi konusunda sempozyum düzenleme temelde bu konuyu, farklı açılardan akademik ortamda ele alma düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca 11 Eylül sonrası atmosfer, okullarda din eğitime olan uluslar arası ilgiyi artırmıştır. Bu ilgiye karşılık dünyada din dersleri konusunda Türkiye’de yeterli bilgi birikiminin olduğunu söylemek zordur. Batı Avrupa’da din eğitimi konusunda daha çok kaynak olmasına rağmen Müslüman ülkelerde din eğitimi konusunda Türkçe’de neredeyse yok denecek seviyede olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Oysa bizler, küreselleşen bir dünyada yaşamaktayız. Dünyada neler olduğunu diğer alanlarda bilmeye çalışıyor ve politika oluştururken bu birikimleri göre yeni politikalar oluşturmaya çalışılıyorsa din eğitimi konusunda da bunun yapılması gerektiğini düşünüyorum. Din eğitimi konusu gündeme geldiğinde dünyada Müslümanların çoğunluk ve azınlıkta bulundukları ülkelerde durum nasıldır? konusunda bir fotoğraf çekmek amacıyla sempozyum düzenlenmesine karar verilmiştir. Karar bir yıl önceden alınmış ve çalışmalar başlamıştır.

Sempozyuma hangi ülkeler katıldı?

Türkiye’nin yanı sıra sempozyumda temsil edilen ülkeleri coğrafya itibarıyla şöyle gruplandırarak söyleyelim: Doğu Asya’dan Pakistan, Afganistan, Malez-



11 Eylül sonrası atmosfer; okullarda din eğitime olan uluslar arası ilgiyi artırmıştır. Bu ilgiye karşılık dünyada din dersleri konusunda Türkiye’de yeterli bilgi birikiminin olduğunu söylemek zordur. Batı Avrupa’da din eğitimi konusunda daha çok kaynak olmasına rağmen Müslüman ülkelerde din eğitimi konusunda Türkçe’de neredeyse yok denecek seviyede olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.



ya ve Endonezya; Orta Doğu’dan Suudi Arabistan, Ürdün, İran; Afrika’dan Cezayir ve Senegal; Türk Cumhuriyetleri’nden Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti; Balkanlardan Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya ve Arnavutluk; Batı Avrupa’dan ise Almanya, Avusturya, Hollanda, Norveç, İsveç ve İngiltere.

Sempozyum katılımcılarının seçiminde ne gibi kriterler esas alındı ve bildirilerde nelere dikkat edilmesi istendi?

Öncelikle Müslüman coğrafyanın farklı yerlerinden katılımcı bulmanın kolay olmadığını söyleyebilirim. Temel ilkimiz ülkelerinde din eğitimi ve özellikle okullarda din eğitimi konusunda uzman olan kişileri bulmak olmuştur. Sempozyum dili Türkçe ve İngilizce olduğu için yurtdışından İngilizce bildiri sunabilen ve din eğitimi konusunda uzman kişi sayısının özellikle Müslüman ülkeler için sınırlı olduğunu gördük. Davetlilerin neredeyse tamamı bir üniversitede öğretim üyesi yapan akademisyenlerdir.

Katılımcılardan ilk olarak bildiri sundukları ülkelerde din eğitiminin hukuki durumu, tarihsel gelişimi, din devlet ilişkileri gibi konularda aydınlatıcı bilgiler vermelerini istedik. Daha sonra ise ülkelere özgü modeller, problemler ve fırsatlardan bahsetmelerini istendi. Sempozyumda sunulan bildirileri dinleyince İslam ülkelerinin kendi içinde ve Avrupa ülkelerinde terminoloji konusunda bir birlikteliğin olmadığı anlaşıyor. Din eğitimi denilince bazı yerlerde okullardaki öğretim, bazılarında medrese, ibadet yerleri vb. yerlerdeki eğitim anlaşılmaktadır.

En azından sempozyuma katılan Müslüman ülkelerin çoğunda “İslam eğitimi” kavramının daha yaygın olduğu tespitinde bulunmak mümkün.

Çalışmalar sırasında sempozyum adına beklentiler hangi yöndeydi?

Temel beklenti İslam ülkeleri ve Avrupa ülkelerindeki din eğitim ve öğretimi konusunu birlikte ele alarak makro planda konuyu bilimsel platformda irdelemektir. Ortaya çıkan veriler ışığında başta Türkiye olmak üzere diğer ülkelerin yeni din eğitimi politikaları ve yaklaşımları oluştururken yaşanan deneyimlerden istifade edilmesine katkı sağlamaktır. Sunulan bildirilerin genelde bilimsel yönden doyurucu olduğunu ve bu açıdan beklentileri karşıladığını söyleyebiliriz.

Sempozyum bildirileri yayınlanacak mı?

Evet. Sempozyumda sunulan bildiriler kısa süre içerisinde İngilizce ve Türkçe olarak yayınlanacaktır. Böylece Türkiye içerisinde ve dışında ilgililerin istifade etme fırsatı olacaktır.

Sempozyumun neticeleri itibariyle beklentileri hangi düzeyde karşıladı?

Bu sempozyum yukarıda da ifade ettiğim gibi farklı ülkelerdeki din eğitimi uygulamaları konusunda bir durum tespiti amacını taşıyordu. Bu açıdan hedefe ulaştığı söylenebilir. Sonraki aşamada belirli konular üzerine yoğunlaşan bilimsel toplantılar olabilir. Ayrıca şunu da belirtmeliyim; bu sempozyum, Müslüman dünyada din eğitimi ve Avrupa’da İslam öğretimi konusunu ele alan önemli bir toplantıdır. Her iki dünyayı birlikte ele alan toplantıların dünyada da pek fazla olmadı.

ğı gerçektir. Sempozyum öncesi Türkiye’de yeni Anayasa taslağı çerçevesinde okullarda din dersinin hukuki statüsünün yeniden tartışılmaya başlanması ve Ekim ayında AİHM’nin okullarda din dersleriyle ilgili verdiği karar sempozyuma olan ilgiyi Türkiye açısından artırmıştır.

Özellikle sempozyumun Arnavutluk, Makedonya, Bulgaristan gibi okullarda din dersi ve İslam öğretimi konusunda ne yapılacağı hususunda arayış içerisindeki ülkeler açısından önemli olduğunu söyleyebilirim. Ayrıca devlet okullarında din derslerine hiç yer vermeyen Azerbaycan, Kırgızistan ve Kazakistan açısından da ayrı bir yerinin olduğunu düşünüyorum.

Bu ülkelerde okullarda din dersi yok mu?

Bu konu oldukça ilginç. Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra Rusya’nın batısında bulunan ve nüfusun çoğunluğu Hristiyan olan ülkelerde okullarda din dersine yer verildiği görmekteyiz. Ancak Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinin hiç birinde devlet okullarında din dersi bulunmamaktadır. Bu konu üzerinde düşünölmeye değer bir noktadır. Herhalde din-devlet ilişkileri konusunda kapsamlı bir karara ulaşamamaları ve kurumsal dini örgütlenmenin yetersizliği önemli bir etkidir.

Daha önce okullarda din dersi olmayan Makedonya’da Nisan 2007’de yürürlüğe giren bir kanunla bu derslere 2008-2009 öğretim yılından itibaren yer verileceğini öğrendik. Ayrıca şu anda Avrupa’da Fransa ile birlikte okullarda din dersine hiç yer vermeyen ülke olan Arnavutluk’ta da bu konuda çalışmaların sürdüğü ifade edildi.

Katılımcıların ortaya koyduğu veriler ışığında, İslam Dünyası ve Batı’da din eğitimin ne gibi sıkıntıları ortaya çıkmaktadır?

Din eğitimin Batı ve İslam dünyasında kendine özgü problemleri vardır. Hiçbir alanda eğitim sorunsuz değildir. Herhalde din eğitimi bu konuda biraz önde gitmektedir. Çünkü bir ülkede din eğitimi politikalarını toplum ve fert hayatında dinin yerinden bağımsız düşünemeyiz. Bu açıdan din eğitimi, fen veya matematik eğitiminden şüphesiz farklıdır. Günümüzde yönetim biçimlerini belirlemede bile dinin nasıl konumlandırıldığı önemli bir değişkendir.

Müslüman dünyası şeklinde bir genelleme yapmak yanıltıcıdır. Genel anlamda eğilimlerden bahsedebiliriz. Din eğitimi meselesinin geleneksel yaklaşımlarla yapılmaya çalışıldığı ve modern eğitim bilimleri anlayışının etkin olmadığını görmekteyiz. Bu açıdan Türkiye’nin bir istisna olduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir nokta ise, din eğitiminin finansmanı meselesidir. Müslüman ülkelerin çoğunda din eğitimi kurumlarının dini grup ve cemaatlara bırakıldığı görölmektedir. Bu ise, din eğitimi finansmanını sağlayanların söylediklerinin olmasına sonuçta hizmet etmektedir. Bu konunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu konuda müstakil bir çalışma yapılabilir. Diğer Müslüman ülke örnekleri incelendiğinde Türkiye’de din eğitiminin finansmanın devlet tarafından karşılanması ne derece önemli olduğu anlaşılacaktır.

Avrupa ülkelerinde ise insanlar daha fazla sekülerleşmekte ve ferdileşmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası göçlerle birlikte başta İslamiyet olmak üzere Hristiyanlık dışı dinlere mensup olanların sayısı artmaktadır. Bu ise Avrupa için Hristiyanlık dışı dinlere mensup öğrencileri agnostik ve dine inanmayanlara nasıl bir din eğitimi sorusunu gündeme getirmektedir. Bu sorunlara verilen cevaplar ise farklıdır. Avusturya ve Almanya gibi ülkeler Müslümanlar için ayrı din dersi ile konuya çözüm ararken İngiltere, Norveç, İsveç vb. ülkeler farklı dinleri ve bir din içindeki farklılıkları bir ders içerisinde cevap vermeye çalışmaktadır. Bu açıdan Türkiye ikinci gruba daha yakındır.

Söz konusu problemlerin aşılabilme ihtimali ve varsa yöntemi nedir?

Şüphesiz her ülke için geçerli sihirli bir din eğitimi yöntemi yoktur. Belirli bir dönem için makul olan ve işleyen yöntemler vardır. Önemli olan değişen şartlara göre din eğitimi yeni sürece uyarlayabilmektir diye düşünüyorum. Sempozyumda da ifade edildiği gibi devlet ideolojisinin İslam olduğu Pakistan, İran ve Suudi Arabistan’ın problemleri aşmadaki metodu ile, laik ve demokratik Türkiye’nin farklı olacaktır. Endonezya ve Fas’ınki de farklı olacaktır. Bence önemli olan şudur: Her ülke kendi ülkesinin tarihsel deneyimlerini, din devlet ilişkilerini, halkın beklentileri vb. değişkenleri dikkate alarak çözüm üretecektir. Ancak bu noktada tarihsel deneyimin iyi okunması ve yal-



nızca geçmişe mahkûm olunmaması da önemlidir. En önemli nokta ise, dinleri hoşgörü kültürünü genişletecek şekilde, ötekileştirmeden anlamaya çalışarak öğretmektir. Din eğitimi ve öğretimine yer vermemenin bir çözüm olmadığı anlaşılmaktadır. Sempozyumda son yıllarda başta eski doğu-bloğu ülkeleri olmak üzere önemli gelişmeler yaşanmıştır. Sempozyumdaki dile getirilen bildiriden öğrendiğimize göre Fransa'nın yolunu takip ederek bağımsızlığına kavuştuğu 1960 yılından itibaren devlet okullarında din dersine yer vermeyen Müslüman ve laik Senegal'de 2002'de din dersine okullarda yer vermeye başlamıştır. Yıllarca okullarda din derslerinin ihmal edildiği Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde de durum ortadadır. Kıbrıs, din ile beslenmeyen ulusal kimliğin de zayıfladığının en tipik örneğidir. Çünkü, hangi din eğitimi yaklaşımı uygulanırsa uygulansın açık veya örtük olarak din ve din eğitimi ile kimlik oluşturma arasında bir irtibat söz konusudur.

Bu soruyla ilgili olarak modern eğitim bilimi ile din eğitiminin işbirliğini devam ettirmesinin altını çizmek isterim. Son yıllarda Avrupa Konseyi, UNESCO, AGİT gibi uluslararası kuruluşların din eğitimi konusuyla ilgilendikleri görülmektedir. Bu noktada günümüzün hâkim değeri olan insan hakları ve dini özgürlük söyleminin ön plana çıktığı görülmektedir.

Türkiye'deki problemlerle diğer katılımcı ülkelerin dertlerini

karşılaştırdığınız din eğitimi adına nasıl bir tablo belirliyor?

İyimser olduğumu söyleyebilirim. Din eğitimi ve öğretiminin bilimsel temellere dayanması, herkeşe yönelik bir din öğretiminin olması, din eğitimi finansmanının devlet tarafından karşılanmasını güçlü yönleri olarak görmekteyim. Tevhid-i Tedrisat çerçevesinde devletin denetim ve gözetiminde din eğitimi ve öğretimin verilmesi ve bu konuda fazlaca belirleyici olması din özgürlüğü açısından belki sorgulanabilir. Ancak sempozyumdaki bildirilerden de anlaşıldığı gibi diğer Müslüman ülkelerde konunun dini cemaat ve gruplara bırakıldığı yerlerdeki sonuç da ortadadır. Bir çok yönden bir kaos. Şüphesiz bu, sivil toplum din konusuyla hiç ilgilenmesin şeklinde anlaşılmamalıdır. Ayrıca Türkiye'nin din eğitimi konusunda Avrupa liginde olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bazı sorunlarımız var. AİHM mahkemesinin Türkiye'de din dersi kararında da belirttiği gibi bu dersin daha çoğulcu ve kapsayıcı olması gerekmektedir. Bu arada şu önemli noktanın altını çizmek isterim. Son 10-15 yılda din eğitimi anlayışında geleneksel yaklaşımlardan daha çok postmodern çoğulcu anlayışların etkin olduğu ve din eğitiminin insan hakları değerleriyle barışık olmasının istendiği bir gerçektir. Soğuk savaş dönemi politikaları ile günümüzde din eğitimi politikalarını anlamak doğru değildir. Özellikle okullarda din eğitimi bakımından dünyada ciddi bir paradigma değişikliği içerisinde olduğumuzu rahatlıkla söyleyebiliriz. ■

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

Doç. Dr. Ahmet Kavas ile: “İslâm Ülkelerinde Eğitim Kongresi” üzerine...



2 4-27 Ekim 2007 tarihlerinde İSAV ve TASAM ortak organizasyonu ile “İslâm Ülkelerinde Eğitim Kongresi” gerçekleştirildi. Kongrenin düzenleme kurulu başkanı Doç. Dr. Ahmet Kavas ile kongreden beklentiler ve elde edilen izlenimleri, sonuçları konuştuk.



Bu kongreye hangi düşünceler ile girişildiğini, kongrenin oluşum sürecini biraz anlatır mısınız?

İslâmî İlimler Araştırma Vakfı'nın (İSAV) her yıl düzenli olarak uluslararası ilmi bir toplantı tertiplenme geleneği olduğunu biliyorsunuz. Fransa'da yüksek lisans ve doktora eğitimimi yapmak üzere bulduğum yıllarda kısmen ilgilendiğim konulardan birisi de Hristiyan âlemindeki Kilise merkezli din eğitimi ve normal eğitim ağı konusu idi. Özellikle sömürgecilik dönemiyle birlikte Batıda, Rusya'da, ABD'de İslâm dünyasındaki eğitim müesseseleri üzerine pek çok çalışma yapıldığına doktora eğitimim sırasında şahit olmuştum. Ama bizler bu konularda sadece Türkiye olarak değil İslâm dünyası olarak çok ilgisizdik. 1996 yılında Türkiye'ye döndükten sonra bu konuda bir şeyler yapılması taraftarıydım. İSAV'a önerim doğrultusunda “Avrupa'da Dini Kurumlar ve Din Eğitimi” uluslararası sempozyumunu 2006 yılında gerçekleştirdik. Asıl gelmek istediğim mevzu ise İslâm ülkelerinde din eğitimi konusu idi. Bu konuyu da İSAV'ın danışma toplantısında gündeme getirmeye gayret ettim. Yapılan hazırlık çalışmaları sırasında özellikle Prof. Dr. Ali Özek hocamın ısrarlarının da etkisiyle bu konunun sınırları epeyce genişledi. Sonuçta “İslâm Ülkelerinde Din Eğitimi” yerine “İslâm Ülkelerinde Eğitim” konusunun daha öncelikli olduğu görüşü benimsendi.

Türkiye'de İslâm Konferansı Teşkilatına üye İslâm ülkelerindeki mevcut eğitim yapısı ile alakalı bugüne kadar uluslararası geniş katılımlı ilmi bir toplantı düzenlenmemişti. Aslında bugün bu teşkilata üye



Din derslerine verilen aradan sonra 1949'da ilkokullarda okutulmak üzere müfredata uygun olarak hazırlanan kitaplarda da vatandaşlık konuları yer almaya devam etmiştir. Devletin öngördüğü vatandaş modelinde ödevler ya da görevler, haklardan bir adım önde olduğu için din derslerinde de ödevlere vurgu yapılmıştır.



ülkeleri genel anlamda tanımak için ciddi bir çalışma dahi yapılmadığını görüyoruz. Ama İslâm ile ilgili özellikle Batı medyasında menfi manada bir haber çıktığında, bu ülkelerin birçoğunda nümayiş olunca bu bilgiler bize ulaşıyor. Danimarka'da Peygamberimize hakaret etmeyi marifet sayarak basın yoluyla saldırıya geçilmesi neticesinde Asya'dan

Afrika'ya, Avrupa'dan Amerika'ya büyük gösteriler oldu ve çok acılar çekildi. Bizi böyle bir toplantıya sevk eden husus kendi dünyamızın nasıl bir eğitim sisteminden geçerek bu hale dönüştürüldüğünü bir nebze olsun tanımaktır.

"İslâm Ülkelerinde Eğitim Kongresi" adıyla tertiplemeye karar verdiğimiz sempozyumda 57 üye siyle devasa bir birlik oluşturan İslâm Konferansı Teşkilatı'nı temel alınca tek başına İSAV ile değil de resmi ve sivil toplum kurumlarıyla da işbirliği yapılması gerekti. Bu çerçevede Türkasya Stratejik Araştırmalar Merkezi-TASAM ile işbirliği yapıldı. Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı, TİKA, TÜBİTAK, Başbakanlık Tanıtma Fonu, İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı, İslâm Konferansı Teşkilatı, İslâm Kalkınma Bankası, IRCICA ve ISESCO gibi kurumların da desteği olmadan bu kongrenin gerçekleştirilmesi zor olurdu.



Katılımcıları ve destek verenleri dikkate alarak, sempozyumdan beklentilerin neler olduğunu söyleyebilirsiniz?

İslâm Konferansı Teşkilatı kurulduğu günden bugüne kadar Türkiye ve az sayıda bazı İslâm ülkesinin müşterek faaliyetinde bulunmadığı ve bu teşkilatın bir parçası olmamakla birlikte iş-

birliği içinde olduğu eğitim faaliyetleriyle öne çıkan bir kurum var. Dahası kısaca İslâm dünyasının UNESCO'su olarak tarif edilen ve merkezi Fas'ın başkenti Rabat'ta bulunan ISESCO bu kongreye hem maddi katkıda bulundu, hem de başkan yardımcısı seviyesinde katılımcı gönderdi. Bu kongre hem ISESCO hem de merkezi Cidde'deki Dünya İslâm Birliği'nin Eğitim Dairesi üzerinde son derece önemli bir etki bıraktı. Benzeri toplantılar için bunun bir başlangıç olması gerektiğini, gelecek yıllarda daha özel konularda müşterek faaliyetlerde bulunulmasını talep ettiler. Gelecek yıllarda yapılacak toplantılarda uygulanması daha öncelikli kararlar alınmasının önemine vurgu yaptılar. Hristiyan dünyada olduğu gibi İslâm ülkeleri arasında da eğitim konusunda çok yönlü faaliyetler ve değişik eğitim ağları kurulması için "İslâm Ülkelerinde Eğitim Kongresi" seviyesinde yeni toplantılara açık olduklarını belirttiler.



Şunu da belirtmek isterim, Türkiye’de ilk defa tertiplenen böylesine geniş katılımlı bir kongreden kısa vadede net sonuçlar beklemek yerine bunu zamana bırakarak sonuçlarını gözlemlememiz gerekiyor. Çünkü sınırlı zaman içinde özet mahiyetinde verilen tebliğler yerine bunların yayın safhası tamamlandıktan sonra topluca ilgili uzmanlarca bir bütün olarak değerlendirileceği kanaatindeyim. Ülkemizin önümüzdeki yıllarda İslâm dünyasındaki eğitim eksikliği veya yanlış eğitim merkezli eleştirilere cevap verecek güçlü bir zemin hazırlayacağı kanaatindeyim. Her şeye rağmen bütün İslâm ülkelerinin üzerlerindeki sis perdesinin tam kalkmadığını da düşünüyorum. Akademik anlamda henüz hür konuşmaktan çekinen bölge ve ülke temsilcileri vardı. Bir anlamda kendi içine kapanan, hatta ifadelerini değiştirmek isteyenler, belki de değiştirenler oldu. Bütün bunlar eksisi ve artısıyla bizim dünyamızı yansıtıyordu. Güney Amerika’da İslâm Konferansı Teşkilatına üye Guyana ve Surinam diye iki ülke var ve bunları temsilen Guyana’nın Venezuela büyükelçisi kongreye katıldı. Kendisi Latin Amerika bölgesindeki Müslüman toplumlar üzerine akademik çalışmaları da olan bir diplomat. Yine Kosova’dan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nden, sıkıntıların yumağı haline gelen Irak’tan gelen katılımcıların iştirakinin sağlanması bende kongrenin amacına ulaştığı kanaatini uyandırdı.

Sempozyumda kaç ülkeden katılımcı vardı?

Türkiye’de ilk kez düzenlenen “İslâm Ülkelerinde Eğitim Kongresi” çerçevesinde İslâm Konferansı Teşkilatı’na üye ülkelerden Asya kıtasını temsilen Azerbaycan, Bengaldeş, Endonezya, Kazakistan, Malezya, Özbekistan, Pakistan ve Tacikistan; Arap yarımadası ve Ortadoğu bölgesini temsilen Birleşik Arap Emirlikleri, Irak, Kuveyt, Lübnan, Suriye, Suudi Arabistan, Ürdün ve Yemen; Afrika ülkelerini temsilen Burkina Faso, Fas, Fildişi Sahili, Gine, Gambiya, Kamerun, Komor Adaları, Libya, Mali, Mısır, Nijer, Nijerya, Senegal, Tunus, Sudan ve Uganda; Güney Amerika’yı temsilen Guyana ile Bosna Hersek, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile Kosova adına ülkelerindeki eğitim alanında eserleriyle tanınan toplam 38 ülkeden 60 uzman katıldı. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti bu kongrede Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili genel müdürlükleri, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Eğitim Dairesi ile “Türkiye’de Eğitim” konulu bir tebliğle temsil edilmiştir.

Katılımcıların ortaya koyduğu veriler ışığında İslâm dünyasında eğitimin ne gibi sıkıntıları ortaya çıkmaktadır?

Eğitim konusunda çok iyi seviyede İslâm ülkeleri olduğunda kimsenin şüphesi yok. Özellikle Kör-

fez ülkeleri bu konuda çok rahatlar. Yine Tunus eski Yüksek Eğitim Bakanı'nın son derece etkili konuşması aslında İslâm dünyasında güzel örnekler olduğunu gösteriyor. Bizim bunları bulup bir araya getirmek gibi bir görevimiz var. Eğer bugün Pakistan medreseleri üzerine Almanlar üç beş adet doktora hazırlatıyorsa, mesela biz Türkiye'de çok basit eğitim problemleriyle genç akademisyen adaylarını yıllarca meşgul edemeyiz. Tanımıyoruz, halkının önemli bir kısmı Müslüman olan ne Burkina Faso'yu, ne Fildişi Sahili'ni, ne Kuveyt'i ve ne de Suudi Arabistan'ı. Tabii 200 milyona doğru ilerleyen nüfuslarıyla ne Pakistan'ı ve Bengaldeş'i, yine Hindistan'daki belki de sayıları 250 milyonu bulan Müslümanın nasıl bir eğitimden geçtiğini. Ne biz onların yazdıkları eserleri okuyoruz ne de onlar bizim eserlerimizi. Birbirimizin eğitim programlarından ve içeriğinden haberdar değiliz. Üniversitelerimiz arasında doğru dürüst bir etkileşim yok. Malezya deyince her şey anlaşıldı zannediyoruz. Oysa İslâm Konferansı Teşkilatı'nın Bengaldeş'te Teknoloji Üniversitesi olduğunu, Nijer'in Say şehrinde veya Uganda'da İslâm Üniversiteleri olduğunu bilmiyoruz. Bunlar bizim eksiklerimiz. Ders kitaplarımızı topyekün gözden geçirip İslâm ülkelerini ilkokul sıralarından itibaren önemli kültür miraslarıyla tanıtmamız gerekiyor. Bütün Müslüman çocukları İslâm ülkeleri hakkında Batı medyası kültürüyle yetişmemeliler. Her İslâm ülkesinin kendine has sıkıntıları var ve bunların bir kısmı mahallinde yapılacak müdahalelerle çözülebilir. Fakrî zaruret içindekilere mutlaka eğitim yardım fonları kurup ISESCO gibi kurumlar sadece temsil makamları değil aynı zamanda genel anlamda çözüm üretip uygulamaya rehberlik eden merkezler olmalıdır.

Sizce sıkıntıları aşma yolu nedir? İleriye yönelik öngörülerde bulunabilir miyiz?

Öncelikle şunu ifade etmek isterim ki eğer Katolik dünyanın üniversite öncesi eğitimin her kolu için oluşturduğu, merkezi Belçika'nın başkenti Brüksel'deki Uluslararası Katolik Eğitim Ofisi gibi bir yapılanma İslâm dünyasında mevcut olmazsa karşılıklı etkileşimden bahsetmek biraz hariçten gazel okumak gibidir. Zengin İslâm ülkelerinin ceplerindeki fazla paralarından bir kısmıyla okul

ve yurt yapımlarıyla, hitap edilen çocukların kendi dünyalarına yabancı ders kitapları dağıtmakla da olmaz. ISESCO olur, IRCICA olur, daha başka kurumlar da olabilir, müşterek olarak da hazırlanabilir ortak bir kültür zemini oluşturulabilir. Bütün İslâm ülkelerindeki çocuklar eğitim safhalarında Katolikler, Protestanlar, Yahudiler gibi ortak değerlerini eğitim yoluyla tanımak durumunda. Sonra İslâm dünyası çok geniş olup artık dünyada nerede insan topluluğu varsa orada mutlaka küçük dahi olsa bir İslâm toplumu var. Pasifik Okyanusunda Fiji adasında, Yeni Kaledonya'da, Latin Amerika'da Trinidad Tobago'da azımsanamayacak Müslüman topluluklar yaşıyor. Geniş İslâm coğrafyasıyla irtibat sağlanmadan nasıl etkileşim olacak. Emevileri, Abbasileri, Selçukluları, Gaznelileri, Murabıtları, Osmanlıları, Endülüs'ü sadece Fransız, İngiliz, Alman, Hollandalı araştırmacıların eserlerinden okuyarak nasıl kendi değerlerine karşı önyargısız olunulabilir. Elbetteki belli temel değerler üzerine onlar da okunursa daha bir kıymetlenir.

Türkiye'nin bu tablo içerisindeki yerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Türkiye'yi eğitim konusunda dünyanın en iyi ülkeleriyle boy ölçüşecek bir konumda görüyorum. Bir dönem Batı eğitim sistemi altında epeyce etkileneceğe maruz kalmışsa da artık kendi çizgisini oluşturma aşamasında bir istikamette ilerliyor. Eksiksiz olmaz, ama bu birikimini İslâm Konferansı Teşkilatı'na üye ülkelerle paylaşmak durumunda. 1960'lı, 1970'li yıllarda zor şartlarda kurulan müşterek yapılanmalar artık ömrünü tamamladı. Bilgi ve teknoloji çağında toplumlarımızın en zeki çocuklarını bulup onları en iyi eğitim imkanları içinde yetiştirmek durumundayız. Milli Eğitim Bakanlıkları arasında karşılıklı yardımlaşma, ortak ders programları hazırlama, ERASMUS benzeri kısa süreli öğrenci ve öğretim elemanları değişimini sağlamak Türkiye'nin rahatlıkla üstesinden geleceği konular olarak görünmektedir. Batı ile doğu arasında her ikisini rahat takip eden konumuyla Türkiye'nin tamamına olmasa bile birçok İslâm ülkesine eğitim konusunda rehberlik yapabileceğine inanıyorum.

Teşekkür ederiz. ■

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Din Eğitimi



Zeki Salih ZENGİN*

Osmanlı Türkiyesinde, aynı zamanda İslâm dünyasında geleneksel eğitim kurumları olan medreselerin, belirli bir gerileme sürecinden sonra yerlerini tedricen mekteplere terk ettiği bilinmektedir. Tanzimat döneminden itibaren başlayan ve sadece eğitim değil, diğer alanlarda önemli değişimin gerçekleştiği bu sürecin sebepleri, sonuçları ve mahiyeti üzerindeki değerlendirmelerin devam etmesini diliyoruz; çünkü yakın tarihimizi oluşturan bu dönemde başlayan sürecin daha henüz bitmediği kanaatindeyiz. Dikkatle, hatta sıradan bir bakışla bile, dünkü bazı olayların çok yakın benzerliklerle bugün tekerrür ettiğini görmek mümkündür. Konunun siyasi boyutu bir yana, daha çok eğitim boyutu üzerinde duracağımız bu yazıda, gelenekten moderne doğru gelişen süreçte din eğitiminin örgün eğitimdeki gelişimi ve buna yön veren etkenleri incelemeye çalışacağız.



Tanzimat, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerde içine düştüğü bunalımlardan kurtuluş çaresini tek başına kendi geleneksel ve iç dinamiklerinde bulamamasının sonucu olarak değerlendirilebilir¹. Önce Nizam-ı Cedid ile başlayan eğilim, Tanzimat Fermanı ile karara bağlanıp yeni yön belirlenmiştir: Batı. Ancak bu yönelişin, son dönem de dahil olmak üzere, yeni medeniyet dairesine entegre olmak amacını taşımadığını da belirtmeliyiz. Aksine, temel değerler muhafaza edilerek, daha çok teknik bilginin aktarılması ve bundan azami derecede yararlanılması düşüncesi ön planda görünmektedir. Böyle bir hedefin gerçekleşmesi için öncelikle eğitim konusunun ele alınması bir zaruret olarak ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalardan önce mevcut durumun tespiti gerekir.

* Doç. Dr., Çukurova
Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,
zsalih@cu.edu.tr

1 Krş. Mehmet Öz (1997). *Osmanlı'da 'Çözülme' ve Gelenekçi Yorumcuları*, İstanbul: Dergah Yayınları.



Tanzimat döneminden itibaren devletin hukuk sisteminde önemli değişiklikler olmuş, Batı hukuku –özel hukuk dışında– kabul edilerek, idari yapıda köklü reformlar yapılmıştır. Böylesine köklü bir değişimin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi için de doğal olarak, yeni bir eğitim sisteminin kurulması gerekmiştir.



Tanzimat dönemine gelinceye kadar Osmanlı örgün eğitim sisteminde orta ve yüksek dereceli kurumlar olarak medreseler bulunmaktadır. Sadece Müslüman erkek çocukların öğrenim görebildiği bu kurumların programı ve öğretim anlayışı dini nitelikler taşımaktadır. Medreselerin bu dönemdeki eğitim fonksiyonu ya da amacı genel olarak hukuk, din ve eğitim alanlarında görevlendirilecek personelin yetiştirilmesi olarak belirlenebilir. Tanzimat ile birlikte medreselerin, sözü edilen bu amaçlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmiştir. Öncelikle bu dönemden itibaren devletin hukuk sisteminde önemli değişiklikler olmuş, Batı hukuku –özel hukuk dışında– kabul edilerek, idari yapıda köklü reformlar yapılmıştır. Böylesine köklü bir değişimin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi için de doğal olarak, yeni bir eğitim sisteminin kurulması gerekmiştir. Çünkü medrese, değiştirilmesine karar verilmiş geleneksel yapının belki de en temel kurumlarından birisidir. Onu en temel kurum yapan özellik din görevlisi yetiştirmesi değil, bunun çok daha ötesinde, devletin hukuki yapısını var eden ve yaşatan anlayışın kaynağı olmasıdır. Geleneksel hukuk yapısı değiştiğine göre, artık medresenin de yeniliklere bağlı olarak hukuki fonksiyonu sona ermiş; ancak özel hukuk sahası bir süre daha gelenekselliğini korumuştur. Bütün bunlar Osmanlı Devleti'nin idare, hukuk ve eğitim anlayışının temelden değişmesi, buna paralel olarak kurumlarının da yenilenmesinin gerektiği an-

lamına gelmektedir. Oluşturulan bu yapı içerisinde medresenin öğretim ve varlık amacı tamamen ortadan kalkmamış; ancak süreç içerisinde daralarak nihayet Cumhuriyetin başında son bulmuştur.

Modern eğitime geçişin başlangıcı olan Tanzimat, aslında medresenin genel eğitim ve hukukçu yetiştirme fonksiyonunda daralmaya neden olsa da diğer taraftan, özellikle din eğitimi alanına yönelmesi hususunda yeni bir açılım imkânı sağlamıştır. Ne var ki Tanzimat'tan II. Meşrutiyete gelinceye kadarki döneme bakıldığında, medresenin bu konuda yeni bir açılım yapmaktan uzak kaldığı görülür. Özel Hukuk alanında görev yapacak hukukçuların (kadı-naib) yetiştirilmesi için yeni bir kurum oluşturulurken², genel medreselerin ıslahı konusunda neredeyse hiçbir faaliyet görülmez. Bu dönemde yeni eğitim sisteminin kurumları olan mektepler hızla gelişirken, medreselerin kendi hallerine terk edildiği doğrudur; ancak medreselerin, aslında kurtarılması mümkün iken bunun kasten yapılmadığını söyleyebilmek de mümkün değildir. Zira, ıslah hususunda daha önce yapılan çalışmalar hep başarısız olmuştur. Islah girişimlerinde yapılan yanlışlık belki de, geleneksel yapının değiştirilmesinin değil, birkaç rötuş ile eksikliklerin giderilerek eski gücüne kavuşturulmasının çare olarak görülmesidir. Bunun yanlışlığı ancak

2 Muallimhane-i Nüvvab adını taşıyan bu kurum, daha sonra Mekteb-i Nüvvab, nihayet II. Meşrutiyette Mekteb-i Kuzat adını almıştır.

II. Abdülhamit yıllarında fark edilmiş olmalıdır ki önce 1884 yılında Gedikpaşa'da Ulum-ı Diniye Mektebi'nin açılması tasarlanmış³, ardından Darülfünun'da Ulum-ı Aliye-i Diniye Şubesi açılmış, nihayet II. Meşrutiyet yıllarındaki köklü değişim gerçekleşmiştir. Bu girişimlerin ortak özelliği, medreselerin en azından teşkilatının ve öğretim programının geleneksel yapısının dışında, modern mektep tarzında oluşturulması ya da diğer bir ifade ile medreseden mektebe geçiştir. Hatta bu tarz, daha sonra Cumhuriyet döneminde kurulan İmam-Hatip Okulları için de model olmuştur.

Yapısal değişime uğrayan medrese konusunda şunu da özellikle vurgulamak gerekir ki bu süreç içerisinde medresenin din eğitimi konusunda yerli olduğunu ve ihtiyaca tatminkar cevap verebil-

eğitimdeki yeni gelişmeye ayak uydurma ya da yeni eğitim sistemine uyum sağlama noktasında önemli bir hamlesi olarak görülmelidir ki, bu nokta da din görevlilerinin, din dersi öğretmenlerinin ve din bilginlerinin yetiştiği örgün eğitim kurumu olmaktır. II. Meşrutiyet'in olağanüstü olumsuz şartları bu hedefin gerçekleşmesine imkân tanımadı. 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, İmam-Hatip Mektebi ve İlahiyat Fakültesi adlarıyla bu hedefin gerçekleşmesine güçlü bir destek verdi ise de uzun ömürlü olmayan ilk girişimden sonra bir süre daha beklemek gerekti. Eğitimde hedeflere her zaman tam olarak ulaşmak mümkün olamayabilir; ancak ona ulaşmak için azami gayret sarfetmek de diğer bir hedeftir.

Yeni açılan mekteplerdeki din eğitimine gelince,



Tanzimat döneminde mekteplerde din dersleri klasik ilmihal tarzında, hatta bizzat ilmihal kitaplarına dayalı olarak işlenirken, ilerleyen dönemlerde konuların seçilmesi ve kitapların yazılmasında öğrenci ve sorun merkezli bir yaklaşıma doğru gidildiği söylenebilir.



diğini söylemek de çok zordur. Nitekim medreselerin yetersizliği hususunda bizzat medreseliler tarafından oldukça sert eleştirilerin yapılması bunu göstermektedir. Materyalist akımın güçlü olduğu bu dönemde geleneksel din eğitimi anlayış ve uygulamalarının her ortamda kendi kabuğu ile sınırlı kaldığı görülmektedir.

Teşkilat açısından değişen medresenin aynı biçimde zihniyet değişimine de uğradığını söylemek mümkün müdür? Unutmamak gerekir ki yüzlerce yıllık geçmişi olan bir kurumun aniden değişmesi beklenmemelidir. Buna rağmen II. Meşrutiyetteki yeni yapılanma medresenin,

genel öğretim amacını taşıyan bu kurumların programlarında din derslerine de yer verilmiştir. Ancak bu yer alışı, amaç ve yer verilen ağırlık itibarıyla dönemlere göre farklılıklar taşımıştır. Farklılığın ortaya çıkışında devlet politikalarının da önemli payı olmuştur. Mesela, Osmanlıcılık politikasını takip ettiği Tanzimat yıllarında idadilerde din, öğretim konusu yapılmaz iken, II. Abdülhamit döneminde bütün mekteplerde, din derslerine verilen yer artırılarak devletin ve toplumun varlığının devamı konusunda en önemli dayanaklardan birisi olarak görülmüştür⁴. Benzer yaklaşım Cumhuriyet yıllarında, derslerin okul programlarında yer

3 Bkz. Z. Salih Zengin (2003). *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi 1876-1908*, Adana: Baki Kitabevi, s. 117 vd.

4 Bkz. Benjamin C. Fortna (2005). *Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim*, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 217-218, 248.



aldığı dönemlerde de sergilenerek, din derslerinde milli birliğin sağlanması hedefi de gözden uzak tutulmamıştır.

Mekteplerde yer verilen din eğitimi, kimi zaman genişletilerek din dersleri yanında Kur'an-ı Kerim, Tecvit ve hatta Ahlâk derslerine de yer verilmektedir. Bu durum, öğrencinin din konusunda daha kapsamlı bilgi sahibi olacağı görüntüsünü vermekle birlikte, her zaman öyle olduğunu ileri sürebilmek mümkün değildir; zira bunun gerçekleşmesi daha çok dersin içeriği ile ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında, mekteplerdeki din derslerinin içeriği ve bu içeriğin yansıtıldığı ders kitaplarının, dönemin başlarından itibaren giderek daha uygun özellikler taşıdığı görülmektedir. Tanzimat döneminde mekteplerde din dersleri klasik ilmihal tarzında, hatta bizzat ilmihal kitaplarına dayalı olarak işlenirken, ilerleyen dönemlerde konuların seçilmesi ve kitapların yazılmasında öğrenci ve sorun merkezli bir yaklaşıma doğru gidildiği söylenebilir.

Pozitivist/materyalist anlayışın güçlü olduğu bu dönemde din eğitiminin karşılaştığı en önemli sorunlardan birisi de din-bilim çatışması veya bilimsel bilgi ile dini bilginin uzlaştırılmasındaki

sıkıntılardır. Aynı zamanda günlük hayata asrılık-mutaassıplık tanımlamalarıyla yansıyan dindar ve geleneğe saygılı olanlar ile bunları kayıtsız ya da artık değerini yitirmiş kavramlar olarak görenler arasındaki vurgulanan ayırımın, din eğitiminin etkinliğine olumsuz etkileri olmuş, özellikle gençlerin iç çatışmalar yaşamaları sonucunu doğurmuştur. Okuldaki din eğitiminin Cumhuriyet dönemindeki önemli sıkıntılarından birisi de laik yapı içerisindeki meşruiyeti tartışmaları olmuş, bunun sonucunda dersin programda yer almadığı veya seçmeli olduğu dönemler yaşanmıştır. Gerek bu tartışmanın gerekse bunun sonucu olarak, dersin öğretim programlarında yer verilmesindeki statü farklılıklarının, Tanzimat'tan itibaren başlayan uygulamalar sonucunda daha iyiye gidip hususunda elde edilen birikimin, intikal ettirilip devamlılığın sağlanmasına olumsuz etkisinin olduğu kanaatindeyiz. Günümüzde sona erme eğiliminde olan meşruiyet tartışması yerini, daha çok içeriğin nasıl olması gerektiği sorusuna cevap aramaya terk etmeye başlamıştır. Hukukî ve ilmî zeminde yapılacak bu tartışmanın her açıdan olumlu katkılarının olacağını umuyoruz. ■

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

Türkiye’de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi



Emine KESKİNER*

Eğitim-öğretimin, devletin gözetim ve denetimi altında olması devletçi anlayışın gereği olarak görülüp, Osmanlı Devleti’nin son zamanlarından itibaren eğitim sistemimizin belirgin bir özelliği olmuştur. Okullardaki öğretim, devletin siyasî anlayışı doğrultusunda şekillenmiş, “Tanzimat Dönemi Osmanlıcılık, II. Abdülhamit dönemi İslâmcılık ve Meşrutiyet dönemi Ulusçuluk ideolojisinin aktarıldığı yıllar olmuştur” (Caymaz, 2007: 11). Okulun temel görevlerinden birinin, devlet anlayışının ve yönetim biçiminin meşruiyetini yeni nesillere aktarmak olduğu göz önünde bulundurulursa bu durum oldukça normaldir.



Cumhuriyet’in kurulduğu yıllarda terbiyenin dinî mi, millî mi olması gerektiği konusu tartışılmış, tartışmalar terbiyenin millî olması gerekliliğiyle son bulmuştur. Millileştirilmiş eğitim, yerel, dinî, etnik, kültürel aidiyetlerin üzerinde bir üst kimlik ve aidiyet merkezi olarak kurulan millî kimliğin topluma benimsetilmesinde merkezî bir rol üstlenmiştir (Caymaz, 2007: 12).

Ülkemizde okullardaki öğretimin amacı ‘iyi vatandaş’ yetiştirmek olarak görülmüş, dersler de bu anlayışa göre tasarlanmıştır. Din dersleri de bu düzenlemeye tabidir. Muallim Cevdet’in “Çocuklarınıza Türk Müslüman olduklarını iyi hissettiriniz” (Muallim Cevdet, 1330: 280) sözünün din derslerine temel bir anlayış olarak yansıdığı görülmektedir. Bu anlayış doğrultusunda Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar din derslerinde, İslâm’ın temel bilgilerinin yanı sıra Türklük-Müslümanlık ilişkisi ve vatandaşlık konuları yer almıştır.

1928’de “Türk Çocuğunun Din Kitabı” adıyla basılan ilkökul üçüncü sınıf din dersi kitabında “Müslüman Çocuğu” başlığı altında “Eğer bu çocuk Türk ise bahtiyarların bahtiyarıdır. Çünkü Türklük ululuktur. Hem Türk, hem Müslüman olunca artık o çocuk dünyada en sağlam, en temiz ve en doğru bir insan olur, daima kalbinde vatan duygusu, düşüncesinde Allah sevgisi bulunur.” (İbrahim Hilmi, 1928: 70) denilmektedir. Yine “Bugünkü Türklerin Dini” (Yusuf Ziya, 1927: 24-25) ve “Türklerin Dini” (M. Ali Rıza, 1929: 22-23) başlığı altında, Türklerin Müslüman oldukları belirtildikten sonra, Müslümanlığın Türklerden,

*Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, eminekeskiner@mynet.com



Ülkemizde okullardaki öğretimin amacı 'iyi vatandaş' yetiştirmek olarak görülmüş, dersler de bu anlayışa göre tasarlanmıştır. Din dersleri de bu düzenlemeye tabidir. Muallim Cevdet'in "Çocuklarınıza Türk Müslüman olduklarını iyi hissettiriniz" sözünün din derslerine temel bir anlayış olarak yansıdığı görülmektedir.



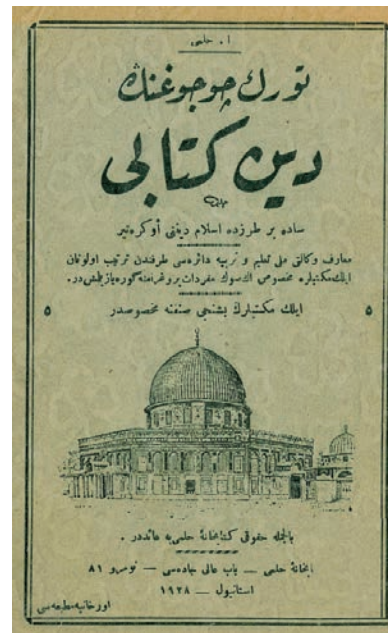
Türklerin de Müslümanlıktan çok fayda gördüğü, Türklerin vatani ve dini uğruna ölmekten hiçbir zaman çekinmeyecekleri ifade edilmiştir.

Din derslerine verilen aradan sonra 1949'da ilkokullarda okutulmak üzere müfredata uygun olarak hazırlanan kitaplarda da vatandaşlık konuları yer almaya devam etmiştir. Devletin öngördüğü vatandaş modelinde ödevler ya da görevler, haklardan bir adım önde olduğu için din derslerinde de ödevlere vurgu yapılmıştır. Dördüncü sınıf kitabının beşinci bölümünde "Müslümanlıkta Ahlâk" başlığı altında "Mille, Memlekete ve İnsanlara Karşı Vazifelerimiz" (Komisyon, 1949) konusu yer almaktadır. 1956'da, ortaokul din dersi müfredatının (Tebliğler Dergisi, 1956: 147-148) birinci sınıfında 1949'daki benzer bir şekilde İslâm Ahlâkı'na yönelik 2. bölümde "Vatan Sevgisi ve Vatan Müdafaası" başlığı altında şu konulara yer verilmesi kararlaştırılmıştır: Vatan Sevgisi Nedir? Devlete ve Kanuna Karşı Vazifelerimiz Nelerdir? Vatan Müdafaası Ne Demektir? Şehitlik ve Gazilik Nedir? Bir sonraki bölümde ise "Başkalarının Haklarına Saygı Göstermek" konusu ele alınmaktadır ki; bu bize 'vatanseverlik' ve 'devlete itaati' çağrıştıran vatandaşlık anlayışının yanına yavaş yavaş insan haklarının da eklendiğini göstermektedir.

Ortaokul ikinci sınıfların müfredatında ise "Türklerin Tarih Boyunca İslâm Dinine Hizmetleri", "Din Mimarisinde Türklerin Hizmetleri", "Türklerin Meydana Getirdikleri Hayır Müesseseleri" ayrı ayrı bölümler olarak ele alınmıştır. Programda yer alan "Zamanımızda Yeryüzündeki Din-

ler ve İslâm'ın Bunlar Arasındaki Yeri" konusu dikkatimizi çeken bir diğer husustur. Bu bölümün yer aldığı din dersi kitaplarında "Müslümanlığın Üstün Vasıfları" başlığı altında "Müslümanlık kitap sahibi olan ve olmayan diğer dinler arasında malik olduğu yüksek vasıflar dolayısıyla üstün bir durumdadır." (Aksan & Rona, 1963: 43) ifadesi yer almaktadır.

1975'te ilkokul 4. sınıftan ortaokul 3. sınıfa kadar Ahlâk dersi konduğu halde (Tebliğler Dergisi, 1975: 395), yukarıda İslâm Ahlâkı başlığı altında yer aldığını ifade ettiğimiz konular din derslerinde okutulmaya devam etmiştir.



İbrahim Hilmi,
Türk Çocuğunun
Din Kitabı, 1928.



Bilgisi derslerinde, ayrı bir ders olarak okutulan Vatandaşlık dersinin içeriğinde yer alması gereken tanım ve tasniflere de rastlanmaktadır. Örneğin 5. sınıfta okutulan “Vatan Sevgisi” ünitesinde ‘Vatandaşlık ve Vatandaşlık Görevleri’ konusuna yer verilmiştir. Burada vatandaşın görevleri şu şekilde sıralanmaktadır: Kanun ve kurallara saygılı olmak, vergi vermek, askerlik yapmak, seçimlere katılmak ve temel eğitim görmek (Bkz. Gülle & Kaya, 1993: 88).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi programı 1992’de yapılan kısmi değişikliğin ardından 2000 yılında ciddi bir revizyona tabi tutulmuştur. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin amacının bireysel, toplumsal, ahlâkî, kültürel ve evrensel açıdan ayrı ayrı ele alındığı programda, yeni bir boyut olarak, öğrencilerin evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarının, diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak, bağlılarına hoşgörüyle yaklaşabilmelerinin ve çağdaş, evrensel insanî değerlerin İslâm’ın özü ile örtüştüğünü fark etmelerinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Yani vatandaşlığın yanına insan hakları eğitiminin eklendiği açıkça görülmektedir. Bu bağlamda 6. sınıfın beşinci ünitesinde yer verilen konulardan bazıları şunlardır: Dostluk ve Kardeşlik Bir İhtiyaçtır, Dostluk ve Kardeşliğin Temeli Sevgidir, Dinim Dostça ve Kardeşçe Yaşamamı Öğütler, Dostluk ve Kardeşlik Barışın Temelidir, İslâm, Sevgi ve Barış Dinidir... 8. sınıfta ise Dinlerin ve İslâm’ın Evrensel Öğütleri adı altında ayrı bir üniteye yer verilmektedir. Diğer dinlerin mensuplarına karşı hoşgörü olmanın yanı sıra kendi içimizdeki farklı görüş ve düşüncelere karşı da saygılı ve hoşgörülü olunması gereği programda ayrıca vurgulanmaktadır: 8 sınıfın 6. ünitesinde; Din Anlayışındaki Farklılıklar Zenginliktir, Dinde Zorlama Yoktur, Lâiklik, Din ve Vicdan Özgürlüğünün Garantisidir gibi konulara yer verilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2000).

1982’de Talim ve Terbiye Başkanlığı’nın kararı ile Din Bilgisi ve Ahlâk dersleri birleştirilmiştir. Dersin genel amacı şöyle ifade edilmiştir: “Temel eğitimde ve ortaöğretimde öğrenciye, Türk Milli Eğitim politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk’ün Laiklik ilkesine uygun, din, İslâm dini ve ahlâk bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dinî ve ahlâkî yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi ahlâklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir.” (Tebliğler Dergisi, 1982: 155). Görüldüğü gibi burada din derslerinin devletin öngördüğü vatandaş yetiştirebilecek şekilde düzenleneceği açıkça ifade edilmektedir. Bu tarihten itibaren Atatürkçülük ve Laiklik konuları da programda doğrudan yer almaya başlamıştır. “Vatan ve Millet Sevgisi” konuları ile “Türkler ve Müslümanlık” konuları da geçmişte olduğu gibi var olagelmıştır. Din Kültürü ve Ahlâk



Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleriyle ilgili son düzenleme 2006 yılında yapılmış, 2007-2008 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yapılacak din öğretiminin temel çerçevesi; insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlâkî olana saygı ve kültürel mirasa saygı olarak belirlenmiştir. Bu çerçevenin son zamanlarda Avrupa'da kabul gören vatandaşlık eğitimi anlayışına uygun olduğu görülmektedir.



Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleriyle ilgili son düzenleme 2006 yılında yapılmış, 2007-2008 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yapılacak din öğretiminin temel çerçevesi; insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlâkî olana saygı ve kültürel mirasa saygı olarak belirlenmiştir. Bu çerçevenin son zamanlarda Avrupa'da kabul gören vatandaşlık eğitimi anlayışına uygun olduğu görülmektedir. Bu anlayışa göre vatandaşlık eğitimi, topluma katılımın öğrenildiği, temrin ve teşvik edildiği etkinliklerin yanı sıra insan hakları eğitimi, kentsel eğitimi, barış eğitimi, küresel eğitimi ve kültürlerarası eğitimi içermektedir (Jackson, 2007: 125). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde 2000 yılından itibaren diğer dinlere karşı üstünlük esası gütmeyen ve eleştiriye yer vermeyen bir üslûbun kullanılması bu anlayışla örtüşen hususlardan biridir.

Eğitim sistemimizde, "millî kimliği topluma benimsetme", merkezdeki yerini muhafaza etmektedir. Doğal olarak millî menfaatlerin bireysel menfaatlerden önde tutulmasını gerektiren bu anlayış, okullarda özellikle sosyal bilimler alanına giren derslerin temel yaklaşımını belirlemektedir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin geçmişten günümüze vatandaşlık eğitimine önemli katkılar sağladığı açıktır. Hatta bu derslere yöneltilen bazı eleştiriler – devlet otoritesinin yüceltilmesi, devlete metafizik bir anlam yüklenmesi, millî değerleri etnik olarak Türklük ve dinsel olarak İslâmiyet bağlamında tanımlama, izolasyoncu bir dünya görüşünün yurtseverlik olarak sunulması ve haklardan çok ödevlerin vurgulanması gibi (Bkz. Akdağ, 2003) – bu katkılar sebebiyledir.

