



Makale / Article

Kurumsal Din Eğitiminde İlahiyat Çıkmazı

Hüseyin Hansu*

Özet

Bu çalışma, kuruluşunun yüzüncü yılında ilahiyat tecrübesinin din eğitimi üzerindeki etkilerini ve sonuçlarını incelemektedir. İlahiyat fakültesi, Batılı eğitim sistemine geçişle birlikte kapatılan medreselerin yerine kurulan modern bir din eğitimi kurumudur. Ancak bu kurum, dokuz asırlık bir din eğitimi tecrübesini temsil eden medrese geleneğini sahiplenmemiştir. Medreselerde olduğu gibi yoğun bir şer'i ilimler öğretimi yapmaktan ziyade bilimsel araştırma metotlarına dayalı olarak dinî ilimlerin tarihini inceleme, onları yeniden anlama ve yorumlama üzerine odaklanmıştır. Böylece medresenin ihmal ettiği düşünülen dinin hikmet ve akli boyutunu ihya etmeyi hedeflemiştir. Makalede, ilahiyatın dayandığı zemini ve gelenekten ayrıştığı yönleri tespit etmek amacıyla dinî bilginin kurumsal tarihi karşılaştırmalı olarak incelenerek bu yeni eğitim modelinin klasik dinî bilgi anlayışını nasıl dönüştürdüğü ortaya konmak istenmiştir. Bu incelemede, ilahiyat araştırmalarında akademik yöntemlerle düşünce ve tarih alanında kıymetli çalışmalar ortaya konulduğu, ancak aynı yöntemlerin şer'i bilgiyi açıklamakta da kullanılmasının dinin aşkın boyutunun zayıflamasına yol açtığı tespit edilmiştir. Bu da inanç ve dinî bilgi alanında bir krize sebep olmuştur. Şer'i hükümlerin kendi usullerine göre öğretilmesini sağlayacak tedbirler alınmadığı takdirde bu bilgi krizinin daha da derinleşeceği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlahiyat fakültesi, medrese, din eğitimi, dinî bilgi, dinî bilgi krizi.

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, hhansu@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9021-893X>. Bu çalışmaya bilimsel öneri ve tashihleriyle destek veren kıymetli meslektaşım Doç. Dr. Mustafa Günerigök ile doktora öğrencilerimiz Emine Dal, Abdullah Mahmut İplik, Mücahid Gürel, Fatma Büşra Çoban ve lisans öğrencimiz Şevval Isık'a teşekkür ederim.

The Predicament of Theology Faculties in Institutional Religious Education

Abstract

This study examines the impact and implications of the theology faculty experience on religious education in the centennial year of its establishment. The faculty of theology, founded as a modern institution of religious education to replace the madrasas abolished during the transition to the Western educational system, did not preserve the madrasa tradition that had embodied nine centuries of religious scholarship. Unlike the madrasas, which provided intensive instruction in the shar'ī sciences, theology faculties have focused instead on the historical study of religious sciences, seeking to reinterpret and re-examine them on the basis of modern scientific research methods. In doing so, it sought to revive the *ikmah* (wisdom) and rational dimensions of religion, which was thought to have been neglected by the madrasa. In this article, the institutional history of religious knowledge has been comparatively examined in order to identify the intellectual foundations upon which the faculty of theology rests and the aspects in which it diverges from tradition. In this context, it aims to reveal how this new educational model has transformed the classical conception of religious knowledge. This study concludes that although faculties of theology have produced valuable intellectual and historical research through academic methods, applying these same methods to the explanation of shar'ī knowledge has led to a weakening of religion's transcendent dimension. This, in turn, has led to a crisis in the realm of faith and religious knowledge. It is emphasized that unless measures are taken to ensure that shar'ī rulings are taught according to their own methodologies, this crisis will further deepen.

Keywords: Faculty of theology, madrasa, religious education, religious knowledge, crisis of religious knowledge.

Giriş

Kur'ân'ın insana ilk emri ve hitabı olan öğrenme, Allah'ın adıyla başlaması gereken kutsal bir eylemdir. Çünkü insana okumayı, yazmayı, bilmediğini öğrenme kabiliyetini ve bilgiye ulaşma yollarını bahşeden Allah'tır. Bu nedenle öğrenme eylemi, bütün bu nimetleri ihsan eden Rabbin adıyla başlanmalıdır. Allah'ın adıyla başlamak, bilginin hakiki sahibinin Allah olduğunu idrak etmektir. Bilginin Allah'la olan bağının kopartılarak insanın kendisine mal edilmesi, azgınlık ve isyan olarak nitelendirilmiştir.¹

Allah'ın adıyla başlamanın sembolik ifadesi olan besmele, bilgiyi meşrulaştıran ve dinî kılan temel bir kriter olma işlevi görür. Bütün bilgilerin nihai kaynağının Allah olduğunu, dolayısıyla dinî olduğunu hatırlatır. Bilgide dine aykırı görülen husus, bilginin kendisi değil, onun insan ürünü olduğu iddiasıdır. Bilginin Allah'la bağının olmadığı anlamına gelen böyle bir iddianın "azgınlık" olarak nitelendirilmesi, materyalist bir düşünceye yol açmasındandır. Öte yandan akıl ve duyular bilgisini reddederek bilgiyi yalnızca vahiyle sınırlandırmak ise vahiy bilgisini anlamsızlaştırır. Zira din, vahye dayanır, ancak akılla kavranır. Vahiy, insanı gözlemlenen hayatın boşuna yaratılmadığını düşünmeye, ahiretin varlığıyla bağ kurmaya ve peygamberlerin getirdiği haberleri tasdik etmeye davet eder.²

Akl ve nakli, dünya ve ahireti birbirine karşıt iki alan gibi gören yaklaşımlar dine aykırıdır. Zira dinde asıl olan doğru ve yanlıştır; doğru olan her şey dinin bir parçası, yanlış ve bozuk olan ise bâtıl ve dine aykırıdır.³ Âyet kelimesinin hem Kur'ân (kavlî âyetler) hem tabiat (âfâkî âyetler) hem de insan (enfüsî âyetler) anlamında kullanılmış olması⁴ bu birlikteliği vurgular. Bu üç âyet türü de Allah'ın varlığının belgeleridir. Bunlar üzerine zaman ve mekânla sınırlı olmayan bir tefekkür emredilmiştir.⁵ Bilgi, bu zemin üzerinde dinî ya da gayri dinî olur. Bu noktada aklî bilginin failinin insan olması, onun ontolojik olarak dinî kabul edilmesine engel değildir. Çünkü aklı da bilme yeteneğini de insana veren Allah'tır. Dolayısıyla bir bilginin dinî sayılması için onun mutlaka dinî bir

1 Alak, 96/1-5; İsrâ, 17/36. Medreseyi bitirme belgesi anlamına gelen icâzetnâmelerde, öğrencinin adıyla birlikte hocalarının zincirleme olarak zikredilmesi ve onların da Hz. Peygamber'e, oradan da Allah'a dayandırılması, bilginin esas kaynağının Allah olduğu inancına dayanır. Bk. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 27. Bs. (Ankara: Pegem Akademi, 2015), 70.

2 Bk. Rûm, 30/7-9.

3 İbn Kayyim el-Cevziyye, *İ'lâmü'l-muvakkı'în 'an Rabbi'l-âlemîn*, (Beyrut: Dârü'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1991), 4: 285.

4 Bk. Fussilet, 41/53.

5 Âl-i İmrân, 3/191.

kurumda öğretilmesi ya da başına ‘din’ etiketi konulması gerekmez. Aynı şekilde dinî kurumlar dışında öğretilmesi veya bir âyet ya da hadise dayandırılmamış olması da bir bilgiyi din dışı kılmaz. Ziraat, sanat ya da teknikle ilgili bir bilgi, eğer hakiki sahibinin Allah olduğu bilinciyle öğrenilirse pekâlâ dinî bilgi olarak değerlendirilebilir. Kişinin geçimini temin etmek için çalışması,⁶ tıpkı Kur’ân okumak ve namaz kılmak gibi “salih amel” kapsamında sayılmıştır. Öte yandan Kur’ân’da bazı peygamberlere gemi yapma veya demiri işleme sanatının öğretilmesi, Hz. Peygamber’in Zeyd b. Sâbit’ten (ö. 45/665 [?]) İbranice (veya Süryânice) öğrenmesini istemesi ve Zeyd’in kendisinin de Bedir Savaşı’nda esir düşen Mekke’li müşriklerden okuma-yazma öğrenmiş olması,⁷ İslam’da bilginin kapsamını ve sınırlarını gösteren dikkat çekici örneklerdir. Bilgiyi gayri meşru yapan şey, onun ilahi olmadığını iddia etmektir. Modern dönemde din ile bilim arasında yaşanan çatışma, bilginin akıl veya deney tarafından üretilmesi değil, onun ilahî irtibatının koparılma istenmesinden kaynaklanmıştır.

Bilginin meşruiyet açısından eşit olması, onun fazilet ve öncelik açısından aynı olmasını gerektirmez. İlimler tarihinde bilgi, bu tür amaçlarla pek çok tasnife konu olmuştur. Bu tasniflerin en köklü ve belirleyici olanı, şer’î bilgi ile hikmet bilgisi arasındaki ayrımdır. Şer’î bilgi, yalnızca peygamberler tarafından öğretilen vahiy bilgisidir. İnsanın Allah’la ve toplumla ilişkilerini düzenleyen bu bilgi akıl tarafından idrak edilebilir, fakat akıl tarafından üretilemez. Akıl, bu alana yalnızca açıklama, sınıflandırma ve yorum yoluyla katkı sunar. Peygamberlerin varisleri sayılan ulemâ, şer’î bilgiyi edille-i şer’iyye çerçevesinde hem tasnif etmiş hem de pratik hayata tatbik etmiştir. Bu bilgiye “ilim”, onun bütüncül yapısına “şeriat”, şeriatı öğreten disiplinlere ise “şer’î ilimler” denilmiştir. Şer’î ilimleri derinlemesine öğrenen kimseler “âlim” olarak adlandırılır. Aksi belirtilmediği sürece âlim kavramı, bu alanlarda olan yetkin kişiyi ifade eder. Şer’î ilimleri öğrenmek ve öğretmek ibadet kabul edilmiştir. Bu yüzden de ilim, Allah rızası için öğrenilir ve öğretilir. Asgari düzeyde ilim öğrenmek bireysel bir yükümlülük (farz-ı ayn), derinleşmiş âlimler yetiştirmek ise toplumsal bir yükümlülük (farz-ı kifâye) olarak görülmüştür. Bu derinleşme, yalnızca şer’î ilimleri değil, aynı zamanda hikmet ilimlerini de kapsar.⁸ Dolayısıyla bu iki alan arasındaki denge bozulduğunda, hem siyasal otorite hem de toplumun kendisi gerekli tedbirleri almakla sorumlu tutulmuştur.

Bilginin ikinci türü, insan ve tabiat üzerine yapılan tefekkür faaliyetini kapsar. Kur’ân’da bu bilgi türüne “hikmet” adı verilmiştir. Hikmet, Kur’ân’da vahiy ile yan

6 Bk. Cuma 62/10, Müzzemmil 73/20.

7 Bünyamin Erul, “Zeyd b. Sâbit”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: 2013), 44: 321.

8 Tevbe, 9/122; Enfâl, 8/60.

yana zikredilmiş ve insana Allah tarafından verildiği belirtilmiştir. Vahiy yalnızca peygamberlere mahsusken, hikmet hem peygamberler hem de diğer insanların erişimine açıktır. Bu bilgiye sahip olanlara “hakîm” denir. İslam tarihinde bu yüzden filozoflar ve tabipler “hukemâ” olarak adlandırılmış, felsefeye “hikmet”, tercüme faaliyetlerinin yapıldığı kuruma ise Beytü’l-Hikme denilmiştir. Hakîm, varlığın hakikatini aklıyla kavrayan kişi anlamına gelir ve hukemâ kavramı, tıpkı ulemâ gibi saygınlık ifadesidir. Ulemâ kavli âyetleri, hukemâ tabiatın âyetlerini, hekimler ise insan yaratılışındaki âyetleri inceler. Hikmetin pratik kurallara, günümüzdeki adıyla tekniğe dönüşmüş haline sanat, zanaât veya hünere denilmiştir.⁹ Bu bilgi türü, teori ile pratiğin, akıl ile deneyin birleşiminden oluşur. Geçmişte usta-çırak ilişkisiyle aktarılan bu bilgi, günümüzde teknik üniversitelerde öğretilen pek çok alanın temelini oluşturur.

Kur’ân’da övülmüş olsa da hikmet bilgisi, peygamberler tarafından doğrudan öğretilmemiştir. Çünkü öğretilmesi onu sınırlamak anlamına gelir ve dogmatizme yol açabilirdi. Kâdî Abdülcebâr’a (ö. 415/1025) göre, eğer peygamberler akılla öğrenilebilecek konuları da öğretselerdi, insanlar aklın faaliyetini terk eder ve pek çok bilgidan mahrum kalırdı.¹⁰ Bu nedenle Hz. Peygamber, Allah’ın mesajını toplumun tüm kesimlerine ulaştırmış, fakat insanları tarım, ticaret, sağlık, edebiyat veya meslekî alanlarda eğitime tâbi tutmamıştır. İnsanların inanç, akıl, mal, can ve namus gibi temel değerlerine zarar vermeyecek şekilde kullanılmadıkça bunlara müdahale etmemiştir. Hz. Peygamber bilgi ve mesleklerle değil, inançsızlık, ahlâksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmiştir. İslam düşüncesinde akıl ve tecrübe temelli hikmet bilgisinin dinî bilgi kapsamında değerlendirilmesi, onun din tarafından üretilmesi değil, geçerli ve meşru kabul edilmesi anlamındadır. Zira şer’î bilginin hikmetten ayrılması onu temelsiz ve savunmasız bırakır ve hayatın dar bir alanına hapseder. Hikmetin vahiyden soyutlanması ise seküler bir bilgiye, dolayısıyla seküler bir hayata zemin hazırlar.

Kaynak tasnifi, ilimlerin fazilet (değer) sıralamasını da belirlemiştir. Müslümanlıkta kuşkusuz en üstün ilim Kur’ân ve sünnettir. Bu ilimler medresede *ulûm-i şer’iyye* olarak tadrîs edilmiştir. Bu ilimlerin öğrenilmesine yardımcı olan dil ve usûl bilimleri (sarf, nahiv, beyân, maânî, belağat) *ulûm-i âliyye* (alet ilimleri) olarak isimlendirilmiştir. Felsefe, mantık, astronomi gibi ilimler ise *ulûm-i akliyye* adı altında okutulmuştur.¹¹ Kol gücüne dayalı binicilik, yüzücülük ve terzilik gibi

9 Türkçedeki “sanat” ve “sanayi” kelimeleri Arapça şan’a köküyle ilişkilidir. Kur’ân’da “gemi yapma” (Hûd, 11/37) ve “zırh yapma” (Enbiya, 21/80) bağlamlarında kullanılan bu kelime “bir şeyi ustalıkla yapmak, işlemek, üretmek” anlamlarına gelir.

10 Kâdî Abdülcebâr, *Fadlu’l-i’tizâl ve tabakâtü’l-Mu’tezile*, nşr. Fuâd Seyyid, (Beyrut: el-Ma’hedu’l-Almânî li’l-ebbâsi’ş-Şarkıyye, 2017), 141.

11 Bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 71.

pratiğe dayalı ilimlerin, diğerk iki ilim çeşidinden sonra geldiği konusunda bir ihtilâf bulunmamaktadır.¹²

Şer'i bilginin üstünlüğü konusunda bir ihtilaf bulunmamakla birlikte öncelik sıralaması, kelimacılarla, bilhassa Mu'tezile ile hadisçiler arasında tartışmalara yol açmıştır. Mu'tezile, vahyi doğru kavramanın ilk şartı olduğu için, eğitimde nazari bilgiye öncelik verilmesi gerektiğini savunmuştur. Zira onlara göre akıl olmadan vahiy temellendirilemez. Bu sebeple, onlara göre öncelikli öğrenilmesi gereken aklı bilgidir. Gariptir ki Mu'tezile'nin bu yaklaşımı, onun akli vahyin yerine koyduğu veya ondan üstün tuttuğu şeklinde yanlış bir yorumlamaya tabi tutulmuştur. Oysa buradaki öncelik ontolojik bir üstünlük değil, dil bilgisinin şer'i ilimlere önceliği gibi pedagojik bir zorunluluğa dayanmaktadır.

Öğrenme sürecini kolaylaştırmak amacıyla yapılan bu tür ayrımların, bilgi çeşitleri arasında bir çatışma ve parçalanma göstergesi olarak yorumlanamayacağı açık olmakla birlikte, İslam eğitim tarihinde şer'i ilimler ve hikemî (aklî) ilimler dengesi her zaman muhafaza edilememiştir. Bilgi çatışmaları da bu dengenin bozulmasından kaynaklanmıştır. Bilgiyi yalnızca vahiyle sınırlandırmak, akıl ve duyulara dayalı bilgiyi bütünüyle insana özgü görmek yahut din ile dünyayı birbirine zıt alanlar olarak görmek, Kur'an'da 'müstâğnilik ve azgınlık' olarak nitelendirilen tavrın bir yansımasıdır. Oysa vahiy, akıl ve duyuların her biri Allah tarafından insana verilmiş olup her biri varlığın farklı boyutunu kavramaya aracılık eder. Bunlardan herhangi birini reddetmek, hakikatin bütünlüğünü kavramada eksikliğe yol açar. Örneğin, 'insanın kalbi, emme-basma tulumbası gibi çalışır' şeklindeki bilimsel önerme ile 'zâlim katı kalplidir, âdil ise yufka yürekli' şeklindeki dinî önerme, aynı varlığın farklı boyutlarını dile getiren doğrulardır. Ancak gerçekliği, bu önermelerden yalnızca biriyle sınırlandırmak, epistemolojik bir çatışmaya yol açar.

İlk asırlarda vahiy ve hikmet öğretiminde belirgin bir ayrım görülmez. Eğitimin kurumsallaşmasıyla birlikte giderek derinleşen bir ayrışma yaşanmıştır. Bu bağlamda, tam teşekküllü kurumsallaşmanın ilk örneği olan Nizamiye medreselerinde eğitim Şer'i bilgiyle sınırlandırılmış, hikmet ise geri plana itilmiştir. Diğer taraftan Endülüs aracılığıyla Batı Avrupa'ya geçen hikmet bilgisi, üniversitelerde dinden tamamen arındırılmıştır. Bu dönüşüm sürecinin kısaca özetlenmesinin ardından, vahiy ve hikmeti yeniden bir araya getirmeyi hedefleyen ilahiyat tecrübesi tartışılacaktır.

12 Geniş bilgi için bk. İbn Abdülberr, *Cami'u beyâni'l-ilm ve fazlihi*, (Dâru İbni'l-Cevzi, 1994), 2: 787-790.

Dinî Bilginin Kurumsallaşma Tarihi Üzerine

1. Şer'î Bilgi ve Nizamiye Medresesi

Müslümanların farklı kültür ve medeniyetlerle karşılaşmaları, ilim anlayışlarında bir genişlemeye sebep olmuştur. Bu genişleme ve çeşitlilik genellikle dış tehditlerin ya da dâhili tartışmaların yaşandığı dönemlerde daha da artmıştır. Mesela zındıklık (din karşıtı) hareketlerinin vahiy bilgisi için bir tehdit haline gelmesi üzerine, Abbâsî halifeleri hikmet bilgisiyle öne çıkan Mu'tezile hareketini desteklemiştir. Mu'tezile'nin fikrî mücadelesi, çok sayıda dinî ve fikrî mezhebin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan zengin bir tartışma ortamı doğurmuştur. Hicrî 3. yüzyıldan sonra Abbâsî hilafetinin zayıflamasıyla bu fikrî çoğulculuk mezhepler arası rekabete dönüşmüştür. Şii-Fatimiler'in Selçuklular'a karşı yürüttüğü Ezher merkezli siyasî-dinî propaganda faaliyetleri ile Batınilik ve Karmatilik gibi grupların şiddet hareketlerine başvurması İslâm dünyasını büyük bir istikrarsızlığa sürüklemiştir.

İmâm Gazzâlî (ö. 505/1111), Türkçeye *Dalâletten Hidâyete* şeklinde çevrilen *el-Münkız mine'd-dalâl* adlı eserinde bu dönemde yaşanan bilgi krizini çarpıcı bir şekilde tasvir etmiştir. Gazzâlî'nin belirttiğine göre dönemin ilim merkezi Bağdat'ta, doğru bilginin elde edilme yöntemi hakkında birbirinden oldukça farklı görüşler ileri sürülmekteydi. Kelamcılar bilgiye istidlalle, felsefeciler mantık aracılığıyla, Bâtinîler masum imama bağlılıkla, sûfiler ise müşahede ve mükâşefe yoluyla ulaşılabileceğini savunuyorlardı. Gazzâlî, "dalâlet" olarak nitelediği bu bilgi karmaşasını "çoğu insanın boğulduğu, azının kurtulabildiği" engin bir denize benzetmiştir.¹³ Bu belirsizlikle baş edebilmek için "on üçten büyüktür", "bir şey hem var hem yok olamaz" kesinliğinde bir bilgi arayışına çıktığını belirtmiştir.¹⁴ Bu arayışın izleri, onun diğer eserlerinde de açıkça görülür. Onun *el-İktisâd fî'l-i'tikâd* adlı eseri inanç alanındaki bunalımın izlerini taşır. *el-Mustasfâ min usûlî'l-fikh*, mezhepler üstü bir Şer'î bilgi üretim yöntemi sunmuş, *Mi'yârü'l-ilm*, *Mihakkü'n-na ar*, *el-istâsü'l-müstakim* ve *Mizânü'l-amel* gibi eserlerinde ise Gazzâlî, doğru bilginin kurallarını belirlemeye çalışmıştır.

Gazzâlî'nin tasvir ettiği bu kaotik ortam, bilhassa şer'î ilimlerin öğretimi için bir tehdit haline gelmişti. *İhyâu 'ulûmi'd-dîn* adlı eseriyle Gazzâlî, zayıflayan dinî ilimleri yeniden canlandırmayı hedeflemiştir. Bu bilgi karmaşası, o zamana kadar herhangi bir mekâna bağlı olmaksızın sürdürülen dinî ilimler öğretimini, artık kurumsal bir yapıya kavuşmayı zorunlu kılmıştı. İslâm eğitim tarihinde camiden sonraki ilk tam teşekküllü eğitim kurumu olarak kabul edilen Bağdat Nizamiye

¹³ Gazzâlî, *Dalâletten Hidâyete*, 37, 44.

¹⁴ Gazzâlî, *Dalâletten Hidâyete*, 40, 43.

Medresesi, böyle bir ihtiyacın ürünüdür. Selçuklu veziri Ebû Ali Hasan b. Ali b. İshâk et-Tûsî (ö. 485/1092) tarafından 1067 yılında inşa ettirilen bu medrese, din eğitimi belli bir düzene bağladığı için “Nizamiye Medresesi” olarak anılmıştır.

