

BİLİM VE EĞİTİM PARADİGMAMIZ ÜZERİNE

M. Hanefi Palabıyık*

Özet

Türk tarihinde Cumhuriyetle birlikte eğitim ve bilim paradigmamızda da radikal bir epistemolojik kırılma meydana gelmiştir. Bu kırılmayla yaklaşık bin yıllık klasik anlayışların artık problemlere cevap veremediği düşünülerek, sorunlara başka anlayışlarla çözüm üretilmeye başlamıştır.

Yeni paradigmada kendine yer edinmek durumunda olan sosyal bilimler ve bu bağlamda İlahiyat Fakülteleri de, kendini klasik anlayışların çözümsüz kalıplarından, etkisini yitirmiş önermelerinden kurtarması gerektiğini fark etmek zorundadır. İlahiyatçılar bir çok engeller karşısında olsa da, dinamiklerini kendi tarihinin derinliklerinde bulan bir anlayışla, değişimi kucaklamak ve çağa uygun bir eğitim anlayışıyla bilgi ve bilim üretmek zorundadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Bilim, Paradigma, Değişim, İlahiyat Fakültesi.

Abstract**On The Our Paradigma Of Scholarship And Education**

Throughout Turkish history, our paradigm of scholarship and education has been also exposed to a radical epistemological break along with modern Turkish Republic. By this break, one thinks that a century old paradigm may not answer our problems and thus, for solving of the problems, one have set out to raise a new paradigm.

The social sciences that have taken place in the new paradigm and Islamic sciences are forced to be aware of unsolved matrices, and inactive thesis. The theologians, in spite of many handicaps, must catch the change, and must product modern disciplines without alienation from own historic tradition.

Key Words: Education, Scholarship, Paradigm, Change, Faculty of Divinity.

* Doç.Dr.Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (email: hanefim@yahoo.com)

Burada, çağdaş paradigmalardan yola çıkarak tüm fakültelerde ve bilhassa İlahiyat Fakültelerinde olmaması gereken ile olması gereken bilim, bilim adamı, eğitim ve eğitimci anlayışları üzerinde genel olarak durmak istiyorum. Bunu yaparken kimsenin açığını ortaya çıkarma gayretim olmayacak. Sadece okuduklarım, yaşadıklarım, gözlemlerim ve bir takım olaylardan yola çıkarak düşüncelerimi, tenkit, tahlil ve tasvir yoluyla dile getirmeye çalışacağım.

Öncelikle ve açıkça itiraf etmelidir ki, İlahiyat Fakülteleri ve bu fakültelerde verilen eğitim, bilim ve kültür tarihimizin en köklü ve en geleneksel temelini oluşturmaktadır. Medreselerin kurulmasıyla (IX. asır) birlikte başlatılması mümkün olacak bu eğitim, Türk milli eğitim ve geleneklerine en fazla sahip olan bir geçmişi barındırmaktadır. Bu bağlamda İlahiyat Fakülteleri Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını¹ eskiden beri en iyi şekilde takdim ve tatbik eden bir kurumdur. Bu yüzden ilahiyat fakültesi mezunları -istisnaları görülse de- her zaman 'Ortodoks' çizgide yer almış ve asırlarca ve şu anda da Türk milletinin ve devletinin garantisi olmuştur.

¹ Türk Milli Eğitiminin genel amacı. Türk Milletinin bütün fertlerini:

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri,davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (<http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>: Milli Eğitim Temel Kanunu)

Malum olduğu üzere Türk devleti, yönetimi, konumuz itibariyle de eğitimi ve diğer birçok alanları, asırlardır herhangi bir paradigma değişimi yaşamamıştır. Mevcut anlayışlar herhangi bir şekilde radikal bir kesintiye uğramamıştır. Genel bakıldığında, Türk tarihi açısından ilk değişmenin veya diğer ifade ile epistemolojik kopma veya kırılmanın² bize yansıyan büyük kısmının, ilk defa Türklerin İslâm'ı kabulü ile ortaya çıktığı düşünülebilir. Yaklaşık 1000 sene devam eden bu anlayış, dünya görüşü³ veya paradigma,⁴ ancak 'Tanzimat' ve resmen de 'Cumhuriyet'in kurulması ile yerini yeni bir paradigmaya terk etmiştir.

Türklerin Müslüman oluşuyla birlikte zuhur eden, benimsenen ve geliştirilen klasik paradigma, kısa zamanda yerleşerek toplumun problemlerine cevaplar vermiş, toplumla uyuşarak çözümler sunmuştur (paradigmanın doğuş ve seyir aşaması). Dünyada meydan gelen bir takım gelişmeler,

² "Epistemolojik kopma veya kırılma, bilimsel bilginin, sağduyunun inanç ve tecrübelerinden ayrılması, ve iki farklı kavramsallaştırma ya da algılama tarzı doğduğu zaman ortaya çıkmaktadır.", Ahmet Cevizci, *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul, 2000, Paradigma Yay., 4. baskı, s. 329

³ Paradigma, dünya görüşü, anlayış. ideoloji kelimeleri aşağıda da görüleceği gibi birbiri ile yaklaşık manalar ifade etmektedir. Dünya Görüşü: "Bir bireyin, yada bir gurup insanın evren, Tanrı, insanlık, gelecek ve benzeri konularda sahip olduğu inançlar, düşünceler, tavırlar ve değerler bütününe; bizi çevreleyen dünya ve içindeki yaşadığımız toplumla ilgili, felsefi, sosyo-politik, estetik, bilimsel görüşlerin toplamına verilen genel ad. Kişinin, yaşamı ve evreni konu alan ve kendisine ilişkilerini ve faaliyetlerini düzenleme ve açıklama olanağı veren kuşatıcı ve geniş kapsamlı bakış açısı olarak dünya görüşü, bir toplumsal sınıf, gurup, kuşak ya da dinî topluluğa özgü olup, ona dünyaya belli bir açıdan bakma olanağı veren inançlar bütünü olmak durumundadır. Bir dünya görüşü kişinin bilinçli çabalarının, çalışma ve araştırmalarının sonucu olarak benimsenebildiği gibi, bir koşullanma sürecinde de oluşabilir. İşte bu bağlamda dünya görüşü, kişinin dünyaya baktığı, onu yorumladığı genel pencereye, genel perspektife karşılık gelmektedir." Cevizci, 294.

⁴ "Paradigma: 1. Genel olarak, ideal bir durum yada örnek, bir şeye bakış tarzı; yargılama ölçütü sağlayan her türlü ideal tip yada model. 2. Daha özel olarak da, bilimde bilim adamının dünyaya bakışını belirleyen, ona fenomenleri açıklama olanağı veren model, kavramsal çerçeve yada ideal teori. Yönlendirdiği bilim dalında, araştırmacının kurallarını ve standartlarını koyan, bu alanda çalışan bilim adamlarının problem çözme çabasını koordine eden ve yöneten teori, teorik çerçeve." Cevizci, s. 737; Hasan Şimşek, *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye*, İstanbul, 1997, Sistem Yay., s. 9.

Türkleri/Osmanlıları da etkilemeye ve mevcut paradigma, sorunlara ve arayışlara cevap veremez duruma düşünce (paradigmanın kriz aşaması), yerli veya batıdan ithal yeni arayışlar ve alternatif düşünceler sunulmaya ve kabul görmeye başlamıştır (paradigmanın dönüşüm aşaması).⁵ Bu arayış ve düşüncelerle Türk toplumunun inşası ve geleceğe emin adımlarla yürümesi hâlen devam etmektedir. Cumhuriyetin başından beri, birçok alanda yeterince adım atılmadığı söylenebilir. Diğer yandan bu sürecin tamamlanması, tabii ki uzun süreler alacaktır. Ancak burada önemli olan kısa sürede değişimi yakalayıp, onunla paralel çağdaş anlayışlar oluşturmaktır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülkemizde yapılan yoğun ilmî ve fikrî faaliyetlere günümüzde hâlen daha ulaşamadığımız, o dönemdeki bilim adamı ve aydınlarımızın cidden çok yönlü entelektüel birikime sahip oldukları gözlenmektedir. Bunun sebebini, o sırada toplumun tüm katmanlarında yaşanan ve derinden hissedilen paradigma dönüşümünde aramalıdır. Çünkü herkes yeni yapılanmaya uymak ve ona katkıda bulunmak düşüncesini paylaşıyordu. Aslında bu değişimin, şimdilerde yani 1980'den sonra daha da hızla devam ettiğini görmemize rağmen, maalesef değişimi ve gelişimi göremeyeler ve ona karşı direnenler olmaya devam etmektedir. Halbuki bu değişimlere ayak uyduramayan birey, sistem, toplum, yaşam biçimi ve değerler bütünü, her geçen gün yaşama şansını azaltmakta ve yok olmaya doğru gitmektedir. Dolayısıyla bu ortam içinde her birim kendini değişime odaklamalıdır. Değişime kapılmak veya onun önünde kendini kaybetmek değil ama, değişimi kucaklamak ve kayıtsız şartsız değişimden yana olmak zorundayız.⁶ Değişimin karşısındaki bilinçli bir duruşun bile, beraberinde değişim ve yenilenmeyi getireceğini düşünmekteyim. Çünkü bu tavır beraberinde, mevcut paradigmayı sorgulamayı ve sorunlara yeni cevaplar bulmayı getirecektir.

