

PAPER DETAILS

TITLE: KELAMIN IRADE ANLAYISI EKSENİNDE MECBURI EGITIM KONUSUNUN ELE ALINMASI

AUTHORS: Cafer GENÇ

PAGES: 533-561

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1966065>



Kelâmın İrade Anlayışı Ekseninde Mecburi Eğitim Konusunun Ele Alınması

Addressing the Issue of Compulsory Education on the Axis of Understanding
the Will of The Kalam

Cafer GENÇ

Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kelâm Anabilim Dalı
Assist. Prof., Dr. Artvin Çoruh University, Faculty of Theology, Department of Kalam, Artvin / Turkey
g.cafer@artvin.edu.tr | orcid.org: 0000-0002-5188-4892

DOI: 10.47425/marifetname.vi.993329

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü | Article Type: Araştırma Makalesi | Research Article

Geliş Tarihi | Received: 9 Eylül / September 2021

Kabul Tarihi | Accepted: 4 Aralık / December 2021

Yayın Tarihi | Published: 30 Aralık / December 2021

Atıf | Cite as

Genç, Cafer. “Kelâmın İrade Anlayışı Ekseninde Mecburi Eğitim Konusunun Ele Alınması
[Addressing The Issue of Compulsory Education on The Axis of Understanding the Will of
The Kalam]” Marifetname.8/2 (Aralık /2021), s. 533-561.

İntihal | Plagiarism

Bu makale, Turnitin aracılığıyla taranmış ve intihal tespit edilmemiştir.
This article, has been scanned by Turnitin and no plagiarism has been detected.

Copyright ©

Published by Siirt University Faculty of Divinity. Siirt/Turkey.

web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marifetname>

mail: sifdergisi@gmail.com



Kelâmın İrade Anlayışı Ekseninde Mecburi Eğitim Konusunun Ele Alınması

Öz: Hayatî öneme sahip ve alternatifi olmayan hususlar mecburidir, alternatifi bulunan hususlar ise irade kapsamına girer ve mecburi değildir. Bununla beraber mecburilik ve iradî oluş tamamen birbirinden ayırık anlamlar değildir; birine atfedilecek anlam diğerinin de anlam içeriğini ilzam eder. Bu çerçevede mecburilik örtülü bir özgürlüğe, özgürlük de örtülü bir zorunluluğa işaret eder. Eğitim ve öğretim toplumun olduğu yerde doğal olarak vardır; ancak okullaşma süreciyle zorunlu kapsama alınması modern döneme ait bir gelişmedir. Bu dönemdeki toplumlar, en buhranlı dönemlerinde bile belli derecede eğitim ve öğretimi zorunlu tutma gereğini duymuşlardır. Bütün siyasi ve sosyal gelişmelerin ana eksenini “özgürlük” olmasına rağmen, bu dönemde eğitimin “zorunlu” kapsama alınmasının arka planını bilmek önem arz etmektedir. Zorunlu eğitim herkes için gerekli olan temel bilgilerin öğretilmesi esasına dayanmaktadır. Bir bilginin bizzat kendisinin “zorunlu/gerekli” olmasıyla belli amaç için “zorunlu” olarak verilme gereği duyulması arasındaki farkın ortaya konulması önemlidir. Kelâm amacı gereği her yaşta insanın “zarûrât-ı diniyye”/ilm-i hâl kapsamındaki bazı konuları bilmesini gerekli görerek zorunlu eğitim konusuna dâhil olmaktadır. Vahyin öngördüğü insan anlayışının dayandığı bilgi sistemi ile aydınlanmanın istediği insan anlayışının/tasarımının dayandığı bilgi sistemi arasındaki ilişki kelâm açısından önemlidir. Aydınlanmanın bilgiyi zorunlu, inancı ise özgürlük kapsamında değerlendirmiş olması, bu ilişkinin ele alınmasında önemli bir hareket noktası olarak seçilebilir. Konu geniş kapsamlıdır; burada sadece teorik açıdan ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kelâm, Din, Aydınlanma Felsefesi, Zorunlu Eğitim, Eğitim Felsefesi.

Addressing the Issue of Compulsory Education on the Axis of Understanding the Will of the Kalam

Abstract: Issues that are of vital importance and have no alternative are compulsory, while issues with an alternative are within the scope of will and are not compulsory. Obligation and Will are not discrete elements, one is a structure that will bind the other. Obligation refers to implicit freedom in the elimination of Will, and in the same way, freedom refers to an obligation based on will. Education and training naturally exist where society is; however compulsory coverage with the schooling process is a development of the modern period. Societies in this period felt the need to require a certain degree of education and training even in their most depressed periods.



Although “freedom” is the main axis of all political and social developments, it is important to know the background of the “mandatory” coverage of education in this period. Compulsory education accepts the teaching of basic knowledge necessary for everyone as a starting point. According to the purpose of kalam, it is necessary for people of all ages to know some subjects within the scope of “zarurat-ı dineyye”, so it is involved in the subject of compulsory education. There are many aspects of the subject, but the main issue is the relationship between the information system on which the human understanding predicted by revelation is based and the information system on which the human understanding/design wanted by Enlightenment is based. This relationship needs to be addressed on a theoretical level. The fact that the Enlightenment evaluated knowledge in the context of necessity and faith in the context of freedom/will is an important starting point in addressing this relationship.

Keywords: Kalam, Enlightenment Philosophy, Religion, Compulsory Education, Educational Philosophy

Giriş

Kur’an birçok ayette ilmi, ilim sahiplerini yüceltmektedir. Peygamberimiz de kadın-erkek her müslümana¹ beşikten mezara kadar ilim öğrenmeyi emir kipiyle tavsiye etmekte ve bu meyanda ilim meclislerini övmektedir. İslâm geleneği içerisinde yer alan bütün âlimler, filozoflar, aydınlar... ilmin ehemmiyetine kail olmuşlardır. İslâm medeniyetinin etkin olduğu coğrafyalarda ilim mefhum olarak her yönüyle olumlu anlam içeriğine sahip olmuş, doktriner seviyede olumsuzluğu ihsas edecek bir anlayış hiçbir zaman kendine yer edinememiştir.

Matbaanın icadına müteakiben matbuatın yaygınlaşmasıyla beraber yazılı bilgilerin geniş kitlelere ulaşmasının yolu açılmıştır.² Bilginin toplumlarda daha fazla tedavüle girmesiyle bilgideki bu yatay ve dikey hareketlilik yeni kurumsallaşmaların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Kelâm, ilişkilendirmesini doğru yapmak şartıyla vesâil zemininde hiçbir

¹ Müslüman bilindiği üzere “müslim” ism-i failinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla fiil anlamı ve aynı zamanda “mü’min” ifadesinin de müteradifi olarak küçük harfle yazılması tercih edilmiştir.

² Mehmet Ali Ağaoğulları vd. *Batı’da Siyasal Düşünceler* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2011), 519.



bilgi çeşidine bigâne kalamaz. Eğitim felsefesi, arzu edilen insan anlayış(lar) 1 ekseninde ortaya çıkmıştır. “Eğitim felsefesi” tamlaması eğitim ve felsefe kavramlarından oluştuğundan olabildiğince çeşitliliği barındırmaktadır. Felsefenin önemli derecede şahsi vizyona bağlı geliştiği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim felsefesinin her filozofa/düşünüre göre farklı içerik kazanacağı ortadadır.³ Ancak bu farklılıklar ortak toplum algısı ekseninde önemli derecede asgari seviyede tutulabilmektedir.⁴ Günümüzün hâkim eğitim felsefesi anlayışı, aydınlanma⁵ olarak adlandırılan dönemin ekseninde şekillenen bir anlayıştır. Eğitimin farklı açılardan nüanslar içeren farklı tanımları yapılmış olsa da kasıtlı/iradî davranış değiştirmeyi amaçlaması ortak anlamı/hedefidir.⁶

Zihin kendi bütünlüğü içerisinde “bilgi” olarak konumlandıramadığı algı türünü/çeşidini “inanç” olarak şekillendirmekte⁷ ve inanç-bilgi ilişkisi felsefenin de üstünde⁸ bir çabanın adı olmaktadır. Bu açıdan, kelâmdaki iman-bilgi tartışması önemli bir zemine oturmaktadır. Kelâm bu tartışmanın yanı sıra vesâil çerçevesinde hem felsefi bilginin hem de inancın iç tartışmasını ele almaktadır. Bilgi ve inancın ilişkisini ele almak, doğal olarak zihin ve iradeyi beraber ele almayı gerekli kılmaktadır.

Hâkim düşünce hürriyeti ileri derecede olumlu, mecburi oluşu ise olumsuz bir mefhum olarak ele almakta;⁹ bilgiyi de inanç karşısında belirgin bir şekilde öne çıkarmaktadır.¹⁰ Bilgi ile inanç asimetrik ilişkiye girince, inanç marjinalleşmek zorunda kalmaktadır.¹¹ Buna rağmen, aydınlanmanın prensip olarak inancı “özgürlük” bilgiyi ise “zorunluluk” ekseninde ele alması düşündürücü ve aynı zamanda çelişkilidir!

³ Ağaoğulları vd., *Batı'da Siyasal Düşünceler*, 530.

⁴ Selahatin Ertürk, “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (1988), 11.

⁵ Ahmet Cevizci, *Aydınlanma Felsefesi Tarihi* (Bursa: Asa Yayınları, 2008), 12-13.

⁶ Ertürk, “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, 13.

⁷ Ahmet Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi* (Bursa: Asa Yayınları, 2001), 87-88.

⁸ Ebu Hamid el-Gazâlî, *Felsefenin Temel İlkeleri (Makasid El-Felasife)*, trc. Cemaleddin Erdemci (Ankara: Vadi Yayınları, 2002), 107. f

⁹ Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 10.

¹⁰ Cevizci, *Aydınlanma Felsefesi Tarihi*, 239.

¹¹ Bertrand Russel, *Din ile Bilim*, trc. Akşit Göktürk (İstanbul: Say Yayınları, 1996), 11-12.



1.1. Terim Anlamıyla Mecburilik ve İhtiyarilik

Günümüz konuşma dilinde mecburilik, ister istemez, zor altında yapmayı ifade eder. Hürriyet kelimesinin anlamı ise oldukça anlam çeşitliliğine sahip olup her dönemde önemli derecede konjonktürel yapıyı yansıtan “anahtar kavram” niteliğindedir. Spinoza ve Descartes hürriyet ve zorunluluğu zıt anlamda ele alırlar.¹² Günümüzde kesin sınırları netleşmemiş olmakla beraber, “hürriyet”in özgürlük anlamında ve icbari oluşun zıddı olarak kullanılması öne çıkmış görünüyor.