Nizamiye müfredatı ağırlıklı olarak akaid, kelam, fıkıh dersleri ile bu derslerin öğrenilmesine yardımcı olan dil ve usûl bilimlerinden oluşmuştur. Akli ve felsefi bilimler de müfredatta yer almakla birlikte bunların zamanla zayıfladığı belirtilmektedir.¹⁵ Şer’î ilimlerin Nizamiye Medreselerinde sistemli bir öğretime bağlanması, diğer ilimlere karşı bir tavırdan ziyade, bu ilimlerin dağınık ve kontrolsüz bir biçimde öğretilmesini önleme amacını taşımaktaydı. Medreselerde verilen temel eğitimin ardından herhangi bir ilimde ihtisaslaşma ise bireysel gayretlere bırakılmıştı. Bununla birlikte müfredatın yalnızca şer’î ilimlerle sınırlandırılmasının, diğer ilimlere olan ilgiyi giderek azalttığı görülmektedir. Bunda müfredatta belli bir mezhebin esas alınması, kurumsallaşmayla birlikte ulemânın devletin kontrolüne girmesinin etkisinin de oldu belirtilmektedir.¹⁶ Eğitimin akaid ve fıkıhın teknik kurallarıyla sınırlandırılması, dinin hikmet boyutunun ihmal edilmesine yol açmıştır. Bu yaklaşım ise kısa süre sonra tasavvufun meydan okuyuşuyla karşı karşıya kalmıştır. Sûfiler, sağlığın şartlarını bilmekle sağlıklı olunamayacağı gibi dinin kurallarını bilmekle de dindar olunamayacağını savunarak¹⁷ ahlak eğitimine vurgu yapmışlardır.¹⁸ Medrese ulemâsı bu sebeple “zahir ulemâsı” diye küçümsenmiştir. Şer’î ilimler öğretiminin karşılaştığı bu tepki biçimi, “medrese-tekke” arasında yüzyıllarca süren bir gerilime yol açmıştır.

Yeni medrese müfredatında dikkat çekici derslerden biri de mantık dersidir. Bilgi üretimini belli kurallara bağlamayı amaçlayan mantık, Gazzâlî’nin önerisiyle zorunlu bir ders olarak müfredata dâhil edilmiştir. Mantıksal bir akıl yürütme, tümdengelim ve tümevarım olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Tümdengelimde zihinde var olan temel bir ilkedен hareketle yeni bir bilgiye ulaşılır. Bu işlemde üretilen bilgi yenidir, ancak asla ilk öncüle aykırı olamaz, sadece onun zorunlu bir sonucunu görünür kılar. Mesela insan ölümlü bir varlıktır. Ali bir insandır, öyleyse Ali de ölümlü bir varlıktır.

Teorik dinî bilgi de naslardan kıyas denilen bu yöntemle üretilir. Söz

15 Bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 43-45.

16 Hikmetle ilgili ilimlerin zayıflamasına dair henüz cevaplanmamış çok soru vardır. Medrese müfredatı, bu sebeplerden sadece bir tanesidir.

17 Gazzâlî, *Dalâletten Hidâyete*, 70.

18 Yunus Emre’nin şu mısraları, bu eğitim anlayışını hicveder:

“İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir
sen kendini bilmezsen, bu nice okumaktır?”

konusu yöntem, nihai hakikat olan nassın anlamını açıklamayı, yani hakikati ortaya koymayı hedefler. Nas, sorgulanamaz bir hakikattir. Âlimin görevi ise onu öğretmek ve gerektiğinde açıklamaktır. Açıklama metodunda âlim, nassa ayna tutan sadık bir aracı konumundadır. Tefsir, şerh, haşiye ve talik gibi açıklama literatürünün isimlerindeki metaforik ifadeler, âlimin bu sadakatini yansıtmaktadır.¹⁹ Müslüman ilim geleneğindeki şerh literatürünün, mantık ilminin medrese müfredatına dâhil olmasından sonra ortaya çıkması da sözü edilen yöntemin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Kıyasın tersi olan tümevarımda ise akıl yürütme parçadan bütüne gidiş şeklinde işler. Bu yöntemde, ilk öncül zannî olduğu için sonuç da daima zannî olur. Nassın açık bıraktığı alanlarda, teknik deyimiyle ictihad alanında bu yöntem sıkça kullanılmıştır. Toplanan kanıtlardan hareketle nasların genel ruhuna uygun bir sonuca varılmaya çalışılır. Ancak bu yöntem, sınırlı sayıda gözlem veya kanıt üzerinden yapılan bir genelleme olduğu için varılan sonuç kesinlik ifade etmez. Bu sebeple buna re'y, ictihad, zannî bilgi denilir. Bu alanda zan, bir sorun olarak görülmez. Zira ictihad, değişmeye açık sonuç demektir. Bu da hukukta dogmatizmi önlemiş, fakihe farklı durumlarda yeni çözümler üretebilme imkânı sağlamıştır.

2. Hikmet Bilgisinin Endülüs ve Batı Avrupa Yolculuğu

Dinî bilginin tarihsel gelişimi, Batı'daki bilgi serüveninden bağımsız ele alınamaz. Zira Endülüs üzerinden Batı'yı derinden etkileyen İslam düşüncesi, modern dönemde ise bu kez Batı düşüncesinden güçlü bir biçimde etkilenmiştir.

Endülüs eğitim sistemi, şer'î bilginin hikmetle birlikte öğretildiği medrese öncesi geleneği devam ettirmiştir. Kurtubalı (Cordoba) İbn Rüşd (ö. 595/1198) hem filozof hem de ünlü bir fakih idi. Onun, Nizamiye Medresesinde hocalık yapan Gazzâlî'nin *Tehafütü'l-felâsîfesi*'ne olan reddiyesi, aynı zamanda medrese

19 Eyüp Said Kaya bu literatür için kullanılan isimleri şu şekilde derlemiştir: "Anlatma veya açığa çıkarma (vuzuh, beyan, keşif, fetih, irşad, tenbih, zuhur, fehim), aydınlık veya ışığın yansımaları (lum'a, behce, gurre, dav', mirât ve özellikle nur), kapsamlı veya yeterli oluş (kifâyet, gınâ, şümûl, ihâta), hedef ve amaca ulaşma (buluğ, gaye, taleb, nehc, hidayet), düzeltme veya gözden geçirme (tehzib, ıslah, tenkih) ile hediye verme (tuhfe, minha, hibe, hediye) anlamına gelen kelimelerden türetilmiştir. Ayrıca değerli taş ve madenler (cevher, lü'lü, yakut, ibriz, zeheb ve özellikle dürr) ile yol gösterici gök cisimleri ve uyarıcı gök olayları (bedr, kamer, necm, kevkeb, berk gibi) yaygın isimler olarak kullanılmıştır." *DİA* için hazırlanan "Şerh (Fıkıh)" maddesinden nakl. İsmail Kara, "Unuttuklarını Hatırla! Şerh ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not", *Divân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 15, sy 28 (2010): 21.

eğitim sistemine yönelik itirazın bir parçası olarak görülebilir. Mevcut sınırlı sayıdaki çalışmalar, 10. yüzyıldan itibaren Latinceye tercüme edilen Endülüs medeniyetine ait eserlerin, Batı düşüncesini köklü bir şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır.²⁰ Avrupa, Yunan filozoflarını büyük ölçüde bu tercümeler vasıtasıyla tanımıştır. Batı'da matematiksel ilerlemeyi mümkün kılan Arap rakamları bu yolla Avrupa'ya girmiştir. Bu tercümeler, katedral ve manastır okullarından bağımsız ve Batı düşüncesinde bir kırılma noktasını oluşturan yeni bir bilgi alanı oluşturmuştur.²¹

Ne var ki asırlarca İslâm eğitim kurumlarında dinî ilimlerle birlikte okutulan felsefi düşünce, Kilise teolojisi için bir tehdit olarak görülmüştür. Kilise, Aristo ve onun yorumcusu İbn Rüşd felsefesini yasaklayan bir dizi aforoz bildirisi (*condemnation*) yayınlamıştır. 1210 tarihli ilk bildiride Aristo'nun doğa felsefesi veya onun yorumlarını okuyanların ağır şekilde cezalandırılacağı belirtilmiştir.²² 1277 yılında Paris Piskoposluğunca yayınlanan bildiride yasaklanan görüşler 219 madde halinde sıralanmıştır. Ancak bu yasaklamalar, Latin İbn Rüşdçülüğünün Batı düşüncesi üzerindeki etkisini engelleyememiştir.²³ Bu düşünce biçimi İbn Sina, İbn Bace, İbn Rüşd gibi meşhur İslâm filozoflarına atfen felsefi akımlar oluşturacak derecede Batı dünyasında etkili olmuştur. Aynı yüzyılda Avrupa'da başlayan Engizisyon uygulamaları, Haçlı seferleri ve Latin Katolik Kilisesi'nin Hz. Muhammed'in kişiliğini hedef alan karalama kampanyalarının, söz konusu etkinin yol açtığı düşünsel reaksiyonla yakından ilişkilidir.²⁴ Kilise ideolojik olarak desteklediği seferler vasıtasıyla uzun bir süreçte Endülüs'ü geri almış, ancak buradan Avrupa'ya taşınan bilimsel mirasa yenilmiştir.²⁵ Bilim tarihçileri, bu yenilgiyi Ortaçağ Hristiyan medeniyetinin sonu, Yeniçağ dindışı Batı Avrupa medeniyetinin başlangıcı olarak nitelendirmektedirler.²⁶

20 Fuat Sezgin, *İslam Bilimler Tarihi Üzerine Konferanslar* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2012), 19; Bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 50-51.

21 Charles H. Haskins, *The Rise of Universities*, 7. bs (Cornell University Press, 1965), 4-5.

22 C. H. Lohr, "The Medieval Interpretation of Aristotle", 1980, 80. nakl. Şenol Korkut, "Latin İbn Rüşdçülüğü, Reddiyeler ve Yasaklamalar", *Avrupa İslam Üniversitesi İslam Araştırmaları Dergisi* 4, sy 1 (2011): 85.

23 Bu bildirilerin içeriği ve değerlendirmesi için bk. Korkut, 106-14.

24 Bütün bu uygulamaların Haçlı seferleri ve Endülüs'ün geri alınmasından sonra başlaması, Batı'nın İslâm gerçeğiyle karşılaşmasından doğan panik halinin bir yansımasıdır.

25 Orhan Türkdöğen, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi* (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1995), 34, 42, 72, 87, 93.

26 Bk. Teoman Duralı, *Sorun Nedir?* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2021), 249-250.

3. Bilimsel Bilginin Doğuşu

Yeniçağ, Batı'da bilginin dinden kopuşunun tarihidir. Bilimciler, geçmişte Kilise'nin yaptığı hatayı bu kez tersinden tekrarlamış ve dini, bilgi konusunun dışına çıkarmaya çalışmışlardır. Teolojinin teorik temellerini çürütmek için, aklî ispat yolu olan mantık itibarsızlaştırılmış, bilgi sadece fiziki alemle sınırlandırılmak istenmiştir. Deneycilik adıyla ekolleşen bu yaklaşım, bilginin yalnızca gözlemlenebilen ve duyuyla kavranabilen olgularla sınırlı olduğunu savunmuştur. Teolojik bilgiye yönelik eleştirel bir zemin sunduğu için bu yaklaşım birçok filozofun ilgisini çekmiştir. Ancak tümdengelim (klasik mantık) yönteminin bütünüyle reddi, yalnızca teolojiyi değil, soyut aklî bilgiyi de tartışmalı hâle getireceği için, tartışma, akılcılarla deneyciler arasında bir kutuplaşmaya dönüşmüştür.²⁷

Akılcı filozoflar, deneycilerin aksine teorik düşüncüyü bütünüyle reddetmemiş, aksine aklın evrenin yasalarını kavramada yeterli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu çerçevede tartışmaya dâhil olan Descartes, tümdengelim yöntemini aklî bilginin vazgeçilmez aracı olarak benimsemekle birlikte, onu teolojik bilgiyi dışarda bırakacak biçimde yorumlamıştır. Buna göre klasik mantıkta yedi sınıf olan tümelleri (apriori bilgileri)²⁸ yalnızca matematiksel ifadelerle indirgeyerek hayatın ve insanın anlamını olabildiğince dar bir alana hapsedmeye çalışmıştır.²⁹ Descartes, evreni sebep-sonuç ilkesiyle işleyen mekanik bir düzenek, Tanrı'yı da bunu kuran ama işleyişine müdahale etmeyen bir ilk sebep olarak tasarlamıştır.

Descartes, matematiksel kesinliğe nasıl ulaşılacağını anlatmak için tümevarım yöntemini de yeniden yorumlamıştır. Onun yöntemine göre bilgi şüpheyle başlar. Bilgiye konu olan nesne tüm değer yargılarından uzaklaştırılarak

27 Tümdengelim ve tümevarım, aklın iki farklı işleyiş tarzını ifade eder, aslında birbirini tamamlayan yöntemlerdir. Bilgi, bu iki yöntemin yalnızca birine indirgenmediği sürece aralarında bir çatışmadan söz edilemez. Bu noktada Hüsametdin Arslan'ın belirttiği üzere, çatışan veya uzlaşan bilgi değil, bilgi adına hareket eden insanlardır. Bk. Hüsametdin Arslan, *Epistemik Cemaat* (İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2007), 166-67.

28 Zorunluluk ifade eden bu yedi bilgi kategorisi şunlardır: Bedihiyyât, evveliyyât, müşâhedât, fitriyyât, mütevatirât, mücerrebât ve hadsiyyât. Bk. İbn Sinâ, *en-Necât*. (İstanbul: Kabalcı Yayıncılık, 2016), 60, 65. Hatta Hak, adalet, iyilik, doğruluk gibi kavramların insan fitratındaki varlığı dikkate alındığında apriori bilgilerin, zikredilen mantıksal kategorilerle de sınırlandırılmayacağı ortaya çıkar.

29 Matematiksel dil tekdüze bir suni aktiviteyi icra etmekte yararlı olabilir, ama bu dil asla bir hikaye üretemez veya bir hikaye sunamaz. Arılar birbirleriyle enformasyon parçalarını komünike ederler; ancak tarih gibi bir şey asla üretemezler. Bk. Jacques Ellul, *Sözün Düşüşü*. Terc. Hüsametdin Arslan, 6. Bs. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2023, 56.

(nesnellik) parçalara ayrılır. Analiz süreci, yanlışlıklar ayıklanarak (analiz/tahlil) şüphe edilmeyen en küçük parçaya ulaşılan dek sürdürülür (matematiksel kesinlik/temelcilik). Ardından bu kesin parçalar bir araya getirilerek (sentez/tümevarım) sonuç, yani teori oluşturulur.³⁰

Descartes'in mekanik âlem tasavvurundaki boşlukları Isaac Newton (ö. 1727), yerçekimi (gravitasyon) yasasıyla rasyonel bir temele oturtmaya çalışmıştır. Böylece, teolojik evren anlayışından rasyonel biçimde işleyen, dolayısıyla akılla kavranabilen mekanik ve determinist bir evren anlayışına geçilmiştir.³¹ Bununla birlikte bilginin kaynağının akıl mı deney mi olduğu tartışması sona ermemiştir. Bu sorunla aydınlanma felsefesinin diğer kurucu filozofu İmmanuel Kant (ö. 1804) ilgilenmiştir. Kant, sorunu çözmek için bilginin oluşumun farklı bir zeminde tasarlamıştır. Ona göre bilginin kaynağı akıl veya dış dünya değil, insan zihnidir. Zihin ise, sadece duyularla algılanabilen nesneleri belli bir zaman ve mekân içinde anlamlı hale getirebilir. Duyu alanı dışında kaldığı için Tanrı, din, ahlak (numen) bu tasavvura göre kendiliğinden bilgi konusunun dışında kalacaktı. Bu yüzden Kant, adı geçen kavramların zihin tarafından kavranılamayacağını, dolayısıyla bilgi konusu olamayacağını savunmuştur.³² Kant'ın, "Metafizik mümkün değildir"³³ sözüyle formülleştiği bu anlayış, bilimsel bilginin temelini oluşturmuştur.³⁴ Akılcılık ile deneyciliği birleştiren bu bilgi türü "bilimsel bilgi", bu bilginin sistematik öğrenme sürecine de bilim denilmiştir. Bilimin sorusu yalnızca "nasıl?" ile sınırlandırılmış, "niçin?" sorusu ise dışlanmış. Bilginin bu şekilde dinden ayrıştırılması, gündelik yaşamın rasyonel olarak kavranmasına ve düzenlenmesine zemin hazırlamıştır.³⁵ Dinin, bilgi alanının dışına atan bu anlayışla birlikte, deneycilik ve akılcılık tartışması da önemini yitirmiştir.

Daha sonra birçok filozofun katkıda bulunduğu bu anlayışın ürünü olan

30 Bk. Mine Kaya Keha, "Modern Felsefenin Öncüleri: Descartes Ve Bacon'da Yöntem Sorunu", *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 56 (2016), 125-126.

31 Şafak Ural, "Newtoncu Bilim Anlayışı", *Kilikya Felsefe Dergisi* 1 (2015): 11-22.

32 Mustafa Çakmak'ın "Kant'ın Numen-Fenomen Ayrımı ve Metafizik Eleştirisinin John Hick'in Din Felsefesine Etkileri" (*Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*'nden (2011, 3:187 -200.) özetlenmiştir.

33 Muhammed İkbal, *İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*, İstanbul: Birleşik Yayıncılık ts., 242.

34 Kant'ın "numen" kavramı dikkate alındığında, onun aşkın boyuttan bütünüyle soyutlanmış bir dünya tasavvur ettiğini söylemek kolay değildir. İslam geleneğinde Tanrı'nın akli bilgiyle kavranamayacağını ileri süren mistik yaklaşımları andıran bu yaklaşım, seküler bilgi anlayışının temellerinden biri olmuştur.

35 Ural, "Newtoncu Bilim Anlayışı", 11-22.

“Bilimsel insan” tipinin ufku sadece fiziki alemle sınırlandırılmıştır. “Bu evrenin bir sahibi olmalı mı?”, “Ben kimim?”, “Nereden geldim, nereye gidiyorum?”, “Niçin ve nasıl var oldum?” gibi varoluşa dair temel sorular, insanın gündeminden çıkarılmış ve zamanla unutturulmuştur.³⁶ İnsanlar, varlığın sadece dışsal görünümüyle ve gündelik hayatın pratik gerçekliğiyle meşgul edilmişlerdir. Manevi anlamı yok edilen insan böylece üreten, yiyip içen, çiftleşip eğlenen beşer (homo economicus) derekesine düşürülmüştür.³⁷

Ne var ki bütün bu yok sayma girişimlerine rağmen, Tanrı fikri insan zihnini meşgul etmeye devam etmiştir. Tanrı’ya olan inancı yok edemeyen bilimcilik hareketi, nesnellik iddiasını bir tarafa bırakarak kendisi bir teoloji üretmeye kalkışmıştır. Bilimi, hakikatin yegâne temsilcisi ve hayatın tek açıklama biçimi olarak ilan etmiştir.³⁸ Tanrı’nın yerini akıl ve tabiat, kilisenin yerini üniversiteler, din adamlarının yerini ise aydınlar (düşünürler, yazarlar, bilginler, öğretim üyeleri vb.) almıştır.³⁹ Bilim, insanoğlunun tüm eylemlerinde başvuracağı en yüce rehber kabul edilmiştir.⁴⁰ Fizik yasalarını bulan bilimin, insan ve toplumun yasalarını da bulabileceğine inanılmıştır. Aydınlanma çağı, insan aklının “kurtuluş” dönemi olarak idealize edilirken, dinin hâkim olduğu dönemler “karanlık çağ” olarak nitelendirilmiştir. Bilim giderek bir dogmatizme dönüşmüştür. Dinsel taassubun yerini bilimsel bağnazlık almış, bilimle dinsizlik arasında bire bir ilişki olduğu tezi işlenmiştir. Din, sadece temelden yoksun değil aynı zamanda kültürel planda tehlikeli ve ilmi gelişmeye engel bir unsur olarak sunulmuştur.⁴¹ Bu süreçte bilim, dini sosyal ve bireysel hayattan uzaklaştırmanın bir aracı haline gelmiştir.⁴² Edebiyat, sosyal bilimler ve medya gibi kültürel mecralar aracılığıyla bilimsel bilgi ve onun sistematik formu olan bilim, mutlak ve tartışmasız bir hakikat gibi sunulmuştur. Esasında bu bilimlerin çıkış amacı dinî ilimleri kontrol etmektir.⁴³

36 Bk. Duralı, *Sorun Nedir?*, 249-250.

37 Böylece insan Mars’ta, Jüpiter’de, en uzak gezegenlerde bile hayat ve ölümsüzlük ararken, her gün karşılaştığı en katı gerçek olan ölüm ve ötesini düşünemez hale gelmiştir.

38 Din ile bilim arasında var olduğu iddia edilen gerilim, esasında din ile bilimin arkasında saklanarak onu kendisine mal etmeye çalışan materyalist anlayış arasındadır. Gerçekte bir ağacı, taşı, yıldızı veya güneşi “dindar” ya da “dinsiz” olarak nitelemek ne kadar anlamsızsa, kimya, fizik, matematik, sosyoloji veya felsefe gibi ilimleri de “dinî” ya da “dinsiz” bilim olarak sınıflandırmak o denli anlamsızdır.

39 Bk. Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 47.

40 Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 94.

41 Mircea Elidea, *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*, çev. Mehmet Aydın (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1990), 43.

42 Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 39.

43 Bk. Mustafa Günerigök, “Bilgi, Bilim ve Kur’an”, *Kur’an’a Yeni Yaklaşımlar*, 22.

Dogmatik bilim anlayışı, teknolojik gelişmeleri pozitivist bakış açısının bir başarısı gibi sunarak, teknik gelişmelerin yükselen itibarından bir meşruiyet devşirmeye çalışmıştır. Halbuki pozitivist veya dindar olmakla teknolojik keşifler arasında zorunlu bir bağ yoktur. Bir pozitivistin teknolojik gelişmelerdeki katkısı bir dindarınkinden fazla değildir.⁴⁴ Nitekim deneycilik akımının öncüsü olarak kabul edilen Bacon'un bilime ne ölçüde katkı sağladığı bugün bile tartışılmaya devam etmektedir.⁴⁵

Bu süreçte, bilimin dinden bağımsız hatta çoğu kez ona karşıt olarak gösterildiği Batı merkezli bir bilim tarihi kurgulanmıştır.⁴⁶ Bilgi, yalnızca akıl ve deney temelli alanlarla sınırlandırılarak *science* kavramı fizik, kimya ve biyoloji gibi tabiat bilimleriyle sınırlandırılmıştır. Rasyonel ve deneysel olmayan bilginin inkârı anlamına gelen bu anlayış, 19. yüzyılda üniversitelerde kurumsallaştı. Beşerî bilimler (*Arts and Humanities*) ise çoğunlukla, filolojik ve tarihselci ekolün hâkim olduğu Alman üniversite modelinde yer alabildiler. Zira bu modele göre, konusu hakkında güvenilir bilgi sağlama iddiası taşıyan her disiplin bilim sayılmalı ve üniversitede temsil edilmeliydi.⁴⁷

Bağımsızlığını dinle savaşıp kazanmış olan modern üniversitenin hem örgütlenme modelinde hem de ilimler tasnifinde dinî ilimlere yer vermesi elbette

44 Bilim tarihçilerinin çalışmalarında ortaya konulduğu üzere bilimsel icatlara kaynaklık eden çalışmaların çoğu püriten ve Protestan din anlayışının bir sonucudur. Bk. Türkdogan, 29, 36.

45 Bk. Hüseyin Gazi Topdemir, "Fransız Bacon'ın Bilim Anlayışı", *Felsefe Dünyası* 30 (1999), 2:65.

46 Oysa bilginin az üretildiği zaman ve mekânlardan bahsedilebilir ama bilgiyi belli bir zaman ve coğrafya ile sınırlandırmak bilginin doğasına aykırıdır. Tarihsel veriler günümüzdekine benzer bir bilgi dolaşım ağının geçmiş dönemlerde de var olduğunu göstermektedir. Hikmet ve Felsefi ilimlerin insanlığın ortak mirası olduğuna dair İbn Haldun (ö. 808/1406), şöyle demiştir: "Bu ilimler belli bir kavme mahsus değildir; bütün kavimler arasında müşterektir. Bütün milletler bu ilimlerle meşgul olmuştur, bütün kavimler bu ilimlerin mesele ve hüccetleri ile uğraşmak hususunda birbirlerine denktirler; topluluklar halinde dünyayı imar etmek işi başladığından beri bu ilimler insanlarda mevcuttur." Bk. İbn Haldun, *Mukaddime*, terc. Zakir Kadiri Ugan, MEB 1986, II, 566. Doğu-Batı, din-bilim çekişmesinin olmadığı bir dönemde yazılan bu satırlar, bilginin belli bir millete ya da coğrafyaya mal edilemeyeceğini vurgulamaktadır. Bilgi, gücünü hakikat olmasından alır. Onun yurdu elverişli zihinler ve mekânlardır. Bir tohum tanesi gibi kime ait olduğuna bakmaksızın münbit olan her toprakta yeşerir. Bir zamanlar Endülüs ve Bağdat medreseleri Yahudi ve Hristiyan bilginlerini ağırlarken, bugün Batı üniversiteleri Müslüman öğrenciler için cazibe merkezleri olmuş durumdadır.