Çağdaşlaşma probleminin temelinde zihniyet yani paradigma yattığı için, eski ve yeni anlayışları mukayese etmek ve bunu fakültelerde ve bilhassa ilahiyat fakültesinde ortaya koymak istiyorum.

⁵ Paradigmanın aşamaları için bk. Şimşek, s. 19-20.

⁶ Bk. Şimşek, s. 5-6

Klasik (Eski) Eğitim Paradigması

İçinde bulunduğumuz bilimsel ortamın ve eğitim yapısının durumu gözlemlendiğinde, birçok açıdan tasnifinin yapılabileceği düşünülebilir. Ancak ele almak zorunda kaldığımız ve birbiriyle sürekli çatışma ve tartışma içerisinde olan iki farklı anlayışı değerlendirmek istiyorum. Bunlardan biri klasik veya geleneksel bilim ve eğitim anlayışı, diğeri ise çağdaş veya yeni bilim ve eğitim anlayışdır.

Geleneksel anlayışta alimlerin sunduğu bilgi kesindir, doğrudur, alternatifsiz mutlak doğrudur, tartışılmazdır. Onların tartışılabilmesi için klasik alimlerin seviye ve devrinde olmalıdır. Bilginin içinde üretildiği toplumun inanç ve değerleriyle ilişkisi yoktur. Bilginin sonucunun, onu ele alanın durum, bakış, metot ve niyetine göre deđiştđi kabul edilmez. Bu anlayışta bilimdeki değişmelerin evrimsel olduğu, bilim adamlarının çalışmalarının birbirinin üzerine inşa edildiği, yani birikimsel olduğu kabul edilmekle beraber, söylenmesi ve yapılması gerekenin klasik alimler tarafından yapıp söylendiği kabul edilir. Bu anlayışı benimseyenler, eskilerin bilimde vardıkları en son noktayı, insanoğlunun ulaşabileceği en son nokta olarak görme eğiliminde oldukları için, bilimsel bilginin mutlaklığına inanırlar.

Eğitim, öğrencilere bilgi yüklemek için verilir. Geleneksel anlayışa göre bilginin eğitimde kullanılış amacı, bilginin öğrencilerin zihninde depolanmasını sağlamaktır. Dersler ve içeriklerinin amacı, öğrencileri her konuda bilgi sahibi yaparak, geleceğe ve topluma hazırlamaktır. Öğrencinin bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretmesi beklenmez; çünkü bilgi üretme sadece bilim adamlarının işidir ve klasik alimler de bu hususta gerekeni yapmışlardır.

Bilgi gelecekte kullanmak için edinilmektedir. Bilgilendirmenin amacı öğrenciyi gelecekteki yaşantısına hazırlamaktır. Okulda aldığı bilginin, öğrenciye ömür boyu yol göstereceği kabul edilir. Bundan dolayı öğrencinin aldığı bilginin değerini görmesi beklenmez, esasen bu gereksizdir de. Çünkü öğrenci gelecek yaşamında okulda aldığı bilginin değerini nasıl olsa öğrenecektir. Onun ihtiyaçları şimdiden görülmüştür.

Son olarak, bilgilenmenin, bilginin aktarılmasıyla gerçekleşeceği kanaatidir. Bu anlayışta bilgi sürekli ve kesintisiz bir seyir takip ederek ulaştığı

en son noktaya gelmiştir. Bilimsel görüşlerin birbirleriyle çatışması veya rekabet içinde olması gibi durumlar, sadece ilk dönem alimleri için kabul edildiğinden, bilimsel görüşlerin aralarındaki çağdaş sosyal-psikolojik süreçler reddedilmiştir. Farklı bilimsel bilgilerin varlığı kabul edilmediğinden, bilgiler arasında bir tercih yapma söz konusu değildir. Zaten bu herkesin işi de değildir. Bilimsel bilgi formal bilgidir. Bilgilenme sürecinde öğrenci alıcı, öğretmen de verici durumundadır. Bilgilenme, bir otoritenin sahip olduğu bilgiyi onu isteyenlere veya bu bilgiyle yüklenmek zorunda olanlara aktarılması sürecidir. Öğretmenin, esasen öncükilerin tespit ve tayin ettiği doğru bilgiyi vermekten başka çare ve alternatifi de yoktur veya bu alternatif, ancak görüşlerden birini tercih şeklinde olabilir. Bu yüzden öğretmenin önemi yoktur.

Çağdaş (Yeni) Eğitim Paradigması

Bu anlayışlara karşılık, olması gereken yeni yaklaşımlara göre, bilimsel bilgi geçicidir. Bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değildir. Bilimsel bilgi, hem tür, hem en son ulaştığı nokta olarak, hâl-i hazırda mümkün olanlardan sadece bir tanesidir. Doğru, diğer bir deyişle mutlak gerçek, tektir ve bilimsel bilgi de bu mutlak gerçeğe ulaşmak için izlenen bir yoldur. Ama elde edilen sonuçlar mutlak gerçeklik olarak görülemez. Önceden doğru olan, bugün doğru olmayabilir; bugünün doğruları da yarın doğru olmayabilir. Diğer yandan bilimsel bilginin değeri sadece kullanılan bilimsel yöntem değil, bilimin içinde yapıldığı toplumun ve tarihin koşullarına da bağlı olduğundan tarihseldir.

Modernizm ve akılcılığa tepki ve onların tutarsızlık ve yanlışlıklarına karşı gelişen çağdaş paradigmlar, bilginin doğasına ilişkin yeni bir epistemolojinin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Postmodern anlayışta mutlak bilginin olamayacağı kabul edilmektedir. Diğer önemli bir anlayış da, bilgi, bilginin doğası ve kaynağı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Temelde farklılıkları öne çıkaran bu anlayışta, çeşitli yerel, kültürel ve etnik söylemler bir arada kabul edilmektedir. Böyle bir anlayışta, bilimsel bilginin, öğrenciye evrenin değişmez yasaları gibi ezberletilmesinin bir anlamı yoktur. Aksine, öğrenci bu doğrular arasında kendi doğrusunu bulmayı öğrenmelidir. Kültürün

ve tarihin bizlere sunduğu bilgilerin, doğru ve değişmez olarak düşünülmesi, gerçekten toplumları geriye götürmekten başka bir işe yaramayacaktır.

Yine bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler de, eğitim programlarında köklü değişlikleri zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden eğitim ve bilim anlayışının olan ve olması gereken durumunu takip etmek zorunludur. Artık bilginin toplumsal bir oluşum olduğu kabul edilmektedir. İnsanlar bilgiyi olduğu gibi almak yerine, kendilerine göre anlam vermektedirler. Yani, insanlar kendi bilgilerinin ve doğrularının oluşumunda aktiftirler. Aldıkları bilgiyi olduğu gibi değil kendi tarihsellikleriyle yoğurur ve güncelleştirerek kullanışlı hale getirirler. Bundan dolayı eğitim, bilginin aktarılması yerine, bilgi üretmeye yönelik olarak düzenlenmelidir. Pozitivist felsefedekinin aksine, tek doğru değil, insanların doğruları vardır. Birey kendi doğrularını yaratmada ve gerçeğe ulaşmada kendine özgü bir yol izler. Bu, onun eşyayı algılama ve yorumlama sürecindeki öznelliğinden kaynaklanır. Esasen bilgi, bilen kavrayışına bağlıdır, yani bilen kavrayış, bilinecek şey için yeterli olmalıdır. Diğer bir ifadeyle, bilinen nesne, bilen içinde olduğu sürece bilgi ortaya çıkar. Veya gerçek bilgi ve doğrunun sosyal kurgular olduğu kabul edilir. Yani insanlar anlamların yaratılması sürecine aktif olarak katılırlar. Bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek ve en doğru bir biçem olmadığından, öznellik (yada daha yumuşak bir deyimle perspektif) koşuldur, çünkü bizler vazgeçilmez yanlılıklarımızla görüş sahibi olan özneleriz. Sonuçta, yorumlama öznel bir katkıda bulunmadan olanaksızdır.⁷ Diğer yandan, “düşünme: gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir.” “Düşünme: mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde de tanımlanmaktadır. Zaten ancak bu şekilde gerçekleştirilen bir düşünce, kişilerin üzerindeki gelenek, çevre, cemaat, atalardan kalan bilgi, hurafeler gibi dışardan gelen ve kişiyi ve kişiliği belirleyici etkileri azaltabilir.