Günümüzde vatandaşlık ve din eğitimi arasındaki ilişkinin yabancı eğitimcilerce sık sık tartışıldığı

görülmektedir. Değerlerle ilgili meseleler, insan hakları ve küresel çevre, varoluşsal sorunlar v.b. konularla ilgisi nedeniyle din eğitimine vatandaşlık eğitimi içinde yer verilmesi de tartışılan konular arasındadır (Bkz. Jackson, 2007: 138). Tartışmaların yeni bir yapılanmaya zemin teşkil edip etmeyeceğini ise zaman gösterecektir. ■

Kaynakça

- Akdağ, Bülent (2003). Türkiye'de Din Öğretimi Kitaplarında İnsan Hakları Problemleri. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, B. Çotuksöken & A. Erzan & O. Silier (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Aksan, Halit & Rona, Saffet (1963). *Ortaokullarda Din Dersleri II*, İstanbul.
- Caymaz, Birol (2007). *Türkiye'de Vatandaşlık Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gülle, Akif & Kaya, Gıyasettin (1993). *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5*, İstanbul.
- İbrahim Hilmi (1928). *Türk Çocuğunun Din Kitabı* (İlk Mekteplerin Üçüncü Sınıfına Mahsustur), İstanbul: Kitabhanesi-i Hilmi.
- Jackson, Robert (2007). Avrupa'da Kurumlar ve Din Öğretimi-Öğrenimin Kamusal Alandaki Genel Eğitime Katkısı. *Avrupa Birliği Sürecinde Dinî Kurumlar ve Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Komasyon (1949). *Din Dersleri* (Birinci Kitap), Ankara.
- M. Ali Rıza (1929). *Cumhuriyet Mekteplerine Din Dersleri* (Birinci Kitap), İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1956, c. 19, sayı: 921.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1975, c. 38, sayı: 1853.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1982, c. 45, sayı: 2109.
- M.E.B. Tebliğler Dergisi, 2000, c. 63, sayı: 2517.
- Muallim Cevdet (8 Mayıs 1330), Mekatib-i İbtidaiyye, Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Dersleri Programı Etrafında, *Tedrisat Mecmuası*, sene: 4, no: 25.
- Yusuf Ziya (1927). *İslam Dini*, 3. Sınıf, İstanbul: Kanaat Kitabhanesi.

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
islam dini
eğitimi

“Mabet İçinde Eğitim” ya da “İçinde Eğitim Olan İbadet”



Ahmet ONAY*

ibadet eğitimi, ibadet ve kulluk davranışları içerisinde yapılan öğrenme, inanma ve dua gibi fonksiyonları da içine alan bir faaliyettir. İbadet eğitimi, inananlar arasında cereyan eden bir iletişim ve etkileşimin ifadesidir. Bu yönüyle ibadet eğitimi ibadet anlayışı içerisinde genellikle mabetlerde yürütülen bir faaliyettir. İbadethanelerin dışında, ülkemizde Kur'an kurslarında ve Hristiyan dünyasında Pazar Günü okulunda (*Sunday School*) yürütülen eğitim faaliyetlerini de ibadet eğitimi kapsamında değerlendirmek mümkündür. Ancak okullarda ve genel eğitim çerçevesinde ibadetlerle ilgili verilen bilgiler ile öğrenme ve öğretme faaliyetlerini, burada kastettiğimiz ibadet eğitiminin dışında değerlendirmek gerekir.



İslam Dininde ibadet eğitimi önemli bir husustur. Bu konunun önemini vurgulayan Bilgin ve Selçuk, ibadet eğitiminin, Allah için yapılan bir faaliyet olduğunu belirttikten sonra, insanın ibadet yoluyla terbiye edildiğini detaylı bir şekilde anlatmışlardır.¹ Okul, mabet, aile ve toplum gibi sosyal kurum ve ortamların eğitim ve terbiye fonksiyonunun bulunduğunu belirten Baltacıoğlu da, bu kurumlardan hiç birinin, diğerinin yerini tutamayacağını ve boşluğunu da dolduramayacağını, insanın eğitim ve gelişiminde her birinin farklı ve değerli yerlerinin bulunduğunu ifade etmiştir.² Diyanet İşleri Başkanlığı, camilerde yapılan yaz kurslarının hedefini, “Kur'an'ı yüzünden okuma becerisi kazandırma ve temel dini bilgileri öğretme” olarak belirlemiştir.³ Tanımlanan bu hedef, genel eğitim içerisinde yapılan faaliyetleri tanımlıyor olmakla birlikte, camilerde yapılan söz konusu faaliyetlerin bir ibadet eğitimi olduğu şüphesizdir.

Mabet içerisinde yapılan ibadet eğitimi değerlendirilirken, din ile eğitim arasındaki ilişkinin sınırlarının ne olacağı hususu zaman zaman tartışılmaktadır. Hatta, bazı dönemlerde biri için ortaya konan kuralların, diğeri için belirleyici

- 1 Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1991). *Din Öğretimi, Özel Öğretim Yöntemleri*, 85-92, Ankara: Akid Yayıncılık.
- 2 Bkz. Baltacıoğlu, İ. H. (1933). *Terbiye ve İman*, İstanbul: Yeni Turan Matbaası.
- 3 Bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı, (2005). *Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programları*, 9/55, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

*Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı,
aonay@ttnet.net.tr



Mabetler içerisindeki ibadet ve ritüellerin, o dinin mensup-
larınca yerine getirildiği, bu konuda anılan mercilerden ve
uzmanlardan izin alınmasına ihtiyaç olmadığı gibi, öyle ya-
pılmasının dinin özüne de aykırı olduğu bilinen bir husustur.



üst kural olarak kabul edilip uygulandığı da görül-
mektedir. Bu yazımızda, ibadet eğitiminin yerine
getirilişinde, eğitimin ve dinin nerede bulunması
veya durması gerektiği hususu ele alınacaktır.

Her dinin kendine mahsus mabedinde, kutsal
sayılan metinleri, sözleri, çeşitli kural ve esasları
okunur, öğrenilir ve öğretilir. Kutsal metinlerin ve
dinî esasların mabet içerisinde okunması, öğrenilip
öğretilmesi ve tekrarlanması gibi faaliyetler ibadet
kastiyla yapılmaktadır. Müslüman yetişkinlerin
camide Kur'an okuması veya öğrenmesi, hutbe
ve vaaz dinlenmesi yanında, çocuklarını da aynı
amaç için camiye götürmesi veya göndermesi dinî
bir sorumluluk ve yerine getirilmesi gereken birer
ibadet olarak görülmektedir. Bunların yapılması
halinde sevap kazanıldığına, yapılmaması duru-
munda ise günaha girildiğine veya dinî sorumlu-
luk altında kalındığına inanılmaktadır.⁴

Hristiyan anne-babaların kiliseye giderek İncil
ya da on emri okuması, açıklamasını öğrenmesi,
aynı amaçla çocuklarını kiliseye götürmesi veya
göndermesi, hem yapılan ayinlerin bir parçası
sayılmakta hem de ibadet kabul edilmektedir. Bu
davranışların karşılığında da sevap kazanıldığına
inanılmaktadır. Aynı şekilde, Yahudilerin havra-
da, Budistlerin kendi tapınaklarında ve diğer din
mensuplarının da kendi mabetlerinde yaptıkları
benzer faaliyetler, ibadet kabul edilmekte ve karşı-
lığında sevap kazanıldığına inanılmaktadır.⁵

Mabet içerisinde ayin de olsa, ibadetin birer parça-

sı da olsa, dinin kutsal kitabının öğretilmesi, vaaz
ve hutbe gibi faaliyetler, şekil ve içerik olarak ele
alındığında;

- Eğitimci gözüyle, birer eğitim ve öğretim faali-
yeti (hutbe, vaaz, yaz kursları, cami dersleri),
- Mülki idare amiri gözüyle, birer toplantı ve de-
meç verme (hutbe, vaaz),
- Fizyoterapist gözüyle, birer kültür fizik hareke-
ti (namaz),
- Psikiyatr veya psikolog gözüyle, terapi seansı
(vaaz),
- Diyetisyen gözüyle, diyet önerileri içeren birer
konuşma (oruç),

şeklinde değerlendirilebilir. Hatta sadece değeren-
dirmeyle kalmayıp, bu konuda anılan yetkililerin
bilgisi ve izni dışında bir şey yapılmasının, pek çok
mahsur doğurabileceği de ileri sürülebilir. Ancak
böyle bir anlayışın doğru olmadığı, mabetler içeri-
sindeki ibadet ve ritüellerin, o dinin mensupların-
ca yerine getirildiği, bu konuda anılan mercilerden
ve uzmanlardan izin alınmasına ihtiyaç olmadığı
gibi, öyle yapılmasının dinin özüne de aykırı oldu-
ğu bilinen bir husustur.

Nitekim açık veya kapalı alanlarda, hangi amaçla
olursa olsun toplantı yapılması, bir topluluğa ko-
nuşma yapılması, belli şeylerin öğretilmesi ve ben-
zeri faaliyetler, mahallin idari ve güvenlik birimle-
rinden alınacak izinlere bağlıdır. Ancak, hangi dine
ait olursa olsun, mabetler içerisinde yapılan bu tür
faaliyetler yıllardan beri yapılmakta, dün olduğu
gibi bugün de bunun için herhangi bir merciden

4 Bkz. Güç, A. (2005). *Dinlerde Mabed ve İbadet*, İstanbul:
Ensar Neşriyat.

5 Bkz. Güç, age.

herhangi bir izin alınmasına gerek duyulmamaktadır. Bu tür faaliyetlerin o dinin kurallarına uygun olması ve o dinin yetkililerince uygun bulunması yeterli görülmektedir.

Aynı şekilde İslam dininde, cami içerisinde Kur'an ve hadis okunması, din görevlilerince cami cemaatine ve onların çocuklarına okutulması, öğretilmesi, vaaz ve nasihatle bulunulması, itikat, ibadet ve ahlâk esaslarının anlatılması, yıllardan beri dinî esaslar dışında bir kurala ve herhangi bir mercinin iznine tabi olmaksızın yapılmaktadır.⁶ Camilerde Kur'an okunması ve öğrenilmesi, hutbe ve vaazların yapılması ve dinlenmesi gibi cami içerisinde yapılan faaliyetler, örgün veya yaygın öğretimin yapılması için gerekli izin ve ortamlara ilişkin formal kurallara tabi değildir. Aynı şekilde, bu gibi cami içinde dinî gereklere uygun olarak yürütülen faaliyetler, kapalı salon toplantısı, konferans ve mitinglerin yapılabilmesi için gerekli kural ve esaslara da tabi değildir. Dolayısıyla, camilerde yapılacak vaazlar ya da okunacak hutbeler için "Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri" ile ilgili mevzuata göre herhangi bir izin alınması gerekmemekte, ayrıca yapılan konuşmalar bildiri okuma ya da basına açıklama yapma şeklinde de değerlendirilmemektedir. İslam dininde olduğu gibi, diğer dinlerde de bunun böyle olduğu bilinen bir husustur.

Eğitim öğretim faaliyetleri, modern dünyanın pek çok ülkesinde belli ortamlarda ve belli kurallara uygun olarak yapılmaktadır. Konusuna ve amacına göre, hem öğreticilerde hem de eğitime katılacaklarda belli yeterlilikler aranmaktadır. Kabul edilen belli şart ve yeterlilikleri taşımayanların eğitim ortamına, öğrenci veya öğretici sıfatıyla katılmalarına müsaade edilmediği bir gerçektir.

Her dinin kendi kurallarına, toplumların geleneklerine ve ülkelerin hukukî düzenlemelerine göre, imam, papaz, haham ve rahip gibi din adamlığı görevlerini yapabilmek için de belli yeterlilikler aranmaktadır. Ancak, anılan din görevlilerinin hizmet sundukları hedef kitle için eğitim durumu ve yaş gibi herhangi bir yeterlilik veya sınırlama kriterleri ortaya konulmamıştır. Yine din görevlilerinin hizmet mahalli olan ibadethanelere girmek ve orada ibadet amacıyla yapılan faaliyet ve ritüellere iştirak etmek için de, dinî kurallar dışında

herhangi bir şart ve yeterlilik de aranmamıştır. Nitekim 8-10 Nisan 1988 tarihlerinde Ankara'da yapılan Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri Sonuç Bildirgesi'nde; "Din görevlileri camilerinde namaz kıldırırlar, hutbe okurlar, vaaz verirler. Kur'an kurslarında Kur'an ve ilmiyal öğreticiliği yaparlar. Onlar aynı zamanda cemaatlerinin reberidirler. Küçük olsun, büyük olsun, din görevlisi, daima kendisine danışılan kimsedir." denilmek suretiyle, din görevlilerinin ve aynı zamanda onların vazife yaptıkları caminin ibadet eğitimi yapma fonksiyonu ortaya konulmuştur.⁷

Pek çok dinî öğretilerde, imam, papaz, haham ve rahip gibi din görevlilerinin, mensup oldukları dinlerle ilgili kutsal metinlerin okunmasını, nasıl ibadet edileceğini ve daha başka temel dinî bilgileri öğretmeyi kendilerine bir vazife telakki ettikleri görülmektedir.⁸ Bu anlayışın doğal sonucu olarak, din görevlileri veya din adamları mabetlerde bu gibi öğreticilik fonksiyonlarını icra etmişler ve hâlen de bu gibi faaliyetleri sürdürmektedirler.⁹ Hutbe, vaaz ve dinî bilgileri öğretme gibi mabetlerde yapılan ibadet yerine getirilirken, din görevlilerince eğitim biliminin birikimlerinden de yararlanıldığı, ancak yararlanmanın sınırlarını kendilerinin belirlediği müşahade edilmektedir.

Müslüman, Hristiyan, Yahudi, Budist veya herhangi bir dine mensup kişilerin bizzat kendilerinin veya çocuklarının, kendi mabetlerine giderek; kutsal saydıkları metinleri, ibadetleri ve diğer dinî esasları öğrenmek istemelerini, dışarıda yapılan salt bir eğitim veya kurs faaliyeti gibi algılamamanın doğru olmadığı bir gerçektir. Dolayısıyla mabetlerde yapılan ibadet eğitiminde, her dinin kendi öğretisi dışında bir takım sınırlama ve kısıtlamalar içeren düzenlemeler getirmek de doğru bir yaklaşım olmaz.¹⁰ Bunun böyle görülmesi halinde, imamın,

6 Bkz. Yılmaz, H. (2005). *Camilerin Eğitim Fonksiyonu*, 33-44, 96-130, İstanbul: Dem Yayınları.

7 Bkz. *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri*, (8-10 Nisan 1988), 567, Tertipleyen: Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Türkiye Diyanet Vakfı, (1991). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.

8 Bkz. Güç, A. Age.

9 Hatta Hristiyanlıktaki misyonerlik anlayışı, İncil'i ve Hristiyanlığın esaslarını öğretme (tebliğ) fonksiyonunun, kilisenin yanında; ne bölgeyle, ne de ülkeyle sınırlı tutulamayacağı anlayışının müesseseseleşmiş bir biçimi olarak ortaya çıkmış bir gerçektir.

10 Mesela Amerika'da, Okul öncesi din ve ahlak eğitimi başta olmak üzere, din eğitimini, dini kuruluşların ve özellikle de kilisenin üstlendiği görülmektedir. Bkz. Özeri, Z. N. (2004). *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, 181-210, İstanbul: Dem Yayınları.

papazın, hahamın ve rahibin yaptığı vaazları dinlemek ve mensubu olduğu dine ait bilgileri öğretmek amacıyla mabede gelmek isteyenleri de kapsayan benzer şart ve yeterliliklerin gündeme getirilmesi gibi maksadı aşan sınırlamaların da ortaya atılması söz konusu olabilir.

Halbuki, mabet içerisinde ibadet maksadıyla yapılan faaliyetlere şu veya bu gerekçelerle, dinî öğretinin haricinde bir takım şart ve sınırlamalar getirmek, o dine yapılacak sonu gelmez müdahaleler için kapı aralamak olacaktır. Böyle bir anlayışın doğru kabul edilmesi halinde, eğitim ortamı var diyerek mabetlere ayakkabıyla girilmesi, masa ve sıra konulması, mabet içerisinde yapılan bu gibi ritüellerin, din adamları dışında, eğitimcilerce denetlenmesi ve buna benzer sadece okul ve eğitim ortamlarına mahsus düzenlemeler de gündeme gelebilir. Eğitim biliminin kurallarını uygulamanın iyi olacağı fikriyle, mabet içerisinde yapılan bir takım ritüellerin yerine getirilmesine engel veya sınırlamalar koyma ile eğitim biliminin birikimlerinden yararlanma anlayışı farklı şeylerdir.

Mabet içindeki dinî ritüeller için eğitim biliminin yaptığı veya yapacağı böyle bir müdahalenin haklı görülmesi halinde, sağlıktan ekonomiye varana kadar pek çok bilim veya disiplin için de benzer bir kapı aralamak haklı hale gelir. Mesela, ibadet veya ayinler sırasında yapılan fizikî hareketler için, dinî kuralların dışında fizikî yeterlilikler aranması, belli fizikî rahatsızlıklarla ilgili “sağlam raporu” olmayanların mabede girmesine izin verilmemesi de gündeme getirilebilir. Hatta, mali ibadetlerle ilgili olarak ekonomistlerin, oruçla ilgili olarak beslenme uzmanı ve diyetisyenlerin, helal ve haramlarla ilgili olarak da daha başkalarının dine müdahale anlamına gelebilecek belirleyici kurallar dikte etmeleri düşünülebilir. Dolayısıyla, mabetlerde yapılan dinî ritüellere yönelik herhangi bir müdahalenin haklı sayılması halinde, bu gibi müdahaleler alakası olmayan alanlara kadar genişletilebilir. Böyle bir yaklaşımın ise, dine ve dinî özgürlüklere



karşı yapılabilecek önemli bir engel ve kısıtlama olarak değerlendirildiği belirtilmektedir.¹¹ Çünkü neyin ibadet olup neyin ibadet olmadığı, kimlerin mabede girip kimlerin giremeyeceği ve mabette nelerin yapıp nelerin yapılamayacağı hususlarını belirleme hak ve yetkisini sadece o dinin kendi kurallarına ve geleneğine bırakmak yerinde olur.

Bu anlayışa mukabil olarak, “okulda yapılan eğitim de ibadet sayılır” önkabulünden hareketle, sınıf ve okul düzeni, ders konuları ve içerikleri, öğrenci ve öğretmenlerin yeterlilikleri gibi hu-

susların belirlenip detaylandırılmasında, dinî kuralların esas alınması gerektiği sonucunu çıkarmak isteyenlerin de bulunduğu bir gerçektir. Hatta bu gibi uygulamaların yaşandığı dönemler bile mevcuttur. Tarih, bu gibi anlayışların nelere mal olduğunu gösteren pek çok acı tecrübelerle doludur.

Sonuç itibarıyla, “bu bir eğitim sayılır” diyerek, eğitim biliminin mabet içerisinde yapılan ibadet eğitimine; dinin de “bu bir ibadet sayılır” diyerek okul içinde yapılan eğitim faaliyetlerine yönelik bir takım kurallar koymaya yeltenmesi, birinin diğerinin alanına müdahalesi sayılır. Aynı zamanda bu, kişilerin din ve eğitim özgürlüklerine engel ve kısıtlama koyma anlamına gelir. Bu itibarla, aslına ve geleneklerine uygun olarak mabet içerisinde neyi yapıp neyi yapmayacağına, yapacağı şeyleri nasıl ve ne kadar yapacağına dair hususların dine, okuldaki faaliyetlerin de eğitime bırakılmasının; birinin, diğerinin hareket alanını belirleme ya da sınırlama sonucunu doğuracak anlayış ve düzenlemelere kapı aralanmamasının önemli bir düstur olduğunun altını çizmek yerinde olur. Dolayısıyla, mabet içerisinde yapılan ibadet eğitiminin kuralları, sınırları ve denetimi, dün olduğu gibi bugün de her dinin kendi kurumları ve görevlileri tarafından yürütülmelidir. ■

11 Başkurt, İ. (2007). *Din Eğitimi Açısından Kur'an Öğretimi ve Yaz Kur'an Kursları (İstanbul Örneği)*, 137-138, İstanbul: Dem Yayınları.

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

İslâm Anlayışında “Eğitim” Üzerine Düşünceler



Hayati HÖKELEKLİ*

Dinimizi çocuklarımıza nasıl öğretilim? Müslümanca bir hayata kaynaklık edecek bir eğitim nasıl olabilir? İçinde yaşadığımız modern dünyada, inançlı bir insan için bu sorular en temel arayışlardan birini oluşturuyor. Cevabını aradığımız sorunun aslında, şu veya bu eğitim yöntemini uygulamak, şu yahut bu materyali kullanmakla ilgili teknik bir boyutu olmanın ötesinde, öncelikle *din* anlayışımız üzerinde düşünmek ve bağlısı olduğumuz İslam dininin nasıl bir insan tipi öngördüğü ile ilgili olduğunu tespit etmek gerekiyor.



“Terbiyenin aslı dindir” diyen M. İkbâl’in bu sözü, din ile eğitimin amaç ve hedeflerinin birleştiği bir noktayı işaret eder. Bu bakış açısı ile en büyük eğitmeni şüphesiz ki Yüce Allah’dır. Kur’an’ın ifadesi ile Allah “*âlemlerin Rabbi*”dir. (Fatıha 1/1) Kuran’da Allah isminden sonra en çok zikredilen ilâhî isim Rabb’dır. Rabb kelimesinin asıl anlamı “terbiye”dir. Sonra bundan tasarruf, taahhüt, ıslah etme, tamamlama, kemâle erdirmeye manaları çıkmıştır. Bütün bunlardan da kelimeye yücelik, riyaset, mâlik olmak ve efendilik manaları vücut bulmuştur.¹ Rabbin Allah ismi olarak terim anlamı; “bir şeyi halden hale, nitelikten niteliğe geçirecek, derece derece, olgunluk amacına erişinceye kadar yetiştiren yaratıcı mutlak kudret sahibi”dir.² Bundan dolayı denebilir ki Kur’an, Allah’ın insanı terbiye ederek erdemli insana dönüştürmek için düzenlemiş bulunduğu bir eğitim ve rehberlik kitabıdır. Dinin temel konusu varlık, yaşam, ölüm, ölüm ötesi, özgürlük ve nihaî anlamdır. Bu konuda dile getirilen inanç ve öğretiler, bilgi ve değerler bireysel ve toplumsal tutum ve davranışlarımızın konusunu ve pratiğini oluşturmasına bağlı olarak *dindarlık* yaşantısı ortaya çıkar. Böylece din, insanın eğitim çabasına anlamlı bir hedef belirler. Kendini tanıma, çevresindeki dünyayı tanıma ve kendi varoluşunu anlamlandırma açısından Yaratıcı’yı tanıma bütün

* Prof. Dr., Uludağ
Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Din Psikolojisi bilim dalı,
hhokelekli@uludag.edu.tr

1 Bkz. İbn Manzûr Lisânü’l-Arab, Beyrut ts. c. I, s.-399-405 (Rabb md.)

2 R.el-İsfahani, el-Müfredât, Mısır ts., s.269; Elmalılı H.Yazır, Hak Dini Kur’an Dili, İstanbul ts., c. I, s.63-64; Nevzat Ayasbeyoğlu, İslamiyetin Eğitimize Getirdiği Değerler Ve Kur’an-ı Kerim’in Eğitim İle İlgili Âyetlerinin Tahlili, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1968, s.17.



Eğer din eğitimi kendi içine kapalı, tek yönlü, diğer hayat alanlarından kopuk bir yetiştirme tarzı olarak anlaşılır ve uygulanırsa “fanatik”, “köktenci” dindar bireyler ve gruplara kaynaklık etmesi kaçınılmazdır. Aynı şey şüphesiz ki aşırı “lâik” ve “seküler” karakterli bir eğitim anlayışı için de geçerlidir.



eğitim çalışmalarının odak noktasını oluşturur. Bu noktada eğitimin hangi alanlara uzandığını ve nasıl bir süreç olarak anlaşılması gerektiğini biraz daha açmamız gerekmektedir.

Günümüzde insanın eğitimi en geniş anlamda çoğu zaman insan kişiliğinin her yönünü ve varoluşun tüm süreçlerini kapsayan bir etkinlik, hayat boyu süren bir süreç olarak kabul edilir. Bireyin gelişim ve sosyal yeterliliklerin kazanılmasına yönelik amaçlı bir eylem olarak eğitim, insana, kendi içsel doğasını gerçekleştirmeye çalıştığı süreçte birtakım zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması yönündeki etkinliklerin tümü olarak ortaya çıkar. Gerçekten de insanın eğitime, eğitimeye olan ihtiyacı her yönüyle hep sürüp gitmekte, belli bir aşamada son bulmamaktadır. Kabiliyetler öğrenimle gelişir. İnsan bu yönü ile başkalarının yardımına her zaman muhtaçtır. Bunun için insan, hayatının sonuna kadar öğrenmek, kendisinin ve başkalarının tecrübelerini toplamak, onları değerlendirmek, onlardan faydalanmak zorunda olan bir varlıktır. İslam eğitimcilerinin hadis olarak naklettikleri “Beşikten mezara kadar ilim talep edin”³ sözü onların eğitimi hayat boyu süren bir süreç olarak anladıklarını ortaya koyar.

Hayat Boyu Eğitim (Long Life Education), Hayat Çatalı (Life Span) gibi kavramlar bugün batı eğitim anlayışının şimdilerde keşfettikleri bakış açı-

larıdır. Son zamanlarda yaşam boyu gelişme psikolojisi (*life-span developmental psychology*) bir alan olarak Amerikan psikolojisine girmiştir. Bu alanı inceleme konusu olarak seçen psikologlar, gelişme sürecinin çocuktaki kadar belirgin olmasa da yetişkinde de kendine özgü bir biçimde devam ettiğini kabul ederler.⁴ İnsanın bu hayat boyu süren gelişim serüvenini Kur’ân şöyle ifade eder: “Sizi güçsüz olarak yaratan, güçsüzlükten sonra kuvvetli kılan, sonra da kuvvetliliğin ardından güçsüz ve ihtiyar yapan Allah’tır. O, dilediğini yaratır. O, bilendir. O, kudretli olandır.” (Rum,30/54)

1977 de Mekke’de toplanan Dünya İslam Eğitimi 1. Konferansında bir araya gelen İslam âlimleri de eğitimi bu çerçevede ele almışlar ve eğitimin hedeflerini şu şekilde belirlemişlerdir: Eğitim, kişinin ruh, zeka ve duygularının terbiye edilmesiyle birlikte bütün bir şahsiyetinin dengeli olarak büyü-yüp gelişmesini hedef almalıdır. Buna bağlı olarak eğitimin tüm yönlerden, ruhi, akli, fiziki, ilmi ve dilbilimsel alanlarda kişisel ya da kolektif olarak insanın gelişip büyümesinde gerekli olan her türlü gıdayı vermesi gerekmektedir. Zikredilen bütün sahalarda insanı en iyiye, en mükemmele doğru sevk etmelidir.⁵ Eğitime çeşitli yaklaşımlar ve farklı eğitim anlayışlarını bir tarafa bırakarak ifade etmek gerekirse, hayat boyu bir süreç olan

3 İsmail İbn Osman, Şerhu Ta’limu’l-Müteallim, İstanbul 1319, s.115; Muhammed Hayrullah, Zübdetü’l-Ahlâk, İstanbul 1320, s.10

4 Bkz. Doğan Cüceloğlu, İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul 1991, s. 331-367; Bekir Onur, Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik. Yaşlılık. Ölüm., Verso Yayıncılık Ankara 1991.

5 Seyyid Ali Şerif, İslam Eğitiminde Yeni Ufuklar (çev.Osman Tuna) Fikir Yay., İstanbul 1991, s.13, 40, 66.

eğitim aynı zamanda insanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bütün yönlerini geliştirmeyi amaçlar.⁶ Kısacası eğitim, hayat boyu süren bir süreç ve insanın bütün kişilik güçlerini tam ve dengeli olarak geliştirmeyi hedefleyen bir etkinlikler bütünü olarak özetlenebilir.

Yukarıda “din” ile “eğitim”in özdeşliğinden söz edilmişti. Bu durumda “din eğitimi” kavramı içine neyin dâhil olduğunu da açmamız gerekmektedir. Bilindiği gibi günümüzde dinin diğer hayat alanlarıyla bağı koparılmıştır. İlim, ahlak, eğitim, ekonomi, siyaset, insan ilişkileri dinden tamamen bağımsız kendi varlıklarını sürdürmektedir. Din de bu anlamda bağımsız bir alan olarak tasarlanmakta, dini yetiştirme ve eğitim daha çok kişisel, özel ve öznel bir durum olarak değerlendirilmektedir. Eğer din eğitimi bu hayat alanlarının ayrıştırılmasına uygun olarak kendi içine kapalı, tek yönlü, diğer hayat

Bu yüzden, toplumsal hayatta barış ve uzlaşma, tahammül ve hoşgörü, iletişim ve adalet, güven ve saygıya dayalı bir düzenin yerleşmesi için temel gelişim ve yetiştirme basamağında din ile birlikte tabiat ve sosyal bilimlerin birlikte yeterli ve dengeli düzeyde öğretimine dayalı bir sisteme ihtiyaç vardır. Aslında sözünü ettiğimiz tarz bir eğitim, yani dini bilgiler ile tabiat ve sosyal bilimlere bütünleşen bir eğitim, ülkemizde İmam-Hatip Liselerini akla getirmektedir. İmam-Hatip Liseleri böyle bir din ve hayat algısının ürünü olup, dinin modern hayatta yaşanırılığına ilişkin fikrin yerleşmesine, bu yönde bir zihniyet değişimine de önemli katkılarda bulunmuştur. İmam-Hatip Liselerinin bu haliyle muhafaza edilmesi, günün şartlarına göre programının geliştirilerek varlığının sürdürülmesi bunun için önemlidir. İmam-Hatip Lisesi modelinin, hayatın bütünü içinde var olan bir gerçeklik olarak ele alması bakımından dini doğru bir şekil-



Toplumsal hayatta barış ve uzlaşma, tahammül ve hoşgörü, iletişim ve adalet, güven ve saygıya dayalı bir düzenin yerleşmesi için temel gelişim ve yetiştirme basamağında din ile birlikte tabiat ve sosyal bilimlerin birlikte yeterli ve dengeli düzeyde öğretimine dayalı bir sisteme ihtiyaç var.



alanlarından kopuk bir yetiştirme tarzı olarak anlaşılır ve uygulanırsa “fanatik”, “köktenci” dindar bireyler ve gruplara kaynaklık etmesi kaçınılmazdır. Aynı şey şüphesiz ki aşırı “lâik” ve “seküler” karakterli bir eğitim anlayışı için de geçerlidir. Dini bilgi ve değerlerden yoksun bir eğitim düzeninin laik ve seküler fanatik ve dogmatiklerden başka bir şey üretmesi beklenemez. Dini ya da din dışı her tür dogmatikliğin ortak özelliği ve çıkış kaynağı parçalı, dar bir alana indirgenmiş hayat anlayışında aranmalıdır. Dengeli ve tutarlı kişilikler ancak bütüncü bir hayat görüşünün gelişmesine imkân veren bir yetiştirme ortamında ortaya çıkar.

⁶ Bkz. Yurdağül Mehmedoğlu, Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi, Rağbet Yayınları, İstanbul 2001; Mustafa Köylü, Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi, Dem Yayınları, 2.bas., İstanbul 2004; M. Akif Kılavuz, Yaşlanma Dönemi Din Eğitimi, Arasta Yayınları, Bursa 2003.

de anlamının ve din eğitiminin günümüzdeki en iyi ve başarılı örneği olduğunu söylemek aşırı bir iddia değildir.

İHL'nin bir diğer önemi de şudur: Dinî tarihin yüzyılları bulan gelişimine bağlı olarak, mahalli kültürlerin, yabancı inanç ve felsefelerin, donuklaşmış anlayış ve yorumların tanınmaz hâle soktuğu Allah'ın son dininin, yeniden bütün saflığı ve berraklığı ile anlaşılıp yaşanması noktasında bu okullar kitle çapında bir zihniyet değişikliğinin öncüsü durumundadırlar. İslâmî değerlerin çağdaş bilgi ve anlayışla buluşması bu okulların çatısı altında mümkün olmuştur. Bunun sonucu da, İslâm'ın güncelliğinin ve etkinliğinin gittikçe daha fazla hissedilir olmasıdır. İHL dinin ana kaynağına, öze dönüşün, İslâm'ın bünyesinde zaten mevcut olan «ihyâ ve tecdîd» müessesesinin günümüzde-

ki somut temsilcisi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan bu okullar, milletimizin dünü, bugünü ve yarını arasında kurulmuş olan çok önemli bir köprü durumundadırlar

Burada açıklığa kavuşturulması gereken bir husus da dinî bilgilerin güncelleştirilmesi, çağdaşlaştırılması meselesidir. Çünkü din eğitim-öğretimi öğrencilerin sosyal hayata uyum ve toplumsal gelişmelere açıklık yeteneklerini de geliştirmek zorundadır. Bu eğitim sürecinde elde edilen bilgi, değer ve davranışların bireyler için anlamlı olması, onların işlevsellikleri ile yakından ilgilidir. Bu

dâhilinde ortaya koyan anlama ve yorumlama modelleridir. Bu sebeple dinin değişmezliğine karşın, dini ilimler alanı tartışmaya ve gelişmeye açıktır. Dinin bilimsel bir sistem halinde organize edilmesi durumunda kişisel perspektiflerin buna dâhil olması kaçınılmaz olur. Bu konuda ortaya konan çabaların yoğunluğu ve zenginliği ölçüsünde din eğitim-öğretimi de kalite ve kıvam kazanır.

Kısaca ifade etmek gerekirse, din hayatın bütünü ile ilgilidir, tek başına ve ayrı bir yaşam alanı değildir. Eğitim faaliyetlerimiz dinin belli bir yorumu üzerine kurulmuş ilmi disiplinler çerçevesin-



da dinimizin günümüze uyarlanmış yeni kavram ve yorumlar eşliğinde öğretimini zorunlu kılar. Bu hususta öncelikle din ile dinin ilminin farklı şeyler olduğunu ifade etmek gerekmektedir. Yani dinin kendisi ile onun hayatın içerisine nüfuzuna, yaşanıp uygulanmasına imkân veren anlama modellerinin kaynağını oluşturan din ilimleri farklı şeylerdir. Dini alan, kutsallıklar alanıdır, onun bazı sabiteleri vardır. Dinin insan hayatına katılması ise ilmi disiplinler yoluyla olur. Bu disiplinler, dinin insan hayatına katılmasının nasıl olacağını ve hangi yollarla gerçekleşeceğini bir yöntem ve sistem

de gerçekleşir ve yürür. Bu alan, dini yaşayan ve dünyaya bütüncül bir görüş açısıyla bakan insanların elinde gelişir. Bu sebeple din eğitimi de ancak hayatın bütünlüğü içinde verilebilir. Kişi öğrendiği dini bilgiler ile yaşadığı hayat arasında irtibat kurabilmelidir. Sekülerleşmenin yaptığı şey, bu irtibatı koparmaktır; dinin hayattan çıkarılmasıdır. Tek yönlü bakış açıları dini olduğu kadar hayat tarzımızı da zaafa uğratan, toplumda kutuplaşma ve çatışmaya sebep olan fanatizmlerden başka bir şey üretmez. ■

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslâm dini
eğitimi

Batının Kontrolünde İslâm Dini Eğitimi



Mustafa KÖYLÜ*

G eçmişten günümüze Batı dünyasıyla İslâm dünyası arasında pek çok hadiseler yaşanmıştır. Ancak ne yazık ki, her iki toplum da ilahi bir dine ve vahye dayalı kitaba sahip olmalarına rağmen, aralarında pek çok savaşlar ve çatışmalar vuku bulmuştur. Her ne kadar son zamanlarda Hristiyanlarla Müslümanlar arasında, “dinler arası diyalog” çalışmalarının da bir sonucu olarak, bir yakınlaşma ya da en azından birbirlerini daha objektif olarak anlama gayretleri yaşansa da, aralarındaki çatışmalar devam etmektedir.



İşte tam Batı dünyası ile İslâm dünyası arasındaki ilişkilerin daha iyi bir noktaya doğru gittiği beklentileri yaşanırken, 11 Eylül 2001 olayı yaşanmış ve henüz kimin yaptığı konusunda net bir bilginin olmadığı ve hakkında pek çok spekülasyonların olduğu bu olay, adeta Batı dünyası ile İslâm dünyası arasında yeni bir dönüm noktası oluşturmuştur. Elbette bu olayın pek çok siyasi, ekonomik ve sosyal yansımaları olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Ancak biz bu yazımızda daha çok Batının, İslâm dünyasındaki eğitim ve öğretim üzerindeki baskısından, hegemonyasından ve kontrolünden bahsetmeye çalışacağız.

Bilindiği gibi batı dünyası sürekli olarak İslâm dünyasının bir zamanlar merkezi olan Osmanlı İmparatorluğunda kendi eğitim-öğretim kurumlarını açmak suretiyle, İslâm dünyasına etki etmeye, dinlerini yaymaya, ekonomik, siyasi ve sosyal çıkarlarını korumaya ve devam ettirmeye çalışmıştır. Özellikle Osmanlının son zamanlarında, Osmanlı topraklarında, neredeyse okul açmayan Batılı bir ülke kalmamıştır. Söz konusu bu yabancı okullar, Osmanlı'nın parçalanıp yıkılmasında etkili olduğu gibi, olumsuz etkileri günümüzde hala devam etmektedir.¹

1 Osmanlının yükseliş ve güçlü zamanlarında açılan yabancı ve gayr-i Müslim okullar, her ne kadar Osmanlı İmparatorluğuna her hangi bir zarar veremediyse de, özellikle 1840'lı yıllardan sonra artmaya başlamış ve 1900-1925 yılları arasında zirveye ulaşmıştır. Bu dönem zarfında Rumlar 59, Ermeniler 37, Museviler 21, Protestanlar 13, Fransızlar 72, İngilizler 83 (sadece İstanbul'da), Amerikalılar 465 (1845'de sadece 7 okulları bulunuyordu), İtalyanlar 24, Almanlar 7, Ruslar 44, İranlılar 3, Bulgarlar 212 okul açmışlardır. Osmanlı topraklarındaki bu yabancı okulların tesirleri için bkz. (Tuncer, 2004; Haydaroglu, 1993).

*Prof. Dr., Ondokuz Mayıs
Üniversitesi İlahiyat Fakültesi,
mkoylu@omu.edu.tr



Hiçbir İslâm ülkesindeki din eğitimi kitaplarında, Ehli Kitaba ilişkin, geleneksel görüşleri bulmak mümkün değildir. Bu gidişle yeni yetişen nesiller, tüm dinlerin eşit olduğunu, hiçbir dinin diğer dinden üstün olmadığını, dolayısıyla İslâm'la diğer dinler arasında hiçbir farkın olmadığını zannedeceklerdir.



Elbette günümüzde Batı dünyası belki bir Osmanlı döneminde olduğu gibi, en azından Türkiye'de yoğun bir eğitim ve öğretim faaliyeti yapamamaktadır. Ancak Batı yine de İslâm dünyasının ne seküler ne de dini eğitim ve öğretim faaliyetlerini kendi başına bırakmamakta ve sürekli olarak kontrol altında tutmaya devam etmektedir. Ancak burada işin daha da ilginç ve belki de düşündürücü yanı, bazı Müslüman aydınların, Batılıların bu tür oyunlarına alet olmalarıdır. Gelecekte belki Samuel Huntington'un öngördüğü bir "Medeniyetler Çatışması" yaşanmasa bile, öyle kolay kolay bir "Medeniyetler Uzlaşması"nın gerçekleşebileceği de pek kolay gözükmemektedir. Zira bu tür çatışmalardan ve hesaplaşmalardan her zaman birileri menfaat elde eder ve bu menfaat çatışması hep devam edecektir. Batının son zamanlarda İslâm dünyasına, ülkemize ve özellikle de İslâmî değerlere (Hz. Peygambere) karşı yaptığı çirkin saldırılar bu tezimizi doğrular niteliktedir.

Bu kısa girişten sonra şimdi, Batının İslâm dünyasındaki din eğitimi nasıl kontrol etmekte olduğu konusuna dönebiliriz. 11 Eylül olayına kadar genelde din ve özelde ise din eğitimi ve öğretimiyle, belki sadece bu alanın uzmanları ilgilenirken, bu olaydan sonra pek çok alanda, pek çok kişi din eğitimiyle ilgilenir olmuştur. Din uzmanlarının yanı sıra, başta politikacılar olmak üzere, sivil toplum örgütleri, eğitimciler ve diğer sosyal bilimciler, ilgi alanlarını dine ve din öğretimine yöneltmişlerdir. 11 Eylül olayının nedenleri, devam eden etkileri ve onunla bağlantılı olan diğer olaylar, dünyanın pek çok kesiminde insanları doğrudan ya da do-

laylı olarak dinle ilgilenir bir duruma getirmiştir. Bununla beraber bu olaydan en çok zarar gören ve en çok saldırıya uğrayan da İslâm dini ve onun müntesipleri olmuştur. Zaten bu olaya kadar da batının gözündeki pek olumlu bir imaja sahip olmayan İslâm dini ve Müslümanlar, bu menfur olaydan sonra çok açık bir şekilde tehdit edici bir unsur olarak görülmeye başlanmıştır. Bugün hem ABD'de hem de Avrupa'nın değişik yerlerinde bu olumsuz tutum ve davranışların izlerini ve tezahürlerini görmek mümkündür. İşin daha da önemli yanı, 11 Eylül olayının din üzerine olan olumsuz etkileri sadece teorik düzeyde kalmamış, bu olay tüm İslâm dünyasındaki din eğitimi de ciddi anlamda etkilemiştir.

Konuyla ilgili olarak sadece üç makaleden söz etmek istiyorum. Bunlardan birincisi, Norveç, Oslo Üniversitesinden Oddbjorn Leirvik'e, diğeri ABD George Washington Üniversitesi profesörlerinden Amitai Etzioni'ye, üçüncüsü ise İngiltere'den John Shepherd'e aittir.

Leirvik, Türkçe'si, "İslâm dünyasında din eğitimi, toplumsal kimlik ve ulusal siyaset" konulu makalesinde (Leirvik, 2004), farklı İslâm ülkelerinin (Mısır, Endonezya, Türkiye, Lübnan, İran, Filistin, Ürdün, Bosna) din eğitiminden söz ederek, bugün Suudi Arabistan hariç, diğer tüm İslâm ülkelerindeki din eğitimi kitaplarının, Batının etkisi ve baskısıyla Batı tarzı bir hale getirildiğinden bahsetmektedir. Örneğin, hiçbir İslâm ülkesindeki din eğitimi kitaplarında, Ehli Kitaba ilişkin, eski geleneksel görüşleri bulmak mümkün değildir. Leirvik'in "en kötü durum" olarak bahsettiği Suudi Arabistan'ın ders ki-

taplarında, Hristiyan ve Yahudiler hala “inançsızlar” olarak tasvir edilmekte ve kendileriyle dostane ilişkiler kurulmaması gereken, İslâm düşmanları olarak tasvir edilmektedir (Leirvik, 2004). Elbette biz hiçbir zaman, ne Ehli Kitap olarak adlandırılan Yahudi ve Hristiyanların, ne de diğer din mensuplarının düşman olarak tanıtılmasını tasvip etmeyiz. Ancak, bir Müslüman olarak bizim ölçümüz Kur’an’ın tasvir ettiği bir Hristiyanlık mı olmalı, yoksa sadece Batının arzusu doğrultusunda pek çok ayeti görmezden gelerek, sanki bir vahdet dini gibi sunulmaya çalışılan bir Hristiyanlık mı olmalıdır? Bu gidişle yeni yetişen nesiller, tüm dinlerin eşit olduğunu, hiçbir dinin diğer dinden üstün olmadığını, dolayısıyla İslâm’la diğer dinler arasında hiçbir farkın olmadığını, onların da İslâm gibi ilahi bir din olduğunu, o dinlere inanan kişilerin de hidayet sınırı içerisinde olduklarını zannedeceklerdir. O zaman Kur’an’ın, Allah katında tek ve yegane dinin “İslâm” olduğu (3:19), onun haricindeki hiçbir dinin kabul edilmeyeceği (3:85) şeklindeki ayetlerinin ne önemi kalacaktır?

Acaba bizler Batıya bu kadar yakınlık hissederken, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) kitaplarımızda misyonerliği bile (son programda çıkartılmıştır) son derece masum ve tabii bir hak olarak göstermeye çalışırken, hatta bazı din eğitimcilerimiz, DKAB kitaplarındaki Hristiyanlık bölümünü Batılıların kendilerinin yazmasının daha doğru olacağını savunurken (Bilgin, 2005), Batı dünyası ne yapmaktadır? Aynı hassasiyeti onlar da İslâm dinine karşı gösterebilmekte midirler? Oysa Batı literatürüne baktığımızda, İslâm hala ya eksik olarak tanıtılmakta ya da önyargı ve karalamalarla sunulmaktadır. Örneğin Batıdaki kitaplarda hiçbir zaman İslâm medeniyetinin Batı medeniyetine olan katkısından söz edilmezken, İslâm kaderci bir din olarak, kadını aşağılayan ve dışlayan, ona her hangi bir hak tanımayan, diğer dinlere karşı mutlak düşmanlık besleyen ve daha da önemlisi bir terör dini olarak tanıtılmaktadır (Wiele, 2000).

Başta zikrettiğimiz ikinci makale Etzioni’ye aittir. Amerikalı yazar; “ABD, İslâm dünyasındaki din eğitimini desteklemeli midir?” adlı makalesinde, Amerika ile müttefiklerinin bazı İslâm ülkelerindeki (özellikle Afganistan, Pakistan, Irak ve diğerleri) okul sistemlerini yani ders kitaplarını, öğret-

men yetiştirme politikalarını ve okul idarecilerini seçmeyi ve genel eğitim politikasını değiştirmeye çalıştıklarını belirterek şu önemli soruyu sormaktadır: “Deniz aşırı ülkelerdeki din eğitimi içeriği söz konusu olduğunda, ABD için uygun olan rol nedir?” Daha açık bir ifadeyle, İslâm ülkelerindeki eğitimsel gelişmelerde Amerika’nın rolü ne olmalıdır? Amerika’nın bu ülkelere yaptığı ekonomik yardım, dini okullar için de kullanılabilir mi yoksa bu paralar sadece seküler eğitim için mi kullanılmalıdır? Etzioni, söz konusu makalesinde uzun uzadıya hukuki olarak, Amerika’nın bu İslâm ülkelerine yapmakta olduğu yardımların dini okullarda da dini amaçlı olarak kullanılıp kullanılmayacağını birtakım mahkeme kararlarından hareketle incelemektedir. Bizim buradaki amacımız, meselelerin o boyutundan ziyade, İslâm ülkelerindeki din eğitimidir.² Aynı makaleye göre bugün Amerika, kendisi için tehdit olarak gördüğü, anti-Amerikan, anti-semitik, ya da anti-demokratik veya aşırı dinci yetiştiren tüm din eğitimi kurumlarını kapattırıştır. Makalenin yazarı, ABD’nin din eğitimi de dâhil, eğitim için deniz aşırı ülkelere yardım yapılmasını istemektedir. Ancak bu ne çeşit bir din eğitimi olacaktır? Eğer bazı İslâm ülkelerinde olduğu gibi, katı bir İslâmî eğitim yapılyorsa ve böyle bir din eğitimi de, kadına karşı, gayri-müslimlere karşı olumsuz bir tutum sergiliyor ve terörist eylemleri destekliyorsa, böyle bir eğitime kesinlikle yardım yapılmamalıdır. Ayrıca modern, ekonomik ve siyasi gelişmelere yer vermeyen eğitim sistemleri de ekonomik yardımın dışında tutulmalıdır. Meseleye bu açıdan baktığımızda, başta Afganistan, Pakistan, Hindistan ve Irak medreselerinin sunmuş olduğu din eğitimleri bu ölçütlere uymadığı için, kesinlikle bu ülkelere yardım yapılmamalı ve derhal bu dini okullar kapatılmalıdır, (zaten kapatılmıştır da).

2 Zira Amerika İslâm ülkelerine yardım olarak verdiği parayı dini amaçlı olarak kullanmanın kendi hukuklarına aykırı olduğunu ileri sürerken, kendi ülkesine herhangi bir kısıtlama yapmadığı gibi, gün geçtikçe daha çok para ayırmaktadır. Örneğin 2004 yılı itibarıyla ABD’de inanç temelli organizasyonlar 2 milyar federal destek almışlardır. (s.285). Yine bugün ABD’de dini temelli okullara devam eden öğrenci sayısı tüm öğrencilerin % 10’unu oluşturmaktadır. Bu az bir sayı değildir. Ayrıca madde bağımlılığını önlemede yardımcı olmak amacıyla dini kurumlara (kiliselere) para ödemektedir. Örneğin 2003 yılında bu amaçla 600 milyon dolar para ödenmiştir (Etzioni, 2006).

Elbette akli başında hiç kimse, terörist eylemleri destekleyen bir eğitim sistemini desteklemez. Ancak burada şu soru akla geliyor: Doğrudan veya dolaylı olarak katı dini kuralları öğreten, modern, ekonomik ve siyasi gelişmeleri dikkate almadan geleneksel eğitimlerini devam ettiren bu ülkelerin eğitim sistemlerine ABD'nin ya da diğer Avrupa ülkelerinin müdahale hakkı var mıdır? Ya da Batı, İslâm ülkelerinin geleneksel eğitimine karşı çıkarırken, kendi geleneksel eğitim sistemi için ne yapmaktadır? Batının ürettiği modern eğitimin ürünleri nelerdir? Bugün Batı toplumu çok mu refah ve huzur içindedir? Onların değerlerini herkesin kabul etmesi bir zorunluluk mudur? Diğer taraftan her ülke kendi eğitim sistemini düzenleme hakkına sahip değil midir?

Yazar sonuç olarak, İslâm ülkelerindeki din eğitiminin tamamen ortadan kaldırılmamasını ve yasaklanmamasını, aksi takdirde toplumsal bir kaosu baş göstereceğini, sonuçta toplumda cinayetlerin, uyuşturucu kullanımının, alkolizmin, cinsel sapıklıkların ve anti sosyal davranışların artacağını, bunun da toplumda daha büyük kargaşa ve bozukluklara neden olacağını belirtmektedir. Böyle bir duruma düşmemek için de, din eğitimi yine başı boş bırakılmadan, devlet okullarında ama, kontrollü bir şekilde, evrensel insan haklarına ve değerlerine saygı duyan, gayri Müslimlere karşı nefret ve kin yerine, sevgi ve toleransla yaklaşan, "ılımlı bir İslâm eğitimi" şeklinde verilmesi gerekir. Yazar konuyla ilgili örnek ülke olarak da, Malezya eğitim sistemini göstermektedir (Etzioni, 2006).

Burada şu soru akla gelebilir: Acaba yukarıda aktarmaya çalıştığımız gelişmeler, Türk din eğitim sistemi için de geçerli midir? Her halde böyle bir soruya "hayır" demek en basit anlamıyla bir safdillik olur. Zaten Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin kuruluşundan (1949) bu yana, gerek İmam-Hatip Liselerinin gerekse yüksek din eğitimi ve öğretimi veren İlahiyat Fakültelerinin sayı ve öğrenci yetiştirme tarzlarına baktığımızda bu durumu net olarak görmekteyiz (Öcal, 2007). Etzioni'nin de belirttiği gibi özellikle bizler ders kitaplarını dizayn etmede ve öğretmen yetiştirme politikalarında Batının, özellikle de ABD'nin tavsiyelerine harfiyen uymaktayız. Sürekli değişen DKAB kitapları, müf-



redat programları ve Din Kültürü ve Ahlâk bilgisi öğretmen yetiştirme politikalarımız bu durumu göstermiyor mu? Dünyanın hangi ülkesinde bu kadar basit bir programla din öğretmeni yetiştiren bir kurum vardır?

Batının İslâm ülkelerindeki (Türkiye dahil) din eğitime ilişkin kontrol mekanizmalarından birisi de hiç şüphesiz, bize telkin ettikleri din eğitimi metotlarıdır. İslâm ülkelerinde yukarıda bahsettiğimiz "ılımlı İslâm" modelini benimsetmenin ötesinde, son zamanlarda metot açısından da önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Önceleri çoğunlukla inanca dayalı (confessional) bir din eğitimi söz konusu iken, yavaş yavaş bu metodun yerine, bazılarının mezhepler üstü, bazılarının ise, "inanca dayalı olmayan" (non-confessional) veya fenomenolojik yaklaşım adıyla yeni bir metot geliştirilmekte ve gerçek bir din öğretiminin ancak bu metotla yapıldığı tezi ileri sürülmektedir (Shepherd, 2003).

Bu fenomenolojik din eğitimi metodunu ülkemizde değişik zamanlarda tanıtmaya çalışan kişilerin başında da İngiliz din eğitimcisi Dr. John J. Shepherd gelmektedir. Her ne kadar bu metodu ilk olarak 1960'lı yılların sonlarıyla 1970'li yılların başlarında ortaya koyan ünlü Dinler Tarihçisi Ninian Smart ve arkadaşları olsa da, eğitim alanı-



Dr. Shepherd, fenomonolojik yaklaşım bağlamında, sorgusuz bir din eğitimi yerine, sorgulayıcı bir din eğitiminin verilmesini istemektedir. Bunun için de Hz. Muhammed'in "kâmil bir insan" olup olmadığının, Kur'an'ın gerçekten harfiyen Allah'ın kelâmı olup olmadığının sorgulanması gerektiğini ileri sürmektedir.



na uygulayan ve Türkiye’de de bu görüşlerini üç ayrı sempozyumda dile getiren John Shepherd’ır. Acaba Shepherd’dın bu “nonconfessional” yaklaşım ya da Türkçe bir ifade ile eleştirel-sorgulayıcı din eğitimi metodu nedir? Neyi amaçlar? Böyle bir metot, İslâm din eğitimi için ne derece geçerlidir?