47 Sven Ove Hansson, "Science and Pseudo-Science", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2021.

beklenemezdi. Dinin, bilgi konusu olması bir tarafa, dine benzer önermeler kullandığı için felsefenin okutulmasına bile karşı çıkmıştır.⁴⁸ Dolayısıyla Oxford, Harvard ve Yale gibi köklü Batı üniversiteleri, teoloji fakültelerinden üniversiteye dönüştükleri halde bu üniversitelerde teolojinin okutulmasına izin verilmemiştir. Zira aydınlanmacı akıl, ilahiyatı üniversite özerkliğine bir tehdit olarak görmüştür. Onlara göre akademi her türlü harici otoriteden (bununla genellikle din kastedilir) azade olmalıydı.⁴⁹ Ancak Protestan ilahiyatçılar, “konusu hakkında güvenilir bilgi verme” kriterinden hareketle dinî araştırmaların da akademide yer alması gerektiğini savunmuşlardır.⁵⁰ Uzun tartışmalardan sonra, pratik yanının dışarıda bırakılması ve sosyal bilimler altında entelektüel bir tarih olarak okutulması şartıyla teoloji alanı üniversiteye entegre edilebilmiştir.⁵¹ Dinler tarihi araştırmaları, *Religion Studies* adıyla modern bilgi tasnifine dahil edilmiş ve kamu üniversitelerinde müstakil bir bölüm olarak akademide yerini almıştır. Bu bilimlerde din, bir kültür ve sosyolojik vakıa olarak çalışılır.⁵² 19.yüzyılın ikinci yarısında başlayan dinler tarihi araştırmaları, Darwin teorisinin etkisinde kalmıştır.⁵³ Dinlerin menşeyini bu teoriyle açıklamaya çalışan Alman filolog Max Müller (ö. 1900), dinlerin basit bir başlangıçtan günümüze kadar evrimsel bir gelişme gösterdiğini iddia etmiştir.⁵⁴ Müller’in etkisiyle Wellhausen (ö. 1918), Goldziher (ö. 1921) gibi bazı reformist ilahiyatçılar, teoriyi Hristiyanlık ve Yahudiliğe uygulamak istemişlerdir. Ancak kendi dinî cemaatlerinden sert tepki gören bu akademisyenlerin teoloji diplomaları iptal edilmiş ve bulundukları pozisyonlardan uzaklaştırılmışlardır.⁵⁵ Hristiyanlık ve Yahudilik “Theology, Seminary veya Divinity” adıyla bilinen ilahiyat okullarında kendi akaid ve pratiklerini geleneksel metotlarıyla öğretmeye devam etmiştir.⁵⁶ Bu kurumlar, genellikle özel üniversiteler ya da kilise teşkilatlarına bağlı olarak örgütlenmişlerdir.

48 Immanuel Wallerstein, *Gulbenkian Komisyonu Sosyal Bilimleri Açın*, çev. Şirin Tekeli, 4. bs (İstanbul: Metis Yayınları, 2003), 12, 16.

49 Terkan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi”, 26.

50 Detaylı bilgi için bk. Jon H. Roberts ve James Turner, *The Sacred and The Secular University* (Princeton: Princeton University Press, 2000).

51 Terkan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi”, 26.

52 Terkan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi”, 28.

53 Elidea, *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*, 45.

54 Elidea, *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*, 44, 59.

55 Bu tepkiler ve kaynakları için bk. Hüseyin Hansu, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Akademik Hadisçiliğin Doğuşu”, *Cumhuriyet’in 100.Yılında Türkiye Hadisçiliği*, ed. F. Gökçe, M. Ali Hasar, M. Demir, M. Eşit, Y. Kaplan. (Ankara: İlahiyat Yayınları 2024), 3-4.

56 Terkan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi”, 27-28. Yahudilik öğretiminde ise “New York Jewish Theological Seminary of America” ile “Kudüs İbrani Üniversitesi” meşhurdur. Birincisi modern Yahudiliği, ikincisi ise geleneksel olanı temsil eder.

Ne var ki ilahiyatı yeniden yaratmayı hayal eden dinler tarihçilerinin, dinin kaynağına dair uçuk teorileri, pozitivist bilim paradigmasının geçerliliğini yitirmesiyle, 1912’lerde kendiliğinden çökmüştür.⁵⁷ Zira aydınlanma filozofları, dinin hakikati temsil iddiasını çürütmek için eleştirel düşünce metoduna ve kesinliğe vurgu yapmışlardı. Bilimin, doğanın ve toplumsal kuralların empirik yasalarını tespit edeceğine inanmışlardı. Hurafe olarak niteledikleri dinin, eleştirel düşünce ve kesinlik karşısında uçup gideceğini hayal etmişlerdi. Oysa bilimsel yöntemin kesinlik üretmesi bir tarafa, bilimselliğin neliği üzerinde dahi bir fikir birliği sağlanamadı.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), akli hükümlerin nesnellik iddiasını sorguladı.⁵⁸ Tarihsel kimliğinden arınmış bir akıldan söz edilemeyeceğine göre, tarihsel etkilerden arınmış nesnel bir bilgiden de söz edilemezdi.⁵⁹ Yanlışlamacılık teorisi, bilimcilerin tabulaştırdığı tümevarım mantığını çürüttü. Kuantum ve izafiyet teorileri de mekanik âlem anlayışı ile evrimci bilim anlayışının temellerini sarstı⁶⁰ Thomas Kuhn’un (ö. 1969) “paradigma” kavramından ilham alan Paul Feyerabend (ö. 1994), bilimin genelgeçer kurallarının olamayacağını ileri sürdüğü “Akla Veda” isimli pozitivism eleştirisini yazdı. 20. yüzyılın başlarında yanlışlanabilirlik teorisiyle bilimsel bilginin mutlak kesinlik ifade ettiği iddialarından vazgeçildi. Bu yüzyıldaki katı pozitivism ve determinizm yerini giderek belirsizliğe bıraktı.⁶¹

Bilim alanındaki yöntem eleştirileri, bu yöntemleri benimseyen sosyal bilimlerde de yankı bulmuştur. Zira deneysel bilimlerde dahi gerçekleşemeyen kesinliğin, sosyal bilimlerde gerçekleşmesi çok daha güçtü. Birey ve toplum davranışları, görünenden çok daha farklı nedenlere bağlı olmasına rağmen, sosyal bilimler, Newtoncu yaklaşımın etkisiyle insan davranışlarını “niçin” yerine “nasıl” sorusundan hareketle tasvir etmeye çalışmışlardır. Nesnel ve nicel yöntemlere bağımlı bu yaklaşım, söz konusu bilimleri sınırlı bir çerçeveye hapsetmiştir.⁶² Bu yüzden II. Dünya Savaşı’ndan sonra sosyal beşeri ilimlerin, fizik yöntemlerine göre incelenmesine karşı çıkan, bu yöntemlerin sosyal olayları açıklamakta yetersiz kaldığını belirten güçlü bir akım ortaya çıkmıştır.⁶³

57 Mircea Elidea, *Dinin Anlamı*, 57.

58 Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 102.

59 Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 77-79, 103.

60 Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 24-25, 102.

61 Belirsizlik için bkz. Mustafa Günerigök, *Risk Toplumu ve Din: Yeni Bir Sosyolojiye Doğru*, Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları, 2018.

62 Bk. Şafak Ural, “Sosyal Bilimlerde Yöntem Düşüncesi ve Düşünce Yöntemi”, 60-61.

63 Bk. Wallerstein, *Gulbenkian Komisyonu Sosyal Bilimleri Açın*. Çalışmamızın ilerleyen bölümünde pozitivist bilgi anlayışının Osmanlı medresesi ve eğitim sistemi üzerindeki

4. Osmanlı Medresesi

Osmanlı medresesi, Nizamiye medrese modelinin bir devamı niteliğindedir. Arap diline dair güçlü bir eğitimden sonra fıkıh, kelam ve mantık öğrenilirdi.⁶⁴ Müfredatta cüz'ıyyât denilen hesap, hendese, hey'et ve hikmet dersleri de bulunmaktadır.⁶⁵ Medrese eğitiminde öğrencinin temel kaynaklardan yararlanma, onlara dayalı olarak yeni meselelere çözüm bulma formasyonunun yanında ihtisaslaşmayı kendi başına sürdüreceği bir yeterlilik kazanması hedeflenmiştir. Hadis ve tıp istisna edilirse medrese sonrasında da bu alanlar için ayrıca ihtisas (lisansüstü) medreseleri olmadığından herhangi bir ilimde derinleşme kişinin özel ilgi ve çabasına bırakılmıştı.

Medrese ilmi ve mâlî özerkliğe sahipti. Müfredatını kendisi belirlerdi. Maddi ihtiyaçları hayır sahiplerinin bağışlarıyla ya da camilere bağlı vakıflar tarafından karşılanırdı. Vakıfların bulunmadığı yerlerde hocaların düzenli bir geliri yoktu. Genellikle cami cemaatinin düzensiz yardımlarıyla geçimlerini sürdürürlerdi.

Osmanlı dinî kültürünün oluşumunda, medrese ile birlikte tekkenin de önemli bir yeri vardır. Medrese kurumsal ve bürokratik yapı üzerinde etkilidir. Tekke ise bu yapıların tümünün dinî anlayışını biçimlendiren saygın bir konuma sahiptir. Medrese hoca ve öğrencileriyle⁶⁶ hem toplum hem de devlet nezdinde son derece saygın bir konuma sahiptir. Bir medrese hocası sadece ders veren bir öğretmen değil, aynı zamanda halka her konuda rehberlik eden bir lider konumundaydı. Ulemâ devletin işleyişine karışmazdı, ancak dine aykırı görülen uygulamalarda daima muhalefetin kaynağı olmuştur. Bu nedenle medrese, daima devletin çekindiği görünmez bir denetim gücü olmuştur. Bu güç aynı zamanda medresenin en zayıf noktasını da teşkil etmiştir. Pek çok ayaklanma girişimi, medresenin bu otoritesini istismar etmeye çalışmıştır.⁶⁷

Bu ilmi ve mâlî özerkliğe sahip olsa da medrese (ilmiye), askeriye (seyfiye)

dönüştürücü etkisi incelenecektir.

64 Bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 45-46; Mustafa Celil Altuntaş, "Osmanlı'da Hadis İlminin Mahiyetine Dair Bazı Gözlemler", *Osmanlı'da İlm-i Hadis*, ed. Bekir Kuzudişli, Zekeriya Güler, ve Mustafa Celil Altuntaş (İstanbul: İSAR Yayınları, 2020), 17.

65 Mehmet İpşirli, "Osmanlı İstanbul'unda Geleneksel Eğitim ve Ulema", *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi: Eğitim, Bilim ve Teknoloji*, ed. Coşkun Yılmaz, c. 9 (İstanbul: İBB Kültür AŞ., 2015), 42, 45.

66 Medrese öğrencilerine *talebe-i ulûm* veya *suhte* denirdi. Daha sonra 'softa'ya dönüşen bu kelimenin zamanla yobaz anlamında küçültücü bir anlam kazanması, reform sürecindeki karşıt propagandanın bir sonucudur.

67 Seyfettin Erşahin, "Ulema ve Osmanlı Yenileşmesi: II. Mahmud'un Bazı Islahatı Karşısında Ulemanın Tutumu Üzerine Tespitler", *Diyanet İlmî Dergi* 35, sy 1 (1999): 259. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 80-81.

ve bürokrasi (kalemiye) ile birlikte devletin üç temel kurumsal ayağından biriydi. Ulemâ eğitim, yargı ve fetva işlerinden sorumluydu. Ayrıca devletin işleyişinin dine uygunluğunu kontrol etmedeki rolüyle ulemâ, padişahın üzerinde bile etkiliydi. Bu konum, onlara büyük bir itibar kazandırdığı gibi devletteki bozulmalardan etkilenmeye de açık hale getirmiştir. Medrese, devletin yükselmesiyle beraber yükselmiş düşüşüyle birlikte de zayıflamıştır. Bu yüzden medrese Osmanlı'da, tarihinin hem en parlak hem de en sancılı dönemini yaşamıştır.

17. yüzyılda peş peşe gelen askerî yenilgilerin yol açtığı derin krizin nasıl aşılabacağı konusunda devleti oluşturan ulemâ, askeriye ve bürokrasi arasında yaşanan anlaşmazlık, her üç kurumun da tarihten silinmesiyle sonuçlanan dâhilî bir çekişmeye dönüşmüştür. Bu çekişme sonucunda Yeniçeri Ocağı ilga edilmiş ve medrese de etkisiz hale getirilmiştir. Meşrutiyet tartışmaları ise Osmanlı Devleti'nin üçüncü sacayağı olan idare şeklini hedef alacaktır.⁶⁸

Ulemâ, ıslahat sürecini yerleşik dinî ve toplumsal düzen açısından bir tehdit olarak görmüş, bu nedenle söz konusu reformları kimi zaman yargısal yetkilerini kullanarak, kimi zaman da askerî unsurları harekete geçirerek sekteye uğratmaya çalışmıştır. Yaklaşık bir asır boyunca mevcut aksaklıkları gidermeyi hedefleyen ıslahat girişimleri, III. Selim'in (1789-1807) hayatına mal olan ve ulemânın da dâhil olduğu 1807 isyanıyla akamete uğramış; böylece sistemin sınırları içerisinde kalarak reform gerçekleştirme çabaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Reformların geçerlilik kazanabilmesi için ulemânın onayı, uygulanabilmesi için ise askerin desteği gerekiyordu. Dolayısıyla bu iki sınıfın karşı çıkması halinde, padişahın ve bürokrasinin reform yapma imkânı bulunmuyordu. Bu nedenle reform girişimlerinde öncelik, söz konusu iki sınıfın etkisizleştirilmesine verilmiştir. Ancak padişah ve bürokrasi bunu kendi başlarına gerçekleştiremeyeceklerinden, dış destek arayışı kaçınılmaz hale gelmiştir.⁶⁹ Osmanlı devlet sistemine dışardan müdahaleyi simgeleyen Tanzimat Dönemi böyle bir arayışın sonucudur.

68 Ahmed Hamdi Tanpınar, *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 7. bs (İstanbul: Çağlayan Kitabevi, 1988), 64, 72.

69 O günün şartlarında devletin bunu açıkça ilan etmesi mümkün değildi. Ancak reformların karakteri ve gidişatı ile Avrupa diplomasinin yakın takibi bu durumu şüpheye yer bırakmayacak şekilde ortaya koymaktadır. Nitekim, daha önce açılan teknik okulların eğitiminde dışarıdan yardım alındığı gibi, Cumhuriyet Dönemi'nde de eğitim sistemi hakkında rapor hazırlamak üzere Avrupa ve Amerika'dan onlarca uzman çağırılmıştır. Bu raporların en meşhurlarından biri John Dewey'e aittir. Eğitim reformları için çağrılan danışmanların isimleri için bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 409.

5. Tanzimat Mektepleri

Osmanlı Devleti, 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı ile birlikte asırlardır ait olduğu medeniyet dairesinden çıkarak, o zamana kadar çoğunlukla savaş halinde olduğu Batı medeniyetine dâhil olmaya karar verdiğini ilan etmiştir.⁷⁰ Tanzimat, bu amaçla yapılan düzenlemelerin adıdır. Medeniyet değişiminde din değişimi hedeflenmemişse de reformlar dinî bir söylemle meşrulaştırılmış, uygulamada ise din değişimi gibi bir etki oluşturmuştur. Tanzimat Fermanı'nı ilan eden Mustafa Reşit Paşa, “medeniyet peygamberi” ve “fahr-i cihan” gibi sıfatlarla yüceltilmiştir. İlan edilen ferman mucize, bu yeni dönem ise “vakt-i saadet” “Tanzimat-ı Hayriye” olarak nitelendirilmiştir.⁷¹ Yapılan düzenlemelerle birlikte toplumda “alaturka” (Türk tarzı) ve “alafranga” (Frenk tarzı) ayrımı hızla belirginleşmiş; alaturka olan her şey geri kalmışlıkla, alafranga olan ise yenilik ve ilerlemeyle özdeşleştirilmiştir.⁷² Geleneksel değerlere bağlılık taassup olarak küçümsenmiş, Batılılaşma ise ilerleme ve çağdaşlık olarak sunulmuştur.⁷³ Bu yaklaşım zamanla, dini daha iyi bir yaşam tarzının önünde engel gören bir düşünce biçimine evrilecektir.

Reformları planlamak, uygulamak ve denetlemek üzere 1838 yılında Meclis-i Vâlâ (Yüce Meclis) isminde olağanüstü yetkilere sahip bir danışma meclisi kurulmuştur.⁷⁴ Her alandaki köklü reformlar, Avrupa diplomasisinin danışmanlığında, bu meclis aracılığıyla yürütülmüştür.⁷⁵ 16. ve 17. yüzyıllarda Endonezya, Hindistan ve akabinde başlayan Mısır'ı sömürgeleştiren Avrupa, Müslüman toplumlara uygulanacak sömürge politikaları konusunda zengin bir tecrübeye sahipti. Bu yüzden Osmanlı eğitim politikasını bu doğrultuda

70 Tanpınar, *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 129, 131. Bu tarihten sonra Devlet'in 'i'lâ-yı kelimetullah'ı Batı'ya taşıma ideali, yerini 'Batı medeniyetine ulaşma hayaline' terk etmiştir. İslam ise Batılı bir yazarın ifadesiyle devletin temeli olmaktan çıkıp onun hizmetkârı olacaktır. Bk. Gotthard Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlik*, çev. Hayrullah Örs, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972, 107.

71 Alim Kahraman, “Şinâsi”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2010); Tanpınar, *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 152.

72 Tanpınar, *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 145.

73 Bu durum, medresenin reformları niçin onaylamadığını da açıklamaktadır.

74 Ali Akyıldız, “Meclis-i Vâlâ-i Ahkâm-ı Adliyye”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2003), 250-51.

75 Tanzimat Dönemi'nde Batı medeniyetine katılmaya karar veren irade, reformları yönlendiren diplomasinin kimliğini açıklamadığı için bu aktörlerin kim olduklarını ve süreci nasıl yönettiklerini tespit etmek zordur. Arslan, Batı düşüncesinin Osmanlı'ya transferinde Batı'nın Osmanlı Devleti'nde açtığı elçilikler, yabancı okullar, Batı'ya gönderilen öğrenciler ve orada açılan elçiliklerin etkisine dikkat çeker. Arslan, *Epistemik Cemaat*, 169-72.

düzenlemede zorlanmamıştır.⁷⁶

1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması, yeni dönemin fiili başlangıcını sembolize eder. Bu ocağın kaldırılmasıyla ulemânın askeri desteği kesilmiş,⁷⁷ ancak toplumsal tabandaki güçlü meşruiyeti nedeniyle medrese hemen tasfiye edilememiştir.⁷⁸ Medresenin etki alanını ve yetkilerini daraltan ve zamanla onu tamamen sistem dışına iten tedrici bir strateji izlenmiştir.

Asker desteği kesildikten sonra⁷⁹ 1826 yılında kurulan Evkâf-ı Hümâyûn Nezâreti aracılığıyla vakıflar sistematik şekilde devletin denetimine alınmış, böylece medresenin mâlî gelirlerine el koymanın yolu açılmıştır. 1868 tarihli Ticaret Kanunu'yla Hicaz dışında Osmanlı'nın her tarafında yabancılara mülk satışına onay verilmesi,⁸⁰ vakıf mallarını alınır satılır hale getirmesinin yolunu açmıştır. 3 Mart 1924 tarihinde bütün vakıf malları kamulaştırılmış, medrese binalarının bir kısmı kamu kuruluşlarına tahsis edilmiş, bir kısmı da satılığa çıkarılmıştır.⁸¹ 18. yüzyılda vakıf gelirlerinin devlet bütçesinin yarısına denk olması,⁸² taşınmazların önemli bir kısmının vakıf statüsünde bulunması,⁸³ vakıf mallarının ekonomik değeri hakkında fikir vermeye yeterlidir.

76 Kuşkusuz Osmanlı bir Fransız kolonisi değildi. Ancak, dönemin Paris gazetelerinde Türkiye herhangi bir Afrika kolonisinden daha fazla ölçüde Fransız kolonisi olarak görülürdü. Çünkü Türkiye'de bu kolonilerden önce Fransızca konuşulmaya başlanmıştır deniliyordu. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 322. Tanzimat'tan Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına kadar gerçekleştirilen bütün düzenleme ve inkılaplar da Osmanlı Devleti'nin "Batı medeniyeti"ne gönüllü olarak katılma kararının bir sonucudur. Bu gönüllü değişim, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım süreci doğrultusunda çıkarılan uyum yasalarıyla önemli benzerlikler taşımaktadır. Ancak AB sürecinin daha yakın ilerlemesinin nedeni, artık bu değişimi talep eden bir toplumsal zeminin meydana gelmiş olmasıdır. Bu iki dönemin yasama süreçlerinin karşılaştırmalı biçimde akademik bir tez veya araştırma çerçevesinde ele alınması, sürecin daha iyi anlaşılmasına ciddi katkı sağlayacaktır.

77 Erşahin, "Ulema ve Osmanlı Yenileşmesi", 259. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 81; Mehmet İpşirli, *Osmanlı İlimiyesi* (İstanbul: Kronik Kitap, 2021), 48.

78 Bk. Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, (İstanbul: Eser Matbaacılık, 1977), 5:1741; Nahid Dinçer, *İmam Hatip Okulları Meselesi* (İstanbul: Yağmur Yayınevi, 1974), 25.

79 Yeniçerilerin ortadan kaldırılmasıyla artık "Şeriat isteriz" sloganıyla hareket eden ve kendisini dinin muhafızı olarak gören ordunun yerini, bu tarihten sonra "şeriatı karşı devleti koruyan" ve şeriat isteyenleri bastıran yeni bir ordu alacaktır.

80 Cevdet Küçük, "Abdülaziz", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1988), 182.

81 Arabacı, 612-13; Dinçer, *İmam Hatip Okulları Meselesi*, 30; İpşirli, *Osmanlı İlimiyesi*, 340.

82 Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 112.

83 Aralov, 106; nakl. Caner Arabacı, *Konya Medreseleri* (Konya: Konya Ticaret Odası Yayınları, 1998), 594.

Söz konusu politikaların etkisiyle ulemâ büyük ölçüde etkisiz hale getirilmiştir. Yükseliş döneminde ulemânın hoşnutsuzluğu sultanın tahttan indirilmesi için yeterli bir neden iken, çöküş döneminde bu durum tersine dönmüş, ulemâ artık ümerâdan korkar olmuştur.⁸⁴ Resim yasağı konusunda son derece hassas oluşuyla bilinen Osmanlı ulemâsına karşı II. Mahmud'un (1808-1839), pırlantalarla bezenmiş bir portresini Şeyhülislâm'a göndermesi,⁸⁵ onun şahsında, bütün ilmiyeyi küçümseme ve aynı zamanda onlara bir meydan okumaydı.⁸⁶ Nitekim Osmanlı toplum yapısının en saygın ve imtiyazlı sınıfını oluşturan ulemânın⁸⁷ itibarı, bu dönemden itibaren hızla gerileyecek ve en düşük seviyelere inecektir. Ulemânın yaşadığı bu itibar kaybı, sultanın ve bürokrasinin yanlışlarına karşı dirençlerini zayıflatmış ve onların direktiflerine boyun eğmelerine sebep olmuştur. Osmanlı ulemâsı, bu yüzden devletin ve toplumun dinî yapısını hedef alan reformlara pasif bir direniş göstermekten öte bir tepki verememiştir.