Diğer yandan aklın her şeyi açıklayabileceği ve yalın formüller haline getirebileceği iddiası, yerini, gerçekliğin karmaşık ve evrende düzensizliğin

⁷ Şimşek, 150-151

olduğu anlayışına terk etmiştir.⁸ Bugün, evrendeki düzenin aklın sınırlarını aştığı, her şeyin akılcı yaklaşımla anlaşılamayacağı anlayışı yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bundan dolayı büyük söylemler ve büyük kuramlar ve tek doğruya dayalı egemenci perspektif, yerini özne merkezli çoğulcu bir yönelime terk etmektedir. Bu yeni perspektifte yeknesaklık değil, farklılık ve zıtlıklar daha belirleyicidir. Pozitivist bilim anlayışının bilginin bütünlüğünü dışladığı, yerine faydacılığı ve indirgemeciliği baş tacı ettiği artık yüksek sesle söylenmektedir. Yeni bilim anlayışı, evrenin yasalarının büyük kuramlar adı altında dogmatlaştırılması yerine, gerçek arayışının çoklu doğru ve çoklu gerçek kabullenmesiyle sürdürülmesini benimsemiştir.⁹ Bu anlayış eğitimde ezberciliğin içini boşaltmış; ezberciliği anlamsız ve faydasız bir uğraş haline getirmiştir. Bilimsel bilgi mutlak gerçekliği yansıtmıyorsa, mevcut bilimsel bilginin yeni kuşaklara ezberletilmesinin hiç bir anlamı yoktur. Eldeki bilgi, elbette yeni kuşaklara aktarılacaktır; ancak bu, onların kendi bilgilerini üretmeleri için olmalıdır.

Diğer bir yaklaşım, eğitimin derin anlamalar sağlaması gerektiği anlayışıdır. Çağdaş anlayışta kesinlik ve mutlaklık reddedildiğinden, bilginin keşfi değil, yorumu söz konusudur.¹⁰ Bundan dolayı öğrencinin bir çok bilgiyi ezberleyerek zihninde depolaması yerine, daha az konuda, fakat derinliğine çalışması, sınırlı sayıda konunun özünü kavraması istenmektedir.

Ayrıca bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir. Yeni anlayış, öğrencinin bilgilenmesini değil, bilgi üretme kapasitesine ulaşmasını vurgulamaktadır. Öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması, anlamlandırması önem arz etmektedir. Sınıf, başkalarınca keşfedilen bilgilerin aktarıldığı bir ortam değil, öğrencilerin aralarında ve öğretmenleriyle etkileşimleri sonucu yeni bilgiler ürettikleri bir ortam olmalıdır. Çünkü her türlü bilgi, bilhassa sosyal bilimlerde sahasındaki bilimsel sonuçların, değerlerden bağımsız olmadığı, tam tersine değer yüklü olduğu kabul edilmektedir. Bunu, suyun, içinde bulunduğu kabın

⁸ Orhan Türkdoğan, *Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi*, İstanbul, 1989, MEB Yay., s. 83, ayrıca belirsizlik ilkesi için bk. s. 132 vd.

⁹ Çoğulcu yaklaşım için bk. Türkdoğan, s. 115 vd.; Cevizci, s. 213.

¹⁰ Tarihselci yaklaşım için bk. Türkdoğan, s. 102 vd.; Cevizci, s. 909

şekil ve rengini almasına benzetebiliriz. Bilimsel sonuçlar ne kadar saf ve katıksız olurlarsa olsunlar, içinde üretildikleri çağın ve toplumun değer yargularından bağımsız olamazlar. Gerek tüm fakültelerde ders veren öğretim elemanları, gerek öğrenciler, artık bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu anlamak durumundadırlar. Çünkü şu anda bilimde yükselen paradigma, bilimin nesnel bilgi üretme süreci olmadığını, bilimsel sürecin dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. İlahiyat konularını da içeren sosyal olgular, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar üretmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılmasıyla anlaşılabilir. Bilimin bir amacı olarak açıklama, üzerinde çalışma yapılan olgunun kendisi ve durumlar arasında benzerlik ve farklılıkların anlaşılmasıyla sınırlıdır.¹¹

Bu yaklaşımlara eğitimin amaçları açısından bakıldığında ise, eğitim sisteminin bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayamamasına ilişkin eleştirilerin özünde, okulların mezunlarına evrensel düşünceyi yerleştiremediği, yeterli girişkenlik ve rekabet gücünde insanlar yetiştiremediği iddiaları vardır. Kalkınmanın, inisiyatif kullanabilen, girişken, üretken ve uluslararası sahada rekabet edebilen insanlar ile gerçekleştirebileceği bilinmesine rağmen, okulların, çoğunlukla dar kalıplar içerisinde yetişmiş, devlet kapısında iş bekleyen nitelikte mezunlar yetiştirmeye devam etmesi, eğitim sistemindeki çelişkiyi ortaya koymaktadır. Sorun, ülkenin geleceğinin bireysel girişimde olacağı gerçeğinin kabul edilmesine rağmen, okullarının henüz bu özelliklerde gençler yetiştirememesidir.¹²

Yönetimlerin eğitim programlarına doğrudan ve derinlemesine müdahalesi, öğrenciye her ders için ders kitabı veya ders notu verilmesinin emredilmesi, eğitimde hocanın payının azaltılarak, programın tatbikatçısı bir aracıyı ortaya çıkarmaktadır. Bu ise üniversitelerde, liselerde olduğu gibi bir eğitimin yapılması demektir ki, liselere bile yakışmayan bu tarzın üniversiteye yerleştirilmesini anlamak cidden mümkün değildir. Böylesine pasif uygulayıcı

¹¹ Şimşek, s. 150

¹² Yüksel Özden, *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*, Ankara, 2002, Pegema Yay., 5. baskı, s. 19, 59-63. Ayrıca bk. Şimşek, s. 142-159

olan hocalar, ‘profesyonel öğretmen’ olamayacağı gibi ‘bilim adamı’ vasfını da asla kazanamayacaktır.¹³

Aslında kendisine ulaşan bilgiyi sorgusuz sualsiz ve sadece bir takım şerhlerle öğrencilerine aktaran hocaların, ‘skolastik’ eğitimin tatbikatçıları oldukları söylenebilir. Böyle bir durumda, kendinden öncekilerin yazdığını sadece aktarma görevi gören bir hocanın icra ettiği fonksiyonu, onu anlayan sıradan herhangi biri de yapabilir. Bu yüzden sadece önceki bilgiyi aktarıcı olan hoca, öncekilerden miras kalan ve ‘mutlak doğru’ olduğuna inandığı bilgiyi, sonrakilere aktaracaksa, hoca olmanın herhangi bir fonksiyonu da kalmamaktadır. Diğer yandan kendilerini hocaları ve klasik alimlerle mukayese eden çağdaş hocaların, ‘kendilerini öncekiler yanında ezik ve silik’ görmeleri ve onlara özel konular yükleyerek bilimi ve bilgiyi ‘din’ ve ‘iman’ haline getirmeleri, çağdaş eğitim ve bilim anlayışıyla da asla uyuşmamaktadır.

Halbuki öğretmen, bilgi sunan değil, öğrenmeyi kolaylaştıran; sınıfla ilgili kararları tek başına veren değil, kendini başkalarıyla birlikte takım üyesi kabul eden; denetleyici değil, destekleyici, öğrenciyi merkeze alıcı ve onun hizmetinde; tek bir metne bilhassa yönetmelik ve klasik bilgilere değil, öğrencilere pratikte ve ileriki yaşamlarında gerekli olanı verebilen yani fonksiyonel okuryazar olmalarını sağlayan; kendisi değil, öğrenciye ve öğretime yoğunlaşmış kişi olarak düşünülmelidir.

Okullara düşen ise, öğrencinin bilgiyi üretmesini, nedensel düşünmesini ve zihinlerini kullanmayı öğrenmelerini sağlamaktır. Bu da öğrencilerin öğrenme imkanlarını kullanmaları ve zihinlerini zorlayıcı etkinlikler yapmalarını sağlamakla mümkün olabilecektir. Böyle yapılamadığı içindir ki, hurafeler çoğalmakta, ilkel bilgi satıcılarına rağbet devam etmekte, çağdaşlaşma yakalanamamakta ve ‘beyinlerin birilerine kiralanması’ anlamında cemaatleşme çoğalmaktadır.¹⁴

¹³ Şimşek, s. 88

¹⁴ Mualla Bilgin Aksu, *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara, 2002, Anı Yay., s. 157

Eğitim ve Bilimde Değişim Ve Dönüşüm

Kanaatimce çok önemli olmamakla beraber, değişim ve dönüşüm arasında ayrıma giden Özden, değişimin, mevcudu esas alarak yapılan düzenlemeleri; dönüşümün ise, mevcut değerlerin geçerliliklerini yitirdiklerinde, mevcut yapının istenilen sonucu vermediğinde zorunlu hale gelen düzenlemeleri içerdiğinden bahseder. Devamla, dönüşümün ancak kendi gerçekliklerini kontrol edebileceklerine inananlar tarafından gerçekleştirilebileceğine vurgu yaparak, dönüşümün, merkeze havale edilmesiyle değil, insanların kendi inisiyatiflerini kullanarak sorunları yerinde çözmeleriyle gerçekleşebileceğini ifade eder.¹⁵

Dönüşüm/değişime karşı duran ve değişmemekte ısrar eden kişi ve kurumlardan bir kısmının değişmeyi sevmediği ve değişimden korktuğu, bu yüzden öğretim elemanlarının da öğretim biçimlerini yeniden düşünmek istemedikleri söylenebilir.¹⁶ Diğer yandan çocuklarının da kendileri gibi eğitim görmelerini istedikleri için yöneticiler ve veliler de değişime karşı direnirler.

Değişim yöneticilere de zor gelebilir, çünkü değişimin kendilerinin işlerini engelleyeceğini ve işler üzerindeki hakimiyet ve denetimlerini kaybedeceklerini düşünebilirler.

