



## ORTAÇAĞ TÜRK-İSLAM DÜNYASI EĞİTİM ANLAYIŞINDA “İHTİSASLAŞMA PROBLEMİ”

Özlem COŞKUN<sup>1</sup>

### Öz

Bu makalede Ortaçağ Türk-İslam Düşünce Dünyası eğitim anlayışında ihtisaslaşma problemi ele alınmaktadır. Bu alandaki mevcut araştırmalar, Türk-İslam geleneğinde medreselerdeki eğitim algısı etrafında değerlendirmişlerdir. İhtisaslaşma da Sünni geleneğin öğretileri çerçevesinde İslami ilimlere (başta fıkıh ve kelâm olmak üzere) odaklı olarak incelenmiştir. Oysa Türk-İslam düşünce tarihinde Altın Çağ, medreselerdeki bu ihtisaslaşma tarzıyla değil, medrese dışında kadim ilimlerle uğraşan âlimlerin ilmi olgunluklarıyla yaşanmıştır. Bunun göz ardı edilmesi, önceki çalışmaların sonuçlarının doğru ancak eksikliğine neden olmuştur. Bu makaleyi diğerlerinden ayıran yön de bu eksikliği ve eğitim tarihi araştırmalarındaki bu boşluğu bireysel özümseme teması ve ihtisaslaşma problemi bakış açısıyla doldurmasıdır. Kaynak tarama metodunun uygulandığı bu çalışmada, gerek temel eserler gerek sosyal bilimler alanındaki güncel çalışmalar gerekse uluslararası yayınlar değerlendirilmiştir. Bu makalenin alana katkısı ise yeni tema ve bakış açısıyla, eğitim tarihi araştırmalarına bu gizli özneyi, yani ihtisaslaşma problemini dâhil etme çabasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaçağ Türk-İslam Dünyası, Eğitim anlayışı, Kurumsallaşma süreci, Bireysel özümseme, İhtisaslaşma problemi

## “THE PROBLEM OF SPECIALIZATION” IN MEDIEVAL TURKISH-ISLAMIC WORLD EDUCATION

### Abstract

This article discusses the problem of specialization in the educational approach of the Medieval Turkish-Islamic World of Thought. Existing research in this field were evaluated around the perception of education in madrasahs in the Turkish-Islamic tradition. Specialization was also examined with a focus on Islamic sciences (especially fiqh and kalam) within the framework of the teachings of the Sunni tradition. However, in the history of Turkish-Islamic thought, the Golden Age was experienced not with this style of specialization in madrasahs, but with the scientific maturity of scholars who dealt with ancient sciences outside the madrasah. Neglecting this has resulted in the results of previous studies being accurate but incomplete. What distinguishes this article from others is that it fills this incompleteness in educational history research with the perspective of the individual assimilation theme and the specialization problem. In this study, where the literature research method was applied, fundamental works, current studies in the field of social sciences and international publications were evaluated. The contribution of this article to the field is the effort to include this null subject, i.e., the problem of specialization, in education history research with a new theme and perspective.

**Keywords:** Medieval Turkish-Islamic World, Understanding of education, Institutionalization process, Individual internalization, Specialization problem

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi. Kastamonu Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü.  
ozlemcoskun@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2469-9464.

**Başvuru Tarihi** (Received): 01.03.2024 **Kabul Tarihi** (Accepted): 08.05.2024

## Giriş

İnsanlık ve düşünce tarihi, deneyimlerin tarihidir ve her deneyim bu tarihe yeni bir yaşantı oluşturmaktadır. Yaşantı, insanın varlığını ve devamlılığını sürdürme çabasında durum ve şartların ortaya çıkardığı sonuçlarla belirlenen kronolojik sınırlarda eski ve yeni hikâyelerin bütünüdür. Ortaçağ da deneyimleri, deneyim tarihi ve geçerli durumun yapısıyla on yüz yıllık böylesi bir kronolojinin hikâyesidir. Bu hikâyenin bir ucunda geniş coğrafyalara yayılan ve Altın Çağ’ını yaşayan İslam düşünce geleneğinin deneyimleri, diğer ucunda belirsizlik ve mistisizmin ruhu olan kilise ve Karanlık Çağ<sup>2</sup> vardır. Bu nedenle Ortaçağ, farklı ruh, duygu ve düşünce biçimiyle ve genel unsurlarıyla iki başlı uzun bir hikâyenin zamanıdır.