Fıkıh usûlündeki “icbar” ve “ikrah” kavramları bu noktada konumuza ışık tutabilir: Her ikisi de zorlamaya işaret etmektedir; ancak zorlamanın her ikisindeki anlam çerçevesi aynı değildir. Birbiriyle alakalı iki mefhum arasında bazı noktalarda tearuz durumunun ortaya çıkması tabiidir.¹³ İcbar ve ikrah konusu müslüman toplumlarda naslardan ayrı ele alınamaz; aksi durumda düşüncede eksen kayması ortaya çıkar.¹⁴

İkrah insan fitratına, vicdanına, ruhuna aykırı olana; meşru olmayana zorlamayı ifade ederken, icbar meşru olana zorlamayı, zorlayarak düzeltmeyi ifade eder. Her ikisinde meşru olmanın veya meşru olmamanın mahalli doğrudan insan olabileceği gibi, talep edilen teklif de olabilir. Bundan dolayı ikrah ve icbar tek taraflı ele alınamaz. Mahiyeti itibarıyla icbar kapsamında olan bir davranış başkasına yaptırma şekliyle ikrah kapsamına girebilir; yani doğru olanın başkası tarafından yaptırılması insana manevi baskı anlamına gelebilir. İkrah ve icbarın iç içe geçmesi bu noktadan kaynaklanmaktadır; ancak eş anlamlı görülmesi de önemli yanlışlıklara yol açmaktadır. İcbar ihtiyara aykırı ise ikrah olur, aykırı değil ise ikrah olmaktan çıkar.¹⁵ Bütün teklifler icbarilik ve ihtiyarilik arasında değer kazanmakta ve konunun mahiyetine göre birine yakın olsa bile her ikisiyle ilişkili olmaktadır.¹⁶ Teklîfi

¹² Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 146, 155.

¹³ Ali Bardakoğlu, “İcbar”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 21/408-410.

¹⁴ İlahi irade ile beşerî irade arasındaki ilişkinin beşerî iradenin iç tartışması olarak anlaşılması konunun mahiyetinin algılanmasını değiştirir. “İnsan özgür değildir” sözü ile “İnsan İlahi irade karşısında özgür değildir” sözünün mana-i delâleti aynı değildir.

¹⁵ en-Nahl 16/106; et-Tevbe 9/54.

¹⁶ Fahrettin Atar, *Fıkıh Usûlü* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1988), 11.



hükümlerin mahiyetinde ikrah yoktur, ancak icrasında icbar/ikrah gerekli olabilir.¹⁷ İcbar daha çok doğrudan insan iradesine yönelik emir ve hacrı¹⁸ içeren bir eylemi ifade etmekte, ikrah ise daha çok bahse konu olan eylemin mahiyetini ifade etmektedir.¹⁹

Mecburiyetin olduğu yerde ister istemez teklifin tamamlayıcı unsurları olarak özgürlük, emir ve kısıtlılık da vardır. Özgürlük, emir ve kısıtlılığın hangi esaslara göre çerçeveslendirileceği meselesi esas olarak kelâmın ve fıkıhın bir meselesidir.²⁰ Bu, esasında “islâm ilimleri”²¹ ile “sosyal ilimler” arasındaki rasyonel ilişkiye dair önemli bir konudur. Bu iki disiplin biri diğerini “geliştirecek” yönde yapılandırılabilceği gibi, biri diğerini “kısıtlayabilecek/yok edebilecek” yönde de yapılandırılabilir. Günümüzde bu ilişki netleşmemiş olmakla beraber, birinin diğerini yok edecek şekilde bir yapılanmaya gidildiği söylenebilir. “Epistemolojik zıtlasma” olarak adlandırılacak bu durum, doğal olarak birinin varlığını diğerinin yok olmasına bağladığından, bahse konu iki disiplin arasında rasyonel ilişkinin imkânı ortadan kalkmaktadır. Müeyyide, ikrah, icbar ve özgürlük vb. kavramların fıkıh usûlü diliyle “muhkem” lafızlar değil “müşterek” lafızlar olduklarını belirtmekte fayda vardır. Dolayısıyla bu kavramların ekseninde oluşan başta eğitim olmak üzere bütün epistemolojik yapılar evveleminde “sorunlu” yapılar görünümündedir.

1.2. Zorunlu Eğitimin Ortaya Çıkışı

Naslar ilk insan ve ilk peygamberin Hz. Âdem (a.s) olduğunu beyan etmektedir.²² Bu temel gerçek toplum ve medeniyetin teşekkül etmesiyle ilgili önemli bir hareket noktası sunmaktadır. Bütün toplumlar/insanlar “aynı soy” ve “aynı inanca” dayanmaktadır. “İrklaşma” ve “inanç çeşitliliği”

¹⁷ Atar, *Fıkıh Usûlü*, 161.

¹⁸ Ebu Hamîd el-Gazâlî, *İslam Hukukunda Deliller ve Hüküm Metodolojisi*, trc. Yunus Apaydın (Kayseri: Rey Yayıncılık, 1994), 2/46.

¹⁹ Gazâlî, *İslam Hukukunda Deliller ve Hüküm Metodolojisi*, 2/73-74.

²⁰ Gazâlî, *Felsefenin Temel İlkeleri*, 108.

²¹ “İslâm İlimleri” müstakil olarak kullanıldığında özel isim kapsamında kullanmak gerekirken, müslümanların ortaya koydukları ilimler anlamında kullanıldığında ise cins isim olarak küçük harfle yazılması tercih edilebilir. Bu, bağlamdan çıkarılabilir.

²² el-Bakara 2/34; Âl-i İmrân 3/59; el-A‘raf 7/11.



sonradan süreçlere bağlı ortaya çıkan gelişmelerdir.²³ Yazının icadına bağlı yazılı kaynakların ortaya çıkmasıyla “tarih” disiplini ortaya çıkmış ve bu kaynaklar çerçevesinde belli ölçüde geçmiş hakkında bilgi sahibi olunmaya başlanmıştır. Yazının icadından önceki dönemlere ait sosyal realiteler daha çok şifahi gelenekle taşındığından yazılı kaynakların konusu olamamıştır.²⁴ Antropolojik araştırmalar ışığında yeni bulgular elde edildiğinde geçmişe yönelik bilginin niteliğinde önemli değişikliklerin olması imkân dâhilindedir. Ancak insanlığın tarihini ve kültür birikimini sadece yazılı kaynakların verileri doğrultusunda anlama/yorumlama²⁵ önemli sorunlara da yol açmıştır! Yazılı kaynaklara sahip olan milletler ve inançlar özel konum elde etmişler, bu konumlarıyla yeni dönemin sözcülüğünü ve kuruculuğunu “ihkâk-ı hak” olarak görebilmişlerdir.

Zorunlu eğitim; felsefi dayanakları hesaba katıldığında bilgi, irade, akıl/zihin, aile, otorite, düzen, sistem vb. bütün temel unsurların bir arada olduğu sistematik bir bütünlük arz eder.²⁶ Zorunlu eğitim bir insanın bütün hayat felsefesinin teşekkülüne yönelik stratejik ve iradî bir eylemdir.²⁷ Bunun metafizik/gaybî platformdaki karşılığı “nübüvvettir”. Yani vahyin insana karşı taşıdığı anlamın insan eliyle ihdas edilmiş karşıt/eş bir formudur.²⁸ Nübüvvet doğrudan insanı/kamuoyunu hedef aldığı gibi, zorunlu eğitim de insanı/kamuoyunu hedef almaktadır;²⁹ dolayısıyla aynı alanı paylaşmaktadırlar.

İnsanın olduğu yerde mutlaka eğitim-öğretim olmak zorundadır; daha doğrusu eğitim ve öğretim insan hayatının içinde mündemiçtir.³⁰ Bilgi, yaratılmış olduğu andan itibaren tabiatla ilişkiye geçip kendi alanını genişletme imkânına sahip olan insana ait bir özellik olarak tanımlanmaktadır.³¹

²³ el-Bakara 2/213.

²⁴ Ayferi Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, (İstanbul: Beta Yayınları, 2016), 149.

²⁵ Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, 214.

²⁶ Şerif Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, trc. Mümtaz’er Türköne vd. (İstanbul: İletişim Yayınları, 2013), 388.

²⁷ Ağaoğulları, *Batı’da Siyasal Düşünceler*, 530.

²⁸ Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 10.

²⁹ Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 45

³⁰ John Locke, *Yönetim üzerine İkinci İnceleme*, trc. Fahri Bakırcı (İstanbul: Eksi Yayınları, 2018), 66.

³¹ Ayhan Bıçak, *Felsefenin Kuruluşu* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2015), 274; Göze, *Siyasal Dü-*



İnsanın doğal açılım alanı olan tabiat/toplum ile insan arasındaki karşılıklı ilişki eğitim sürecinin hareket noktasıdır.

İnsanın tabiat ve toplumla olan bu ilişkisi diyalektik bir yapı/kavga ortaya çıkarır ve dolayısıyla “legal” bir sistemin/düşünmenin ihdas edilme zorunluluğunu gerekli kılar. Bu “legal” sistemin oluşturulması başlı başına bir eğitim sürecidir ve büyük ölçüde “de fakto” olarak ifade edilir ve “hukuki olanın” karşısı, karşısında olmayı ifade eder. Hukuk ve fiili durumun bir araya gelmesi, daha doğrusu gelmek zorunda kalması bu süreci “çekirdek paradigma”³² haline getirir ve tartışılmasını zorlaştırır/kilitler. Her toplumun aleni veya örtülü eleştirilmesi yasak, “tabu” hükmünde çekirdek paradigma etrafında şekillenmiş bir görüşü vardır.³³ Uygun bir eğitim politikası olmadan bu paradigmanın korunması mümkün değildir. Paradigmanın paradoksal yapısı hem eğitim yoluyla korunmasını gerekli kılar, aynı şekilde ortadan kaldırılması da farklı bir eğitim politikasını gerektirmektedir.

Geleneksel/kalabalık ailelerde bütün temel roller kendine alan bulabilir.³⁴ Ailenin büyümesiyle ve çeşitliliğin artmasıyla aile içi rekabetler yıkıcı olmaya başlayacağından meşruiyete sahip bir “ortak erkin” oluşturulması zorunluluk halini alır. Mutlak erk belli oranda problem çözücüdür ve ergin olmamasından daha iyidir/meşrudur;³⁵ ancak çeşitlenen insan/grup ilişkilerini kompoze etmede yetersiz kalabilir. “Yabancı” olanı “yerli”, yerli olanı da yabancı yapmak kadar zor bir iş yoktur ve bu eğitime atfedilebilecek en önemli işlevdir.³⁶

Toplum ilahi bir realite olduğundan³⁷ tabii düzen fikrine sahiptir. Tarihte bazı ailelerin yönetici olma fonksiyonunu bu kapsamda değerlendirmek gerekir; bu konu iyi anlaşılamadığında gerçekçilikten uzak değerlendirmelere kapı açılabilir. Oysa kendi sistematiği içinde oldukça rasyonel bir zemine

şünceler ve Yönetimler, 308.