Diğer yandan insanların tembelliği tercih edebileceği de düşünülebilir. Değişimin karşısında direnen diğer bir gurup da değişimle beraber farklı çalışma ortamlarına girme korkusu taşıyanlardır. Çünkü daha fazla çalışma ve yeni gelişmelere uyma ve yetişe arzu ve çabası, bazılarında zor gelecektir.¹⁷

Değişim karşısında direnen insanların bir kısmı da, kendi birikim ve tecrübelerine güvenerek, entegrist tavır sergileyenlerdir. Böyle yapmakla kişi, kendi kendine yettiğini ve başkalarının görüş ve tecrübesine ihtiyacı olmadığını düşünecek ve dolayısıyla değişemeyecektir.

Bilgi ve öğretiminin değerlendirmesini doğru ve yeterince yapamayanlar da değişime karşı direnç göstereceklerdir. Öğrenciye verdiği bilginin kalite ve güncelliğini doğru ve yerinde kontrol edemeyen ve takip etmede kusur

¹⁵ Özden, s. 154-155.

¹⁶ Atalay Yörükoğlu, *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*, İstanbul, 1998, Özgür Yay., 10. baskı, s. 343.

¹⁷ Değişim uygulaması örneği için bk. Aksu, s. 150-152.

gösterenler, verdiklerinin nicelik ve niteliğini ayrıca pratikteki değerini fark edemeyeceklerdir.

Statüko da, çoğu kez bizzat değişimin karşısında olabilir. Değişimi fark eden ve göze alanların belki de yapmaları gereken ilk şey, statükoya karşı çıkmak olacaktır. Bu karşı çıkmayı ve sonuçlarını göze alamayanlar da değişime karşı direnenlerdir.

Dönüşümün en büyük engellerinden biri de, değişimin getirdiği belirsizliktir. Dönüşüm belirsizlik getirir; çünkü kimse nasıl bir durum yada sonuç ile karşılaşacağını bilemez. Dönüşüm aynı zamanda herkesi daha önce yapmadığı şeyler yapmak zorunda bırakacağından yetersizlik duygusu uyandırır. Değişimin getirdiği belirsizlik ve yetersizlik duygusu karşısında insanların tek sığınakları, statüko olacaktır. Bundan dolayı, insanlar mevcut durumu savunmak için ellerinden gelen her şeyi yaparlar. Ayrıca dönüşüm, köklü değişimleri de gerekli kılar. Yapı ve kültürde meydana gelen değişiklikler, mevcut değer, düşünce ve eylem biçimlerinden bazılarının terk edilmesini gerektirebilir. Dönüşümün, eski durumla irtibatı tamamen kopması durumunda insanlar, yeni durumu zihinlerinde canlandırmakta güçlük çekerler. Bu da onları dönüşüme karşı isteksiz kılar.

Dönüşümü 'eskiyi kesip atma' veya 'öncekini kökten yanlışlama' gibi bir anlayışla değerlendirmek, o zamana kadarki çalışmaları değersiz, anlamsız ve yanlış kılacağı için olumsuz düşüncelere yol açar ve zihinlerinde bir boşluk meydana getirir. Halbuki dönüşüm, tıkanıklığı, eski birikimle açma çabasıdır.

Dönüşüme girişeceklerin bilmesi gereken bir nokta da, her değişimde iyi sonuçlardan önce 'kötü' sonuçların ortaya çıkabileceğidir. Değişme sürecinde 'her şeyin iyiye dönüşmeden önce kötüye dönüşeceği' ilkesi, değişme teorileri içerisinde 'uygulamanın dip noktası' olarak yerini almıştır. Bundan dolayı bir kez 'bir şeye karar verildiğinde, onu sonuna kadar götürmek' gerekmektedir. Dönüşüm projesi hayata geçirildikten sonra ilk olumsuz sonuçlar çıkmaya başladığında projeden vazgeçmek yapılabilecek en büyük hatadır. Ancak dönüşüm, zarar verir hale geldiğinde onu sürdürmenin anlamı olmadığını da

unutmamalıdır. Bu durum, dönüşümün hedeflerinin sürekli göz önünde bulundurulmasını zorunlu kılmaktadır.¹⁸

Diğer yandan dönüşüm, köklü değişiklikleri beraberinde getirdiği için pek çok yönüyle insanlara zarar da verebilecektir. Dönüşüm, insanların mevcut yeteneklerini tamamen geçersiz kılarak onları işlevsiz bir duruma getirebilir de. Bazılarının sahip oldukları yetkileri ellerinden alınabilir, kişiler o zamana kadarki uzmanlık alanlarını yitirebilirler. Bütün bunlar onların kendilerine ve işlerine olan güvenlerini sarsabilir. Hali hazır durumlarında üstün ve anlamlı bir yere sahip olan kişiler, bu mevkilerini/mevcut karizmalarını kaybedebilirler. Bunu bir öğretim elemanı ile örneklendirecek olursak, onun, önceden bilim sahasında mevki ve statü bakımından en üst düzeydeyken, yeni durumda cahil ve yetersiz durumda olmakla karşı karşıya gelebileceğini söyleyebiliriz. Bu durum da, bulunduğu ortamda kişinin itibar kaybına yol açacaktır. Ayrıca buna popülaritesinden dolayı, halkın beğeni ve desteğini kaybedebileceğini de eklersek, bu tür kişilerin değişim karşısında muhalefet göstermelerinden daha tabii bir şey olamayacağı anlaşılacaktır.¹⁹

Klasik İlahiyat bilimleri içerisinde yer alan tefsir, hadis, fıkıh, kelim ve mezhepler tarihi, tasavvuf, Arapça ve belagat, mantık, siyer ve peygamberler tarihi aşağı yukarı ilk başlangıçtan beri programa alınarak hem eğitim hem de öğretim açısından yerini korumuştur. Bu ilimlerin yerini koruması ve eğitimine devam edilmesi sahanın uzmanlarınca elbette kaçınılmaz ve zaruri görülecektir. Buna itiraz edilemez ve edilmemelidir de. Ancak çağdaş anlayış ve yaklaşımlarla uzlaşılabilirdiği ve eğitimdeki yeni paradigmalardan, tatbikat açısından ne kadar icra edilebildiği ve çağdaş eğitimci ve eğitimciliğe ne kadar yaklaşılabildiği, diğer bir çok fakültede olduğu gibi, maalesef pek görülememektedir

Tüm eğitim birimleri gibi ilahiyat eğitimi de, klasik ve çağdaş bilgilerin öğretilmesi değil, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde olmalıdır. Bilgi birikiminin daha az olduğu, öğrenilen bilgilerin nerede ise, bir ömür boyu

¹⁸ Özden, s. 160-161.

¹⁹ Özden, s. 167.

veya asırlarca değişmediği bir dünyada, bazı bilgilerle yüklenmek, onları kutsal metinlermiş gibi ezberlemek belki anlamlıydı. Ancak günümüzde bilgi birikimi çok hızlı gerçekleşmektedir. Edinilen bilgi ne kadar kapsamlı ve geçerli olursa olsun, 3-5 yıl içerisinde yeni bilgi birikimi yüzünden yetersiz yada tamamen geçersiz hale gelmektedir. Bu yüzden öğrencilerimize düşen öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenmektir. Çünkü bilgi kutsal bir metin değildir, sürekli gelişip değişmektedir, yere ve zamana göre anlam kazanmaktadır. Gittikçe artan bir şekilde sosyal bilimciler nitel/durumsal çalışmaları, nicel/genellemeci yöntemlere tercih etmektedirler. Bu durum bizi Sosyal Bilimlerde sonuçların ‘genellenebilirliği’ konusunda da sınırlamaktadır. Dahası, sosyal konular ve insan hakkında konuşurken “...ama bu bilimsel olarak kanıtlanmış bir gerçek...” türü nesnelci/pozitivist söylemler artık daha az kullanılmaktadır. Çünkü, sözü edilen konunun keşfi, yorumlanması ve sunulmasına, araştırmacı, sürece, aktif olarak katılmış ve kendi öznel katkısını (isteyerek veya istemeyerek) yapmıştır. Bu süreçte, nesnellikten çok perspektif önemlidir. Araştırmacı görüşünü oluştururken, çalıştığı olguya ilişkin olarak içinde bulunduğu açı ve mesafe, perspektifini etkilemiş veya belirlemiştir: “Nereden ve nasıl baktığımız, ne gördüğümüzü de etkiler.”²⁰

Evrenin holografik (bütünsel ilişki içinde) ve heterarşik (ayrı türden özellikli), gerçeğin karmaşık olduğu ilkelerinden yola çıkan çağdaş anlayış, hiçbir perspektifin, dahası hiçbir disiplinin kendi başına sorulara tam cevap bulamayacağını, cevapların ancak ve ancak çoklu perspektifler ve disiplinlerarası bir yönelimle keşfedebileceğini (daha doğru bir deyişle, ‘kurulabileceği veya yaratılabileceği’) kabul etmektedir. Bu durumda gerçeğe ulaşmanın yolu disiplinler derinlik olduğu kadar disiplinlerarası işbirliğidir de. Çünkü artık anlaşılmıştır ki, tek başına hiçbir disiplin bütünsel bir resim verememektedir. Resmin bütünü çoklu perspektifler yoluyla elde edilen bir imgeden ibarettir.²¹ Öte yandan, bu holografik, içice geçmiş evrende, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, eğitim, felsefe ve siyasal bilim gibi temel disiplin alanlarının içinde bir de alt disiplinler, anabilim dalları ve uzmanlık alanları

²⁰ Özden, s. 18 vd.; Şimşek, 155-156.