Dr. Shepherd de bir zamanlar Hristiyan din eğitiminin büyük ölçüde *confessional* mahiyette olduğunu, ancak son otuz-kırk yıldır bu çeşit din eğitiminden iman ikrarına dayalı olmayan (nonconfessional) din eğitimine geçildiğini vurgulamaktadır. Shepherd makalesi boyunca, *nonconfessional* din eğitimi savunmakta ve şöyle demektedir: “İyi bir din eğitimi *confessional* olmaya son vermeli, onun yerine *nonconfessional* olmalıdır.” Zira ona göre çoğulcu inançlar tarafından paylaşılan küresel bir kültürün vatandaşları olarak, “iyi bir Müslüman, iyi bir Hristiyan, iyi bir Hindu” ancak *nonconfessional* bir din eğitimi metoduyla yetiştirilebilir.

Dr. Shepherd’ın bu metotla ilgili en önemli vurgularından birisi, muayyen bir dine inanan kişinin, karşı tarafın penceresinden olaya bakabilmesidir. O bu yaklaşımda şu önerileri ortaya koymaktadır: Artık bundan sonra Hristiyanlar, Yahudilerin kutsal kitabına “Eski Ahit,” (Old Testament) demeyecekler, bunun yerine “İbrani İncil” (Hebrew Bible) diyeceklerdir. Hristiyanlar Yahudiliği bir Hristiyan bakış açısından değil, bir Yahudi bakış açısından okutacaklardır. Yine İslâm ve Hz. Muhammed bir Hristiyan bakış açısından değil, İslâmî bakış açısından okutulacaktır. Elbette böyle bir yaklaşım ilk anda oldukça cazip gelmektedir. Ancak bu yaklaşımın mantıki sonucu da kısmen yukarıda değindiğimiz gibi şunu gerektirecektir. Artık Müslümanlar da Yahudiliği ve Hristiyanlığı, Kur'an'ın

ortaya koyduğu bakış açısından değil, Yahudilerin ve Hristiyanların ortaya koyduğu bakış açısından öğreneceklerdir. Acaba böyle bir şey İslâm açısından mümkün müdür? Bu durumda Ehli Kitap ile ilgili aşağı yukarı yüzün üzerindeki ayetler ne olacaktır? Örneğin Hristiyanları üzmemek ya da onları kırmamak için, fenomonolojik yaklaşım adına aşağıdaki ayetlerden vaz mı geçeceğiz? “Ey Kitap ehli, dininizde taşkınlık etmeyin ve Allah hakkında gerçek olmayan şeyleri söylemeyin! Meryem oğlu İsa Mesih, sadece Allah’ın elçisi, O’nun Meryem’e attığı kelimesi ve O’ndan bir ruhtur. Allah’a ve elçilerine inanın, (Allah) ‘üçtür’ demeyin. Kendi yararınıza olarak buna son verin. Çünkü Allah, yalnız bir tanrıdır. Haşa O, çocuk sahibi olmaktan yücedir...” (4:171). Yine gerek Hz. İsa’nın kimliği gerekse Kitabı Mukaddes’in durumuyla ilgili olan ayetleri (4:171; 5:11; 5:73; 43:59; 9:30; 5:116; 10:68; 19:35; 23:91) kimin bakışı açısından öğreteceğiz? Kısacası bu öğretimin konusunu belirleyen materyal Kur’an mı olacak, yoksa Hristiyanlığın Kutsal kitabı olan İnciller ve Hristiyan din adamlarının yorumları mı olacaktır?

Dr. Shepherd, fenomonolojik yaklaşım bağlamında, sorgusuz bir din eğitimi yerine, sorgulayıcı bir din eğitiminin verilmesini istemektedir. Bu görüşünü ortaya koyarken de, önce bu metodu Hristiyanlık üzerinde denemekte ve aynı şeyi Müslümanlar tarafından da istemektedir. O sorulmayan veya dikkat çekmeyen hususların sorgulanması gerektiğini vurgulayarak şu örnekleri vermektedir: Geleneksel olarak Hristiyanlıkta İsa’nın hiç günah işlemediği, hatasız olduğu kabul ediliyordu. Oysa bugün tarihi vesikalar ışığında İsa’nın da günah işlemiş olabileceğinin kabul edilmesi gerekir. Markos 1:4’te ifade edilen İsa’nın vaftiziyle

ilgili olarak, İsa'nın muhtemel bir günah işlemesi sonucu vaftiz edilmesi olayının ne İsa'yı aşağılayıcı bir olay olduğunu ne de bunun Hristiyanları üzeceğini, aksine tarihi kaynakları ve verileri doğru yorumlamaya ilişkin bir sorumluluk olduğunu ileri sürmektedir. Yine o Hristiyanlıkla ilgili olarak, Kitabı Mukaddes'in doğruluk derecesinin, yani tamamen Tanrı'nın kelamı olup olmadığının da sorgulanması gerektiğini, aslında dört İncil'den Yuhanna İncili'nin diğer üç İncil'e hiç benzemediğini, böylece onun otoritesinin tartışılması gerektiğini ileri sürmekte ve bunu Hristiyanlık açısından bir problem olarak görmemektedir.

Buraya kadar Müslümanları ilgilendiren fazla bir şey yoktur. Ancak Dr. Shepherd işi burada bırakmamakta ve aynı şeyi Müslüman tarafından da isteyerek şunları ileri sürmektedir: Nasıl ki Hz. İsa'nın günah işlemesi muhtemelse, neden Hz. Muhammed'in de hata yapması mümkün olmasın? O bu konuyla ilgili olarak Hz. Muhammed'in "kâmil bir insan" olup olmadığının sorgulanması gerektiğini ileri sürerek, kendisi doğrudan onun kâmil ve örnek bir insan olmadığını söylemese de, Hz. Peygamberin hayatından bazı örnekler vererek, onun modelliğini sorgulamak istemektedir. O bu konuyla ilgili olarak da Beni Kurayza Yahudi erkeklerinin öldürülmesinin onayına ilişkin olayla, Zeyneb bin Cahş ile evlenmesini ve çocuk yaşta Hz. Aişe ile olan evliliğini örnek olarak vermektedir. Kitabı Mukaddese paralel olarak da Kur'an'ın gerçekten harfiyen Allah'ın kelamı olup olmadığının sorgulanması gerektiğini belirterek, Kur'an'ın "Yahudi ve Hristiyanların hahamlarını ve rahiplerini Allah'tan ayrı rabler edindiler" (9:31) ayetinin çok açık bir hata ihtiva ettiğini ileri sürmektedir.³ Yine makalesinin bir başka yerinde, Kur'an'ın kadınlarla ilgili olarak tutarsız (controversial) ayetleri içerdiğini ifade etmektedir. Dr. Shepherd, Hristiyanlık üzerine uygulanan şeylerin neden İslâm üzerine uygulanmaması gerektiğini sorarak, böyle bir durumun ne Hz. Muhammed'i aşağılamak olduğunu ne de Müslümanları üzeceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki, Batı her za-

man kendi menfaatleri doğrultusunda, İslâm dünyasındaki din eğitimi ve öğretimine doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale edecektir. Belki İslâm dünyasındaki din eğitimi ve öğretiminin tamamen ortadan kaldırılmasını istemeyecek ama, gerek dini eğitim veren kurumların sayısını, gerek müfredatını, gerekse öğretmen yetiştirme şekillerini daima kontrol altında tutmaya çalışacaktır. Bizi burada ilgilendiren asıl konu, üzerimize düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmektir. Kanaatimce, bir kere şu hususu belirtmek gerekir ki, biz Batıya ne kadar taviz verirsek verelim, istenenleri ne derece yaparsak yapalım, Batı hiçbir zaman bu gibi tavizlerden hoşnut olmayıp hep daha fazlasını isteyecektir. Burada önemli olan, kimseyle çatışmadan, polemik girmeden, kendi dinimiz ve kültürümüzden de ödün vermeden yolumuza devam etmektir. Zira doğru ve sağlam bir din eğitimi ve öğretimi, aynı zamanda güçlü bir milli kimliğin oluşturulmasının da en temel unsurudur. O halde modern, ekonomik ve siyasi gelişmeleri de dikkate alarak, tarihimizden gelen değerlere sahip çıkmak daha makul görünmektedir. ■

Kaynaklar

- Bilgin, Beyza. (2005). Müslüman ülkelerdeki okul kitaplarında Hristiyanlık anlatımı. *Kültürel Çeşitlilik ve Din*, ed. Remziye Yılmaz, Ankara: Sinemis Yayınları, 331-342.
- Etzioni, Amitai. (2006). Should the United States support religious education in the Islamic world? *Journal of Church and State*. 48: 2, 279-301.
- Günay, Tuncer. (2004). *Misyoner örgütleri ve misyoner faaliyetleri*. Ankara: Ankara Ticaret Odası.
- Haydaroglu, İlknur Polat. (1993). *Osmanlı imparatorluğu'nda yabancı okullar*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Leirvik, Oddbjorn. (2004). Religious education, communal identity and national politics in the Muslim world. *British Journal of Religious Education*, 26:3, 223-236.
- Öcal, Mustafa. (2007). Türk hukuk mevzuatında din eğitim ve öğretiminin yeri ve uygulama biçimi. *Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 511-559.
- Shepherd, John. (2003). Phenomenological perspectivalism: critical questioning religious education. *New Methodological Approaches in Religious Education: International Symposium*. Ankara: M.E.B. Yay., 309-322.
- Wiele, Jan Van. (2000). The problem of prejudice in interreligious teaching about Islam. *Studies in Interreligious Dialogue*, 10:1, 96-116.

3 Makalenin bu kısmının tam İngilizce metni şu şekildedir: It contains such as apparently clear error.

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

“İslâm Eğitimi” Kavramı Üzerine Bir Literatür İncelemesi



Cemil OSMANOĞLU*

‘İslâm’ ile ‘eğitim’ kavramları bir araya geldiğinde ortaya çıkan “İslâm Eğitimi” kavramının işaret ettiği yapının geleneksel işleyişi ve var oluş şekilleri bir yana, bu kavramın modern dünyada ne anlama geldiği ve yüklendiği yeni anlamlar, incelenmeye değer bir konudur. Bu çalışmada tarihsel bir analizden çok, modern bir kavram olarak ortaya çıkan “İslâm Eğitimi”nin ne anlama geldiğine dair bir literatür incelemesi yapılacaktır. İslâm Eğitimi kavramının özellikle “Bilginin İslâmileştirilmesi” hareketi çerçevesinde sıkça ele alındığını görmekteyiz. Bu sebeple incelememizi yaklaşık çeyrek asrı geride bırakan bu hareket etrafında oluşan literatür üzerinde yapacağız.



Bilginin İslâmileştirilmesi adıyla daha çok tanınan İslâm Eğitimi hareketi 1977–1978 yıllarında Amerika’da ortaya çıkan ve İsmail Raci el-Faruki ismiyle özdeşleşmiş bir oluşumdur. İslâm dünyasındaki eğitimi yeniden gözden geçirme ve modern dünyada bilgiyi İslâmî perspektiften ele almayı hedefleyen hareket zamanla oldukça geniş bir kitleye sesini duyurmayı başarmıştır. İlki 1977’de Mekke’de yapılan ve zamanla dünyanın çeşitli yerlerinde düzenlenen bir dizi konferansla hız kazanan Bilginin İslâmileştirilmesi Hareketi, süreç içerisinde bünyesine dünyanın pek çok ülkesinden katılan ulema ve bilim adamları vasıtasıyla genişlemiş ve kurumlaşmaya başlamıştır. Bu kurumların başında gelen Uluslararası İslâmî Düşünce Enstitüsü (International Institute of Islamic Thought) ya da kısaca IIIT, bilginin İslâmileştirilmesi genelinde eğitimin İslâmileştirilmesi çalışmalarını yürütmüş ve bu doğrultuda yayınlar çıkarmaya başlamıştır. Bunlar arasında The American Journal of Islamic Social Sciences, Towards an Islamic Theory of International Relations, Muslim Educational Quarterly sayılabilir. Hareketin önde gelen bazı düşünürleri arasında İsmail Raci el-Faruki, Abdul Hamid Ebu Süleyman, Seyyid Ali Eşref, S. Nakib el-Attas gibi isimleri zikretmek gerekmektedir. Bu arada hareketin öncülüğünde Malezya’da ilk İslâm üniversitesi, International Islamic University (IIU) kurulmuş ve bunu takip eden diğer üniversite ve okullar dünyanın çeşitli Müslüman bölgelerinde yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

* Marmara Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi
Bölümü doktora öğrencisi,
cemilosmanoglu@yahoo.com



Sharif'in üzerinde durduğu ana konu modern eğitimlerin mistik değerlerden ve temellerden yoksun oluşu meselesidir. Ona göre İslâmî Eğitim, metafizik bir temele dayalıdır ve diğer taraftan onun temelinde yine insanın ham haldeki duyulan, zekâsı, motivleri ve tesadüfî hareketleri vardır.



İlk baskısı 1987 yılında yapılan *Islamization of Knowledge* (Bilginin İslâmileştirilmesi)¹ adlı çalışmayla adını iyice duyuran Bilginin İslâmileştirilmesi düşüncesi, İslâm'ın bilgi görüşü ve onun bütünleştirici kavram ve unsurlarına dayanan bilginin İslâmî çerçevesine şekil verecek bir gayretin esas prensiplerinden hareketle (Alvânî, 1995, 82) yola çıktı. Alvânî'nin dediği gibi bu sayede hem entelektüel alanda hem de eğitim alanında yapılan çalışmalarla İslâm âlemi içinde bulunduğu düşünce krizini ele alabilecek ve dünyanın geri kalan kısmını etkileyen düşünce krizleriyle uğraşma çabasına aktif olarak katılacaktır (Alvânî, 1995, 83 – 84). Şimdi biz burada sözünü ettiğimiz düşünce içerisinde yayınlanan eserlerden hareketle İslâm Eğitimi kavramının anlamı ve muhtevası üzerinde durmaya çalışacağız.

İslâm Eğitimi

Modern anlamı ile İslâm eğitiminden ilk bahseden düşünürlerden birisi Tibawî'dir. O, 1972'de yayımladığı *Islamic Education, Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems* (London 1972) adlı çalışmasında İslâmî eğitimin tarihini ve modernleşme tecrübesini on dört Arap ülkesindeki eğitim sistemini inceleyerek ele almıştır. Ona göre İslâm eğitimi Hz. Muhammed'e "oku" emrinin gelmesiyle başlamıştır ve İslâm eğitiminin ayrılmaz iki unsuru Kur'an ve onun yaşanmış biçimi olan Hz. Muhammed'in sözleri ve uygulamaları

dır. Peygamberin vefatından sonra zaman içerisinde Cahız, Gazali, Zernûci gibi düşünürler bir İslâm Eğitimi teorisi üretmeye çalışmışlardır. Kütüphane, medrese ve mektep gibi çeşitli eğitim kurumları oluşturan bu eğitim ile beraber ondokuzuncu yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde İslâm coğrafyasında yeniden yapılanma arayışları baş göstermiş ancak öncelik eğitime değil askeri reformlara verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu önceliği askeri eğitime vermesine rağmen daha sonra eğitimin diğer alanlarında da yenileşme içerisine girmiş birinci dünya savaşından sonra kurulan Arap devletleri özellikle 1960'lardan sonra eğitimde modernleşme girişimlerine başvurarak bu sürece dâhil olmuştur. Tibawî'ye göre İslâm eğitimi hem İslâm medeniyetinin kültürel yapısı hem politik organizasyonları hem de kadim geleneksel oluşumlarla birlikte incelenmesi gereken bir eğitim sistemidir.



S. Nakib el-Attas

1 IIII, *Islamization of Knowledge: General Principles and Work Plan*, Herndon 1987, *Bilginin İslâmileştirilmesi* adıyla Türkçeye çeviren Fehmi Kuru, IIII. Baskı, İstanbul, 1995.

İslâm Eğitiminden bahseden ilk düşünürlerden bir diğeri de Sharif'tir. Sharif, 70li yılların ortasında kaleme aldığı *Islamic and Educational Studies* (II. Baskı, Lahor 1976) adlı çalışmasında eğitimin sahip olması gereken İslâmî değerleri, İslâmî hedefleri ve genel yapısını ele almıştır. Sharif'in üzerinde durduğu ana konu modern eğitimlerin mistik değerlerden ve temellerden yoksun oluşu meselesidir. Ona göre İslâmî Eğitim metafizik bir temele dayalıdır ve diğer taraftan onun temelinde yine insanın ham haldeki duyuları, zekâsı, motivleri ve tesadüfî hareketleri vardır. İslâm eğitimi kavramının şekillenmesi sürecinde oldukça geçerli ve kabul edilmiş bir yaklaşım ise 1977'de Mekke'de yapılan I. Dünya İslâm Eğitimi konferansında ortaya çıkmıştır. Konferans sonuç bildirgesinde yer alan şekliyle eğitim, insanın ruh, zihin, akli benlik, hisler ve bedensel duyularının eğitimi yoluyla insanın tüm kişiliğinin dengeli gelişimini amaçlamalıdır. Eğitim, bu

lamda eğitilmiş bir kişi bilgiye entelektüel bir zevk, dünyevi bir materyal olarak değil, inanç, ahlak ve rasyonel olarak kendisini, ailesini ve tüm insanlığı ileriye götüren ve bu amaçla onları geliştirmeyi hedefleyen bir şey olarak bakar. Bu tutum Allah'a olan derin inanç ve onun emirlerine olan gönülden bağlılıktan gelmektedir. İslâm eğitimi alan kişi, insanın yalnızca bir dünyevi yaratık olmadığına aynı zamanda onun inançlı, son derece geniş yeteneklere sahip ama aynı zamanda Allah'ın yüce otoritesi altında bulunan bir varlık olduğuna inanarak bu bilinci kendine ve çevresine sürekli telkin ve tavsiye eder. İslâm eğitimi sonuçta Allah'a inanma ve hürmet konusunda ısrar eder ve bunu eğitim programındaki zorunluluğuna vurgu yapar. İslâm eğitim sistemi ile modern Batı eğitim sistemleri arasındaki fark, yukarıda değinildiği gibi inanç konusunda yapmış oldukları vurguya dayanmaktadır.



Bilgiyi elde etme ve kendini arttırma İslâm eğitiminin iki temel bileşenidir. Bu anlayışa göre bilginin kaynağı, onu insanoğluna peygamberleri vasıtası ile ileten Allah'tır. Peygamberler insanoğlunu İslâm'ın ışığında eğitmiş, cömert, iyi ve adil bir toplum doğrultusunda onları arttırmıştır ki İslâm eğitiminin en temel prensibi budur.



nedenle, kişinin gelişimini tüm yönleriyle, manevî, zihnî, düşünsel, fizikî, ilmi, dilbilimsel; hem bireysel hem kolektif olarak sağlamalı hem de erdem ve mükemmelliğe ulaşmaya yönelik tüm bu yönleri motive etmelidir. Konferans sonuç metninde de açıklandığı üzere İslâm eğitiminin nihai amacı, birey, topluluk ve genel olarak insanlık düzeyinde Allah'a topyekûn itaatin anlaşılmasında yatar (Conference Book, King Abdulaziz University, Jeddah 1978, s. 78).

Husain ve Ashraf tarafından yayımlanan *Crisis in Muslim Education* (Jeddah 1979) adlı çalışmada İslâm eğitimi, öğrencilerin yaşama karşı tutumları, eylem, kararlar ve tüm bilgi türlerine yaklaşımlarında, bir hassasiyet geliştirme tarzı, onların İslâm'ın manevi ve derin etik değerlerince terbiye edilmesi olarak tanımlanır. Buna göre İslâmî an-

1980 yılında Muhammed Hamid Al-Afendi ve Nabi Ahmed Baloch'un editörlüğünde yayımlanan *Curriculum and Teacher Education* (Jeddah 1980) adlı çalışmada İslâm eğitimi, eğitimciler yönüyle ele alınmış paralelinde de bir İslâm eğitimi programı tasarlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada üzerinde durulan İslâm eğitimi anlayışına bakıldığında öncelikle İslâm eğitimindeki hedeflerin Allah'a inancın yanında insani ve ahlaki değerleri de öncelemiş olduğunu söyleyebiliriz. Öyle ki, günlük yaşamın ve hayatın problemlerine önemli çözümler sunan İslâm eğitimi, aynı zamanda dünya hayatının bir sonla noktalanmayıp ölümden sonra gelecek bir yaşama da köprü olduğuna dikkat çekmek ister. İşte modern eğitimle İslâm eğitimi arasındaki en temel fark burada yatmaktadır. Modern seküler eğitim mutluluğu dünyada nihai bir hedef olarak alırken, İslâm eğitimi asıl mutluluğun ileride olduğunun al-

tını çizer. Yine İslâm eğitimi mutluluğun temelinde entelektüel, duygusal ve manevi olanı koyarken, bu dünyada manevi anlamda mutluluğun ahiret yaşamındaki mutluluğa kaynaklık teşkil ettiğini belirtir. Dolayısıyla her iki dünyada da mutluluğu sağlamak onun asıl amacıdır. Bir İslâm eğitimi programının hedeflediği toplum, dindar bireylerden oluşan sosyal adaletin tesis edildiği; tolerans, kardeşlik, sevgi, merhamet, iyilik ve dürüstlüğü hâkim olduğu; karşılıklı danışma, istişare ve kişilerin entelektüel kapasitelerinin en üst düzeyde değerlendirildiği; düşünce özgürlüğünün sağlandığı ve yeteneklere göre sorumluluk almış bireylerden oluşan; bireylerin ideallerini gerçekleştirebildiği mutlu ve temiz bir toplumdur (s. 17 vd.). Bilgiyi elde etme ve kendini arttırma İslâm eğitiminin iki temel bileşenidir. Bu anlayışa göre bilginin kaynağı onu insanoğluna peygamberleri vasıtası ile ileten Allah'tır. Peygamberler insanoğlunu İslâm'ın ışığında eğitmiş, cömert, iyi ve adil bir toplum doğrultusunda onları arıtmıştır ki İslâm eğitiminin en temel prensibi budur. Son tahlilde İslâmî eğitim sisteminin en temel karakteristiklerinin bilgiyi elde etme, arama ve yayma sürecini, ahlaki değerler ve Rabbin memnuniyetini, çocuğa göreliliği, şahsiyeti geliştirmeyi, sorumluluk ve eylemlerimize dikkat etmeyi içerdiği söylenebilir (s. 95-96).

İslâm eğitimi kavramı Attas tarafından I. Dünya İslâm Eğitimi Konferansında sunulan bir bildiride ele alınmış ve bildiri 1980'de bir monografi olarak da basılmıştır (ABIM, Kuala Lumpur 1980). Onun, M. Erol Kılıç tarafından Türkçeye *İslâm, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi*, adıyla (II. baskı, İstanbul 2003) çevrilip yayınlanan kitabında yer alan "İslâm'da Eğitim Kavramı" adlı makalesi konuyu İslâm eğitimi kavramı çerçevesinde inceleyen ilk çalışmadır. Attas'a göre yeni bir terim olan "eğitim", modernist düşüncedeki bazıları tarafından icat edilmiştir. Ona göre te'dib, İslâmî anlamda eğitimi ifade etmek için kullanılabilir en net ve doğru kavramdır. Eğitim ve eğitim sürecinde te'dib kavramının ortadan kaldırılmasıyla meydana gelen netice ise edeb kayıbdır ona göre. *Edep*, beden ve ruhun disiplini olması dolayısıyla kişinin fiziki, ruhi ve akli kapasite ve potansiyeline göre kendisinin varlık âlemi içerisindeki uygun olan yerini bilmesini ve onu tasdik etmesini sağlayan bir disiplindir. Yine ona göre *edep*, bilginin ve varlığın değişik merteye



Ismail Raci el-Faruki

ve derecelere göre hiyerarşik olarak düzenlendiği gerçeğinin ve buna bağlı olarak o kişinin fiziki, akli ve ruhi kapasite ve potansiyeline göre uygun olan yerini tanıması ve tasdiklemesidir. Yapılan bu kavram analizi neticesinde o, eğitimi nesnelerin yaratılış düzenindeki tam yerlerini tanıyıp tasdikleyerek Allah'ın varlık düzenindeki tam yerini tanımak ve tasdiklemeyi tedricen insanda geliştirmek olarak tanımlar. (Attas, 2003, 186) *Edep* kavramının anlamına ilim ve ameli de eklemek suretiyle daha da geniş bir eğitim tarifine ulaşan Attas'ın ifade ettiği eğitim, son tahlilde *edep*, *ilim* ve *amel*'den oluşan üçlü bir birleşime sahiptir. İnsandan beklenen ise Kur'an'da açıklanan ve Hz. Peygamber'in bizzat yaşayarak detaylarıyla uygulamış olduğu bu eğitim metodunu öğrenip uygulamaya koymasındır (Attas, 1975, xii – xiii).

Wan Mohd Nor Wan Daud tarafından Attas'ın eğitim düşüncesini ele alan bir çalışma yayımlanmıştır (*The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas*, Kuala Lumpur 1998). Daud'a göre geleneksel İslâm eğitimi bireysel başarı ve mutluluğu hedeflemesinden dolayı İslâm dünyasında eğitimin amacı ve gayesi hep bu yönde olmuştur. Fakat Batı'nın etkileri kendini göstermeye başlayınca İslâm dünyasındaki liderler toplum merkezli bir eğitim amacına yönelmeye başlamışlardır. Dolayısıyla bugün eğitim bireysel menfaatin yanında ulusal sosyo-ekonomik mobilitayı hedeflemek durumunda kalmıştır. Eğitimin temelindeki bireysel ya da toplumsal amaçların neliği ve nasıllığı sorununu ele aldıktan sonra Attas'ın bu konudaki yaklaşımlarına değinen araştırmacı-

ya göre işte burada Attas'ın *edep* kavramına yüklemiş olduğu anlam ve *edepli insan* düşüncesi önem kazanmaktadır. İslâm eğitimindeki bu kapsamlı kavram Attas tarafından entegre edilip sistemleştirilmiş özgün bir kavramdır ve hem düşünce hem de pratik anlamda eğitime güçlü bir çatı olabilecek özelliktedir (s. 146).

Attas'tan birkaç yıl sonra Bilginin İslâmleştirilmesi projesini iyice belirginleştiren ve sistematikleştiren en önemli çalışmalardan birisi Fârûkî tarafından yayımlandı. Faruki, 1982'de yayımladığı *Islamization of Knowledge* (Herndon, VA: IIIT, 1982) adlı çalışmasında Müslüman toplumlardaki bunalımın kaynağının mevcut eğitim sistemindeki modern-İslâmî ikilemi olduğu belirtmiştir. Ona göre, İslâm'ın modern düşüncenin her alanıyla olan alakası tespit edildikten sonra modern düşüncenin parçaları İslâm'ın dünya görüşü ve değerleri doğ-

Education'da ise daha sistematize ettiği bu tasavvuru etraflı bir şekilde ortaya koymaya çalışmıştır. Ona göre İslâm'da insan Allah'ın yeryüzündeki halifesidir ve her şey onun emrine verilmiştir. İlk insan olan Âdem dünyaya gelirken Allah tarafından ona isimler öğretilmiş ve bu suretle o, Allah'ın isim ve sıfatlarının tezahürü olan eşyanın yani varlığın özünden haberdar kılınmıştır (Ashraf, 1985, 3-4). Şayet insan, Allah'ın kanunlarına uyarak yaşar ve dengeli bir kişiliğe ulaşırsa insan-ı kâmil olacak ve Allah'ın yeryüzündeki halifeliğini hakkıyla temsil edebilecektir. Ashraf'e göre, İslâm Eğitiminin temelindeki felsefeyi bu ontolojik ilişkide aramak gerekmektedir. Zira insanlar bu sayede Allah'ın kendi varlığını gösteren tekvini ayetlerle dolu olan bu evrene gelip geçici bir kazanç için yağma edilecek bir nesne olarak bakamazlar. İnsanın yeryüzünde Allah'ın halifesi olarak kabul edilmesi, onun diğer varlıklar üzerinde otorite sahibi olmasını



İslâmî eğitim zamanın değişimlerine göre kendini değiştirme durumunda olan, bunun yanında kendi kültür ve medeniyetini de geliştirmek ve sağlamlaştırmak zorunda olan bir sistemdir. İslâmî eğitim sisteminin en temel unsurları, inançlar ve İslâmî esaslar; kişisel hak ve görevler; şefkat, kardeşlik, hoşgörü, eşitlik gibi yüksek ahlaki erdemler; maddi ve manevi eğitim ve buna benzer diğer konulardır.



rultusunda değiştirilerek, düzeltilerek ve yeniden yorumlanmak suretiyle uyumlu hale getirilerek yaratıcı bir sentez ortaya konabilir. Bu yaratıcı sentez için buna uygun eğitim kurumları ve İslâmleştirilmiş üniversite ders kitaplarının hazırlanması gerekmektedir.

İslâm eğitimi konusunda önemli gayret sarf eden bir diğer düşünür ve eğitimci de Ashraf'tır. 1980 yılında yayımladığı *Islamic Curriculum for Muslim Education* adlı çalışmasında eğitimi "kişilerin bütün yönlerden gelişmesiyle alakalı olan ve belirli bir amaca yönelik faaliyet" olarak tanımladıktan sonra (Ashraf, 1980, 1) genelde bütün İslâm eğitimcilerinin yaptıkları gibi o da İslâm eğitimi İslâm'ın öngördüğü insan tasavvurunu ele alarak incelemeye başlar. 1985 yılında kaleme aldığı kapsamlı çalışması *New Horizons in Muslim*

sağlamıştır. Bu otoriteyi gerçek hayatta anlayıp uygulayabilmek için insanın, kendisini iyi bir insan haline dönüştüren ve onu bir muallime dönüştürecek olan "hikmet"i elde etmesi gerekmektedir. İşte eğitim, insanın bu hikmeti elde edebilmesi için ona yardım etme eylemidir. Bu sayededir ki eğitim evrensel bir boyuta kavuşturulmaktadır. Öte yandan eğitim insandaki zekâ, heyecan ve duygu boyutlarını birlikte ele almak durumundadır. Zira Allah insana kişiliğinin her yönüyle gelişmesi için yaratılışının mahiyetini ve onu bunu idrake ulaştıracak olan tüm doğal kanunları ilham etmiştir. Bir din söz konusu olduğunda karşımıza çıkan "İslâm Eğitimi" sadece Kur'an, Fıkıh ya da Hadis öğretimi anlamına gelmemektedir (Ashraf, 1985, 84). Bu anlamda yapılan bir tanımla o dar bir içerikle ilişkilendirilerek tanımlanmış olur. Oysa eğitimi

tanımlarken kaynak, alıcı, içerik ve süreçlerden birlikte bahsetmek daha bütüncül bir yaklaşım sağlamaktadır. Ashraf'e göre İslâm Eğitimi içerik açısından tanımlayacak olursak öncelikle onun Kur'an merkezli bir yaklaşımı benimsediğini belirtmek gerekmektedir. Bu anlamda O, Kur'an'da yer alan pek çok ayetin ilmi ve ilim adamlığını öven boyutunu düşünmek (Kur'an, 20/114, 58/11, 39/9), taklidi reddedip düşünerek kabulü öncelleyen ve akl etmeyi sürekli vurgulayan ayetlerine bakmak (Kur'an, 2/170, 17/36, 6/148) ve onun tarihsel olarak yaşana gelen İslâm Eğitiminin en temel müfredat konusu olduğuna da dikkat etmek zorunda olduğumuzun altını çizmektedir.

İslâm eğitiminin hedefindeki ya da temelindeki insanın ne olduğu, ele aldığımız fikir hareketinin önemle üzerinde durduğu konulardan biridir. Abdullah tarafından 1982 yılında Suudi Arabistan'da yayımlanan *Educational Theory A Qur'anic Outlook* (Makkah Almukarramah 1982) adlı çalışma da İslâm eğitim teorisini Kur'anî temellerini irdeleyerek ortaya koymaya çalışmıştır. Ona göre Kur'an insanoğlunun doğasını ele alırken onun doğuştan saf olduğunu ve Allah'ın yeryüzündeki halifesi olduğunu belirtmek suretiyle aslında eğitim sistemlerinin en temel yapı taşı olan insan ögesini çok önemli bir konuma oturtmaktadır (s. 47). Dolayısıyla her şeyden evvel insan sıradan bir varlık değil seçilmişliği ile eşsiz bir varlıktır. Bu seçilme ona bir ayrıcalık ve onur verildiği anlamına gelir. Akıl ise onun için seçimlerinde ve eğitim süreçlerinde çevre ile olan iletişimde en önemli araçtır. Abdullah'a göre İslâmî eğitimin amaçları insan doğasının temel bileşenlerine dikkat çeken Kur'an'dan gelmekte, *halife* yapısı adı altında ise bu bileşenler arasında oluşabilecek ayrılaşmaya izin verilmemek suretiyle birliğe varılmaktadır. Diğer eğitim sistemleri içerisinde birbirleriyle yarış halinde olan unsurları birleştirme ve sentezleme Kur'anî eğitimin en temel karakteristiğidir. Kur'an İslâm eğitiminin en temel köşe taşı, onun çeşitli konulara dair belirlemiş olduğu prensipler ise eğitim programının vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu anlamda İslâmî – dünyevi ayrımı yapılmaz; bütün konular İslâmî perspektifle ele alınabilir (s. 138).

Hindistan'da İslâm eğitimiyle alakalı bir eser kaleme alan Khan, İslâm eğitimin İslâm'daki yerine,

tarihine, modernleşme tecrübesine, amaç hedef ve programlarına değinmiştir (*Islamic Education*, New Delhi 1986). Khan'a göre İslâm eğitimi insana cinsiyet ve renk ayrımı yapmadan eğitim hakkı tanırken, kapasite ve yetenekleri dışlamadan, insanın aşkın değer ve yeteneklerini İslâmî sistem içerisinde geliştirebilmesi için sunduğu esnek ve değişken bir avantaja sahiptir. İslâmî eğitim zamanın değişimlerine göre kendini değiştirme durumunda olan, bunun yanında kendi kültür ve medeniyetini de geliştirmek ve sağlamlaştırmak zorunda olan bir sistemdir. İslâmî eğitim sisteminin en temel unsurları, inançlar ve İslâmî esaslar, kişisel hak ve görevler; şefkat, kardeşlik, hoşgörü, eşitlik gibi



yüksek ahlaki erdemler, maddi ve manevi eğitim ve buna benzer diğer konulardır. Öte yandan yine Ona göre İslâm gözleme oldukça önem verir ve duyu organlarını kullanmamız yönünde Kur'an'da pek çok vurgu vardır. Khan, İslâm eğitiminin pratik hayatta da önemli işlevler gördüğünden bahsederek bu eğitimin amaçları arasında yalnızca dini hedeflerin bulunmadığını aynı zamanda da basit gerçeklikleri, sosyal bilimlerin verilerini ve gençleri anlayabilme adına İslâm'ın dışındaki alanların da elzemiyeti üzerinde durur. İslâm eğitimin bir diğer önemli görevi, çocuk ve gençlerin kalplerinde her şeye gücü yeten Allah'a bir sevgi ve saygı hissi geliştirmesini sağlamaktır (s. 74-77).



İslâm dünyasındaki kültürel problemler; büyük oranda eğitimle alakalı olmuştur. Bu süreçte bir arayış olarak geleneksel İslâmî düşünceye dönük arayışların yanında Batılı eğitim görmüş elitlerin eliyle İslâm dünyasında bir çabalar ve arayışlar zinciri de ortaya çıkmaya başlamıştır. İşte İslâm Eğitimi kavramı, bu süreçte ortaya çıkmıştır



Al-Taftazani *Islamic Education: Its Principles and Aims* adlı makalesinde İslâm eğitiminin temelindeki prensipleri ve felsefeyi ele almış ve İslâm eğitiminin hedeflerine değinmiştir. O da İslâm eğitimi kavramının temelinde modern bir kavram olan eğitim'den ziyade kaynağını Kur'an'da bulan te'dip olduğunu söyler. İslâm eğitimi ifadesi hem İslâmî değerlere göre toplumsal eğitimi, hem de bireysel yetenek ve kapasiteleri en üst düzeye çıkarmak suretiyle ferdi eğitimi içermektedir. Ona göre İslâm eğitiminin prensipleri arasında öncelikle bilgi ve düşünce özgürlüğü ilk sırada gelmektedir. İslâm eğitimi bilgi ile sadece dini bilgiyi kast etmez ve bu anlamda o mesela cahiliye dönemi öncesinden kalan ve kendisiyle çelişmeyen bilgileri reddetmemiştir. Diğer taraftan İslâm eğitimi her türlü entelektüel ve geleneksel katılığa karşı düşünce özgürlüğünü savunur. Nitekim Kur'an taklidi yasaklamış ve inancın içerisine bilinci yerleştirmiştir. İslâm eğitiminin bir diğer önemli prensibi öğrenciler arasında ayırım yapmamasıdır. Onun eşitlik anlayışı sadece takva ile derecelendirilmiştir ve Arap'ın Arap olmayan hiçbir üstünlüğü yoktur.

Editörlüğünü yaptığı Muslim Education Quarterly'deki bir makalesinde (Ashraf, 1988) eğitimin İslâmîleştirilmesi konusunu ele alan Ashraf, İslâmî bir eğitimin var olabilmesi ya da eğitimin İslâmîleştirilmesi için ilk adımın bunun bir devlet politikası ile desteklenmesi olduğunu belirtmiştir. Batının görünüşteki sahte cazibesi, rekabetçi dünyanın içerisindeki hızlı dönüşümün çekiciliği, batılaşmış yöneticilerin aşağılık kompleksleri, milli gururların vermiş olduğu psikolojik açlık ihtiyacımız olan sabrı köreltmış, uzun müddet içerisinde Kur'an ve Sünnet ekseninde oluşan İslâm tecrübesinden ve temel ihtiyacımız olan bu oluşmuş hikmetten bizi uzaklaştırmıştır. Ancak İslâm eğitiminin bu desteksizli-

ği Müslüman ülkelerdeki bazı aydınlar tarafından desteklenmiş ve bu doğrultuda çalışmalar bireysel olarak yapılmıştır. Fakat Ashraf'ın verdiği örnekler daha çok Amerika'da yapılan çalışmalardır. Müslüman aydınlar burada pek çok okul, dernek, enstitü kurmuşlar, yayınlamış oldukları dergi ve kitapları ile önemli katkılarda bulunmuşlardır. Özellikle bu çalışmalarla birlikte diğer dinlerin mensupları da sürece dahil edilerek bir hoşgörü ortamı oluşturulmuş, bu doğrultuda onların da katılımıyla konferans ve paneller düzenlenmiştir. Ashraf'e göre seküler felsefi temellerin yerine Kur'an ve Sünnet temelli bir felsefeyle hazırlanacak bir, çok inançlı – çokkültürlü eğitim programı da Müslümanlar eliyle gerçekleştirilecektir.

Sonuç

Batıda gelişen kurumsal yapılar ve bazı maddi teşekküllere karşı 20. yüzyılın sonlarında İslâm dünyasında yetişen güçlü elitler tarafından ilgi duyulmuş ve fakat bir koruma ve kendini saklama refleksi de bununla birlikte ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, Batı eğitimine dönük isteklerin yanında din eğitimi isteyenlere yönelik yeni yapılanmaların da varlığıyla bir süre sonra iki farklı eğitim tarzı kendini göstermiştir (Mektep-Medrese). Bu oluşum zamanla kendini kültürel anlamda bir dölaliteye bırakmış ve kendi ürününü ortaya koymuştur. Dolayısıyla İslâm dünyasındaki kültürel problemler, kritize eksikliğinin de etkisiyle, büyük oranda eğitimle alakalı olmuştur. Bu süreçte bir arayış olarak geleneksel İslâmî düşünceye dönük arayışların yanında Batılı eğitim görmüş elitlerin eliyle İslâm dünyasında bir çabalar ve arayışlar zinciri de ortaya çıkmaya başlamıştır. İşte İslâm Eğitimi kavramı bu süreçte ortaya çıkmıştır (Cook, 1999, 339–357).

Müslüman aydınların bu anlamdaki yöneliş ve teşebbüsleri bir süre sonra entelektüel bir ilgi ve arayışın ötesine geçerek eğitim hayatına yansımış, hatta bu doğrultuda üniversiteler kurulmaya başlanmıştır. Bilginin İslâmileştirilmesi hareketi de bu ortamda vücut bulmuştur.

Hareket eğitimin İslâmileştirilmesi konusuna özel bir ilgi göstermiştir. Onlara göre İslâm dünyasındaki eğitimin karşı karşıya bulunduğu önemli problemler vardır. Bir tarafta İslâmî ve seküler yönleri bulunan iki başlı bir eğitim, diğer tarafta İslâmî yönün sınırının belli olmadığı bir yöneliş. İşte bilginin İslâmileştirilmesi, seküler bilgiyle dini değerlerin İslâmî bir eğitim içerisinde beraberce ele alınması suretiyle İslâm eğitimini krizden kurtarmak için dini ve dünyevi branşlar arasında sağlam bir birlikteliğin gereğini önemle şöyle vurgulayarak işe başlamıştır. “Hicri 15. asırda ümmetin en önemli meselesi öğretim sorunudur. Zira bu ümmet öğretim sistemini kurup yanlışlarını düzeltmeden geçmişindeki parlak dönemi geri getiremez. İşte bunun için Müslümanlara hâkim iki başlı öğretim sisteminin sona erdirilmesi ve dini-dünyevi branşlar arasındaki birlikteliği gerçekleştirmek üzere, biri İslâmî diğeri seküler olan iki farklı öğretim sisteminin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Islamization of Knowledge, General Principles and Work Plan s. 9).

Yapmış oldukları İslâm eğitimi tanımları ve bu kavramla ilişkilendirmiş oldukları bağlamlara baktığımızda öncelikli kaynaklar olarak Kur’an ve hadislere atıf yapıldığı göze çarpar. Bu bir bakıma Gazali’nin İhya’da öne sürmüş olduğu eğitim, öğretim, öğrenci ve öğretmene dair ilkelere benzemesi dolayısıyla gelenekle kuvvetli bir bağın olduğunu anımsatır. Zira İslâm eğitimini temellendirme hususunda iki yaklaşımda da meşruiyet ve varoluşun temel dinamikleri Kur’an ve Sünnettir.

İslâm eğitimi kavramlaştırması oldukça modern ve yeni bir kavram olmasının yanında içinde barındırdığı bağlamların modernliği ile yeni ve fakat geçmişe ve geleceğe yaptığı önemli vurgularla da geleneksel bir özellik taşımaktadır. İncelediğimiz çalışmalarda da görüleceği üzere onlar İslâm eğitimini peygambere “oku” emrinin gelmesiyle başlatmak suretiyle aslında geleneksel ve kimliksele anlamda bir aidiyetin ve bir anlamlandırmanın da en temel yapısını ortaya koyamaya çalışmaktadır-

lar. Tanımdaki asıl vurgulanması gereken bir diğer nokta ise İslâm eğitiminin Batıyla mukayeseli bir perspektif etrafında incelenmesidir ki bu aslında modern İslâm eğitimcilerin İslâm eğitimini anlamlandırma noktasında içinde bulundukları ruh halini anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Öyle ki Batıya karşı reaksiyoner İslâm eğitimi tanımlarının İslâmî ve İslâm ümmetini hem İslâm dünyasında hem de Batı dünyasında modernleşerek var kılmaya çabalarının bir aracı olarak eğitimi ele almalarıyla alakalı olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan onlara göre İslâm eğitimi Batı’nın zararlı etkilerine karşı İslâm ümmetini koruyacak ve hatta Batı’ya kaybettiği değerleri kazanması için alternatifler sunabilecek bir potansiyele sahip olan bir birikim ve alternatiftir. ■

Kaynakça

- Abdullah, A. S., (1982), *Educational Theory: A Quranic Outlook* Makkah, Umm Al-Qura University
- Al-Taftazani, Abu'l-Wafa al-Ghuneimi, *Islamic Education: Its Principles and Aims*, *Muslim Education Quarterly*, Autumn 1986, Volume: 4, No: 1
- Alvânî, Tâhâ Cabir, *The Islamization of Knowledge: Yesterday and Today*, *The American Journal of Islamic Social Sciences*, Vol: 12, Spring 1995, Volume: 12
- Ashraf, S. A., (1980), *Islamic Curriculum for Muslim Education*, Vol. I of Conference Papers, Second World Conference on Muslim Education, Qaidi Azam University, Islamabad
- Ashraf, S. A., (1988), *Planning the Islamisation of Education: Contribution of Private Bodies*, *Muslim Education Quarterly*, Autumn 1988, Volume: 6, No: 1
- Ashraf, S. A., (1985), *New Horizons in Muslim Education*, London, Hodder & Stoughton
- Attas, S. Nakib, (2003), *İslâm, Sekülerizm ve Geleceğin Felsefesi*, Çev. M. Erol Kılıç, İstanbul
- Attas, S. Nakib, (Ed.), 1975, *Aims and Objectives of Islamic Education*, London
- Cook, Bradley J., (1999), *Islamic Versus Western Conceptions of Education: Reflections on Egypt*, *International Review of Education*, 45(3/4): 1999
- Faruki, M. Y., *Consideration of 'Urf in the Judgments of the Khulafa' al Rashidun and the Early Fuqaha*, *The American Journal of Islamic Social Sciences*, Vol: 9, winter 1992, Number: 4
- Nasr, S. H., (1984), *The Islamic Philosophers' Views on Education*, *Muslim Education Quarterly* 2(4)
- Sharif Khan, Mohd., (1986), *Islamic Education*, Ashish Publishing House, New Delhi

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
islam dini
eğitimi

Avrupa'daki Müslüman Azınlıkların Din Eğitiminin Problemleri Üzerine...



Özcan HIDİR*

Yeryüzünü paylaşan halkların birbirlerine gittikçe daha bağımlı hale gelmesi; Avrupa'da yaşayan Müslümanların göçmen statüsünden, yerleşik vatandaşlar konumuna geçmeleri; nitelik olarak da Müslüman nüfusun işçi kalmakla yetinmeyip iş dünyasından politikaya, üniversiteden müzik ve spora kadar hayatın her alanına yayılması Avrupa'da İslâmî bilginin yeni bir bakışla ele alınması ihtiyacını pekiştirmiştir. Bu durumda Avrupa konteksine göre yeniden üretilen bu İslâmî bilgi temelinde yapılacak İslâm eğitimi de kaçınılmaz olmuştur. Zira bu eğitim, İslâm ahlâkı ve değer yargılarının müslüman nesillere doğru bir şekilde aktarılması meselesidir ve bu açıdan müslüman nesillerin İslâmî kimliğinin muhafazası için hayati önemdedir.



Ne var ki bu eğitimin, modernite ile Tanrı tasavvurunu kamusal-toplumsal hayatın dışına itmiş, referans noktası olarak Tanrı'ya pek az yer veren ve dolayısıyla manevî/dinî hayatı önemsemeyen seküler Batı toplumlarında nasıl olacağı, ne tür problemlerle karşılaşacağı konusu, bu ülkelerde azınlık halinde yaşayan müslümanların karşısında birer problem olarak durmaktadır. Müslümanların bizzat kendileri ve yaşadıkları ülkelerin yönetici ve halklarını ilgilendiren bu yöndeki bazı problemlere kısa kısa projeksiyon tutmak, bu yazının konusudur.

Eğitim-Din Eğitimi ile Alakalı Müslümanlardan Kaynaklanan İç Engeller/Problemler:

a. Etnik-Sekter Bölünmüşlük

Avrupa ülkelerinde yaşayan en önemli etnik azınlıklar olan Türkler ve Araplar'ın kendi içindeki bölünmüşlüğü'nün bir yansıması olarak son yıllarda "Arap-İslâm'ı", "Türk İslâm'ı", "Alevî İslâm'ı" "Ahmediyye-Kadiyaniyye İslâm'ı" "Avrupa İslâm'ı", "Almanya İslâm'ı" ve "Hollanda İslâm'ı"¹ şeklinde

* Yard. Doç. Dr., Rotterdam
İslâm Üniversitesi,
ohidir@hotmail.com

1 Bu kavram ve nosyonların her birinden ne kastedildiği bu yazının konusu değildir. Ancak



Avrupa'da Müslümanlar arasında "etnik", "mezhepsel" ve "meşrepsel" olmak üzere pek çok alt versiyonu olan bölünmüşlük, din eğitimi ve öğretimine dair en basit uygulamalarda ve faaliyetlerde bile kendisini hissettirmekte; din eğitimine ait Müslümanlarca kullanılabilecek en tabî haklar bile yeterince kullanılamamaktadır.



tabirlerle anılan anlayışlarla müslümanların etnik-sekter bölünmüşlüğü derinleşmiştir. Buna paralel bir durum, azınlıkların ya da etnik grupların etnik özelliklerinin İslâm'ın gelişmesini ve İslâm anlayışlarını oldukça etkilediğidir. Bu durum aynı zamanda, Avrupa'daki müslüman azınlıkların din eğitimine dair iç problemlerinin pek çoğunun da esas sebebi haline gelmiştir.²

Kök ülkelerdeki bölünmüşlüğün bir uzantısı olarak, "etnik", "mezhepsel" ve "meşrepsel" olmak üzere pek çok alt versiyonu olan bu bölünmüşlük, din eğitimi ve öğretimine dair en basit uygulamalarda ve faaliyetlerde bile kendisini hissettirmektedir. Son dönemde Almanya, Fransa ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde oldukça revaçta olan "imam eğitimi" tartışmaları ile İslâmî eğitim veren okulların yönetimlerindeki "etnik-sekter" iç çekişmeler, bunun önemli örneklerindendir. Tabiatıyla bu durum, İslâm eğitimi konusunda ortak akılla hareket etmeyi, kalıcı ve ses getirici kararlar almayı ve geleceğe dönük eğitim projeksiyonları yapmayı zorlaştırmaktadır. Müslümanların dinî eğitim anlamında kalıcı ve başarılı girişimlerini esasen ka-

bulanemeyen Batı'lı zihinler için ise bu husus, eğitim alanında atılacak adımların manüpile edilmesi için bulunmaz bir fırsat olmaktadır. Bunun sonucu olarak din eğitimine ait Müslümanlarca kullanılabilecek en tabî haklar bile yeterince kullanılamamaktadır. Hâlbuki Müslümanların azınlık halinde yaşadıkları ülkelerdeki İslâm eğitiminin "etnik" ve "sekter" bir karakter arzetmemesi, bütünleştirici, kuşatıcı olması, bu eğitimin etkisi ve kalıcılığı bakımından elzemdir. Başka bir deyişle hizipçi, mezhepçi, meşrepçi olmaması gerekir. Ancak bu hiç bir surette mezhepsiz, meşrepsiz ve kimliksiz olacağı anlamına da gelmez.

Şu halde bu eğitim ve öğretimde "güvenilirlik" ve "iletişimcilik" esas olmalıdır. Yani müslüman toplumun iç ve dış diyalogunu beslemeli ve geliştirmelidir. Toplumda temsil edilen farklı İslâm yorumlarını ve etnik kökenleri dikkate almalı ve eğitiminde buna göre düzenleme yapabilme esnekliğini –olabildiğince– gösterebilmelidir. İç farklılıkları yok etmeye çalışmamalı veya görmezden gelmemelidir. Yine içinde bulunulan toplumdakilere öncelik vererek diğer dinleri, gelenekleri ve hayat tarzlarını da hesaba katmalıdır. Özellikle Batı'da dominant dinî ve insanî gelenekleri (Yahudi, Hristiyan, Hümanist) eğitiminde hesaba katmalıdır.

b. Kök Ülkeye Aşırı Bağımlılık

Türkiye, Fas, Cezayir ve Pakistan gibi Avrupa ülkelerinde azınlık halindeki müslümanların geldikleri kök ülkelere aşırı bağlı halde kalmaları da, özellikle son dönemde din eğitimi ve İslâm öğre-

bu anlayışların daha özelde Avrupa'daki din eğitimine etkisine dair bir araştırma, dikkat çekici sonuçlar üretecektir.

2 Mesela Avrupa'da veya Batı'da yaşayan "Arap kökenli müslümanlar" ile "Arap olmayan müslümanların (mevali)" –mesela Türklerin– eğitimle alakalı problemlere bakışları ve bu problemlerin çözümü konusundaki perspektifleri incelemeye değer bir konudur. *Time Dergisi* Fransa'daki olaylar üzerine "Fransa'daki isyan neden Almanya'da çıkmıyor?" başlıklı bir yazısında bu konuyu ele almış ve cevap olarak da "Çünkü orada Türkler var" diyerek etnik kökenin din anlayışlarına ve eğitim perspektiflerine olan etkisine işaret etmiştir.

niminin önündeki sorunlardan biridir. Bu durum, esasen “diaspora kültürü” konusunda fikir yürütmeyi gerektirir. Zira Batı ülkelerinde İslâmî eğitim alanındaki kalıcı adımlar, müslümanların kendilerini “diaspora”da birer “muhâcir” olarak görebilmeleriyle de yakın irtibatlıdır. Bu, göçmenlikten farklılık arzeder. Zira göçmenlikte “iğretlik” ve “geçicilik” ön plandadır. Ne var ki, kök ülke lehinde etkin lobi açısından da önemli olan bu durum, şayet iyi planlanamazsa, bulunulan ülke içerisindeki dominant kültürde asimile olma sonucunu da doğurabilir.

Aslında bir paradoks gibi gözüke de, bulundukları ülkelere entegre olmuş kendi kurumlarını kurmuş olan müslüman diaspora azınlıkları, başta din/İslâm eğitimi olmak üzere dinî ve kültürel haklarını daha etkin biçimde elde edebilmektedir. Avrupa’da yaşayan müslümanların gittik-

coğrafya, iktisat, siyâset ve sosyo-kültürel olmak üzere bütün yönleriyle Batı’yı araştıran ilim dalı” veya “Doğu’nun Batı’yı edebî, entelektüel-akademik yazının konusu haline getirme çabası” olarak tarif edilebilecek olan “oksidantalizm”, bir kavram olarak “oryantalizm” kadar kullanım yaygınlığına ve alanına sahip değildir.³

Meselenin din eğitimi ile alakalı yönü, Batı ülkelerinde yaşayan müslümanların “oksidentalistik müesseseler” kuramamış olmaları ve dolayısıyla İslâmî eğitimin motor gücü olabilecek “oksidentalistik bakış” ortaya koyamamış olmalarıdır. Bu durumun pratik yansımaları Avrupa ülkelerinde halihazırda tartışma konusu olan “imam eğitimi” başta olmak üzere pek çok alanda kendini gösterir. Eğitimle alakalı müfredat sorunu, eğitimde İslâmî kavramların nasıl kullanılacağı, eğitimin Hıristiyan-hümanist/seküler bir kültürün dominant ol-



“Oksidentalistik” aslında, “temsil gücü yüksek yeni bir dinî liderlik” sorunudur ve Batı’daki din eğitimin her aşamasında bu liderliğin eksikliği hissedilir.