³² Ömer Demir, *Bilim Felsefesi* (İstanbul: Sentez Yayınları, 2012), 92.

³³ Bedia Akarsu, *Çağdaş Felsefe Kant’tan Günümüze Felsefe Akımları* (İstanbul: İnkılâp Yayınları, 2014), 21.

³⁴ Locke, *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme*, 74-75.

³⁵ Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, 167-168.

³⁶ Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, 41; Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 30-33.

³⁷ el-Bakara 2/213.



sahiptir.³⁸ Bu erkin/yönetici ailenin meşruiyetini sürdürülebilmesi ancak bu yönde uygulayacağı mecburi eğitimle mümkündür.³⁹ Yerleşik otoritenin muhafazakâr bir eğitimi savunma eğiliminde olurken, alternatif olma sürecine girmiş otoritenin ise keskin bir şekilde karşıt tarafta yer alması bunun bir sonucudur. Bütün mesele istenen insan tipinin ortaya çıkarılması için gerekli sistem ve şartların sağlanmasından ibarettir.

Aynı ve yakın coğrafyaları paylaşan toplum yapıları dışarıya kapalı olduklarında nispeten homojen bir çizgide gelişim ve değişim gösterirler. Ancak inanç, zorlayıcı bilgi, savunma, seyahatler gibi bir bakıma toplum için “ezber bozan” dış unsurlar bu çizgiyi önemli derecede etkiler/değiştirir. Maslahatta “erk hakkı” sosyal ve kültürel sebeplere bağlı olarak geçici, ihkâk-ı hakta ise süreklidir.⁴⁰

İnanç, evveleminde toplumda oluşmuş kurumlarda önemli yarılmalara yol açsa da pekiştikten sonra belli ölçüde toplumu disipline edebilme özeliğine sahiptir. Yatay ve dikey etkisi hem kendi özelliklerine hem de dış faktörlere bağlıdır. İnanç toplumda teşekkül etmiş yerel erkle ilişkiye girmeden kendini ifade edemez; dolayısıyla özellikle ilk karşılaşmada ciddi çatışmalar ortaya çıkar.⁴¹ Bu iki unsurun ilişkisi dinamik bir süreçtir ve tartışmanın ardından ilişkinin meşruiyet zeminine oturması zorunludur. Toplumda mevcut erk özne konumunda olur ve dini/inancı kendine göre şekillendirip yönlendirdiğinde “mahalli/ulusal” erk ortaya çıkarken,⁴² inanç etkin olur ve mevcut erki şekillendirdiğinde ise “dini/mitsel”⁴³ erk ortaya çıkar. Eğitimi/erki yönetmeyi “ihkâk-ı hak” olarak gören grup/aile bu hakkını soyuna dayandırdığında “kavmiyetçi erk”, kültür ve tarih birikimine ve geleneğine dayandırdığında ise “ulusal/kültürel erk” ortaya çıkmış olur.⁴⁴ İlk dönemdeki “Emevî-saltanat”, “şiiilik-nas ile tayin”, hâricilik/

³⁸ el-Bakara 2/40, 47, 211; el-Mâide 3/20; eş-Şu'arâ 26/197; ed-Duhân 31/32.

³⁹ el-Bakara 2/84; el-A'râf 7/142-169; el-Cuma 62/6; en-Nisâ 4/160.

⁴⁰ Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, 140. William Montgomery Watt, *İslâm Düşüncesinin Teşekkül Devri*, trc. Ethem Ruhi Fırlı (Ankara: Umran Yayınları, 1981), 100-101.

⁴¹ Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, 173-174; Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 30-31.

⁴² Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, 135.

⁴³ Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, 164-166; Watt, *İslâm Düşüncesinin Teşekkül Devri*, 321-321.

⁴⁴ Locke, *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme*, 65; Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, 105.



sünnîlik-hilafetin kureyşiliği” ve özellikle hâricilik⁴⁵ yapılanması etrafında gelişen süreçler bu yöndeki tartışmalara örnektir. Bu tartışmalarda esas unsur olan “şeriat/fıkıh-kelâm” ıskalandığında tartışmalar seküler ve mitsel eksende şekillenen tartışmalar olarak anlaşılır/zannedilebilir.⁴⁶

Konunun detayları bir tarafa bırakıldığında aydınlanma döneminde “insan olmak” felsefi ortak payda,⁴⁷ “okuryazar olmak” da kültürel ortak payda olarak kabul edilebilir. Birleşmiş Milletler’in 10 Aralık 1948 tarih ve 217 A(III) sayılı kararı 26. maddesi eğitim hakkını ve zorunluluğunu bahse konu “bu insana”⁴⁸ atfen gerekli görmektedir.

Eğitimi “okuryazar” olma noktasından hareketle anlama/konumlandırma eğiliminde olanlar simgeselciliği bir amaç olarak seçerken,⁴⁹ düşünmeye dayalı dinamik bir eylem olarak anlayanlar/konumlandıranlar okuryazarlığı sadece bir araç olarak anlamış olmaktadırlar. Simgeleme, tabiatı ve insanı olduğu gibi anlamaya imkân veren bir metod olarak anlaşıldığında⁵⁰ eğitimin zorunlu olması önemli ölçüde meşruiyet zemini elde etmiş olur; çünkü tabiatı/olguyu olduğu gibi anlamak için başka yol olmadığına göre zorunluluk bir gerekliliğe işaret eder.

Uzun süre bir arada yaşamak ortak kültür ve dilin oluşmasında temel faktördür. Bir coğrafyada en az üç nesil⁵¹ bir arada yaşadığında önemli derecede kültür birliği oluşabilir. Kültür birliğine bir de dilde birlik eşlik ettiğinde kavramlar ve kültür kodları birçok defa olgular karşısında denenme imkânı bulduğundan en üst derecede doğru iletişim imkânı sağlar.

⁴⁵ Her mezhep kendine özgü anlayışı itibarıyla özel isim, İslâm’a ait bir görüşü beyan etmesi yönüyle ise cins isim kapsamına girer. Dolayısıyla mezhepler kendi aralarında ilişkilendirildiğinde özel isim, doğrudan İslâm’a ait bir görüşü dile getirdiklerinde ise cins isim kapsamında küçük harfle yazılmaları tercih edilebilir. Bu bir ölçüde konunun bağlamından çıkarılabilir.

⁴⁶ Abdülkâhir el-Bağdadî, *Mezhepler Arasındaki Farklar*, trc. Ethem Ruhi Fıçlalı (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2014), 15-22; Ebu'l-Muîn Meymûn b. Muhammed en-Nesefî, *Tabsıratu'l Edille fî usûli'd-din*, trc. Hüseyin Atay (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2004), 2/397-398.

⁴⁷ Ağaoğulları, *Batı'da Siyasal Düşünceler*, 519.

⁴⁸ Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 10.

⁴⁹ Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 287-288.

⁵⁰ Akarsu, *Çağdaş Felsefe Kant'tan günümüze Felsefe akımları*, 22-24.

⁵¹ Şifahî kültürün/dilin realiteyi olabildiğince doğru okuyabilmesi için üç nesilde test edilip pekiştirilmesi gerekir. Çökme sürecinin/gerilemenin dayandığı bilgi sistemi ile ilerlemenin dayandığı bilgi sistemi aynı minvalde işler. Anlık çökme olmadığı gibi, anlık ilerleme de yoktur.



Yeni Çağ ile beraber başlayan ve 17. ve 18. yy.'da belirginleşen eğitim anlayışında inanç ile bilgi arasında keskin ayrıma gidilmiş ve bu eksen- de “mutlak okullaşma” süreci başlamıştır.⁵² Okullaşma ve zorunlu eğitim gençlerin uzun süre bir arada olmalarına bağlı olarak aile ve sosyal sistem- den bir ölçüde bağımsız, sadece gençlerden müteşekkil bir “genç sınıfın” teşekkülüne yol açmıştır. Yakından bakıldığında eğitimin bütün sorunları aile, okul/devlet erki ve sosyal sistem arasındaki ilişkiye göre şekillenmek- tedir. Bu unsurlardan hangisinin mihver güç olacağı tartışılan bir meseledir ve modern toplumlarda zorunlu eğitimin tartışma alanlarını oluşturmakta- dır. Modern dönem eğitim anlayışının ana eksenini bu değişime/paslaşmaya dayanmaktadır ve mevcudu değiştirmeyi amaçlayan devrimci/inkılâpçı bir yol izlemektedir.⁵³

Aydınlanma felsefesine göre şekillenen bilgi/eğitim, inancı/dini ve gele- neği ötekileştirerek insan cinsinin algılanmasında “devrim” niteliğinde, sos- yal ilişkilerde de keskin değişime gitmiştir.⁵⁴ Bundan dolayı aydınlanma- cı eğitim, geleneği ve dini olumsuzlayıcı⁵⁵ bir dil kullanır ve sosyal hayatı bağlamından/eskiden koparıp “yeniden kurmayı” amaçlayan bir müfredata sahiptir. Aydınlanma Eski Ahit ile Yeni Ahit arasındaki ilişkiye benzer iliş- kiye din/ahit ile felsefe arasında kurmuştur. Eski Ahit ile Yeni Ahit ara- sında geçişi sağlayan akıl sistemini din ile akıl arasında da kurgulamıştır. Hristiyanlıktaki herkesi aydınlatan “kutsal ruh”⁵⁶ aydınlanma ile “akla” evrilmiştir.⁵⁷

Aydınlanmacı felsefe meşruiyet zemini elde edince bu anlayışı yaygın- laştırma zorunluluğu ortaya çıktı; çünkü küreselleşen dünyada bu yapılmadığında aydınlanma felsefesinin maksadına ermesi beklenemezdi. Her sistem kendini kâmil bir şekilde gerçekleştirme eğilimindedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde aydınlanma felsefesine dayalı anlayışı bütün dünyaya yay- gınlaştırmak şekil açısından “tebliği yaygınlaştırmak” olarak anlaşılabilir!⁵⁸

⁵² Eğitim dinamik süreç olup her zaman var; ancak “özerk” okul sistemi modern döneme aittir.

⁵³ Ağaoğulları, *Batı'da Siyasal Düşünceler*, 518-519.

⁵⁴ Ağaoğulları, *Batı'da Siyasal Düşünceler*, 539.

⁵⁵ Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 12.

⁵⁶ Bıçak, *Tarih Felsefesinin Oluşumu* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2004), 36-37.