²¹ Şimşek, 151-152.

yoluyla, çeşitli ‘parsellenmiş alanlar’ yaratıp, bilim adamının kendini buralara hapsetmesinin ne kadar kısır sonuçlar doğurduğu artık daha açık bir şekilde görülmektedir.²² Disiplinlerarası çalışma ve ilgi ilahiyat fakülteleri açısından da çok önemlidir. Çünkü insanı ve toplumunu konu alan ilahiyat bilimlerinin, topluma ve bireye bu yeni gözlükten bakan, yani dünyayı, toplumu ve insanı daha holografik, içice geçmiş, nitel olarak anlaşılması gereken olgular olarak gören bir sosyal bilim perspektifinden öğreneceği çok şey olduğu açıktır. Bazen yapıldığı gibi, klasik bilimlere hiçbir şey eklemeyen ve onları yeniden okumaya ve eleştiriye tâbi tutmadan, halen daha yaklaşık bin yıl evvel konan ana bilim ve bilim dallarını sürdürmenin pek de isabetli olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Bunu, şu andaki ilmî ve pratik halimizden anlamamız mümkündür. Örnek vermek gerekirse, vahiy anlayışımızın, tanrı ve peygamber imajımızın, kader ve tarih anlayışımızın halen bin yıl evvelki gibi olmasında ısrar etmek, öncekilerin geldiği noktaya varmak ve daha ileriye gidememek demektir. Çünkü onlar aynı usul ve yollarla -ki bu usul ve yollar kendilerinin ürünleri olduğu için problemlerine daha iyi cevap vermektedirler- ilerleyerek bir yerlerde kaldılar veya tıkanıldılar. İşte biz de bugün aynı yol ve usullerle hareket ettiğimiz için aynı yerlerde tıkanmaktayız ve sunduklarımız kendimiz dahil çoğu kimseyi tatmin etmemektedir.

Diğer yandan sevinçle, bugünkü anlayışın aslında bu yolda çok mesafe kaydettiğini söyleyebiliriz. Gerek dinî eğitim veren kurumlardan İmam-Hatip Liseleri gerek İlahiyat Fakülteleri yapılanma ve program oluşturmalarında bu problemleri çoktan aşmışlardır. Bunu ilgili çalışma komisyonu raporları ve çıkarılan yönetmeliklerde görmek mümkündür.²³ Ancak bu kanun ve yönetmeliklerin genel olarak bir zihniyet ve bir paradigma oluşturduğunu söylemek maalesef mümkün görünmemektedir. Ancak esefle bunun yalnız İlahiyat ve İmam-Hatipler için değil tüm fakülte ve liselerimiz için geçerli olduğunu da görmezden gelemeyiz. Tarihte çok büyük yere sahip şahsiyet, alim

²² Şimşek, 155-156.

²³ İlgili teklifleri, Türkiye İlahiyat Tedrisatına Yardım Eden Demekler Federasyonu (TİDEF) tarafından düzenlenen “*Din Eğitiminin Günümüzdeki Problemleri ve Çözüm Önerileri?*” başlıklı Tartışmalı İlmî Toplantı’da (20 Ocak 2001, Ankara) yetkililerce sunulan tebliğlerde bir arada görmek mümkündür.

ve devlet adamları olduğunu söylemek ve bunları örnek vermek başka, bunların görüş ve prensiplerinin bir paradigma oluşturduğunu söylemek başkadır. Mesela daima görüşlerinden örnekler verdiğimiz İbn Haldun'un bilimsel ve eleştirel yaklaşımının eğitim ve bilim tarihimizde bir paradigma oluşturduğunu söylememiz asla mümkün değildir. Sadece onu, kendi kanaatlerimizi desteklemek için parçacı bir şekilde kaynak kullanmaktan öte gidememiz çok azdır.

Günümüz ilahiyatçılarının yoğun ve verimli tartışmalarına bakarak şunu rahatlıkla söylemenin mümkün olduğunu düşünüyorum: Artık klasik bilim paradigması yerini yeni bir paradigmaya bırakmaktadır. Yukarıda ifade ettiğim gibi, paradigmaların oluş sürecine ait tecrübe ve araştırmalar da bunu göstermektedir. Çünkü her paradigma, bir alanda yığılmış belli bir sorunlar demetine cevap olarak ortaya atılmaktadır. İslâm düşüncesinin 800 veya 1200 senedir fikrî duraklama sürecine girdiği veya diğer bir ifadeyle, en azından 800-1000 senedir -bazılarının benimsediği gibi- içtihat kapısının kapandığı/içtihat yapılmadığı göz önüne alınırsa, yapılan tartışmaların yeni bir paradigmayı doğuracağını söylemek mümkündür. Tabii ki, başlangıçta az sayıda insan bu alışılmamış yeni yöntem ve iddiaları kullanarak birikmiş sorunlardan bir kısmına (ki bunlar genellikle sorunlar arasında çözülmesi en kolay olanlarıdır) etkili çözümler bulmaya başlayacak ve paradigma yavaş yavaş bu alandaki diğer bireylerin de ilgisini çekecektir. Bu yolla artan taraftar sayısı ile daha çok sorun yeni paradigmanın ilkeleri yoluyla çözülmeye başlayacak, yani çözülen problem sayısı arttıkça paradigmaya üyelik veya taraftarlık artacaktır. Üyelik arttıkça paradigmanın içinde çözülen problem sayısı da artacaktır. Böylece, yeni paradigma bir süre sonra o alanda tam egemenlik kuracaktır. Bu sürecin kısa zamanda biteceğini düşünmek mümkün değildir, yüzyılları alması da normaldir. Bir paradigmanın egemenlik döneminde bu alana giren insanlar, alternatif bir paradigmayla tanışmadıkları için, var olan paradigmanın 'din' gibi alternatifsiz ve sorgulanamaz kabul edilmesi mümkündür. Bu yüzden, İslâm düşüncesinde klasik alim ve mezheplere ait görüşler, bazı hocalar tarafından dahi, bizzat Allah'ın/Peygamberin veya dinin görüşü imiş gibi algılanmaktadır. Yani bütün gerçeklik bu paradigmanın şuuruları içinde anlaşılmaktadır. Hatta bazen,

problem çöme sırasında ortaya çıkan sonuçlar, tutarsızlık ve uyumsuzluklar, paradigmanın kendisinden kaynaklanan hatalardan ziyade, problemi çözene, yöntem ve deney hatalarına atfedilir. Nitekim günümüzdeki tartışmalarda şü karşı çıkışlara çok rastlanmaktadır: “İslâm alimleri biliyordu, siz bilmiyorsunuz.” veya “bu problemi çözemiyorsa, suç dinin değil, onu anlamayan sizlerindir.” veya “din şimdi yanlış anlaşılıyor, eskiden daha doğru anlaşılıyordu”.... Sonradan oluşan her paradigmaya yöneltilen itirazların ilk safhada, aykırı ve bilim dışı kabul edildiği ve büyük tepkilerle karşılaştığı malumdur. Ancak yeni kuralların, birikmiş sorunlara etkili çözümler üretmeye başlaması ve bu süreçte özellikle ‘yeni kuşak ve genç bilim adamları’nın yeni paradigmaları benimsemekte öncülük etmeleri üzerine, yeni paradigma yavaş yavaş eskisiyle yer değıştirme sürecine girecektir.²⁴ İşte bu süreç birçok alanda olduğu gibi İlahiyat sahasında da çoktan başlamış ve sonuçlarını göstermektedir.

Şimşek’in ifade ettiği gibi,²⁵ bugün hâlâ akademik kitlenin, disiplinler (bilim dalı) derinlik ve uzmanlığın, üniversitenin birincil görevi olduğuna inanmakta olduğunu söylemek mümkünse de, en azından kanun ve yönetmelikler yoluyla disiplinlerarası bir yönelim, öğrencinin üniversite yaşamı boyunca farklı disiplinleri tanınması, aşırı derinleşmiş alan bilgisi yerine, dozunda alan bilgisi, fakat birden fazla yan alan bilgisi, artık oluşmakta olan üniversite programlarının can alıcı noktası olma durumundadır. Üniversitelerin artık, işverenlerin ve toplumun beklentisini veya değışen dünya şartlarını göz önüne aldıkları görülmektedir. Çok yönlü eğitimden geçmiş ‘geliştirilebilir kişi’ arayışı, bu beklentilerin iş ve toplum yaşamına yansınması olarak da düşünülebilir.

Bu açıdan bakıldığında, ilahiyat fakültelerinin artık yeni anlayışların etkisine girdiği söylenebilir. İlgili çalışmasında medreselerdeki geleneksel öğretim metodu hakkında bilgi veren Salih Zengin,²⁶ özetle şunları söyler: Burada metot, müderrisin kitaptan dersi okuyarak yerine göre izah etmesi,

²⁴ Şimşek, 9-10.