Medreselerin kurumsal gücünü zayıflatan asıl büyük reform, Maarif Mektepleri olmuştur.⁸⁸ Mahalle Mektebi, Hukuk Mektebi, Mülkiye Mektebi gibi adlandırmalarda da görüleceği üzere mektep, ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar devam eden kurumsal eğitim yapılarının genel adıdır. Fransız eğitim modeline göre açılan mektepler,⁸⁹ bilim üretmek amacıyla açılmışlardı. Ama bunlar bilimin sadece propagandasını yaptılar, esas olarak da toplumu Batılı yaşam ve düşünce tarzına göre dönüştürme işlevi gördüler.⁹⁰ 1846'da kurulan Maarif Nezareti'ne bağlı olarak kuruldukları için bunlara, maarif ya da tanzimat mektepleri denilmiştir. Esasında medrese de sıbyan mektebinden sonra başlayıp ihtisas eğitimine kadar devam eden bir eğitim sisteminin adıdır. Dolayısıyla tanzimat mektepleri bu sistemin topyekün bir değişimini ifade eder. 1847 yılında açılan Batılı tarzdaki ilkokulların, zamanla ana mektepleri de içine alacak şekilde yaygınlaştırılması,⁹¹ eğitimi devlet denetimine alma amacının bir sonucudur.⁹²

84 Ahmet Lutfi'den (V, 9) nakl. Uriel, "Batılılaşma ve Osmanlı Uleması", 31.

85 Lütfi, IV, 65, nakl. Uriel, "Batılılaşma ve Osmanlı Uleması", 22.

86 Tanzimat'ın henüz başında bu tür cüretkârlıklara girişilebilmiş olması, medreselerin ıslahat programı dışında bırakılmasını ulemânın tepkisinden çekinmeye bağlayan yorumları zayıflatmaktadır.

87 İpşirli, "Osmanlı İstanbul'unda Geleneksel Eğitim ve Ulema", 74-75.

88 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2: 329.

89 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 329; Mardin, *Bediüzzaman Said Nursi Olayı*, 173; Niyazi Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, ed. Ahmet Kuyaş, 3. bs (İstanbul: YKY, 2002), 179.

90 Bu mektepler, toplumun Batılılaştırılması gibi bir fonksiyon üstlenmişlerdir. Bk. Arslan, *Epistemik Cemaat*, 171; Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, 454.

91 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*. 267-268.

92 Bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*. 191-192.

Ders programları ahlakî konuşmalar, yaşam ve hareket dersleri, tabiat bilgisi ve bahçe dersleri, resim, anadili, müzik ve jimnastik olarak belirlenen ana mektepler;⁹³ yeni nesillerin nasıl bir kültürle yetiştirilmek istendiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Sonraki dönemlerde bu mekteplerin öğretmen açığı, bir süre Yahudi ve Ermeni kadın öğretmenlerle giderilmiş, eğitimde kullanılan şiir ve müzikler de Yahudi ve Ermeni mekteplerinden uyarlanmıştır.⁹⁴ Batılılaşma fikrinin yayılmasında önemli bir rolü olan idadiler de aynı şekilde Fransız lise modeline göre oluşturulmuştur.⁹⁵

Medresenin bürokrat yetiştirme⁹⁶ fonksiyonunu sona erdirmek amacıyla 1846 yılında Fransız “Ecoles Grandes” (Büyük Okullar) modeli esas alınarak⁹⁷ Dârülfünûn kurulmuştur. Bu kurumun amacı “Devlet dairelerinde çalışmak isteyen herkese gerekli bilgileri sağlayacak bir kurum”⁹⁸ olarak tanımlanmıştır. 1859’da açılan Mülkiye Mektebi de aynı amaçla kurulmuştur. Zamanında faaliyete geçirilemeyen Dârülfünunun, Fransa’nın 1867’de eğitimdeki yenileşmelerle ilgili olarak verdiği nota⁹⁹ üzerine 1870 yılında yeniden açılmış olması,¹⁰⁰ reformların arkasındaki diplomatik gücü göstermesi açısından dikkate değerdir.

Tanzimat’ın eğitim politikasıyla Batı’nın hâkimiyetine giren İslâm dünyasının diğer bölgelerinde ve sömürge sonrası kurulan milli devletlerde uygulanan eğitim politikaları arasında dikkat çekici benzerlikler vardır. 1871’de Fransız Ecole Normale Supérieure modeline göre açılan¹⁰¹ Kahire Dârululûmunun¹⁰² amacı Ezher’i etkisizleştirmek, Mısır’daki İslâmî eğitimi kontrol altına alarak Batılılaşmaya öncülük etmek olarak belirlenmiştir.¹⁰³ Kuzey Afrika’nın Ezher’i sayılan, on üç asırlık Tunus Zeytuna Medresesi ise doğrudan Batılı anlamda

93 Akyüz, 267-68; Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 454.

94 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 267-68, 270; Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 454.

95 İnalçık, *Söyleşiler ve Konuşmalar*, 111.

96 Osmanlı’da kâdi ve müderrislerin (bugünkü müftilerin karşılığı) yanı sıra devletin diğer birimlerinde görev alan bürokratlar da medreseden yetişenler arasından seçilmiştir.

97 Mardin, *Bediüzzaman Said Nursi Olayı*, 174.

98 Ekmeleddin İhsanoğlu, “Dârülfünun”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993), 521.

99 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 454.

100 Küçük, “Abdülaziz”, 181.

101 Hilal Görgün, “Kahire Dârululûmu”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993); 8:555.

102 Science kelimesi Türkçeye fen, Arapçaya ilim olarak çevrildiği için Türkiye’de kurulan üniversiteye Dârülfünun, Mısır’da kurulan muadiline ise Dârululûm denilmiştir. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2: 547.

103 Görgün, “Kahire Dârululûmu”, 8:555.

bir üniversiteye dönüştürülmüştür.¹⁰⁴ 1067 yılında inşa edilen Bağdat İmam-ı Azam Medresesi, 1912 yılında Dârülfünuna çevrilmiştir.¹⁰⁵ 1851 yılında kurulan ve bugünkü Tahran Üniversitesinin temelini oluşturan İran Darülfünunu (politeknik), yalnızca mühendislik, tıp ve fen alanlarında eğitim vermiştir. Buna karşılık, İran'daki geleneksel eğitime müdahale edilememiştir. Havze-i ilmiyye olarak adlandırılan medreseler eğitim faaliyetlerini günümüze kadar kesintisiz sürdürmüştür. Söz konusu eğitim politikasının sömürgecilik karakteri Batı'nın en eski sömürgelerinden olan Endonezya'da daha belirgin şekilde uygulanmıştır.¹⁰⁶ Geleneksel eğitim veren pesantrenlerle modern din eğitimi veren Muhammediyeler arasında yaşanan gerilim bizdeki mektep medrese çatışmasına benzer.¹⁰⁷

Tanzimat sürecinde, seyfiye (askeriye) sonra devletin ikinci önemli sacayağı olan ilmiye sınıfı da etkisiz hale getirilmiş¹⁰⁸ ve devlet siyasetinde dikkate alınması gereken bir aktör olmaktan çıkmıştır. Sıra, devletin üçüncü sacayağını oluşturan padişahlık yönetimine gelmişti. Meşrutiyet Dönemi ve sonrası bu tasfiye sürecini temsil eder. Artık kendilerini koruyan bir ordu ve varlık sebeplerini meşrulaştıran bir medresesi kalmayan Osmanlı padişahlarını tasfiye etmek zor olmayacaktı.

Meşrutiyet Dönemi'nin kudretli padişahı II. Abdülhamid (1876-

104 Bk. Sinem Akgün, "Tunus Modernleşmesinde Ulemanın Rolü" (Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi Ortadoğu Enstitüsü, 2023).

105 Geniş bilgi için bk. Adem Arıkan, *Bağdat'ta Meşhed-i Ebû Hanîfe Medresesi Tarihçesi*, Ankara: İlahiyat 2025, 229-239.

106 Endonezya ulemâsı, Müslümanlar arasında bölünmeye yol açacağı ve Hristiyanlık propagandasına maruz kalacakları gerekçesiyle modern okullara karşı çıkmıştır. 20. yüzyılın başlarında Cava'da Hollanda sömürge okullarına giden elit çocuklarda görülen dönüşüm, ulemânın bu endişesinde haklı olduğunu göstermiştir. Zira bu okullara giden çocuklara, İslâm geri kalmış, sapkın ve barbar bir din olarak anlatılmıştır. Çoğu Müslüman kalmış olsa da bu çocukların önemli bir kısmı Hristiyanlığa geçmiş veya o dönemde yaygın olan bazı sapkın oluşumlara katılmıştır. Bk. Martin, *Defenders of Reason*, 153-154.

107 Üç asırdan fazla Hollanda sömürgesinde kalan Endonezya'da uygulanan Hollanda eğitim sistemi açıkça İslâm karşıtıydı. Hollandaca eğitim veren okullarda, resmî olarak yasak olmasa da öğrencilerin İslâm hakkında asgari düzeyde bile bilgi sahibi olmaları ve ibadetlerini yerine getirmeleri hoş karşılanmazdı. Onlara, gerçek Endonezya kültürünün İslâm öncesi döneme ait olduğu, İslâm kültürünün ise Hollandalı ünlü oryantalist Snouck Hurgronje'nin (ö. 1936) ifadesiyle "İslâm'ın uzun zamandır peşinden sürüklediği orta çağ çöplüğü" olduğu öğretilirdi. Hollanda eğitim sistemi, öğrencilere ve ailelerine şu ikilemi dayatıyordu: Ya sekülerleşmeyi göze alarak "modern" eğitimi kabul edecekler ya da İslâmî eğitimi tercih ederek sosyal ve ekonomik marjinalleşmeye razı olacaklardı. Bk. Martin, *Defenders of Reason*, 141.

108 İpşirli, "Osmanlı İstanbul'unda Geleneksel Eğitim ve Ulema", 80.

1909), reformlar konusunda Tanzimatçılardan farklı düşünmüyordu, hatta onlardan daha sıkı bir modernleşme taraftarıydı. Onun zamanında medrese aleyhtarı politika daha da sertleşerek devam etmiştir. Ulemânın yeniden güç kazanmasından çekindiği için, medrese ıslahatını engellediği,¹⁰⁹ hatta 1877’de sunulan bir ıslahat önerisini bu gerekçeyle reddettiği belirtilmektedir.¹¹⁰ Medresede ıslahat yapmayı, akıldan geçirmeyi dahi ihanet sayan¹¹¹ II. Abdülhamid, bir yandan medresenin yetkilerini kısıtlamaya devam ederken, diğer taraftan bütün büyük şehirlerde Batılı tarzda eğitim veren mekâtib-i rüşdiye ve idadiler¹¹² açtırmıştır. 1879’da açtığı Hukuk Mektebi, ulemânın yargı alanındaki yetkilerinin sona erdirilmesini ifade eder.¹¹³ 1900 yılında açılan ilahiyat fakültesi, (Ulûm-i Âliye-i Dîniyye) ulemânın müderrislik (öğretim üyeliği) görevlerinin sona ermesi anlamına geliyordu. Bütün bu çabalarına rağmen II. Abdülhamid yine de reformcuların gadrine uğramaktan kurtulamamıştır. Bu tahammülsüzlüğün sebebi, onun sembolik de olsa varlığının, Osmanlı Devleti’nin varlığını devam ettirmesi anlamına gelmesiydi. Nihayet kendi eliyle açtığı mekteplerden yetişen subay ve öğrenciler tarafından 1908’de onur kırıcı bir şekilde tahttan indirilmiştir. 3 Mart 1924’te çıkarılan kanunla Osmanlı padişahı, yaş ve cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin hanedan üyeleri ve kan bağı bulunan tüm yakınlarıyla birlikte sınır dışı edilmiş, memleket topraklarına dönüşleri ebediyen yasaklanmıştır.¹¹⁴

6. İlahiyat Fakültesinin İlk Nüvesi

II. Abdülhamid’in danışmanlarından Said Paşa’nın (ö. 1914) hazırladığı raporda, Avrupa ve Amerika’daki örneklerden yola çıkarak Darülfünun çatısı altında bir ilahiyat fakültesi kurulması ve mevcut medreselerin ilahiyata dönüştürülmesi önerilmiştir.¹¹⁵ Ancak yazışmalarda “ilahiyat” ismi sıkça kullanılmış olmasına rağmen,¹¹⁶ Batı menşeli ilahiyatın o aşamada fakülte adı olarak benimsenmesinin uygun görülmediği anlaşılmaktadır. İlahiyat

109 Mardin, *Bediüzzaman Said Nursi Olayı*, 178.

110 Mardin, *Bediüzzaman Said Nursi Olayı*, 197.

111 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2: 107-108. Medresede ıslahat yapmanın onu güçlendireceği düşüncesi, Cumhuriyet Dönemi’ne kadar devam etmiştir. Şeyhülislâm Hayri Efendi’nin İttihad ve Terakki Dönemi’nde medresede yaptığı ıslahat bu yüzden bir kötülük olarak değerlendirilmiştir. Bk. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2: 34-36.

112 Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, 69.

113 Tanpınar, *19’uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, 165.

114 Bk. *T.B.M.M. Zabıt Ceridesi*, II (1340/1924), 32 vd.

115 Ayhan, “İlahiyat Fakültesi”, 257.

116 Ünver ve Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 16, 92-94.

ismi, her ne kadar İslâm düşüncesinde metafizik anlamına gelen bir kavram olarak kullanılmışsa da¹¹⁷ bir disiplin adı olarak kullanımı, raporda da atıfta bulunulduğu üzere Batı geleneğine dayanmaktadır. Latince *theologia* kelimesinin Türkçeleştirilmiş hâli olan ilahiyatın sözlük anlamı “Tanrı bilimi”dir. Disiplin olarak teoloji, Hristiyan manastır ve katedrallerinde öğretilen inancın, üniversitelerde sistematik biçimde öğretilmesini ifade etmiştir.¹¹⁸

Bununla birlikte Osmanlı’daki bu ilahiyat tecrübesinin müfredatı, büyük ölçüde medrese programından uyarlanmıştır. 1914 yılında ilahiyatın üniversite bünyesinden çıkarılarak yeniden medrese sistemine dâhil edilmesi,¹¹⁹ ilahiyatın daha iyi bir din eğitimi için değil, medreseye bir alternatif olarak kurulduğunu göstermektedir. Osmanlı’da geleneksel din eğitimi veren kurumlar, siyasi ve toplumsal yaşamın her alanında kapsamlı reform programının dışında tutulmuştur. Dinin eğitimdeki yerini olabildiğince azaltan bir strateji izlenmiş, medreselerin iyileştirilmesine dair herhangi bir adım atılmayarak¹²⁰ bu kurumlar bilinçli şekilde çürümeye terk edilmiştir.¹²¹

Kurumsal destek ve mâli kaynakları kesilen medreselerin, toplumsal meşruiyet temellerini de yıkmak için sistematik bir karalama propagandasına başvurulmuştur.¹²² Medreseler, cahil imamlar ve kadılar yetiştiren kara kaynaklar

117 Gazzâlî, *Dalâletten Hidâyet*, 49-50.

118 Fahrullah Terkan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi”, *Yüksek Din Tedrisatında Uluslararası Uygulamalar ve İlahiyat’ın Disipliner Kimliği: Tanıtım ve Mülahazalar*, ed. İrfan Aycan, Esra Gözeler ve Nurullah Yazar (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2023), 21-22.

119 Ünver ve Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 16, 152. Bu tarihte yeniden yapılandırılan Darülfünundan, ilahiyatın niçin çıkarıldığına dair bir bilgi tespit edilememiştir.

120 İpşirli, “Osmanlı İstanbul’unda Geleneksel Eğitim ve Ulema”, 83; Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, 456.

121 Medresede yapılan tek ciddi ıslahat teşebbüsü İttihad ve Terakki Dönemi’nde Evkaf Nazırı ve sonra Şeyhülislâm da seçilen Hayri Efendi (ö. 1921) tarafından yapılmıştır. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 3-4:1523. Aynı dönemde Ziya Gökalp’in İttihad ve Terakki hükümetine sunduğu İslâm’ı sadece ibadet ve iftâ işlerine indirgeyen projesi hakkında bk. Seyfettin Erşahin, *Meşihat-ı İslâmiye*’den “Diyaret Riyaseti”ne: Ziya Gökalp’in Şeyhülislâmlık Tasarısı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 38 (1998):345-356.

122 Medrese ve mektep arasındaki bu husumet, alaturka olan her şeyi kötüleme politikasının bir parçası olarak da görülebilir. Aynı husumetin yansımaları yeni ordu - eski ordu, yeni yönetim - eski yönetim gibi kurumsal işleyişin pek çok alanında ortaya çıkmaktadır. Asırlarca zaferden zafere koşan Yeniçeri Ocağı’ndan, geriye Fatiha okunacak bir mezar taşı bile kalmamıştır. Padişah ve hanedan soyunun akıbeti de farklı olmayacaktır. Hilafetin ilgası ve hanedan mensuplarının sınır dışı edilmesine dair kanununun müzakereleri sırasında, ölmüş olanlarının kemiklerinin dahi çıkarılıp atılması teklif edilebilmiştir. (Bk. *T.B.M.M. Zabıt Ceridesi*, II (1340/1924), 66)

olarak nitelendirilmiştir.¹²³ Ulemâ halkı sömüren cahiller,¹²⁴ gericici¹²⁵ ve yobaz diye tahkir edilmiştir. Bu eleştirilerin bilhassa askeri başarısızlıkların akabinde artması dikkat çekmektedir.¹²⁶ Kur'ân öğretilen mahalle mektepleri

“maktel” (ölüm mekânı) olarak aşağılanmıştır. Hoca ve öğrencilerinin kıyafetleri,¹²⁷ yoksullukları ve yaşam tarzları alay konusu yapılmıştır.¹²⁸ Yeni açılan mekteplerde din dersleri vardı,¹²⁹ ancak bu dersleri okutanlarda, diğer öğretmenlerin aksine belli bir eğitim formasyonu aranmazdı.¹³⁰ Dolayısıyla bu öğretmenler, fen derslerini öğrencilerin dinî inançlarını sarsacak şekilde öğreten diğer öğretmenler karşısında yetersiz kalıyorlardı.¹³¹

Tüm bu gelişmeler, medrese ve ulemânın nüfuzunun zirvede olduğu bir

Osmanlı Devleti'ni oluşturan üç önemli unsurdan biri olan ilmiye sınıfının böylesi bir husumetin dışında kalması zaten beklenemezdi. Seküler eğitime geçişin üzerinden iki asır geçmesine rağmen, eğitimdeki başarısızlıkların hala medreseye yüklenmeye çalışılması, bu söylemin ‘elverişliliğini’ göstermesi açısından önemlidir.

123 Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlik*, 75.

124 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 299-300; Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2: 461, 463.

125 “Gericilik” (irtica) kavramı, Osmanlı’da ilk kez 31 Mart Vakası’na katılan medrese öğrencilerini nitelemek için kullanılmıştır. Olay, İttihat ve Terakki içindeki bir hesaplaşma olarak değerlendirilse de kamuoyuna meşruiyet öncesine dönmek isteyen softaların isyanı şeklinde sunulmuştur. Medrese öğrencisi demek olan softaların beğenilmeyen politikalara veya kişilere karşı kullanılması, Osmanlı siyasetinde sıkça başvurulan bir taktikti. (Mardin, *Bediüzzaman Said Nursi Olayı*, 178). Zamanla dinî içerikli tüm talepleri mahkûm eden bir nefret söyleminin aracı haline gelen “gericilik” kavramının, Fransa’da devrim öncesine dönmek isteyenleri nitelemek için kullanılan *réactionnaire* sözcüğünden tercüme edildiği anlaşılmaktadır. Bu kullanım için bk. Raymond Williams, *Anahtar Sözcükler*, çev. Savaş Kılıç, 5. Bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012, 215.

Bu bağlamda, “Gülhane Hatt-ı Hümayunu” ifadesi, 1789 yılında Paris’te ilan edilen “İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi”nin Türkçeye uyarlanmış hali niteliğindedir. Bk. Ergin, *Maarif Tarihi*, 1: 411. Bu fermanın Gülhane Parkı’nda ilan edilmesinde ise 1215’te Runnymede Çayırılığı’nda İngiltere Kralı’nın yetkilerini sınırlayan Magna Carta sözleşmesine özenildiği söylenebilir.

126 Yerel bazı muharebeler istisna edilirse Yeniçeri Ocağı’ndan sonra kurulan yeni ordunun girdiği bütün savaşları kaybetmesi, bu mağlubiyetlerin içe dönük eleştirilerle gözden kaçırıldığını düşündürmektedir. Bilhassa Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı gibi utanç verici mağlubiyetlerin, medrese eğitimindeki bozuklukla ilişkilendiren bazı çabalar hakkında bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 290-295.

127 Mektep öğrencilerine ise farklı ve halktan üstün oldukları duygusunu oluşturmak için yeni kıyafet ve forma zorunluluğu getirilmişti. Bk. Ergin, *Maarif Tarihi*, 1-2: 311.

128 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 269-70.

129 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 329, 353.

130 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 190.

131 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 189-191, 229-30.

dönemde hem kendi kurumsal çözümlerini hem de imparatorluğun çöküş sürecini hazırlayan dönüşümleri yönetmede yetersiz kaldıkları gerçeğini ortadan kaldırmamaktadır. Medresenin gerilemesinin, devletle ters düşmesinin ve ortaya çıkan krizi yönetmede başarısız olmasının sebebine dair pek çok iddia ileri sürülmüştür. Bunlar arasında ulemânın, *Mevâlizâde Kanunu*¹³² örneğinde olduğu gibi kendisine tanınan imtiyazları istismar ettiği, yolsuzluklara bulaştığı, siyasi entrikalara karıştığı gibi suçlamalar ön plana çıkmaktadır.¹³³ Bu suçlamalar, 17. yüzyıldan itibaren ulemâyı uyaran çok sayıda fermanın varlığıyla desteklenir.¹³⁴ Öyle ki eskiden, yöneticilerin şeriata aykırı davranışları ulemâyâ şikayet edilirken, devletin çöküş döneminde ulemânın şariat ihlalleri yöneticilere şikayet edilir olmuştur.¹³⁵ Ancak ithamların çoğunun kaynağının Ahmed Lutfi Efendi (1817-1907) gibi resmî tarihçilerdir. Bununla birlikte Osmanlı'nın son dönemlerinde devletin tüm kurumlarında görülen genel bozulmadan medrese de kuşkusuz etkilenmiştir. Ancak medreseye yöneltilen eleştirilerde, tasfiye sürecini meşrulaştırmak amacıyla karşıt bir propaganda yürütüldüğü ve bazı hataların genelleştirildiği de bir gerçektir. Aksi takdirde genel bir bozulma söz konusu olsaydı, reformlara karşı bir direnişten söz etmek mümkün olmazdı.

Medreseye yönelik öfkenin önemli sebeplerinden biri de onun bilim üretmediği veya bilime karşı olduğu iddiasıdır. Bu iddia matbaa örneği dışında somut bir gerekçeyle desteklenememiştir. Sadece medresede bilimin yokluğundan hareketle onun bilime karşı olduğu varsayılmıştır. Matbaanın Osmanlı'ya geç gelmesi ve bu süreçte fetvaya başvurulması örneği ise Osmanlı idari yapısını ve fetvanın hukuki işlevini bilmemekten kaynaklanan yanlış bir yorumdur. Zira matbaanın veya başka bir cihazın alınması medresenin değil bürokrasinin yetki alanında olan bir konudur. Bu konuda fetvaya ihtiyaç duyulması ise şer'î hukuka dayalı Osmanlı idari sisteminde yasal prosedürün bir gereği idi. Bu prosedür, günümüzde yurt dışından ithal edilecek bir makinenin mevzuata uygun şekilde ülkeye getirilmesi işleminden farklı değildir. Medrese ile siyaset arasındaki gerilimin, din-bilim çatışması şeklinde sunulması ise II. Meşrutiyet Dönemi'nde ortaya çıkan oryantalist temelli bir tezdur.¹³⁶ Hem Osmanlı'da bilim yoktu demek hem de böyle bir çatışmadan bahsetmek tarihi gerçekliği bir tarafa kendi içinde

132 Ulemâ çocuklarına tanınan ayrıcalıklar.

133 Bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 75-85; İpşirli, *Osmanlı İlmîyesi*, 24-28, 338-39; "Osmanlı İstanbul'unda Geleneksel Eğitim ve Ulema", 76-77.