⁵⁷ Locke, *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme*, 66; Ağaoğulları, *Batı'da Siyasal Düşünceler*, 521.

⁵⁸ Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, 397-398.



Aydınlanma felsefesine dayanan dünya görüşü yeni çağ filozoflarının açtığı meşruiyet zemininde kendisini mahalli bir oluşum olarak değil, insanın temel doğasına hitap edebilen alternatifi olmayan evrensel görüş olarak konumlandırdı. Bundan dolayı batılı olmayan milletler aydınlanmacı dünya görüşünü “taklid” modu üzerinden değil “ilerleme” modu üzerinden kabul etmiş oldular.⁵⁹ Ulusal/yerel eğitim politikaları aydınlanmacı felsefeye “aparât” yapılarak değişim ve dönüşüm sağlamaya çalışıldı. Zorunlu eğitime dair bütün düzenlemelerde bu aydınlanmacı felsefeyle uyumlu insan yetiştirme amaçlandı.⁶⁰

Aydınlanmacı görüş din, gelenek ve sosyal hayatı eleştiriye tabi tuttuğundan diğer coğrafyalara tercüme edildiğinde kavram düzeyinde derin sorunlar ortaya çıkardı. Bu kavramlar her kültür ortamında farklı alanlara tekabül etmekteydi. Ancak mutlak anlamlarıyla ele alındığında her toplumun kendi din, gelenek ve sosyal hayat tarzını eleştirme gerekliliğini/zorunluluğunu ortaya çıkardı. Aydınlanma her toplumun kendi din, gelenek ve sosyal hayatını eleştiriye tabi tutmasını prensip kabul edip kendisine alan açmasını sağladı.

Aydınlanmanın atomik akıl anlayışı⁶¹ tabiatı organik bir bütün olarak anlama yerine analitik algılayışın ve buna bağlı olarak analitik eğitimin önünü açmıştır.⁶² Bu analitik metot insan anlayışına da yansiyarak eğitimi analitik esaslara/determinist anlayışa göre ele alma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Determinizm zorunluluğa işaret eden bir kavramdır. Buradaki zorunluluk eğitim alanına uygulandığında önemli bir farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Tabiatta zorunluluk bir düzen fikrine dayanmaktadır; bu zorunluluğun tabiat ile içkin olması veya tanrıdan gelmesi ayrı bir tartışmanın konusudur. Ancak eğitim alanında da benzer zorunluluk kabul edildiğinde, insana bazı davranışların “dayatılmasına” meşruiyet kapısı açılmış olmakta-

⁵⁹ Ağaogulları, *Batı'da Siyasal Düşünceler*, 519.

⁶⁰ Mili Eğitim Temel Kanunu (METK), *Resmî Gazete* 14574 (24 Haziran 1973), Kanun No. 1739, md. 2.

⁶¹ Aydınlanmanın insana “akla uymayı” önermesi meşru olmakla beraber, akıldan başka şeylere “uymamayı” önermesi hatta emretmesi büyük bir problemdir. Bu durum vahiy ile bilim arasında asimetrik savaşın ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Sadece akla uymayı önermekle yetinmesi gerekir. (İsmail Hakkı İzmirli, *İslam'da Felsefe Akımları* (İstanbul: Kitabevi, 1995), 314.)

⁶² Cevizci, *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*, 24-25.



dır: Madem insan determinist bir metotla düşünmektedir, o zaman sebeplerin belirlenmesi bir zorunluluk haline gelmektedir. Bundan dolayı aydınlanmacı eğitimin yaygınlaştırılması için yapılan radikal eğitim reformları⁶³ kendine göre normlar ortaya çıkarmıştır.

Aydınlanmacı anlayış insanın “asgari” ortak/seküler yanını hareket noktası olarak görmekte ve bütün sistemini bunun üzerine kurmaktadır. Birçok inancın bir arada olduğu bir coğrafyada hangi inancın öne çıkarılması gerekeceği temel bir sorundur. Sosyolojik sebeplerden dolayı böyle bir soruna yol açmamak için hiçbir inancın öne çıkarılmaması gerektiği ileri sürülebilir.⁶⁴ Ancak hiçbir inancın maslahaten öne çıkarılmaması her inancın aynı olmasını gerektirir mi? Kelâm ve fıkıh normatif özelliğiyle bunu kabul edemez; dolayısıyla bu konuda aydınlanmacı eğitim anlayışından ayrışmaktadır. Fıkıh ve kelâmın normatif kimliği bu ayrışmayı gerekli kılmaktadır; her ikisi kendisini adeta inkâr edip “sosyal bilim” disiplinine dönüşmediği sürece bu normatif yapısını korumakla yükümlüdür. Aydınlanmacı eğitimin müslüman toplumlarında/ülkelerde ortaya çıkardığı temel sorun; kelâm ve fıkıhın meşruiyet alanını evveleminde daraltması, ardından da yok etme eğiliminde/amacında olmasıdır.

1.3. Kelâmda Temel Bilgiler ve Değerler

Mecburi eğitim konusunu ele almak ve “asıl” çerçevesini çizmek için kısaca irade konusunu ele almak gerekir. Kelâmdaki irade teorik olarak cebrî, ihtiyarî ve kesbî olmak üzere üç esasta ele alınabilir.⁶⁵ Cebrî görüş insana hürriyet alanı açmamakta, ihtiyarî görüş özgürlüğü tamamen insana atfetmekte, kesbî görüş ise insana İlahî irade karşısında değil “yanında”⁶⁶ yer açmaktadır. Prensip olarak ilk görüşü Cebriye, ikincisini Mu‘tezile, üçüncüsünü ise Ehl-i Sünnet temsil etmektedir.

Kelâmda irade etrafında yapılan değerlendirmeler hidayet-dalâlet ilişkisine bağlı olarak “iman” konusuna irca edilebilir: İman doğrudan insanî bir

⁶³ Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, 183-184.

⁶⁴ Ağaoğulları, *Batı'da Siyasal Düşünceler*, 565.

⁶⁵ Neseî, *Tabsıratu'l Edille*, nşr. Hüseyin Atay, Şaban Ali Düzgün (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2003), 2/174-175.

⁶⁶ Neseî, *Tabsıra*, 2/162-163.



fiil midir, yoksa Allah'a ait bir fiil midir? İman müslüman olmanın temel şartı/rükünü olduğundan bu temel hüküm önem arz etmektedir. İmandan önceki hal ile hemen sonraki hal bitişik⁶⁷ olduğundan tefrik edilmesi ve bu tefrikin adlandırılması zor, neredeyse imkânsızdır. Ancak iman karar kıldıktan sonra insanın kendinden sadır olan fiillerden sorumlu olduğu konusunda tartışmaya mahal yoktur.⁶⁸

Kelâmda “zarûrât-ı dîniyye” inanılması/yerine getirilmesi gerekli temel esasları ifade eder. Bu hususlar “Cibrîl Hadisi”nde özet olarak beyan edilmiştir.⁶⁹ Bu hadiste iman, ibadet ve ahlâk esaslarının temel prensipleri vardır. Zarûrât-ı dîniyyeye inanmanın “mecburi” olması herkesin inanmaya zorunlu tutulması değil,⁷⁰ temel esaslara inanmadan müslüman olunamayacağı anlamına gelir. Mecburiyetin olduğu yerde icbar edenin ve icbara muhatap olanın da olması gerekir.⁷¹ Anlaşılan o ki, iman ehlerinden olmak için gerekli/zorunlu prensipler vardır; bu hususlara riayet etmeden iman ehlerinden olunamaz. Bir insan, sadece kendisini “müslüman” olarak tanımlamakla müslüman olmuş sayılamaz; gerekli rükünleri/umdeleri yerine getirmesi gerekir.⁷² Bunu “bir insanın müslüman olduğunu sadece kendi beyanından anlayabiliriz” gerçeğiyle karıştırmamak gerekir.

Cibrîl hadisinde beyan edilen hususlardan fiili ibadet kapsamında olan hususlar iman umdeleri kapsamında kabul edildiğinde inanılması yeterli görülebilir. Ancak “İslam nedir?” şeklinde müstakil bir soruya/cevaba yer verilmesi, fiilî ibadetlerin iman umdeleri gibi ele alınamayacağına, tamamen aynı manaya delâlet etmediğine işaret etmekte, temel ibadetlerin yerine getirilmesi zarureti ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, “İhsan nedir?” sorusu da bütün fiillerin aynı kapsamda ele alınamayacağını göstermektedir. Bu konular kelâmda iman amel ilişkisi olarak ele alınmıştır; doğrudan konumuza girmemektedir. Ancak Cibrîl Hadisi’nin bütün temel iman, ibadet ve ahlâk esaslarının prensiplerine işaret ettiğini belirtmek gerekir.

⁶⁷ İki zıddın aynı anda aynı atoma işaret etmesi imkânsızdır. Nispet edilmesi durumunda izafileğe giden yol açılmış olur.

⁶⁸ el-Bakara 2/225, 233, 286; el-Mâide 5/89, en-Nahl 16/93; el-Enbiya 21/23; es-Sâffât 37/27.

⁶⁹ Buhârî, İman, 1; Müslim, İman, 1.

⁷⁰ Yunus 10/99-103.

⁷¹ Göze, *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, 35-36.

⁷² el-Enfâl 8/2, 3, 4; er-Ra’d 13/20, 21; eş-Şûrâ 42/37; el-Meâric 70/23-35.



Özellikle “iẖsan nedir?” sorusuna verilen cevap, bütün insan davranışlarını İslam/ahlâk ile ilişkilendirmekte, dışarıda tutmamaktadır. Sonuç olarak; “zarûrât-ı dîniyye” iẖlas ve samimiyet içerisinde inanılması ve yapılması gerekli/zorunlu hususlara işaret etmektedir. Bu hususlar topluma teşmil edildiğinde fıkhıdaki “beş esas” da zarûrât-ı dîniyye kapsamına girer.⁷³

Bu hususlar içerisinde “Allah’a iman” konusu özel bir önem arz etmektedir: Allah’a iman hem iman umdelerinden birisidir hem de bütün umdelerin uygun bir şekilde bir arada olmasını/kompoze edilmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla iman, misaka atfedilen anlam⁷⁴ siyasi ve sosyal kurumlaşmada hareket noktasını oluşturmaktadır. Allah imanı insanlara mecbur edip-etmemeye göre, imanda “zorlama” veya “zorlamama” tebliğ formu içerisinde ele alınmıştır. Dinin açık beyanlarla açıklanmış olmasının imanı ilzam edip etmeyeceği konusundaki görüşler, eğitim yönündeki kurumlaşmalarda etkili olmuştur. İrtidad edenin hükmü ile ilgili değerlendirmeler de bu konuya ışık tutmaktadır.⁷⁵

İyiliği emredip kötülükten sakındırmak bütün mezheplerin ittifak etiği bir husustur; sadece, farz-ı ayn mı yoksa farz-ı kifâye mi olduğu konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Mu‘tezile bunu mezhebin beş esasından biri saymıştır.⁷⁶ Vahiy gelmeden Araplar kabile/milli geleneklerine uygun olan söz ve davranışları maruf, uygun olmayanları ise münker olarak görüyorlardı. Vahiy gelince maruf ve münkerin anlam çerçevesi değişikliğe uğrayarak yeniden şekillendi.⁷⁷ Vahiy öncesi Arap toplumu şifahi milli geleneklerini eksen alarak geliştirdiği maruf-münker anlayışı toplumun bütün dinamik unsurlarının eş güdümüyle kendine özgü “zorunlu eğitimi” sağlıyordu. İslam’ın gelmesiyle vahye karşı duyulan tepkiyi bu geleneksel dokuya aykırı olan/kabul edilen “nükr” bir durum olarak değerlendirilebilir.