²⁵ Şimşek, 153-154.

²⁶ Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Ankara, 2002, Akçağ Yay., s. 55-59, 134-135.

talebinin de hocasını takip ederek dinlemesi ve gerektiğinde not tutması şeklindedir. İmlâ, yani not tutma usûlü yanı sıra ezber ve karşılıklı soru-cevap usûlüne de yer verilmiştir. Ancak fen bilimlerinin öğretiminde uygulama ve tecrübeye de yer verildiği görülmektedir. Osmanlı medreselerinde de bu öğretim usûllerinin genellikle geçerli olduğunu görmekteyiz. Buna göre talebeler ders esnasında hocalarının karşısında halkalar halinde oturarak dersi takip etmekte ve gerektiğinde not almaktadır. Derslerde tekrar ve karşılıklı tartışma usûllerine de yer verilmektedir. Talebeler öğrendiklerini, medrese yakınındaki mescit ve camilerde halka anlatmakla veya tatil zamanlarında ülkenin her yanına dağılarak, halka dinî konularda yardımcı olarak tatbik etme imkânını da bulmaktadır. Diğer taraftan Osmanlı medreselerinde öğretimde tedricilik usûlüne de riayet edilmiştir. Küçük dereceli medreselerde dersler kısa ve özlü olarak talebeye verilirken, daha ileri medreselerde aynı dersler geniş olarak okutulmaktadır. Yine medreselerde, talebeye boş vakit bırakılarak, dersler dışında da bilgi elde etmesine fırsat verilmektedir.

Zengin devamla, müspet yönleri olmasına rağmen Osmanlı medreselerinde takip edilen öğretim metodunun bazı menfî özellikler de taşıdığını ifade eder. “Öncelikle, öğretimde belirli kitapların esas alınması ve bilgilerin Aristo mantığına göre şerh ve tefsir edilerek anlamdan çok lâfza kıymet verilmesi medrese öğretimini kısır ve verimsiz hale getirmiştir. Bilhassa son dönemlerde medreselerde düşünen ve araştıran insan yetiştirmek amaç olmaktan çıkarak, hedef sadece belirli bilgileri öğretmek olmuş, müderrisler felsefî ve kelâmî meselelere çözüm bulmak ve tartışmak yerine bu konuları eski bilgilerle geçiştirmeyi tercih etmişlerdir. Diğer taraftan, derslerin asıl kaynaklardan okutulması yerine şerh ve haşiyelere çok fazla yer verilmesi, talebinin gereksiz bilgilerle zihnini yormasına ve zaman kaybına sebep olmaktadır.”

Çeşitli dönemlerde hazırlanan raporlarda,²⁷ bu konuya temas edilerek talebelerin şerh ve haşiyelerle uğraşarak gereksiz yere vakit geçirdikleri belirtilmektedir. II. Meşrûtiyet döneminde de medrese programlarının yanı sıra öğretim metotları da eleştirilerek, bu konuda bazı yeniliklere gidilmesi gerektiği

²⁷ Zengin, 57-58, 90 vd.

belirtilmiştir. Tenkit edilen eksikliklerin başında, kitaba olan aşırı bağılılık gelmektedir. Kitap esaretinden kurtulmak gerektiği ve ezberciliğin terk edilmesine vurgu vardır. İslâm âleminde büyük âlimlerin yetişme tarzının, eski medresenin öğretim ve öğrenme serbestliği usûlünü takip etmesi sayesinde olduğu gibi, Avrupa üniversitelerinin ilerleme sebebinin de bu usûlün var oluşundan ileri geldiği ifade edilmektedir. Öğretim kurumlarındaki fikrî ve ilmî serbestliğin yanı sıra talebenin öğrenim süresince kendi kendini yetiştirebilmesi için gerekli esneklik ve kolaylıkların sağlanması istenmektedir. Belli bir seviyeye gelen ileri sınıf talebelerinin ise daha serbest bırakılmalarını ve ilgi duydukları alanlarda kendi başlarına çalışabilme ve başkalarının zorlamasına gerek duymadan ilmî çalışma alışkanlığı kazanmalarına imkân verilmesi talep edilmektedir. Her bilimde temel kaynaklara inilmesi; teorik öğretimin yanı sıra uygulamaya da yer verilmesi ve talebenin derse aktif olarak katılmasının sağlanması teklif edilmektedir. Medreselerden yetişenlerin özlü, güvenilir ve günlük hayatta kullanılabilen bilgilere sahip olmalarının yanı sıra, karşılaşılabilecekleri problemlere sağlıklı çözümler bulabilen kişiler haline getirilmesi teklif edilmiştir. Bu tekliflere verilen cevapların ve pratiklerin, yine klasik paradigma içerisinde yer almasından dolayı istenen sonuçları verdiği söylenemez. Ancak konumuz açısından, bu tekliflerin, daha çok Batı'yı görmüş veya orada eğitim almış kişilerce yani farklı bir paradigmayı yakalayanlarca yapıldığı unutulmamalıdır.

Osman Kafadar,²⁸ çağdaş pedagojinin yıkmayı hedeflediği, klasik Türk ve İslâm eğitim anlayışımızda da yankısını gördüğümüz ve bu yüzden de eşitlemeyi doğru bulduğumuz klasik batı eğitimine temel olan klasik okulun temel niteliklerini şöyle anlatır: “Klasik okul her şeyden önce çocuğun sahip olduğu kabiliyet ve güçlerini, ihtiyaçlarını, ilgilerini dikkate almayan bir pedagoji anlayışına dayanır. Böyle bir anlayışın hakim olduğu okul, çocuğun hayatını dikkate almayan bir ‘kitap okulu’ olarak belirginleşir. Böylece klasik okulda dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri unsurlar hep çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlenir. Ayrıca fertler

²⁸ Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Ankara 1997, Vadi Yay., s. 49-50.

arasındaki farkları dikkate almayarak, birbirinden çok farklı olan öğrencilere aynı bilgiyi, aynı zaman içinde ve aynı metotlarla vermeyi hedef alan müşterek öğretim sistemi de klasik okulun bir ‘kitap okulu’ olma özelliğinin sonuçlarından biridir. Klasik okul, Öğrencinin serbest faaliyetlerini sınırlayan, kısıtlayan otoriter bir ‘esaret okulu’ özelliğindedir. Böyle bir okulda ceza, eğitim ve öğretimin en önemli araçlarından biridir. Klasik okulun hareket ettiği pedagoji anlayışı, aynı zamanda çocuğun ancak alıcı bir varlık olarak kabul edilmesine dayanır. Böyle bir pedagojik görüş, okulda öğrenciyi pasifleştiren bir öğretim tekniğiyle çalışmayı zorunlu kılar. Böylece klasik okul, kürsüden tekrar edilen derslerle bir yığın soyut kavram ve sistematik bilgiyi öğrencinin zihne sokmasını öğretimden ister. Bu itibarla klasik okul, ‘öğretmenin konuştuğu, konuyu ortaya attığı, açıkladığı; öğrencinin ise dinlemeye, anlamak için çaba göstermeye, tekrarlamaya ve ezberlemeye mahkum olduğu bir ortam’ olarak nitelenir. Söz konusu bu ortam klasik okulu tamamen bir ‘öğrenme okulu’ hâline getirir. Böylece bu okulun en önemli niteliği ‘didaktizm’ olarak belirginleşir. Bu öğretim metoduyla çalışan klasik okul, bütün dersleri ortaklaşa aşamalar, klişeler ve formüller içinde derli toplu bir hâle getirerek ilk bakışta hoş görülen şekilci bir disiplin sayesinde öğretmene kolay bir öğretim imkânını vermiş olur. Klasik okulun en önemli özelliklerinden biri de ‘hayata yabancı okul’ olmasıdır. Görevi çocukları hayata hazırlamak olması gerekirken kendisini sosyal hayattan soyutlayarak bütün teşkilâtı, programı ve metotlarıyla toplumun aktüel hayatına, problemlerine yabancı ve lakayt bir tutum içinde kapalı bir müessese hâlinde kalan klasik okulun vardığı nokta, zorunlu olarak katı bir ‘akademizm’dir. Böylece klasik okul ‘sunî bir hayat yaşamakta ve yaşatmaktadır.”

Bunlara karşılık ‘yeni eğitimciler’, klasik okul yerine, ‘aktif okul’ veya ‘faal okul’ denilen eğitimi ön plana alarak yeni bir ‘eğitim okulu’ oluşturmak istemektedirler. Onların kurmak istedikleri söz konusu yeni okul modelinin temel nitelikleri ise kısaca şunlardır: Bu okul ‘kitap okulu’ değil, ‘çocuk okulu’ karakterindedir. O, ‘ölçü üzerine okul’dur. Bir ‘esaret okulu’ değil, bir ‘kendi

kendine idare' ve bir 'eğitici okul'dur. Ayrıca 'öğrenme okulu' ve 'bilgi okulu' değil, bir 'aktif okul'dur. Yeni okul, bir 'sunî okul' değil, 'tabîi bir okul'dur.²⁹

Görüldüğü gibi paradigmanın değişmesi ile, sistemli ve eleştirel bir bakışa kavuşan ve eğitim yapılarını sorgulayan batılı eğitimcilerin, eğitimde vardıkları nokta ile, bizim içinde bulunduğumuz nokta arasındaki büyük uçurumlar... Gerçi bugün eğitim kanun ve yönetmelikleri ve bilhassa özel okulların bu sistemleri yakalayıp uygulamaya soktukları görülmektedir. Ancak devlet okulları, üniversiteler, eğitimciler ve öğretim elemanlarının zihnen ve pratik itibariyle aynı çağdaş havayı yakaladıklarını söylemek mümkün görünmemektedir.