134 İpşirli, 338; Heyd Uriel, "III. Selim ve II. Mahmud Dönemi'nde Batılılaşma ve Osmanlı Uleması", *İslam Dünyası ve Batılılaşma* (İstanbul: Yöneliş Yayınları, 1997), 33.

135 Heyd, 31, 33. Lutfi'den (V, 9) naklen.

136 İslâm'ın bilime ve terakkiye mâni olduğu tezi ilk defa Fransız şarkiyatçı Ernest Renan (1823-1892), tarafından 1883'te Sorbon'da verilen bir konferansta ileri sürülmüştür.

tutarsız bir ifadedir.

Büyük bir medeniyetin çöküşüyle medrese müfredatı arasında nedensel bir ilişki kurmak da aynı şekilde hem epistemolojik açıdan hem de tarihsel gerçeklik açısından sorunludur. Bu yaklaşım Batı'nın yükselişini sadece "bilimdeki yükselişe" bağlama yanlısından kaynaklanmaktadır. Oysa Endülüs ilim merkezleri, Avrupa bilimine kaynaklık eden güçlü bir müfredata sahip olmalarına rağmen, bu medeniyetin yok olmasına engel olamamışlardır. Aynı çöküş Selçuklu medrese sistemini kabul etmeyen ve havze-i ilmiyye ismiyle farklı bir medrese modeli deneyen Şii dünyada da yaşanmıştır. Ahbârî ekolü temsil eden Necf havze-i ilmiyyesi, felsefeye mesafeli durmuş olsa da Kum havze-i ilmiyyesi kısmen de olsa Mu'tezilî geleneği devam ettirmiş; Molla Sadrâ (ö. 1050/1641), Murtazâ Mutahhari (ö. 1979) ve Allâme Tabâtabâi (ö. 1981) gibi önemli filozoflar yetiştirmiştir. Bilimsel gelişmelerin siyasi istikrarın bir teminatı olmadığı, bilimin merkezi sayılan Avrupa'da birçok devlet ve imparatorluğun, 20. yüzyılda tarih sahnesinden silinmiş olmasından daha net bir şekilde anlaşılmaktadır. Öte yandan Rusya, Çin, Hindistan, Malezya, Japonya gibi pek çok Asya ülkesi bilim kervanına sonradan dâhil oldukları halde bugün Avrupa ülkelerinden daha fazla bilim üretmektedirler. Bu durum bilimsel başarı ile tarihsel konum arasında doğrudan bir ilişki kurulamayacağını göstermektedir.

Medresenin, dini eksik ya da yanlış öğrettiğine dair iddialar ise medresenin yaşadığı siyasi krizi, bilimsel zafiyet olarak değerlendirme hatasından kaynaklanmış görünmektedir. Bu köklü öğretim kurumunun eksikliklerinden söz edilebilir, fakat başta itikad, ibadet ve özel hukuk olmak üzere temel dinî bilgilerin öğretimini ihmal ettiği veya bu alanda bir tıkanma yaşandığı söylenemez.¹³⁷ Bunun aksini iddia eden söylem retorikten öteye geçememiş, bu alanda nasıl bir tıkanma yaşandığına dair somut bir gerekçe ortaya koyamamıştır.

Medresenin 19. yüzyılda karşı karşıya kaldığı krizin elbette bazı yapısal sebeplerinden söz edilebilir. Bunların başında Selçuklular Dönemi'nde dine ve müesses nizama yönelik mezhep çatışmaları tehdidine göre şekillendirilmiş olan medrese müfredatının olduğu gibi muhafaza edilmesi gelir. Eğitimin, fıkıhın kalıplaşmış kuralları ve kelamın Eş'arî versiyonuyla sınırlandırılması, dinî düşüncenin statik ve mekanik bir hale dönüşmesine yol açmıştı.¹³⁸ Dinin

137 Bundan dolayı reformist bürokratlar tarafından çeşitli vesilelerle dile getirilen medresede ıslahat fikri meşihat makamı tarafından ciddiye alınmamıştır. Bununla birlikte bu dönemde resmi görüşe aykırı fikir belirtme imkanı bulunmadığı için reform karşıtı ulemânın, bütün değişimler hakkındaki fikirlerini öğrenme imkanı bulunmamaktadır.

138 Medrese alimleri elbette ki Müslüman düşünürler ve eserlerinden haberdardı. Ancak gayrimüslim dünyadaki ilmi hareketlerin ilk asırlardaki gibi takip edilemediği

duygusal boyutundaki boşluk kısmen, tasavvuf ve dinî edebiyat yoluyla güçlendirilmişse de hikmetin ihmal edilmesinden doğan düşünce boşluğu telafi edilememiştir. Bu sebeple ulemâ, dönemin fikrî ihtiyaçlarına cevap vermek bir tarafa, en güçlü oldukları fıkıh alanında bile yeni sorunlara çözüm üretememiş, bu konudaki düzenlemelerin Batı'dan tercüme edilmesini sessizce izlemek zorunda kalmıştır. Ne var ki kapatılma arifesinde yapılan bir düzenleme istisna edilirse,¹³⁹ medresenin bu eksikliğini gidermeye yönelik herhangi bir iyileştirme girişiminde bulunulmamıştır. Her alandaki köklü reformlara rağmen medresenin bundan hariç tutulmuş olması, kasıtlı bir ihmalin söz konusu olduğu kanaatini güçlendirmektedir. Kaldı ki medreseye yönelik eleştirilerin benzerleri bugünkü eğitim sistemi için de dile getirilmektedir. Bu eleştirilerin hepsi doğru olsa dahi dokuz asırlık mazisi olan bir eğitim kurumunun bütünüyle kapatılmasını haklı kılmaz. Dolayısıyla medresenin çöküşünün planlı bir stratejinin sonucu olduğu, kuşkuyla yer vermeyecek kadar açıktır.

Medreseye alternatif olarak açılan Tanzimat mekteplerinden ise beklenen nesil yetişmemiştir. Batılılaşmanın aracı olma işlevini gören bu kurumlardan kimlik bilincini kaybetmiş, aidiyet duygusu zayıflamış, kendi değerlerine yabancı, Gökalp'in ifadesiyle "zararlı bir nesil" ortaya çıkmıştı.¹⁴⁰ Bunun üzerine eğitimde millîlik ve kültürel değerler meselesi gündeme gelmiştir. II. Meşrutiyet'ten sonra "millî terbiye (eğitim) ve asrî talim (modern bilgi öğretimi)" ilkesi benimsenmiştir. Ancak bu konu milliyetçilerle laikler arasında sürekli bir huzursuzluk kaynağı olmuştur. Laikler milliyetçiliği, İsmet İnönü'nün tanımıyla "Osmanlı'dan kurtuluş hareketi" olarak görürken,¹⁴¹ milliyetçiler kültürel değerleri muhafaza eden bir Batılılaşma anlayışını savunmuşlardır. Bu tartışmaların etkisiyle Eğitim Bakanlığının ismi defalarca değiştirilmiştir.¹⁴²

7. Cumhuriyet İlahiyatı

Cumhuriyet, 17. yüzyıldan itibaren süregelen "nizam-ı cedit", "ıslahat" ve "tanzimat" gibi Osmanlı reformlarının "inkılaba dönüşüm" aşamasını ifade eder. Saltanat ve hilafetin kaldırılması, medreselerin kapatılması, kılık-kıyafet kanunu, heykel yasağının kaldırılması, saat, takvim, rakamlar, ölçü birimleri gibi sadece siyasi sistemi değil, toplumsal yapıyı da kökten değiştiren devrimler bu

anlaşılmaktadır.

139 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 5: 1741.

140 Akyüz, 309.

141 Bk. Erol Güngör, *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*, (5. Bsk. İstanbul: Ötüken Yayınları, 1986), 13.

142 Akyüz, 309-310.

dönemde gerçekleşmiştir.¹⁴³ 1839'da başlayan “medeniyet değiştirme projesi”, 1928'de “Türkiye Devleti'nin dini, dîn-i İslâm'dır.” ibaresi anayasa metninden çıkarılmasıyla tamamlanmış oldu. “Vallahi” demek bile yasaklandı. Milletvekilleri artık “Namusum üzerine söz veriyorum.” diye yemin edeceklerdi.¹⁴⁴ Bu süreçte devleti ve toplumu baştan sona değiştiren baş döndürücü reformların nasıl planlandığına dair hâlâ cevaplanamamış pek çok soru vardır.¹⁴⁵ Ancak bu çapta

143 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 5: 1743, 1752, 1762, 1851, 1907. Arapça ay adlarına bile tahammül edilememiştir. 1945 kabul edilen 4696 sayılı kanunla teşrinievvel ayı ekim, teşrinisânî ayı kasım, kânunuevvel ayı aralık ve kânunusânî ayı da ocak olarak değiştirilmiştir.

144 Yıldızhan Yayla, “Çağdaş İslam Ülkeleri Anayasaları”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991); Yashke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, 25. İnkılap kanunları, 1982 Anayasası'nın 174. maddesiyle “değiştirilemez hükümler” kapsamına alınmıştır.

145 Arslan, reformların bir dine girer gibi önce benimsendiğini, sonradan öğrenilip içselleştirilmeye çalışıldığına dikkat çeker. Bk. Arslan, *Epistemik Cemaat*, 167-68. Eğitim tarihçisi Osman Nuri Ergin (ö. 1961), bu reformların ilham kaynağı hakkında *L'histoire du revolution* adlı Fransız devrim tarihinden özetle şu bilgileri aktarmıştır: “Devrim sonrasında kiliseler ve manastırlar kapatıldı. Tarikatlar yasaklandı. Kilise okullarına ve vakıflarına el konuldu. Papazların kisveleri değiştirildi, hocalık yetkileri iptal edildi. Dinî merasimlere mahsus kıyafetleriyle kamuya açık alanlarda dolaşmaları, dinî telkinde bulunmaları yasaklandı. Kilisenin dinî nikah yetkisi belediyelere devredildi. Kilise dışında dinî merasim yapılması yasaklandı. Kilise geçmişiyle bağı koparmak için takvim değiştirildi. Hristiyan hukuku terk edilerek onun yerine medeni hukuk (Code Civil/Mecelle) kabul edildi. Katolik inanç ve kültürüne ait izler her taraftan silinmeye çalışıldı. Papazlar devlet memuru sayıldı ve sıkı bir kontrol altına alındılar. Devletin hiçbir ruhani meclisi tanımayacağı, kilise ve ayinleri finanse edemeyeceği gibi kararlar alındı. Sekülerlik yerleşip Katolikliğin mutedil bir haline tekrar dönülünceye kadar dinin yerini tutabilecek birçok seçenek değerlendirilmiştir. “Vatan” kavramı ve İslâm dininin kabulü teklifi, bu seçenekler arasında dikkat çekici olanlardır. Vatan bağlılığının din gibi insanlar arasında müşterek bir zemin oluşturabileceği düşünülmüştür. Anacharsis Cloots (1755-1794) isimli bir parlamenter ise Hristiyanlığın tamamen yasaklanarak yerine onun ebedi düşmanı olan İslâm'ın din olarak kabul edilmesini teklif etmiştir. Cloots, bu amaçla 1780 yılında *La certitude des preuves du Mahométisme; ou, Réfutation de l'examen critique des apologistes de la religion Mahométane* (Muhammedi Doğruların Kesinliği ya da Muhammediliğe Yönelik Reddiyelerin Çürütülmesi) isimli bir kitap yazmıştır. Parlamentoda kabul edilen Cloots'un bu kitabı Resmî Gazete'de ilan edilmiş ve basılan nüshaları Fransa'nın bütün şehir ve kasabalarına gönderilmiştir.” Ergin, *Beledi Bilgiler*, 114-117; *Maarif Tarihi*, 1-2: 264-266.

Ergin'in, M. A. Thiers tarafından hazırlanan *L'histoire de Revolution* isimli ansiklopedik eserin 13/68'den aktardığı bu bilgileri, atıfta bulunan yerde teyit edemedik. Ancak sözünü ettiği Cloots'un kitabı, kütüphane kayıtlarında Nicolas-Sylvestre Bergier'in (1718-1790) “*Certitude des preuves du christianisme* Paris, 1767)” anagramı (tersine

bir reformun başından beri planlanmış bir proje olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır.¹⁴⁶

1846'da Maarif Bakanlığının kurulmasıyla başlayan eğitimin devlet denetimine alınma süreci 1924 yılında medreselerin kapatılmasıyla resmen tamamlanmıştır. Yeni nesiller artık bizzat devlet tarafından, pozitivist temelli¹⁴⁷ ve “Muasır Medeniyet” idealine ulaştıracak laik bir eğitim anlayışıyla yetiştirilecektir.¹⁴⁸ Tevhîd-i Tedrisât Kanunu, bu eğitim anlayışının resmi ifadesidir. Kanunda geçen “Tevhîd-i Tedrisat” ibaresi, aslında aydınlanma üniversite modelinin¹⁴⁹ “*The Unity of Sciences*”¹⁵⁰ ilkesinin Türkçeleştirilmiş hali olduğu izlenimini vermektedir. Bu ibare, din eğitimi ve seküler eğitimin bir arada verileceği yorumuna açık olsa da uygulama, dinin eğitim sisteminden dışlanması şeklinde gerçekleşmiş ve bu çerçevede bütün okullardan din ve ahlak dersleri kaldırılmıştır.¹⁵¹ Arap alfabesinin yasaklanmasından sonra Arapça, Farsça ve Osmanlıca (elsine-i selâse) yasaklanmıştır.¹⁵² Buna karşın Latin harflerinin

çevrilmiş hali) notuyla yer almaktadır.

146 1858'de Fransız Ceza Kanunu'nun “ansızın ve hiçbir hazırlık devresi geçirmeden” kabul edilmesi (bk. Jäschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, 24) bu projenin açık kanıtlarından sadece bir tanesidir.

147 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 332. 19. yüzyıl sonunda çökmüş olmasına rağmen, eğitim sisteminde pozitivistimin esas alınması, onun din karşısı yapısı etkili olmuştur. Bk. Arslan, *Epistemik Cemaat*, 74; Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 101, 118, 265. Hatta pozitivistim rüyasının sona ermesini istemeyen Türk bilim tarihçileri, karşıt teorilerin varlığını gizleme yoluna gitmişlerdir. Popper, Kuhn, Wittgenstein ve Feyerabend gibi pozitivistime yıkıcı eleştiriler yapan filozofların isimleri Türkiye'de ancak 1980'lerden sonra duyulabilmektedir. Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, 118. Bu süreçte, bilimsel teorileri eleştiren kitapları tercüme etmek dahi “ihanet” sayılmıştır. Ahmet İnam. Önsöz, *Bilim Dedikleri*, 7-12.

148 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 328. Sıklıkla vurgulanmış bu amaç Atatürk'ün 1933 yılında irad ettiği 10. Yıl Nutku'na “..Türk milletinin yürümekte olduğu terakki ve medeniyet yolunda, elinde ve kafasında tuttuğu meş'ale müsbet ilimdir...” şeklinde yer almıştır.

149 19. yüzyıl başlarında kurulan bu üniversitelerde sadece matematik ve tabiat bilimlerinin okutulmasına izin verilirdi. Bk. Adnan Adıvar, *Tarih Boyunca İlim ve Din* (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987), 285; İnayet Aydın, *Akademik Etik* (Ankara: Pegem Akademi, 2016), 10-11.

150 The unity of science' ilkesini esas alan 19. yüzyıl üniversite modeli, Eflatun'un kapısına “Buraya matematik bilmeyen giremez” sözünü astığı rivâyet edilen kendisine ait akademiye imada bulunur.

151 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 330, 353. Tarih boyunca din eğitimi kurumsal biçimde yürütülürken diğer ilimler ve meslekler serbest bırakılmış; Cumhuriyet Dönemi'nde ise tam tersi olmuş, bilim ve meslekler kurumsallaşırken din eğitimi sistemin dışında kalmıştır.

152 Akyüz, 353; Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 5, 1606, 1743.

kabul edilmesi, liselere Latince dersinin konulması,¹⁵³ liselerde “Klasik Kol” adıyla Latince şubeler açılması,¹⁵⁴ medeniyet değişiminin kapsamını göstermesi açısından önemlidir.

Müfredatın dinden arındırılması yeterli görülmemiş, zihinsel arınma için de özel bir çaba gösterilmiştir. Bu çerçevede, Osmanlı Ceza Kanunu'ndaki, peygamberlere alenen hakaret edenlerin üç yıla kadar hapis cezasına çarptırılmasını öngören hükmün,¹⁵⁵ 1926 tarihli yeni Türk Ceza Kanunu'ndan çıkarılması,¹⁵⁶ dine ve bilhassa Hz. Peygamber'e yönelik giderek artan bir neşriyatın doğmasına sebep olmuştur.¹⁵⁷ Caetani'nin, *İslam Tarihi*, H. G. Wells'in materyalizm ve Darwinizm'in el kitabı olan *Cihan Tarihinin Umumi Hatları*, bizzat Maarif Bakanlığı tarafından tercüme ettirilerek liselerde okutulan eserlerdendir.¹⁵⁸ Bakanlık aynı amaçla, 1940 yılında başlatılan bir projeye Batı düşüncesine ait 500 kadar eseri Türkçeye çevirtmiştir.¹⁵⁹ Buna karşın dinî içerikli eserlerin neşri tamamen yasaklanmıştır.¹⁶⁰

153 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 353; Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 5: 1606, 1743; Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, 31.

154 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 353.

155 Osmanlı Ceza Kanunu'nda ta'zir cezası ön görülen peygamberlere hakaret suçu Meşrutiyet Dönemi'nde “Enbiyâ-yı 'izâm hazeratına karşı alenen fezahât-ı lisâniyyeyi ictisârı sabit olanlar bir seneden üç seneye kadar hapis olunur.” şeklinde düzenlenmiştir. Müzakere tutanakları için bk. *Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*, V (1327/1911), 472-475. Cumhuriyet Dönemi'nde Sivas mebusu Mustafa Takî Efendi'nin cezanın artırılması yönünde verdiği 19.05.1336/19.05.1920 tarihli tadilat önergesi kabul görmemiştir. Bk. *T.B.M.M. Zabıt Ceridesi*, II (1336/1920), s. 18-20, 194-195.

156 Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, 33.

157 Ceza Kanunu'ndaki boşluğu gidermek üzere 1957 yılında, dinî değerleri veya peygamberlerden birini tezyif ve tahkir edenlere hapis ve para cezası öngören bir kanun tasarısı TBMM'ye sunulmuşsa da bu tasarı kanunlaşmamıştır. Bk. Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, 134-136.

158 Şükrü Hanioglu, *Atatürk: Entelektüel Biyografi*, 438, 480, 482, 493. Bunlara Emile Dermenghem'in *H. Muhammed'in Hayatı* (çev. R. Nuri Güntekin, Maarif Yayınları 1939) da eklenmelidir. Darwin teorisi, biyoloji ders kitaplarında 1985 yılına kadar hayatın başlangıcının tek açıklaması olarak yer almıştır. Bu konuda “yaratılış inancının” da var olduğunun müfredata dâhil edilmesi, ancak MEB'in aldığı kararlar mümkün olabilmıştır. Bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 354.

159 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 413. Batı dillerindeki temel eserlerin, devlet tarafından Türkçe'ye çevrilmesi fikrinin Ziya Gökalp'e ait olduğu belirtilmektedir. Bk. Güngör, *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*, 241.

160 Bu çerçevede, İçişleri Bakanlığı tarafından toplatılan kitaplardan biri de Diyanet İşleri Başkanlarından Ahmet Hamdi Akseki'ye ait “Hazreti Muhammed” adlı eserdir. Kitabının neden toplatıldığını öğrenmek amacıyla ilgili Bakanlığa yaptığı yazılı başvuruya, 17 Mayıs 1943 tarihinde verilen resmî cevapta şöyle denilmiştir: “Biz,

Tevhîd-i Tedrisât Kanunu, her ne kadar ülkedeki tüm eğitim kurumlarını kapsıyor görünse de, filiyatta yalnızca İslam dini öğretim kurumlarına uygulanmıştır. Azınlık ve yabancı okullar önemsiz değişikliklerle faaliyetlerine devam etmişlerdir.¹⁶¹ Heybeliada Ruhban Okulu 1971 yılına kadar açık kalmıştır.¹⁶² Osmanlı'daki iç karışıklıkların başlıca sebeplerinden oldukları bilindikleri halde¹⁶³ bu okullar, çoğu zaman teftiş edilmeye bile cesaret edilememiştir.¹⁶⁴

7.1. Yeni İlahiyatın Ayırt Edici Özellikleri

7.1.1. Müfredat Açısından

Tevhîd-i Tedrisât Kanunu, İslâm dini eğitimi için bir ilahiyat fakültesinin kurulmasını öngörmektedir. Laik devlet anlayışıyla belirgin bir tutarsızlık oluşturan bu karar pek çok soru işaretini de beraberinde getiriyordu.¹⁶⁵ Keza ilahiyat kararı, pozitivist üniversite modeline de tersti. Nitekim İstanbul Üniversitesi rektörü İsmail Hakkı Baltacıoğlu (ö.1978) “Hayattan, tarihten tard ettiğimiz softalığı, Darülfünuna sokmak zilletini kabul edemeyiz”¹⁶⁶ diyerek üniversite bünyesinde din eğitimi veren bir kuruma yer vermeyeceklerini açık

her ne şekilde ve surette olursa olsun, memleket içinde dinî neşriyat yapılarak dinî bir atmosfer oluşturulmasına ve gençlik için dinî bir zihniyet fideliği meydana getirilmesine taraftar değiliz.” Söz konusu resmî yazının sureti için bkz. *Sebilürreşâd*, 12 (1959), 284: 44; Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, 144.

161 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 5: 1742, 2078-79, 2085-91.

162 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 371.

163 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2: 808-15. Osmanlı aydınları da azınlık ve misyoner okullarının varlığından şikâyetçi olmamışlardı. Bilakis onları yararlı ve çağdaş buluyorlardı. (Akyüz, 278-279). Bu okullarda Hristiyanlık propagandasının yapıldığını bildiği halde halk da bu okullara teveccüh gösteriyor ve çocuklarını bu okullara vermek için büyük bir gayret gösteriyordu. Ergin: *Türk Maarif Tarihi*, 3-4, 1045-46.

164 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 3-4: 1456.

165 Bu sorunun cevabını tartışmak çalışmamızın konusu olmamakla birlikte 20 Haziran 1928 yılında ilahiyat fakültesi hocalarına hazırlattırılan dinde reform tasarısında ilahiyata biçilen role işaret etmek önemlidir. Tasarıda bütün ictimâî müesseselerin ilmîleşmesi ve millileşmesinden bahisle ictimâî bir müessese olan dinin de aynı zarurete tabi olduğu belirtilerek dinî düşünce, ibadet şekli, din dili ve uygulamasında yapılacak yeni düzenlemeler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Bunun alt yapısını hazırlayacak ve uygulamasını gerçekleştirecek din filozofları, bu amaçla kurulan ilahiyat fakültesinden yetişinceye kadar dışarıdaki filozof ve düşünürlerden istifade edileceği belirtilmiştir. Geniş bilgi için bk. Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, 40-42. Bu durum, ilahiyatın dini öğretmek için değil, dönüştürmek için kurulduğunu düşündürmektedir.

166 Yahya Afif, “Vebali Müderris Beylerin Boynuna”, *Sebilürreşâd* 24, sy 602 (t.y.): 57.

bir şekilde ifade etmişti.