⁷³ Mahmut Çınar, “Zarûrât-ı Dîniyye”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 44/ 138.

⁷⁴ Salime Leyla Gürkan, “Misak”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2005), 30/ 172-173.

⁷⁵ İslam’dan çıkmanın fikir özgürlüğü kapsamında ele alınıp alınamayacağı, ölüm gibi en yüksek cezanın hangi minvalde ele alındığı mürtede biçilen cezadan ortaya çıkarılabilir.

⁷⁶ Hasan Mahmûd eş-Şâfi, *Kelâm’a Giriş*, trc. Süleyman Akkuş (İstanbul: Değişim Yayınları, 2008), 108.

⁷⁷ Mustafa Çağrıcı, “Emir bi’l-Ma’rûf Nehiy ani’l-Münker”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), 11/138-141.



Eğitimin amacı yeni insan tipini inşa etmek ise, “müşrik olan birisinin ehl-i tevhid” olması en büyük eğitim olayıdır. Ancak bu mücadele “söz” ile gerçekleştirildiğinden yazı materyaliyle algılamaya alışmış modern zihin/akıl bu olguyu “eğitim” olarak algılamakta olabildiğince “nükr” kalmaktadır.

Kelâmdaki “irade hürriyeti” konusu hayat gerçeğini vahye göre anlamlandırırken sadece hareket noktası açısından önem taşımakta, uygulamada irade tartışma konusu yapılmamakta ve insan bütün fiillerinden sorumlu tutulmaktadır. İrade hürriyetinin keskin savunucusu olarak kabul edilen Mu'tezile “emir bi'l-ma'rûf nehiy ani'l-münker”i beş esastan biri saymaktadır. Tam özgürlüğü savunan bir görüşün bu umde ile neyi işaret ettiği önemlidir. Mu'tezile bu esas ile İslam'a dışardan gelen fikri/ilmi saldırılara söz ve yazı ile cevap vermeyi amaçlamış ve bu yönde önemli eserler ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra İslam'ın iç bünyede yaygınlaşmasını ve toplum içinde etkinliğini sürdürmesini de amaçlamıştır. Mu'tezilenin bu esas ile gerçekleştirdiği ilk amaç İslam'ın bir amacı olarak anlaşılmış/adlandırılmış ve kelâm ve İslam felsefesi geleneği olarak görülmüştür. Oysa ikincisi, mezhebî bir çaba olarak ilkinde oranla gölgede kalmıştır. Burada bizim için önemli olan husus, mu'tezile gibi özgürlüğü savunan bir görüşün emir bi'l-ma'rûf nehiy ani'l-münker esasının zorunlu eğitime işaret ettiğini vurgulamaktır. Aynı şekilde diğer mezhepler de emir bi'l-ma'rûf nehiy ani'l-münkeri vacip/gerekli görmekle zorunlu eğitime alan açmışlardır.

Maruf ve münkeri tanımlarken gelenek ve görenek, örf, akıl ve vahiy kavramlarının delâlet ettiği manaların bir kompozisyonu ortaya çıkmaktadır. Fıkıhta daha çok örf öne çıkarken, kelâm da akıl öne çıkmaktadır. Prensip olarak maruf şeriata uygun olan, münker ise şeriata uygun olmayandır.⁷⁸ İlk bakıldığında yalın gibi görülen bu tanım, yakından bakıldığında hiç de öyle değildir. Hangi hususların şeriata uygun olduğu, hangilerinin uygun olmadığı “efradını cami ayyarını mani” bir şekilde ortaya konulamaz. Ancak bu hususların “muhtemden müteşabihata” doğru bir çizgide geliştiği apaçıktır. Dolayısıyla doğrudan şeriata uygun ve aykırı hususlar olduğu gibi, içtihadî olanları da vardır. Prensip olarak her mükellef konumuna göre şeriata açık şekilde uygun olan hususları içselleştirmekle/emretmekle, aykırı olanlarını

⁷⁸ Atar, *Fıkıh Usûlü*, 87.



da eleştirmekle/kendine yasaklamakla yükümlüdür. Bu yapıldığında müslüman toplumun dirlik ve düzeni sağlanır.

Emir ve nehiyde hem “sivil” hem de “resmi” unsurlar eşgüdümlü olarak iç-içe vardır; sadece birine rol biçmek doğru değildir. Yüksek erkin bir metot anlayışı içerisinde maslahaten birini öne çıkarması kabul edilebilse bile, birini tamamen ortadan kaldırması kesinlikle doğru değildir. Müslüman toplumlar resmi erki olabildiğince yüceltirken, diasporadaki müslümanlar ise resmi erk yerine daha çok sivil anlayışı önemsemektedirler denebilir. Bu tutum bir ölçüde bulundukları pozisyonun kaynaklanmaktadır. İslam için hangisinin daha faydalı veya zararlı olacağı ayrı bir tartışma konusudur.⁷⁹ Zarûrât-ı dîniyyeden olan hususların hem resmi erke hem de sivil erke ait tarafları vardır. Bu roller karıştığı zaman önemli problemler ortaya çıkabilir. Eğitimde resmi erkin rolü sivil erk tarafından üstlenildiği zaman müfredat ve müeyyide disiplininden uzak kalacağından bütüncü/kâmil bir eğitim ve öğretim sağlanamaz. Benzer şekilde, resmi erkin sivil rol üstlenmesi de eğitim olgusunu gerçekçilikten ve çeşitlilikten uzaklaştırabilir.

Kelâm “iman” ekseninde şekillenmiş bir ilimdir. Büyük günah işleme imanla alakalı “en yakın” konu olduğundan “büyük günah işleme” kelâmın teşekkülünde dolaylı olarak rol oynamıştır. İmanı önemsemeyen bir insan için “büyük günah” zihinde karşılığı olmayan mevhum bir mana olarak kalır. Bu açıdan kelâmda “iman” İslâm’ın diğer umdelerinden kopuk müstakil bir unsur değil, bütün umdeleri tutan temel esastır. İmanın hangi minvalde diğer umdelerle ilişki içinde olduğu içtihadî bir meseledir; ancak temel esas olduğu muhkem bir husustur. İmanın zıddı küfürdür. Küfür insanın fitratını kapatmasını ifade ettiğinden kelâm küfrü insanın doğal iradi/akli bir fiili olarak değil, rasyonaliteden uzaklaşması ve sapması olarak görülür.⁸⁰

Kelâm âlimleri iman esaslarını üç ana esas ile anlatma metodunu geliştirmişlerdir. Üç esas “büyük ölçüde” konuyu ortaya koymaktadır. Üç esasın bir arada olması imanı spekülâtif tartışmaların dışında tutmakta ve insanın İslâm’ın kendisiyle/özüyle ilişkisini sağlamaktadır. Vahiy ekseninde ve esmâ-i hüsnâ çerçevesinde “bi-zatihi” var olan Allah hakkında bilgi elde

⁷⁹ en-Nisâ 4/59; ed-Duhân 44/39; es-Sebe’ 34/28; et-Tevbe 9/122.

⁸⁰ el-En’âm 6/25; el-A’râf 7/146; et-Tevbe 9/87, el-Kehf 18/57, el-Mü’minûn 23/90.



etme ve ardından iman etme ile ilgili konular “ulûhiyyet” kapsamına giren konulardır. Vahiy insanın Allah hakkındaki tartışmasını/düşünmesini doğru zemine çekmekte; aynı zamanda bunun dışında sağlıklı tartışmasının yapılamayacağını da ihsas etmektedir. Peygamberlik/nübüvvet vahyin temessülünü ve insana ulaşmasını sağlamakta ve insandan sadır olan/olabilecek derin manevi durumların vahiy olmadığını ortaya koymaktadır. Bu şekilde vahiy tam bir nimet olması hasebiyle ferdiyetçilikten uzak “ilahi referanslı birliği” sağlamaktadır.⁸¹ Bundan dolayı nübüvvet ve ulûhiyyet, konunun anlatılması için yapılan itibari bir ayırım olup hiçbir şekilde birbirinden ayrı düşünülemez. Me’ad ahiret hayatının varlığını ve niteliğini vahyin verdiği bilgiler ekseninde ele alır; böylece geleceğe yönelik irrasyonel/spekülatif akıl yürütmelerin önüne geçer.⁸²

Kelâm, Kur’an’ın insanları mümin/müslim ve kâfir ayırımını⁸³ hareket noktası olarak görür. Kelâmın “iman” etrafında teşekkül etmiş olması da zaten bunu ilzam etmektedir. Münafıklık küfürde mündemiçtir; ancak münafıkların küfürlerini deklare etmemelerine bağlı olarak ortaya çıkan durumdan kaynaklı bir adlandırmadır. Zaten prensip olarak münafık hiçbir şekilde bilinemez ve münafıklar için özel bir hukuk da yoktur. Sadece kişisel düzeydeki ilişkilere bir disiplin getirmesi açısından önemlidir!

Kelâm, küfrü bir “uzaklaşma” ve “sapma” olarak gördüğünden “kâfir olma”yı meşru bir hak olarak görmez. Tebliğin ulaşmamış olma ihtimaline bağlı olarak “kâfir kalmayı” mazur görse bile;⁸⁴ küfür ekseninde bir insan inşasını/eğitim felsefesini kesinlikle kabul edemez. Aynı şekilde naslara aykırı iyi-kötü tanımlamasını da kabul edemez; bunu hem itikadî açıdan insan için sakıncalı hem de uzun vadede sosyal düzen anlayışına aykırı görür.

Kelâm bilgi anlayışı gereği muhkem naslara dayalı iman esaslarını olumsuzlayan bir eğitim/öğretim müfredatını meşru görmez. Bu kapsamda usûl-i selâse eksenindeki eğitim/öğretim kelâmın “çekirdek müfredat” sistemi olarak tanımlanabilir. İslâm tarihi boyunca devletlere ve dönemlere bağlı olarak uygulamada bazı farklılıklar olsa bile, tedrisat “cami merkezli”

⁸¹ Âl-i İmrân 3/64, 103.