Diğer yandan, öğrenci ile öğrencinin hayatını ve ihtiyaçlarını dikkate almaksızın din eğitimini ve geleneği, öğrenilmesi herkes tarafından zorunlu olan değerler şeklinde eğitim programlara sokmaya çalışmak, bazılarınca dinî-ideolojik bir tavır olarak görülmektedir. Bu tartışmalardan korunma yollarının başında, din eğitiminin ideolojik yaklaşımlardan kurtarılarak bilimsel düzeyde ele alınması, planlanması ve yürütülmesi gelmektedir. Din eğitimi veren okulların esas hedefi, öğrencinin dinî olana tavır alışındaki bilinçliliği sağlamak, din konusunda doğru ve geçerli davranışlar kazandırmaktır. Başka bir ifadeyle 'yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmelerini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmek' din eğitiminin genel hedefi olmalıdır. Buna göre öğrencide, kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel zihniyet, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve inancını aklıyla bütünlęstirme yeteneklerinin canlandırılmasına çalışmalıdır.³⁰

Fakülteler, İlahiyat Fakülteleri ve Akademisyenlik

Gerçekten istenen ve hedeflenen eğitimin boyutu ve özelliği hususunda batıdakinden çok farklı hedefler tayin edildiği düşünülebilir. Ancak yukarıda da belirttiğimiz gibi, her konuda olduğu gibi için pratiğinde daha çok sorun

²⁹ Ayrıntı için bk. Kafadar, s. 50 vd.

³⁰ Din eğitiminin hedefleri hususundaki ayrıntı için bk. Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara, Pegema Yay., s. 138-140

yaşanmaktadır. Sorun zihniyet sorunu olduğu için, İlahiyat Fakültelerinde, bölümleşme ve bu anlamda son yıllarda ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nün açılması, mutlaka ‘İlahiyat Lisans’ eğitiminden farklı eğitim verilmesi anlamına gelmemelidir. Hoca, aynı hoca; paradigma/zihniyet, aynı paradigma/zihniyet oldukça, her iki bölüm arasındaki eğitim tarzı ve mezun öğrencisinde de bir değişiklik olmaması muhtemeldir. Çünkü İlahiyat Fakültelerindeki bazı öğretim elemanları, halen daha tekkedeki ‘şeyh’ veya camide vaaz kürsüsündeki ‘hoca’ gibi davranmakta veya herkesten böyle bir tavır beklemektedir. Maalesef, eğitimsel ve bilimsel birçok konunun bile, bazılarınca ‘ideoloji’ ve ‘iman’ konusu haline getirilmesi, sadece İlahiyat Fakültelerinin problemi değildir. Diğer birçok fakültede de değişik açılardan benzer durumlar müşahade edilmektedir.

Bu manada ben, İlahiyat Fakültelerindeki hocaların cami kürsülerinde vaaz vermelerinin doğru olmadığını düşünüyorum. Çünkü bu durum, halkın gözünde fakülte hocalarının ‘bilim adamı’ değil de ‘vaiz’ gibi görünmelerine sebebiyet vermekte ve halk veya öğrenci, bir vaiz, şeyh veya cemaat önderinden bekleneni, İlahiyat Fakültelerindeki öğretim elemanlarından da beklemektedir. Zihnen kendilerini ideolojiden kurtaramamış bazı öğretim elemanları da buna isteyerek veya istemeyerek çanak tutmakla birlikte, konferans ve seminerlerini de vaaza dönüştürmektedirler. Bu durumun İlahiyat Fakültelerine mahsus olmadığını rahatlıkla söylememiz mümkündür. Çünkü problemin birçok yönü vardır ve en başta gelen husus ise, hepimizin malum eğitim sisteminden geçmemizdir.

. Diğer yandan İlahiyat Fakültelerine mahsus olarak gördüğüm bir başka problem de, diyanet personelinden veya diyanet hizmetine ve tarzına gönül vermiş olanlardan bir kısmının da, maalesef ‘öğretim elemanı’ pozisyonunda olmasıdır. Çünkü diyanetçi, halkın soru ve sorunlarına tartışmasız ve kesinleşmiş bilgileri sunarken; ilahiyatçı, onların ‘kesin’ gördükleri ve ‘iman’ gereği olarak gördükleri bir çok konuyu bile tartışarak, yeni ve çağdaş paradigmalarla anlamaya çalışır. Bir ‘diyanetçi’den genelde bilimsel anlayış beklemek, şu an için biraz uzak görünmektedir.

Bu bağlamda İlahiyat Fakülteleri açısından diğer farklı bir durum da, Milli Eğitime bağlı olan ve bir araştırma kurumu olamayan Yüksek İslâm Enstitülerinin ‘Fakülteleşme’sidir. Bu enstitülerin yeri, önemi ve hizmetleri asla küçümsenemez ve küçümsenmemelidir, ancak orada, “tedavüldeki bilgilerin öğretiminin yapıldığı, bu bilgilerin tarihîlik perspektifinin süzgecinden geçip geçmediğine bakılmadığı, bu bilgilerin çerçevesinde mesleğe eleman yetiştirildiği, teorik ve problematik olan hiçbir konuya, onların bünyesinde yer verilmediği, birtakım konuların tartışılmasının ve hayat ile hiçbir bağı olmayan bazı spekülasyonların yapılmasının, asla teorik-problematik çalışma olmadığı”³¹ göz önüne alınırsa, aynı zihniyeti devam ettiren İlahiyatçı(!) öğretim elemanlarının da akademisyenliği tartışılabilir olmaktadır. Çünkü “akademisyenlik, içe kapalı bir hayat anlayışını yavaş yavaş yumuşatarak tecrit duygusunu yok eder. Bunlar da, ufkun genişlemesini, dayanışma duygusunun artmasını, bildiklerinin, bilinmesi gerekenlerin tamamı olduğu gibi bir kuruntunun doğmasını, ve bu kuruntunun sonucu, kendisinden farklı şeyler bilenlere karşı ‘gerilim’ diyebileceğim bir duygunun kendisine ârız olmasını önlüyor.”³²

İlahiyat Fakültelerindeki bazı hocaların geleneksel medrese eğitimi almış ve bu eğitimi gönülden benimsemiş olmaları da, diğer bir problemdir. Çünkü ‘Ortaçağın ve Ortaçağ eğitim-öğretim kurumu olan medresenin hayat anlayışı, gerçek (real), bireysel ve çokluğu temsil eden nesnel varlık alanına kapalı olup bütünü, küllî olanı, birliği temsil eden metafizik alana yönelik”³³ olduğu için, bu eğitimden geçen kişi, geleneği doğru ve belirleyici kabul etmekten kendini alıkoyamamaktadır. Bu anlayışı sahiplenen öğretim elemanları da, medreselerde yapıldığı gibi sadece yazılı eserleri okutmak ve nakletmekten ileri gidememtedirler. Bu yüzden bazı dersler sadece ‘tarih’ dersi olarak kalmaktadır. Mesela, tefsir dersi, sadece klasik veya çağdaş tefsir kitaplarının okunmasından dolayı ‘tefsir tarihi’; hadis dersi, sadece hadis kitaplarının okunup, bir takım hadislerin ezberlenmesinden dolayı ‘hadis tarihi’; fıkıh ve

³¹ Hüseyin Aydın, *Yüksek İslam Enstitüleri Akademisyenlik Özlemi ve Akademisyenliğin Anatomisi*, Bursa, 2000, s. 25

³² Aydın, s. 40

³³ Aydın, 20

kelam ise, klasik görüş ve mezheplerin anlatılıp tartışıldığı bir ‘tarih’ dersi olmaktan öte gidememektedir. Bu kadar çok tarihi bilginin güncelleştirilmesi ise, maalesef kendilerini güncelleştiremeyen hocalardan dolayı, öğrencilere kalmaktadır.

Aynı konudaki diğer bir problem ise, ‘Milli Eğitim’den gelmiş olan ‘öğretim elemanı’ vasıflı ‘öğretmenler’dir. Bu kişiler lise öğretmenliğinden kurtulamadan ‘öğretim üyesi’ oldukları ve ileri boyuttaki unvanlarına rağmen ‘bilim adamlığı’nı hazmedemedikleri için, bilimin ve yükselen paradigmaların önünde engel olarak durmaktadırlar. Bu saydıklarımı genellemek veya tek tek her fakültede veya üniversitede olduklarını söylemek istemiyorum. Ama bunların, üniversitelerin ‘bilim üretememesi’nin ardında yatan problemlerden bazıları olduğunu düşünüyorum. Bunları çeşitli şekillerde örneklendirmek de mümkündür. Fakat en önemli ve çarpıcı örneğin, toplumun ve halkın önünde gitmesi ve kendi entelektüelliğinin damgasını her tarafa vurması gereken bilim adamlarının, toplumun, şeyhlerin, ideolojilerin, sloganların ... peşinden gitmesi olduğunu düşünüyorum.