Maarif Vekâleti, ilahiyatın yeni sisteme entegre etme görevini Edebiyat Fakültesine havale etmişti.¹⁶⁷ 12 Mart 1924'te toplanan Fakülte Akademik Kurulunun işi zordu. Zira hem laik-pozitivist sistemle hem de dinle uyumlu bir model oluşturmak neredeyse imkansızdı. Uzun tartışmaların ardından kurul, ilahiyatın ancak “nazari ilimler öğreten laik bir bölüm”¹⁶⁸ olarak üniversite çatısı altında yer alabileceğine karar vermiştir. Böylece ilahiyatta doğrudan “din eğitimi” yapılamayacak, yalnızca “din üzerine bilimsel çalışma” yapılabilecekti. Sosyoloji ve felsefe dersleri ağırlıklı yeni ilahiyat müfredatında¹⁶⁹ şer’i ilimler ise ibadet ve ahlâk esasları bir tarafa bırakılırsa “tarih” formuna dönüştürülerek işlevsiz hale getirilmiştir. Dinin kamusal alandan çekilerek yalnızca bireysel ahlak ve ibadet alanına indirgenmesi ise ibadetlerinde düzenli, fakat davranışlarında ve düşüncesinde dünyevi bir Müslüman tipinin ortaya çıkmasına sebep olacaktır.

Dini öğreten değil, onu tarihi bir olgu olarak inceleyen bu ilahiyat modelinin hangi bilim kategorisine dâhil edileceği bugün bile sorun olmaya devam etmektedir. Yeni ilahiyatı tasarlayan isimlerden biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu’na göre ilahiyat bir “sosyoloji fakültesi” olarak düşünülmüştü.¹⁷⁰ Osman Nuri Ergin, bu fakülte için “İslâmî İlimler Tarihi Şubesi” ismini uygun görmüştür.¹⁷¹ Kimisine göre ise yeni ilahiyat meslek erbabı yerine “dinler tarihçisi” yetiştiren bir kuruma benziyordu. 1924 yılında Meclis’te konuyu dile getiren Antalya mebusu Rasih (Kaplan) Efendi (ö. 1952), bu karmaşık programdan ilahiyat hocalarını sorumlu tutmuştu.¹⁷² Akademisyenlerin icadı bu ilahiyat modeli,¹⁷³ herhangi bir ilgi

167 Ünver ve Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 162-163. Bu vesileyle ilahiyat müfredatlarının hazırlanmasında genellikle ilahiyatçı olmayanların söz sahibi olduğunu hatırlatmakta yarar vardır. İlk ilahiyat fikrini ortaya atan Said Paşa, ilmiye geleneğinden gelen biri değildi. İstanbul Dârülfünûn ilahiyatın müfredatı Edebiyat Fakültesi, Ankara İlahiyat’ın müfredatı ise DTC Fakültesi hocaları tarafından hazırlanmıştır. Günümüzdeki müfredat ise 1982 tarihli Yükseköğretim Kurumu reformuna dayanmaktadır.

168 Ünver ve Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 162-163.

169 İlahiyat müfredatında yer alan dersler şunlardır: Tefsir ve Tefsir Tarihi, Hadis ve Hadis Tarihi, Tarih-i Fıkıh, Din-i İslâm Târîhi. Türk Tarih-i Dinisi, Kelâm Târîhi, İctimâ’iyyât, Rûhiyyât, Rûhî İctimâ’iyyât, Felsefe-i İslâmiyye Târîhi, Mâ-ba’du’t-tabîât, Tarih-Felsefe, İlm-i Ahlâk ve Tarih-i Edyân. Geniş bilgi için bk. Ünal-Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 163-166. İlahiyatın bir din sosyolojisi bölümü olması gerektiğini savunanların bu program üzerindeki etkisi için bk. Efe, “Cumhuriyet’in Kuruluşundan Bugüne Türkiye’de Devam Ede Gelen ‘Yeni İlahiyât Fakültesi’ Söylemleri”, 219.

170 Ayhan, “İlahiyat Fakültesi”, 261.

171 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2, 165-66.

172 Doğan, “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?”, 262.

173 Türk ilahiyatı, kurum olarak Batı’dan örnek alınmış olsa da müfredatı kendine özgüdür. Mevcut ilahiyat programlarını günümüz dünya üniversitelerindeki örneklerle

uyandıramadığı için 1933'te kapatılarak Edebiyat Fakültesi'ne bağlı öğrencisiz bir enstitüye dönüştürülmüştür.¹⁷⁴ Bu enstitü dahi 1936'da kapatılmıştır.¹⁷⁵

1949'da Ankara Üniversitesine bağlı olarak yeniden açılan ilahiyatta¹⁷⁶ İslâmî ilimler esas,¹⁷⁷ sosyoloji grubu dersleri yardımcı ilimler haline getirilerek¹⁷⁸ müfredattaki bu çarpıklık kısmen düzeltilmiştir. Ancak ilahiyatın medresenin bir devamı olmayacağı, dinî konuları müspet ilimlerin yöntemleriyle ele alacağı, Batı'daki benzer örneklerle yaklaşacağı ve alanında yetkin ilim adamları yetiştirme hedefinden sapmayacağı, irticai faaliyetleri engelleme görevini yerine getireceği¹⁷⁹ gibi misyonları tekrar vurgulanmıştır.¹⁸⁰ Fakat ilahiyat müfredatı hâlâ imam hatip okullarına öğretmen yetiştirecek yeterlilikte dinî dersler içermemekteydi. Bu eksikliği telafi etmek amacıyla 1959 yılında

karşılaştıran Fethullah Tarkan'a göre, Türk ilahiyatı Batı üniversitelerindeki *Religious Studies* programlarıyla paralellik göstermektedir (Bk. Terkan, *Türkiye'de İlahiyat Eğitimi*, s. 21, 77-79).

1935 yılında Tahran Üniversitesi bünyesinde *Danışgede-i Ulûm-i Ma'kûl ve Ulûm-i Menkûl* adıyla kurulan ilahiyat fakültesi, 1965 yılında *Danışgede-i İlahiyat ve Meârif-i İslâmî* olarak adlandırılan fakültenin Türk ilahiyat modelinden etkilenmiş olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, 2005 yılında aynı üniversitedeki Farabi Külliyesi bünyesinde doğrudan "İlahiyat" adıyla bir bölüm açılmıştır. Tahran Üniversitesinin resmi web sitesinden alınan bu bilgilerin ayrıca teyit edilmesi ve daha kapsamlı bir incelemeye tabi tutulmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

174 Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 165-66.

175 Doğan, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar", 268.

176 1933'te İstanbul İlahiyat Fakültesini kapatan siyasi kadro, yıllar sonra onu bu kez Ankara'da yeniden açan kadroyla büyük ölçüde aynıdır. Ancak ilahiyatın neden tekrar açıldığı ve neden İstanbul yerine Ankara'da kurulduğu sorularına hala ikna edici bir cevap bulunamamıştır.

177 İsmi itici olsa da İslâmî ilimlerin "Dogmatik İlimler Kürsüsü (Anabilim Dalı)" adı altında yeniden müfredata konulmasının, diğer olumlu bir değişiklik olduğu not edilmelidir.

178 Aydın, *Akademik Etik*, 261.

179 Tanzimat Dönemi'nde medreseyi etkisizleştirmek için mekteplere yüklenen misyon, Cumhuriyet Dönemi'nde bu kez ilahiyat fakültelerine yüklenmiş görünmektedir. Konuyla ilgili Banguoğlu'nun görüşleri için bk. Jaschke, *Yeni Türkiye'de İslamlık*, 77-78.

180 Ayhan, "İlahiyat Fakültesi", 261; Adem Efe, "Cumhuriyet'in Kuruluşundan Bugüne Türkiye'de Devam Ede Gelen 'Yeni İlahiyat Fakültesi' Söylemleri", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1, sy 30 (2013): 217. Bu nitelikte bir ilahiyatçı yetiştirmek için herhangi bir imtiyaz tanınmadığı gibi ilahiyat fakültesi dil desteği, proje ve yurt dışı araştırma imkânları gibi üniversitenin diğer birimlerine sunulan imkânlardan hiçbir zaman eşit şekilde yararlandırılmamıştır.

yüksek İslâm enstitüleri açılmıştır.¹⁸¹ Bu enstitülerin müfredatı, din hizmetlerini yerine getirebilecek bir yeterliliğe sahipti, ancak müfredattaki İslami derslerin fazlalığı öteden beri laik çevreleri rahatsız etmiştir.¹⁸² Nihayet 1982 yılındaki yükseköğretim reformunda söz konusu enstitüler, fakültelere dönüştürülerek bu çevrelerin endişeleri kısmen de olsa giderilmiştir.¹⁸³ Büyük ölçüde bugünkü ilahiyatların da temelini oluşturan yeni düzenlemeyle ilahiyat, sosyal bilimlerin¹⁸⁴ bir alt dalı olarak tanımlanmış, “İslâmi İlimler” tabiri de “Temel İslâm Bilimleri”ne dönüştürülmüştür. Bu değişiklikle, 1924’teki sosyal bilimler ilahiyatı yapısına geri dönmüş oldu.

Akademi, medrese ve tekkeden uyarlanmış bu çelişkiler yumağı program din eğitimi anlayışını köklü bir şekilde dönüştürmüştür. İlahiyatı medreseden¹⁸⁵ ayıran önemli farklarından biri müfredattaki dil derslerine verilen yerde ortaya çıkmaktadır. Klasik dinî literatürü anlamak için gerekli olan sarf, nahiv, beyân, maânî gibi dil bilimlerine yer verilmemiş, sadece temel düzeyde bir Arapçayla yetinilmiştir. Alan dili olmasına rağmen Arapça ilahiyatlarda hiçbir zaman Batı dilleri kadar önemsizlenmemiştir. Hatta Arapça ve Farsça öğrenimi bütün okullarda yasaklanmış 1929 yılında ilahiyat fakültesine girişte bu dillerden sınava girme zorunluluğu kaldırılmıştır.¹⁸⁶ Keza Arapça ve Farsça 1999 yılına kadar doçentlik sınavlarında geçerli yabancı diller arasında sayılmamıştır.

Arapçasız din eğitimi ve ibadet aslında II. Meşrutiyet Dönemi Türk

181 İki kurumun din anlayışı ve eğitim yaklaşımındaki farkları görmek için, enstitü ve fakülte kökenli öğretmenlerin yetiştirdiği İHL öğrencilerinin toplum üzerindeki etkilerini karşılaştırmak açıklayıcı olacaktır.

182 Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlik*, 149. “İmam hatip liseleri meslek dersleri hala, medrese döküntüsü kadrolar tarafından öğretilmektedir”, “Bizi şeriatçılıktan ancak ilahiyat fakültelerinden yetişecek genç adamlar kurtarabileceklerdir” şeklinde Milli Eğitim Şuralarına yansıyan raporlar (Bk. Dinçer, *İmam Hatip Okulları Meselesi*, 57, 59, 137), ilahiyatlara yüklenen misyonu göstermesi açısından önemlidir.

183 Nitekim bu öğretmenlerin ilahiyat fakültelerinde yetiştirilmeleri de laik kesimin endişelerini gidermemiş olacak ki YÖK 2006 yılında aldığı bir kararla “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” öğretmenlerinin yetiştirilmesini eğitim fakültelerine devretmiştir. Bu uygulama 2014 yılına kadar devam etmiştir.

184 Batı üniversitelerinde genellikle “Beşerî Bilimler” kategorisinde yer verilen “Religion” bölümlerinin mukabili olan ilahiyatın Türk üniversitelerinde, sosyal bilimler kategorisi altında yapılandırılması, pozitivizmin Türk bilim çevreleri üzerindeki etkisiyle ilgilidir.

185 Bu çalışmada ilahiyatın mukabili olarak tartışılan “medrese” aksi belirtilmedikçe Osmanlı ve önceki dönemlerdeki düzenli eğitim kurumlarını ifade etmektedir. Medreselerin kapatılmasından sonra aynı eğitimi, gayriresmî biçimde sürdüren bireysel çabaların değerlendirilmesi bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

186 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 353; Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 5, 1606, 1743.

milliyetçilerinin milli bir din oluşturma hayallerinin bir parçasıydı.¹⁸⁷ Zira onlar toplumu bir arada tutan değerlerin din değil, dil ve tarih olduğu tezini savunuyorlardı.¹⁸⁸ Yazı ve dil devrimi,¹⁸⁹ Türkçe ibadet, “Dini ıslah projesi”¹⁹⁰ gibi uygulamalar, bu hayali gerçekleştirme teşebbüsleri olarak görülebilir. Medreselerin Arapça öğretmediğine dair sistematik eleştirilerin¹⁹¹ de daha iyi Arapça öğretmek değil, Arapçasız bir dinî ilimler eğitime zemin hazırlamak amaçlı olduğu yeni ilahiyat müfredatıyla beraber anlaşılmıştır.

İlahiyat eğitiminin işlevselliğini büyük ölçüde zayıflatan diğer önemli bir sorun da ilahiyat öncesinde entegre bir ortaöğretim programının öngörülmemiş olmasıdır. Arapça ve dinî ilimlerle ilk kez ilahiyatta karşılaşan öğrenci profili, burada verilen eğitimin kalitesini ciddi biçimde düşürmüştür. İmam hatip liseleri, bu problemi bir ölçüde giderebilecek bir potansiyele sahip iseler de, bu okul mezunlarının 1973 yılına kadar ilahiyata girmelerine izin verilmemektedir. Bu engellenmenin planlı olduğu Milli Eğitim bakanlarından Tahsun Banguoğlu'nun (ö. 1989) konuyla ilgili bir açıklamasından anlaşılmaktadır. Banguoğluna göre, milli hayatın kökünü “zehirlemiş” olan skolastik ruhun yeniden canlanmaması için, din adamı olacak gençlerin, bir din okuluna girmeden önce normal bir okulu bitirmiş olmaları şarttır.¹⁹²

Bu durumun mezun profilinde oluşturduğu zaaf, Osmanlı ilahiyatıyla karşılaştırıldığında daha açık biçimde görülebilmektedir. Osmanlı ilahiyatının öğrenci kaynağını, Arapça ve temel dinî bilgisi güçlü medrese ve idadi mezunları oluşturuyordu.¹⁹³ 1900-1914 yılları arasında faaliyet gösteren bu kurum toplam 213 mezun vermiştir.¹⁹⁴ Bunlar arasından İskilipli Mehmed Atıf Efendi (ö. 1926), Kâmil Miras (ö. 1957), Elmalılı Hamdi Yazır (ö. 1942), Ahmed Hamdi Akseki (ö. 1951), Süleyman Hilmi Tunahan (ö. 1959) ve Saadettin Kaynak (ö. 1961) gibi

187 Ziya Gökalp “Vatan” adlı şiirinde şöyle diyordu:

Bir ülke ki camiinde Türkçe ezan okunur,
Köylü anlar manasını namazdaki duanın...
Bir ülke ki mektebinde Türkçe Kur'an okunur,
Küçük büyük herkes bilir buyruğunu Hudanın...
Ey Türk oğlu, işte senin orasıdır vatanın!

188 Bk. Yaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, 15.

189 Ergin, *Maarif Tarihi*, 5: 1752, 1762.

190 Ergin, *Maarif Tarihi*, 5: 1907, 1939, 1958-1967.

191 Oysa medrese Arapçası, Araplarla değil, temel dinî kaynaklarla iletişim kurmak için öğrenilirdi. Bu amaçla oluşturulan Arap diline dair zengin literatür hala geçerliliğini korumaktadır.

192 Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, 76.

193 Ünver ve Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 37.

194 Ünver ve Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 60, 230-232.

ilim ve siyasi hayatta iz bırakmış isimler çıkmıştır. Buna karşın bir asrı aşkın geçmişine ve on binlerce mezununa rağmen Cumhuriyet ilahiyatının bu düzeyde adından söz ettiren bir isim çıkaramamış olması, Arapçasız müfredatla yakından ilişkilidir.

Cumhuriyet Dönemi'nde izlenen eğitim stratejisiyle dokuz asırlık bir eğitim geleneğinin neredeyse bütün izleri silinmiştir. Bir dönem Arap dili bölümü ile ilahiyat fakültelerinde Arapça ve dinî ilimleri okutacak hocalar, yurt dışından temin edilmek zorunda kalmıştır. Bu amaçla Almanya'dan getirtilen Oskar Rescher (ö. 1972) ve Helmut Ritter (ö. 1971) uzun süre İstanbul Üniversitesi Arap Dili Bölümünde hocalık yapmışlardır.¹⁹⁵ 1949 yılında yeniden açılan Ankara İlahiyat Fakültesi ders programında Arapça yer almışsa da¹⁹⁶ hoca yokluğundan dolayı öğrenciler Arapça derslerini DTC Fakültesi'nden almak zorunda kalmışlardır.¹⁹⁷ Tefsir ve hadis gibi temel dinî ilimleri okutmak üzere Bosna'dan Muhammed Tayyib Okiç (ö. 1977), Fas'tan Muhammed Tancî (ö. 1974) ve Hindistan'dan Muhammed Hamidullah (ö. 1908) getirtilmiştir. İlahiyat çevrelerinde "Üç Muhammed" olarak anılan bu isimler, Türkiye'de dinî ilimleri yeniden ihya eden öncü şahsiyetler olarak tarihe geçmişlerdir.¹⁹⁸

Osmanlı eğitim ve kültürünün temel dilleri olan Osmanlıca ve Farsça yasağının sonuçları ise daha vahimdir. Özel gayret göstermemişse, bir ilahiyatçı kendi ismini bile yazamayacak kadar Osmanlı diline ve kültürüne yabancılaşmıştır. Tarih boyunca Arap olmayan milletlerin edebiyat, kültür ve bürokratik yazışma dili olan Farsça ise Batılı Türkiye'de bütün yabancı dillerden daha yabancı bir dil haline gelmiştir.

Yazı ve dil devriminin, İslâm yazılı mirası üzerindeki etkisi ise tarihte Bağdat ve Kurtuba kütüphanelerinin uğradığı felaketten aşağı kalmamıştır. Zira imparatorluk kendi ürettiklerine ilave olarak asırlar boyunca Mısır, Hicaz, Yemen gibi bölgelerden topladığı İslâm ve diğer medeniyetlere ait pek çok değerli yazmayı, hilafet merkezi İstanbul'a taşımıştı. İmparatorluğun kendi resmî arşivi bile, tek başına dünya tarihini yeniden yazdırabilecek zenginlikteyken bu büyük

195 Ergin, *Maarif Tarihi*, 1-2: 112.

196 Halis Ayhan, "İlahiyat Fakültesi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1999), (255-268).

197 Bu dönemde DTC Fakültesi'nde ünlü Alman şarkiyatçı Annemarie Schimmel (ö. 2003) Arapça dersleri vermektedir.

198 Bk. İhsan Süreyya Sırma, *Pervari'den Parise*, söyleşi: Adnan Demircan, İstanbul: Beyan Yayınları, 2018, 514. "Üç Muhammed" in detaylı biyografilerini kaleme almak ve ilahiyat sahasındaki katkılarını, dönemin dinî manzarasını da yansıtan akademik çalışmalara konu etmek, ilahiyatçılar için ifâ edilmesi gereken bir vefâ borcudur.

mirasın önemli bir kısmının akıbeti hala bilinmemektedir.¹⁹⁹ İlahiyat bu mirası sahiplenmediği gibi bu mirası tahkik etmeyi de “bilimsel bir araştırma” olarak kabul etmemektedir. Metin tahkik yöntemlerine dair bir ders bu yüzden seçmeli olarak bile hiçbir zaman ilahiyat müfredatında yer alamamıştır.

Yeterli dil desteği alamadıkları için İslam kültür mirasıyla irtibatları zayıflayan ilahiyat araştırmacıları, böylece Batı kültür dünyasından beslenmeye ve dini, bu düşünce biçimi doğrultusunda yorumlamaya itilmişlerdir. Sosyal bilimler alanında çalışan ilahiyatçılar, Batılı filozofların Müslüman yorumcuları durumuna düşerken,²⁰⁰ temel İslami ilimlerle meşgul olanlar ise oryantalistlerin etkisinde kalmışlardır. İlahiyat fakülteleri böylece, gelenekten temel kültür unsurları taşımakla birlikte büyük ölçüde Batı düşüncesinin etki alanında kalmışlardır.

7.1.2. Akademik Teamüller ve Semboller Açısından

Yeni ilahiyatla birlikte yaşanan dikkat çekici gelişmelerden biri de İslâm eğitim sistemine ait akademik teamüller, terimler, isimler, unvanlar ve simgelerin terk edilmesi olmuştur. Bunların başında ise din eğitiminde yetkinlik belgesi demek olan icazet sisteminin sona ermesiyle, din öğretiminin ulemânın kontrolünden çıkması ve denetimsiz kalmasıdır. Bunun sonucu olarak, ehil olduğuna bakmaksızın herkesin din öğretme sürecine dâhil olabilmesinin önü açılmıştır. “İslâm’da ruhbanlık yoktur, din adamı yoktur” gibi söylemlerle ulemânın gereksiz olduğu algısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Mevcut olanlarının da birer-ikişer hayattan çekilmesiyle Osmanlı Devleti’nin önemli bir unsurunu oluşturan ulemâ sınıfı zamanla ortadan kalkmıştır. Onları hatırlatan terminoloji dahi değiştirilerek bu sınıfın izleri tamamen silinmek istenmiştir. Bu çerçevede medrese, tekke, zaviye, müderris, molla, şeyh, hacı, hafız, efendi, hazret, gazi gibi terimlerin kullanımı yasaklanmıştır.²⁰¹ 1933 üniversite reformuyla *dârulfünûn*, *muavin*, *dârulfünûn emini* ve *fakülte reisi* gibi kavramlar, sırasıyla “üniversite”,

199 Osmanlı arşivi ve kütüphanelerinin nasıl talan edildiği konusunda kültür tarihçisi İbrahim Hakkı Konyalı’nın (ö. 1984) yazılarına bakılabilir. Nurullah Tabakçı’nın bu konuda kendisiyle yaptığı bir röportaj için bk. Nurullah Tabakçı, “İbrahim Hakkı Konyalı İle Bir Röportaj”, *Şehirlerin Sevdası İbrahim Hakkı Konyalı Armağanı* (Konya: Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, 2015), 125-31. Ayrıca bk. Güngör, *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*, 122-123.

200 Medrese eğitim sistemi, iflas etmiş bir miras olarak görüldüğünden, klasik literatürün dili ve terminolojisine karşı derin bir yabancılaşma yaşanmıştır. Bu yabancılaşma, ilahiyat araştırmalarının kayda değer bir bölümünün klasik terminolojiyi tanıtmaya yönelmesinden açıkça anlaşılmaktadır.

201 Ergin, *Maarif Tarihi*, 5: 1873-1878; Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlik*, 32.

“profesör”, “doçent”, “rektör” ve “dekan” olmuştur. Mektep, muallim, talebe yerine “okul”, “öğretmen” ve “öğrenci” denilmesi kararlaştırılmıştır.²⁰² Benzer şekilde “şîâr-ı ulemâ” olarak bilinen kılık kıyafet de değiştirilmiştir. Beyaz sarığın yerini kara silindir şapka almış; cübbe, şalvar, sakal gibi geleneksel kılık-kıyafet de yerini kravat ve takım elbise gibi Batılı giyim tarzına bırakmıştır.²⁰³ Sınıf sistemi, masa ve sandalyeler seküler eğitime geçişin önemli sembolleri olmuştur.

Ulemânın aradan çekilmesiyle birlikte, insanlar dinî bilgiyi artık bireysel okumalar yoluyla doğrudan kitaplardan almak zorunda kalmışlardır. Bu gelişme, dinî neşriyat alanında kontrolsüz bir artışa yol açmıştır. Çoğu zaman alanında uzman olmayan kişiler²⁰⁴ tarafından kaleme alınan bu yayınlar, beraberinde fikrî bir kargaşa ve istikrarsızlık getirmiştir. Ortaya çıkan yayın furyasını takip etmek ve güvenilir olanlarını ayırt etmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Bu durum, dinî düşünce açısından Orta Çağ’da yaşanan “uydurma hadis” faaliyetinden daha büyük bir tehlike arz etmektedir.