çe “göçmen” statüsünden “yerleşik vatandaşlar (muhâcir)” konumuna evrildiği; nitelik olarak da müslüman nüfusun işçi kalmakla yetinmeyip iş dünyasından politikaya, üniversiteden müzik ve spora kadar hayatın her alanına yayılmış olduğu bir gerçekse de, kök ülkelere göre hareket etme hali günümüzde alabildiğine sürmektedir. Bu ise Avrupalı yetkililer tarafından genellikle eleştirilmekte ve İslâm eğitimi konusundaki bazı adımları engelleyici bir argüman olarak ileri sürülmektedir.

c. Oksidentalistik Bakış Eksikliği

“Batı bilimi” ya da “garbiyatçılık” olarak Türkçe’ye çevrilebilecek olan “oksidantalizm”, bir kavram olarak Arapça’dan aktarılacak dilimizde de kullanılan “şarkiyatçılık” ve “istişrak” terimlerinin karşıt anlamlısıdır. “İnanç-ibâdet, örf-âdet, tarih,

duğu bir ortamda nasıl planlanıp pratize edileceği aslında hep bir oksidentalistik bakışla ilgilidir. Zira gerek kök ülkelerden gelen din eğitimcileri (imam, din dersi hocaları, entellektüeller), genelde bu oksidentalistik bakıştan mahrumdurlar. Herhangi bir Batı ülkesinde dört sene veya daha fazla görev yapıp da, bırakalım dili ve kültür-medeniyeti derinlemesine öğrenmeyi, oradaki dinî-kültürel ortam hakkında çok az bilgi edinen din görevlilerin varlığı hala büyük sorundur. Bu anlamda “oksidentalistik” aslında, “temsil gücü yüksek yeni bir dinî liderlik” sorunudur ve Batı’daki din eğitimin her aşamasında bu liderliğin eksikliği hissedilir. Zira “ed-Dîn” anlamında İslâm değişmezse de, İslâm’ın

3 Oksidentalizm konuda bilgi için bk. Özcan Hıdır, “Oryantalizme Karşı Oksidentalizm: Hadis Oksidentalizmi –M.Fuat Sezgin ve M. Mustafa el-A’zami Örneği-”, *Hadis Tedkikleri Dergisi*, V / 1, 2007, s. 7-31.

pratik hayattaki ve dolayısıyla eğitimdeki uygulamaları yerel ölçeklere göre farklılıklar gösterecektir. Ne var ki, bu farklı formülasyonun Batı'da nasıl yapılacağı ve sınırlarının tayini, müslüman oksidentalistlerin işi olacaktır.

Burada vurgulanması gereken bir diğer husus da, din eğitiminde tamamen Batı'lı teolojik ıstılahları kullanarak bu ıstılahların oluşturduğu zihniyetle düşünme yani İslâm'a Hristiyan gözlüğüyle bakma sorunudur. Tabiatıyla bu durum, Batı dillerinde İslâm eğitime ait alternatif ıstılahları üretme problemi olup başlı başına bir oksidentalistik problemidir. Bu itibarla oksidentalizmin din eğitimi ile alakalı olmazsa olmaz unsurları olarak, şunları sıralamak mümkündür:

- İyi bir dinî/İslâmî eğitim (ilmi-bilimsel altyapı),
- Özellikle bulunulan ülke dili ve kültürü ile ana dilin iyi derecede bilinmesi,
- Batı'da teoloji eğitiminde ve sosyal bilimlerde kullanılan genel geçer teori ve akımlar ile terminolojilere dair arka plan bilgisi. Buna paralel olarak "oryantalizmin" ve "oryantalistik söylem" in iyi etüt edilmesi.

Bunlardan son olarak zikredilen husus, din eğitimi açısından bilhassa önem arzeder. Zira Batı'da sosyal bilimlerde kullanılan terminoloji ile İslâm eğitimi verildiğinde -ki çoğunluğu Hristiyanlık tarihi ile alakalıdır-, maksadı anlatma açısından sakıncalı sonuçlar ortaya çıkar.

Burada sözünü ettiğimiz oksidentalistik yönün olmayışının İslâm eğitiminde yol açtığı belki de en önemli sorunlardan biri, Batı eğitim sistemini genel anlamda bilen, bulunulan ülkenin eğitim yasasının ve okul idaresinin kriterlerini taşıyan pedagojik-formasyonu iyi ve de dinî bilgisi yeterli Müslüman öğretmenlerin yeterli oranda olmayışıdır. Bu meyanda belirlenen pedagojik formata uygun İslâmî ders metot ve metaryallerinin olmayışı da, yine bu konuyla alakalı ayrı bir sorundur.

Aynı eksiklik, doğrudan din eğitiminin verildiği "İslâm" derslerinde olduğu gibi, Müslüman öğrencilerin ana dil ve kültürlerine dair derslerde de bulunmaktadır. Mesela Türkçe konuşmaktan aciz



kimselerin orta dereceli okullarda Türkçe dersleri vermesi; Arapçası son derece bozuk kimselerin Arapça derslerine girmesi buna örnektir. Esasen birtakım iyileşmeler bir yana, halen dahi bu tür sorunlar devam etmekte ve bu dersler genelde çoğunlukla pedagojik-formasyondan yoksun geleneksel eğitim almış Türk veya Faslı "imamlar" tarafından verilmektedir.

Müslümanların Yaşadığı Ülkelerden Kaynaklanan Dış Problemler

a. Tahakküm ve Tayin Edici Oryantalistik Bakış

Cemil Meriç'in ifadesiyle "sömürgeciliğin keşif kolu" olarak nitelenen "oryantalizm" ve "oryantalistik bakış", Batı'da din/İslâm eğitiminin Müslümanların dışındaki önemli sorunlarından biridir. Esasen Haçlı seferleri ile başladığını düşündüğümüz oryantalizmin günümüzde şekil değiştirdiği ve geçmişe nazaran daha esnek bir tutum aldığı doğrudur. Bu anlamda haçlı seferlerinin modern Avrupa kimliğini inşa eden faktörler arasında

önemli bir yere sahip olduğu inkâr edilemez. Haçlı seferleri sayesinde Avrupa, düşmanı / rakibi üzerinden kendi kimliğini inşa etmiştir. Bu anlamda oryantalizmi aslında haçlı savaşlarının bir devamı olarak “silahsız haçlı seferleri” olarak da algılamak pekala mümkündür.⁴

Dolayısıyla oryantalist bakışta tahakküm ve tayin etme ön plandadır. Her ne kadar günümüzde kendilerini “oryantalist” diye nitelemekten ziyade “arabist” ve “islamolog” olarak nitelemeye çalışsalar ve eski katı tutumlar yumuşamış olsa da, oryantalist söylemin müslümanlara yönelik tahakküm ve tayin etme mantığı değişmemiştir. Batı’daki İslâmî eğitim politikaları da bu oryantalist mantık doğrultusunda şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Bu meyanda müslüman eğitimcilerden Batı kontekstinde –Batı norm ve değerlerine göre- İslâmî

eğitim müesseselerinin başına genellikle bunların getirilmeye çalışılmasıdır. Tabiatıyla düşüncesinden ötürü dışlanan birine kucak açmak, ona düşünce özgürlüğü sağlamak kınanacak bir tutum değildir. Yanlış olan, bu fikirlerin, zaten aralarında barınmadığı bir toplumu temsil edebileceğini düşünmek ve bunları müslümanlara dayatmaktır. Bu durum, tıpkı Katolik kilisesinden aforoz edilmiş bir papazın görüşlerini Vatikan’ın görüşü olarak kabul etmeye benzemektedir. Hâlbuki bunun makul olmadığı ortadadır. Oysa Batı ülkelerinde müslüman din adamlarının (imam, din dersi öğretmenleri, manevî rehberler vb.) eğitiminin, Protestanlık ve Katolik eğitimi veren üniversitelerde onların “eğitim kodu (domein)” altında yapılmasının dayatılması, bu anlamda “Ezher Üniversitesi’nde papaz yetiştirmek” gibi algılanmaktadır.



Müslüman eğitimcilerden Batı norm ve değerlerine göre İslâmî eğitim modeli uygulamaları istenmektedir: “Homoseksüelliğin” ve (özellikle Müslümanlara ait) kutsallara hakaretin “fikir özgürlüğü” adı altında birer değer olarak Müslümanlara da kabul ettirilmeye çalışıldığı göz önüne alınırsa, “norm” ve “değer”lerin tayin ve tespiti ile buna göre bir İslâmî eğitim konsepti geliştirmenin güçlüğü ortadadır.



eğitim modeli uygulamaları istenir. “Homoseksüelliğin” ve (özellikle müslümanlara ait) kutsallara hakaretin “fikir özgürlüğü” adı altında birer değer olarak müslümanlara da kabul ettirilmeye çalışıldığı gözönüne alınırsa, “norm” ve “değer”lerin tayin ve tespiti ile buna göre bir İslâmî eğitim konsepti geliştirmenin güçlüğü ortadadır.

Oryantalist mantıkla alakalı olarak Batı’da İslâmî eğitimini de yakından ilgilendiren önemli problemlerden biri de, söylem ve eylemleri sebebiyle kendi kültürleri ve toplumlarca muteber sayılan “müslüman aydınlar”ın, Batı entelijansiası tarafından gereğinden fazla sahiplenilmesi ve İslâmî

b. İslamofobik ve Anti-İslamist Tutumlar

Özellikle 11 Eylül Hadisesi’nden sonra sıkça artan “islamofobik” ve “anti-islamist” tutumların da Batı’da din eğitiminin önündeki önemli engellerden biri olduğuna kuşku yoktur. Yukarıda zikrettiğimiz iki sorun ile de yakından ilgili olan bu meselelerin dramatik boyutunu gösteren bazı anketlere göre, orta dereceli okullardaki Batı’lı öğrencilerin müslüman öğrencilere islamofobik baktığı ortaya çıkmaktadır.

Herhangi bir gerçekliğe dayanmadığı halde İslâm’dan ve Müslümanlardan çekinme, korkma ve kaçma içgüdüsünü ifade eden islamofobi, “İslâm karşıtlığı” olarak ifade edebileceğimiz “anti-islamizm” in bir ön aşaması olmaktadır. Zira

⁴ Oryantalizmi “silahsız haçlı seferleri” olarak değerlendiren bazı görüşler için bk. Özcan Hıdır, “Silahsız Haçlı Savaşı: Oryantalizm”, *EskiYeni Dergisi*, Sayı: 4, Ankara 2007, s. 57-68.

islamofobi’de henüz İslâm ve müslümanlardan korkma ve şüphe etme halinde olan durum, anti-islamizm’de psiko-patalojik bir hal almakta ve “İslâm karşıtlığı”na yol açmaktadır. Bu açıdan mesele, İslâm’a ve Müslümanlara yönelik olarak daha da kaotik bir durum arz etmektedir.

Günümüzde ise, tarihin modern versiyonlarla tekrarlandığına şahit olunmaktadır. Özellikle Huntington’un “Medeniyetler çatışması” tezinin ardından 11 Eylül hadisesinin meydana gelmesi, ülkelere göre farklılık gösterse de, Batı’daki anti-islamist eylem ve söylemleri alabildiğine artırmıştır. Batı’da siyasi ve ekonomik kurumsal güçten yoksun olan Müslümanlar için bu durum, oldukça dramatiktir. Özellikle Amerika’da meydana gelen namaz kılan yolcunun uçaktan indirilmesi ve “Müslümanlar sokakta özel kimlikle dolaşsın” taleplerinin ötesinde, Batı’da bazı ülkelerde yapılan araştırmalarda İslâm’a ve Müslümanlara olumsuz bakanların oranının neredeyse yüzde 50’yi geçmesi, hatta “İslâm’ın kendisi Batı için tehdittir” söylemlerinin sıkça duyulması, islamofobik ve anti-islamist eğilimlerin Batı’da hızla yükseldiğini gösterir.

Bütün bu islamofobik eylem ve söylemlerin İslâm eğitimine dair açılımlara negatif etki ettiği, Müslümanların bu yöndeki taleplerine engel teşkil ettiği aşıkardır. Bununla birlikte, paradoks gibi görünse de, bu durumun aynı zamanda doğru bir İslâm eğitimine olan ihtiyacı da artırdığı zaman zaman Batılı bazı yetkililer tarafından vurgulanmakta ve kabul de görmektedir.

Bu bilgiler ışığında şu söylenebilir ki, Müslümanlar için din eğitiminin verilmesi konusunda yasal olarak bir engel bulunmasa bile, genellikle konjonktürel İslâm korkusu ve karşıtlığına paralel olarak politik-bürokratik engellemeler söz ko-

nusu olmaktadır. Özellikle 11 Eylül hadisesinden sonraki konjonktürde bu engellemeler daha da artmıştır. Politikacıların ayrımcı ve çifte standartlı söz ve eylemleri, belediye veya okul idarecilerinin ayrımcılıkları vb. olarak zikredebileceğimiz bu engellemeler, okullarda uzun süre İslâm dîni eğitim ve öğretiminin verilmesini zorlaştırmıştır. Bununla birlikte gerek geçmişte zaman zaman oluşturulmuş İslâm din dersine dair çalışma gruplarının çalışmaları gerekse son yıllarda üst çatı örgütlerin kurulması gibi, örgütlenme konusunda kaydedilen başarılar neticesinde İslâm eğitimi konusunda bazı kazanımlar elde edilmiştir.

c. Dinden Uzaklaşma (Sekülerleşme/ Dünyevîleşme)

Aydınlanma sonrası pozitivist anlayışla Batı’da genel anlamda hız kazanan kutsal olandan uzaklaşma, son yıllarda özellikle Protestanlık’ta etkisi daha fazla hissedilen bir fenomendir. Bu itibarla protestanlığın etkin olduğu Kuzey-Batı

Avrupa ülkelerinde bu durumun, özellikle İslâm eğitiminin önünde bir engel teşkil ettiği söylenebilir. Esasen dinden uzaklaşma/dünyevîleşme, Türkiye’deki din eğitimi tartışmalarında da dikkate alınması gereken önemli bir fenomendir. Bugün Avrupa ülkelerinde dinden uzaklaşma –aslında kiliseden uzaklaşma- ülkeden ülkeye bazı farklılıklar olsa da, %50’lerden az değildir. Yine ahirete inanmayanların oranının %49 olduğu bildirilmektedir. Yukarıda da işaret ettiğimiz üzere Protestanlık –özellikle liberal Protestanlık- bu açıdan sık sık gündeme gelir. Zira bir yandan bu mezhebin sonuna dair tezler (the End of the Protestantism)⁵ ortaya atılırken diğer yandan bu mezhep içerisinde kalıp Tanrı’ya inanmayan

5 Halen Oxford Üniversitesi Hristiyanlık Tarihi kürsüsünde öğretim üyesi olan Alister E. McGrath’a ait bu tez, pek çok açıdan tartışılmaya devam edilmektedir.



Bu islamofobik eylem ve söylemlerin İslâm eğitimine dair açılımlara negatif etki ettiği, Müslümanların bu yöndeki taleplerine engel teşkil ettiği aşîkardır.



din adamları çıkabilmektedir. *Geloven in een God die niet Bestaat=Var Olmayan Bir Tanrı'ya İnanmak* adlı kitabının ardından tartışma yaratan Hollandalı "Protestan din adamı" Klaas Hendrikse, "Tanrı'ya inanabilmen için Tanrı'nın var olduğuna inanman gerekmez" temel teziyle görüşünü otaya koymuş ve Hollanda'da büyük bir tartışmanın tetikleyicisi olmuştur.

Dinden ve dînin şekillendirdiği değerlerden uzaklaşma, tabiatıyla toplumdaki suç oranlarındaki artış başta olmak üzere, din eğitimi ile doğrudan ilgili pek çok zararlı sonuca yol açmaktadır. Bu durumun farkına varılmış olacak ki, bir yandan modernizm ile hayatın dışına itilen din, "post-modernizm" açılımı ile, eşit ama üstün olmayan bir aktör olarak,⁶ tekrar kamusal/toplumsal hayata davet edilmeye çalışılmaktadır. Buna göre kamusal alan yalnızca dîne göre düzenlenecek değildir; ancak kamusal alanda dînin tamamen görmezden gelinmesi de doğru değildir. Bu itibarladır ki, Batı'da son yıllarda dîne, özellikle de dinlerin spi-

rituel/ruhi/ahlâki boyutuna dönüş ile alakalı bazı çalışmalar/teşvikler yapılmaktadır. Hollanda'da 2007 yılının "spiritüel yıl" olarak ilanı buna örnek verilebilir. Yapılan bazı araştırmalardan⁷ hareketle, sekülerleşme/dinden uzaklaşma temayüllerinin Batı ülkelerindeki Müslüman nesiller arasında da oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Diğer taraftan Batı'da –özellikle protestan ülkelerde- "din özgürlüğü"nın dinden özgürleşme olarak algılanması da, dinden uzaklaşma fenomeni ile alakalı başka bir yöndür. Oldukça detaylara sahip bu konunun, İslâm eğitimine yansımaları derindir/köklüdür. Zira gerek din özgürlüğünü "dinden uzaklaşma" olarak yorumlayan gerekse dinden uzak (ateist-agnostik) kimselerin İslâm eğitimi konusunda karar verici mevkilerdeki varlığı, Batı'da din eğitimi ve İslâm dîni öğretiminin önündeki önemli engellerdendir.

d. Avrupa Norm ve Değerleri

Avrupa'da özellikle son yıllarda sıkça kullanılan ve içeriği tam olarak doldurulamamış olan "Avrupa norm ve değerleri" ile, esasen çoğunlukla Müslümanların bilhassa İslâm eğitim ve öğretimindeki bazı haklarını kullanmalarına engel olma amacı güdülmeye çalışıldığı hissedilmektedir. Bu anlamda "İslâm eğitimi veya İslâmî eğitim Batı norm ve değerleriyle ters düşüyor" söylemi sıkça gündeme getirilmekte ve böylece Müslümanların din eğitimi anlamında yeni taleplerinin önü kesilmektedir. İslâm ile çeliştiği açık olan bazı Batı norm ve değerlerinin İslâm eğitimi sürecinde ne oranda ve nasıl dikkate alınacağı burada önemli bir noktadır. Bundan daha da önemlisi, bu norm ve değerlerin bir kısmının üzerinde ittifak sağlanamadığı halde bir değer olarak ileri sürülebilmesidir. Bu meyanda "homoseksüellere saygı"yı bir değer olarak kabul edip müslümanlardan buna saygı göstermesini bekleyenler çıkmaktadır.

Bilindiği üzere, İslâm eğitiminin en önemli amaçlarından biri, İslâmî bir kimlik oluşturmaktır. Hatta Abdulkerim Sürüş'un da ifade ettiği üzere, Müslümanlar Batı'yla karşılaştıktan sonra bu kimlik

6 Günümüzün önemli Alman filozoflarından olan ve aynı zamanda halihazırdaki Papa XVI. Benedictus ile de bu meyanda tartışmaları da bulunan J. Habermas'a ait bu tez, post-modern toplumda dinin yerine dair tartışmalarda sıkça gündeme gelir. Buna benzer bir tez de yine Amerikalı önemli din sosyologlarından P. Berger tarafından savunulmaktadır. Ona göre din, modernizm karşısında dört tür tepki verebilir. Ya moderniteye teslim olur, ya onu pasif biçimde reddedip kabuğuna çekilir, ya aktif biçimde reddedip mücadeleye girer, ya da pazarlık eder. Bunlardan en doğrusu, "pazarlıklık tepki"dir.

7 Bu yöndeki araştırmalar için bk. Welmoet Boender, *Imam in Nederland*, Amsterdam 2007, s. 22.

“

Gerek din özgürlüğünü “dinden uzaklaşma” olarak yorumlayan gerekse dinden uzak (ateist-agnostik) kimselerin İslâm eğitimi konusunda karar verici mevkilerdeki varlığı, Batı’da din eğitimi ve İslâm Dîni öğretiminin önündeki önemli engellerdendir.

”



vurgusu daha da öne çıkmıştır. Bu anlamda sözü edilen norm ve değerler içerisinde yaşayan bir Müslüman öğrenciye, İslâm’ın esasen bu norm ve değerlerle çeliştiğinin nasıl izah edileceği sorusu önemlidir. Bu önemli bir sorudur ve bu soru, yukarıda sözünü ettiğimiz “Avrupa İslâm’ı” tartışmaları ile de yakından alakalıdır. Şu halde Avrupa’da yapılacak İslâm eğitimi ve teolojisi, İslâm’ın “ötekiler”den, özellikle Yahudi, Hristiyan ve hümanistlerden ayrı bir kimlik oluşturduğu gerçeğini göz ardı etmemekle birlikte; sadece kimlik vurgusu üzerine oturmamalıdır. Zira bu uzun vadede Müslümanlara zarar verici mahiyet arzeder.

Sonuç

Netice olarak şu hususu tekrar vurgulamayı gerekli görüyoruz: Batı ülkelerinde azınlık halinde yaşayan müslümanların din eğitimine dair iç ve dış problemlerinin çözümünde, kanaatimce onların iç sorunlarının halledilmesi öncelik arzeder. Kendi iç sorunlarını bir dereceye kadar halletmiş olarak müslüman azınlıklar, dış problemlerinin çözümü için gerekli dinamizmi yakalayacaklardır. Gerek bu dinamizmin oluşmasında gerekse başta İslâm eğitimi olmak üzere etkili biçimde problemlerin çözümüne kanalize edilmesinde, hiç şüphesiz etkili bir “dinî-entellektüel liderlik (oksidantalizm)” gereklidir. ■

DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

Batı İçin Pakistan Medreselerinin İfade Ettiği Anlam Üzerine Yerinden Bir Bakış



Abdulhamit BİRİŞİK*

İslâm eğitim sisteminin en köklü kurumu şüphesiz medreseler olmuştur. Kuruluş maksatları ve yapılanmaları itibariyle günümüz eğitim sistemi içerisinde yer alan pek çok eğitim kurumunu içinde barındırdığı görülen medreselerin günümüzde biraz daraltılmış bir anlam ile anılıyor olmaları bir talihsizliktir. Buna son yüz yıl içinde Batı'nın Müslümanlara biçtiği rolü ve İslâm eğitim kurumlarına bu çerçevede yaklaşılmasını da eklediğimizde ortada mutlaka çözülmesi gereken bir problem, neşter vurulması gereken kangrenleşmiş bir yara olduğu gibi bir izlenim edinilmekte veya verilmektedir. Konu bütünüyle, Batılı çevrelerin yaklaştığı veya yaklaşmak istediği gibi olmamakla birlikte tamamen problemsiz de değildir.



I. Giriş

İslâmî ilimlerin tümünü kuşatan ve bunların eğitimini veren medreselerin bu vasfıyla en güçlü oldukları bölgelerden birisi şüphesiz Hint alt kıtasıdır. Kökleri oldukça eskilere giden bu medreseler¹ özellikle Hint alt kıtasının İngilizlerin yönetimi altına girmesinden sonra bir değişim ve yeniden yapılanma süreci geçirmiş, bir bakıma yeniden hayat bulmuştur. Müslümanlar kendi kimliklerini korumak ve tevarüs ettikleri dini ve müspet ilimleri gelecek nesillere aktarmak için medreseleri vazgeçilmez bir araç olarak kullanmışlardır. Bölgede ortaya çıkan fikri akımların büyük bir kısmının aynı zamanda kendilerine has bir medrese yapılanmasının olması bunun en açık delilidir. Diyobend'de kurulan Şah Velîyullah Dihlevî çizgisindeki medrese bunlar arasında özellikle anılmaya değerdir. Medreseler bir yandan ilmi ve eğitsel faaliyetler yürütürlerken öte yandan da Batının siyasi ve dini meydan okuyuşunun karşısında durmaya çalışmışlardır. Misyonerlerin bölge halkını Hristiyanlaştırma veya kültürel olarak kendi toplumlarına yabancılaştırma faaliyetlerinde en büyük engel olarak medreseleri ve buralardan mezun olan şahısları görmeleri aktif medrese yapılanmasının bir

*Yard. Doç. Dr., International Islamic University, Faculty of Islamic Studies (Usuluddin), Islamabad-Pakistan (Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi. abdulbir@hotmail.com)

1 Bölgede medresenin tarihi için bk. Abdulhamit Birışık, "Medrese: Hint Alt Kıtasında Medrese", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, Ankara: 2004, XXVIII, s. 333-338.



Hint alt kıtasının İngilizlerin yönetimi altına girmesinden sonra bu bölgedeki Müslümanlar kendi kimliklerini korumak ve tevarüs ettikleri dini ve müspet ilimleri gelecek nesillere aktarmak için medreseleri vazgeçilmez bir araç olarak kullanmışlardır. 1910 sonrasında başlatılan siyasi başkaldında medrese hocalarının ve mezunlarının birçok bölgede öncü rolü üstlendiği gözlenmektedir.



yansımasıdır. Medreselerin gücünü kırmak için İngiliz yönetimi school, kolej (college) ve üniversite adlarıyla Batılı tarzda eğitim kurumları açmış ve devlet görevleri için genellikle sadece buralardan mezun olanları kabul etmiştir.

Hint alt kıtasının bağımsızlık tarihine bakıldığında, 1910 sonrasında başlatılan siyasi baş kaldırıda medrese hocalarının ve mezunlarının birçok bölgede öncü rolü üstlendiği gözlenmektedir. Bunlar I. Dünya Savaşı öncesi ve esnasında ortaya çıkan olayları da vesile ederek İngiliz yönetiminden kurtulmak için silahlı mücadele dâhil bütün alternatifleri kullanmak için harekete geçmişler, Şeyhü'l-Hind Mahmud Hasan Diyobendî (ö. 1920) önderliğindeki Diyobendîler bu faaliyetlerde bir bakıma liderlik yapmışlardır². Sürgünde bir Hint devleti kurulması, gerilla savaşı yapmak üzere bir ordu oluşturulması, Osmanlı, Almanya ve Afganistan devletleriyle ilişkiye geçilmesi gibi faaliyetlerde Diyobend Medresesi'nin (Dârülulûm-i Diyobend) büyük payı vardır. Bu yıllarda cereyan eden olaylar ve Müslümanların bağımsızlık arayışları medreseleri bir bakıma tabii olarak siyasetin ve savaşın içine çekmiştir.

Hint alt kıtasının Pakistan ve Hindistan şeklinde iki bağımsız devlete bölünmesi ile Müslümanların

ana yapılanması Pakistan sınırlarına kaymış ise de Hindistan'da da küçümsenmeyecek bir nüfus ve güç kalmıştır. Bölge medreseleri bölünme sonrasında da önemlerini yitirmemişler hatta bazı zamanlarda –aşağıda arz edeceğimiz üzere- kuruldıkları ve geliştikleri dönemden daha fazla önemli olmuşlardır.

Bu yazıda, özellikle Afganistan'daki “Taliban” ve “el-Kaide” adlı sözüm ona “dini”, “siyasi” ve “askeri” yapılanmalardan ve bunların ortaya koyduğu bir takım eylemlerden sonra sürekli gündemde tutulan Pakistan medreselerinden ve bunların genel dünya ve bölge siyasetindeki yerlerinden ve önemlerinden bahsedilmeye çalışılacaktır. Böylesi bir yazının hem yazarı hem de hakkında yazılanlar bakımından büyük sıkıntılar taşıdığı okuyucu tarafından gözden uzak tutulmamalıdır. Zira bir araştırmacı kimliği ile konunun içinde olmamıza rağmen bilgimiz sınırları dışında kalan veya doğru bildiğimizi düşündüğümüz halde yanıldığımız hususlar olabileceği gibi konuyu yanlış yorumlama gibi bir riskimiz de her zaman bulunmaktadır. Okuyucunun anlayışı ve müsamahası bizim endişelerimizi büyük ölçüde bertaraf edecektir.

Konuyu ortaya koymadan önce bir hususu daha belirtmem gerekir ki o da şudur: Türkiye’de izlediğim bazı köşe yazarları ve ilim adamları bölgenin tarih ve kültürü hakkında ilk elden yeterli bilgi sahibi olmadıkları için konuyu takip ettikleri Batılı basın ve yayın organları kendilerini yanıltabilmektedir. Aslında konu birtakım Batılı politikacılar, ilim adamları ve gazeteciler tarafından çok iyi bi-

2 Hayatı ve anılan faaliyetlerdeki rolü için bk. Abdulhamit Birışık, “Şeyhu'l-Hind Mahmud Hasan Diyobendî (1851-1920)”, *İlim ve Sanat*, sy. 41 (Nisan 1996), s. 55-69. Ayrıca bk. Azmi Özcan, “I. Dünya Savaşı Sırasında İngilizlere Karşı Bir Hind-Osmanlı Planı Yahut İpek Mektup Komplosu”, *Tarih ve Toplum*, XVIII/103 (Temmuz 1992), s. 36-41.

lindiği halde doğru yansıtılmayıp çarpıtıldığından büyük oranda Batılı kaynaklara dayanan ülkemizdeki okuyucular ve ilim adamları bazı kereler yanlış değerlendirmelerde bulunmaktadır. Konu ile ilgili yazıp-çizen herkesin gelip bu yerlerde uzun süre bulunmasını şart koşacak değiliz. Ancak çaba gösterilecek olursa doğru bilgilere ulaşabilmenin yolları tümüyle kapalı da değildir.

II. Pakistan'ın Kuruluş Felsefesinin ve Yapılanmasının Pakistan'da Medreselerin Varlığı ve Güçlenmesi ile İlişkisi

İngilizlerin bölgeye hâkim olmasından sonra Hint alt kıtasında Müslümanlara ait yeni bir devlet kurulması düşüncesi daha eskilere gitmekle birlikte düşüncenin ete-kemiğe bürünmesi 14 Ağustos 1947 tarihinde kurulan Doğu ve Batı Pakistan Devleti ile olmuştur. Pakistan'ın varlık sahnesine gelişinde, yönetimi bütünüyle Müslümanlara ait bağımsız bir devlet kurulması ülküsünün egemen olduğu bilinen bir konudur. Ancak büyük Hindistan yarımadasının iki ayrı devlet olarak yapılanmasına pasif bir muhalefet gösteren (gerçekte durumun böyle olmadığı, aksine İngilizlerin bölünmeyi desteklediği kanaatindeyim) bölgenin hâkimi Britanya Krallığının bir takım hassas yönlendirmelerinin gelecekte oluşacak devlet sistemi üzerinde hatırı sayılır etkisi ve önemi bulunmaktadır. Devletin bir *İslam devleti* yerine *Müslümanların devleti* şeklinde planlanması³ dolaylı olarak medreselerin gelecekteki varlığına ve güçlenmesine de tesir etmiştir diyebiliriz. Tabi ki bu dediklerimiz üzerinde ayrıntılı olarak durulması gereken ve ilk bakışta yanlış anlaşılmaya götürebilecek değerlendirmelerdir. Pakistan devleti kurulduğu zaman kendilerine yönetimin teslim edildiği şahsiyetler konusu da üzerinde kafa yormayı hak eden bir niteliğe sahiptir.

3 Şair Muhammed İkbal ve Pakistan'ın kurucusu Muhammed Ali Cinnah'ın kurulacak devletin sistemi ile ilgili görüşleri için bk. Afzal Iqbal, *Islamization of Pakistan*, Delhi 1984, s. 21; Khalid Bin Sayeed, *Pakistan: The Formative Phase: 1857-1948*, Karaçi 1992, 4. bs., s. 14; Tariq Jan (ed.), *Pakistan Between Secularism and Islam*, IPS Publication, İslamâbâd 2003, 2. bs., s. 79-91, 131-164; Fazlur Rehman, "The Ideological Experience of Pakistan", *Islam and Modern Age*, II/4, November 1971, s. 1; Abdullah Adnan, "Pakistan: Creation and Genesis", *MW Special Issue Pakistan*, XCVI/2, 2006, s. 213-216.

Bir bakıma bu iki husus (Müslümanların devleti ve devletin ilk yöneticileri) birbirinin mütemmimi ve ayrılmaz parçaları olmuştur. Halbuki –Giriş'te de ifade edildiği gibi– İngiliz yönetiminden kurtulmak için faaliyet gösteren aktif güçler ile devleti kuran (!) veya kendilerine devlet teslim edilen kişiler bütünüyle birbirinin aynı değildir. Yani bir bakıma bağımsız bir İslâm devleti kurulması için çaba gösteren din ve fikir adamları kurulan yeni devlette aktif bir pozisyona gelememiş veya getirilmemiştir. Durum böyle olunca, Pakistan'ın kurulması akabinde maksatlarına ermiş olmanın verdiği iç huzuru ve rahatlığı ile bir bakıma siyasi faaliyetlerden tamamen uzaklaşması gereken medreseler ve bunların yöneticileri umulanın aksine yeniden siyasetin içine dalmışlardır. Pakistan'ın ilk 10 yılına bakıldığında özellikle ilk anayasa hazırlıklarında ve müesseselerin oluşturulmasında ne denli bir kavga ve mücadelenin olduğu açıkça görülür. İngilizler tarafından Hint İslâm toplumunun başına tabir caizse "bela" edilen Kâdiyânî cemaati, kurulan genç Pakistan devleti içinde de (maalesef günümüzde durum farklı değildir) gücünü korumuştur. Bunların genç devlet içindeki etkisini kırmak için mücadele eden kesim büyük oranda medrese geleneğinden gelmektedir⁴.

Genç Pakistan devletindeki gelişmeler karşısında medreseler, Pakistan'ın kendi iç şartlarına göre yeniden yapılanmış ve deyim yerindeyse, yönetim cephesinde olabilecek herhangi menfi bir "başkalaşım" ve "İslam'dan uzaklaşma" durumunda direnç göstermek için teyakuz durumuna geçmiştir. Mesela Diyobendî ekolünden Şebbir Ahmed Osmânî'nin, Müftü Muhammed Şefî'nin ve arkadaşlarının ilk anayasa çalışmalarında ve müesseselerin oluşturulmasında gözlenen etkin rolünde bu farkında oluş ve siyasi duruşun etkisi görülmektedir. Bu aktiviteleri yürütenlerin Şeyhu'l-Hind Mahmud Hasan Diyobendî'nin önde gelen öğrencileri olması da siyasi bakış bakımından hatırdan tutulmalıdır. Diyobendî, Birelvî, Ehl-i Hadîs, Cemaat-i İslâmî, Şiî Caferî vb. yapılar⁵ Pakistan'ın kuruluşu

4 Ulemânın Pakistan'da Kadıyânîler karşısındaki siyasi-dini duruşu için bk. Aziz Ahmad, "Activism of the Ulama in Pakistan", *Scholar, Saints, and Sufis* (Ed. Nikki R. Keddie), Berkeley 1972, s. 257-272.

5 Bu fikir ekolleri hakkında geniş bilgi için *Hint Altkıtası Düşünce ve Tefsir Ekolleri* (İnsan Yayınları, İstanbul 2001) adlı kitabımıza bakılabilir.



Karaçi'de Camia Binori Mescidinin avlusunda yaz Kur'an kursu

öncesinde de varolmakla birlikte bunlar ellerindeki çok sayıda medrese ile yetinmemiş Pakistan'ın yönetimine talip olmak veya en azından yönetimde söz sahibi olabilmek için siyasi partiler (cemaat) kurma ihtiyacını duymuşlardır. Bunlara kısaca temas etmek yararlı olacaktır. Diyobendîlerin siyasi partisi olan Cem'iyet-i Ulemâ-i İslâm Şebbir Ahmed Osmânî'nin (1885-1949) girişimleri ile kurulmuştur. Bu parti İngilizler'e karşı yürütülen siyasi faaliyetleri organize etmek ve İngiliz yönetimine karşı mücadele vermek için 1919 yılında kurulan Cem'iyet-i Ulemâ-i Hind'in Pakistan kolu sayılabilir. 1952'den sonra siyasi parti olarak çalışan Cem'iyet-i Ulemâ-i İslâm muhtelif zamanlarda yapılan seçimlere katılmış ve 1980'den sonra iki gruba ayrılmıştır. Mevlânâ Fazlurrahman'ın liderliğindeki grup son zamanlarda etkin bir siyasi çizgi takip etmektedir. Bu grup Diyobendiler içerisinde Peştu milliyetçiliği yapmak ve sonradan adına Taliban hareketi denilen hareketin üyelerini yetiştiren medreseleri yönetmekle itham edilmektedir. Ahmed Rıza Han Birelvî'nin görüşleri ve kişiliği etrafında yapılan Birelvîler, İngiliz yönetimi zamanında siyasetle fazla ilgilenmemelerine rağmen 1948 yılında Cem'iyet-i Ulemâ-i Pakistan adıyla

bir parti kurmuş ve siyasi faaliyetlere de başlatmışlardır. Mevlânâ Nezîr Hüseyin Dihlevî'nin kişiliği ve görüşleri etrafında bir araya gelen ve kendilerini Cemaat-i Ehl-i Hadîs olarak adlandıran selefi grup Pakistan'ın kuruluşundan sonra medrese çalışmalarına ek olarak Dâvud Gaznevî'nin önderliğinde 1955 yılında Cem'iyet-i Ehl-i Hadîs adıyla siyasi bir parti kurmuştur. Pakistan nüfusu içinde hatırı sayılır bir yeri olan Caferîler, Tahrîk-i Nifâz-ı Fıkh-ı Ca'ferî adıyla kurdukları siyasi parti ile aynı zamanda medrese faaliyetlerini de güçlendirmişlerdir. Mevdûdî ve arkadaşları tarafından dini bir hareket olarak kurulan fakat Pakistan'ın kuruluşundan sonra siyasi bir parti olarak da faaliyet gösteren Cemâat-ı İslâmî parti kavramı ile en fazla uyuşan yapılanmadır. Cemâat-ı İslâmî'ye ait medreseler ise geleneksel medrese yapısından uzak bir konumda ve yapılanmadır.⁶ Ancak Kadı Hüse-

6 Bu siyasi oluşumlar için bk. Muhammed Osman-Mes'ud Eş'ar, *Pakistan ki Siyâsî Cemâateyn*, Lahor 1988, s. 703-760, 761-771; 772-811; Muhammad Amir Rana, A to Z Jehadi Organizations in Pakistan (trc. Saba Ansari), Lahore 2004, s. 160-163, 295-351, 405-414; Mujeeb Ahmad, *Jamiyyat-i Ulama-i-Pakistan 1948-1979*, Islamabad 1993; M. Manazir Ahsan, "Cemâat-i İslâmî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul 1993, VII, 291-293.

yin Ahmed'in emirliğinden sonra bu hareket radikalleşmiş ve özellikle Serhad (NWFP) eyaletinde açılan medreseler diğerleri kadar olmasa da katı bir din eğitimi vermeye başlamışlardır. Bunda Kadı Hüseyin Ahmed'in Patan (Peştu) olmasının ve şahsi ilişkilerinin de etkisi olsa gerektir.

Pakistan ile Hindistan arasında bu devletlerin kuruluşundan bu yana en büyük ihtilaf noktası olarak varlığını sürdüren Keşmir meselesinin de medreselerin mevcut duruma gelmesinde rolü vardır. Zira Pakistan Müslümanları kendilerinin bir parçası olduklarını düşündükleri Keşmirliğin kendilerinden ayrı tutulmasını ve Keşmir topraklarının bir kısmının Hindistan (India) tarafından işgal edilmesini bir türlü hazmedememişler ve onlarla dayanışmayı kendileri için olmazsa olmazlar

1961 tarihinde Vakıf Malları Yasasını yürürlükten kaldırarak vakıfların emlakinin devletleştirilmesi; 8 Haziran 1962 tarihinde yürürlüğe giren 1 Mart 1962 tarihli yeni anayasada ise Pakistan'ın önceki anayasanın aksine "Demokratik Devlet" olarak tanımlanması hep -medrese ekolünün algılamasına göre adlandırılacak olursa- "kötü gidişata" zemin hazırlamıştır. Hâlbuki sadece dini mülahazalarla kurulan Pakistan'ı kendi iç tutarlılığı olan bir "İslam Devleti" halinde yapılandırmak, Pakistan Müslümanlarını da bu yönetimin sağladığı huzur ve sükun ortamı içinde dini vecibelerini yerine getiren, asli görevlerini ve işlerini yapmaktan başka bir uğraş içinde olmayan kişiler olarak yönlendirmek fevkalade mümkün idi.

Yukarıdan beri Pakistan medreselerinin kurulan



Türkiye'de bazı köşe yazarları ve ilim adamları bölgenin tarih ve kültürü hakkında ilk elden yeterli bilgi sahibi olmadıkları için konuyu takip ettikleri Batılı basın ve yayın organları kendilerini yanıltabilmektedir. Ancak çaba gösterilecek olursa doğru bilgilere ulaşabilmenin yolları tümüyle kapalı da değildir.



arasına katmışlardır. Bu ise onların ister istemez "cihad" hareketleri içine girmesine sebebiyet vermiştir. Komplo teorisi gibi görülmeyecek olursa şu değerlendirmemi okuyucularla paylaşmak isterim: Sanki bir el Pakistan'ın kuruluşunda var olan medreselerin radikalleşmesi ve ricit bir yapıya bürünmesi için bütün şartları hazırlamış gibidir. Amaçları ne olursa olsun Pakistan'ın kuruluşundan itibaren sık sık başvurulmuş askeri darbeler ve ardından uygulamaya konan sıkıyönetim yasaları ülke Müslümanlarının dini açıdan gittikçe "radikalleşmesine" ve "hassaslaşmasına" sebebiyet vermiştir. Mesela, 23 Mart 1956 tarihinde tamamlanan ve İslâmî değerlere vurgu yapan ilk Pakistan Anayasası'nın 7 Ekim 1958'de yetiştirme tarzı olarak Batılı değerlere daha yakın olan General Eyyûb Han tarafından yürürlükten kaldırılması ve yürürlüğe sokulan askeri darbe yasasında (Martial Law) Devletin Islamic Republic of Pakistan olan adının sadece Pakistan şeklinde değiştirilmesi; 23 Ekim

"İslâm Devleti"ne rağmen varlığını sürdürmesinin ve giderek siyasete daha fazla kaymasının sebeplerini ortaya koymaya çalışıyoruz. Bu husus tarih, sosyoloji, psikoloji ve siyaset ilim dallarındaki ilim adamlarının ortaklaşa yürüteceği bir bilimsel çalışma ile daha detaylı bir biçimde ortaya konulabilir düşüncemi okuyucularla paylaşmak isterim. Zira bir olayın sebeplerine ve muharriklerine inilmeden yapılan değerlendirmeler gerçeği ortaya koyma bakımından eksik kalmakta ve hatta yanlış değerlendirmelere zemin hazırlamaktadır.

III. Batı'nın Pakistan Medreselerine İlgi ve Sahnelenen Oyun

Yaygın olarak sömürge yıllarından sonra bir kavram olarak kullanılan Batı kelimesi Hristiyanlığın hâkim olduğu Avrupa ve Amerika kıtası ülkelerini işaret etmektedir. Buna göre bugün Türkiye'nin

batısında kalan büyük çoğunluğu itibariyle de Hristiyan olan Avrupa devletleri ile Amerika, Kanada, hatta Avustralya ve Rusya da “Batı” kelimesi ile ifade edilmektedir. Bu anlamı ile Batı bir yönü değil bir yönelişi ve anlayışı ifade etmektedir. Yakın zamanda bağımsızlığını kazanan Bosna-Hersek, Makedonya ve Arnavutluk gibi devletler coğrafi olarak batının bir parçası iken inanç, düşünce ve yaşam biçimi olarak Avustralya kadar Batılı değildirler. Japonya, Kore, Singapur ve Filipin gibi ülkeler ise dominant Hristiyan fikriyatına ve Batılı hayat anlayışına nispeten uzak olduğu için birçok açıdan daha geri olan Romanya kadar batılı değildirler. Biz bu yazımızda medreselere bakış açısından Batıyı ikiye ayırmaya çalışacağız. Bunlardan ilki İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Fransa’nın öncülüğünü yaptığı Avrupa ve Batı değerlerini büyük oranda temsil eden ülkeler, ikincisi ise Bulgaristan, Romanya, Macaristan, Hırvatistan gibi bir zaman Sovyetler Birliği çizgisinde yer alan bugün ise dünya devletleri ve ideolojileri ile uzaktan uzağa ilgilenen devletlerdir. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Avustralya, Brezilya, Arjantin gibi devletler ise yukarıda zikrettiğimiz iki grup arasında bir yerde bulunmaktadır. Biz burada Batı tabiriyle daha çok İngiltere, Amerika, Fransa, Danimarka, Belçika, İtalya, İspanya ve Hollanda gibi ülkelerin başını çektiği aşırı grubu kastetmekteyiz.

Birinci grup içinde yer alan devletleri yönetenler Pakistan medreselerini gerçek şekli ile bilmekte, hatta medreselerin günümüzde aldığı şekilde bir bakıma pay sahibi olarak karşımızda durmaktadırlar. Bu ülkelerdeki yöneticiler, politika üreten aydınlar ve bilim adamları için Pakistan medreseleri, ayrıntısı üzerinde politika üretecekleri kadar belirgin ve nettir. Son zamanlarda ortaya çıkan gerçekler ve birkaç koldan yapılan girişimler özellikle Amerika ve ona bölge ile ilgili derinden derine servis yapan İngiltere’nin Pakistan medreselerinin bugünkü durumunu en az 30-40 yıl öncesinden ana çerçevesi ile planladığını göstermektedir. Bu planda Sovyetler Birliği’nin Afganistan’ı işgali, işgale karşı Amerika’nın doğrudan ve dolaylı olarak Afganistan’a ve Afganistan’da Ruslara karşı savaşan unsurlara desteği önemli bir yer tutmaktadır. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için bazı önemli noktaların ve ilişkilerin dillendirilmesine

gerek vardır. Bunlar içerisinde Suudi Arabistan ve İran’ın bölgede oynadığı rol Batı’nın planının bir parçası gibi gözükmektedir. Bu sebeple konunun bu yönüne de kısaca temas etmek istiyoruz.

A. Medreselerin Batının Arzuladığı Olgunluğa (!) Erişmesinde ve Radikalleşmesinde Suudi-İran Unsuru

Medreselerin bir taraftan bakıldığında cihad, öbür yandan bakıldığında ise terör olarak gözüken hadiselerin içine çekilmesinde Suudi Arabistan ve İran’ın farkında olarak veya olmayarak oynadığı rol çok önemlidir. Afganistan’ın işgali sürecinde ve akabinde Suudi Arabistan devleti doğrudan ve dolaylı olarak hem Afganistan’daki yerli unsurlara hem de buraya destek çıkan ve Pakistan’ı kendilerine üs olarak seçen dini cihadi gruplara büyük oranda mali destek sağlamıştır⁷. Mesele- nin daha iyi anlaşılması için yapılacak “Amerika İngiltere’yi hassas konularda bilgi kaynağı, Suudi Arabistan’ı ise para kaynağı olarak kullanmıştır” şeklindeki bir değerlendirme büyük oranda doğru gözükmektedir. Muhtelif kanallar kullanılarak bölgeye birçok ülkeden cihad (!) için gelen kişi ve gruplara ciddi manada mali destek sağlanmıştır. Suudi Arabistan’ın körfez savaşının büyük mali yüküne rağmen halen bölgedeki medreselerin ve cihadi grupların en büyük destekçisi olduğunun delillerine zamam zaman kendim de şahit olmuşumdur⁸. Suudi Arabistan açısından aslında konu açıktır: Onlar bu yardım ve desteği dini mülhazalar ile yaptıklarını ve özellikle dini düşüncüyü (tabii ki bu Selefi Vahhabi düşüncedir) desteklemek ve yaymak gayesi içinde olduklarını iddia etmekte ve

7 Şâhid Câvid Berki isimli Pakistanlı Bakan bir konuşmasında “Dini medreseler dışarıdan beslenmektedir. Suudi Arabistan’a denilmeli ki: “Eğer sen Pakistan’da eğitim için mali destek sağlamak istiyorsan, bunu dini medreselere değil de doğrudan doğruya eğitimin diğer kolları için de sağla” demiştir (Misbahullah Abdulkaki, *Vâkiu’l-medârisi’ d-dîniyye el-ehliyye fi Bâkistan*, King Faisal Center for Research and Islamic Studies, Riyad 1428, s. 119). Bu konunun devletin en üst kesim mercileri tarafından bilindiğini göstermektedir.

8 Bölgede medreselere Amerika’nın ve Suudilerin finansman sağladığı ile ilgili bk. M. V. Kamath, “Pakistan: eye of the storm”, *The Free Press Journal*, April 27, 2003 (İnternette); Zahid Shahab Ahmed, “Analysis: Battling against Religious Extremism: The State of Madrassah Reforms in Pakistan”, http://www.monitor.upeace.org/archive.cfm?id_article=459 (02.04.2008).

göstermektedirler. Konu onların ortaya koyduğu gibi alınacak olursa Pakistan'da, özellikle de Serhad eyaletinde faaliyet gösteren Suudi Arabistan bağlantılı kuruluşların Selefi-Vahhâbî düşünceyi yerleştirmede bir hayli başarılı olduğu da söylenebilir. Ağırlıklı olarak Afganistan'dan kaçan ailelerin fakir ve himayesiz çocuklarına ve gençlerine kucak açan medreselerin bunlara ücretsiz eğitim, iâşe ve ibate hizmeti vermesi alınan yardım ve destekler ile mümkün olmuştur. Diyobendi medreseleri ana düşünceleri itibariyle Suudi Vahhabi anlayışa uymadığı halde (Diyobendîler katı Hanefîdir ve tasavvuf ile güçlü bir bağlantıları vardır ki bunlar selefi düşünceye tamamen terstir) Afganistan göçmenlerine ve Peştuların ağırlıkta olduğu Serhad bölgesindeki Pakistanlılara hizmet veren Diyobendî medreselerinin Suudiler tarafından el altından desteklenmesi ileride sahneye konacak oyunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu medreseler

tiştirmiş ve özellikle Pakistan'ın kurulmasına öncülük yapmıştır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında ve Kurtuluş Savaşı esnasında Türkiye'ye yapılan yardım ve desteklerde Diyobendî ekolünün adı başta gelmektedir. Bu ekole ait çok sayıda medrese bugün bile çok iyi din eğitimi vermekte ve âlim yetiştirmektedir. Bu medreselerin mezunlarının azımsanamayacak bir kısmı günümüzde üniversitelerde öğretim üyesi olarak da hizmet vermektedir. Bir bakıma Diyobendî olan Dârülulûm-i Hakkaniye ve benzeri medreselerin oranı genel toplam içinde azınlığı teşkil etmektedir.

İkincisi: Diyobendîlerin cihad ile ilgili canlı düşünceleri kullanılmak istenmiştir. Zira Birelvi, Ehl-i Hadis ve diğer ekollerde ve bunlara ait medreselerde bu düşünce oldukça zayıf ve sönüktür.

Üçüncüsü: Birinci dünya savaşı sonrasında itibaren Serhad bölgesinde (North West Frontier Pro-



Medreseler kullanılarak ortaya konan oyunun bir parçası olarak Batı, muhtelif ülkelerde yaşayan halkı sözüm ona "İslâm köktendinciliği" ile korkutmakta ve İslâm hakkında menfi kanaatler geliştirmek istemektedir. Batılı halkların büyük bir çoğunluğu için Pakistan medreseleri çağdışı İslami eğitim kurumlarıdır.



içerisinde adı belirginleşen ve Taliban Hareketinin beyin kadrosunun yetişmesine destek veren Akora Hatak'taki (Akora Khattak) Dârülulûm-i Hakkaniye, değişimin en ilginç örneğidir.

Burada "Suudiler Pakistan'da ağırlıklı olarak Ehl-i Hadis (Selefi) Ekolü'ne yakın iken neden Diyobendi'lere destek vermişlerdir?" sorusunu mutlaka sormamız gerekiyor. Ben şahsen bu sorunun birkaç cevabı olduğunu düşünüyorum:

Birincisi: Kuruluş felsefesi itibariyle İngilizlerin Hint alt kıtasında varlığına karşı olan ve bunu özellikle 1914 ve sonrasında gösteren, halkı da İngilizlere karşı organize eden Diyobendî ekolünün adını kirletmek ve her zaman kendini savunmak durumunda gören tedirgin bir yapıya sokmaktır. Aslında bu ekol çok sayıda büyük İslâm âlimi ye-

vince) bulunan çok sayıda Diyobendî medresesi yöneticisinin kavmî öncelikleri ve Peştu milliyetçiliği kullanılmak istenmiştir. Akora Hatak'taki Dârülulûm-i Hakkaniye'nin başkanı Mevlânâ Semiü'l-Hak'ın The Jamestown Foundation analisti İmtiaz Ali'ye 2007 sonlarında verdiği bir röportajda⁹ Peştulara destek çıkmanın kendilerinin öncelikleri arasında yer aldığını ifade etmesi dikkat çekmektedir.

Dördüncüsü: Suudi Arabistan muhtemelen Pakistan'da kendilerine yakın olan Selefi yapılanmayı kurumsal olarak işin içine çekerek "kirletmek" istememiştir. Zira başka imkanlar var iken onları bı-

9 İmtiaz Ali, "Interview: The Father of the Taliban": http://www.atimes.com/atimes/South_Asia/IF13Df01.html

rakıp bunu tercih etmeleri bir bakıma kendi ayaklarına kurşun sıkmak olarak algılanabilecektir.