⁸² Lokmân 31/34.

⁸³ Topaloğlu- Çelebi, *Kelâm Terimleri Sözlüğü*, 192.

⁸⁴ Topaloğlu-Çelebi, *Kelâm Terimleri Sözlüğü*, 92.



olduğundan prensipte kelâmın bu çekirdek müfredat esası büyük ölçüde korunmuştur denebilir. Doğrudan usûl-i selâseye dayanmasa bile, en azından bu esasları hedef almayan eğitim politikalarına kelâm hoşgörüsüyle yaklaşabilir; ancak uzun vadede bunun ne ölçüde imkân dâhilinde olabileceği⁸⁵ ele alınması gereken bir diğer konudur.

1.4. Kelâmın Çekirdek Müfredat Ekseninde Eklektik Eğitim

Felsefesi

Değişik inanç mensuplarının bir arada yaşamak zorunda olduğu bir ortamda ortak eğitim anlayışının dayandırılacağı eksen önemli bir sorundur. Olabilecek ihtimaller şu şekilde sıralanabilir:1. Her bir inanç grubunun kendine özgü eğitim felsefesini uygulamaya koymasının meşru görülmesi 2. Bütün inanç gruplarında ortak olan hususlara dayalı eğitim felsefesinin meşru kabul edilmesi 3. “İnanç odaklı” eğitim yerine “insan odaklı” eğitim anlayışının meşru görülmesi.

İnanç grupları dinler ve mezhepler bağlamında ele alındığında olabildiğince çoğulcu bir yapı ortaya çıkmış olacaktır. Dolayısıyla her bir inancın kendi insan anlayışını uygulama alanına koyması imkânsız denecek kadar zordur ve ayrıca eğitimde istenen birliği sağlaması da mümkün değildir. İnançlar arasında ortak olan unsurlardan hareketle ortak eğitim felsefesinin geliştirilmesi imkân dâhilindedir; ancak bu durumda eklektizme dayalı problemler söz konusudur. Diğer bir ifadeyle her bir inancın doktriner yapısı diğerleriyle bir araya gelmesini zorlaştırabilir, hatta imkânsız kılabilir.⁸⁶ İnsan odaklı eğitim anlayışı şekil bakımından en uygulanabilir olanıdır. “Şekil açısından” kaydının konulması “insan odaklı” tanımlamasının farklı anlamalara açık olmasıdır. İnsan odaklı olma, hem insana uygun olmayı, insanın kendisini gerçekleştirmesini, hem de insandan kaynaklanmayı ifade eder.⁸⁷

⁸⁵ Ağaoğulları, Batı’da Siyasal Düşünceler, 565.

⁸⁶ el-Bakara 2/256; el-Mü’minûn 23/53; er-Rûm 30/32.

⁸⁷ “Dünyanın insan için (yaratılmış) olması” insanı yüceltmek için yorumlanabileceği gibi, insanın sorumluluk sahibi olması gerektiğine de yorumlanabilir. Dünya insanın “kulluğunu” sergileyeceği bir mekân olduğu gibi, Şeytan’a uyup sapacağı bir mekandır da! İlgili ayetler için bk. el-Bakara 2/30; el-İnsân 76/1-2; el-Câsiye 45/13.



Aydınlanma süreci epistemolojik alanda seküler bilimler ve din bilimleri⁸⁸ şeklinde iki alan ortaya çıkarmıştır. Bu iki alanın ilişkisi önemli olup aydınlanmacı eğitim anlayışının temel felsefesini ve iç hesaplaşmasını yansıtmaktadır. Din bilimleri her inanç şeklini olduğu gibi ele almaya çalışarak normatif bir metot kullanmaz. Bu metoduyla kelâmdan ayrılır. Din bilimlerinin normatif olmayan bu yapısı çoğulculuğa yer açması yönüyle yer yer kelâmdan daha önemsenabilir; oysa yakından bakıldığında bunun bir yanılsamadan ibaret olduğu görülür. Din bilimlerinin normatif olmaması normatif alanı seküler bilimlere bırakmış olmasındandır, dolayısıyla örtülü olarak kelâma da aynı yolu önermiş olmaktadır. Bu kapsamda yeni eğitim anlayışının kelâmın/fıkıhın normatifliğini tartışmaya açması⁸⁹ seküler eğitim için önemli bir aşamadır.

İslâm tarihinde mescit/cami eğitim, öğretim ve yönetimin organize edildiği bir merkezdir. Normal şartlarda içtimai bütün unsurlar caminin kurumsal yapısı içinde mündemiçtir. İlk öğretim faaliyetleri camilerde başlamıştır. Zamanla cami mekan olarak yetersiz kalıp umuma yönelik öğretim yapılamayınca⁹⁰ etrafında yapılan ek yapılarla/medreselerle eğitim-öğretim devam ettirilmiştir. Bu “ek yapılar” camiden ayrı bir müessese değil, cami ile iç içe olan müesseselerdir. Cami ile ek yapının/okulun ayrışması önemli bir kırılmadır. Bu ayrışma yapıldıktan sonra “caminin yanında okul” olmasıyla “okulun yanında cami” olması arasında bir fark yoktur. Ayrışmayı ortaya çıkaran bilgi sisteminin bu ayrışmayı sürdürebilmesi mümkün değildir; birinden yana bir evrilmenin olması zorunludur. Ancak “okulun yanına cami yapma” İslâm’ın öngördüğü temel eğitimi anti-tez konumuna dönüştürmüş/düşürmüş olacaktır. Öncelikle bu ayrışmanın dayandığı yapının eş güdümlü olarak sorgulanması gerekmektedir. Örnek olarak, İslâm’ın öngördüğü eğitim anlayışına “din eğitimi” tanımlaması yapılması önemli bir problemi barındırmaktadır. Bu tanımlama lokal bir alanı ve bilgiyi ihlas etmektedir.

⁸⁸ Din bilimleri dini sosyal bilim metoduyla ele almaktadır.

⁸⁹ Hayat insanın sorumluluğuna alan açan belirgin bir fenomen olduğundan “dinin” hayat karşısında tutunması zorlaşmaktadır. İrade tektir, görece olarak ikiye ayrılabilir esasta ayrılamaz. Dolayısıyla müslüman için fıkıh/kelâmın yanında ikinci normatif bir disiplinin kabul edilmesi imkânsızdır.

⁹⁰ Mardin, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, 140.



Oysa İslâm'ın eğitim anlayışı “lokal” bir gerçeklik olarak ele alınamaz. Bu kapsamda isimlendirme yapılırken İslâm'a ait kurumsal isimlendirmelerde sıfat tanımlamalarından mümkün olduğu ölçüde uzak durmak gerekir. Örneğin, “İslâm eğitimi”nin anlam içeriğini sadece “eğitim/tedris” tabiriyle isimlendirmek daha anlaşılırdır. Diğer eğitim felsefesi durumlarını ise seküler eğitim, teknik eğitim, modern eğitim, hristiyan eğitimi, din eğitimi, halk eğitimi vb. şeklinde tanımlamak gerekir. Bunlara dikkat edilmediğinde İslâm eğitim anlayışının “merkezi rol” üstlenebilmesi mümkün olamaz. Bunun bir devamı olarak, seküler eğitimin öngördüğü insan tasavvuru “insan” olarak tanımlandığında aynı problemle karşılaşılır. Seküler eğitimin ortaya koyduğu insan “seküler insan”, “modern insan”, “çağdaş insan” gibi bir sığa atfen tanımlamak daha uygun düşer. İslâm eğitim sisteminin tasavvur ettiğı insan ise “insan” olarak tanımlanmalıdır. İlk bakışta bu bakışın kelâmın yanlış özeliğinden kaynaklandığı gerekçesiyle eleştirilebilir, hatta yadırganabilir. Müslüman olmayan bir zihnin bu değerdirmesi kendi bağlamı içinde mantıklıdır ve anlaşılması gerekir. Ancak müslüman aklın aynı tavrı benimsemesi düşünülemez. Kelâm birçok terazi arasında “doğru tartan” terazi ile temsil edildiğinde, ortaya koyduğu sistem “kuru kuruya savunma” olarak adlandırılmaz; savunma denmesi istenirse delillerle “doğruyu savunmak” olarak tanımlanabilir. Bu açıdan kelâmın “apolojetik”⁹¹ olduğunu söylemek müslüman olmayan bir zihin için anlaşılabilir olmakla beraber, müslüman zihin için önemli bir problemidir.

Kelâmın çekirdek müfredatı müslüman olmayan toplumlar tarafından “apolojetik” bulunacağından bu kesimler tarafından evrensel ve genelgeçer bir eğitim felsefesi olarak görülemez. Dolayısıyla normal şartlarda müslüman olmayan toplumlarla müslüman toplum(lar) arasında prensipte “ortak eğitim” müfredatından bahsedilemez. Olabildiğince daraltılmış bir müfredatla bu ortaklık sağlansa bile, uzun süreye yayılmış mecburi eğitim süresince sürdürülebilir bir müfredat programı imkânsız denecek kadar zordur. Sadece gündelik teknik bilgiler düzeyinde ortaklık sağlansa bile; sosyal hayat, gelecek tasarımı, tarih algısı, insan tabiatı gibi temel konular-

⁹¹ Lois Gardet-Georges Anawati, *İslam Teolojisine Giriş*, trc. Ahmet Arslan (İstanbul: İdea Ayrıntı, 2015), 457.



da ortak zorunlu eğitim mümkün değildir. Kelâmın “çekirdek müfredat” olarak önerilen müfredatı zorunlu eğitimin çerçevesini ilzam edici niteliktedir. Temel/zorunlu eğitimde bu esaslara aykırılık uygun görülemez; ancak akademik seviyede tartışılması önemlidir. “Amentünün tartışılmaması” konusunu bağlamından kopararak değerlendirmemek gerekir. Amentü esaslarının zorunlu eğitim aşamasında tartışılması doğru olmamakla beraber, bu dönemin ardından tartışılması gerekir.⁹² Tartışmanın mekâsıd ve vesail açısından yapılması tartışmanın değerini belirler; bu açıdan kelâmdaki bir tartışmayı sadece konunun kendisine değil işaret etiği amaca göre de ele almak gerekir. Eleştiri her zaman ortadan kaldırmaz, var olanın “niçin / nasıl var olduğunu/kaldığını” da izah eder; bu yönüyle çok önemli bir işlevi vardır.