Oysa dinin nihai amacı olan Allah’ı tanımak Peygamber’in rehberliğiyle, Peygamber’i tanımak ise onun varisleri olan ulemânın rehberliğiyle mümkün olur. Ulemâ, Peygamber’in hem mirasını hem de minberini tevarüs etmiştir. Bu mirası muhafaza etmek, açıklamak ve sonraki nesillere güvenilir bir şekilde aktarmak onların görevidir. İcâzet yöntemiyle işleyen bu sistemde, dinî bilgisi yetersiz olan kişilerin ilim silsilesine dahil olmalarının önüne geçilirdi. Hatta icâzet almış olsa bile dinî temsil kabiliyetine aykırı davranışlar sergileyen kişiler, sistemden dışlanırdı. “Kendi başına din öğrenme” sisteminde ise herkes kendi çapında bir din alimi gibi davranabilmekte ve ehliyetine bakmaksızın din hakkında hüküm verebilmektedir. Bu yüzden konuştuğunda insanlara güven veren klasik âlimin yerini, söyledikleriyle insanları tedirgin eden, sürekli sınırları zorlayan, “şimdi ne diyecek” kaygısı oluşturan ve gerginlik üreten bir din araştırmacısı tipi almıştır. Din konusunda bir otorite buhranıyla karşı karşıya kalan dindar insan bu bilgi kaosu içinde, en açık dinî konulara bile nasıl inanacağına şaşırmış durumdadır.

202 Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 421. 1983’te öğretmenlere “hocam” denilmesi yasaklanmıştır. A,y.

203 Basit gibi görünen bu değişikliklerin önemi, tersinden bakıldığında, örneğin bir Batı üniversitesinde Müslüman geleneklerinin bu şekilde benimsendiğini düşündüğümüzde, daha net anlaşılır.

204 Bunların din öğrenimine ayırdıkları zamanın, genellikle “ders dışı etkinliklerle” ya da mesleklerinden “arta kalan zamanlarla” sınırlı olduğu düşünüldüğünde, bu yüzeysellikleri daha iyi anlaşılacaktır.

7.1.3. Metodoloji Açısından

İlahiyat ile medrese arasındaki köklü ayırım, bilgi üretim yöntemlerindeki farklılık da ortaya çıkmaktadır. Medresede dinî bilgi mantık, kelâm, fıkıh usulü gibi klasik metodolojiler üzerinden üretiliyordu. Bu metotta “doğru olanı temellendirme” ve “açıklama” ön plandaydı. İlahiyatta ise dinî ilimlerin, bilimsel araştırma metotlarına göre incelenmesi ön görülmüştür. Müfredat komisyonu üyelerinden²⁰⁵ M. Emin Erişirgil (ö. 1965), “ilmi ve asrî tarzda tetkikat yapmanın” ilahiyatı medreseden ayıran en önemli fark olacağını belirtmiştir. Ona göre ilim medresede olduğu gibi nassî, yani fıkıh ve kelâm öğretir gibi değil, tarihi tarzda yani fıkıhçıları, kelamcıları ve tasavvufçuları öğretecek şekilde olacaktır.²⁰⁶ İslâm ilahiyatını yeniden inşa eden diğer bir isim olan İzmirli İsmail Hakkı (ö. 1946) ise kelâm incelemelerinde skolastik (mantık kurallarına dayalı) metodun terk edilerek, tümevarıma dayalı modern metodolojiye geçmenin kaçınılmazlığını savunmuştur.²⁰⁷ Ona göre Aristo felsefesi üç asır önce geçerliliğini yitirmiştir. Yeni ilahiyatçı çağdaş Batı filozoflarının görüşlerini inceleyip İslâm’a uygun olanlarını almalı, olmayanlarını da reddetmelidir.²⁰⁸ Batı düşüncesindeki kıyas ve istikra (tümdengelim-tümevarım) kavgasından habersiz olduğu anlaşılan İzmirli, *Fenn-i menâhic* adlı eserinde bu metodu tanıtmıştır. *Hilâfiyât* kitabında ise bu metodun İslâm hukukundaki kökenlerini göstermeye çalışır. İzmirli’nin tümevarım konusundaki çabalarını, İslâm hukukuna “nefes aldirmek” olarak takdir eden Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu (ö. 1974), bu metotla İslâm hukukunun “nasçı” (*dogmatique*) yapısının esneklik kazandığını ifade eder.²⁰⁹ Tümevarımla birlikte araştırmacının, kıyas bağından kurtularak din hakkında istenilen yorumu yapabilme hürriyetine kavuşmasına yol açılmak istendiği anlaşılmaktadır.

İttihatçıların ideolojik peygamberi,²¹⁰ Cumhuriyetçilerin din programını çizen Ziya Gökalp’in (ö. 1924)²¹¹ metot değişikliğindeki ısrarcılığı, aynı ruh halini yansıtması açısından önemlidir. 1923’teki bir yazısında Gökalp şöyle diyordu:

205 Ünver ve Sarıkaya, *Üç Devir Bir Fakülte*, 162.

206 Mehmet Emin, “Tedrisatın Tevhidi ve İlahiyat Fakültesi”, 257-258.

207 M. Sait Özervarlı, “Yeni İlm-i Kelâm”, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2013), 627-28.

208 İzmirli, *Yeni İlm-i Kelâm*, 18-19; karşı. Özervarlı, “Yeni İlm-i Kelâm”, DİA, 627-628.

209 Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu’nun, “İzmirli İsmail Hakkı ve Türk Tarih Felsefesinin Başlıca Meselelerinden Biri” isimli bu yazısı için bk. Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, “İzmirli İsmail Hakkı ve Türk Tarih Felsefesinin Başlıca Meselelerinden Biri”, *İsmail Hakkı İzmirli*, ed. Ali Birinci ve Yusuf Turan Günaydın (İzmir: İzmir Kalkınma Ajansı Yayınları, 2021), 84-85.

210 Erol Güngör, *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*, 236-237, 241.

211 Bk. Recep Kılıç, “Ziya Gökalp’de Din ve Medeniyet İlişkisi”, *Dinî Araştırmalar*, 3 (2000): 7, 16.

“Aristo’nun istidlal mantığını bırakarak, Descartes’la Bacon’ın istikrâ mantığını ve bu mantıktan doğan usûliyatı almanın dinimize ve harsımıza ne zararı olabilir?”²¹²

Aradan geçen yüz yılın ardından, Gökalp’in önerdiği metodun dinî bilgiye yaklaşmayı mı yoksa ondan uzaklaşmayı mı sağladığını, bugün daha somut veriler ışığında değerlendirmek mümkündür. Buna ilişkin bazı tespitler şu şekilde sıralanabilir:

7.1.4. Sonuçları Açısından

“Aristo’nun istidlal mantığı” olarak nitelendirilen kıyas yönteminin terk edilerek istikrâ (tümevarım) metoduna geçilmesi, dinî muhakeme anlayışını ters yüz etmiş ve bunun zincirleme etkisi dinî düşüncenin tamamına yansımıştır. Medresede, naslar ve onlardan türetilmiş doğruların açıklanması ve öğretilmesi hedeflenirdi. Kıyas yöntemiyle ortaya çıkan şerh, haşiye ve tefsir literatürü, açıklamayı aşmayan fakat asıl-füru arasındaki tutarlılığı gözetten bir karaktere sahipti. Bu yöntem yeni fikir üretimini sınırlasa da dinî hakikatlerin özgünlüğünü koruma açısından değerliydi.

Tümevarıma dayalı bilimsel araştırma metotlarını esas alan ilahiyat eğitiminde ise din, “öğretilen hakikat” değil, araştırılan ve yeniden üretilen bir “bilgi nesnesi” olarak incelenir. Muhakeme şüpheyile başlar, yanlışlayarak, eksiklikleri ayıklayarak ilerler ve nassın anlamı nedensel ilişkiler üzerinden yeniden inşa edilmeye çalışılır. Kanıta dayalı dinî hükümler elde etmek için kesin doğrular dahi sorgulamaya tâbi tutularak doğruluğu teyit edilen parçalardan genel bir sonuç çıkarılmaya çalışılır.²¹³ Ancak varılan sonucun aksi ihtimali her zaman mevcut olduğundan bu yöntem sadece geçici doğrular üretir.

Bu metodolojik kırılma, dinî düşünce ve yaşayışta tahmin edilenin ötesinde etkilere ve sarsıcı sonuçlara yol açmıştır. Nassı anlamayı esas alması,²¹⁴

212 Ziya Gökalp, *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*, ed. Rıza Kardaş (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1992), 250.

213 Deneme yoluyla sonuca varmaya çalışan tabiat bilimlerinde geçerli bu metodun, kesin hakikat anlayışına sahip dinî ilimlerle bağdaşmayacağı açıktır. Ayrıca bilimsel bilgi, pratikte genellikle “dinî olmayan bilgi” anlamında kullanılır. “Science and magic/ritual/myth/religion” türü eserlerde, din daima bilimin karşısında konumlandırılarak bu algı pekiştirilmeye çalışılır. İlahiyat araştırmalarında bilimsellikten çoğunlukla “delillere dayalı” ve “ana kaynaklarla tutarlı sistematik bilgi” kastedilse de bu ilkeye her zaman riayet edildiği söylenemez.

214 Nasları anlamak elbette ki dinî eğitimin bir parçasıdır ve bu yöndeki çabalar “fıkıh” adıyla müstakil bir disipline dönüşmüştür. Ancak modern “anlam” fıkıhtan farklıdır,

dinî metinlere birçok ayrıntının eklenmesi riskini beraberinde getirmiştir. Tümevarımın sınırlı sayıda kanıta dayanarak genellemeye ve sonuca gitmeye imkân tanıyan yapısı nedeniyle güçlü delillere dayalı sabit hükümler bile daha zayıf delillerle tartışılır kılınabilmektedir. Modern değerlere aykırı birçok sabit dinî hükmün kesinliği bu yolla zayıflatılmıştır. Bu durum, normatif doğruları spekülâtif hale getiren esnek ve muğlak bir dinî söylem ortaya çıkarmıştır. Klasik fıkhıta “caizdir” ya da “caiz değildir” gibi kısa ve net fetvalarla açıklanan birçok mesele, günümüzde yüzlerce sayfalık tez ve makalelere konu olmaktadır. Ne var ki bu kapsamlı akademik çalışmalar, toplum tarafından itibara alınmaları şöyle dursun, çoğu zaman yeni bir akademik teze dahi referans olabilecek ilmî bir güvenilirlik tesis edememektedir. Çünkü tümevarım metoduna dayalı bu tezleri geçersiz kılan aksi bir kanıtın ortaya çıkma ihtimali her zaman mevcuttur.

Bu yapısal soruna ilave olarak araştırmacının bilimsel yetersizliği, deliller arasında seçici davranabilmesi, kendi teziyle çelişen delilleri görmezden gelme eğilimi ihtimali, akademik bir çalışmayı daha da subjektif hale getirmektedir. Faiz yasağı meselesi, iki yaklaşım arasındaki farkı gösteren çarpıcı bir örnektir. Klasik yöntemde cevabı kısa ve net olan bu mesele, modern ilahiyat literatüründe çok sayıda ve birbiriyle çelişen yorumlara konu olmaktadır. Bu durum, kişisel bilgi birikimi ve muhakeme gücüne bağlı farklılıklar gösteren tümevarımsal akıl yürütmenin kaçınılmaz bir sonucudur. Sürekli yeni anlamlar üreten bu metot, dinî sabitelerin izafileşmesine, dolayısıyla bir inanç ve bilgi krizine yol açmıştır.

Bilimsel araştırma yöntemlerinin bir parçası olan Descartes metodolojisindeki apaçıklık ilkesi ve kanıta dayalı bilgi arayışı ise ulemâya duyulan güveni sarsmıştır. Klasik dönemde dinî bir konuda âlimin yorumu yeterli bulunurken, yeni metodun bir sonucu olarak artık en büyük âlimlerin görüşleri dahi kanıtsız olarak kabul görmez olmuştur. Bu bağlamda fetvalar da bağlayıcılık değerini kaybetmiştir. Zira fetvanın bağlayıcılığı yalnızca dayandığı delillerden değil, aynı zamanda âlimin ilmî ehliyetine ve dine olan sadakatinden de kaynaklanmaktaydı.

Bilimsel metodun dönüştürücü etkilerinden biri de bu metodun gereği olan “nesnellik” ve “tarafsızlık” ilkesinin dinî metinlere uygulanmasında ortaya çıkmaktadır. Geleneksel ilim anlayışında tarafsızlık, âlimin kişisel ve mezhebî eğilimlerini bir tarafa bırakarak nastaki murâd-ı ilâhîyi tam bir sadakatle ortaya koyma çabası olarak bilinir. Akademide ise bir araştırmacı nas karşısında “dine dışarıdan bakan tarafsız bir gözlemci” konumundadır ve bu konumu, doğru ve güvenilir araştırmanın teminatı olarak görülmektedir. Vahiy

hatta ona rakiptir. Nassı, akademik düşünme kalıpları ışığında yeniden yorumlama çabasını ifade eder.

tarafından kısıtlanmak veya “dindarlık”, nesnellik açısından bir zâfiyet olarak değerlendirilmektedir.²¹⁵ Belli bir inancın savunuculuğunu yapmak, sempatiyle bakmak hatta onu saygıyla anmak bile nesnellik ilkesine aykırı görülür. İlahiyat dilinin *besmele*, *hamdele*, *salvele*, *tardiye*, *terhîm*, Allah ve Peygamber isimleriyle birlikte kullanılan saygı ifadeleri, “*Allahu a’lem*” ve “*et-tevfîku min Allah*” gibi geleneksel İslâmî metinlerin karakteristik kullanımlarından arındırılmış olması, bu anlayışın bir sonucudur. Herhangi bir makale veya tezin *besmele* ile başlaması, onun bilimsel açıdan reddi için yeterli bir neden olarak görülmektedir. Bu durum, ilk emri “*öğrenmeye Allah’ın adıyla başla!*” olan dinî ilim tasavvuruyla seküler bilim anlayışının üzerinde kurulduğu zemin arasındaki farkı yeterince açıklamaktadır. Halbuki “bağlılık” mutlaka taraftarlık anlamına gelmediği gibi “dışarıdanlık” da mutlak nesnellik anlamına gelmez. İçerden bakan bir araştırmacı, kaynaklarıyla tutarlı güvenilir bir araştırma ortaya koyabileceği gibi dine dışarıdan bakan biri de pekâlâ dine yönelik ön yargılarını, araştırmasına yansıtabilir. Bu durumda dine dışarıdan bakmanı zaten nesnel olarak görmek ve içeriden bakandan da inancını bir tarafa bırakmasını veya en azından askıya almasını beklemek başlı başına bir ön yargınlık ve tutarsızlıktır.

Yeni metodun ayırt edici özelliklerinden biri de öğrenmede ezber yerine anlamayı öne çıkarmasıdır. Bu durum biraz da dinin, “öğretilen hakikat” olmaktan çıkıp “incelenen ve anlamı yeniden inşa edilen bir olgu”ya dönüşmesinin kaçınılmaz bir sonucu olmuştur. Oysa din eğitiminde “ezber” ve “anlama” birbirini tamamlayıcı iki unsurdur. Biri olmadan diğeri tek başına bir anlam ifade etmez. Fen ve sosyal bilimlerde bile birçok formül, rakam, kod, tarih, şiir, hukukî ilkeler, yer isimleri ezberlenerek öğrenilir. Dil eğitimi ise tamamen ezbere dayanır. Din eğitiminde de ezber yöntemi ilk sıradadır. Ayetler, hadisler, temel dinî ilkeler, Arap dili ve şiiri hep ezber yoluyla öğrenilen konulardır. Âlim ile düşünür arasındaki fark da burada ortaya çıkar. İlki hem dinin orijinal bilgisine hem de onu yorumlayabilme kabiliyetine sahip; ikincisi ise sadece yorum yapabilme niteliğine sahiptir.²¹⁶

Askerlik, tıp ve spor faaliyetinde olduğu gibi, din eğitiminde de kuram ile uygulama arasında sıkı bir ilişki vardır. Akademik eğitimde dinin yalnızca bir zihin işine indirgenmesi, onun hem pratikle bağını kopartmış hem de aşkın boyutunu zayıflatmıştır. Esasında her seviyedeki insana hitap eden açıklıkta ve basitlikte olan dinî kurallar böylece, sadece okumuş insanları hedef alan akademik bir

215 Terkan, “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi”, 119.

216 Cumhuriyet Dönemi boyunca ezber yönteminin olabildiğince kötülenmesi (Mesela bk. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 81, 425-426), çoğu zaman pedagojik sebeplerden ziyade, ezberlemenin önemli bir yer tuttuğu dinî eğitim sistemini gözden düşürmek amaçlı olmuştur.

spekülasyon konusu haline gelmiştir. Helal-haram, hak-batıl, sevap-günah gibi normatif kriterler yerini, fayda-zarar esaslı akli hükümlere bırakmıştır. Nedensellik ilişkisine dayalı dinî bilgi anlayışı Allah korkusu, ahiret kaygısı, sevap-günah bilinci, cennet-cehennem gibi inançla ilgili unsurların dinî davranış üzerindeki etkisini azaltmıştır. Herhangi bir meselede, dinin hükmünü aramak yerine fayda temelli akli çözümler üretilir olmuştur. Bütün bunlar, takvaya dayalı ahlak yerine, akıl temelli bir ahlak telakkisini öne çıkarmıştır.

Eğitimin devletleşmesiyle birlikte, din öğretimi de bu çerçevede profesyonel bir mesleğe dönüşmüştür. Bunun sonucunda Allah rızası için öğrenme ve öğretme sâikine, ikbal ve istikbal endişeleri karışmıştır. Meslekî rekabetin getirdiği olumsuzlukların da etkisiyle, din öğretiminin hem kalitesi düşmüş hem de onu öğretenlerin itibarı zedelenmiştir.

Birer cumhuriyet kurumu olmalarına rağmen ilahiyat ve imam hatip liseleri,²¹⁷ devlet, üniversite ve laik kesimlerce hâlâ potansiyel bir tehdit olarak görülmektedirler.²¹⁸ Ancak ilahiyatın ürettiği din anlayışı, artık toplumsal bir taban bulacak kadar yaygınlaşmış bulunmaktadır. Bu durum, dindarların söz konusu kurumlar hakkındaki eski endişelerinin azalmış olmasının bir göstergesidir. Bu dönüşümde ilahiyat müfredatlarında yapılan iyileştirmelerin etkisi varsa da esas sebebin, ilahiyatın kuruluş misyonuna uygun bir neslin yetişmiş olmasıdır. Her ne kadar ilahiyatı yeniden inşa edenlerin hayal ettiği türden bir din filozofları sınıfı yetişmedi ise de bilimsel din anlayışına sahip bir neslin yetiştiği inkâr edilemez. “Bilimsel araştırma kuralları” bu nesil tarafından “tarafsızlık ve güvenilirlik” sağlayan evrensel²¹⁹ normlar olarak görülebilmekte,

217 Kuruluşundan beri sürekli siyasi ve toplumsal bir gerilim kaynağı olmasına rağmen, ilahiyat ve İHL’lerin tarihinin yazılmamış olması ciddi bir eksikliktir. İleride bu kurumların detaylı bir tarihi yazılabilirse Cumhuriyet Dönemi din eğitimi politikası hakkında daha sağlıklı bilgi edinme imkânı olacaktır.

218 Türkiye’de din eğitimi, devlet açısından hala bir güvenlik sorunu olarak görülmektedir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, tıpkı askerî ve emniyet teşkilatına bağlı okullarda olduğu gibi din eğitimi veren özel kurumların da açılmasına izin vermez. Resmî din eğitimi kurumları bile hem müfredat hem de sayı bakımından sıkı bir denetime tâbidir. Bu bağlamda 1997’de iktidardaki Refah Partisi’ne açılan kapatma davasının en önemli gerekçelerinden biri, hükümetin fazla sayıda ilahiyat fakültesi açılmasına göz yumması iddiasıydı. Zorunlu eğitim yasaları, katsayı uygulaması ve benzeri düzenlemeler de üniversite bazında bu kurumları sınırlandırmaya yönelik tedbirler arasında yer almıştır. Din eğitimi, yalnızca yasal düzenlemelerle değil, laik hayat tarzı için bir tehdit gibi gösterilerek diri tutulmaya çalışılan toplumsal bir hassasiyetle de kontrol edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle dinî kurumların sayısı ve işlevi, laiklerle dindarlar arasında sürekli bir gerginlik sebebi olmuştur.

219 Hiçbir bilginin kendi doğasında evrensellik ve objektiflik kodu taşımadığı, evrensellik ve objektiflik iddialarının pozitivist bilim ideolojisinin bize dayattığı bir mittent ibaret

hatta bu kuralların yeterince uygulanılmamasından kaygı duyulmaktadır.²²⁰ Bu kaygılar, dinî araştırmalardaki kuralsızlığa ve keyfi yorumlara tepki ya da bilimsel bağnazlık karşısında meşruiyet arayışı olarak okunabilirse de²²¹ akademik incelemenin Kur'an'ı anlamının en güvenilir ve doğru yolu olduğuna samimiyetle inanan güçlü bir ilahiyatçı temayülün varlığı görmezden gelinemez.²²² Hatta çoğu zaman Kur'an'ı yorumlamada bilimsel kuralların hakemliği, hadis ve sünnete tercih edilebilmektedir. 1982 reformuyla İslâm Enstitülerinin, pozitivist üniversite sistemine entegre edilmesinin dindar kesim tarafından bir kazanım olarak değerlendirilmesi, din eğitimindeki zihniyet dönüşümünün bir sonucu olarak görülmelidir.

Kuşkusuz Türkiye'de din eğitimi konusuyla ilgilenen pek çok cemaat, tarikat, vakıf ve benzeri gayri resmî dinî yapılanma da bulunmaktadır. İlahiyatla rekabet halinde olan bu yapılar, "laik devletin bir kurumu" olduğu gerekçesiyle ona bir meşruiyet atfetmezler. Söz konusu yapıların bu duruşunun, dindar neslin, seküler eğitim içerisinde erimesini önlemede mühim bir rol oynadığı inkâr edilemez. Ancak paradoksal bir şekilde bu grupların geleneksel dinî bilgi üretimiyle irtibatları, ilahiyatlara göre daha zayıf bir durumdadır. Zira bu yapılarda din, herhangi bir sisteme bağlı olmaksızın gelişigüzel bir şekilde öğretilmektedir.²²³ Resmî eğitim sistemine dâhil olmamaları yönüyle azınlık ve

olduğu, bu kavramların güçlünün ve merkezde olanın görüşüne atıfta bulunduğu konusunda bk. Arslan, *Epistemik Cemaat*, 160, 164.

220 Terkan, "Türkiye'de İlahiyat Eğitimi", 90, 82-119.

221 Bu mahcubiyet, çoğu zaman ilahiyatın üniversite çatısı altında yer almasının bir lütuf olduğu yanılgısından kaynaklanmaktadır. Oysa ilahiyat eğitiminin üniversite bünyesinde yürütülmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla teminat altına alınmış yasal bir haktır. Bu nedenle din eğitiminin meşru zeminini sosyal bilimlerden temellendirmeye çalışmak hem teorik hem de hukuki açıdan gereksiz bir çaba olarak değerlendirilmektedir.