Ancak ben şahsen bu işte Suudilerin kendilerine biçilen rolü oynamaktan öte bir katkılarının olmadığı kanaatindeyim. Onların ana ve temel planlamanın bir parçası olmadığı hissedilmektedir. Planlamayı yapan Amerika ve İngiltere, sahabe ve selef-i sâlihini temsil etmekten yoksun olan katı selefî düşünceyi Suudiler vasıtasıyla sadece bu bölgede değil bütün İslam dünyasında hatta Batıdaki Müslümanlar arasında yaymaya çalışmaktadır. Maalesef özellikle İslâm'ı yeni baştan tanımaya başlayan devletlerde ve bölgelerde nispeten başarılı da olmuşlardır. Bu yayıldığı takdirde Müslümanların kendi aralarında kolayca kampaşması ve birbiri ile çatışmaya girmesi mümkün olacaktır. Nitekim bir kısım Balkan ülkesinde Suudilerin etkin olduğu bölgelerde bulunan yaşlı kesimin camileri dolduran ancak namazı kendileri gibi kılmayan, kendi dini geçmişlerine, gelenek ve göreneklerine dil uzatan bir nesille karşılaştığı ve bunlardan şikayetçi olduğu görülmektedir.

İran konusuna gelince; Pakistan ve Afganistan'da halk hep İran ve Şiiilerin güçlenmesi tehlikesi (!) ile korkutulmaktadır. Bu korkutulmada bazı haklı unsurlar olduğu görülmektedir. Özellikle devrimden sonra başlatılan ataklarla İran hem Şii unsurları güçlendirmiş hem de dini bakımdan kendisine sempatan ve destekçi toplamaya çalışmıştır. Zaman zaman büyük plandan habersiz olan Suudi ve İran güçleri kendi düşüncelerini yaymak maksadıyla yaptıkları girişimlerle Amerika ve Avrupa'nın düşüncelerine hizmet etmişlerdir. Bir bakıma Suudilerin yaptığı çalışmalara İran'ın varlığı ve güçlenme çabaları ile haklılık kazandırılmaya çalışılmıştır. Afganistan'ın Sovyetler Birliği işgalinden kurtarılmasının ardından Burhânedin Rabbani, Hikmetyar, Sayyaf ve Reşit Dostum gibi şahsiyetlerin yönetimi üstlenmesi sürecinde Pakistan'ın, Suudilerin, İran'ın ve Türkiye'nin burada kalıcı bir barış için çalışacağına kendilerine yakın grup ve cemaatleri mali, askeri ve psikolojik açıdan ayrı ayrı olarak desteklemesi Amerika'nın medrese temelli bir yapıyı buraya taşımasının da zeminini hazırlamıştır. Şahsi görüşümüz bu süreci Amerika'nın ve destekçilerinin çok akıllı olarak kontrol edip yönlendirdiği şeklindedir.

B. Medreseler Üzerinden Sahnelenen Oyun

Medreselerin Batı için ifade ettiği anlam konusuna yeniden dönecek olursak medreseler üzerinden halk kitlelerine verilmek istenen mesaj özellikle dikkat çekmektedir. Medreseler kullanılarak ortaya konan oyunun bir parçası olarak Batı, muhtelif ülkelerde yaşayan halkı sözüm ona "İslâm kökten-dinciliği" ile korkutmakta ve İslâm hakkında menfi kanaatler geliştirmek istemektedir. Batılı halkların büyük bir çoğunluğu için Pakistan medreseleri çağdışı İslami eğitim kurumlarıdır. Bunlar katı dini kurallardan ve terörden başka bir şey üretmezler; tolerans, sevgi ve barıştan fersah fersah uzaktırlar. Bu medreselerin yaygın olarak bulunduğu ülkelerdeki halk ise medreselere verdikleri büyük destek sebebiyle medreselerde okuyanlardan farklı değil-



dir. Dünyanın muhtelif ülkesinde girilen terör olaylarında adı geçen şahısların mensubiyetleri bunu açıkça göstermektedir.

İlk bakışta doğru imiş gibi gözükken bu imaj ve kanaat maalesef uzun bir süredir basın ve yayın organları, araştırmacılar ve yazarlar tarafından halka ulaştırılmakta ve bir bakıma beyinler yıkanmaktadır. Büyük resmi göremeyen geniş halk kitleleri için kendilerine muhtelif kanallardan ve muhtelif yollarla aktarılan bu bilgi ve kanaatlere inanmaktan başka bir yol kalmamaktadır. Zaten bunlar konuyu araştırırsa bile, enformasyon kirliliği sebebiyle, sağlam ve doğru bilgilere ulaşmaları ve doğru sonuçları elde etmeleri oldukça zor görünmektedir. Bu medreselerin bulunduğu ülkelerde-

ki insanların azımsanamayacak bir kısmının bile maalesef Batılılar gibi düşünmesi Batı dünyasında yaşayan halk kitlelerinin fazlaca yadırganmaması gerektiğini göstermektedir. Mesela 2007 yılı Mart ayında İslamâbâd'da patlak veren Lal Mescid (Câmia-i Hafsa) olayını sorduğum muhtelif kesimlere ait Pakistanlıların bana verdiği farklı cevaplar ve değerlendirmeler bilgi kirliliğinin ve yanlış yönlendirmelerin ne derece etkili olduğunu göstermektedir.

Batı dünyasını tanımlarken isimlerine işaret ettiğimiz ikinci ve üçüncü gruptaki ülkeler için durum biraz farklı olsa da onlar da Amerika'nın dayattığı düşünceye çekilmekte ve farklı bir tavır almama noktasında psikolojik baskı altında tutulmaktadır. Bunda niçin kurulduğu, ne olduğu, nasıl yapıldığı ve kimler tarafından yönetildiği tam olarak anlaşılamayan "el-Kaide" adlı terör örgü-

ne yönelik ilmi eleştiri türünden bazı kitapları ve makaleleri olsa da şiddete temayülü olmayan bir zattır. Kendisinin ölümünden sonra medresenin yönetimi öğrencileri tarafından üstlenmiş, birkaç örnek hariç ana çizgiden sapma olmamıştır. Ancak Afgan cihadından ve özellikle 11 Eylül olaylarından sonra bir el bu medreseyi terörün ve kaosu içine çekmeye çalışmış, burada görev yapan bir hoca 2004'te, iki hoca 23 Haziran 2005'de silahlı saldırı sonucu hayatını yitirirken bir süre sonra da on kadar öğrenci bombalı bir suikasta kurban gitmiştir. Çok ilginçtir ki katiller yakalanamamıştır. Burada suikaste kurban giden hocaların ne için öldürüldüğü ise belli değildir.

Binori ve benzeri medreseleri bir dereceye kadar bilen biri olarak söyleyebilirim ki istendiği takdirde buralardan mezun olan bazı kimseler veya okumakta olan gençler terör maksatlı saldırılar



Aslında Pakistan'da bazı üniversiteler ile yaşanabilecek düzeyde iyi eğitim veren ve programını zenginleştiren medreseler de bulunmaktadır. Terör ve cihad ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi olan, yüzdelik olarak da çok az sayıda bulunan bazı medreseler sebebiyle tüm sistemin itham edilmesi doğru değildir.



tünün muhtelif ülkelerde yaptığı kanlı eylemlerin genelde İslâm dünyası özelinde ise medreseler ile ilişkilendirilmesi de etkili olmaktadır. Yani insanlar psikolojik olarak bazı şeylere inanmak zorunda bırakılmaktadır.

IV. Bazı Medrese Örneklerinin Tahlili ve Yapılanlar

Medreseler arasında, aleyhte yorum yapanları haklı çıkarabilecek örnekler de bulunmaktadır. Bu örnekleri değerlendirirken bile oldukça dikkatli ve uyanık olunması gerekmektedir. Karaçi'de bulunan ve Câmia Binoriye diye bilinen Câmia-i Ulûm-i İslâmiye adlı medrese Mevlânâ Muhammed Yusuf Binori tarafından 1954 yılında kurulmuştur. Başta hadis olmak üzere muhtelif alanlarda ilmi çalışmaları bulunan bu zatın diğer fikir ekolleri-

için kolaylıkla kullanılabilir. Başkaları da buralara saldırmak üzere kullanılabilir. Şunu ifade etmemin yanlış olmayacağı kanaatindeyim: "Pakistan'da para ile yapılamayacak iş yok gibidir." Zira halk içerisinde ülkenin genel şartlarının bir sonucu olarak fakir, kimsesiz, şiddete meyilli bir kesim bugün her zamankinden daha fazla bulunmaktadır. Özellikle de sayısı birkaç milyonu bulan ve bir kısmı barınabileceği bir aileden yoksun olan Afgan göçmeninin bulunduğu bir ülkede durum daha da farklı bir hal almaktadır. Herhangi gizli bir örgütün istediği takdirde çok sayıda kimseyi emelleri doğrultusunda kullanması hiç de zor değildir. Bunların bir kısmının da bu ve benzeri medreselere mensup olması ihtimal dışı değildir. Ayrıca buradaki bazı hocalarının cihad ile ilgili sivri söylemlerinin olması da medresenin mutlaka terör olaylarına bu- laştığı sonucunu doğurmaz. Câmia Binoriye gibi

şehrin içinde herkesin gözü önünde eğitim veren halkın her vakit namaz kılmak için camisine gelip gittiği halka açık bir medresenin terör yetiştiren bir kamp olarak görülmesi ve gösterilmesi fevkalade yanlıştır. Buna rağmen bu medrese ile ilgili yapılan menfi propagandalar ve bazı münferit olaylar medresenin adının kirletilmesi için yetmiştir.

Dünya gündemine Mart 2007’de bomba gibi düş(ürül)en İslâmâbâd’daki Lal Mescid olayına da kısaca temas etmek istiyoruz. Mescidin yakınında mescidle irtibatlı olarak hizmet veren ve Câmia Hafsa (Kız Bölümü) ile Câmia Ferîdiyye (Erkek Bölümü) adlarıyla iki ayrı bölümü bulunan medrese asıl itibarıyla 1965 yılında kurulmuş ve Mevlânâ Abdülazîz ve Mevlânâ Gazi Abdürreşîd tarafından idare edilmiştir. Bu iki

kardeşin cihad ile ilgili kanaatleri ve Taliban yönetimi ile olan sıcak ilişkileri herkes tarafından bilinmekteydi. Pakistan, Anayasası gereği bir “İslâm Devleti” olduğu için yapılan cihad çağrıları kanuni olarak menfi bir çağrışım ve suç unsuru taşımıyordu. Bu sebeple bu iki kardeş hem kendi öğrencilerini hem de çevrelerini Taliban’a destek verip cihada katılmaları noktasında teşvik ediyordu. Yöneticilerinin cihada olan meylini iyi değerlendiren tanımlanması güç kesimler Mart 2007’de ortaya çıkan ve tam olarak izah edilemeyen ayaklanma ve bunun 10 Temmuz 2007’de kanlı bir biçimde bastırılması ile maksatlarına kısa yoldan ulaşmış oldular. Bu işin bu çapta ortaya çıkması için çok ciddi bir planlamanın olduğu, medresede de tahmin ötesinde bir yığınak yapıldığı anlaşılmaktadır. Çok sayıda asker, polis, kadın, erkek, hoca ve talebenin öldüğü ayaklanma verilmek istenip de verilemeyen pek çok mesaja da kaynaklık etmiş, ayaklanmanın başkentte geçmesi ise olaya ayrı bir renk (!) katmıştır. Bu olay medrese olayını tanımlama bakımından insanların zihnini allak bullak etmiştir. Artık bu olay üzerine medrese ile ilgili isteyen istediğini rahatlıkla söyleyebilir duruma gelmiştir. Zira olayda onlarca kapalı nokta bugün bile varlığını sürdürmektedir ve bu noktalar

zengin (!) yorumlara kaynaklık etmektedir.

Aslında Pakistan’da bazı üniversiteler ile yarışabilecek düzeyde iyi eğitim veren ve programını zenginleştiren medreseler de bulunmaktadır. Karaçi’de Müfti Muhammed Şefi Diyobendî tarafından kurulan ve bugün iki oğlu tarafından idare edilen Dârululûm Korangi, Lahor’da Câmia Eşrefiyye, Serkoda’ya yakın Beyra’da Pir Kerem Şah Ezherî’nin babası tarafından kurulan ve uzun süre Ezherî tarafından yönetilen Dârululûm-i Muhammediye Gavsıyye ve daha birçokları bu statüdedir. Terör ve cihad ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi olan, yüzdelik olarak da hiç önemli olmayan bir sayıda bulunan bazı medreseler sebebiyle tüm sistemin itham edilmesi doğru değildir. Bu tabii ki, medreselerin hiç probleminin olmadığı ve kendi hallerine bırakılmaları gerektiği gibi bir sonuç da doğurmayacaktır. Bugün medreseler mev-

cut yapıları ile asrımızın meydan okumalarına cevap verecek donanımda değildir. Bazı medreselere bilgisayar sınıfı açmak ve internet sayfasından medreseyi tanıtmak ile de problem çözülmüş olmaz. Ancak yine de atılan en küçük adımı bile takdir ile karşılıyoruz.

Sayıları 1988’de 2800, 2000 yılında 9880, günümüzde ise 14.000-15.000 arasında olan medrese-

lerde resmi rakamlara göre bir milyon sekiz yüz bin kadar çocuğun ve gencin okuması¹⁰, üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir konu ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Büyük çoğunluğu halkın desteği ile kurulan ve devam eden medreselere genel halk kitlelerinden gelen yoğun talep onların bir kalemde silinemeyecek eğitim kurumları olduğunu göstermektedir. Özellikle Batı ve ABD yanlısı olmak ile eleştirilen Perviz Müşerref yönetimi de medreseleri gözden çıkarmak yerine Bangladeşte yapıldığı gibi sistemin içine çekmeye çalışmış ve bununla ilgili “Pakistan Madrassah Education (Establishment and Affiliation of Model Dini Madaris) Board Ordinance 2001” adıyla bir kanun çıkarmış ve 18 Ağustos 2001 yılın-

10 Tariq Rahman, “Madrasas: The Potential for Violence in Pakistan?”, *Madrasas in South Asia: Teaching Terror?* (ed. Jamal Malik), Routledge, London-New York 2008, s. 63-64.



Sayıları 1988’de 2800, 2000 yılında 9880, günümüzde ise 14.000-15.000 arasında olan medreselerde resmi rakamlara göre bir milyon sekiz yüz bin kadar çocuğun ve gencin okuması, üzerinde ciddiyle durulması gereken bir konu ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir.



da yürürlüğe sokmuştur. Bu yeni sisteme göre Karaçi, Sukkur ve İslamâbâd şehirlerinde medreseler açılmış ve buralarda medrese müfredatına ek olarak İngilizce, matematik, bilgisayar, iktisat, siyasal bilimler, hukuk ve Pakistan Araştırmaları gibi dersler de okutulmaya başlanmıştır. Medrese ekolüne mensup ulema sisteme şüphe ile yaklaşmış ise de atılan adım faydalı olmuştur. Müşerref hükümeti 2002 yılında çıkardığı “Voluntary Registration and Regulation Ordinance 2002” adlı kanun ile hem medreseleri hem de buradaki hoca ve öğrencileri kayıt altına almayı hedeflemiş ve kayıt olmak için 31 Aralık 2005 tarihi son tarih olarak belirlenmiştir. Kanunun gereği tam olarak yerine getirilememiş ise de verilen son tarihte 7000 kadar medrese kayıt altına alınmıştır. Bu kanun sebebiyle medreselerde eğitim gören yabancılar ülkeyi terk etmeye başlamışlar ve böylece yabancı öğrencilerin oranı çok çok düşmüştür. 1 Ocak 2006 itibarıyla 1700 kadar olduğu düşünülen yabancı öğrencilerden 1000 kadarı isteyerek veya istemeyerek Pakistan’ı terk etmiştir.¹¹ Medreselerin üzerlerindeki baskıları azaltmak ve medreselerin haklarını savunmak için İttihâd-ı Tanzîm-i Medâris-i Diniye adıyla yeni bir teşkilat da kurulmuştur.

III. Sonuç

Kendilerini Diyobendîlere dayandırdan aşırı hareketlerden Sipah-i Sahabe (sahabenin askerleri), Laşkeri Cengvî (savaş ordusu) ve Ehl-i Hadis hareketine bağlı Leşker-i Tayyibe gibi gruplar ile Peştü nüfusunun yoğun olduğu Serhad Eyaletinde yapılanan milliyetçi bazı medreseler bahane edilerek yapılan propagandalar tüm sistemi töh-

met altında bırakmış ve yaralamıştır. Bu yaklaşım, konunun iyi niyetle ve çözüm bulmak maksadıyla ele alınmadığını göstermektedir. Halbuki şu anda medrese mezunlarından azımsanmayacak bir kesimi muhtelif devlet kademelerinde çalışmakta veya üniversitelerde hizmet vermektedir. Şahsen benim, makalenin kaleme alındığı vakit (Mart-Nisan 2008) yöneticisi bulunduğum Uluslar arası İslâm Üniversitesi İslâm Araştırmaları Fakültesi’nde eğitim gören öğrencilerin oldukça fazla bir kısmı muhtelif ekollere ait medreselerden gelmektedir. Bu öğrenciler girdikleri genel bir imtihanda başarılı oldukları takdirde İslâm Araştırmaları Fakültesi’yle birlikte Arap Dili-Edebiyatı ve Hukuk gibi diğer muhtelif fakültelere de gidebilmektedirler. Üniversitemiz tarihinde bunların varlığından kaynaklanan bir güvenlik probleminin olmaması genelleme yapılarak medrese mezunlarının –kendilerine ait geleneksel düşüncelere bir yana- terör ile ilişkilendirilmesinin ne derece yanlış olduğunu açıkça ispat etmektedir.

Kayıtlı olarak toplam bir milyon sekiz yüz bin kadar olduğu görülen medrese öğrencileri arasında Akora Hatak’taki Câmia Hakkaniye’de okuyan 2500 kadar öğrenci ve benzeri küçük gruplar bahane edilerek yapılmak istenen maksatlı bir plan ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bizim dileğimiz en azından okumuş kesimin ve yazarların değerlendirmesi yaparken daha dikkatli ve duyarlı olması ve insaflı davranmasıdır. Mevcut medrese sistemi ve medreselerin onlarca meselesi, bunları terör içinde göstermeden de tartışılabilir, kişinin medrese karşıtı olduğunu açıkça söylemesi ile de maksat gerçekleştirilebilir. Hem sorumlu yerlerde bulunan medrese yöneticileri hem entelektüel kesim hem de halk konuya soğukkanlılıkla yaklaşırsa çürükleri ayıklamak ve buradaki yüz binlerin kazanılması adına müspet bir gelişme kaydetmek daha kolay olur. ■

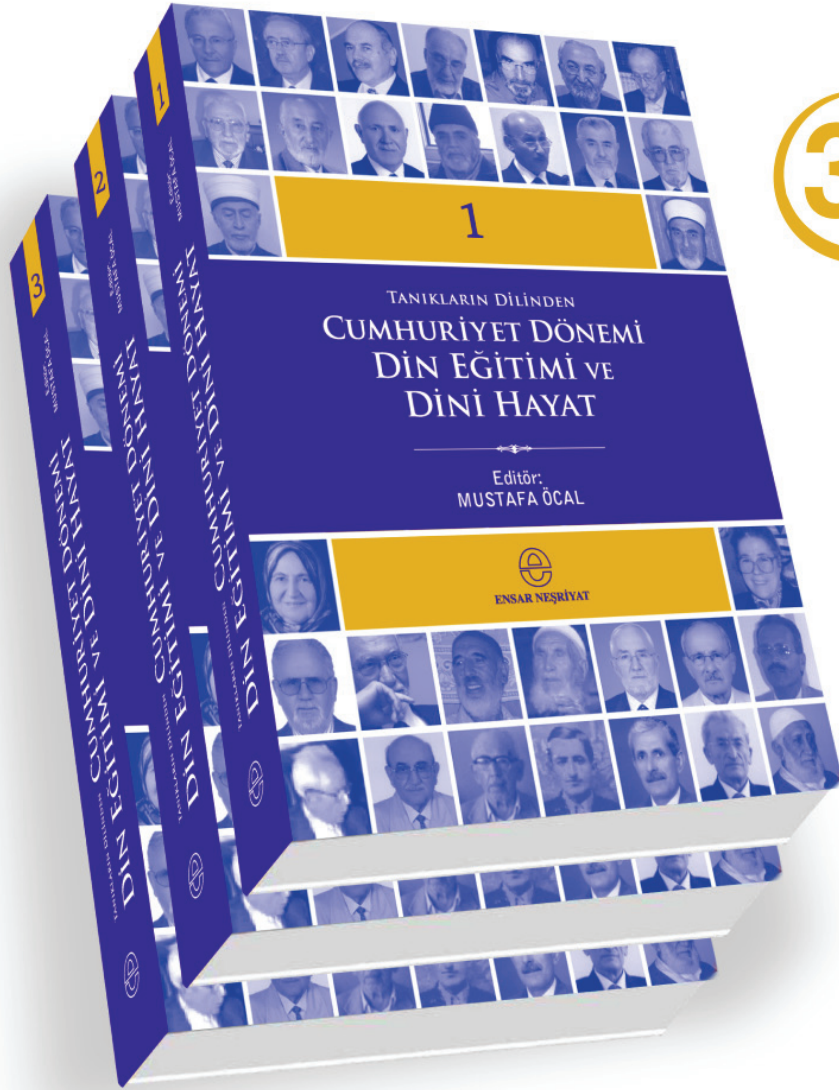
11 Christopher M. Blanchard (Analyst in Middle Eastern Affairs, Foreign Affairs, Defense, and Trade Division), “Islamic Religious Schools, Madrasas: Background”, *CRS Report for Congress* (CRS Report RS21654), s. 5

TANIKLARIN DİLİNDEN
CUMHURİYET DÖNEMİ
DİN EĞİTİMİ VE
DİNİ HAYAT

Editör:
MUSTAFA ÖCAL

50
yıl

3
CİLT



LÜKS
KUTU
1. HM.

ENSAR
YAYIN
GRUBU

Kızıtaşı Cd. No: 10 Fatih-İstanbul Tel: 0 212 491 19 03-04 Faks : 0 212 491 19 30
www.ensarnesriyat.com.tr | www.ensarkitap.com | ensar@ensarnesriyat.com.tr



DOSYA

dünyada
bir mesele olarak
İslam dini
eğitimi

Ali Bulaç: İslâm Dünyasında Eğitim, Sivil Bir Hareket Olmalı...



Hazırlayan: Ramazan AKKIR*

Medreseden mektebe, oradan modern okulların kurulmasına uzanan bir süreçte İslâm dünyasında eğitimin serüveni üzerine **Ali Bulaç** ile konuştuk:



Din eğitimi daha sağlıklı anlamak ve değerlendirmek için tarihsel arka planın iyi bilinmesi gerekir. Bundan dolayı sizinle klasik dönemdeki din eğitiminin taşıyıcı unsurlarını ve zihniyet dünyasını çözümlemek istiyoruz. İlk olarak, klasik dönemde din eğitiminin taşıyıcı unsurlarından olan medrese ve modern dönemle birlikte mektep bulunmakta. Medreseden mektebe, günümüze gelmek istiyoruz.

İlk olarak, “eğitim” ve “din eğitimi” şeklinde bir ayrım yapılmasını doğru bulmuyorum. Çünkü bu ayrım, “din” ve “din-dışı” alan ayrımına dayanıyor; hâlbuki İslâmî bakış açısına göre, “din-dışı bir alan” yoktur. Konuyu varlık yapısı çerçevesinde el aldığımızda Allah, “kûn” dedi ve kâinat var oldu; var olmaya da devam etmektedir. Dolayısıyla kâinat, Allah’ın “nefesi” olarak varlık alanına çıktı. Allah’ın bu “kûn” emri dışında -iğne ucu kadar dahi olsa- din-dışı ya da Allah’ın kontrolü dışında bir alan yoktur. Varlık yaratılmışsa, her yanıyla Yaratan’ın denetimi altındadır. Kuşkusuz “kûn fe yekûn” ifadesi, oluş ve yaratılışın devam ediyor olmasına işaret ediyor. Burada fiilin muzari gelmiş olması önemlidir.

Bu durum, İbn Arabî’nin benzetmesiyle, kalemin kâğıt üzerinde yazmaya devam etmesine benzer. O halde Allah tabiata, hayata ve tarihe müdahildir. Allah dâhil olduğuna göre, din-dışı diye bir alan da yoktur. Din ve din-dışı ayrımı, kilise ve ondan önce de Grek felsefesinde var olan, laik bir ayrımdır. Bu ayrım, ruh-

* Değerler Eğitimi Merkezi,
r_akkir@hotmail.com



Önemli soru şudur: “Çocuğun velayeti kime aittir?” İslâmî bakış açısından bakıldığında çocuğun velayeti “ebeveyne” aittir. Modern devlet ise -özellikle eğitim alanında- çocuğun velayetini “devlet”e vermiştir.



beden, cismani iktidar-ruhani iktidar, din-devlet, kilise-devlet, iman-akıl, fizik-metafizik, din-bilim şeklinde de ifade edilebilir. Sonuçta biz bu ayrımı, Ortaçağ Hristiyan dünyasından aldık.

Bir diğer husus, “eğitim”, asgari ifadesiyle aşağılayıcı bir kelimedir. Çünkü insan, Allah’ın yarattığı şerefli bir varlık ve varlık ağacının da en olgun meyvesidir. Bu açıdan, insan eğitilemez; onu eğitmek, bir nevi ona hakarettir; çünkü embesiller, hayvanlar eğitilir. Ancak modern devlet, 1789 Fransız İhtilali ile birlikte, toplumu ve bireyi eğitme misyonunu üstlendi. Keza Fransız İhtilali’nden önce kilise ve laikler arasındaki en büyük çatışma, eğitim konusu üzerinde çıkmıştı. Çünkü Ortaçağ’da kilise, bilgiyi üretiyor ve topluma aktarıyordu. Dolayısıyla eğitimi, kilise gerçekleştiriyordu. İlk defa 17 ve 18. yüzyılda laikler: “Hayır, bu kilisenin tekelinde olmayacak, bu işi biz üstleneceğiz” dediler. Ayrıca şunu özellikle belirtmek gerekir ki, buradaki laik eğitimden kasıt, din-dışı eğitim demek değil; kilisenin kontrolünde olmayan, kilisenin üretmediği ve aktarmadığı bilgidir.

Batı tarihiyle ilgili bir çatışma bize intikal etti, Kilise bilgi üretimi, bilgi aktarımı ve otorite kavramlarını tekelleştirmişken; Aydınlanmacılar, bu üç alanda bilgiyi özgürleştirmek amacıyla kiliseye karşı çıkılmal derken, dine karşı çıktılar. Böylelikle “din-dışı bilgi” ortaya çıkmış oldu. Bunun bizim tarihimizle ilgisi yoktur. Bizde dinin, yani İslâm’ın dışındaki bilgi ne ki? Tefsir, hadis, kelam, fıkıh gibi disiplinlere dini ilimler denilecekse -ki bence yanlıştır bu- fizik, kimya, biyoloji, sosyoloji, iktisat niçin İslâm dışı bilgi disiplinler olsun?



Modern devlet, kendine uygun bir birey yaratma ve toplum inşa etme kaygısıyla tarih sahnesine çıktığı için, eğitimi ana bir faaliyet olarak kendi uhdesine aldı; ardından da ekonomiyi ve hukuku tekeline geçirdi. Zaten modern devleti modern devlet yapan, bu üç alanı kendi tekeli elinde bulundurmasıdır. Liberal felsefenin, serbest piyasa ekonomisinin uygulandığı ülkelerde dahi devlet, ekonomiyi uzak mesafeden kontrol etmektedir. Modern devletin ana misyonlarından biri de, Aydınlanma’nın temel varsayımlarına uygun birey meydana getirmektir. Amaç, bir toplum inşa etmek ve bu toplumun siyasi ve hukuki formasyonunu olan ulusu ortaya çıkarmaktır. Elbette, eğitimi de bundan bağımsız düşünemeyiz.

Eğitim kavramını, modern bir kavram olarak mı görmeliyiz?

Eğitim, modern bir kavramdır; 1789'dan önce modern eğitim yoktu. Ne Osmanlı'da, ne Fransa'da, ne de Afrika veya Uzakdoğu'nun kadim kültürlerinde vardı. Keza İslâm kültüründe de böyle bir şey yoktur. Benim eğitim konusundaki ikinci rezervim de budur.

Peki, İslâm toplumunda eğitim nasıldır?

İslâm toplumunda eğitim konusunun anlaşılır olması bakımından "eğitim" kelimesini kullanmak zorunda kalıyoruz. Oysa -kanaatime göre- "öğretim" demek daha uygundur. Eğitim, kişiliğin ruhsal, karakter ve mizaç açısından özel bir işlem, terbiyeden geçirilmesidir. Ancak terbiye etme hakkı, sadece Allah'a ve aileye aittir. İslâm'da, Pey-

Modern devlet ise böyle yapmadı, -özellikle eğitim alanında- çocuğun velayetini "devlete" verdi. Aslında eğitimde temel problemimiz, "çocuğun velayeti kimindir?" sorusuna bağlıdır. Şu halde kategorik olarak Kominizm, Faşizm ve Liberalizm'de, çocuğun velayeti devlete aittir. Oysa İslâm'da, çocuğun velayeti ebeveyne aittir ve bu, icma ile de sabittir. O halde çocuğa verilecek eğitim üzerinde ailenin söz sahibi olması gerekir.

İslâm tarihine, bu üç noktayı göz önünde bulundurup baktığımızda, asıl olanın öğretim olduğunu görürüz. Bu, Cumhuriyetin ilk döneminde çok güzel ifade ediliyordu: Maarif Vekâleti. İrfanla irtibatlıydı; eğitim sonradan gelişti ve literatüre girdi. Ben ısrarla şunu söylüyorum: İnsanlar eğitilmez; insanları eğittiğiniz zaman onların onurlarına saldırdı da bulunursunuz ve özgürlüklerini ellerinden almış olursunuz.



İslâm dünyasında medreseler; siyasi kaygılarla kurulmuştur. Böylece eğitimin kurumsallaşma süreci de başlamıştır. Bu da İslâm dünyasında bilginin gerilemesine sebep olmuştur.



gamberin dahi mürebbi vasfı yoktur. Allah, bütün varlığın Rabbidir, onu terbiye eder; Peygamber ise bizi özel bir işlem,den geçirmez; O muallimdir, yani bize dini öğreten, yol gösteren rehberdir. Aynı şekilde anne ve baba da (ebeveyn) mürebbidir; onun için baba, evin rabbi, yani rabbu'd-dar'dır.

Şimdi üçüncü bir nokta daha vardır ki, bu son derece önemlidir. Gerçek şu ki Müslümanlar, -maalesef- liberal felsefenin etkisiyle büyük bir zihni tuzağa düştüler. Burada önemli soru şudur: "Çocuğun velayeti kime aittir?" İslâmî bakış açısından bakıldığında çocuğun velayeti "ebeveyne" aittir. Peygamber Efendimiz şöyle buyurur: "Her çocuk, İslâm fıtratı üzere doğar. Sonra annesi, babası onu Yahudileştirir, Hıristiyanlaştırır veya Mecusileştirir." Bundan dolayı anne ve baba hangi dinden ise, kendi dinini, kendi çocuğuna öğretme hakkı vardır.

İslâm tarihinden bakıldığında eğitimin, iki önemli özelliği olduğu görülür: Birincisi, kurumsallaşmış değildir; ikincisi de sivilidir. Dolayısıyla devletin denetiminde olmamıştır. İslâm tarihinin en büyük bilginleri, filozofları, kelmacıları, fakihleri, usulcileri, muhaddisleri, sufileri, -Cemil Meriç'in deyişiyle, "semasında tek yıldız" olan- o parlak zekâlı insanlar, medrese dâhil herhangi bir eğitim kurumunda okumamışlardır. Benim diğer bir iddiam da şudur: İslâm tarihinde gerilemenin başlaması, Nizamiye Medreseleri'nin kurulmasıyla olmuştur. Medresenin, İslâm tarihinde bilgi üretimine ve bilgi aktarımına dâhil olması, gerilemenin de başlangıç noktasıdır. Çünkü bilgi, devletin, yani siyasal iktidarın kontrolüne girdi ve kurumsallaştı. Hâl-buki nasıl içtihat sivil ve bireysel ise, eğitimde öyle olmalıdır.

Peki, bu süreç nasıl işliyordu?

Sahabe dönemini biliyoruz; Hz. Peygamber (s.a.v.) Efendimiz vahiy alıyor, sahabeye aktarıyordu. Elbette, Peygamberin sahabeyle ilişkisi farklıdır; nihayetinde o, peygamber ve sahabe arasındaki ilişkiydi. Sonraki dönemde eğitim, ya camide olmuştur ya da özel mekânlarda. Mesela Şam'da, Beni Ümeyye Camii'nde çok sayıda sütun vardır. İnsanlar bu camiye gelir namazını kılar; öğle veya ikinci namazından sonra bir kelimci, sütunun dibinde kelim dersi vermeye başlar ve insanlar da onu dinlerlerdi. Zaman içerisinde o dinledikleri kelim mevzuları insanların hoşuna gider; kelimci insanlarla, öğrencilerle aşına olur ve onlara ödevler ve görevler verirdi. Bir bakarsınız diğer bir sütunun altında fakihler ders vermekte, bir diğerinde muhaddisler, öbüründe de sufiler. Bilginler aynı caminin çatısı altındadır; teşbihte hata olmasın, tıpkı fakülteler gibidir. Hoca ve öğrencisi birbirlerini seçebiliyorlar.

Bu aylarca, yıllarca bu şekilde devam edince, zamanla yeni bir formasyona dönüştü. Çünkü artık buralar, yeni tartışmalara ve fikirlere kaynaklık etmeye başlamıştı. Özbekistan'da Semerkant yakınlarında İmam Buhari'nin mezarı vardır. İmam Buhari'nin avlusunda üç taht vardı; çeşitli gruplar gelir ve bu tahtlarda tartışırlardı. Mesela birinci tahtta Mutezileden bir grup, öbür tahta da Eşarilerden bir grup gelir, kendi aralarında konuşurlar ve sonra da temsilcilerini seçerek üçüncü tahta geçerler ve orada tartışırlardı. Bilginler ve onları takip edenler ortak mekânları kullanarak bilgiyi, birbirlerine bu şekilde aktarırlardı. Burada söz konusu olan şudur: Bilgiyi üreten kişi sivilidir ve herhangi bir devletin de görevlisi değildir. O bir âlimdir; zaman içerisinde toplum, daha doğrusu ümmet, onu âlim olarak kabul etmiştir. Mesela Ebu Hanife böyledir ve birkaç fonksiyonu bir arada yerine getirmektedir. Birincisi, o bir öğretmenidir ve öğrencilerine bilgi aktarır. İkincisi, hukuk vazifesi vardır ve içtihatlar yapmaktadır. Öyle ki devlet, onun içtihatlarını esas alarak uygulamalar yapmaktadır. Dolayısıyla İslâm tarihinde devlet, hukuk yapmaz, çünkü Kamu Hukuku hariç, sivil ve özel alanlardaki hukuku müctehitler yapmaktaydı.

Bağlayıcılığı nasıl gerçekleşir?

İçtihat bağlayıcıdır. Toplumsal ilişkiler, ya sözleşmeye dayalıdır ya da zuhurata bağlıdır. Mesela evlilik bir sözleşmedir, akittir. Yine ortaklıklar sözleşmeye dayalıdır. İnsanlar, ortaklıklar kurar, ticari akitler yaparlar. Bir de toplumda, zamanla yerleşmiş olan örfler, teamüller vardır. Yine gayr-ı Müslimlerle yapılmış olan muahedeler de vardı. Biat, muahede, ticari akitler, nikâh bunların hepsi birer sözleşmedir ve sözleşmeler neyi uygun görüyorsa devlet, onu referans kabul eder; zira günümüzde de durum böyledir. Öte yandan bir de, ceza mahkemelerinin baktığı yaralama, cinayet, kavga, hırsızlık gibi zuhurata bağlı olaylar vardır.

Medreselerin kuruluşunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

11. yüzyılın sonlarından 12. yüzyılın başlarına doğru gelindiğinde, İslâm tarihinde ilk defa Nizam'ül-Mülk ve İmam Gazali'nin işbirliği ile medreselerin kurulduğu görülür. Böylece eğitimin kurumsallaşması süreci de başlamış olur. Bu tamamen siyasal kaygılardan dolayı ortaya çıkmış bir durumdur. Şöyle ki, o zaman Selçuklular ve Sünni bir dünya var ve bu Sünni dünyanın siyasal iktidarına karşı mücadele eden Batınî, Gulat gruplar da var. Bu gruplar, bazen açıktan muhalefet yapıyor, bazen de -Hasan Sabah'ın örgütünde olduğu gibi- suikastlar yaparak, terör olaylarına başvuyorlardı. İşin ilginç tarafı, Nizam'ül Mülk, Ömer Hayyam ve Hasan Sabbah'ın gençlik arkadaşları olmaları, gençliklerinde, "İslâm dünyasını bugün içinde bulunduğu durumdan nasıl daha iyiye çıkarabiliriz?" diye düşünüp tartışıyor olmalarıdır. Nizam'ül-Mülk, düzelmeye siyaset ve iktidar ile olur derken, Ömer Hayyam bilgiyle ve eğitimle olması gerektiğini savunur. Hasan Sabbah ise, radikal ve kesin çözümlerden yanadır ve ona göre kim problem çıkarıyorsa öldürülmelidir. Zira zaman içerisinde farklı görüşlerinden dolayı birbirlerinden bu şekilde ayrılmışlardır.

Nizam'ül-Mülk'ün kafasında, iktidarın gücünü kullanarak toplumu ıslah etme, iyileştirme projesi vardır ve Gazali gibi büyük bir bilgini bulunca, projesini hayata geçirir. Proje iki şekilde hayata geçirilir: ilk olarak Gazali, felsefe üzerinden imanı zayıflatmaya çalışanları susturmak üzere, Makasidul-Felasife (Fi-



Tabiat ilimleri -Gazali'nin etkisiyle- küçümsendiği için, bu dersler medrese müfredatından çıkarıldı ve sadece dini ilimler öğretilmeye başlandı. Zamanla Osmanlı'da fizik, kimya, matematik, astronomi okutulmaz hale geldi. Bu da toplumsal hayatın maddi yönden kendini takviye etmesinin önünde tam bir engel oldu.



lozofların Maksatları) adlı kitabı yazar ve filozoflara ağır bir darbe indirir. Bu kitap, çok önemli bir kitaptır; ancak siyasi kaygılarla yazılmıştır. Gazali'nin esas kaygısı şudur: Yunan Metafiziği, İslâm imanını yutmak üzeredir ve aynı zamanda Yunan Metafiziğinin arkasına saklanıp siyasi iktidarı zayıflatmak isteyenler vardır. İşte Gazali'nin yaptığı da onlara karşı mücadele etmektir.

İkinci olarak Nizam'ül Mülk, "bunu merkezileştirelim, yani medreseler kuralım ve insanlar da o medreselerde okusunlar" der ve dolayısıyla içtihat kapısı da bundan böyle kapatılmış olur. Bu sıralarda 500 civarında müçtehit ve mezhep var. Abbasiler zamanında müçtehitler, hep hukuk, içtihat yapıyorlardı. Böylece müçtehitler, hem toplumu temsil ediyorlar hem de siyasi iktidara muhalefet edip, valilerin zulmüne karşı geliyorlardı. İktidar, müçtehitleri susturmak için birkaç yolu dener: 1- Ebu Hanife'yi, Ahmet İbn Hanbel'i baskı altına alır ve susturmak için zindanlara atar. 2- Harun Reşit, İmam Malik'e bütün İslâm âleminde uygulanması için Muvatta'yı yazdırır; fakat İmam Malik bunu kabul etmez. 3- Bu iki yol da başarılı olamayınca, siyasi iktidar bir propaganda yapar ve der ki: "İçtihat kapısı kapanmıştır." Peki neden? Çünkü artık Ebu Hanife gibi müçtehit gelmiyor denir ve böylece içtihat kapısı fiilen de kapanmış olur. Gelgelelim, siyasi iktidarın içtihat kapısını fiilen kapatması, kendisine karşı olan sivil muhalefeti susturmak içindi.

Bu konuda önemli bir faktör daha vardır ki, o da şudur: Gazali ve Maverdi, dini olan ile dünyevi olan ayrımını yapar. Gazali ilimleri, dini ilimler ve dünyevi ilimler diye ikiye ayırır. Dini ilimler; bildiğimiz fıkıh, tefsir, hadis, Kur'an, tevhit, tasavvuf, kalam gibi ilimlerdir ve bunları, "yüksek ilimlerdir" diyerek yüceltir. Dünyevi ilimler ise,

matematik, geometri gibi bugünkü tabiat bilimleridir. Maverdi'nin, din ve dünya ayrımını yapması; Gazali'nin de ilimleri bu şekilde ayırması, büyük bir hatadır. Bu anlayışın Osmanlılara da intikal ediyor. Fatih İstanbul'u fethedince, büyük bir tartışma başlıyor. Gazali ile İbni Rüşt arasındaki tartışma yeniden alevlenir ve İstanbul medreseleri bununla çalkalanır. Dolayısıyla giderek bu, siyasal bir harekete dönüştürülmek üzeredir. Bunu üzerine Fatih Sultan Mehmet, kesin bir görüş ilan etmek için Mollazade'yi ve Tusi'yi bu konuyu araştırmak üzere görevlendirir. Her ikisi de bu konuda birer kitap yazar ve kitaplarının ismi de aynıdır: Taha-futut Tehafutut Tehafutut Felasife. İlk Tehafut'ü Gazali yazmış ve adına "Filozofların Tutarsızlığı" demişti. Ona cevaben İbni Rüşt, "Tutarsızlığın Tutarsızlığı"nı yazmıştı. Tusi, İbni Rüşt'ü; Mollazade ise Gazali'yi destekler. Fatih, tam bir komutan gibi Mollazade'nin kitabını biz esas aldık der ve diğerini yasaklar. Bu uygulama, düşünce hayatımızın gerilemesinin sebeplerinden bir tanesidir.

Şunu eklemek gerekir ki, bu süreçte tabiat ilimleri -Gazali'nin etkisiyle- küçümsendiği için, bu dersler medrese müfredatından çıkarıldı ve sadece dini ilimler öğretilmeye başlandı. Zamanla Osmanlı'da fizik, kimya, matematik, astronomi okutulmaz hale geldi. Bu da toplumsal hayatın maddi yönden kendini takviye etmesinin önünde tam bir engel oldu. Ayrıca dini ve dünyevi ilim ayrımı, laikliğin kabul edilmesine zihni bir zemin hazırladı. Tabii, laikliği besleyen bu ayrım, Tanzimat'ında da önemli sebeplerden birisidir.

Bu süreç Müslüman coğrafyasının diğer bölümlerinde nasıl işledi?

Aşağı yukarı aynı biçimde işledi diyebiliriz, çünkü Osmanlı imparatorluğu her şeyi domine ediyordu. Fakat bütün bu olumsuzluklara rağmen

Osmanlı'da eğitim, sivil ve özgürlükçüdür. Mesela diyelim ki siz bir medrese kurmak isterseniz, sizin devletle olan ilişkiniz sadece ona haber vermekten ibarettir. Osmanlı'da devlet, müfredat programına müdahale etmiyor. Fakat yukarıda saydığım sebepler dolayısıyla bir zihniyet dönüşümünün -olumsuz anlamda- yaşandığı da muhakkak. 14. yüzyılda İtalya'da büyük bir hareket başlıyor, çünkü Rönesans, ta 12. yüzyıllardan itibaren kendini belli etmeye başlamıştır. Ama maalesef Osmanlı bunun farkına varamadı. Bunu sadece İbni Haldun fark etti ve Mukaddime'de: "İtalya'nın kuzeyinde yeni bir sanat ve felsefe hareketi var. Bu ilerde, büyük bir uç verme potansiyeline sahiptir" diyor. Aslında Osmanlı'yı uyarıyor, fakat Osmanlı medreseleri o gün, bunun yeterince farkına varmıyorlar. Nihayetinde bizi bu hale getiren, biraz da bizim tarihsel tecrübemiz ve zihniyet dönüşümümüzdür.

Temel olarak, kurumsallaşmanın olumsuz etkisinden söz ettiniz.

Kurumsallaşmanın olmaması da kaos üretmez mi? Doğal olarak bu işlerin bir şekilde organize edilmesi gerekmiyor muydu?

Gazali'nin hareket noktası doğrudur. Neydi hareket noktası: Yunan Metafiziği, İslâm imanını yutuyor; dolayısıyla bunun siyasi sonuçları da var. Çünkü tarihte hiçbir etkinlik, saf entelektüel etkinlikten ibaret değildir. İslâm tarihindeki mezhepler, sonuç itibarıyla siyasi mezheplerdir. Yani bu, siyasetin dini istismar ettiği anlamına değil; meşrutiyetin dini zeminde olduğu anlamına gelir. Gazali, İslâm'ın varlığını korumak, filozofların temel argümanlarını çürütmek için iki sene felsefe okuyor



ve Makasid'i yazıyor ve özellikle de ismini Makasid koyuyor. Gazali bu eserinde, filozofların fikirlerini o kadar objektif tasvir eder ki, hem filozofları hem de felsefeye karşı olanları kızdırır. Çünkü eserinde felsefeyi o kadar güzel anlatıyor ki, karşı olanlar felsefeyi sevdirdiği için; filozoflar da felsefeyi avamın anlayabileceği hale getirdiği için kızıyorlar.

Diğer bir husus da Gazali'nin, o güne kadar kategorik olarak

üç bölünmüş olan Müslüman kişiliği, tevhit ediyor olmasıdır. Ruhtan ibaret bir Müslüman, Sufi; zihinden ibaret bir Müslüman, kelamcı; ve fıkihtan ibaret fakat ruhi ve zihni tarafı zayıf Müslüman, fakih. Gazali, İhya-u Ulumu'd-Din (Dini İlimlerin İhyası) adlı eserinde bunları birleştiriyor. Şunu burada özellikle belirtiyim, ben Gazali'nin niyetinden asla şüphe etmiş değilim. Emevi ve Abbassilerdeki o büyük yükselişin arkasındaki dinamizmin nedeni nedir, diye İslâm tarihine baktığımız zaman elbette cevap, eğitimin, ilmin ve bilginin üretilmesinin ve aktarılmasının sivil karakterde olmasıdır. Mutlaka muhalif ve sivil paradigmanın olması şarttır ve bu da kaos yaratmaz. Hem neden kaos yaratsın; bu tamamen modern devletin bir hurafesidir. Ne diyor: Ben, kontrolü kaybedersem kaos olur; yok öyle bir şey.

Herkesin, her şeyi söyleyebildiği, söylemenin meşru olduğu bir toplumda Gulat Fırkalar ortaya çıkabilir; örneğin, Batınlık gibi.

Çıkabilir ve bundan kaçınmamak da gerekir. Burada din ve entelektüel bilgi erişimiyle ilgili sivil alanların özgürlüğü ile Ceza Hukuku'na giren konuları birbirinden ayırt etmek gerekir. Diyelim ki, çok güçlü bir düşüncesi var, fakat bunu şiddet kul-



Gazali öncesinde siyaset, bilgi, askeri güç, ekonomi, iktisadi faaliyet ve üretim, birbirini geriden besler vaziyette devam ederd. İslâm dünyası bir yandan mal ürettiyordu, diğer yandan fetihler dolayısıyla İslâm dünyasına mal giriyordu. Öte yandan, askeri bakımdan çok güçlü bir iktidar vardı ve siyasi iktidar da muktedir bir iktidard. Dolayısıyla siyaset; askeri güç, iktisadi güç ve entelektüel hayat beraber gidiyordu. Fakat....



lanarak kabul ettirmek istiyor. Şu halde bu, ceza hukukunun konusuna girer ve buna da müdahale edilir.

Tarihte hiçbir zaman merkezileştirmek ve resmileştirmek suretiyle, muhalif düşüncelere veya farklı fikirlere -her ne kadar bize saçma geliyor olsa da- mani olunamaz. Mesela Fransa'da soğana tapanlar vardır; üstelik müntesiplerinin çoğu da profesör veya mühendistir. Şimdi bu bize saçma geliyor diye, buna mani olabilir miyiz? Elbette, hayır. Nitekim İvan İllich'in düşüncesine göre de, "toplumun özgülleşmesi, okulsuzlaştırılmasıyla mümkündür."

19. yüzyılda büyük dönüşüm ile karşı karşıya kaldık. Bir tarafta 12. yüzyıldan itibaren faaliyetlerini sürdüren köklü bir medrese geleneği, diğer tarafta da modernleşmenin etkisiyle kurulmaya ve yaygınlaşmaya başlayan mektepler var. Böylece medreseden mektebe doğru yaşanan bir zihniyet dönüşümü gerçekleşmeye başlıyor. Medrese geleneğine şerh düşerken, bu dönüşümü nasıl değerlendirirsiniz?

Gerçek şu ki medrese, modern dünyayı algılamakta güçlük çekti. Saydığım tarihsel sebepler dolayısıyla Fatih'ten beri felsefe geleneği zayıfladı ve tabiat bilimleri müfredatın dışında bırakıldı. Hâlbuki bunun daha öncesinde İslâm dünyasında güçlü bir felsefe geleneği vardı ve bu gelenek, bütün kültürlerle temas halindeydi. Abbasiler, kendileri dışındaki kadim kültür havzalarıyla çok sağlıklı

ilişkiler kuruyorlardı. Mesela Bilad-ı Şam denilen bölgede, kadim kültürlerle ilişki kuran okullar bulunmaktaydı. Abbasiler, kadim kültürlerle "kavramsal" düzeyde ilişki kuruyorlardı.

Oysa biz, Tanzimat'tan sonra "sembolik" düzeyde ilişkiler kurduk. Bizim diğer kültürlerle olan ilişkimizin temelindeki hata da budur. Dikkat edilecek olursa Abbasiler döneminde tercüme faaliyetleri, halifelerin öncülüğünde yapılmıyordu. Çünkü devlet, "biz buraya askeri ve siyasi olarak yayılmışsak, bu coğrafyayı ve kültürünü tanımamız lazımdır" diye düşünüyordu. Düşünün bir kere, Bizanslılarla giriştikleri savaşlarda, savaş tazminatı olarak "kitap" istiyorlar; haftalarca deve kervanları, Bizans'ın belli başlı yerlerinden Bağdat'a kitap taşımışlar. Süryanice'den ve Grekçe'den Arapça'ya, felsefe ve tabiat bilimleri ile ilgili tercümeler yapılmıştır. Fakat Abbasiler, edebiyat, tiyatro, tragedya, şiir ve sanat ile ilgili tek bir kitap dahi tercüme etmemişlerdir.

Eğitimin kurumsallaşması neticesinde gerilemenin başladığını vurguladınız. Meseleye Batı açısından bakarsak, Ortaçağ'dan sonra Aydınlanma ve Rönesans söz konusu. Orada ne tür bir değişim oldu da, İslâm dünyası gerilerken Batı ilerledi?

Bu mesele hakikaten derinlerde bir meseledir. Mesela Gazali'den sonra felsefenin öldüğü söylenir, fakat tefekkür hayatı çok güçlü bir şekilde devam etmiştir. Peki, nasıl devam etti? Ağırlıklı olarak irfan ve tasavvuf alanında devam etti. Ancak Gazali öncesinde siyaset, bilgi, askeri güç, ekonomi,

iktisadi faaliyet ve üretim, birbirini geriden besler vaziyette devam ederdi. İslâm dünyası bir yandan mal ürettiyordu, diğer yandan fetihler dolayısıyla İslâm dünyasına mal giriyordu. Öte yandan, askeri bakımdan çok güçlü bir iktidar vardı ve siyasi iktidar da muktedir bir iktidardı. Dolayısıyla siyaset; askeri güç, iktisadi güç ve entelektüel hayat beraber gidiyordu. Fakat daha sonra İslâm dünyası zayıflamaya başladı ve tabii ilk olarak da iktisaden zayıfladı. Batı'nın başına gelmeyen büyük felaketler, İslâm dünyasının başına geldi. Moğol istilaları ile tarumar oldu ve Moğollar, milyonlarca kitabı yaktı ve imha etti. O kadar ki Dicle, günlerce mürekkep akıtmıştır. Tabii sonrasında da malum Haçlı Seferleri başlıyor ve İslâm dünyası da bu şekilde zayıflıyor.

Weber, Batının ilerlemesini ve kapitalizmin yükselişini dini nedenlerle açıklar. Aynı mantıktan hareketle bizim geri kalmışlığımız da İslâm ile ilişkilendirilir...

Bir kere en başta şunu tespit etmekte fayda var: Biz geri kalmadık, savaşı kaybettik; bu, geri kalmak değil; savaş kaybetmektir. Çünkü biz, savaş kazanmak için gerekli olan donanımı sağlayamadık. Ayrıca Avrupa'nın yaşadığı tecrübe, çok daha başka bir şeydir. O, kendi dini dogmalarına karşı mücadele ederek zihnini özgürleştirdi. Biz ise, dini naslardan uzaklaşarak zihnimizi gerilettik. Avrupa, İslâm'dan aldığı mirasla ayağa kalktı ve özgür düşünmeyi de Müslümanlardan öğrendi. Keza matematiği ve deneysel yöntemi de Müslümanlardan almıştır. Aydınlanmayla birlikte Avrupa'da, -ilk defa- kilisenin dışında yeni bir insan ortaya çıktı ve bu insan: "Bilgiyi ben, kendim tanımlar, kendim üretir ve kendim aktarırım" dedi. Oysa eskiden her şey, kilisenin ve dinin evreninde oluyordu. İşte Aydınlanmayla beraber ilk defa, adına "burjuvazi" denilen yeni bir sınıf, yeni bir insan ortaya çıktı.

Peki, Avrupa bunu nasıl gerçekleştirdi?