Kelâm kendi eğitim anlayışını üç esasa dayandırmakla diğer eğitim anlayışlarıyla diyaloga geçme imkânına sahip olmadığı izlenimi uyandırabilir. İlk bakıldığında şekil açısından böyle bir problem varsayılabilir; ancak bu kelâmı apolojetik sanmanın yol açtığı bir yanılgı olarak görülmelidir. Kelâmı apolojetik zannetme İslâm’ı sadece müslümanların dini olarak anlama algısına yol açmaktadır. Oysa İslâm insan için bir nimettir ve müslümanlar bu nimetin farkında olan kişilerdir; müslüman olmayanlar ise bu nimetin farkında olmayanlardır. Bu çerçevede kelâmın her düzeydeki toplum yapısına önerebileceği bir eğitim modeli olmalıdır. Kelâmın çekirdek müfredatı üç esası destekleyici olmasa bile üç esasa karşı olmayacak bir müfredat şeklinde yapılandırılabilir. İslâm’ın eğitim felsefesi mevcut şartların kuşatması altındaki “insanı” müslüman olmaya namzet bir insan haline getirme esasına dayanır.⁹³ Dolayısıyla her toplumda yaygın olan psiko-sosyal ve eğitim durumuna göre bu dönüşümü yapmayı amaçlar. Kelâm vesâil kapsamında eğitime dair bütün hususları kendi alanında görür. Her toplum modelinde uygun geçişi sağlayacak eğitim politikasını ortaya koyması beklenir. Kelâm

⁹² Bir müslümanın “çocuğa” Allah’ı eleştirel üslûpla anlatmaya başlaması doğru değil; ancak daha sonra delillendirmesi için tartışmanın yapılması faydalı olur. Bu kapsamda; insanın “rüşd” çağına eriştikten sonra kendi isteğiyle dini kabul etmesini beklemek doğru bir hareket noktası değildir, ayrıca bunun tahkiki imanla bir ilişkisi yoktur. Tahkiki iman var olan imanın kuvvetlendirilmesi anlamına gelir, yoksa evveleminde tahkiki iman mümkün değildir.

⁹³ İmâmü’l-Haremeyn el-Cüveynî, *İnanç Esasları Kılavuzu (Kitâbü’l-İrşâd)*, trc. Adnan Bülent Baloğlu vd. (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2012), 17.



müslüman olmayı iradeye/hidayete bağlı bir kazanım olarak görür. Prensip olarak bilginin imanı ilzam etmesi, imanın da bilgiye dayanması beklenir.

Ahlâk iradeye dayanan bir eylemdir ve seçime dayanır; alternatifi olmayan doğru davranışlar ahlâkî davranış kapsamında görülmez. Bundan dolayı müslüman olma ahlâkî bir davranış olarak nitelendirilmez. Müslüman olmak yegâne/hak olan inancı seçmek/anlamak olduğundan⁹⁴ ahlâkî bir davranış olarak görülmez; alternatifsiz bir görev⁹⁵ olarak bilinir. Kelâmda bilgi ile iman arasında örtülü bir “sebe-sonuç”⁹⁶ ilişkisi kurulmuştur. Bilgi imana yol açtığı için gerekli/önemli, iman da bilginin bir sonucu olduğundan değerlidir. Birini değerli diğerini değersiz kılma söz konusu olamaz; her biri diğerinin lazım-ı gayr-i müfarıkıdır. Bir eğitim sisteminin birini gerekli diğerini “gereksiz” kabul etmesi derin bir sapmaya işaret eder ve eğitime muhatap olan insanlar arasında “savaş durumunun”⁹⁷ ortaya çıkmasına yol açar. İman ile bilgi arasında zıtlasma olduğu varsayıldığında mitolojiye, ilişkisizlik olduğu varsayıldığında ise sekülerizme ve materyalizme kapı açılır.

Aydınlanmanın neşet ettiği coğrafyada icra ettiği fonksiyonla müslümanların çoğunluk olarak yaşadığı dünyada icra ettiği/edeceği fonksiyon tamamen aynı olamaz. Aydınlanma kendi coğrafyasındaki geleneğe ve kutsal metinlerine karşı ortaya koyduğu kriticizm metodu ile önemli bir işlev görmüştür; bu ayrı bir tartışmadır. Ancak aydınlanmacı eksendeki eğitimin mutlak/evrensel zannedilip/kabul edilip müslüman toplumlarda da tedavüle sokulup zorunlu kabul edilmesi tartışılması gereken bir konudur. Burada önemli olan nokta, aydınlanma aklının Ahd-i Atik ve Ahd-i Cedid’e karşı geliştirdiği kritisist metodun olduğu gibi Kur’an’a karşı ne ölçüde uygulanabileceğidir. Bir yandan Kur’an’ın her türlü eleştiriyi bertaraf edeceğinden hareketle, aynı kritisist metodun Kur’an’a karşı da kabul edilebileceği savunulabilir. Diğer yandan aynı gerekçeyle bunun en azından boş bir çaba olup zaman kaybından başka bir şeye yol açmayacağı da ileri sürülebilir. Teorik

⁹⁴ Âl-i İmrân 3/19.

⁹⁵ Alternatifsiz görev olması, ibadeti rütüelden ayırır; bir davranış dış görünüş itibarıyla ritüeldir, ancak delillendirildiğinde ibadet olur.

⁹⁶ el-Bakara 2/120, 145; Âl-i İmrân 3/7, 18, 61; Yûsuf 12/22, el-Hâc 22/54.

⁹⁷ el-Bakara 2/120; er-Rûm 30/32; en-Necm 53/30.



olarak her iki yaklaşımın kendi içerisinde bir tutarlılığı vardır.

Geçmişin/gelenegin ele alınması stratejik öneme sahiptir, dolayısıyla doğru bir metodu gerektirmektedir.⁹⁸ Geleneği anlamak ile anlama görünüşü altında manipüle etmek arasındaki ince fark anlaşılmadığında önemli yanlışlıklara kapı açılabilir; başta tarih olmak üzere “din” algısında derin sapma ortaya çıkarabilir. Aydınlanmacı felsefenin geleneğe karşı geliştirdiği eleştirel sonuçların doğal veri kabul edilmek yerine, yeniden kritize edilmesi gerekir. Bu noktada “evrim” paradigmasının özellikle sosyolojik alanda yeniden gözden geçirilmesi zorunludur. Her şeyin mükemmele “gittiğini” kabul eden bir akıl ile her şeyin mükemmelden “uzaklaştığını” kabul eden bir akli ortak paydada buluşturmak neredeyse imkânsızdır!

Kelâmın vahiy anlayışı mekâsıd ve vesâil bağlamında ele alındığında bahse konu olan iki yaklaşım kendi mecrasında değerlendirilebilir. İslâm/Kur’an müslüman olmayan toplumlarda “din bilimleri” ekseninde ele alınabilir, hatta alınmalıdır; zaten başka bir imkân düşünülemez. Ancak Kur’an’ın/vahyin müslüman toplumlarda temel/zorunlu eğitim kurumlarında “din bilimleri” bağlamında ele alınması kelâmın affedemeyeceği bir hatadır! Müslüman toplumlarda uygulanacak eğitim müfredatlarında aydınlanmacı çekirdek müfredatla nasıl rasyonel ilişki geliştirilebilecektir? sorusu önem kazanmaktadır. Kelâmın çekirdek müfredatıyla aydınlanmacı temel eğitim müfredatının bir arada ele alınıp sentezinin yapılması “ahid sandığını getirmek” kadar zor bir meseledir. İnsan bir problemi/konuyu problem olarak görmediğinde bir çözüm önerisi arama gereği görmez; sadece sorunu algıladığında içten içe bir çözüm yolu geliştirme arayışına girebilir.

Sonuç

Geniş anlamıyla eğitim insanın zamana yayılmış iradî davranış değişikliğidir. Talîm, tedîb, tedris gibi kavramlar bir sürece ve metoda bağlı kalarak yapılan eğitim faaliyetlerini ifade eder. Bu kavramlar hem bilgiye hem de davranışa/ahlâka ait unsurları ifade etmekte, bir yandan bilgi müktesebatının artırılmasını bir yandan da ahlâkî değerlerin kazandırılmasını amaçla-

⁹⁸ el-Bakara 2/214; Âl-i İmrân 3/137; el-A‘râf /38-39; Yûnus 10/39.



maktadır. Konuya bu çerçevede bakıldığında, bilgi ve ahlâk iç içe olup biri diğerini etkiler niteliktedir. Ancak bilgi ve ahlâk bir birinden ayrıştırılıp sadece biri amaçlandığında, eğitimde stratejik bir sapma ortaya çıkmaktadır. Bu durumda; sadece bilgiyi amaçlayan “seküler” eğitim ve sadece “ahlâkı”/etiği amaçlayan manevi/”dini” eğitim şeklinde, insanın kişiliğini ayrıştıran/parçalayan bir eğitim anlayışına giden yol açılmış olmaktadır.

Peygamberlerin gönderilişinin temel amacı olan tebliğ, kelime yapısı bakımından tedris, tedib ve talim gibi tedrici düşünce ve davranış değişikliğini ifade eder. Eş deyişle, tebliğ faaliyeti bir eğitim faaliyetidir. Tebliğ eğitim gibi hem anlık ve günü birlik bilgilenmeyi/kültürlenmeyi, hem de erke bağlı bir eğitim felsefesi ekseninde metodik bilgilenmeyi ifade eder. Hz. Peygamberin tebliğini bu iki unsura bağlı kalarak anlamaya çalışmak yararlı olabilir!

Eğitim insana ve topluma bağlı gelişen bir olgu olduğundan insanın yaratılışından itibaren var olan bir gerçektir. Toplumun olduğu yerde tabii olarak hiyerarşik yapılanmaya bağlı olarak bir eğitim anlayışı ve metodu vardır. Eğitimi sadece yazı malzemesiyle ilişkilendirmek eksik bir değerlendirmedir. Cahiliyye döneminde hemen hiç yazılı kaynak olmamasına karşın, bizzat var olan sosyal ve fikri yapı bir veri olarak kabul edilip eğitim/tebliğ faaliyeti başlamıştır. Kâğıdın keşfiyle eğitim olayında yazılı materyalin öne çıkması daha sonra olmuş ve kendine özgü yeni durumlar ortaya çıkarmıştır. Kitapların yazılması ve farklı coğrafyalara nakledilmesiyle yeni anlayışların farklı toplumlara taşınmasının yolu açılmıştır. Bu anlayışlar okullaşma sürecine girerek, kendilerine özgü eğitim felsefesi anlayışlarını ortaya çıkarmıştır. Aydınlanma çağı bu yöndeki gelişmelerin zirve noktası olarak görülebilir.