Yukarıda ifade ettiğim gibi, bu durumların sadece İlahiyat Fakültelerine mahsus olmadığı, hemen hemen tüm fakülte ve diğer birçok bilim dalları için de, birçok açılardan rahatlıkla söz konusu edilmesinin mümkün olduğu malumdur. Mesela ‘laboratuar adamı’ olanın birçok ‘araştırmacı’nın, maalesef öğrenciyle karşı karşıya getirilerek pedagojik eğitim yaptırmaya kalkışılması, öğrencinin yetişmesi önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Diğer yandan ‘Eğitim Fakülteleri’nin, ‘Edebiyat Fakülteleri’ gibi eğitim vermesi ve buralarda görev yapan öğretim elemanlarına, kendi yetişme tarzlarına uygun yer bulunamamış olması da, diğer bir çıkmazımız olarak halen devam etmekte olan problemdir.

Diğer yandan bazı ilahiyatçılarda genel bir anlayış olarak devam eden, ‘dine ilgili her şeyin yazılmış ve söylenmiş’ olduğu; ‘isteyenin, anlayabilirse kitaplardan açıp bakması gerektiği’ anlayışının, dine ve insanlığa uygun olmadığı açıktır. Ancak bu anlayış, bilimsel düşünmeyi anlamamış ve halen daha eleştirel düşünmekten uzak, kafasını kuma sokmuş problemleri görmezden gelen kişilerde görülmektedir. Böyle bir anlayışın yıkılması, ancak ve ancak

kişilerin devamlı kendilerini yenilemesi ile aşılabilecektir.³⁴ Bu da sürekli ve farklı okuma, tartışma, dinleme, çeşitli şekillerde düşünme (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme...) ile mümkündür. Bu kişiler genelde ‘alim’ ile, ‘arif’ arasında; ‘bilim adamı’ ile ‘gönül adamı’ arasında; ‘velilik’ ile ‘bilimsellik’ arasında ayırım yapmamakta ve suur altlarına yerleşen ‘dinî imaj’larını bilimlerine veya bilimselliklerine bulaştırmaktadırlar. Böylece ‘mitolojik’ olan ile ‘bilimsel’ olan arasındaki fark da ortadan kalkmaktadır. Bunda paradigmanın oluşum dönemindeki anlamının önemli olduğu açıktır. Çünkü kronolojik açıdan bakıldığında, sosyal sistemler konusundaki ilk bilimsel çalışmalar, sistemleri belirleyen en önemli unsurların başlangıç koşulları, yapıları³⁵ ve ilk kurucularıdır. Zaman zaman, toplumsal ve bireyler arası ilişki ve etkileşimin bir sonucu olarak, toplumlar kültürlerinin önemli bir bölümünde tipik ‘davranışlar kuramı’ geliştirmişler ve bunu uygulamaya koymuşlardır. Bu tür davranışlar kuramına antropolojide ‘mit’ denmektedir. Yüzyılların süzgecinden geçmiş olan bu tür mitler, çoğu zaman gizli bir biçimde birey ve toplum yaşamını derinden yönlendirirler.³⁶ Çoğu bilim adamı ve eğitimseliler gibi bazı İlahiyatçıların da etkisinde oldukları böyle bir yönlendirmeden kendilerini kurtarabilecek olanlar, ancak bilimsel düşünen insanlardır. Fakat ne yazık ki, bilim adamlarımızın bile kendilerini bu etkilerden kurtaramadıklarını fazlaca müşahede etmekteyiz. Böyle kişiler maalesef, dinin yoruma açık bir alan olduğunu, Kur’ân’da da yoruma açık, değişik şekillerde yoruma müsait ayetler bulunduğunu ve bunun da Kur’ân’ın evrenselliğiyle ilgili bir husus olduğunu unutmaktadırlar. “Yâni, Kur’ân herhangi bir kitap gibi, bir roman gibi okunup rafa kaldırılacak bir kitap değildir. Devamlı üzerinde durulması gerekmektedir.”³⁷

Yukarıda ifade ettiğim gibi, müfredatların değilse bile birçok fakülteadaki öğretim elemanlarının, günü, modası, değeri ve aktüalitesi geçmiş, geleneksel yönü ağır basan çok arkeolojik bir yapıda eğitim öğretim yaptıkları bilinen bir

³⁴ M. Sait Yazıcıoğlu, “Açılış Konuşması”, *Din Eğitiminin Günümüzdeki Problemleri ve Çözüm Önerileri*, s. 14

³⁵ Şimşek, s. 11.

³⁶ Şimşek, s. 21-22.

³⁷ Yazıcıoğlu, s. 15. Ayrıca bk. Aydın, s. 50-51.

gerçektir. İlahiyat fakültelerinin, bu problemlerin aşılması için yeterince 'seçimlik ders'i programlarına aldıkları söylenebilir. Bu dersler vasıtasıyla öğrencilerin, çok daha aktüel, çok daha güncel hususların oluşturduğu konularda yetişmesi ve hayata atıldıklarında çeşitli konularda daha sağlıklı ve faydalı değerlendirmeler yapabilmesi hedeflenmiştir.³⁸

İlahiyat Fakülteleri eğitim sistemimizin bir parçasıdır. Diğer fakültelerden tek farkı ele aldığı konulardır. Buradaki öğretim elemanları da, öğrenciler de aynı eğitim sisteminden geçmişlerdir. Bu sistemin üretiminin fakülteler arası ayrılık ve aykırılığı ne kadar olabilir? Bunu ortaya koyan diğer bir çalışma da Zehra İpşiroğlu'na aittir.³⁹ O yaptığı gözlemle, eğitim sistemimizin, düşünmeden kabul eden, eleştirel düşünmeyi bilmeyen, kendisine her verilene alan öğrenci yetiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Akademisyenliğin ilk şartı, eleştirel düşündürmektir. "Kişinin tarihî anlayış ve yaklaşımına tenkidî tavır eşlik etmez ve eleştirel tavır tarafından beslenmez ise, düşünceleri birbirinden ayıracak duygu kazanılamaz ve insan, tarihsizlik" içinde kalmış olur." "Eleştiri, insanın ortaya koymuş olduğu başarılarını kendi bağlantıları içinde ele alarak, olayların nedenselliği zemini üzerinde sorgular. Bu zemin eleştiricinin realist olmasını sağlar. Eğer eleştirici bu zemini terk ederse, eldeki bilgi ve yorumları realiteye göre değil, kendi inancı doğrultusundaki mülhazalara dayanarak eleştiri yapar. Artık bu eleştiri değil, eldeki bilgileri yorumları, görüşleri çürütme ve onları reddetmedir." "Bilimsel şüpheye ulaşmamak, tarihî otoritelerin gölgesinde yaşamaktır. Bunu aşmak, ancak geçmişle bir hesaplaşma ile mümkün olur.... Hür düşünme, eskilerin düşüncelerini ancak tarihî perspektif içinde tekrarlar. Soru sormaktan çekinmeden, tartışma yapmaktan korkmadan, nakil ile yetinmeksizin fenomenlerin real bağlantısını, determinasyon niteliklerini, anlam ve değer

³⁸ Yazıcıoğlu, s. 8-9.

³⁹ Zehra İpşiroğlu, *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul, 1988, Afa Yay., 4. baskı, s. 7-12, 13 vd.

* *Tarihsizlik*, tedavülde olan bilgi ve kanaatlerin kabul edilmesi ve bunlara ters düşen yeni varsayım ve görüşlerin reddedilmesidir. Aydın, s. 50.

boyutlarını kendisi bulmaya çalışır. Ve sonra kendi üzerine katlanıp, kendi kendini eleştirir.”⁴⁰

Yapılacak iş, öncelikle eğitim, bilim ve insan hakkındaki paradigmalardan değişmesi, çağdaş paradigmalardan yakalanması ve hayata geçirilmesidir. Paradigmalarını çağdaşlaştıramayanlar, kendileri için uygun yol bulamadıkları gibi, kendilerinden sonrakilere de yol açıcı bir örnek olamayacaklardır. Batının hazır bilimsel başarılarının bile kolayca alınmadığı bir dönemden, bilginin üretildiği bir döneme girmiş olan ülkemizde, bütün bilimsel alanların yarış halinde ve atbaşı gitmesi gerekmektedir. İlahiyatçının kendisini bu işbirliğinde dışlatmaması, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve aranılır hale gelmesi için çok yönlü ve muhtevalı yetişmesi gerekmektedir. “Çünkü, işbirliğine alınma ve önemsenme, bir liyakat ve prestij işidir. Prestij, başkalarının lütfettiği bir hediye olamaz; başkalarından ariyet olarak da alınmaz. Prestij metotlu ve özverili çalışmanın ürünü olarak ortaya konan performansın hediyesidir.”⁴¹ Dünyadaki konumuz belli, çünkü kural çok açık: İltifat marifete, marifet de iltifata tâbidir.

⁴⁰ Eleştiri ve eleştirel düşünme hakkında daha fazla bilgi için bk. Aydın, s. 54-64.

⁴¹ Aydın, s. 10-11