Bana sorarsanız üç şeyle sağlandı: Birincisi, sömürgecilik; ikincisi, köle ticareti ve üçüncüsü de, faiz. Avrupa kalkınmasının gerisinde, ne Max Weber'in dediği gibi Protestanlık vardır, ne de Batılı insanının entelektüel veya felsefi yükselişi. Şimdi birincisi sömürgecilik dedik; sömürgecilik türü ka-

pitalizm demek, sermaye birikimi demektir. Batı sermaye birikimini, Batı-dışı dünyaya açıldıktan sonra sömürgecilikten sağlamıştır. Batı, ateşli silahları keşfettikten sonra Afrika, Asya ve Latin Amerika'ya yayıldı ve ne kadar değerli maden, altın, gümüş varsa onu Avrupa'ya taşıdı. Böylece sermaye biriktirdi.

İkincisi köle ticaretidir, çünkü emek, pahalıdır ve çok önemli bir üretim faktörüdür. 300 milyon nüfuslu Afrika'dan, Avrupa ve Amerika'ya 100 milyon insan taşındı. Dolayısıyla bedava emek de bulunmuş oldu. Şu anda Çin, niçin Batı'ya karşı öne çıkabiliyor? Tabii ki, emek ucuz olduğu için.

Üçüncüsü de faizdir. Yahudi sarrafları, -Yahudiler göçebe halinde yaşamak zorunda oldukları için- gayrimenkule yatırım yapmazlar; bütün servetlerini taşınabilir hale dönüştürürler. Bu da faiz ve banknotun bulunmasına neden oldu.

Aynı şeyi Osmanlı yapabilir miydi? Eğer isteseydi bunu yapardı, akıllı da buna ererdi. 22 milyon kilometre kare alan üzerinde bulunan halkların kaynaklarını yağmalayıp, İstanbul'a, Anadolu'ya veya Balkanlara taşısaydı, pek ala sermaye biriktirirdi. Afrika ve Asya'dan köle toplayıp, bedava çalıştırsaydı emeği de elde etmiş olurdu. Bir de faizi, sistemin parçası haline getirdin mi iş tamam olurdu. Burada bence, ahlaki endişeler, kaygılar Osmanlı'yı geride bıraktı; böyle bir endişesi olmayan Avrupa'yı da öne geçirdi. Kemal Tahir'in dediği gibi; birisi namusunu korudu; diğeri namusunu piyasaya çıkardı. Yani demek istediğim, bunun felsefeyle falan ilişkisi yok. Bilimler, iktisadi teoriler gelişmenin arkasından gider. Avrupa, özünde materyalisttir; önce maddi bir adım atar, sonra arkasından bunun izahını yapar. Yoksa "önce teori kurulur, onun arkasından bir dünya kurulur", böyle bir şey yok.

Medreseden mektebe geçiş ve Cumhuriyet dönemi tecrübemiz göz önündedir. Medreselerin sorunları ve yenilenme ihtiyacı vardı ve daha sonra mektepler ortaya çıktı. Bu süreçte mekteplerin din algısı nasıldı?

Bizde tıbbiyelerin, mülkiye mekteplerinin, sultani mekteplerin veya Tanzimat'tan sonra kurulan bütün okulların amacı, Türkiye'yi Batılılaştırmaktır.

Avrupalılaşmayı sağlamak ve yeni bir insan meydana getirmektir. Gaye, bilgiyi aktarmaktan öte, ideoloji aktarımına dayalıdır. Çünkü Batılı gibi düşünen, Batılı gibi yaşayan ve Batılı gibi giyinen bir insan ortaya çıkarsa; bu Türkiye'yi muasır medeniyetler seviyesine çıkaracaktır. İkincisi, yeni bir "ulus devlet" kurulmuş ve bu ulus devlete itaat eden, ehlileştirilmiş, gelenekten, dinden, tarihin mirasından arındırılmış yeni bir insan yetiştirilmek istenmiştir. Kısacası amaç laik, aydınlanmış, pozitivist bir insan yetiştirmektir. Üçüncüsü de, -eğer vakit kalırsa- mesleki formasyonu iyi insan yetiştirmektir. Türkiye'deki eğitimin, şu anda halen devam eden üç temel fonksiyonu budur.

Bu süreçte din eğitimi konusu, iki şekilde ele alınıyor. Birincisi, Türkiye'de 1950 yılına kadar din eğitimi diye bir şey yoktur. II. Dünya Savaşı'ndan sonra 1950 yılında Türkiye, Rusya'nın saldırısıyla yüz yüze geldi. Stalin, Türkiye'den Kars, Ardahan ve Artvin vilayetleri ile Boğazlar üzerinde hak istedi. Türkiye savaş boyunca Almanları destekledi; neden? Çünkü bizim sistemimiz cumhuriyetten önce Almanya, İtalya sistemidir, yani faşist bir sistemdir. Tepeden tırnağa Faşizme göre kurulmuştur. Dolayısıyla biz, II. Dünya Savaşı boyunca, el altından Almanya'yı destekledik. Fakat savaş müttefikler kazanıp, faşistler kaybedince ve Stalin de bizden bunları talep edince biz, NATO'ya girme ihtiyacı hissettik. O zaman Batı, bizden iki şey istedi: Birincisi, din eğitimini serbest bırakmak; ikincisi, çok partili sisteme geçmek. Batı'nın bize dediği şeydi: Bu iki şeyi kabul etmezsen, ben de seni kabul edemem; çünkü ben, faşizm ve komünizme karşı; İtalya, Almanya ve Rusya ile savaştım. Bindiği gibi, İtalya'da faşizm, Almanya'da nazizm, Sovyetlerde de komünizm vardı ve Batı, bütün bu dikta ve totaliter rejimlere karşı savaştı. Türkiye bu çerçevede ve ilk defa, 1950'de hatta 1946'dan başlamak üzere İnönü'nün zamanında, İmam Hatip Okullarının ve Kur'an Kurslarının açılmasına izin verdi. 1950'de ezan tekrar orijinal haline dönüştürüldü ve yine bu dönemde çok partili hayata geçildi. Dolayısıyla Türkiye'nin din eğitimi kabul etmesinin konjonktürel bir sebebi vardır. Bu asla, insanlar çocuklarına dinlerini öğretsinler kaygısından kaynaklanmış bir hareket değildir.

Diğer yandan Türkiye, NATO'ya girdi ve Avru-

pa Konseyi'ne üye oldu. Ortak Pazar'a müracaat ettiğinde de reform talepleri gelmeye başladı. Bu sırada Türkiye'de çok büyük göç dalgaları yaşandı. Mesela 1950, 1970 ve 1990'larda üç büyük göç dalgası yaşanmıştır. Şimdi bu göçlerle insanlar, köyden kente göçtüler ve kentlileştiler. Zamanla bu kentlileşen göçmenler, kendi dini kimliklerini keşfettiler, çünkü amorf bir toplum ve devasa bir şehir vardı. Nitekim buralarda cemaatler ve dini gruplar teşekkül etti ve insanlar, dinleriyle buluştu, onu öğrenme ihtiyacı hissettiler. Bu sefer de devlet ne yaptı, din eğitimini kendi üzerine aldı. Yani devlet, Türkiye'de her şeydir. Ülke için ne gerekiyorsa kendisi karar verir. Bir gün Komünizme geçilecekse buna kendisi karar verir ya da günün birinde şeriat olacaksa yine buna kendisi karar verir. Türkiye'de devlet, kesinlikle halka güvenmez, bu sebepten de her şeyi kendi uhdesine almıştır.

Modern okuldaki İslâm, nasıl bir İslâm'dır?

Bence hastalıklı bir bakış açısından hareket ediyor. Birincisi, bu okul içerisinde üretilen İslâm, Batı'dan devralınmış olan genel din kavramı içerisinde ele alınmaktadır. Bizim devlette veya modern paradigmadaki din, geçmişe ait bir mirastır, metafizikle ilgilidir, aklın dışındadır, imanla ilgilidir ve dogmalardan ibarettir. Toplumsal ve siyasal açıdan din, marjinal kalmak zorundadır, mutlak hakikati ifade etme iddiasında bulunmamalı, özel alanda kalmalı ve iza fi olmalıdır. Modern ulus devletin, İslâmiyet'e ve dine bakış açısı budur. Dolayısıyla Türkiye'de "Din Kültürü ve Ahlak" bilgisi derslerine baktığımızda, böyle bir din eğitiminin verildiğini görüyoruz. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti'nde, Tanzimat'tan hatta Meşrutiyet'ten bu yana din, bütünüyle toplumsal hayattan çıkartılmak istenmiyor; aksine din, Batılılaşmanın dönüştürücü bir aracı olarak kullanılmak isteniyor. Bu yüzden temel varsayımı şudur: Tarihte, Hristiyanlık ve Yahudilik kendini reforme etti ve böylece Batı kalkınmasında rol oynadı; o halde İslâm da kendini reforme ederse biz de kalkırız. Fakat bu sivil inisiyatifin elinde olmamalıdır, çünkü devlet, elinden geldiği kadar reforme edecektir. İşte dış konjonktürün etkisi yanında, Diyanet İşleri Başkanlığı, İmam Hatip Okulları hep bu amaçlar doğrultusunda kurulmuştur. Mesela İmam Hatip Okulları, Yüksek İslâm Enstitüleri ve İlahiyat



Fakülteleri'nin kuruluş amacı, Aydınlanmanın temel varsayımlarına dayalı, aklın öncülüğü ve rehberliğinde bir dünya kurma zemininde, aydın din adamları yetiştirmektir.

Nitekim şu anda İlahiyat Fakülteleri dini sekülerleştiriyor. Keza İlahiyat Fakülteleri'nin diline bakıldığında, bu dilin, dinin, yani İslâm'ın bilgi ve tefekkür dili değil; seküler bir dil olduğu görülür. İkincisi İlahiyatçılar, bilgiyi üretirken veya bilgiye ulaşmaya çalışırken, akademik ve bilimsel yöntemi kullanıyor, İslâmî usulü kullanmıyorlar. Üçüncüsü, Ebu Hanife, İmam Şafi veya Gazali gibi toplumsal bir ulema rolüyle önder olmak istemiyor; sadece akademisyen olmak istiyorlar ve bu formasyonlarıyla İslâmî bilgi tekeline ellerinde tutmaya çalışıyorlar. Türkiye'de İlahiyatçıların eliyle, (yani onların seküler bir dil kullanması, akademik ve bilimsel yönetime aşırı bağlılıkları ve akademik kimliği, ulema olmanın önüne geçirmeleri nedeniyle) İslâmiyet'i sekülerleştirme süreci devam ettirilmektedir.

Ağırlıklı olarak ilahiyatçıların yazımına katıldığı İslâm Ansiklopedisi'ne bakıldığında bunun derin etkilerini tespit etmeniz mümkündür. Tabii ki bu Ansiklopedi çalışması çok değerlidir, ama madde

yazımında kullanılan dil, takip edilen yöntem ve genel konsept bize bu manzarayı vermektedir.

19. yüzyılı dönüm noktası olarak alırsak, siz 19. yüzyıl öncesini 11 ve 12. Yüzyıldan itibaren başlayan bir inhitatla resmettiniz. 19. yüzyıldan sonrasını ise ulus devlet sürecine doğru giden bir tablo ile ortaya koydunuz. Burada İslâm düşüncesi ya da eğitimi dediğimizde istediğiniz, bir selefi tavırla geriye dönmek ya da geçmiş ihya etmek şeklinde mi anlamalısınız?

Ben çağın ruhuna aykırı şeyler söylemiyorum, aksine çağın ruhuna uygun şeyler söylüyorum. İslâm, kendi mecrasında bir nehir gibi akmaktadır. İslâm'ın tarihte ortaya koyduğu formlar ve tarihi tecrübe, günümüz için de önemli bir ilham ve referans kaynağıdır. Mesela Amerika'da ortaöğretim çok kötü vaziyettedir ve bu sorun orada, ev-okullarının meydana çıkmasına sebep olmuştur. Keza Alman eğitim sistemi de öyledir. Batı'da ortaöğretim çok başarısızdır ve ayrıca güvenlik sorunu da vardır. Aileler çare olmak üzere, ev-okullarını geliştirmişlerdir. Eğitimin, devletin uhdesinden alınıp özelleştirilmesinden sonra sıra, -şu an bütün dünyada tartışılmakta olan- eğitimin sivilleştirilmesine gelmiştir. Fakat özelleştirme tek başına yeterli değildir; bilginin niteliğinin, kendisinin de sivilleştirilmesi gerekir. Ben, İslâm tarihinde bunun uygulandığını ve aynı zamanda İslâm'ın yükselişinin arkasında bu sivil, dinamik ve özgür eğitimin olduğunu düşünüyorum. Şimdi medrese, kuşkusuz, tarihi miadını doldurmuştur; bugün için söyleyebileceği bir şey kalmamıştır. Öte yandan, günümüzde okul da üniversite de bir şey söylememektedir, dolayısıyla bunlar da miadını doldurmuşlardır.

İçinde bulunduğumuz dünya, yeni bir dünyadır ve bu yenedünyada, eğitimin, bilgi üretiminin ve aktarımının sivilleştirilmesi ve özgürleştirilmesi gerekir diye düşünüyorum. Gerçek şu ki bizim için İslâm tarihi, bu açıdan büyük bir referans kaynağıdır ve biz bunu yapabiliriz. Dünyanın genel gidişi ve talepleri de bu yöne doğrudur.



Müslüman coğrafyada okullaşma durumuna baktığımız zaman şu anda birçok İslâm ülkesinde medreselerin halen devam ettiğini görüyoruz. Özellikle yoğun bir şekilde üzerinde durulan ve hatta terörizmin kaynağı olarak görülen Pakistan ve Afganistan gibi ülkelerde devlet alanının dışında, sivil olarak devam eden kurumlar var. Sivil olmalarına rağmen entelektüel merkez olamadılar, aksine terör ve şiddet üreten merkezler haline geldiler. Bu noktada Müslüman coğrafyanın mevcut durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Eğitimin iç amacı, aydınlanmacı bir insan tipidir. Modern ulus devletin formüle ettiği birey, tek tip insandır. 28 Şubat sürecinde Süleyman Demirel: “Biz, tek tip insan yetiştirmek istiyoruz” diyerek bunu açıkça ifade etmişti. Bir diğer amaç da, -arta kalan zamanda- mesleki formasyonu iyi insan yetiştirmekti. Keza bunun bir de dış boyutu vardır: Batı-dışı toplumlarda, Batı’nın bugünkü refah seviyesini, avantajını ve konumunu devam ettirecek nesiller yetiştirmek. Bugün okullar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, insan hakları ve kadın hareketleri dernekleri, Batının egemenliğini devam ettirmesinin ana platformlarıdır.

Dikkatten kaçmaması gereken önemli bir nokta var: Batı, İslâm dünyasında geleneksel eğitim kurumlarına karşı mücadele ediyor, çünkü bunlar tasfiye edildikçe, o yayılıyor. Bir de “Büyük Orta Doğu Projesi (BOP)” çerçevesinde Moritanya, Sudan, Yemen, Mısır, Suudi Arabistan ve Pakistan’daki medreselerin tasfiye edilmesi ve eğitim müfredatlarının kökten değiştirilmesi projesi vardır. ABD, bu ülkelere devamlı baskı uyguluyor. Mesela buralarda Ezher Üniversitesi gibi tarihi bin yıllık olan güçlü kurumlar var ve Ezher, fonksiyonunu hala devam ettiriyor. Dört yüz bin öğrencisi bulunmakta ve kız bölümü de açılmış. Yine Suudi Arabistan’ın ve Pakistan’ın geleneksel eğitim kurumları vardır. Asya’daki medreseler ise biraz fazla geleneksel ve kendi içlerine kapanmıştır. Fakat bu medreselerde terörist yetiştirildiği iddiası tamamen yakıştırmadır ve varsayımdan ibarettir. Gelgelelim bu geleneksel medreselerde, çok köklü reformların yapılmasının gerekliliği de bir gerçektir.

Ne tür bir köklü reform öneriyorsunuz?

Felsefi ve tefekkürü dayalı; tabiat bilimlerinin de okutulduğu bir eğitim sistemi gereklidir. Medreselerde, sadece dini ilimler geleneksel usullere göre okutuluyor. Aynı zamanda medreseler, devlete bağlanmayı da reddediyorlar. Tamam, medreseler toplumun dinamik güçleridir; ancak bu kendilerini reforme etmeleri gerçeğini ortadan kaldırmaz. Şimdi

burada temel mesele, bunun neye göre olacağıdır. Bu reform, BOP çerçevesinde değil; kendi amaçları doğrultusunda yapacağı bir reform olmalıdır.

Bir başka önemli nokta eğitim, aynı zamanda sınıf atlamanın da bir yoludur. Dolayısıyla bizim gibi geleneksel toplumlarda, köyden büyük kentlere göçen kesimler bundan vazgeçemezler. Çünkü bizim toplumumuz sınıflı bir toplum değildir ve zümreler arasında muazzam bir seyyaliyet vardır. Oysa Batı, sınıflı bir toplumdur. Sınıf, iktisadi gelir farkının siyasi ve hukuki imtiyazlara meşrep teşkil etmesi demektir ve sınıf atlamanın en önemli yollarından bir tanesi eğitimidir. Mesela ben, babası Mardin Belediyesi'nde işçi olan birisiyim. Eğer ben okumasaydım, muhtemelen memleketimde terzi veya marangoz olacaktım. Benim yaşadığım süreç, eğitim mecrasıdır. Dolayısıyla eğitim, aynı zamanda sınıfsal bir konudur, toplumsal katmanlar arasında geçişkenliği, iktisadi, sosyal statü ve bürokratik güçlerin el değiştirmesini sağlamaktadır. İşte bundan dolayı Türkiye'de iktidar merkezi; yani asker, sivil bürokrat, büyük sermaye, devlet sanatçıları ve aydınlar, çevrenin önünü kapatmak için eğitimi, yani üniversiteyi tekellerinde tutmaya çalışıyorlar. Bu açıdan bakıldığında, başörtüsü çatışmasının gerisinde böyle sınıfsal bir durum da vardır. Ancak Müslümanlar merkeze gideyim derken, bilginin niteliğini, elde ediliş tarzını, yani usulü ve bilgi aktarım yöntemini sorgulamadan bunu yaparlarsa, kendi sınıflarına ve kendi var oluşlarına aykırı bir insan profili ortaya çıkaracaklardır. Nihayetinde böyle bir gelişme de yaşanıyor. Bugün İslâm dünyasındaki Müslüman hareketlerin başındakiler bakıldığında, bunların mühendis, yani toplum mühendisi olduğu açıkça görülür.

İçinden geçmekte olduğumuz süreçte İslâm dünyasında yaşanmakta olan üç model vardır: Birincisi, iktidar merkezinde aydınların bulunduğu, onların hükümrân olduğu ve iktidar seçkinleriyle işbirliği yaptığı model. İkincisi, ulemanın, salt ulemanın inisiyatifi elinde tuttuğu modeldir ki buna örnek İran modelidir. Üçüncüsü de, Mısır ve Hint-Alt kıtasında aydın-ulema karışımı bir modeldir. Türkiye ve İran modeli, sakat ve yanlıştır, çünkü bizi totalitarizme getiriyor. Nihayet bütün uygulamalar da bunu gösteriyor. Mesela İran'da başı açmak; Türkiye'de de başı kapatmak yasak-

tır. İran'da devrim muhafızları, kadınların sokakta başını ne kadar örttüğü veya açtığı konusunda ilgilidir. Bizde de YÖK Kanunu 17. maddede yapılması istenen düzenlemeyle "devrim polisleri" gelecektir. Bu iki ülkeden biri diğerini taklit ediyor. Çünkü bu iki ülke, Türkiye ve İran, totalitarist iki devlettir. Bunların demokratikleşmesi, çoğulculaşması çok zordur ve aynı zamanda demokrasiye de en uzak iki ülkedir. Bunun ise birçok sebebi vardır. Ancak sebeplerinden bir tanesi toplumsal önderlik profilidir.

Gerçek şu ki aydın, sadece Aydınlanma'dan besleniyor, dini ilimleri, İslâm tarihini ve tefekkürünü bilmiyor. İran uleması da modern dünyayı bilmiyor. Dolayısıyla tek kanatla da uçulmuyor. Bediüzzaman'ın dediği gibi, iki kanatlı olmak gerekir; her modern dünyayı bileceksin hem de İslâm tarihine ve kültürüne vakıf olacaksın. Bizim büyük sosyal bilimcilerimiz, Batı'daki her şeyi bilir, fakat ne İbni Teymiye'yi, ne Gazali'yi, ne de Meşşai felsefeyi bilirler. Bizim akademisyenlerimiz, aydınlarımız ve sosyal bilimcilerimiz aynı zamanda ümidirler; okuma-yazma da bilmezler. Aydınlarımız ne Osmanlıca ne Arapça ne de Farsça bilir. Bu da, Osmanlıca bilmiyorsan Osmanlıyı, Arapça bilmiyorsan İslâm ilimlerini ve İslâm dünyasını, Farsça bilmiyorsan Selçukluyu bilemezsin demektir. Bizim yeni bir önderlik profili geliştirmemiz gerekir ki, bu da aydın-ulema profili olmalıdır. Yani hem Batı dünyasını bilen hem de İslâm dünyasını bilen, yeni bir aydın profiline ihtiyaç vardır.

Peki, bu söylediklerinizin zemini var mı?

Tabii ki vardır ve dünya da buraya doğru gitmektedir. Türkiye'de biz, Kemalist paradigma içerisinde düşünüp, kendimizi de ilk Hristiyanlar gibi Roma'ya benzetmeye çalıştığımızdan, zannediyoruz ki dünya bundan ibaret. Oysa dünyanın en büyük zihinleri, bu dünya nasıl özgürleşecek ve nasıl sivil olarak yeniden kurulacak sorusunu tartışıyorlar. Aydınlanma bir parantezdi ve iki yüz senenin sonunda kapandı. Yeni bir dünyaya adım atıyoruz. Gençler, genç zihinler; muhalif düşünceli, eleştirel bakmalı ve yeni projeler üretmelidir. Yeni bir dünya mümkündür ve biz bu dünyayı, İslâmî bir eksende kuracağız. Çünkü Aydınlanma, iç enerjisini tüketti, paradigması da sona erdi. ■

Katılımcı Din Dersi İçin Bir Öneri: DKAB Danışma Kurulu



Recep KAYMAKCAN*

Türkiye’de okullarda din öğretimi konusu kamuoyu gündeminde sıklıkla tartışılmaktadır. 9 Ekim 2007 tarihinde AİHM’sinin Türkiye’de zorunlu din dersi konusunda verdiği karar ve bu paralelde 3 Mart 2008’de Danıştay tarafından verilen kararlar bu tartışmaları hızlandırmıştır. Bu kararlar, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersinin içeriğine yönelik akademik çevreler ve inanç gruplarının değerlendirmelerinin ötesinde konunun hukuki platforma taşındığının göstergesidir.



Bu bağlamda, tartışmaların bir boyutunu dersin hukuki statüsü; diğer önemli bir boyutunu da bu dersin içeriğinin yeterli ölçüde nesnel, objektif ve çoğulcu olup olmadığı oluşturmaktadır. O kadar ki, tartışmalar zaman zaman oldukça keskin sayılabilecek ayrışmalara yol açacak boyutlara ulaşabilmektedir. Oysa din derslerinin öncelikli hedefi, toplumsal birlikteliğe ve bir arada yaşama kültürüne katkıda bulunmaktır. Bunu temin etmeyi hedefleyen bir programın olası ayrışmaya yol açma ihtimalini düşünmek ve bu riski gidermek için okullardaki DKAB dersi konusunda uzlaşa ve hoşgörü kültürünü geliştirmenin yöntemlerinden biri de sürecin katılımcı olmasını temin etmektir.

Din dersi ile ilgili paydaşların program ve din dersi politikası oluşturma süreçlerine katılması ile birlikte bir çok tartışma ve problem alanının azalacağını söyleyebiliriz. Bunu yapmak gerekir, zira çoğulcu katılım; demokratik ve din özgürlüğüne önem veren toplumların belirgin niteliklerindendir.

Bu çerçevede Türkiye’de okullarda DKAB dersi için “DKAB Danışma Kurulu” oluşturma önerisi sunmak istiyorum. Yazıda, şu anda DKAB program hazırlama süreci hakkında kısa bilgi verildikten sonra DKAB Danışma Kurulunun yapısı ve fonksiyonları açıklanacaktır. Daha sonra ise bu kurulun muhtemel yararları üzerinde durulacaktır.

DAKB Programları Nasıl Hazırlanır?

Türkiye’de DKAB dersi programı hazırlamadan Din Öğretimi Genel Müdürlüğü sorumludur ama DKAB programlarını hazırlama süreci, program hazırlama komisyonun oluşumu ve programın onanması vb. konularda Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe vb ile aynı süreçten geçmektedir.

Genel Müdürlük tarafından oluşturulan komisyonda İlahiyat Fakültelerinden öğretim üyeleri, DKAB öğretmenleri, Türkçe öğretmeni ve program geliştirme uzmanı bulunmaktadır. 2006 İlköğretim DKAB Programı hazırlama komisyonunda bunlara ilave olarak sınıf öğretmeni ve ölçme ve değerlendirme uzmanının da görev yaptığı görülmektedir.

* Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Din Eğitimi Anabilim Dalı,
recep@sakarya.edu.tr

Komisyon tarafından hazırlanan program Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmaktadır. Kurul tarafından kabul edildikten sonra yürürlüğe girmektedir. Bir matematik veya biyoloji dersi için bu tarzda program hazırlanması yeterli olabilir. Din dersinin okul içerisindeki konumu ise diğer derslerden biraz farklıdır ve bazı yönlerden belirli bir inanç coğrafyasının izlerini daha fazla görmek mümkündür. Matematik dersinden bu açıdan da farklıdır.

Gelişmiş demoratik ülkelerinde genelde okullarda din dersi program hazırlama sürecinde ilke olarak eğitim otoritesi ile dini otorite arasında bir işbirliği olduğunu görmekteyiz.

Türkiye’de ise din-devlet ilişkileri ve program hazırlama geleneği katılımcılığa olanak tanımamaktadır. Resmen tanınan yegane dini kurum olan Diyanet İşleri Başkanlığının bile DKAB program hazırlama süreci ile hukuken hiçbir ilgisi bulunmaması bunun en iyi göstergesidir.

DKAB Danışma Kurulu Nasıl Olabilir?

Katılımcı ve çoğulcu bir din dersi süreci için “DKAB Danışma Kurulu” adı ile bir kurulun Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulması isabetli olacaktır. Danışma Kurulu oluşumu, işleyişi ve fonksiyonlarıyla ilgili ana hatlarıyla şöyle bir taslak önermek mümkündür:

1. Danışma Kurulu MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü çatısı içerisinde olacak ve sekreteryası genel müdürlük tarafından yürütülecektir. Genel Müdür aynı zamanda bu kurulunda doğrudan başkanı olabilir. Çünkü MEB içerisinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bu konuyla ilgilenen birimdir. Bakanlığa bağlı olması ise pratikte kurulun organizesi, işleyişi ve finansmanı açısından gereklidir.
2. *Danışma Kurulu Kimlerden Oluşmalı?* Danışma Kurulu üyelerinin DKAB ile ilgili en geniş paydaşların katılımına fırsat verecek tarzda olması öngörülmelidir. Kurulu oluşturacak muhtemel kategorileri şu şekilde ifade edebiliriz:
 - MEB Din Öğretimi Genel Müdürü veya görevlendireceği yetkili
 - Talim Terbiye Kurulu üyelerinden DKAB ile doğrudan ilgili olan üye
 - Diyanet İşleri Başkanlığından temsilci
 - Türkiye’deki Yahudi ve Hristiyan Cemaatlerinin temsilcileri

- Alevi Sivil Toplum örgütlerinden temsilciler
- Üniversitelerden başta Din Eğitimi alanı olmak üzere İlahiyat Fakültelerinden bu alandaki çalışmalarıyla tanınan akademisyenler
- Din Eğitimi ve Öğretimi konusunda faaliyetleriyle tanınan sivil toplum örgütlerinden temsilciler
- Eğitim Sendikalarından temsilciler (Sendikalarından DKAB öğretmeni göndermesi istenebilir)

3. *Danışma Kurulunun Çalışma Tarzı:* Danışma Kurulu daimi bir kurul olmayacaktır. Kurul yeni ilköğretim veya ortaöğretim DKAB programı hazırlığı başlamadan önce ve öğretim programı hazırlandıktan sonra resen toplanmalıdır. Danışma Kurulunda görüşüldükten sonra Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmelidir. Bunun dışında Din Öğretimi Genel Müdürü gerekli gördüğü takdirde Kurulu toplantıya çağırabilir. Ayrıca DKAB program değişme olmasa bile bu kurulun belirli periyotlarla toplanması düşünülebilir. 3-4 yılda bir gibi. Kurulun sekreteryasını Din Öğretimi Genel Müdürlüğü yürütebilir.
4. *Danışma Kurulu Yetkisi:* Danışma Kurulu bir icra ve karar veren bir organ olmayacaktır. İstişare organı olacaktır. Program Hazırlama Komisyonu aynen devam edecek ve DKAB dersi ile ilgili nihai karar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından verilecektir. Kurulun önerileri ve genel eğilimleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından gözönüne alınacaktır.

Danışma Kurulunun Katkıları Neler Olabilir?

1. Din öğretimi gibi üzerinde yoğun tartışmanın olduğu bir alanda farklı gruplardan paydaşların bir araya gelerek düşüncelerini paylaşmaları ve farklı düşünceleri dinlemeleri katılımcı demokrasi ve insan haklarının önemli bir boyutunu oluşturan dini özgürlüklerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Benzer kurulların demokratik ülkelerde olduğunu görmekteyiz.
2. Uygulamaya konulan DKAB programının farklı kesimler tarafından daha çok benimsenmesine ve içselleştirilmesine yardımcı olur. Böylece program hazırlama bürokratik süreçle sınırlı kalmayacaktır.
3. MEB’e din dersi konusunda politika oluştururken dayanak sağlayabilir. MEB’in zaman zaman farklı inançların temsilcileri ile görüşmektedir. Bu görüşmeler bir anlamda kurum-sallaşmış olarak yapılmasına olanak verir.

Osmanlı Kadının Eğitime Yönelik İlk Süreli Yayın:

Terakki-i Muhadderat



Fatma TUNÇ YAŞAR*

Bu makalede kadınlara yönelik ilk yayın olan *Terakki-i Muhadderat* dergisi bağlamında son dönem Osmanlı toplumunda kadınların eğitimi konu edinilecektir. Tanzimat sonrası Osmanlı yayın literatürü, Osmanlı imparatorluğunun gidişatı raddesinde Osmanlı kadınının da mevcut durumunun ve konumunun sorgulandığı bir ortam meydana getirmiştir. Tanzimat ile birlikte ivme kazanan modernleşme hareketinin ilk ve en önemli yansımalarından biri de kadınların sosyal yaşamında gözlemlenmiştir. Bu dönemde, kadınların eğitimin yoksunlukları ile toplumun geri kalmışlığı arasında doğrudan bir ilişki kurulmuştur. Toplumun temeli olarak kabul edilen aile merkezinde kadının belirleyici rolü kabul edilmiş ve kadınların eğitime ve bilinçlendirilmesine yönelik yayınlar ortaya çıkmıştır.

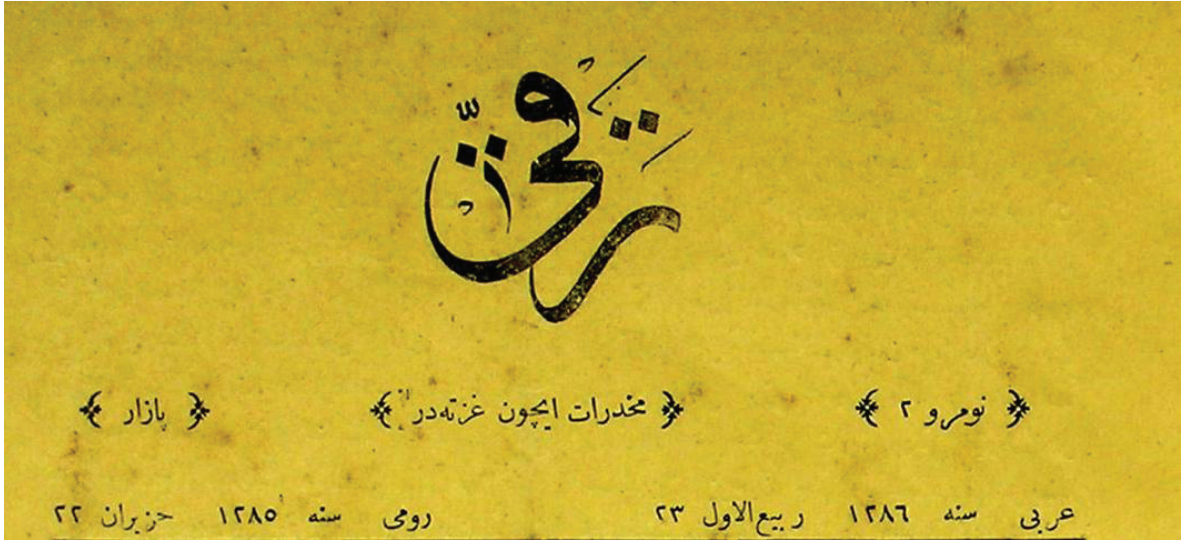


İlk kadın dergilerinde yer alan yazılar; genel olarak çocuk eğitimi ve terbiyesi, evlilik ve eşler arası münasebet, ev idaresi, çocuk bakımı ve sağlığı, moda gibi konuları içermekte ve daha çok kadınların ev içinde eğitimlerini amaçlamaktadır. Bu yazılar, doğrudan ya da dolaylı olarak kadını sosyal hayattan ve eğitimin mahrum bırakan geleneksel yaşamı sorgulamakta ve kadını eğitimi, ülke sorunlarından haberdar, bilinçli bir eş ve anne statüsüne yükseltmeyi amaçlamaktadır. Öncelikle kadının bilinçlendirilmesini ve eğitilmesini amaçlayan Tanzimat sonrası yayınlar, Meşrutiyet sonrasında yerini, Batılılaşma ve modernleşmeyi kendine misyon edinen yayınlara bırakmıştır.

Terakki-i Muhadderat

Kadınlara yönelik ilk süreli yayın olarak kabul edilen *Terakki-i Muhadderat* 1869 yılında *Terakki* gazetesinin ilavesi olarak yayın hayatını başlamış ve haftada bir kez, Pazar günleri neşrolunmuştur. Derginin ismi dış kapakta *Muhadderat*, içerde ise *Terakki-i Muhadderat* olarak geçmektedir. Derginin ilk sayfasında “Muhadderat için gazetedir” ibaresi yer almaktadır. Dergiye hem ismini veren hem de yayın politikasını belirleyen *muhadderat* kelimesi ise *muhadder*’in çoğuludur,

* Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümü Doktora Öğrencisi; Değerler Eğitimi Merkezi, tuncfatma@yahoo.com



örtülü ve iffetli kadın anlamına gelmektedir. *Terakki-i Muhadderat* ise iffetli kadınların ilerlemesi anlamına gelmektedir ki, bu isim Tanzimat sonrası gelişmeler ve derginin yayın politikası bağlamında düşünüldüğünde misyonu ile birebir örtüşmektedir. *Terakki-i Muhadderat*, ilk sayısında yer alan Mukaddime bölümünde içeriğinden şu şekilde bahsetmektedir:

“Muhadderata mahsus olmak üzere müfit ve veciz makalat-ı hukuk-u zevciye vesair adab-ı lazime-i muhadderiyyeyi müş’ir ve faide-i talimi müzekkir nasihat amiz hikayati havi başkaca bir nüsha neşrini der-uhde edinmiştir.”¹

Her sayının sonunda Ali Raşit imzası bulunmaktadır. Ali Raşit derginin hem editörü hem de tek yazarıdır. Derginin önemli bir kısmı, okuyucu mektupları, başka gazete ve dergilerden alıntı ve çevirilerden oluşmaktadır.

İkinci Meşrutiyet sonrası dergilerde görülen kadın kimliği ve kadınlık bilinci vurgusu bu dergide gözükmemektedir. Okuyucu mektupları dışında dergide aslında kadın sesi duyulmamaktadır. Dolayısıyla dergi, kadınların kendini nasıl gördüğü ve tanımladığı üzerine değil, toplum tarafından onların nasıl görüldüğü üzerine inşa edilmiştir.

¹ “Mukaddime”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 1, (15 Haziran 1285), s. 2.

Dolayısıyla kadınlar özne değil nesne konumundadırlar.

Terakki-i Muhadderat kimlik bilinci sorgulamasından ziyade kadının eğitime adanmıştır. Derginin ilk sayısında kadınlara yönelik mekteplerin devlet tarafından da desteklendiği ve bu aralar herkesin kadınların eğitimi ve terbiyesi için seferber olduğu, herkesten ziyade kadınların ilim ve irfana ihtiyacı olduğu belirtilerek *Terakki*’nin de kendisine böyle bir vazife edindiği ifade edilmektedir.²

Farklılık ve Noksanlık: Kadın ve Erkek

Terakki-i Muhadderat hem kadını hem de erkeği tanımlamada başlıca kaynak olarak ayet ve hadislerle başvurmakta ancak gelenek süzgecinden geçirerek bu kaynakları kendince yorumlamaktadır. Dolayısıyla *Terakki-i Muhadderat*’ın kadın ve erkek konusundaki tutuculuğa varan bazı tavırlarının dönemin kadın algısını ne derece yansıttığını söy-

² “... şu aralık Dersaadetin müteaddit mahallerde enase mahsus mektepler güşadını taraf-ı devletten teşebbüs buyurulduğuyula dahi istidlal olunacağı üzere herkes onların ağuş-u terbiyelerinde perverde olageldikleri için herkesten ziyade onların halise-i edep ve irfan ile mütehassili olmaları lazımeden bulunduğundan gazetecilik sırasında (vatan hadimi) namıyla müftehar ve mübahi olan (*Terakki*) bu hizmeti dahi kendine ilaveyi vazife ederek...”. “Mukaddime”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 1, (15 Haziran 1285), s. 2.

lemek oldukça güçtür.³ Bununla birlikte, Tanzimat sonrası hızlanan modernleşme ve Batılılaşma gibi akımlar karşısında, derginin toplumu ve onun en küçük nüvesi olan aileyi korumak üzere geleneği muhafaza etmek gibi bir amaç edindiği söylenebilir.

Mukaddime'den anlaşıldığı üzere, derginin yayına başladığı dönemde kadınlara yönelik yoğun bir gündem söz konusudur. Bu dönemde devletin de desteğiyle kız mektepleri ve *Darü'l-Muallimat* açılmış, gazete ve dergilerde kadının konumunu sorgulayan çok sayıda makale kaleme alınmaya başlanmıştır. *Terakki-i Muhadderat* ise kadının ev içindeki konumunu sorgulamaksızın - aksine pekiştirerek - onun geri kalmışlığını ve eğitimsizliğini sorgulamaktadır.

Dergide cinsiyetler arası ilişkiyi belirleyen başlıca kriterler, cinsler arasındaki farklılıklar üzerine inşa

Bununla birlikte "saçı uzun akıllı kısa" deyiminin her bir erkeğin herhangi bir kadından daha akıllı olduğu anlamına gelmediği, ancak genel olarak erkeklerin kadınlara göre daha akıllı olduğu anlamına geldiği söylenmektedir. Genel olarak ise aklın iki kısma ayrıldığı ifade edilmektedir. İlki, aklı tabii ve akl-ı azizi denen akıldır. Tüm akıl sahiplerinde ne eksik ne de fazladır, ortaktır. Diğeri ise tecrübe akıldır, bu da erkeklerin daha büyük işler üstlenmesinden ve daha tecrübeli olmalarından dolayı onlarda kadınlardan daha fazladır.⁵

Dergide kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğin temelinde kadının aklen zayıflığının yanında beden zayıflığı da söz konusu edilmektedir.

"Çünkü akıl ve adalet dahi erkeklerin o iktidarlara göre onların hakim ve hami olmalarını ve min küllil vücut kadınların hakkı acizanelerinde derbağ-ı atafet ve himayet etmelerini keza kadınlara



Terakki-i Muhadderat ise iffetli kadınların ilerlemesi anlamına gelmektedir ki, bu isim Tanzimat sonrası gelişmeler ve derginin yayın politikası bağlamında düşünüldüğünde misyonu ile birebir örtüşmektedir.



edilmiştir. Bu bağlamda dergi, mutlak bir kadın-erkek eşitliğinden kaçınmaktadır. Dergiye göre kadınlar, akıl konusunda erkeklerden noksandılar. Mukaddime bölümünde de kadınların akıl konusundaki eksiklikleri vurgulanmakta ve bu nedenle kendilerine yöneticilik (riyaset ve imamet) görevi verilmediği belirtilmektedir.⁴

rın dahi o aczleri icabınca erkeklerin zeyri sahabet ve himayelerinden ayrılmamalarını ve daima himayede geçindikleri için bazı ahkam ve kavaidde zekure siyan olmamalarını iktiza eder."⁶

Kadınlık Roller

Kadınları erkeklere nispetle aklen ve bedenlen daha zayıf kabul eden *Terakki-i Muhadderat*, bu geleneksel ve muhafazakâr bakış açısından dolayı da

3 *Terakki-i Muhadderat*'ı konu alan bir yüksek lisans tezinde Terakki-i Muhadderat'ın dönemin aydınları arasında kadın konusunda var olan yaygın görüşü yansıttığı ileri sürülmektedir. Daha fazla ayrıntı için bkz. Hale Çağlıyan, "Defining Ottoman Women: The *Terakki-i Muhadderat* (1869-1870) as the First Women's Journal in the Ottoman Empire", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Tarih Bölümü, 2002.

4 "... derkar olan acizlerine binaen iktidar ve istikamet-i efkarca onlar elbette erkeklerden dun oldukları ve hatta kendilerinin zeman-ı dildeleri ve emri tatlik ve tezevvücleri min kabliş-şer' ricalin yedd-i idaresine müselle

lem olduğu halde riyaset ve imamet gibi bir makam-i hakimiyette nasıl mürebbi' neşin hükümrani ve ahkam-ı müessere icrasına nasıl sebep ve badi olabiliyorlar." Bkz. "Mukaddime", *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 1, (15 Haziran 1285), s. 1.

5 "Erkekler Kadınlar", *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 13, (7 Eylül 1285), s. 1.

6 "Mukaddime", *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 1, (15 Haziran 1285), s. 2.



Kadınlar, her şeyden önce bir eş ve anne olarak kabul edilmekte ve rolleri de bu bağlamda tanımlanmaktadır. Ancak, kadın ev içinde de yine erkek merkezli olarak yaşam sürmektedir. Kadının ilk vazifesi iyi bir eş olmak ve eşini mutlu etmektir.



kadını tamamen ev merkezli olarak tanımlamaktadır. Kadınlar, her şeyden önce bir eş ve anne olarak kabul edilmekte ve rolleri de bu bağlamda tanımlanmaktadır. Ancak, kadın ev içinde de yine erkek merkezli olarak yaşam sürmektedir. Kadının ilk vazifesi iyi bir eş olmak ve eşini mutlu etmektir.

Kadın ve erkeğin akli ve bedeni meziyetleri doğrultusunda Şer’ın belirlenmiş olan sorumluluk ve yetkileri, tarafların birbirleriyle olan ilişkilerini tanımlamada belirleyici bir role sahiptir. Buna göre zevce ve zevce ortaklık kurmuş kişilere benzetilmektedir.⁷ Tarafların birbirlerine karşı sorumlulukları vardır. Taraflardan biri sorumluluklarını yerine getirmediğinde bu ortaklık da sona erer. Erkeğin görevi evin geçimini sağlamaktır, kadının görevi ise ev içindeki işler ile iştigal etmek ve kocasının zahmetle kazandığı erzakı telef etmemektir.⁸ Hem erkelerin hem de kadınların birbirlerine karşı sorumlulukları belirlenirken ayetler, hadisler ve klasik kaynaklar esas alınmaktadır. Örneğin eş seçimi konusunda İmam Gazali’nin *İhya-i Ulumiddin* adlı eserinden kadında aranması gereken özelliklere dair bir bölüm alıntılanmıştır. Buna göre bu özellikler sırasıyla; salih ve dindar olmak, güzel huylu olmak, güzel olmak, mihri az tutmak, doğurgan olmak, bakire olmak, soyu temiz olmak ve yakın akrabadan olmamaktır.⁹

Dergi, evliliği neslin devamı ve toplumun huzuru için yegâne şart olarak kabul etmekte ve çocuk yetiştirmeyi evliliğin başlıca maksadı olarak zikret-

mektedir.¹⁰ Derginin kadın ve erkek konusundaki en eşitlikçi söylemi de burada kendisini göstermektedir. “Erkekler Kadınlar” başlıklı yazısında Ali Raşit, bu dünyada neslin devam etmesi için erkekler ne kadar gerekli ise kadınlar da o kadar gereklidir demektedir, nasıl ki bir kuş tek kanat ile uçamaz ise yalnız erkekler ya da yalnız kadınlar ile de neslin devam edemeyeceğini söylemektedir.¹¹

Terakki-i Muhadderat’a göre kadınlar iyi bir eş olmanın yanında aynı zamanda iyi bir anne olmak zorundadırlar. Dergide çocuk bakımına yönelik teknik bilgilerden kız çocuğuna verilecek öğütlere kadar pek çok farklı konuda makaleye yer verilmiştir. Bu makaleler tartışmacı bir üsluptan ziyade bilgilendirici ve eğitici tarzda kaleme alınmıştır. Özellikle, bir dizi halinde devam eden “Süt Emen Çocuklara ve Meme Veren Kadınlara Dair” ve Doktor Veli Bey tarafından yazılan “Yeni Doğan Çocuklar Hakkında İcrası Lazım Gelen Muamelat” isimli makaleler, çocukların kaç saatte bir emzirilmesi gerektiğinden, nasıl banyo yaptırılacağına, çocukların nasıl uyutulacağından, süt annelerde aranacak özelliklere kadar çeşitli konularda kadınlara bilgi vermektedir. Ayrıca, dergi, çocuk yaşta eğitim ve terbiyenin önemine vurgu yapmaktadır. “İnsanı İnsan Eden İlim ve Marifettir, Onun da En Birinci Medar-ı Tahsili Çocuklukta Gördüğü Terbiyettir” isimli makalede çocukların aslında zannedildiği gibi dünyadan bihaber olmadıkları, kıskançlık ve fesadın ne olduğunu bildikleri, iyi ve kötüyü ayırt edebildikleri, dolayısıyla onların

7 “Evlilik ile Bekârlık”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 30, (8 Mart 1285), s. 1.

8 “Eşlerin Birbirine Karşı Olan Vazifeleri”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 38, (10 Mayıs 1285), s. 1.

9 “Adab-ı Zevceyn”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 7, (27 Temmuz 1285), s. 1-2.

10 “Teahhül”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 10, (17 Ağustos 1285), s. 1-2.

11 “Erkekler Kadınlar”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 13, (7 Eylül 1285), s. 1.

küçük yaşta terbiye edilmelerinin şart olduğu söylenmektedir.¹²

Çocukların eğitimi ve terbiyesinden dergi tamamen kadınları sorumlu tutmaktadır. Annelere, çocuklarını sık sık azarlamamaları ve yaptıkları kabahatleri yüzüne vurmamaları ihtar edilmektedir. Babalara ise bugün alışıla gelmiş olandan daha farklı bir babalık vazifesi verilmektedir. Babalara, çocukları ile konuşurken daima heybetli durma ve ciddiyeti elden bırakmama tavsiyesinde bulunulmaktadır. Babanın bu rolünü pekiştirmek için de annelerin çocuklarını babalarından korkutmaları istenmekte, bir hata yaptıklarında babalarına söylemekle tehdit etmeleri tavsiye edilmektedir.¹³

işlerine bakmak, çocuk terbiye etmek ve kocalarının istirahatını istilzam edecek işleri görüvermek gibi daima küçük ve kolay işlere bakarlar. Ev kadını olmakla iftihar ederler.”¹⁴

Dergide, kadınların ev idaresinde dikkat etmesi gereken başlıca husus tasarruf sahibi olmak olarak zikredilmektedir. Dergide iktisat konusunda oldukça hassas bir tutum gözlemlenmektedir. Bunun nedeni ise hem derginin din ve gelenek merkezli bir dünya görüşüne sahip olması hem de dönemin sosyo-ekonomik koşullarında aramak gerekmektedir. Ali Raşit’e göre Avrupa’nın bilim ve teknolojiye bu kadar ilerlemesinin bir nedeni de Avrupalı kadınların evlerini çok iyi idare etmesi ve iktisatlı



Terakki-i Muhadderat’ta hem kadının aile içindeki konumu, hem de toplumsal rolleri konusunda geleneğin muhafazası yönünde büyük bir ısrar söz konusu olduğu halde, değişen ve değişmesi gereken tek şey olarak kadının eğitim yoluyla terakkisi söz konusu edilmektedir.



Bu bakış açısı, dönemin hane yapısı içerisinde hem anne ve babanın hem de çocukların konumuna dair çok önemli ipuçları vermektedir. Derginin geleneksel bakış açısıyla uygun olarak, erkek; hem eşinin hem de çocuklarının karşısında her zaman heybetli, güçlü, koruyucu bir konumda tasvir edilmektedir.

Terakki-i Muhadderat’a göre kadınların eş ve anne olmalarının dışında en önemli vazifesi idare-i beytiye yani ev işlerinin idare edilmesidir. Bu bağlamda kadınlara ev ekonomisinden çiçek yetiştirmeye varıncaya dek - çocuk bakımında olduğu gibi - teknik bilgiler verilmekte ve tavsiyelerde bulunmaktadır. Ali Raşit’in ifadesiyle:

“Kadın kısmı kendi cüsseleri icabından olarak ev

davranmalarıdır. İsrar ile ilgili olarak dergide en çarpıcı olan şey ise israf etmemenin kadının kocasına karşı bir vazifesi olarak görülmesidir.

“Binaenaleyh zevclerin para kazanıp zevcelerini beslemek vazifelerini icrada terahi ve ve tekasül göstermemesi lazım olduğu mesellü zevclerin dahi hanenin umur-u dahiliyesini yoluyla tesviye ederek zevclerinin istihsalinde hezar güne meşakat çektiği eşya ve erzakı teleften vikaye etmeleri labüddür.”¹⁵

Kadın, İlim ve Eğitim

Terakki-i Muhadderat’ı her şeyden önce kendini kadınların eğitimine adanmış bir dergi olarak nitelendirmek mümkündür. Entelektüel tartışmalardan ziyade dergi, kadının kendisine biçilen eş, anne ve

12 “İnsanı İnsan Eden İlim ve Marifettir, Onun da En Birinci Medar-ı Tahsili Çocuklukta Gördüğü Terbiyettir”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 8, (3 Ağustos 1285), s.2.

13 “Terbiye-i Etfal”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 18, (12 Teşrin-i Evvel 1285), s. 2.

14 “İdare”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 12, (31 Ağustos 1285), s. 1.

15 “Eşlerin Birbirine Karşı Olan Vazifeleri”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 38, (10 Mayıs 1285), s. 1.

ev hanımlığı rollerinde daha başarılı olması yönünde eğitici, uyarıcı ve hatırlatıcı bilgiler içermektedir. *Terakki-i Muhadderat*'ta hem kadının aile içindeki konumu, hem de toplumsal rolleri konusunda geleneğin muhafazası yönünde büyük bir ısrar söz konusu olduğu halde, değişen ve değişmesi gereken tek şey olarak kadının eğitim yoluyla terakkisi söz konusu edilmektedir. Ancak, derginin kadının eğitimi konusunda oldukça özgün fikirleri vardır. *Terakki-i Muhadderat*'ta kadınların eğitim düzeyi ile ilgili çarpıcı bilgiler mevcuttur. En sık tekrarlanan vurgu kadınların cahilliği ve geri kalmışlığıdır. Hayriye Hanım imzasıyla mektup gönderen bir kadın bu durumdan şöyle yakınmaktadır:

“Dünyada şimdiye kadar kimsenin vazife edinmediği bir şey var ise o dahi bizim bir suretle terbiye ve terakkimizdir. Halbuki insan için birinci mürebbi bizler olduğumuzdan kaidece en evvel bizim terbiye ve terakkimize dikkat olunmak lazimesinden olduğu gibi...”¹⁶

Derginin ilk sayısı büyük ölçüde ilim tahsil etme konusuna ayrılmıştır. “İlim tahsili her erkek ve kadın üzerine farzdır” (*Talibül ilm farizetün ala külli müslimin vel müslimetin*) ifadesi ile başlayan dergi, eğitim konusunda kadın ve erkeği eşitlemesine rağmen, hemen ardından “erkekler kadınlar üzerine kavvamdırlar” (*erricalü kavvamune ale'n-nisa*) ayeti ile kadın ve erkek arasındaki farklılığa dikkati çekmektedir. Derginin benimsediği ve İslami söylemlere dayandığını iddia ettiği bu bakış açısı, kadının aile hayatı ve toplumsal fayda esasında eğitim almasını öngörmektedir.

Dergide kadınların eğitim konusundaki yoksunluklarının kabul edilmesinin ardından, kadının eğitimi ve ilim ile iştigalinin gerekçeleri tartışılmıştır. Bu gerekçeli eğitim, bir anlamda da kadının eğitiminin sınırlarını çizmektedir. Bu argümana göre, her iki cinsin yaratılış gayeleri farklı olduğundan kadının ilim tahsil etmesi, erkeğin ilim tahsilinden farklı olmalıdır.

“Erkek kısmı daima kendinin kadınlardan ziyade olan kuvvet ve kudreti cihetiyle, çift sürmek, maden kazmak, makine yapmak ve --- açmak,

16 “Hayriye Hanım İmzasıyla Vürud Eden Varakadır”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 5, (13 Temmuz 1285), s. 3.



karada ve deryada miller ve mesafeler kat ederek ticaret eylemek ve millet işlerini görmek için mec lislerde re'y vermek ve kalemlerde yazı yazmak ve askerlik etmek ve bey-n-i hacetde milleti uğru-na canını feda eylemek gibi büyük işer görürler. “Kadın kısmı kendi cüsseleri icabından olarak ev işlerine bakmak, çocuk terbiye etmek ve kocalarının istirahatını istilzam edecek işleri görüvermek gibi daima küçük ve kolay işlere bakarlar. Ev kadını olmakla iftihar ederler.”