222 Bk. Terkan, "Türkiye'de İlahiyat Eğitimi", 134.

223 Burada medreselerin kapatılması üzerine Diyanet'teki görevinden istifa ederek medrese usulüne dayalı dinî tedrisatı kendi gayretleriyle sürdürmeye çalışan Süleyman Hilmi Tunahan (ö. 1959) hareketini istisna etmek gerekir. Süleymancılık olarak bilinen bu cemaatin kurslarında uygulanan "İbtidâî", "Tekâmül altı" ve "Tekâmül" şeklindeki programlar (Bk. Kirman, *Süleymancılık Ortaya Çıkışı Gelişim Evreleri ve Günümüzdeki Durumu*, 154, 161-162) *İslah-ı medâris nizamnamesi*'nin öğretim basamakları kısmından uyarlanmış görünmektedir. Ancak yasal bir zemine oturmamaları yüzünden bu kurslar, devlet destekli kurumlarla rekabet edememişler, dolayısıyla model olabilecek bir eğitim programı da geliştirememişlerdir.

Medreselerin kapatılmasından sonra eski usulü kısıtlı imkânlarla devam ettirmeye çalışan ve "hücre" adıyla bilinen şark medreseleri ise 1980 ihtilalinden sonra bütün camilere resmî imam atanmasıyla büyük ölçüde tarihe karışmışlardır.

yabancı eğitim kurumlarıyla aynı kategoride görölseler de eğitim anlayışları bu kurumlarla da kıyaslanamayacak kadar iptidai ve yetersizdir. Zira bu yapılar ilmî bir geleneği tevarüs etmedikleri gibi yasal bir zemine de sahip değildir. Dolayısıyla kurumsal bir eğitim modeli geliştirememişlerdir. Bu durum resmî olmayan din eğitiminin de önemli ölçüde seküler bilim tasavvurunun etkisinde kaldığını göstermektedir.²²⁴

Tekâmül kursları seviyesinde de olsa Şer'î ilimlerin tedrisini yapan Diyanet İhtisas Merkezleri'nin "Diyanet Akademisi" adıyla yeniden yapılandırılması da benzer bir temayülün göstergesi olarak okunabilir. Geleneği çağrıştıran "ihtisas" kavramının terk edilip yerine Batı kaynaklı "akademi" teriminin benimsenmesi, yalnızca bir isim değişikliği değil, aynı zamanda zihinsel bir yönelimin sembolik ifadesi olması açısından dikkat çekicidir.

Sonuç

Kapatılan medreselerin yerine kurulan ilahiyat fakültesinin, üniversite çatısı altında yapılandırılmış olması, dinî bilginin yasal zemini ve meşruiyeti açısından önemli bir kazanım olmuştur. İlahiyatın akademik kimliğinin baskılandığı dönemler hariç tutulursa alanında çok sayıda ilmî çalışma üretmiştir. Nakli bilgi ile hikmeti yeniden buluşturan müfredatı sayesinde ilahiyat, tarihsel ve modern sorunlarla yüzleşebilen bir ilahiyatçı profili yetiştirmiştir. İslâm medeniyeti ile Batı düşüncesini sentezlemeye çalışan ilahiyatçılar, siyasi baskılar, akademik kısıtlamalar ile bazı dinî yapılanmaların ağır eleştirilerine rağmen dinin düşünce, bilim, felsefe, siyaset ve toplumsal meselelerle ilişkisi gibi konularda ürettikleri literatürle dinî bilgiye yeniden saygınlık kazandırmışlardır.

İlahiyat, din eğitimine pedagojik anlamda da önemli katkılarda bulunmuştur. Medresedeki hoca merkezli öğrenci kabulünü ve ders geçme esaslarını, akademik performansa dayalı objektif ölçme ve değerlendirme kriterlerine bağlamıştır. İnterdisipliner müfredatı sayesinde, din eğitimi üzerindeki mezhepçi ve onun çağdaş versiyonu olan cemaatçi yaklaşımların etkisini zayıflatmış, dinin meşru yorumlarının hepsini dikkate alan bir üst kurum niteliği kazanmıştır. Ayrıca mâlî özerkliği sayesinde, din eğitimi finanse etme yoluyla yönlendirmeye çalışan birey, cemaat, vakıf, tarikat ve benzeri yapıların etkisini de büyük ölçüde

²²⁴ Bu vesileyle köklü bir hayır kurumu olarak bilinen İlim Yayma Vakfı'nın 2019 yılında ihdas ettiği Akademi Ödülleri'nde, İslamî ilimlere müstakil bir kategori açmak yerine, onları sosyal bilimlerin bir alt başlığı altında değerlendirmesini isabetli bulmadığımızı ifade etmek durumundayız. Zira İslamî ilimlerin bu başlık altında ele alınması, onların özgün ilmî kimliğini görünmez kılmakta ve bilgi tasnifinde tali bir yerde konumlandırmaktadır.

sınırlamıştır.

İlahiyatçılar dinin özünü perdelediği iddiasıyla hurafecilik, bidatçılık ve zihinsel atalet gibi tarihsel tortulara cesurca eleştiriler yöneltmiş; dine yönelik çağdaş eleştirilere karşı da zengin bir reddiye literatürü üretmiştir. Dinin akli ilimlerle ilişkisini yeniden kurlmaları ve gayrimüslim araştırmacılarla bilimsel iş birliğine yönelmeleriyle, Mu'tezile'den sonra kaybolan bir geleneği yeniden ihya etmişlerdir. Bu fakülteler, mezunlarına asgari düzeyde din hizmetlerini yerine getirecek bir formasyon da kazandırmaktalar.

Bütün bu katkılarına rağmen, ilahiyat araştırmalarında benimsenen deneysel bilimlerin katı ölçütleri, dinî anlayışı köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu süreçte, dinin hakikat olarak öğretilmesinden, onu anlamaya ve sorgulamaya dayalı bir eğitime geçilmiştir. Eleştirel düşünce yaklaşımı, dinî anlayışı daraltan mezhepçi tekelin kırılmasına imkân sağlamış, ancak bununla birlikte dinî ilimler sistematüğini de zayıflatmıştır. Ayrıca, kanıta dayalı bilgi arayışının bir sonucu olarak, Kur'an ve sünnetten süzülerek oluşan geleneksel ahlâkî değerler giderek gözden düşmüştür.

Alan dillerine yeterince hâkim olamama yüzünden ilahiyatçılar, din öğretiminin esasını oluşturan şer'î ilimlerle güçlü bir bağ kuramamışlardır. Bugün ilahiyatta öğretilen Arapçayla, İslam medeniyetinin edebî ve ilmî mirasını hakkıyla anlayabilen âlim yetiştirmek bir tarafa, Kur'an'ı mealine bakmadan anlayabilen ilahiyatçı yetiştirmek bile mümkün olmamaktadır. Şer'î ilimlere yönelik bu mesafeli ve tartışmalı yaklaşım, bir yandan ilahiyatın meşruiyetini zedelerken diğer yandan bu ilimlerin öğretimini, kurumsal ve yasal bir zemini bulunmayan zümrelere bırakmış, böylece toplumun din anlayışı üzerinde reaksiyoner hareketlerin etkisini güçlendirmiştir. Ayrıca çok disiplinli müfredat yüzünden ilahiyat, birbirinden bağımsız ihtisas birimlerine bölünmüş ve her bir alanda aşırı bilgi üretimine yol açmıştır. Pek çok ilahiyatçı bu engin bilgi denizinin içinde Şer'î ilimlerin temel bir konusunu bile hakkıyla öğrenme fırsatı bulamadan akademik hayatını sonlandırmaktadır.

Esasında ilahiyatın klasik dinî ilim geleneğini tevarüs etme ve âlim yetiştirme gibi bir hedefi de bulunmamaktadır. İlahiyat, sosyal ve beşerî bilimler şemsiyesi altında bilimsel bilgi üretmeyi, eleştirel düşünceyi geliştirmeyi, öğrenci merkezli ve analitik bir eğitim anlayışı²²⁵ gibi gelenekten farklı bir misyon benimsemiştir. Bu durum, din eğitiminin giderek metafizik tartışmalara ve dinî spekülasyonlara dönüşmesine yol açmıştır. Bu eğitim biçimi, geleneksel bilgi anlayışına eleştirel

225 Bk. Doğan, "İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?", 358-365. Bu misyonun, ilahiyatçılar arasında genel kabul gördüğünü söylemek mümkündür.

bir mesafe koymakla birlikte bir “tarihsizleştirme” işlevi de üstlenmiştir. Böylece geleneğin yerine modern değerler doğrultusunda yorumlanmış bir İslam anlayışını ikame etmeye çalışarak dinin özgünlüğünü tehlikeye atmıştır.

Bu yapısıyla ilahiyat, kurucularının “şark milletlerine örnek olma” ve “ilim dünyasında nüfuz kazanma”²²⁶ yönündeki hayallerini hiçbir zaman gerçekleştirememiştir. Türk ilahiyatı, Ezher ve Nizamiye gibi asırlara meydan okuyan kurumlarla kıyaslanamayacağı gibi, modern Asya’daki Dârululûm’lar ya da Arap dünyasındaki Usûlu’d-Dîn ve Külliyyetu’ş-Şeria fakülteleri kadar bile uluslararası düzeyde tanınmamıştır. Batılı yöntemleri benimsemesine rağmen, Batı üniversitelerindeki İslam araştırmalarına kayda değer bir katkı sunduğunu söylemek de zordur. Toplum nezdinde ise ilahiyatçının itibarı, klasik bir medrese âlimleriyle kıyaslanamayacak ölçüde zayıf kalmıştır.

İlahiyatın yapılandırılması, kuruluş dönemindeki siyasi şartlar ve üniversiteye hâkim olan zihniyetin etkisiyle seküler bilim şeması içine oturtulmaya çalışılmıştır. O dönemde yaygın olan sosyal bilimler ve dinler tarihi teorilerinin çoğu artık geçerliliklerini yitirdikleri halde ilahiyat hala aynı araştırma yöntemlerini kullanmaya devam etmektedir. Deneysel ilimlerin metotlarıyla yapılan din incelemelerinin ortaya çıkardığı sorunlar Batı’da, kamu-özel üniversite ayrımıyla aşılmaya çalışılmıştır. Osmanlı bakiyesi İslâm ülkelerinde din eğitimi diğer ilimlerle birlikte aynı çatı altında sürdürülebilmektedir. Türkiye’de ise Tevhîd-i Tedrisât Kanunu’yla din eğitiminin devlet tarafından yürütülmesi hükme bağlanmış, ancak bu kanun belli bir araştırma yöntemini zorunlu kılmamıştır. Dolayısıyla söz konusu kanun, dini amacından saptıran bu yöntemin değişmesine mâni değildir.

Katı akademik anlayışın din öğretimine etkileri günümüzde öğretim elemanlarının inisiyatifleriyle nispeten dengelenmeye çalışılmaktadır. Ancak din eğitimi kendi prensipleri doğrultusunda öğretilen bir yapıya kavuşturulmadığı sürece, akademik incelemelerin dinî bilgi üzerinde doğurduğu kriz daha da derinleşecektir. Yeni bir yapılanmada Batı üniversitelerindeki *Religious Studies* ile *Theology, Seminary/Divinity* ayrımı ya da Arap dünyasındaki *Usûlu’d-Dîn* ve *Külliyyetu’ş-Şeria* fakültelerinin statüsü örnek alınabilir. Bu tür bir model, din eğitiminin tarihiyle ilgili araştırmalarda akademik standartları, din öğretiminde ise geleneksel metotları esas alarak dinin özgünlüğünü güvence altına alır.

Metot probleminden başka ilahiyatın başa çıkması gereken diğer bir ciddi sorun, dinî ilim geleneğine yönelik ayrıştırıcı ve dışlayıcı dildir. Tanzimat Dönemi’nde ulemâ ve medreseyi etkisizleştirmek için başlatılan propagandanın

²²⁶ Erişirgil, “Tedrisatın Tevhidi ve İlahiyat Fakültesi”, 259.

kalıntısı olan bu nefret dili, eğitim kurumları, medya ve kültür araçlarıyla nesilden nesile taşınmıştır. Batı'nın ekonomik ve askeri üstünlüğü karşısında yaşanan hayal kırıklıkları, her yeni nesilde bu dil yüzünden dine ve onun tarihine yönelik bir öfke ve tiksinti duygusuna dönüşmektedir. Bu kutuplaştırıcı söylem, sadece din eğitimi olumsuz etkilemekle kalmamakta aynı zamanda toplumsal barış için bir tehdit oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Adıvar**, Adnan. *Tarih Boyunca İlim ve Din*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987.
- Afif**, Yahya. “Vebali Müderris Beylerin Boynuna”. *Sebilürreşâd* 24, sy 602 (t.y.): 57.
- Akgün**, Sinem. “Tunus Modernleşmesinde Ulemanın Rolü”. Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi Ortadoğu Enstitüsü, 2023.
- Akyıldız**, Ali. “Meclis-i Vâlâ-i Ahkâm-ı Adliyye”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 28:250-51. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2003.
- Akyüz**, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. 27. bs. Ankara: Pegem Akademi, 2015.
- Altuntaş**, Mustafa Celil. “Osmanlı’da Hadis İlminin Mahiyetine Dair Bazı Gözlemler”. İçinde *Osmanlı’da İlm-i Hadis*, editör Bekir Kuzudişli, Zekeriya Güler, ve Mustafa Celil Altuntaş. İstanbul: İSAR Yayınları, 2020.
- Arabacı**, Caner. *Konya Medreseleri*. Konya: Konya Ticaret Odası Yayınları, 1998.
- Arıkan**, Adem. *Bağdat’ta Meşhed-i Ebû Hanîfe Medresesi Tarihçesi*, 2. bs. Ankara: İlahiyat 2025.
- Arslan**, Hüsamettin. *Epistemik Cemaat*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2007.
- Aydın**, İnayet. *Akademik Etik*. Ankara: Pegem Akademi, 2016.
- Ayhan**, Halis. “İlahiyat Fakültesi”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999): 255-68.
- Berkes**, Niyazi. *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. Editör Ahmet Kuyaş. 3. bs. İstanbul: YKY, 2002.
- Chalmers**, Alan. *Bilim Dedikleri*. Çeviren Hüsamettin Arslan. Ankara: Vadi Yayınları, 1994.
- Çakmak**, Mustafa. “Kant’ın Numen-Fenomen Ayrımı ve Metafizik Eleştirisinin John Hick’in Din Felsefesine Etkileri”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 3 (2011): 187-200.
- Dinçer**, Nahid. *İmam Hatip Okulları Meselesi*. İstanbul: Yağmur Yayınevi, 1974.
- Doğan**, Recai. “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”. İçinde *Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitim ve Öğretimi İlmi Toplantısı (İzmir-4-6 Aralık 1998)*, editör Fahri Unan ve Yücel Hacaloğlu, 227-88. Ankara, 1999.
- “İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Anlayışı Nasıl Olmalıdır?” *Bugünün İlahiyatı Nasıl Olmalıdır?*, 448. İstanbul: Ensar, 2015.

- Durali**, Teoman, *Sorun Nedir?* İstanbul: Dergah Yayınları, 2021.
- Efe**, Adem. “Cumhuriyet’in Kuruluşundan Bugüne Türkiye’de Devam Ede Gelen ‘Yeni İlahiyât Fakültesi’ Söylemleri”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1, sy 30 (2013): 213-35.
- Elidea**, Mircea. *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*. Çeviren Mehmet Aydın. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1990.
- Ellul**, Jacques. *Sözün Düşüşü*. Terc. Hüsamettin Arslan, 6. Bs. İstanbul: Paradigma Yayınları, 2023.
- Ergin**, Osman Nuri. *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaacılık, 1977.
- Erişirgil**, Mehmet Emin, “Tedrisatın Tevhidi ve ilahiyat fakültesi”, *Mihrab Mecmuası*, 1 (1924), 9: 257-260.
- Erşahin**, Seyfettin. “Meşihat-ı İslâmiye’den ‘Diyanet Riyaseti’ne: Ziya Gökalp’in Şeyhülislamlık Tasarısı”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38 (1998): 345-56.
- “Ulema ve Osmanlı Yenileşmesi: II. Mahmud’un Bazı Islahatı Karşısında Ulemanın Tutumu Üzerine Tespitler”. *Diyanet İlmi Dergi* 35, sy 1 (1999).
- Erul**, Bünyamin. “Zeyd b. Sâbit”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2013, 321-322.
- Fındıkoğlu**, Ziyaeddin Fahri. “İzmirli İsmail Hakkı ve Türk Tarih Felsefesinin Başlıca Meselelerinden Biri”. *İsmail Hakkı İzmirli*, editör Ali Birinci ve Yusuf Turan Günaydın, 84-85. İzmir: İzmir Kalkınma Ajansı Yayınları, 2021.
- Gazzâlî**, Ebû Hamid Muhammed, *Dalâletten Hidâyete*. Terc. Ahmet Subhi Furat, İstanbul: Şamil Yayınevi, 1972.
- Gökalp**, Ziya. *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. Editör Rıza Kardaş. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1992.
- Görgün**, Hilal. “Dârülulûm”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 8:555. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.
- Günerigök**, Mustafa. “Bilgi, Bilim ve Kur’an”, *Kur’an’a Yeni Yaklaşımlar*, ed. A. Karataş, G. Atmaca, M. Günerigök. İstanbul: Kitabı Yayınları 2023.
- Risk Toplumu ve Din: Yeni Bir Sosyolojiye Doğru*, Ankara: Maarif Mektepleri Yayınları, 2018.
- Güngör**, Erol. *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*, 5. Bsk. İstanbul: Ötügen Yayınları, 1986.
- Hansson**, Sven Ove. “Science and Pseudo-Science”. *Standford Encyclopedia of*

Pholosohpy, 2021.

Hansu, Hüseyin, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Akademik Hadisçiliğin Doğuşu”, *Cumhuriyet’in 100.Yılında Türkiye Hadisçiliği*, ed. F. Gökçe, M. Ali Hasar, M. Demir, M. Eşit, Y. Kaplan. Ankara: İlahiyat Yayınları 2024.

Haskins, Charles H. *The Rise of Universities*. 7. bs. Cornell University Press, 1965.

İbn Abdülberr, Abu Amr Yusuf, *Camîu beyani’l-ilm ve fazlihi*, thk. Ebu’l-Eşbâl ez-Zubeyri, Demmâm: Dâru İbni’l-Cevzî, 1994.

İbn Haldun, *Mukaddime*, terc. Zakir Kadiri Ugan, MEB 1986.

İbn Kayyim el-Cevziyye. *İ’lâmü’l-muvakkî’in ‘an Rabbi’l-‘âlemin*, thk. Muhammed Abdusselâm Hârun, Beyrut: Dârü’l-Kütübi’l-‘ilmiyye, 1991.

İbn Sinâ, *en-Necât*. Trc. Kübra Şenel, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık, 2016.

İhsanoğlu, Ekmeleddin. “Dârülfünun”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 8:521. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.

İkbal, Muhammed. *İslâm’da Dini Düşüncenin Yeniden Doğuşu*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık, t.y.

İmamoğlu, Abdullah Taha ve Veli Karataş. “İrâde-i Seniyyeyi Hadislerle Desteklemek: II. Mahmud Dönem Şeyhulislamlarından Yâsincizâde Abdülvehhâb Efendi ve Hulâsatu’l-Burhan fî İtaati’s-Sultan Adlı Risalesi”. *Artuklu Akademi Dergisi* 3, sy 1 (2016): 21-54.

İpşirli, Mehmet. *Osmanlı İlmiyesi*. İstanbul: Kronik Kitap, 2021.

“Osmanlı İstanbul’unda Geleneksel Eğitim ve Ulema”. İçinde *Antik Çağ’dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi: Eğitim, Bilim ve Teknoloji*, editör Coşkun Yılmaz, 9:34-85. İstanbul: İBB Kültür AŞ., 2015.

İnalcık, Halil. *Söyleşiler ve Konuşmalar*, ed. Cem Küçük, İstanbul: Profil Yayıncılık, 2013.

Jaschke, Gotthard. *Yeni Türkiye’de İslamlık*, çev. Hayrullah Örs, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972.

Kâdî Abdülcebbâr, *Fadlu’l-‘itizâl ve tabakâtü’l-Mu’tezile*, nşr. Fuâd Seyyid, Beyrut: el-Ma’hedu’l-Almânî li’l-ebhâsi’s-Şarkıyye [Orient-Institut Beirut], 2017.

Kahraman, Alim. “Şinâsi”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 39:166-69. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2010.

Kara, İsmail. “Unuttuklarını Hatırla! Şerh ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not”. *Divân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi* 15, sy 28 (2010): 1-67.

- Keha**, Mine Kaya, “Modern Felsefenin Öncüleri: Descartes ve Bacon’da Yöntem Sorunu”, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 56 (2016), 117-132.
- Kirman**, Mehmet Ali. “Süleymanlık Ortaya Çıkışı Gelişim Evreleri ve Günümüzdeki Durumu”, *Demokrasi Platformu*, 2006, 2:151-181.
- Kılıç**, Recep. “Ziya Gökalp’de Din ve Medeniyet İlişkisi”. *Dinî Araştırmalar* 3 (2000): 7, 16.
- Korkut**, Şenol. “Latin İbn Rüşdçülüğü, Reddiyeler ve Yasaklamalar”. *Avrupa İslam Üniversitesi İslam Araştırmaları Dergisi* 4, sy 1 (2011): 83-115.
- Küçük**, Cevdet. “Abdülaziz”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 1:182. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1988.
- Mardin**, Şerif. *Bediüzzaman Said Nursi Olayı*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1992.
- Martin**, C. Richard, Woodward, Mark R., Atmaja, Dwi S., *Defenders of Reason in Islam*, Oxford: Oneword Publication, 1997.
- Özervarlı**, M. Sait. “Yeni İlm-i Kelâm”. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 43:427-28. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2013.
- Roberts**, Jon H., ve James Turner. *The Sacred and The Secular University*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- Sırma**, İhsan Süreyya. Pervari’den Parise, söyleşi: Adnan Demircan. İstanbul: Beyan Yayınları, 2018.
- Sezgin**, Fuat. *İslam Bilimler Tarihi Üzerine Konferanslar*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.
- Tabakçı**, Nurullah. “İbrahim Hakkı Konyalı İle Bir Röportaj”. İçinde *Şehirlerin Sevdalıları İbrahim Hakkı Konyalı Armağanı*. Konya: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, 2015.
- Tanpınar**, Ahmed Hamdi. *19’uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. 7. bs. İstanbul: Çağlayan Kitabevi, 1988.
- “TBMM Zabıt Ceridesi”. *TBMM Matbaası* 8, sy 2 (1340/1924): 40-61.
- Terkan**, Fahrullah. “Türkiye’de İlahiyat Eğitimi”. İçinde *Yüksek Din Tedrisatında Uluslararası Uygulamalar ve İlahiyat’ın Disipliner Kimliği: Tanıtım ve Mülahazalar*, editör İrfan Aycan, Esra Gözeler, ve Nurullah Yazar, 15-149. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2023.
- Topdemir**, Hüseyin Gazi. “Fransız Bacon’ın Bilim Anlayışı”. *Felsefe Dünyası* 30 (1999), 2:51-68.

- Türkdoğan**, Orhan. *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1995.
- Ural**, Şafak. “Newtoncu Bilim Anlayışı”. *Kilikya Felsefe Dergisi* 1 (2015): 11-22.
- Uriel**, Heyd. “III. Selim ve II. Mahmud Döneminde Batılılaşma ve Osmanlı Uleması”. *İslam Dünyası ve Batılılaşma*, 13-56. İstanbul: Yöneliş Yayınları, 1997.
- Ünver**, Metin ve Hüseyin Sarıkaya. *Üç Devir Bir Fakülte: Türkiye’nin İlk İlahiyat Fakültesinin Tarihi (1900-1933)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 2022.
- Yayla**, Yıldızhan. “Çağdaş İslam Ülkeleri Anayasaları”. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 3:164-94. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991.
- Wallerstein**, Immanuel. *Gulbenkian Komisyonu Sosyal Bilimleri Açın: Sosyal Bilimlerin Yeniden Yapılanması Üzerine Rapor*. çev. Şirin Tekeli, 4. bs (İstanbul: Metis Yayınları, 2003), 12.
- Williams**, Raymond. *Anahtar Sözcükler*, çev. Savaş Kılıç, 5. Bs. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012