Aydınlanma felsefesi bir çok unsura dayanmakla bir ölçüde kompleks bir yapı arz etmektedir. Ancak dini/inancı ve geleneği eleştiriye tabi tutması öne çıkmış bir özelliğidir. Eleştirel metodun sınırlarına ve uygulanmasına bağlı olarak faydalı ve zararlı yanları bulunmaktadır; dolayısıyla mutlak anlamda faydalı veya zararlı olduğu ileri sürülemez. Önemli olan eleştirel metodun çerçevesinin doğru bir şekilde çizilebilmesidir.

Aydınlanma eleştirel metodunu “kendisinden önce” ve “kendisinden sonra” şeklinde yapılandırdığından temel kavramlarını bu ekseninde oluşturmuş



olmaktadır. Bunların başında “hürriyet” ve “zorunluluk” kavramları gelmektedir. Bu kavramların vahiy dilindeki anlamları ile beşeri dildeki anlamları tam örtüşmediğinden, özellikle insan bilimlerinde kavram kargaşasına bağlı olarak büyük sapmalar ortaya çıkmaktadır. Bu sapmalardan biri de eğitim alanında ortaya çıkan “zorunlu eğitim” kavramsallaştırmasıdır. Eğitim insanlık tarihi boyunca insan olmanın bir gereği olarak bütün toplumlarda zorunlu olarak var olmuştur. Ancak eğitimin zorunlu hale getirilme gereği duyulması farklı bir duruma işaret etmekte ve önemli ölçüde aydınlanmaya özgüdür. Aydınlanma anlayışı, kendisine kadarki sürecin insanı önemli derecede yabancılaştırdığını ve aydınlanma ile yeniden doğal haline dönebilme fırsatını verdiğini ileri sürmüş, eğitim anlayışını da bu ekseninde şekillendirmiştir. Dolayısıyla büyük ölçüde insanı zorla “eğerek” dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Daha da önemlisi, kendisinden önceki dönemi yorumlama biçimi ile insanı zorla dönüştürmeyi meşrulaştırmış olmasıdır: Aydınlanma, tarihi sürecin insanın düşünme sisteminde oluşturduğu zinciri kırıp atılım yapabilmesi için onun “hürriyetini” bile parantez içine alma hakkına sahip olduğunu ileri sürmektedir. Hürriyet ve zorunluluk kavramları bu kompleks yapı içerisinde şekillenmekte ve “müteşabih” kavramlar olma özelliğini sürdürmektedir. Kur’an, müteşabih kavramların kalbinde bozukluk olanlara büyük imkânlar verdiğini haber vererek bizi uyarmaktadır.

Aydınlanmanın bilginin “zorla” öğretilmesini meşru görürken, inançta zorlamayı “kabul etmemesi” kendi içerisinde büyük bir çelişkidir: Bunu söylemenin inançta zorlamayı kabul etmek gerektiği anlamına gelmediğini özellikle belirtmek gerekir. Bu tutumuyla aydınlanma, örtülü olarak bilgiyi mutlak iyi, inancı da mutlak kötü olarak kabul etmiş olmaktadır. Bilgiyi iyi kabul etmek hadd-i zatında bir problem değildir; ancak bilgiyi iyi kabul ederek/ederken inancı kötü kabul etmek önemli bir problemdir. Çünkü bu tutumuyla bilgi ile inancı bir birinden ayırmış olmaktadır. Aydınlanmanın bu anlayışı kendi kültür evreninde anlaşılabilir. Ancak bu anlayışını zorunlu eğitim yoluyla küresel düzeyde yaygınlaştırmayı amaç olarak görmesi, daha da önemlisi bunu “yegâne yaygınlaştırılması gereken asal bir anlayış” olarak görmesi temel bir sorundur: Çünkü bu şekilde kelâm ile modern eğitimi asimetrik olarak karşı karşıya getirmektedir. Kelâmın amacı gereği bunu görmemezlikten gelmesi düşünülemez.



Zorunlu eğitim herkes için gerekli olan temel bilgilerin öğretilmesi esasına dayanmaktadır. Bir bilginin bizzat kendisinin “zorunlu/gerekli” olmasıyla belli amaç için “zorunlu” olarak verilme gereği duyulması arasındaki farkın ortaya konulması önemlidir. Kelâm amacı gereği her yaşta insanın “zarûrât-ı dîniyye”/ilm-i hâl kapsamındaki bazı konuları bilmesini gerekli görmekle zorunlu eğitim konusuna müdâhil olmaktadır. Vahyin öngördüğü insan anlayışının dayandığı bilgi sistemi ile aydınlanmanın istediği insan anlayışının/tasarımının dayandığı bilgi sistemi arasındaki ilişki problemin dayanak noktasını oluşturmaktadır. Bu ilişkinin birçok açıdan irdelenmesi gerekir ve bu ayrı bir çalışmanın konusudur. Ancak aydınlanmanın bilgiyi insan için “zorunlu” görürken inancı “özgürlük” kapsamında değerlendirerek örtülü olarak gerekli/zorunlu görmemesi bu ilişkinin ele alınmasında önemli bir hareket noktası olarak görülebilir. “Zorunluluk” ve “özgürlük” anlayışı başta inanç, hukuk ve ahlâk olmak üzere bütün bilgi disiplinlerinin ve pratik uygulamaların dayandığı ana eksendir. Özgürlük ve zorunluluğa atfedilen anlamlar eğitimi doğrudan, hukuk ve ahlâkı ise dolaylı olarak şekillendirmektedir. Bu iki ifadenin gündelik iletişimdeki anlamları ile “terim” anlamları arasındaki ilişkinin/gerilimin açıklığa kavuşturulması gerekir. Bu kelâmın “vesâili” içerisinde ele alınabilecek temel bir meseledir. Kelâmın bilgi anlayışında tevhidi/birliği sağlamadan itikadda tevhidi sağlaması mümkün değildir. Bu açıdan, bu çalışmada kelâm diğer bilgi disiplinlerinden ayrık/işkisiz müstakil bir bilgi çeşidi olarak değil, bütün bilgi çeşitleriyle ilişkili bir “ana bilgi”/usûlü’-dîn olarak düşünülmüştür. Bu makalede, aydınlanmacı anlayışın bilgi ile imanı/inancı zorunluluk ve özgürlük ekseninde asimetrik bir ilişki ile ele alıp bunu zorunlu eğitim ile küresel boyutta yaygınlaştırmayı amaç edinmiş olması “sorun” olarak görülmektedir. Kelâmın bu soruna karşı geliştirebileceği/önerebileceği yapı ise sadece teorik açıdan ele alınmaktadır.

Kaynakça

- Ağaoğulları, Mehmet Ali vd. *Batı’da Siyasal Düşünceler*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1. Baskı, 2011.
- Akarsu, Bedia. *Çağdaş Felsefe Kant’tan günümüze Felsefe Akımları*. İstanbul: İnkılâp Yayınları, 1. Baskı, 2014.



- Atar, Fahrettin. *Fıkıh Usûlü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1. Baskı, 1988.
- Bardakoğlu, Ali. “İcbar”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 21/408-410, İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- el-Bağdadi, Abdülkâhir. *Mezhepler Arasındaki Farklar*. trc. Ethem Ruhi Fırlalı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 7. Baskı, 2014.
- Bekir Topaloğlu-İlyas Çelebi, *Kelâm Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi Yayınları, 1. Baskı, 2010.
- Bıçak, Ayhan. *Felsefenin Kuruluşu*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1. Baskı, 2015.
- Bıçak, Ayhan. *Tarih Felsefesinin Oluşumu*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1. Baskı, 2004.
- Cevizci, Ahmet. *Aydınlanma Felsefesi Tarihi*. Bursa: Asa Yayınları, 2. Baskı, 2008.
- Cevizci, Ahmet. *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi Tarihi*. Bursa: Asa Yayınları, 1. Baskı, 2001.
- el-Cüveynî, İmâmü'l-Haremeyn. *İnanç Esasları Kılavuzu (Kitâbü'l-İrşâd)*, trc. Adnan Bülent Baloğlu vd. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1. Baskı, 2012.
- Çağrı, Mustafa. “Emir bi'l-Ma'rûf Nehiy ani'l-Münker”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 11/138-141. İstanbul: TDV Yayınları, 1995.
- Çınar, Mahmut. “Zarûrât-ı Diniyye”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 44/138. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- Demir, Ömer. *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Sentez Yayınları, 5. Baskı, 2012.
- Ertürk, Selahattin. “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/3 (1988), 11-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7834/103113>
- Gardet, Lois – Anawati, Georges. *İslam Teolojisine Giriş*. trc. Ahmet Arslan. İstanbul: İdea Ayrıntı, 1. Baskı, 2015.
- Gazâlî, Ebû Hâmid. *Felsefenin Temel İlkeleri*. trc. Cemaleddin Erdemci. Ankara: Vadi Yayınları, 2. Basım, 2002.
- Gazâlî, Ebû Hâmid. *İslam Hukukunda Deliller ve Hüküm Metodolojisi*. trc. Yunus Apaydın. Kayseri: Rey Yayıncılık, 1. Baskı, 1994.
- Göze, Ayferi. *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*. İstanbul: Beta Yayınları, 16. Basım, 2016.



- Gürkan, Salime. "Misak", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 30/ 172-173. İstanbul: TDV Yayınları, 2005.
- İzmirli, İsmail Hakkı. *Felsefe Akımları*. İstanbul: Kitabevi, 1. Baskı, 1995.
- Köylü, Mustafa. *Dünya Dinlerinde Ahlâk*. İstanbul: Dem Yayınları, 2. Baskı, 2012.
- Locke, John. *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme*. trc. Fahri Bakırcı. İstanbul: Eksi Yayınları, 4. Baskı, 2018.
- Mardin, Şerif, *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*. trc. Mümtaz'er Türköne vd. İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.
- METK, Millî Eğitim Temel Kanunu (Kanun No. 1739). *Resmî Gazete* 14574 (24 Haziran 1973). Erişim 5 Mayıs 2021. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Nesefî, Ebu'l Mu'in Meymûn b. Muhammed. *Tabsıratu'l Edille fî Usûli'd-Dîn*. nşr. Hüseyin Atay, Şaban Ali Düzgün. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1. Baskı, 2003.
- Russel, Bertrand. *Din İle Bilim*. trc. Akşit Göktürk. İstanbul: Say Yayınları, 1. Baskı, 1996.
- eş-Şâfi, Hasan Mahmûd. *Kelâm'a Giriş*. trc. Süleyman Akkuş. İstanbul: Değişim Yayınları, 1. Baskı, 2008.
- Watt, W. Montgomery. *İslâm Düşüncesinin Teşekkül Devri*. trc. Ethem Ruhi Fığlalı. Ankara: Umran Yayınları, 1. Baskı, 1981.