Bu bakış açısına göre kadınların eğitimi pragmatik amaçlar doğrultusunda olmalıdır. Örneğin, çocuk yetiştirmek bunun için en önemli gerekçelerden biridir. Çocuklar belli bir yaşa kadar annelerinin yanında yetiştiklerinden ve ilk terbiyelerini de onlardan aldıklarından anneler eğitilmiş olmalıdır.¹⁷

17 “Makale”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 1, (15 Haziran 1285), s. 3.

Genellikle kadına ev dışında bir rol biçmeyen dergi, bu pragmatik ve toplumsal fayda esasına dayalı bakış açısı nedeniyle söz konusu tıp tahsili olunca nispeten esnek bir tutum geliştirmiştir. İngiltere’de *Darü’l-Fünun*’da kadınların da tıp tahsiline izin verildiğini yazan dergi, bu konuda temkinli tutumunu elden bırakmadan, kadınların kendi cinsleri için tıp tahsilinin tabii görülebileceğini ifade etmiştir:

“Öteden beri kadınların yalan yanlış hekimliğe heves etmelerine ve dahi kocakarı ilacının bundan dolayı şöhret bulduğuna bakılırsa nisvanın hiç olmazsa kendi cinsleri için icra-yı tababete isti’dadları tabii gibi görüldüğü ve bu efkarın Avrupa’da ve hususiyetle Amerika’da hayli ileri varmakta olduğu mütalaa güzaramız olan gazetelerde görülmüştür.”¹⁸

Öte yandan kadınların politikaya dahil olması konusunda dergi olumsuz görüşünü açıkça beyan etmiştir. Avrupa’daki millet meclislerinde erkeklerin yer aldığını, ancak son günlerde gerek İngiltere ve gerek diğer bölgelerde kadınların da bu meclisler için seçme ve seçilme hakkı talebinde bulunduğunu belirten Ali Raşit, bir erkek milletvekilinin de kadınlara destek vermek amacıyla meclise layiha verdiğini söylemektedir. Ancak İstavar isimli bir gazete kadınların politika işlerine dahil olmasını reddettiklerini ve kadınların bu derece erkekler ile denk tutulmalarını kabul etmeyeceklerini ifade eden bir açıklama yapmıştır. Ahmet Raşit de kadınlara destek veren milletvekilinin layihasına şu şekilde karşı çıkmıştır:

“Vakıa büyük filozofların ekseriyesi nisvan gayet hafif ve mülayim bir zev’-i insandır demişlerdir. Ancak Mösyö Berayt’ın re’yine muhalefet ettiğimiz gibi şu kavli dahi bazı mertebe çürütmek isteriz. Hakikat hali budur ki, bir mahlukun bir maksad-ı mahsusa mebni yaratılmış olduğunu irae eden kanun tabiatıta aranmalıdır. Kadınlar için politika hukuku talebine kalkışmak bunların ne için halk olunduklarını ve menfaatlerinin ne olduğunu anlamamak demektir.”¹⁹

18 “Taife-i Nisanın Tababete (Hekimliğe) İsti’dadı”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 23, (16 Teşrin-i Sani 1285), s. 1-2.

19 “Hanımlar: Kadınların Seçme ve Seçilmesi Hakkında Bir Yazı”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 31, (15 Mart 1285), s. 1.

Kadınların evlerinin idaresi için belli bir eğitime, daha doğru bir ifadeyle malumata sahip olması gerektiğini vurgulayan dergi, bu konuda Avrupalı kadınları örnek göstermektedir. Ali Raşit’e göre Avrupalı kadınlar modaya düşkün olmakla beraber, harcadıklarını kendi el emekleri ile kazanmaktadırlar. Parayı tasarruflu harcamayı ve neyi ne kadara alacaklarını çok iyi bilmektedirler. Bunun yanında evdeki eski elbiseleri yeniden kesip biçerek tekrar kullanılır hale getirmektedirler.²⁰ Oysa Osmanlı kadınları müsriftirler.

“Ama bizim hanımların çarşıdan bunca paralarla aldıkları şeyler yıl başında toplanıp dellale vermek lazım gelse hemen bir para yerini tutmaz. Biz erkek kadın alafrangalığa pek ziyadesiyle özeniyor isek de bunları hiç hesap etmiyoruz. Frenklerin evleri gerçi bizim en zenginimizin evinden daha ala suretle süslü ve dōşeli dayalı ve pek nizamlı ise de hem dōşenmesi ucuz olmuştur.”²¹

Bu bağlamda, eşlerinin bin bir meşakkat ile kazandığı parayı tasarruflu harcayabilmeleri için kadınların eğitilmeleri şarttır. Bu konuda *Ekonomi Politik* isminde bir kitabın matbaalarında basıldığını haber veren dergi, paranın nasıl harcanacağını ve idarenin nasıl olacağını açık bir dille anlattığını söylediği kitabın hem erkekler hem de kadınlar için faydalı olacağını ifade etmektedir.²²

Terakki-i Muhadderat’a göre kadınların ırz ve namusunu muhafaza etmeleri için en faydalı şey onların okuyup yazması ve ilim tahsil etmesidir.²³ Bunun yanında, zaten erkeklerden aklen ve bedenlen daha zayıf olan kadınlar, büsbütün ilimden dışlanmamalıdır. İlim sadece hükmedenler ve himaye edenler için değil, aynı zamanda hükmedilenler ve himaye edilenler için de gereklidir. Ali Raşit’e göre onlar da mahkumiyetlerinin gereklerini ve sorumluluklarını ilim yoluyla öğrenmek zorundadırlar.

“Onların şu nakısatı ve bazı ahkamda zekure adem-i mesavetleri kendilerinin bütün bütün hıl-

20 “İdare”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 12, (31 Ağustos 1285), s. 1.

21 “İdare”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 12, (31 Ağustos 1285), s. 2.

22 “İlan”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 4, (6 Temmuz 1285), s. 8.

23 “Emniyet”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 28, (15 Şubat 1285), s. 1.

ye-i ilim ve irfandan ari olmalarını istilzam etmeyip belki bilakis iktidarları raddesinde haiz ilim ve marifet olmaları ve bu yolda bezel-i sa'y ve gayret eylemeleri muktezayı maslahattır. Çünkü hükkam ve hamate şerait-i hüküm ve himayeyi bilmek nasıl lazım ise mahkum ve muhmi olanlara dahi bila istisna cümlelerin ala haddi mükellef olduğu feraiz-i diniyye adabıyla beraber levazım-ı mahkumiyeti dahi öğrenmek lazımedendir.”²⁴

Her ne kadar kadınların ilim tahsili faydacı bir bakış açısından değerlendirilse de, ilmin manevi hazları hakkında da kadınlar bilgilendirilmekte ve ilme teşvik edilmektedirler. Örneğin kadınların güzelliğe ve süse düşkünlüğünü konu alan bir makalede, güzelliğe meylin tabii olduğu ve kadın için aranacak birinci derecede özellik olduğu belirtilmiş, Yunan hükemasından birinin “kadınlar da hüsn ve ânın terakkisi erkeklerde ilim ve fazlın terakkisi kadar elzemdir”²⁵ dediği nakledilmiştir. Bununla birlikte güzelliğin geçici olduğu vurgulanarak, kadınlara kalıcı olan ve zamanla artan güzel ahlak ve terbiye için gayret etmeleri tavsiye edilmiştir.

“Binaen aleyh, kızlarının tahsil-i ilim ve hünerle iktisab-ı terbiye ve hüsn-ü ahlak etmelerine peder ve validelerinin evlatlarını giydiren kuşatmaktan ziyade itina ve dikkat etmeleri umur-u lazımedendir.”²⁶

Sonuç yerine

Terakki-i Muhadderat kadınların ev merkezli roller çerçevesinde eğitilmesini amaçlayan haftalık bir süreli yayındır. Dergi, kadınlık bilinci, kadın kimliği ve kadın hakları gibi feminist söylemleri tartışmak yerine, muhafazakar ve geleneksel bir bakış açısından kadının eğitilmesini ve terbiye edilmesini amaçlamaktadır.²⁷

24 “Mukaddime”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 1, (15 Haziran 1285), s. 1.

25 “Güzellik Üzerine Bir Yazı”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 42, (19 Haziran 1286), s. 1.

26 “Güzellik Üzerine Bir Yazı”, *Terakki-i Muhadderat*, Sayı 42, (19 Haziran 1286), s. 1.

27 Bu bağlamda Serpil Çakır, her ne kadar derginin kadınları Batı’daki feminist hareket ve Batılı kadının mücadelesinden haberdar ettiğini ifade etse de aslında bu haberler olumsuz örnekler olarak aktarılmakta ve eleştirilmektedir. Örneğin kadınların seçme ve seçilme hakkı konusunda açıkça Batı’da gelişmeler olumsuzlanmaktadır. Bkz. Serpil Çakır, *Osmanlı Kadın Hareketi*, s. 24.



Tanzimat sonrası, kadının aile içi ve toplumsal rollerinin değişmeye başladığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bir taraftan kadının eğitim yoluyla statüsünün yükseltilmesi ve kadınlar için yeni alanlar açılması desteklenirken, diğer taraftan bu değişim ve dönüşümün geleneksel aile hayatını nasıl etkileyeceği tartışması söz konusudur. *Terakki-i Muhadderat* işte bu zihni bulanıklık döneminin ürünüdür. Dergi, kadınların toplumsal ve kamusal görünürlük elde etmeleri ve dolayısıyla aile içi ve sosyal ilişkilerde gözlemlenen değişim olgusu karşısında konumunu yitirmiş olan geleneksel erkeğin reaksiyonunu yansıtmaktadır. Bu reaksiyon, kadının özgürleşmesi ve rollerindeki değişime karşı geleneksel ilkeleri hem kadınlara hem de topluma hatırlatma şeklinde tezahür etmektedir. Ancak dergiye gelen mektuplar ve yayımlanan haberler üzerinden bu değişimin geri dönüşü olmayan bir yola girdiği görülmektedir.

Terakki-i Muhadderat, mevcut gidişatı olumlu yönde etkilemek ve toplumun terakkisini sağlamak için toplumsal işbölümü öngörmektedir. Dergi, büyük sıkıntılara neden olan bu değişim ve dönüşüm olgusu ile yüzleşmekte ve kadın için eğitim merkezli bir değişim modeli sunmaktadır. Bu bağlamda erkeklere daha kamusal roller biçilirken, kadınlara da ev ve aile merkezli roller biçilmektedir. Bu şekilde, bir sonraki nesli yetiştirecek olan kadınların eğitilmesi ve toplumsal gelişime katkıda bulunmaları amaçlanmaktadır. ■

ATIF

osmanlı
dünyasına
belgelerden
bakış

Osmanlı'da Yetim ve Fakir Çocuklar İçin Eğitim Kurumları



Nurdan ŞAFAK*

Dergimizin bu sayısında Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nden yine ilginizi çekecek iki belge ile karşınızdayız. Osmanlı Arşivi, hem ülkemiz hem de dünya tarihi için hazine değerinde bilgiler/belgeler ihtiva etmektedir. Arşivde devletle ilgili siyasi ve iktisadi belge ve defterlerin yanı sıra sıradan insanlar, kadınlar ve çocuklara dair de milyonlarca kayıt bulunmaktadır. Önümüzdeki birkaç sayı boyunca dergimizde kimsesiz çocuklar, yetimler, yetimlerin korunması, barınması ve onların eğitimiyle ilgili belgelere yer vermek istiyoruz. Bu çerçevede; Osmanlı İmparatorluğu'nda yetim çocukların eğitim ve barınmasıyla ilgili, devletin genel politikasının izlerini sürmeye bu iki belgeden başlayabiliriz.



Elimizdeki ilk belge 22 Mart 1869 tarihli olup Bosna'da kimsesiz 100 kız ve erkek yetim çocuğu barındırabilecek bir Darüşşafaka¹ açılması hakkındadır. Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde sadaret evrakı arasında yer alan belgenin künyesi A. MKT. MHM (Sadâret Mektubî Mühimme), nr. 439/82. Belgeye göre Bosna'da açılacak Darüşşafaka için öncelikle şehrin uygun bir yerinde arsa bulunur. İnşaat masrafı için gereken meblağ da memurlar, zenginler, Gazi Hüsrev Bey Vakfı ve İsa Bey vakfından karşılanır.

İkinci belge ise, Başbakanlık Osmanlı Arşivi C. MF (Cevdet-Maarif) tasnifi, 6542 numarada kayıtlıdır. 4 Kasım 1872 tarihli. Bu belge; günümüzde Bulgaristan sınırları içinde bulunan bir zamanlar Osmanlı İmparatorluğu toprağı olan Rusçuk'ta yapılan kız ıslahhânesinin açılışıyla ilgilidir. İslahhâne; Osmanlılar'da kimsesiz ve fakir çocuklara mesleki eğitim vermek üzere kurulan ve daha sonra sanat mektepleri haline dönüşen kurumların adıdır.² Bu şekilde kimsesiz çocuk-

* Dr.,
nurdansafak@yahoo.com

1 Günümüze kadar devam eden Dârüşşafaka, öksüz ve yetim Müslüman çocukları okutmak için açılmıştır. Bkz. Halis Ayhan-Hakkı Maviş, "Dârüşşafaka", *DİA*, 9, 7.
2 İlk ıslahhâne 1863 yılında Niş'te Tuna Valisi Midhat Paşa tarafından kurulmuştur. Kız çocukları için ilk ıslahhâne ise 1868'de Rusçuk'ta açılmıştır. Bkz. Cemil Öztürk, "İslahhâne", *DİA*, 19, 190.

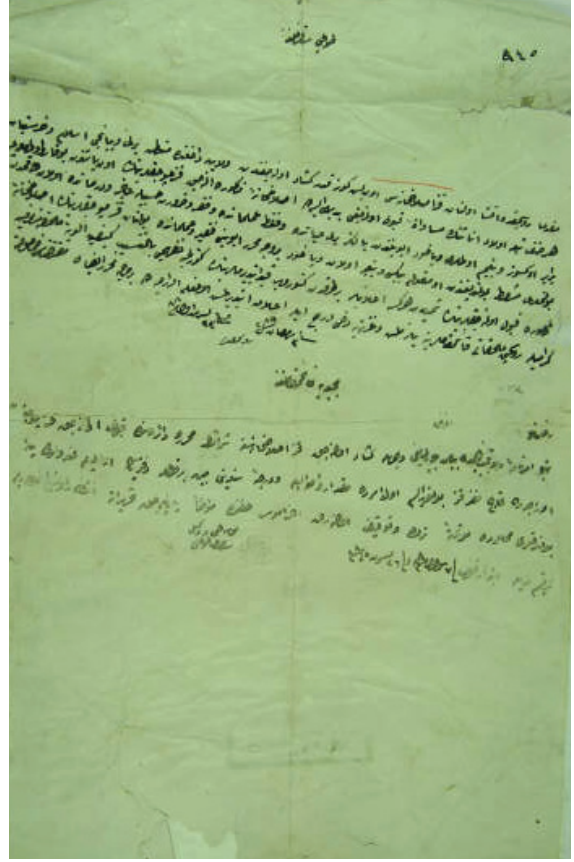
ların mesleki eğitimle topluma kazandırılması amaçlanmıştı.³

Arşiv belgesinin ayrıntılarına gelecek olursak 1872 yılında Rusçuk'ta kız ıslahhânesi on beş güne kadar açılacaktır.⁴ Bu ıslahhâneye Müslüman ve Hristiyan kız çocukları eşit olarak alınacaktır. Lakin ıslahhâneye girmek için kızların on yaşından büyük, öksüz ve yetim veya ebeveyninden yalnız biri hayatta ve çalışamayacak durumda olması gerekiyor.

1. BOA, A. MKT. MHM (Sadâret Mektubî Mühimme), nr. 439/82, 8 Zilhicce 1285 (22 Mart 1869).

Bosna vilayetiyle mâliye ve ma'ârif nezâret-i celîlerine;

Bosna'da eytâm-ı İslam zükûr ve inâsından yüz nefer etfâli isti'âba kâfi olacak sûrette te'sîs olunacak Dârü's-şafaka açmak şehrin münâsib bir mevki'inde bir arsa tedârik eylediği gibi mesârif-i inşâiyye muktezî olan yüz elli bin guruşun me'mûrin ve ashâb-ı servet taraflarından ve Gazi Hüsrev Bey evkafı müsteğillâtından i'âneten i'tâsı kararlaştırılmış ve mesârif idâresi için senevî lüzûm görünen altmış bin guruşa dahi İsa Bey'in müsakkafat vakfiyyesinden muattal misâfirhane tahsisâtı bulunan on bin guruşla senevî zebh edilen Karaman celeplerinden hasıl olabilecek yirmi bin guruş karşılık ittihâz kılınmış olduğundan kusûr kalan otuz bin guruşun hazîne-i celîleden tahsîs ve i'tâsı tensîb olunmuş ve bi'l-istizân irâde-i seniyye-i hazret-i padişahî dahi ol merkezde müteallik ve şeref-südürlü buyruyla keyfiyet mahalline bildirilmiş olmağın hazinece muâmele-i lâzime-nin ifâsına himmet edildi ve bunun sûret-i idâresi



hakkında Dersaadetce yapılan nizâmnâmeden bir nüshasının irsâli ifâdesine dâir meclis-i vilâyetten meb'ûs mazbata Şûrâ-yı devlete havâle kılınmıştı sâye-i meâlim-vâye-i hazret-i padişahide eytâm teb'âsının infak ve idare ve ta'lim ve terbiyelerini te'mîn zımnında o makûme te'sîsât-ı hayriyyenin Bosna'da vücûda getirilmesi lâzimedenden olduğuna binâen zikr olunan Dârü's-şafaka'nın te'sîs ve teşkîliyle idâresine medâr olmak üzere mahall-i emvâlinden senevî otuz bin guruşun sarf ve i'tâsı ve karşılık tutulan vâridâtın İsa Bey vakfı tahsîsâtının meşrûat-ı lehi ma'mûr olmasıyla mahallince bir başka karşılık bulununcaya kadar muvakkaten bu işe sarf ve isti'mâli ve Dersa'adet Dârü's-şafakasının nizâmnâmesi henüz yapılmadığından oraca bir layiha kaleme alınarak tedkîk olunmak üzere bu tarafa irsâli husûslarının ma'ârif mahalline bildirilmesi beyân-ı hal siyâkında tezkire tensîb olunarak bi'l-istizân müte'allik buyrulan

3 Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, II, İstanbul 1940, 572.

4 Aslında bu ıslahhâne 1865 yılında açıldı. Ancak kısa bir süre sonra maddi kaynak yetersizliği yüzünden kapandı ve eğitime başlayamadı. Ancak 1872 senesinde faaliyete geçti. Cemil Öztürk, "Türkiye'de Meslekî ve Teknik Eğitimin Doğuşu I: Islahhâneler", *Prof. Dr. Hakkı Dursun Yıldız Armağanı*, Ankara 1995, 431.

irâde-i seniyye mücebince keyfiyet vilâyet-i müşârun ileyhâya ve mâliye nezâret-i celîlesine iş'âr kılınmış olmağın savb-ı devletlerine havâlesi tensîb olunmuş ve bi'l-istizân müte'allik buyrulan irâde-i isâbet-âde-i cenâb-ı şehriyârî mücebince keyfiyet mâliye ve ma'ârif nezâret-i celîlerine bildirilmiş olmağın ber-vechi muharrer mukteziyâtının icrâsına ve me'mûriyet ile sâir himmetkârân taraflarından bu bâbda ibrâz kılınan muâvenet bâis-i mahzûziyet cihan-kıymet-i hazret-i velî ni'met olmasıyla o yolda lazım gelenlere tebliğât-ı münâsibe ifâsına.

2. BOA, C. MF (Cevdet-Maarif),
nr. 6542, 4 Kasım 1872

Ruşçuk'ta inşa olunan kız ıslahhânesinin açılışı.

945

Tulca Mutasarrıflığı'na

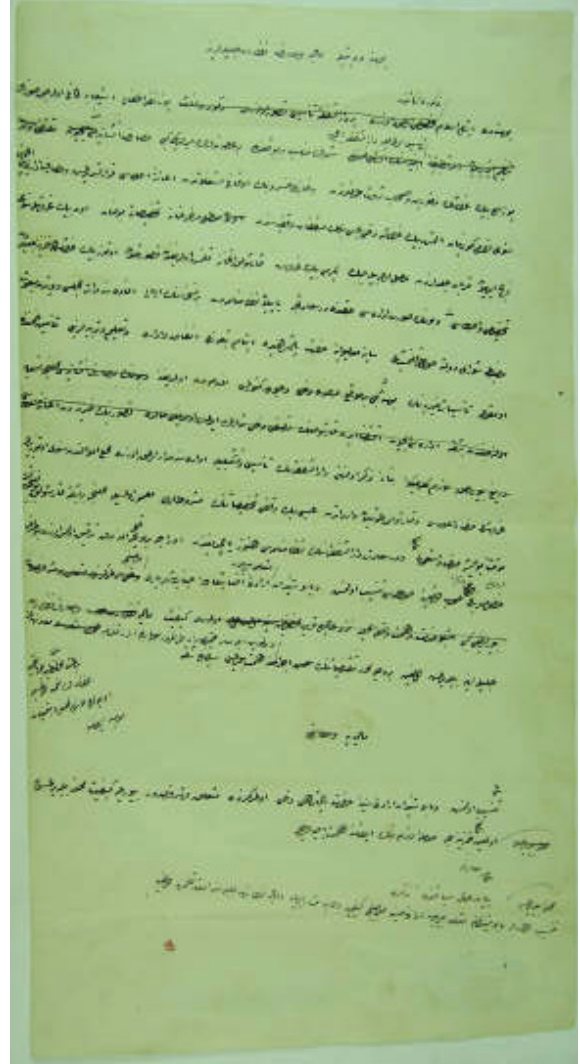
Mukaddemâ Rusçuk'ta inşâ olunan kız ıslahhânesi on beş güne kadar küşâd olunacağından vilâyet dâhilinde mutavattın yerli ve yabancı islam ve hristiyan her sınıf teb'a-i evlad-ı inâsın müsavaten kabûl olunacağı bedîhi ise de ıslahhâne-i mezkûre alınacak kız çocuklarının on yaşından yukarı olmalarıyla beraber öksüz ve yetim olmaları veyahûd ebeveyninden yalnız biri hayatta ve fakat amel-mânde ve fakr u zarûret hasebiyle acîz ve der-mânde olan takımdan bulunmaları şûrût bulunduğundan o makûle bîkes ve yetime olan veyahud ber-vech-i muharrer ebeveyni fakîr ve amel-mânde bulunan kız çocuklarının ıslahhâne-i mezkûre kabûl olunacaklarının şimdiden herkese i'lanıyla bir taraftan götürüb kayd ettirmelerinin güzelce tefhîmi bi't-tensîb keyfiyet elviye-i mülhaka mutasarrıfın-i kirâmıyla Rusçuk mülhakâtı kâim-makâmına yazılmış ve gazeteye dahi derc ile i'lân ettirilmiş olmağla oraca da ber-vech-i muharrer ifâ-yı muktezâsı husûsuna

Fi 3 Ramazan sene [1]289 (4 Kasım 1872) ve fi 23 Teşrin-i evvel sene [12]88

Ruşçuk'tan

Mecidiye Kaim-makâmlığına

Rif'atlü efendim



İş bu emir-nâme-i vilâyet-penâhîde beyân buyrulduğu vechile küşâd olunacak kız ıslahhânesine şerâit-i muharrire dâiresinde kabûl olunacak kız çocuklarından oraca da kaç nefer kız bulunur ise evvel emirde mikdâr ve ahvâliyle derece-i sinlerini mübeyyen bir kıt'a defterin irsâliyle kendüleri yine bulundukları mahallerde muvakkaten terk ve tevkîf olunarak i'zâmları hakkında muahharan yazılacak tahrîrât intizâr olunması ihzârıyla terkîm zeyle ibtidâr kılındı.

Fi 7 Şevval sene [12]89 (8 Aralık 1872) ve fi 26 Teşrin-i sâni sene [12]88

Muhasebeci vekili Mutasarrıf-ı Tulca

mühür

(...)

Şefkat



Hayati HÖKELEKLİ*

Şefkat nedir?

Şefkat, çevresindeki insanları kabullenme, onlarla yakından ilgilenme, onlara sevecenlik ve sempati ile yönelmedir. Başkasını koruma, himaye altında bulundurmaktır. Dolayısıyla, çevresindeki insanların iyi özelliklere sahip olmalarını arzu edip, onları felakete sürükleyecek yanlış işlerden ve kötü davranışlardan koruma isteği de şefkat duygu ve düşüncesinden kaynaklanır.



Şefkatten ve otoriteden yoksun olmak yüzünden ahlâk dışı birçok davranışlar meydana gelir. Günümüzde çocuk ve gençlerde görülen davranış sapmalarının altında işte bu şefkat değerinden yeterince beslenememe eksikliği vardır. Anne-baba şefkatinden mahrum kalan çocuklar bugün, her zamankinden daha çok görülmektedir. Boşanmaların artmasıyla pek çok çocuğun parçalanmış ailelerde hayatını sürdürme durumunda olması, çok hızlı bir hayat temposu içerisinde anne babaların kendi iş ve geçimleriyle son derce meşgul olmaları, haz ve eğlence kültürüne düşkünlüğün baskın bir hal alması gibi durumlar nedeniyle çocuklar, şefkatle okşayan bir ele, sevgi ile bakan gözlere ve iyi telkinler yapan büyüklere kavuşamadıkları için, kendi ızdıraplarıyla baş başa kalmaktadırlar. Onlar kötü kimselerle arkadaşlık yapmakta, hayatın sertliklerine ve kötülüklerine karşı kayıtsız ve duygusuz bir hale gelmektedirler. İnsanlara ve hayvanlara karşı insafsız, merhametsiz ve zalimce davranışların, yıkıcı ve saldırgan ve acımasız eğilimlerin tohumları çoğunlukla ailede yaşanan yanlış ve kusurlu ilişkilere bağlı olarak atılmaktadır. Birçok acımasız katil ve serserinin hayat hikâyelerine bakıldığında, onların şefkat ve merhametin yaşanmadığı bir ortamda büyüdüğüleri görülür.

Şefkat, kendini ve diğer insanları kabullenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Şefkat, her türlü hakkın ötesinde herkese hak etmediği ama onu aydınlatan sevgiyi verir; açıklanamayan ama borçlu olunan, karşılıksız ama gerekli bir lütuf gibi aydınlatır bu sevgi bizi. Şefkat duygusal olgunluğun son ifadesidir. Kişi, ken-

* Prof. Dr., Uludağ
Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
Din Psikolojisi Bilim dalı.
hhokelekli@uludag.edu.tr



dini anlamının en derin noktalarına ve zirvesine, ancak şefkat sayesinde ulaşabilir.

Şefkatin psikolojik anlamı

Şefkati genellikle yumuşak ya da hassasiyetle ele alınacak bir şey olarak kabul ederiz. Şefkat bazen bu bağlamda bulunur, fakat gerçekte çok daha güçlü bir psikolojik anlamı vardır. Şefkatli olmak için kişi sevgi, nefret, keyif, korku, acı gibi her duygunun etkisini kabul etmeli, bu duyguları anlayışla karşılamalı, yeterince içine sindirip hazmedebilmeli ve anlamını kabul edebilmelidir ki, böyle bir duyguyu yaşayan kişi ile duygusal bir bağ içine girebilsin. Öfkenin zarar verici yönüyle, dehşetin yürekleri paramparça eden etkisiyle, sevginin en yumuşak dokunuşlarıyla yüzleşmek ve bu yüzleşmenin ardından, duyguların kabulü ve onları yaşayanları kavramak anlamına gelen bütün bu duyguları geniş bir bağlamda kucaklamak sevginin en güç yanıdır.

Şefkatli olmak demek, tutkuyu, başkalarının tutkularını, kendi içinde ortaya çıkan tutkuyu yaşamak demektir. Şefkat, duyguyu bir izleyici gibi dışarıdan gözlemek değil, ona katılmak, duygusal bir beraberliğe girmek demektir. Şefkat, duyguyu isteyerek yüklenmek, onu karşılayacak ve gerçekleştirecek güce sahip olmak demektir. Şefkat öfkeden daha güçlüdür, sevgiden ve korkudan daha kuvvetlidir. Şefkat insan olarak kişinin gücünün ölçüsünü gösterir. Şefkat zayıfların duygusu değildir. O, güçlülerin zor elde ettikleri bir haldir.

Şefkatli insan, bir kişinin zor zamanlarında yanına sadece iyi kalpli bir şekilde giden insan değildir. Sever, ancak aynı zamanda nefret de eder. Cesareti vardır, aynı zamanda korkusu da. Keyif alır, aynı zamanda acı çeker. Şefkatli insan, sadece tatlı duygular taşımaz, hayatın güçlüklerini ve acı yönlerini de yaşar. Şefkatin sınırı insan duygularının sınırıdır.

Kızgınlık, şefkatin tanımlanmasına bir örnek vermek için kullanılabilir. Öfkeli birine karşı şefkat göstermek, kişinin bu öfkenin anlamının içine girmeye kendisine izin vermesi demektir. Öfkeli kişiye şefkat göstermek, kişinin diğer kişi kadar öfkelenmesi demek değildir. Eğer şefkat gösteren kişi de öfkelenirse, o da o öfke içinde kaybolup gidecek ve içinde şefkat göstermeye hiç yer bulamayacaktır. Ayrıca, şefkat göstermek, ne öfkeli birisi için üzüntü duymak (kişi üzülebilir fakat bu şefkat için temel unsur değildir), ne de öfke için üzüntü duymaktır (öfkenin acınacak bir durum olduğunu hissedebilir fakat bu şefkat değildir). Şefkatin öfkeyle ilgisi yönüyle birincil unsuru, onun etkisini hissederek anlamını hazmetmektir. Bu, kişinin öfke duygusunu görmezden gelmesi ya da öfkeli kişinin öfkesini hemen onaylaması veya öfkeli kişiyle birlikte karşı tarafa hemen saldırması anlamına gelmez. Kişi, başlı başına ayrı bir birey olarak, yukarıda sözü edildiği şekilde davranabilir ya da davranmaz. Öfkeli birisine şefkat göstermek demek, duygusal bir şekilde, öfkenin doğasını bilmek demektir.

Öfkeli birine şefkat göstermek, kişinin öfke konusunda ve öfke deneyiminde kendi kapasitesini kullanması anlamına gelir. Kişi öfkeyi, bir tür duygudaşlık yolu ile, öfkenin ezası ve cezası, verdiği acı, zorlayıcı yapısı, ele geçirdiği kişiyi çaresiz bırakması, kişide yol açtığı patlama ve zarar verme güdüsü ile, kişinin kendisinden nefret etmesi ve öfkeden kaynaklanan acı çekmesi ve suçluluk duyması ile anlar. Öfkeli birisine şefkat göstermek demek, onu bu kadar öfkeliendiren şeyin ne olabileceği anlamına dahil olmak demektir. O an için gerçeğin ve öfke durumunun bir çeşit kabulü anlamına gelir.

Keyifli ya da üzüntülü birine karşı şefkat hisset-



Şefkatli olmak demek, tutkuyu, başkalarının tutkularını, kendi içinde ortaya çıkan tutkuyu yaşamak demektir. Şefkat, duyguyu bir izleyici gibi dışarıdan gözlemek değil, ona katılmak, duygusal bir beraberliğe girmek demektir. Şefkat, duyguyu isteyerek yüklenmek, onu karşılayacak ve gerçekleştirecek güce sahip olmak demektir.



mek için kişi, bu duyguların ne içerdiğini ve bu duyguların, onları yaşayanlar için ne anlam ifade ettiklerini anlamak için, keyif ya da üzüntü için kendi kapasitesini kullanmalıdır. Korkmuş, yalnız ya da cinsel olarak uyarılmış veya aç, kıskanç, şüpheli ya da melankolik bir ruh hali içinde bulunan kişiye şefkat hissetmek için, kişi bu duyguların, durumların ve ruh hallerinin ne anlama geldiğini anlamak için kendi iç dünyasına başvurabilmelidir.

Şefkat ve başkalarını anlama

Böylece denebilir ki, kendini ve başkalarını anlama ile şefkat çok yakından ilintilidir. Öncelikle, bir başkasını anlamak için, sadece onun ne düşündüğünü değil, ne hissettiğini de anlamalıyız. Zihinde olanı anlamak yeterli değildir. Kalbinde olanı anlamak da çok önemlidir. İkincisi, kişinin kendini anlaması için de duygularıyla barışık olması gerekir. Kişinin kendi duygularıyla barışık olmaksızın, başkalarının kalbinde olanı anlaması da mümkün değildir.

Bir başkasının öfkelerini anlayacaksam, önce kendi öfkemle yüz yüze gelmeli, onu tatmalı, onunla barışmalı ve kelimenin en derin duygusal bağlamdaki anlamıyla onu bilmeliyim. Eğer içimdeki öfke, derhal bir suçluluk duygusuyla perdelenirse ve öfkeyi hissetmem için kendime izin vermemden önce onu bir şekilde yargılasam öfkemi bilmem mümkün olmaz. Öfkemi bilmek için kendimi, kızgın olma hakkına sahip ve kızgınlığına saygı duyulması gereken, o an için, kızgın birisi olarak kabul etmeliyim. Kızgınlığım konusunda çok farklı şeyler düşünebilirim, belki pişmanlık duyabilirim, kendimi aptalca hissedebilirim ya da öfkelenme-

de acele davrandığımı düşünebilirim. Sonradan aklıma gelen bir düşünce olarak da, az kızgınlık duyduğumda bile, kendini kızabilen birisi olarak kabul eden birine göre, çok fazla kızgınlık gösterdiğimi hissedebilirim. Bu görüşler önemli olmakla birlikte, ikinci dereceden önem taşımaktadırlar. Şefkatin temel öneme sahip hususu duygunun bizzat içine girebilmedir.

Kişi bir duyguya girerse ve bu anlamda kendi duygularının etkisini hissetme, bilme ve kabul etme arayışı içinde olursa, kişi kendisine karşı şefkatlidir. Bu, başkalarına şefkat göstermek için de gereken en temel durumdur. Örneğin, ben kendimi zaman zaman korkan birisi ya da bir zamanlar çok korkmuş bir çocuk olduğumu kabul etmezsem, bir başkasının korkusuna da şefkatle yaklaşamam.

Şefkat ve keyif ilişkisi

Genellikle, -şefkat gösterme ve hoşnut olma durumu arasında bir ilişki kurmamıza karşın- şefkatin bir başka duygu olan keyifli olma duygusu ile bağlantısına da kısaca bakalım. Kişi bu duygu için kendi kapasitesini kullanır, bu duyguyu yaşadıkça, bu duyguyu hak edip kendisinde sevinç ve keyif duyma hakkı olduğunu bilerek onunla barışık oldukça, keyifli olma bağlamında şefkatli olabilir. Kişinin kendisi keyifli değilse, keyfi paylaşamaz. Kişinin parası ya da gücü olursa, tabii ki, başkalarının keyif aldığı durumlara ya da araçlara sahip olmak için pek çok şey yapabilir. Fakat bu şefkatle aynı şey değildir. Keyifli birisine karşı -gerek bir başkası gerekse kişinin kendisi olsun- şefkatli olmak kendini kabul etmenin en üst derecesini gösterir. Ve belki de kişinin kendini gerçekleştirmesinin son noktası olarak alınabilir.



Kendisini kabul eden kişi, kendi iç dünyasında neler olup bitişinin anlamını ve etkisini anlama arayışı içinde olan ve başkalarının başına gelene de tepki veren kişidir. Bir başkasını sevmek için kişinin kendisinden nefret etmesi gerekmez. Tam tersine, kişinin kendisinden nefreti başkalarından nefretiyle ilgilidir; kişi sağlıklı bir şekilde kendisini sevmedikçe başkalarını da sevemez.



Şefkatli olmak, diğer şeyler arasında duyguyu kendini gerçekleştirme noktasında ele aldığımız anlamına gelir. Duyguyu bu yönden ele aldığımızda genellikle düşündüğümüzden çok farklı bir bakışımız vardır demektir. Basitçe, kişinin sevebilmesi için nefretten kurtulması gerektiğini söyleyebiliriz. Fakat sevmek, nefret yetisinden vazgeçmek değildir. Çünkü en çok seven aynı zamanda en çok nefret edendir. Sevgiyi devre dışı bırakan durum, eğer varsa korkudur: Kişiyi sevmekten, nefret etmekten, sevinmekten ya da kişi, kendisi olduğunda ortaya çıkan tüm duyguları kullanmaktan uzak tutan korku.

Eğer yeterince cesareti olsa kişinin korkmayacağı ileri sürülebilir. Fakat cesaret, korkunun olmadığı anlamına gelmez: kendisiyle yüzleşme cesaretine sahip olan kişi, korkutucu şeylerle yüzleşme cüretini de gösterecektir. Bunun gibi, keyifli olmak üzüntüyü dışlamak anlamına gelmez.. Çünkü çok sevinç duyabilen kendisini acıya en fazla maruz bırakandır. Keyifle kendini gerçekleştirme şansını kullanan kişi, aynı zamanda hayal kırıklığına uğrama riskini de almaktadır. Fakat, keyfin yerini üzüntü alırsa, kendisi olma cesaretine sahip kişi, hiçbir şey hissetmemek yerine, daha çok üzüntüyü hissedecektir. Keyifli ya da üzüntülü hissetme durumuna en uzak olan şey hiçbir şey hissetmeme durumudur.

Kendini sevmek ve başkalarını sevmek

Şefkat kavramı, kişinin kendisi ve başkaları için sevgi duyması ile ilintilidir. Şefkat, kişinin kendini de başkalarını da kabul etmesi anlamını en derin manada taşır. Kendisini tam olarak kabul edebilen

kişi, başkalarını da tam olarak kabul eden kişidir. Kendisini kabul eden kişi, kendi iç dünyasında neler olup bitişinin anlamını ve etkisini anlama arayışı içinde olan ve başkalarının başına gelene de tepki veren kişidir. Bir başkasını sevmek için kişinin kendisinden nefret etmesi gerekmez. Tam tersine, kişinin kendisinden nefreti başkalarından nefretiyle ilgilidir; kişi sağlıklı bir şekilde kendisini sevmedikçe başkalarını da sevemez.

Birçok insan, kişinin ancak kendisini inkâr ederek başkalarına hizmet edebileceği görüşüne sahiptir. Bazıları, gerçekten kendini adanmış bir öğretmenin, hiçbir şey almaksızın hep kendinden bir şeyler vermesi gerektiğini düşünmektedir. Kendileri için hiçbir şey talep etmeksizin sürekli başkalarına yardım eden kimseler vardır. Kendilerinin de rahat etmeye hakları olduğunu düşünmeksizin şiddetli rahatsızlıklara katlanan öğretmenler vardır. Kendilerinin aptallık yapma hakları almaksızın etraflarındaki aptallara memnuniyetle katlanmaları gerektiğine inananlar vardır. Kendilerinin kızgınlık duyma hakları almaksızın başkalarının öfke ve kızgınlıklarını göğüslemeleri gerektiğine inanan öğretmenler vardır. Kendileri için tutkuyla sevgi arayışına girmeksizin, başkalarından sevgi beklemeksizin, bütün varlıklara karşı sevgi göstermeleri gerektiğine inananlar bulunmaktadır.

Başkalarına bir şeyler verip, onlara ulaşmaya çalışırken, kendisiyle bir türlü karşı karşıya gelmeyen, kendi duygularını yaşamayan bir öğretmen asil olabilir, fakat kendi bütün potansiyelini gerçekleştirememektedir. Yolun yarısında durmaktadır. Kendini kurban etmek şefkat göstermek değildir. Kişi kaygıdan kaçmak, suçunu telafi etmek için, kendisini başkalarına zorlantılı bir şekilde adaya-

bilir. Kişinin başkaları adına gerçekleştirdiği çabaların gerçekten işe yaraması için, iyi kalpli bir insanın davranışlarından daha fazlasını yapması gerekir. Anlayışlı, kabul eden ve şefkatli birisi olması gerekir.

Kişinin incinmiş birisine en iyi şekilde yardım edebilmesi için, kendi duygu dünyasında incinmiş olmanın ne anlama geldiğinin farkında olması gerekir. Kişinin, bir başkasının sevgiye açlığını, kabul görme arzusunu, dostluk için ne kadar aç olduğunu anlayabilmesi için, kendisi dünyasında bu duyguları tecrübe etmiş olması gerekir. Şefkat gerçekten dünyada büyük bir güçtür. Şefkatli davranış gerçekte bir gücün kullanılışı, biriken bir dostluk stokudur. İnsanları en iyi idare edenler, başkalarına karşı sevgi, şefkat ve merhamet duyanlardır.

Şefkat bir ihsan değil, gönlün nezaketi, cömertliğidir. İnsanlar ellerindeki parayı rahatça verebilirler; çünkü para cüzdandan çıkan bir şeydir. Ama şefkati kendileri için saklarlar, çünkü şefkat gönülden gelmektedir. Para veriyormuş gibi şefkat göstermenin pek önemi yoktur. Bu biçimde gösterilen şefkat çoğu zaman başkalarına yarar kadar zarar da verebilir. Ancak gösterilen gerçek sempatinin ve isteyerek yapılan yardımın kötü sonuç vermesine imkân yoktur.

Kişinin kendisini ve kendi duygularını kabul etmeden mahrumiyet söz konusu olduğunda, verme süreci sağlıklı bir zorlantı durumu olabilir. Kişi, başkasının almaya istekli oluşu gibi, daima vermeye de tutkulu olabilir ve herkes için güdüler aynı özelliği gösterir. O an için alıcı konumundaki kişi için, karşısındakinin zorlantılı veriş memnuniyet verici olabilir, fakat uzun vadede değildir. Bu durum, bazen çocukların büyüklere verdikleri tepkiler gözlemlendiğinde görülebilir. Bir büyük, elinde oyuncaklarla gelir. Çocuklarla onların istedikleri oyunları oynar. Her istediklerini öylesine yerine getiri ki, tahammülü ve sabrı sınırsız gibi görünür. Fakat bir süre sonra çocuklar ondan sıkılırlar; sıkıcıdır artık. Ona içi dolu torba gibi bakarlar. Sonra bir başkası gelir. Onun derdi sadece başkalarına iyilik yapmak değildir. Çocukların oyununa da katılır, onun da ne oynayacağına ve nasıl oynayacağına dair kendi düşünceleri vardır. Zaman zaman



sabrı azalır, kızar ve çeşitli zamanlarda duyguları ortaya çıkar. Fakat bir şekilde ortaya çıkan bir kıvılcımı vardır. Çocuklar ona kızarlar ama gene de geri gelmesini arzu ederler. İçlerinden birinin bir derdi olduğu zaman, alabildiğine cömert olup onlara oyuncaklar getirene değil bu kişiye giderler. Çünkü birisi hesapsız cömertliğini getirmiştir, diğeri ise kendisini. ■

Kaynakça

- Ahmet Rifat, Tasvîr-i Ahlâk (bas .haz. H. Algül), İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser, ts.
- Compte- Sponville, André, Büyük Erdemler Risalesi (çev. I. Ergüder), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004.
- Jersild, Arthur T., Öğretmenin Kendisiyle Yüzleştiği An (çev. A. Kaplan), İstanbul: Dem Yayınları, 2005.
- Kandemir, M.Yaşar, Örneklerle İslâm Ahlâkı, İstanbul: Nesil Yayınları, 2.bas., 1980.
- Kınalızâde Ali Efendi, Ahlâk-ı Alâî, 8.Bas. (haz. H. Algül) İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser, ts.
- Öymen, M. Münir Raşit, Psikoloji,Sosyoloji ve Pedagoji Açısından Ahlâk Eğitimi ve Ahlâkın Testle Ölçülmesi, 3. bas., İstanbul: Murat Matbaacılık, 1975.

Günümüzde DKAB Dersleri: Engeller ve Öncelikler



Mustafa YILMAZ*

Din eğitimi ve öğretiminde çocuğun gelişiminden kaynaklanan birtakım sınırlılıklar bulunduğu, bazı eğitimciler tarafından ifade edilmektedir. Bu sınırlılıklar çocuğun yeterli bir zihinsel olgunluğa erişmediği, dil gelişiminin ve tecrübelerinin sınırlı olduğu noktasında toplanmıştır. Gelişimden kaynaklanan bazı sınırlılıklar şöyle özetlenebilir:



- Çocuğun gelişmekte olan zihin yapısı
- Çocukların sınırlı kelime dağarcığı
- Çocukların sınırlı tecrübeleri

Bu noktada şu da unutulmamalıdır ki çocukların zihin gelişimlerinin ve kelime hazinelerinin belli bir seviyede bulunması, tecrübelerinin ise sınırlı olması çocukluk yıllarında din eğitim ve öğretiminin bir kenara atılması anlamına gelmemektedir. Çocukların gelişmelerine yardımcı olacak ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim programı gerekmektedir. Öyle bir eğitim verilmedir ki, ileride kendisini bekleyen soru dizilerine ve şüphelere karşı çocuğu hazırlayabilsin.

Zihinsel gelişimden kaynaklanan sınırlılıkların yanında aşağıda zikredilen unsurlar da insanı din eğitiminden alıkoyabilecek engeller arasında zikredilebilir:

- İlgisizlik
- Bilgisizlik
- Gelenekçilik (şuursuz taklit)
- Kibir ve inat
- Aşırı sevgi

Bahsedilen bu sınırlılıklar, çocuğun din eğitim ve öğretiminde bazı önceliklere riayet edilmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Muhatabın hazır oluş durumuna göre bir tedricilik takip edilmesi gereken din eğitiminde çocuğun öğrenmeye hazır olması pasif bir şekilde beklenmemelidir. Onun yerine en uygun yardımlarda bulunmak gerekmektedir. Aksi halde hazır oluş fark edilmeyebilir. Bu amaçla iyi hazırlanan okuma kitapları, çocuğun doğal ilgilerini işler, geliştiren

* Değerler Eğitimi Merkezi.
mustafayilmaz@dem.org.tr

rır, ona kelimeleri yerinde ve doğru kullanma alışkanlığı kazandırır.

Gerek zihinsel, gerek duygusal ve gerekse dinsel hazır oluş süreci ile paralel işlemesi gereken din eğitiminin üç farklı işlevi vardır. Bunlar muhatapının zihin, kalp ve nefesine hitap eden yönleridir. Zihnin eğitimi, kişiye dinî düşünce melekelerini kazandırmayı, kalp eğitimi inancı benimseterek dinî davranış kazandırmayı, nefis eğitimi de istenmeyen dürtüleri bastırmayı hedefleyen temel esaslardır. Bir din eğitimi faaliyetinde bu üç esasın birlikte gözetilmesi gerekir. Bunlar birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünülmelidir; birinin ihmal edilmesi, eğitimde arzulanan sonucun alınmasını önleyecektir.

Güncel Bir Problem: İletişim Zenginliği

Yukarıda bahsedilen sınırlılık ve engeller günümüzde yeni bir problem alanı ile karşı karşıyadır. Günümüzde gelişen iletişim teknolojileri çocukları küçük yaştan itibaren yoğun bir bilgi bombardımanına altınmaktadır. Bu da çocuklarda küçük yaştan itibaren bilgiyi edinme ve iletişim kurma açısından bir alışkanlık yaratmaktadır. Bu alışkanlık günümüzde multimedya olarak adlandırdığımız çok kanallı iletişimdir. Televizyon, bilgisayar gibi birden çok medya (görüntü, ses, video, doğrudan etkileşim vb.) ile muhatap olan çocuklar yaşı ilerledikçe yeni bilgileri de aynı şekilde alma, sorgulama ve kendine mal etme alışkanlığı kazanmaktadırlar. Bu noktada ilköğretim çağında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile tanışan öğrenciler aynı iletişim zenginliğini aramakta, öğretmen ve ders içeriğinden tatmin olmayınca da ilgisini kaybetmektedir.

Tekdüze geçen dersler, ders kitabını okuyup üzerinde öğretmenin anlattıklarını dinlemekten, ara sıra basit sorulara cevap vermekten ibaret sınıf içi iletişim, günümüz öğrencisinin ihtiyaçlarına cevap vermemektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin artık multimedya (çok kanallı iletişim) ustaca kullanması zorunlu hale gelmiştir.

Öğrenciye derste gösterilecek bir resim, görmeye alıştığı kaliteli resimler kadar güzel değilse, ders

için hazırlanan animasyonlar ve filmler, beğenerek izlediği filmler kadar özenli ve etkileyici değilse Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden beklediğimiz verimin alınması zor olacaktır. Bunun için de bu tür materyalleri hazırlayacak bilgi birikimi ve teknolojik yeterliği bulunan grupların oluşturulması ve tüm öğretmenlerin teknoloji kullanımında kendini geliştirmesi gerektir.

Günümüzde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılan materyalin görsel, teknik ve pedagojik açıdan yeterli olduğunu söylemek maalesef mümkün değildir. Teknolojik materyal dendiğinde öğretmenlerimizin ilk aklına gelen şey olan sunular incelendiğinde karşımıza genelde özensiz hazırlanmış, eğitim ilkelerine dikkat edilmemiş sayfalar çıkar. Bu da öğretmenlerimizde teknolojinin, eğitimde bir araç olarak değerlendirilmediği, sunuların hazırlanmasının hala bir amaç olarak görüldüğü sonucunu ortaya çıkarır. Ancak maalesef sırasında oturup sunuları ve diğer materyalleri gören öğrenciler bunlardaki kaliteyi ders ile irtibatlandırır. Materyaller kaliteliyse ders de, öğretmen de anlattığı konu da kalitelidir ve ciddiye alınmaya değerdir.

Sonuç olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin önünde duran ilgisizlik, bilgisizlik, gelenekçilik, kibir ve inat gibi engelleri aşmanın en etkili yolu öğrenci ile sağlıklı iletişim kurmak, ilgisini çekecek yöntem ve materyallerle duygu dünyasına girebilmektir. Yukarıda belirttiğimiz zenginlikte olmamış bir ders ortamı ise maalesef bu zenginliğe alışmış olan öğrenciye çekici gelmeyecektir. Tıpkı günümüzde çoğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yaşadığımız gibi. ■

Kaynakça

- Ayhan, Halis (2005). Din Eğitimi ve Öğretimi, İstanbul: Dem Yayınları.
- Cebeci, Suat (1996). Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Dodurgalı, Abdurrahman (1999). Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Selçuk, Mualla (1990). Çocuğun eğitiminde dini motifler, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Değerler Eğitimi Merkezi'nden Haberler

“Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa’da Okullarda İslâm Öğretimi” uluslar arası sempozyumu gerçekleştirildi.

Değerler Eğitimi Merkezi (DEM), 16-18 Kasım 2007 tarihlerinde İstanbul’da “Müslüman Ülkelerde Din Eğitimi ve Avrupa’da Okullarda İslâm Öğretimi” konulu uluslararası bir sempozyum düzenledi. Müslüman ülkelerde din eğitimi ve Avrupa’da İslâm dini öğretiminin nasıl yapıldığını 25 ayrı ülkenin katıldığı geniş bir platformda, bilimsel olarak tartışılmasına imkân veren sempozyumda farklı ülkelerden gelen akademisyenler, ülkelerindeki İslâm din eğitimi sistemini anlattılar.

Her bir ülkede din eğitimi yapılanmasının felsefi ve tarihsel kökenlerinden

başlayarak din eğitiminin hangi okul türleri içinde hangi anlayışla verildiği hakkında bilgi sunuldu. Bildirilerde ele alınan ülkelerde din eğitimi konusunda yaşanan sorunlar ve tartışmalara da değinildi. Dünyada İslâm dini öğretimine ilişkin Türkiye’deki ilk çalışma olması bakımından sempozyum Türk kamuoyu ve eğitimcileri açısından önemli olduğu gibi, katılımcı ülkelerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunması bakımından da önemli katkıları oldu.

Sempozyumda şu ülkeler gündeme alındı: ■ Türkiye ■ Doğu Asya: Pakistan, Afganistan, Malezya, Endonezya ■ Orta Doğu: Suudi Arabistan, Ürdün, İran, Katar ■ Afrika: Fas, Cezayir, Senegal, Moritanya ■ Türk Cumhuriyetleri: Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ■ Balkanlar: Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya, Arnavutluk ■ Batı Avrupa: Almanya, Avusturya, Hollanda, Norveç, İsveç ve İngiltere.

Üç gün süren ve eğitimci, akademisyenler ve öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilen sempozyumun Cemal Reşit Rey konferans salonunda yapılan açılışında Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik, Din Öğretimi Genel Müdürü Prof. Dr. İrfan Aycan, İstanbul Müftüsü Prof. Dr. Mustafa Çağrıncı da birer konuşma yaptılar. Milli Eğitim



Bakan Huseyin Celik konuşmasında bugün dünyada din dersinin okul programlarında yer alıp almamasından daha çok, nasıl yer alacağı ve hangi yaklaşımla verileceği konusu üzerinde tartışmalar yapıldığını belirtti. Türkiye'nin de artık din dersinin varlığıyla ilgili tartışmaları geçerek bu derslerin içeriği üzerinde durması gerektiğini ifade etti. Celik bu konuda dünyadaki farklı yaklaşımlardan da örnekler verdi.

Sempozyumu düzenleyen kurum adına Ensar Vakfı başkanı Ahmet Şişman da konuşmasında Türkiye'de son zamanlarda gerek yeni anayasa hazırlıkları, gerekse AİHM'nin din dersleriyle ilgili kararı dolayısıyla din derleri hakkındaki tartışmalara değinerek,

din eğitiminde geriye dönüşün olmaması gerektiğinin altını çizdi. Ahmet Şişman, zorunlu din kültürü derslerinin yanısıra İslâm dini öğretimi için düşünülebilecek yeni bir eğitim programına duyulan ihtiyaca dikkati çekerek bunun için muhtemel alternatifler de dile getirdi.

Sempozyum düzenleme kurulu başkanı Prof. Dr. Recep Kaymakcan ise konuşmasında özellikle 11 Eylül sonrasında dünyada İslâm dini öğretimine yönelik –güvenlikle ilişkili konularla da ilişkilendirerek- artan ilgi dolayısıyla bu sempozyumun önemini altını çizdi. Din, ahlâk ve değerler eğitimi konularında politika oluşturma süreçlerine katkı sağlamayı hedefleyen “Değerler

Eğitimi Merkezi”nin bu sempozyumu düzenlemekteki amacının “Müslümanların çoğunlukta ve azınlıkta bulunduğu ülkelerde din eğitim ve öğretim politikalarının, yaklaşımlarının, pedagoji anlayışlarının nasıl olduğunu ve son yıllardaki değişim ihtiyacına nasıl cevap vermeye çalıştığını bilimsel bir platforma tartışılmasını hedeflemek” olduğunu belirtti.

Değerler Eğitimi Merkezi, Müslüman ülkeleri davet ettiği bu ilk çalışmasıyla bundan sonra bu alanda yapmayı düşündüğü çalışmalar için de bir başlangıç yapmış oldu. Sempozyumda sunulan bildiriler DEM yayınları tarafından (İngilizce ve Türkçe) kitap olarak yayınlanacak. ■

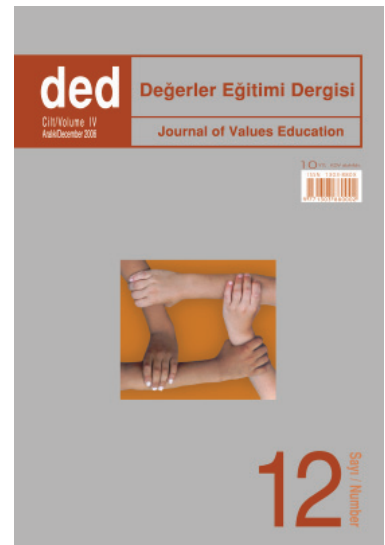
(DED) Değerler Eğitimi Dergisi'nin 12. sayısı çıktı

Değerler Eğitimi Dergisi'nin 12. sayısı yayınlandı. Değerler eğitimi alanında makalelerin yer aldığı hakemli, akademik bir yayın olan DED'in bu sayısında bulunan makaleler özetle şöyle: *Martin Buber'de Varoluş ve Etik: 'Ben-Sen' İlişkisi* konulu makalede yazar Aliye Çınar, değerleri felsefi anlamda tartışarak 'Ben-sen' ilişkisinin etik görünümüne ilişkin bir sorgulama sunuyor. Yazar, mistik bir hüviyette sunulmasına rağmen Buber'in ben-sen ilişkisinin nihayetinde doğal ahlâk veya hümanist etik sunabileceğini tespit ediyor.

Anneden Allah'a: Bağlanma Teorisi ve İslâm'da Allah Tasavvuru konu-

lu makalede Akif Hayta, psikoloji literatüründe inceleme konusu olan “bağlanma teorisinin” dinî inancın pek çok yönünü, özellikle Tanrı'yla olan ilişkilerin algılamasıyla ilgili olan boyutlarını anlamak için güçlü bir temel yapı sağladığını, bu teorisinin İslâm'da Allah tasavvurunu yorumlamak için de kullanılabileceğini savunuyor.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma konulu makale değerleri, eğitim kurumlarının paydaşları özeline konu ediniyor. Araştırmacılar



E. Karadağ, N. Baloğlu, P. Yalçınkayalar 214 ilköğretim okulu öğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin algıladıkları demokratik tutumları ile demokratik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir ilişkinin bulunduğunu tespit ediyorlar.

Öğretim Elemanlarının Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) konulu makale Şenay N. Sezgin, yüksek öğretim kurumlarında değerlerin belirlenme sürecini öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda tespit ederek, kurumların değerleri ile öğretim elemanlarının değerleri arasındaki ilişkiyi yorumlamaktadır.

Türk Çocuklarının Misyonerliğe Bakışı başlıklı makalede A. Faruk

Kılıç, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitapları içerisinde misyonerlik hakkında verilen bilgilerden hareketle öğrencilerin misyonerliğe bakışının nasıl etkilendiğini yorumluyor. Yazar özellikle, misyonerlik konusunda bu metinler sebebiyle öğrencilerin düştüğü kavram kargaşasının altını çiziyor.

Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği konulu makalede yazar Mustafa Köylü, toplumdaki yoksulluğu ortadan kaldırmak ve sosyo-ekonomik adaletsizlikleri ve mevcut

olan zulümleri engellemek için, Hristiyan din eğitimcileri tarafından geliştirilen Sosyal Din Eğitimi Modelini tanıtıyor.

Cami Eksenli Din Hizmetleri konulu makalede Ahmet Onay, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan on ilde yaptığı alan araştırmasıyla, imam ve müezzinlerin cami içinde ve cami dışında yürüttükleri din hizmetlerinin neler olduğunu tespit ediyor.

Kitabiyat bölümünde ise bir kitap ve üç sempozyum değerlendirmesi bulunuyor. ■

AB Gençlik ve Eğitim Projeleri

“Building Bridges” Building Europe Projesi

Avrupa Birliği Gençlik Projeleri kapsamında Polonya'nın tarihi Krakow kentinde “Building Bridges Building Europe” projesi organize edildi. Polonya'nın ev sahipliği yaptığı projeye Değerler Eğitimi Merkezi 4 kişilik bir ekip ile katıldı. Bir hafta süren projede, farklı kültürlerin tanış-

masına olanak tanıyan konular üzerinde çalışma ve tartışma oturumları düzenlendi. Türkiye, Polonya, İtalya, Almanya, Estonya ve Litvanya'dan yaklaşık 30 katılımcı ile gerçekleşen projenin bazı konu başlıkları şunlardı: Kültürlerarası Öğrenme, Göçmenlik, Çevre, Avrupa vatandaşlığı kavramı, Din ve Diyalog. Bu projeye katılarak öncelikle Avrupa Birliği vatandaşlarının

bu konulara bakışı hakkında fikir alışverişinde bulunma ve iletişimde yaşanan sorunların nasıl aşılması gerektiği konusunda tartışma fırsatı yakalanmış oldu. Değerler Eğitimi Merkezi'nin projeye katılımı, ülkemizin ve kültürümüzün doğru tanıtılması için bu tür projelere daha fazla önem vermemiz gerektiğini kendi açımızdan ortaya koymaktadır. ■



“Giriş Dersleri ve Atölye Çalışmaları” Kasım ayında 2007-2008 dönemine başladı...

Değerler Eğitimi Merkezi (DEM) 2007-2008 dönemine yürütmüş olduğu projelere yeni bir yapılanma süreciyle birlikte başlamıştır. Bu yeni yapılanma süreci aslında, Değerler Eğitimi Merkezi’nin çalışma alanları ve konularında hiyerarşik ve kademeli olarak öğrencilerin yetişmesine katkı sağlama amacı taşımaktadır. Lisans öğrencilerinin Din Eğitimi, Din Psikolojisi, Ahlak Felsefesi, Din Sosyolojisi gibi alanlar hakkında bilgi sahibi olmasını amaçlayan Giriş Dersleri, lisansüstü öğrencilerinin kendi alanlarında okuma ve çalışma yapmasına imkân veren Atölye Çalışmaları ve nihayet belirli bir konuda

ihtisaslaşmayı ve ürüne yönelik çalışma yapmayı hedefleyen ve yine lisansüstü öğrencilerinden müteşekkil araştırma projeleri, “yeniden yapılanma” sürecinin kademelerini oluşturmaktadır.

İlahiyat ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilere yönelik olarak Kasım 2007’de başlatılan “Giriş Dersleri” programı Din Eğitimi, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Ahlak Felsefesi ve Eğitimi şeklinde dört temel alanda yapılmaktadır. Derslere yaklaşık 150 öğrenci devam etmektedir. 8 Mart 2008 tarihinden itibaren Bahar dönemi seminerlerine başlayacaktır.

Atölye Çalışmaları Değerler Eğitimi Merkezi’nin akademik çalışma alanlarıyla ilgili olarak lisansüstü öğrencilerine yönelik olarak dört alanda devam etmektedir. Din Eğitimi, Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi ve Tarih alanlarındaki atölye çalışmalarında, danışman akademisyenler eşliğinde öğrenciler belirli periyotlarla Cumartesi günleri toplanıp yapılan okumaları değerlendirmektedir. Geçtiğimiz Kasım ayında başlayan ve güz dönemini tamamlayan Atölye Çalışmaları, 8 Mart 2008 tarihinden itibaren bahar dönemi faaliyetlerine başlayacaktır. ■

Eğitim Fakültesi Öğrencileri Programı 3. Yılında...

Eğitim Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren geleceğin öğretmen adayları, üç yıldır Değerler Eğitimi Merkezi tarafından yürütülen programın 2007-2008 dönemi çalışmalarına başladı. “Eğitim Fakülteleri Öğrencileri Programı” iki boyutlu olarak devam etmektedir. Öğretmen adaylarına değerler ve eğitimi konularında bilgi ve tecrübe kazandırma çalışmaları “seminerler” boyutunu, her bir branştaki öğrencilerin kendi alanlarına yönelik gelişmeleri takip etme ve branşlarına yönelik tecrübe kazanma çalışmaları ise “Grup Çalışmaları” boyutunu oluşturmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin sempozyum vb. fa-



aliyetlere katılması sağlanmakta ve seminerler düzenlenmektedir. Bu kapsamda öğrenciler, 05 Ocak 2008 tarihinde Prof. Dr. Osman Özsoy tarafından verilen

“Kariyer Planlamasının Başarıya Etkisi” başlıklı seminere ve 12 Ocak 2008 tarihinde Bağcılar Ensar Kolejinde yapılan Grup Çalışmasına iştirak etmiştir. ■

Kitabiyat



MEKTEB-İ HÜMAYÜN:

Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim

Benjamin C. FORTNA

İstanbul: İletişim Yayınları, 2005, 320 sayfa, ISBN: 975-05-0282-5

Tanıtım: Arzu GÜLDÖŞÜREN*

Son on beş, yirmi yıl zarfında II. Abdülhamid dönemiyle ilgili tarih yazıcılığı bir değişim geçirmiş ve bu dönemin tarihçiliğinde yeni bir literatür oluşmaya başlamıştır. Bu yeni tarihçilik anlayışı, modernleşme hareketlerinin Avrupa-merkezci tarafına yapılan aşırı vurguyu eleştirmiş, modernleşme çabalarını yerel koşulların meydana getirdiği farklılıkları da içine alacak şekilde ortak küresel bir zamanlılıkla işleyen bir süreç olarak görmeye çalışmıştır.¹ Yeni literatürde Osmanlı siyasi elitine biçilen rol de değişmiş, onlar idealleştirilmiş Batı modelini yerel koşullara uygulayan değil, eşzamanlı ve

küresel modernite koşullarında kendi kaderini başka coğrafyaların siyasi elitleri gibi tayin etme yeteneğine sahip birer özne olarak tasavvur edilmişlerdir.² II. Abdülhamid (1876-1909) döneminde devlet eğitiminin yaygınlaşması meselesini inceleyen Benjamin Fortna'nın eseri de bu yeni tarihçilik anlayışının örneklerinden biridir. Yazar, yeni tarih yazım geleneğine uygun olarak, Osmanlı eğitim sistemini yeniden düzenlenme girişimlerinin yerel ihtiyaçlardan kaynaklandığını vurgularken, dünyadaki diğer devletlerin de benzer süreçlerden geçtiğine işaret etmekte ve Osmanlı idarecilerini devleti içinde bulunduğu durumdan kurtarmak için bilinçli olarak faaliyette bulunan kişiler olarak tasvir etmektedir. Fortna'nın çalışmasını bu sahadaki eserlerden

farklı kılan II. Abdülhamid dönemi tarih yazım geleneğindeki bu yeni eğilimleri eğitim alanına uygulaması ve bunların ışığında eserini kaleme almış olmasıdır.

Birinci bölümde "Eğitim ve Örgütlenme" başlığını altında yazar, II. Abdülhamid döneminin eğitim sistemini incelerken karşılaştığı, kendinden önceki literatürün bakış açısından kaynaklanan problemlere eleştiri getirmiş, yeni bir tarih yazımının hangi noktalar gözetilerek yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Fortna, Osmanlı Devleti'nin son dönemi ile Cumhuriyet dönemi ve günümüz eğitim dünyaları arasındaki devamlılığın görülmemesini, eğitim reformunun sadece harici sebeplerle açıklanmasını, Osmanlı eğitim sistemine yakıştırılan kültürel bölünme -dinci-laik- varsayımını ve bunun uzantısı olarak Osmanlı'nın son dönemine sekülerlik yapılaştırma eğilimini problemli yaklaşımlar olarak görmektedir. Bütün bunlara karşı Osmanlı Devleti'nin son döneminin ince ayrımlar gözetilerek yeniden okunması

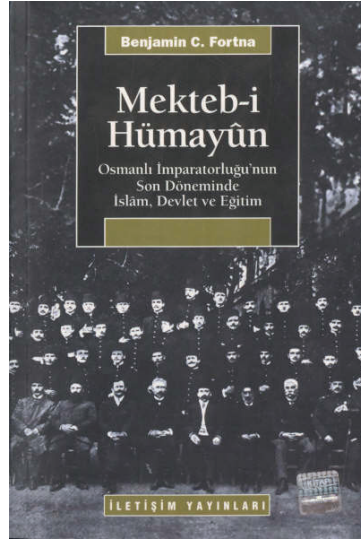
* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslâm Tarihî Bölümü doktora öğrencisi, arzuguldosuren@yahoo.com

1 Nadir Özbek, "Modernite, Tarih ve İdeoloji: II. Abdülhamit Dönemi Tarihçiliği Üzerine Bir Değerlendirme", *TALİD*, 2\1, 2004, s. 78.

2 Özbek, agm., s. 81.

gerektiğini düşünmekte, bu aşamada sentezlere açık bir yaklaşımın benimsenmesini istemektedir. Yazar, Osmanlı Devleti'nin Batı tarzı eğitimi ihtiyaçlarına uyarlamak suretiyle -kendi içinde çelişik de olsa- eğitime, devleti Batı istilasına karşı koruma görevini vermiş olmasını kitabın ana tezi olarak ortaya koymaktadır. Bu bölümün sonunda Osmanlı ile diğer ülkelerdeki eğitsel gelişmeler karşılaştırılmakta ve benzerlikler üzerinde durulmaktadır. Eğitimle ilgili faaliyetlerde görülen eşzamanlılık, ortak bir amaca sahip olmak, halkın eğitiminin pek çok meselenin çözümü olacağına inanılması, eğitimden beklenenlerin ve eğitimin içeriğinin dinle şekillenmesi, eğitim programlarının temelinde yatan ahlâk ögesi Osmanlı ve çağdaşlarının başlıca benzerlikleridir.

“Korkuya Karşı Ümit” başlığını taşıyan ikinci bölümde misyonerlerin, komşu devletlerin ve azınlıkların açtığı okulların, Osmanlı devlet yöneticilerini eğitim alanında faaliyette bulunmak üzere harekete geçirmesi üzerinde durulmaktadır. Yazara göre, devletin eğitim alanında yaptığı düzenlemeler batılılaşma, modernleşme, laikleşme gibi soyut süreçlerin bir sonucu olmaktan ziyade misyonerlerin, komşu devletlerin ve azınlıkların kurdukları okullar karşısında savunmasız kalan Osmanlı vilayetlerini, bu durumdan kurtarmak için devletin başvurdu-



ğu bir çareydi. Yazarın özellikle dikkat çektiği nokta halihazırda var olan yabancı etkisine karşın Osmanlı eğitsel gelişmelerinin temelde yerel bir olgu olduğuydu. Fortna'ya göre eğitim alanındaki girişimlerin itici gücü -19. yy'daki benzer devletlerde olduğu gibi- Avrupa'nın üstünlüğünden duyulan korku ile bozukluklara ve eksikliklere çare olarak görülen, modern eğitimin gücüne bağlanan umuttu. Fortna burada kendinden önceki eserlere de bir eleştiri getirmekte, eğitimi doğal ve özünde modernleştirici bir akım olarak gören bir tarih yazımını³ ve devletin kendisini kurumsal ve zihinsel “çerçeveleme” davasına adadığını düşünen bir diğer geleceğin⁴ görüşlerini kabul etme-

3 Andreas M. Kazamias, *Education and The Quest For Modernity in Turkey*, Chicago, University of Chicago Press, 1966.

4 Timothy Mitchell, *Colonising Egypt*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

mektedir. Osmanlı Devleti'nin eğitim politikasının rekabet ruhuyla şekillendiğinin özellikle altını çizmektedir.

Üçüncü bölümde “Misilleme” başlığı altında yazar, ilk olarak devletin kendine rakip olarak gördüğü -misyonerlerin, komşu devletlerin ve azınlıkların kurduğu- okullara karşı aldığı tedbirlerden bahsetmektedir. Devlet zaman zaman bu okulları kapattığı gibi çoğu zaman da teftiş etmekle yetinmiş, bunun yanında gezici ulema adı verilen din adamlarını da kullanarak halkı bu okulların tehlikesi karşısında bilinçlendirmeye çalışmıştır. Fortna'ya göre bu okullara karşı kullanılan en etkili silah Osmanlı Devleti'nin kendi kurduğu okul sisteminin yaygınlaştırılmasıdır. Bu bölümde ikinci olarak idadi mekteplerine değinilmiştir ki bu okulların sistem içindeki yeri bu bölümün temel konusudur. İdadiler için bir örnek teşkil etmesi hasebiyle de özellikle Galatasaray Sultânisi üzerinde durulmuştur. Fortna, Ali Suavi'nin müdürlüğü zamanında okulun İslâmî bir karakter kazandığına vurgu yapmış ve Galatasaray'ın bu dönemde daha Müslüman, daha Osmanlı bir kurum haline geldiğini ifade etmiştir. Bundan sonra 1869'daki Maarif Nizamnamesi'nden ve yeni okullara mali destek sağlamak amacıyla oluşturulan Eğitim Fonu'ndan bahsedilmiştir. Devletin eğitim alanındaki gelişmeleri halka ve batılı devletlere

göstermek üzere Salnamelerden ve fotoğraf albümlerinden yararlanmasına yazar tarafından dikkat çekilmiştir. Özellikle fotoğraflar imparatorluğun ne denli modernleştiğini Batı'ya göstermek için kullanılmıştır.

“Binalar ve Disiplin” başlığını taşıyan dördüncü bölümde İslâmî bir tavır takınan Hamidiye sisteminin okul binaları ve disiplin uygulamaları üzerinden eğitimde kendi teklifini öne geçirmeye çalışan bir politika izlemesi üzerinde durulmuştur. İlk olarak yeni okul binalarının mimari yapısına değinilmiştir. Binalar görünimleri itibariyle Batılı modellerine benzetilmişler, genellikle fiziksel olarak camilerden koparılmışlar ve şehir merkezinin dışında inşa edilmişlerdir. Buna karşın yapılarında bezemeler kullanılmış, namaz ve merasim için alanlar ayrılmış, padişahın tuğrası, hilal ve “padişahım çok yaşa” gibi ifadeler okulların duvarlarına asılmış ve buralarda çok sayıda ulema istihdam edilmiştir. Fortna'nın tespitine göre binalar mimari olarak Fransız modellerini örnek alsalar da içeriklerinde İslâmî öğelerin vurgulanmasıyla kökenlerinin Batılı olduğunu hafifletmeye çalışan bir arayışla inşa edilmişlerdir. Yeni okulların iç mekanlarının çoğu da Batılı oldukları hissini vermektedir. Okulların uyuma ve yeme alışkanlıklarında batının disiplin anlayışını yansıtan öğeler bulunmaktadır. Buna karşın bu okullarda okuyan öğrencilere İslâm ahlâkı aşılanmaya çalışılmıştır. Yazara göre Osmanlı Devleti Batının disiplin tekniğiyle İslâmî ahlâk düşün-

cesini birleştirerek İslâmî bir bakış kurmaya çalışmaktadır ki bu kimi zaman istenilmeyen sonuçlar da doğurmuştur.

Beşinci bölümde “Haritalar” başlığı altında yazar, II. Abdülhamid döneminde devletin haritalar üzerinden yeni bir kimlik inşa etme sürecinden ve haritaların toprakların bütünlüğünü ve halkın devlete bağlılığını sağlamak için kullanılmasından bahsetmiştir. Haritalar ilk defa bu dönemde eğitim amaçlı olarak okullarda kullanılmaya başlamıştır. Fortna'ya göre devlet öğrenciyle ait olduğu imparatorluk arasında doğrudan bir kimlik oluşturma çabasında olduğu için ideolojik maksatla haritalardan faydalanmıştır. Başlangıçta Avrupa'da olduğu gibi kıta haritaları kullanılmış daha sonra imparatorluğu bir bütün halinde gösteren haritalar yapılmaya başlanmıştır. Yazara göre bundan maksat harita üzerinden devletin toprak bütünlüğünü vurgulamaktır. Benzer amaçla tebaanın hükümdara ve imparatorluğa sadakat duygularını artırmada da haritalardan faydalanılmıştır. Fortna'nın tespitine göre bu durum her zaman olumlu sonuç vermemiş. Bazen öğrenciler haritalar üzerinden devletin topraklarının küçülme-ye başladığını idrak etmişlerdir. Harita kullanımının olumsuz görülebilecek bir diğer yanı ayrılıkçı düşünceleri güçlendirebilecek olmasıdır. Bu ise Hamidiye politikalarının istediği bir sonuç değildir. Fortna, II. Abdülhamid döneminin eğitim politikasını şu şekilde özetlemiştir; Tanzimat programının önemli öğelerine sahip çıkarak bunları devletin

İslâm ve Osmanlı geleneğinden gelen öğeleriyle birleştirerek rakip dünya görüşlerinden bir sentez yapmaya çalışmak.

“Ahlâk” başlığını taşıyan altıncı bölümde Osmanlı Devleti'nde eğitim alanındaki faaliyetlerde İslâm ahlâkının oynadığı önemli rolden bahsedilmiştir. Osmanlı'nın son döneminde devleti güçlendirmek İslâm ahlâkını güçlendirmekle bir tutulmuş ve Batı müdahalesinin olumsuz etkilerinden korunmak için öğrencilere İslâm ahlâkı aşılanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple okullardaki müfredat programlarını düzenlemekle görevli heyetler de sınırlar dahilindeki yerlerde ahlâk eğitiminin geliştirilmesine hizmet etmiştir. Yapılan değişiklikler neticesinde programlardaki zararlı öğeler tasfiye edilmiş, onların yerine öğrencileri ahlâken kusursuz, siyaseten sadık hale getirecek ders programları hazırlanması için çaba sarf edilmiştir. Bu dönemde öğrencilere okutulmak için ahlâk kitapları da kaleme alınmıştır. Bunlardan birini inceleyen Fortna, dipnot ve noktalama işaretleri kullanılması yönünden kitabın Batılı yayın geleneğine sahip olduğunu, soru-cevap şeklinde düzenlenmesi, tebaanın ahlâki vazifelerini açıklarken İslâmî terimler kullanılması gibi cihetlerden ise metnin biçimsel düzenlenişinin Osmanlı İslâm mirasının etkilerini taşıdığına dikkat çekmiştir. Yazar son olarak Osmanlı Devleti'nin ahlâka verdiği önemin eğitim programının tanımlayıcı özelliği olabileceğine vurgu yapmıştır.

Devletin açtığı okullarda öğrenim gören gençler Jöntürk hareketinde, Osmanlı Devleti'nin ardından Balkanlarda ve Ortadoğu'da kurulan ulus devletlerin oluşumunda aktif rol oynamışlardır. Fortna, Hamidiye politikalarının eğitim alanındaki çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığını göstermek için bunların delil olarak kullanılabileceğini, ancak başarılı mıydı, değil miydi tartışmasının dönemin tarih yazımının çoğunun içinden çıkamadığı bir tuzağa düşmek olacağını, bu yüzden de Hamidiye döneminin eğitim çabalarını bir girişim olarak görmenin daha önemli olduğunu ifade etmiştir.

Ele aldığımız bu kitabın yanı sıra, II. Abdülhamid döneminde eğitim sisteminin İslâmî bir içeriğe büründüğü, imparatorluğun bütünlüğüyle bireyin sadakatini sağlamada ve yeni bir birey kimliği oluşturmada eğitimin bir araç olarak kullanıldığı, eğitimin yeniden düzenlenmesi yolunda girişilen çabaların diğer devletlerin tecrübeleriyle benzerlik gösterdiği gibi hususlar detaylı bir şekilde olmasa da daha önce yapılan çalışmalarda dile getirilmiştir.⁵ Osmanlı Devleti'nin

eğitime dinî bir içerik kazandırma, devletin bütünlüğünü vurgulama ve yeni bir birey kimliği oluşturma sürecini; okul binaları, disiplin uygulamaları, haritalar ve ahlâk kitapları üzerinden nasıl inşa ettiği ise ayrıntılı bir şekilde Fortna'nın çalışmasında ortaya konmuştur. Osmanlı ile çağdaşlarının eğitim alanında yaptıkları düzenlemelerin hangi açılardan benzeştikleri de yine onun tarafından izah edilmiştir. Böylelikle Fortna, kendinden önceki çalışmalarda zikredilmekle yetinilen meseleleri ete kemiğe büründürmüştür.

Fortna eserinde, Tanzimat dönemi politikalarının yoğun bir şekilde Batılı öğeleri barındırdığını, II. Abdülhamid dönemi eğitim politikalarının ise Batı etkisini ortadan kaldırmak için dinî bir içeriğe büründürülmeye çalışıldığını özellikle vurgulamıştır. Konuyla ilgili bir diğer araştırmacının sahibi Selçuk Akşin Somel ise çalışmasında, müfredatın dinî içeriğinin pekiştirilmesinin sadece Abdülhamid döneminde değil, aynı zamanda Tanzimat döneminde de olduğunu altını çizmiş, Tanzimat dönemi ile II. Abdülha-

mid dönemini birbirinden farklı süreçler gibi göstermeye çalışan anlayışa karşı çıkmıştır ki bu noktada Fortna'yla birbirlerine karşıt tezler ileri sürmüşlerdir.⁶ Akşin, eserinde eğitim alanında karşılaşılan finansal problemleri Fortna'dan daha ayrıntılı bir şekilde işlemiştir.⁷

Fortna, eserini kaleme alırken arşiv malzemesinden ve araştırma eserlerden yararlanmıştı. Akşin Somel ve Mehmet Alkan'ın çalışmaları dışında bu kadar zengin kaynak kullanan olmamıştır. Burada şunu da ifade etmek gerekir ki, yazar bazen tek bir arşiv belgesi üzerinden genel yorumlarda bulunmaktadır ki bu noktada biraz daha ihtiyatlı davranılması gereği hissedilmektedir.

Yazar bu çalışmada, II. Abdülhamid dönemi eğitim politikalarını, yerel ihtiyaçlardan kaynaklanan, dinî bir içeriği sahip ama aynı zamanda içinde batılı öğeleri de barındıran, yeni bir birey kimliği oluşturarak, devletin bütünlüğünü ve bireyin sadakatini temin etme amacı güden, eğitsel tecrübeleri bakımından dünyadaki diğer devletlerle benzerlikler gösteren, gerek Cumhuriyet dönemi ve de gerekse günümüz dünyasıyla arasında bir süreklilik bulunan bir süreç olarak tasvir etmeye çalışmış ve kitabın genelinde bunu başarıyla gerçekleştirmiştir. ■

5 İlk iki eserde bu unsurların tamamı zikredilmiştir. Bkz. Mehmet Ö. Alkan, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Eğitim İstatistikleri 1839-1924*, Halil İnalçık ve Şevket Pamuk (der.), *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik*, Ankara, T.C. Başbakanlık İstatistik Enstitüsü, 2000; Selim Deringil, *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji: II. Abdülhamid dönemi 1876-1909*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2002. (Selim Deringil'in eseri her ne kadar eğitimle doğrudan ilgili bir eser olmasa da "Eğitim: Tüm Sorun-

ların Çaresi mi?" adlı bölümde konuyla ilgili bilgiler yer almaktadır.) Hasan Ali Koçer eserinde diğer hususlara girmeden sadece II. Abdülhamid dönemi münevverlerinin İslâm-şark kültürünün havası içinde yetiştiğini vurgulamıştır. (*Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişim (1773-1923)*, İstanbul, MEB, 1970.) Bayram Kodaman, Fortna'nın da üzerinde durduğu Mekteb-i Sultânî'nin milli bir hüviyete bürünmesi sürecinden bahsetmiştir. (*Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara, TTK, 1988.)

6 Özbek, agm, s. 80.

7 Selçuk Akşin Somel, *The Modernization of public education in the Ottoman Empire: 1839-1908 Islamization, autocracy and discipline*, Leiden, E.J. Brill 2001.

TEACHING FOR TOLERANCE IN MUSLIM MAJIRIY SOCIETIES

(Müslüman Toplumlarında 'Öteki'ne Bakış ve Hoşgörü Eğitimi")

Uluslar arası Çalışma Toplantısı Kitabı)

Recep KAYMAKCAN & Oddbjørn LEIRVIK (ed.)

İstanbul: DEM Yayınları, 2007, 288 sayfa, ISBN: 978-975-6324-98-1

Tanıtım: Mahmut ZENGİN*

Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi ve Oslo Coalition'ın ortaklaşa düzenlediği "Müslüman Toplumlarında 'Öteki'ne Bakış ve Hoşgörü Eğitimi (10-12 Kasım 2005)" konulu uluslar arası çalışma toplantısında sunulan bildirileri içeren kitap Bosna Hersek, Mısır, Endonezya, Nijerya, İran, Lübnan, Filistin ve Türkiye örneğinde konuyu ele alıyor. Kitapta ayrıca İsviçre, Almanya, Norveçli akademisyenlerin Müslüman toplumlar üzerine değerlendirmeleri de bulunuyor. İngilizce olarak yayınlanan kitaptaki makaleler özellikle din eğitimi ve tarih ders kitapları özelinde tespitlerde bulunuyor. Kitapta yer alan makalelerden bazıları özetle şöyle:

Kitabın ilk makalesinde Prof. Dr. Recep Kaymakcan "Türkiye'de Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Dini Ötekinin Sunumundaki Değişim" başlığı altında barış içinde yaşanan bir toplumda hoşgörünün hâkim olması için azınlıkta olan dinlerin metodolojisi ve içeriğinin önemsendiği bir din anlayışının gerekliliğini vurgulayarak başlamıştır. 1982'de Türk din eğitimi müfredatında yapılan düzenlemelerle Hristiyanlık,

Musevilik ve diğer İslam dışı dinler de göz önünde bulundurulduğunu ifade eden Kaymakcan, 2000 yılında değiştirilmiş yeni ortaöğretim müfredatı ve yeni ders kitaplarında Hristiyanlık ve diğer dünya dillerinin dini bir sınıflama yapılmaksızın yer aldığını, İslam dışı dinlere ders kitaplarında öncekine göre daha çok yer verildiğini ifade etmiştir. Tarihi ve teorik bilgi yerine güncel bilgilerin sunulması gereğini, hoşgörü, tolerans gibi konulara ve öğretmenlerin eğitimine önem verilmesinin önemini vurgulayan Kaymakcan, Müslüman öğrencilerin diğer dinlere bağlı öğrencilere karşı nasıl tutumlar geliştirdiklerini de yeterince bilmediğimizi tespit etmiştir. Din eğitiminde kullanılacak yöntemlere ve müfredata katkı sağlaması açısından, Müslüman ağırlıklı toplumlar da hoşgörü, çoğulculuk ve diğer dinlere olan bakış açısının araştırılmasını önermiştir.

"Türkiye'de Eğitim Yoluyla Hoşgörü Kültürünün Geliştirilmesi" konulu çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürü Prof. Dr. İbrahim Özdemir, günümüz global dünyasında kitle iletişim araçları ve global hareketlilikte gelişmeler sayesinde doğu ile batı, biz ile

onlar, Yahudiler, Hristiyanlar, Müslümanlar ve diğer inanç mensupları arasındaki sınırların daha açık bir şekilde tanımlandığını belirtmiş; şayet birlikte barışçıl olarak yaşama ve diyalogun, karşı karşıya gelme ve çatışmalara galip gelmesini istiyorsak öteki dinler, insanlar ve kültürlerle diyalog için çaba sarf etmemizin bugün geçmişe nazaran çok daha acil olduğunun altını çizmiştir.

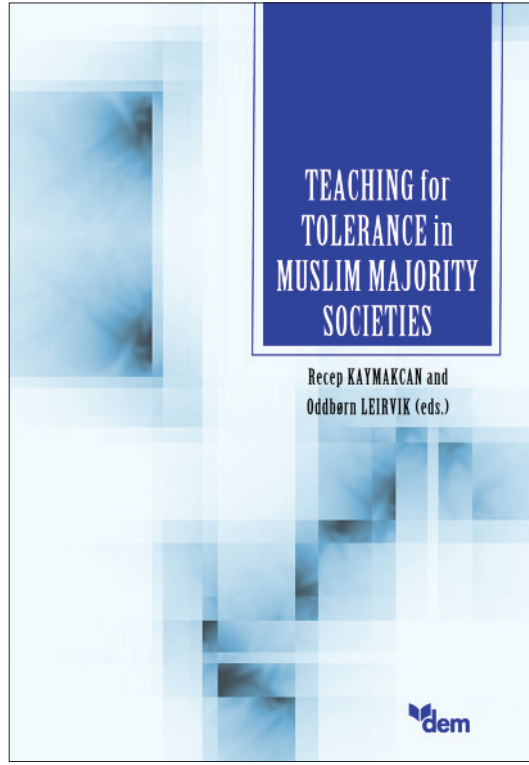
"Türk Tarih ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında "Ötekiler" Algısı ve Hoşgörü: "Biz Değil, Onlar Suçlu!" başlıklı makalesinde Yrd. Doç. Dr. Yücel Kabapınar tarih ve sosyal bilgiler derslerinin, Türkçe, vatandaşlık, sosyoloji dersleri ile birlikte bireysel ve toplumsal kimliğin oluşmasında ve belirginleşmesinde önemli rol oynadığını ifade ederek, içerik itibarıyla bu derslerin "bizim kim olduğumuzun" ya da "kim olmadığımızın" tanımlanmasında öne çıkan derslerden olduğunu ifade etmiştir. Aynı durum, öteki'nin kim olduğunun belirlenmesi için de geçerlidir. Özellikle politik tarihin yoğunlukla yer aldığı tarih ve sosyal bilgiler ders kitapları kazanma/kaybetme, esaret altına alma/alınma, feth etme/edilme, ihanet etme/edilme gibi kavramlar aracılığı ile biz ve onlar ayrımını kolaylaştırabilen bir içeriğe sahip olabilmektedir. Milyonlarca öğrencinin algılarını belirlemesi noktasında ders kitapları, istenildiğinde çok güçlü bir önyargı oluşturma ve propaganda aracı haline de gelebilmektedir. Bu anlamda zaman zaman der-

* Değerler Eğitimi Merkezi,
mahmutzengin@dem.org.tr

sin akademik ve eğitim boyutlu amaçlarından ziyade, yöneticilerin bu derslere yüklediği sosyal ve politik amaçların daha fazla öne çıkabildiğini belirten Kaba-pınar, ülkemizde kullanılan ders kitaplarının (2005 yılından itibaren kullanılan ilköğretim birinci kademe ders kitaplarında çok önemli oranda azalmakla birlikte) öteki ve ötekilere hoşgörü ile bakılabilmesi noktasında bazı sıkıntılar taşıdığını tespit etmiştir. Bununla birlikte bu sıkıntıların sadece tarih ve sosyal bilgiler ile sınırlı olmayıp vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, sosyoloji, Türk dili ve edebiyatı, psikoloji gibi dersleri de kapsadığını, çevremizin düşmanlarla çevrili olduğu temel yaklaşımının sosyal bilimlerle ilintili ders kitaplarının büyük bölümünde karşımıza çıkan bir söylem olduğunun altını çizmektedir.

“Lübnan’da tarih öğretimi ve tarih ders kitapları üzerine yapılan tartışmalar” konulu makalede ise Munir Bashshur Lübnan’daki tarih öğretimi konusundaki çatışmaların temelinde dini ve politik çeşitliliğin bulunduğunu belirtmiştir. Bashshur, tarih öğretimini ve tarih kitaplarını etkileyen en önemli tarihi gelişmeleri 1975’te başlayan ve 14 yıl süren savaşla irtibatlı olarak “savaş öncesi” ve “savaş sonrası” olarak ayırmıştır. Buna göre 1975’e kadar olan süreçte tarih ders kitaplarında,

Fransız mandası sebebiyle Fransız tarihi veya Fransız yorumunu esas alan bir tarih anlatımı söz konusudur. Hatta 1935’lerde bir İtalyan devlet adamının Lübnan’ı ziyaret ettiğinde yarı zenci ve siyah saçlı Arap çocukların kekeleyerek “Bizim soyumuz sarıdır” nakaratını tekrarladıkları nakledilmektedir. Savaş sonrası dönemde ise üç tip tarih ders kitabının olduğunu belir-



tilmektedir: Müslümanlar, Hristiyanlar ve Devlet tarafından hazırlanan ders kitapları. Bu kitaplar incelendiğinde Hristiyan ve Müslüman kitaplarda kullanılan kavramlarda ve seçilen kelimelerde belirgin farklılıklar bulunduğu, devlet okullarında kullanılan kitapların Müslümanların kullandıklarından çok Hristiyanların kullandıkları kitaplarla benzerlikler gösterdiği,

Müslüman kitapların Lübnan’ın Arap karakterine vurgu yaptıkları, Hristiyan kitaplarda Semitik figürler “soyumuz” olarak tanımlanırken, Müslüman kitapların Arabizm üzerinde durduğu tespit edilmektedir.

Fawzia Ashmawi ise “Mısır, Tunus, Ürdün ve Lübnan’da ‘Öteki’ (Hristiyanlar) İmajı Açısından Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında,

önce Avrupa ve Akdeniz ülkelerini kapsayan araştırmaların neticelerinden bahsederek, bu ülke ders kitaplarında İslâm ile ilgili olumsuz imajların yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Örneğin haclı seferlerinin temel amacının Kudüs’ü Müslümanlardan kurtarmak olarak zikredilmesi, Hz. Muhammed hakkında tahfif edici ifadelerin kullanılması, Kur’an ve Allah arasında bir ilişkiden ziyade Kur’an ve Hz. Muhammed arasında bir ilişki gösterilerek çocukların zihinlerinde Kur’an’ı yazan kişinin Hz. Muhammed olduğu izlenimi verilmesi, özellikle 11 Eylül’den sonra çoğunlukla günümüz İslâm’ının konu edilmesi (yaygın dini trendler, fundamentalizm, fanatizm ve hoşgörüsüzlüğün tehlikeleri üzerine ayrıntılı yorumlar, cihat kavramının kutsal savaş şeklinde çevrilerek ruhsal veya fiziksel şiddet içermeyecek şekilde şeytanla mücadele olarak düşünülmemesi, şehitlik kavramının, terörizm ve suikast

bombacıları ile ilişkilendirilmesi vb.) bu kapsamda zikredilmektedir. Ashmawî'nin tespiti göre buna karşı makalenin konu edildiği bölgede Müslüman tarih kitaplarında ise, ortaçağda Müslümanların aydınlık bir çağ yaşarken Batı'nın karanlık içinde olduğu öne çıkarılmakta, Müslüman bilgin ve filozoflarının bilimsel buluşları süslenerek ve abartılarak anlatılmaktadır. Ashmawî, öteki hakkında negatif bakışı yansıtan önyargılı ve basmakalıp düşünceleri ortadan kaldıracak bir bakışla ders kitapların gözden geçirilmesi, ötekinin inançlarına saygı göstermenin teşvik edildiği dinler arası bir eğitim geliştirilmesi ve öğrencilerin, ötekini karşıt olarak değil eşit olarak tanımaya hazırlanması gerektiğini tespit etmektedir.

Filistin'li akademisyen-eğitimci Sami Adwan, "Bethlehem Üniversitesi'nde Din Eğitimi Öğretmenliği Tecrübesi Işığında Filistin Okullarında Dinî Eğitimin Durumu" konulu çalışmasında, Filistin'deki okullarda din eğitiminin konumundan, Bethlem Üniversitesi'ndeki din eğitimi derslerinden ve dinler arası çalışmaları söz etmiştir. Adwan'ın Filistin'deki Müslüman ve Hristiyan okulları üzerinde yürüttüğü araştırmanın neticelerine göre her iki grup için de din eğitimi günlük yaşam için çok önemli, hem birey hem de toplum için gerekli görülmektedir. Katılımcılara göre din konusu başka alanlara da dâhil edilmelidir, ancak kendisine ait bir müfredatı da

bulunmalıdır. Din eğitiminin sürdürülmesi aile ya da din kurumlarınca değil okullarca yapılmalıdır. Böylece dinde radikalizm ve dini sömürme engellenecek, hoşgörü, saygı ve farkındalık artacaktır. Adwan'a göre araştırma sonuçları göstermektedir ki din eğitiminden beklenen, çağdaş konuları da ele alması, bilimsel gelişmelerle bağlantı kurmasıdır.

"Dini Eğitim Açısından Bosna Ders Kitaplarında Ötekinin Portresi" konulu çalışmasında Nedžad Grabus, Bosna-Hersek'te her dini grubun kendi din eğitimi verdiğini bildirmiştir. İlkokullar için İslâm din eğitimi ders kitaplarından örnekler sunan Grabus, bu kitaplarda esas olarak İslâm dini anlatılmasına rağmen benzer konularda diğer din mensuplarının nasıl inandıklarının da ifade edildiğini ve Müslümanların diğer inanç sahipleri ve bütün insanlara karşı saygı ve onurla davranmalarının bir sorumluluk olarak görüldüğünün altını çizmiştir. Bununla birlikte sadece inançla ilgili konularda bu yönde bir uygulama olduğunu, kültürel konulara değinilmediğini de tespit etmektedir.

Mısır'lı eğitimci Prof. Kawsar Kouchok ise makalesinde Arapça'da, hoşgörü yerine kullanılan "tasamuh" kavramının, ötekini kabul etme ve farklılıkları takdir etmekten çok daha fazla anlamlar içerdiğine işaret etmektedir. Buna göre tasamuh; nazik olmak, açık fikirli olmak, affetmek, özrü kabul etmek, kendini kontrol etmek, sabırlı

olmak, farklılıkları kabul etmek ve başkalarının sana nasıl davranmasını istiyorsan onlara öyle davranmaktır. Bu tanım dolaşısıyla Kouchok, hoşgörünün gelişmesinde dışsal bir motivasyondan ziyade içsel motive faktörlerine dayanması gerektiğini ve hoşgörünün diğer konularından uzak tutularak öğretilmeyeceğini ifade etmiştir.

"İran Eğitiminde Biz ve Öteki İkilemi"ni konu edinen Golnar Mehran, sosyal bilimler, dini bilimler ve Farsça alanlarında 26 ilkokul ders kitabını incelediği araştırmasının sonuçlarını sunmuştur. Buna göre ders kitaplarında ülkede dini veya dilsel bir çeşitlilik vurgusu yoktur. Aksine İran ve İslâm'ın ayrılmazlığı vurgusu vardır. Bu vurgu, devlet işleri ile dinin birleştirildiği politize edilmiş bir İslâm vurgusudur. İdeal vatandaşlar ulemaya mensup olan üyelerdir. Ulema ise en son rol model olarak tanımlanan Ayetullah Humeyni'nin kişiliğinde en son noktaya erişen bilinçli, vicdanlı, cesur, özverili ve asil karaktere sahip kişilerdir. Her bir ders kitabı onun resmiyetle ve onun özel veya kamu hayatı ile ilgili bir anekdotla başlar. Burada, Humeyni'yi kendisinden sonra doğan nesiller için canlı tutma yönünde derin bir tutum söz konusudur. Mehran, doğru ve yanlışların tekdüze bir şekilde sunulmasını, yabancılarla ilişkilerde müzakere, iletişim, diyalog ve işbirliği gibi kavramların esas alınmayışını eleştiri konusu edinmiştir.

"Müfredatların Yenilenmesi Konusunda Uluslararası Diyalogun

Önündeki Fırsatlar ve Engeller” konulu değerlendirme, kitabın son makalesini oluşturmuştur. Makalenin yazarı Wolfram Reiss, birçok Ortadoğu ülkesindeki ders kitaplarının Hristiyanlığı ele alışı konu alan, kendisinin de yer aldığı bir projenin sonuçlarını değerlendirmiştir. Reiss’a göre kitaplarda (özellikle tarihi olaylar konusunda) yanlış bilgilendirme mevcuttur; sunumlar İslâmî bakış açısı ile yapılmış, olaylar tarihi perspektiften verilmemiştir; yerel Hristiyan inanışları çoğu kez yok sayılmış, sadece Avrupa ve Batı Hristiyanlığı ele alınmıştır. Mısır, İran, Filistin, Suriye ve Lübnan’dan örnekler veren Reiss, Hristiyanlığa karşı Orta Doğuda tek tip bir İslâmî yaklaşım olmadığını belirtmektedir. Araştırmaya göre Mısır’da Koptik tarihini resmetmek, Hristiyan tarihinin orijinal yanlarını tanıtmaktan veya eğitim alanında batılılarla işbirliği yapmaktan daha kolaydır. Türkiye’de ise batılı eği-

timcilerle çalışmak ve Hristiyan dinini resmetmek, Hristiyan tarihini ve Ermeni, Rum ve Suryani Ortodoks Hristiyanların geleneklerini araştırmaktan daha kolay ve sorunsuz görülmektedir. Reiss’e göre bunun nedeni, bu konuların ülkelerin genel politik yapılarından ayrılmaz oluşundan kaynaklanmaktadır. Her müfredatta gizli politik izler ve çerçeveler bulunur ki bunların müfredat üzerindeki tartışmalara etkileri büyüktür. Eğer ders kitaplarının gözden geçirilmesi üzerine bir tartışma başlarsa bu politik yapıların göz önüne alınması gerekecektir. Politik açıdan diğer ülkeler yanında Türkiye’deki ders kitabı revizyon tartışmaları daha ılımlı bir atmosferde gerçekleşmiştir. Reiss buna sebep olarak Türk ve Alman eğitimcilerin iletişimini göstermiştir. Reiss, Hristiyanlık konusunda bilgi verilmesinde temel bazı hermonetik ve teolojik güçlükler bulunduğunu da ifade etmektedir. Hristiyanlığın

gerçek ve orijinal dogmalarının ancak Müslümanlar tarafından ortaya konabileceğini ve bunun da Kur’ân öğretimi ile mümkün olabileceğini iddia etmek, gerçek dinin karakterini ortaya koyma konusundaki hermonetik güçlükleri ortaya çıkarmaktadır. Tüm bu güçlükler rağmen Müslüman toplumlarında Hristiyanlığı güvenilir Hristiyan kaynaklara dayanarak vermeye çalışan ve Hristiyan ve Müslüman toplumun eğitimi konusunda farklılıkları vurgulama amacını gütmeyen otoriteler mevcuttur. Reiss, tebliğinin son bölümünde bu tür yaklaşımların okul eğitimine yardımcı olacağını görüşünü belirtmiştir.

Netice itibarıyla bu kitabın, İslâm dünyasında eğitimle ilgili mevzuların gittikçe daha fazla gündeme geldiği zamanımızda, önemli tartışma konularından birini ele alarak söz konusu alana yönelik dikkate değer bir katkı sunduğunu söyleyebiliriz. ■

EDUCATION in MUSLIM WORLD: DIFFERENT PERSPECTIVES (Farklı Açılardan Müslüman Dünyada Eğitim)

Rosarii GRIFFIN (Ed.)

Symposium Books, 2006.

Tanıtım: Umut KAYA*

Dünyada Müslüman toplulukların yaşadığı değişik coğrafyalarda eğitimin farklı yönlerini ele alan bu eser, bir sempo-

yum kitabıdır. Geniş bir coğrafi yelpazede yer alan Müslüman ülkeler ve Britanya ile Fransa gibi bazı Avrupa ülkelerinde yaşayan Müslüman toplumların, eğitimle ilgili sorunlarını ve farklılıklarını ortaya koymaktadır. Editör Griffin, Müslüman

coğrafyada eğitim konusundaki literatür yetersizliğine dikkat çekerek, kitabın da bu önemli boşluğu doldurmayı amaçladığını belirtmektedir.

Homojen bir yapı arzetmeyen Müslüman toplumlarında eğitimle ilgili konulara yönelik geniş bir yelpaze sunan kitap, tek bir konuya yoğunlaşmamakta, içeriği itibarıyla eklektik bir yapı arz etmektedir. Kitapta yer alan makalelerde Ortadoğu’da İslam’ın rolü, Batı Avrupa ve

* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Bölümü doktora öğrencisi, umutkaya58@hotmail.com

Kuzey Amerika’da İslamafobyanın yükselişinin anlaşılması, Müslüman eğitiminin ne demek olduğu, Müslümanların eğitimdeki amaçlarının neler olduğu, kadınların bu eğitim sisteminin neresinde ve nasıl yer aldıkları, modern ve geleneksel eğitim sistemleri arasında nasıl bir fark bulunduğu ortaya konmaya çalışılan konular arasında yer almaktadır.

Kitapta yer alan makalelerde S.P. Singh, Müslümanlar’ın ilk bin yıllarında dünya eğitimine bulundukları katkıyı açıklamakta; Ken Shaw, Suudi Arabistan ve Körfez ülkelerindeki gelişmiş sermaye kaynaklarına rağmen, eğitimdeki olumsuzları ele almakta; Andre Elias Mazawi, Suudi Arabistan’da İslâmî çalışmalara ilginin giderek arttığını ancak üniversiteler üzerinde hükümet baskısı mevcut olduğunu ifade etmektedir. Sarfaroz Niyozov ise Tacikistan’da eğitim sistemin bir portesini sunarak, Tacikistan’da öğretmen ve yöneticilerin Aga Han’ın manevî otoritesi altında muhafazakâr bir tutum içinde olduklarını belirtmektedir. Çalışmaya Türkiye’den katılan Özcan Demirel, iyimser bir gözle millî ve laik eğitim sisteminin anlatarak Türkiye’deki eğitim hakkında bilgi sunmakta; Lila Zia

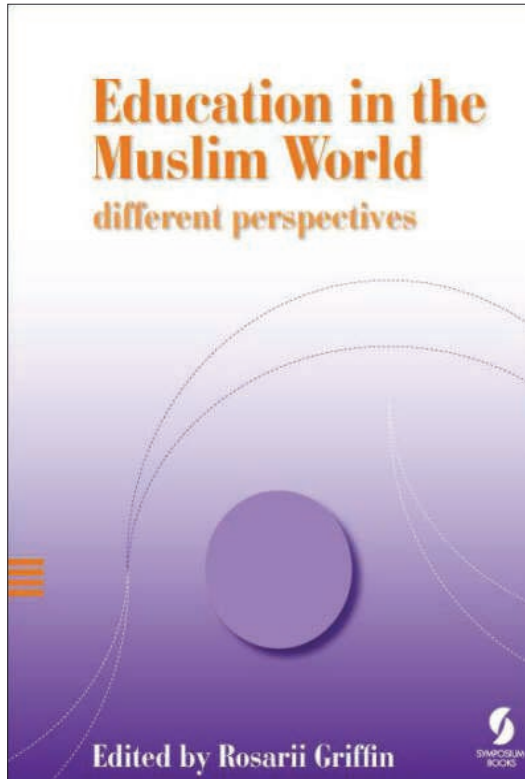
Levers, İran eğitim sistemindeki değişimler ve İran eğitim sisteminin ideolojisi hakkında bilgi vermekte; Serra Kirdar, Arap dünyasında kadınların eğitimi konusunu işleyerek bu konuda Arap dünyasının gelişemediğini ve halen kadınlara eğitim sistemi içinde yeterince yer verilmediğini söylemektedir. C. Brock & J. Datta & T. Jatta, Gambiya,

şananları ve eğitim alanındaki olumlu gelişmeleri aktarmakta; Jeffrey Ayala Milligan, Filipinlerdeki Müslüman azınlık ile eğitimi kullanarak tek tip millî kimlik yaratmaya çalışan Hristiyan hükümet arasında yaşanan gerilimi anlatmakta; Ann Doyle da Fransa ve İngiltere de yaşayan Müslüman öğrencileri kıyaslamalı bir şekilde inceleyerek buradaki öğrencilerin baskı altında olduklarını vurgulamaktadır. Yahia Bahia, Afganistan’daki yüksek öğrenim hakkında bilgi verirken, Fayez M. Mina da Mısır’da öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda bilgi vermektedir.

Bu makalelerin yazarlarını, daha çok Müslüman olmayan ülkelerde kurulmuş olan Enstitülerde çalışan veya Müslüman toplumları, Müslüman olmayan ülkelere araştırma amacı ile ziyaret eden yabancılar oluşturmaktadır. Bu problem, özellikle Orta Doğu ve Körfez ülkelerinde,

bu alanlarda yetişmiş araştırmacıların olmamasından dolayı daha çok göze çarpmaktadır.

Nihai tahlilde kitapta yer alan çalışmaların Müslüman dünyada eğitim üzerine ortaya koyduğu tablonun, gelenek ile modern arasındaki gerilimi daha aşikar bir şekilde gözler önüne serdiğini söyleyebiliriz. ■



Sierra Leone ve Nijerya’daki örneklerle Batı Afrika’daki eğitim hakkında bilgi verirken, özellikle Nijerya’da eğitim alanında kadın olmanın zorluklarına dikkat çekmekte; Su-Ann Oh & R. Roberts, Filistin’de yaşanan olumsuz şartları dile getirmektedir. David Galloway, savaş sonrası Bosna-Hersek’teki ya-