Bu hikâyede Türk-İslam devletlerine tarihin yüklediği en büyük misyon, devleti ve İslam’ı dâhili ve harici tüm tehdit ve tehlikelerden muhafaza etmektir. Ortaçağ’ın geçerli durum ve koşulları dikkate alındığında bu misyonun layıkıyla yerine getirilmesi için öncelikle devletin mülki ve idari işleyişini sürdürülebilmesi gerekliliktir ki, bu anlamda kadı, müftü, müderris gibi ilim erbaplarının yetiştirilmesi stratejik bir öneme sahiptir. Bu strateji, eğitim anlayışında hizmet ve amaç göstergeli “ihtisaslaşma”yı da zorunlu bir eklemlenme olarak dâhil etmiştir. İhtisaslaşmadan kasıt, maddi dünya ile manevi dünyası arasındaki bağı, bu stratejiye göre akılcı ve sistematik şekilde kuracak odaklanmadır. Bu odaklanmada eğitim anlayışının aynası olan müfredatın dört farklı aşamasından bahsetmek mümkündür.

İlk aşama, öğrencilere Kur’an okunmayı ve ezberletmeyi ve farz namazlarını kılmayı öğretmek gibi asgari dini bilinç kazandırmayı hedefleyen temel eğitimden oluşturmuştur. İkinci aşamada, okuma-yazma öğretimi ile çalışma alanı biraz daha genişletilmiştir. Farsça temelli bir eğitimin söz konusu olduğu ve çoğu öğrencinin eğitim kariyerini tamamladığı bu aşamada belge hazırlama, sicil tutma, mektup yazma, hesap tutma gibi devlet hizmetinde ihtiyaç duyulan alanlarda öğretim yapılmıştır. Namaz, oruç, hac, zekât gibi dini yükümlülüklerle ilgili eğitim, bu aşamada sınırlı bir içeriğe sahip olmuştur. İlmî ve akademik anlamda kariyer yapmak ya da adli veya dini birimlerde görev almak isteyenler, çeşitli alt alanlarda Arapça temelli eğitimlerin verildiği dördüncü aşamaya gelmişlerdir. Bir kişi ancak dördüncü aşamayı geçtikten sonra fetva verme, dini ilimlerde talimat verme ve adli bir sıfatla hareket etme ya da Kur’an, fıkıh, astronomi, matematik, coğrafya ve diğer alanlarda daha ileri çalışmalar yapma yetkisine sahip olabilmiştir (Arshad, 2003, s. 2123).<sup>3</sup> Dolayısıyla hem kadim ilimlerde (yabancı bilimler) hem de İslami ilimlerde farklı içerik ve uygulamalarla biçimlenen bir ihtisaslaşma söz konusu olmuştur.

Ortaçağ Türk-İslam geleneğinin zihinsel dünyasını daha iyi haritalandırmak için özellikle yüksek eğitim anlayışını sağlıklı bir şekilde değerlendirmek gerekmektedir. Peki “neden yüksek eğitim?” Çünkü eğitim-öğretim aşamalarından da anlaşılacağı üzere, toplumların siyasi, askeri, teknolojik, bilimsel, sosyal, ekonomik, hukuki ve kültürel gelişmişliğinin aynası yüksek eğitim-öğretim safhasıdır. Yetişen ve yetişecek nesillerin, bilgi ve deneyime dayalı olarak kendi tutkularına ve hedeflerine ne derece yönelebildikleri; toplumsal yapıların kurumlarıyla birlikte onlara sundukları olanakların gelişimlerine ne ölçüde katkılar sağladığı gibi daha birçok ölçme ve değerlendirme baremi bu aynadan yansımaktadır. Yansıyanları doğru okuyamamanın yarattığı sıkıntı, özellikle eğitim tarihi araştırmacılarını başat birkaç figürle Türk-İslam Dünyası’nda yüksek eğitim öncesi ve sonrası eğitim anlayışını yorumlayan sığ kaynaklarla baş başa bırakmaktadır. Bu durum Ortaçağ Batı Hıristiyan düşünce geleneği eğitim tarihi ve anlayışı içinde geçerlidir.

Bu makalede, Ortaçağ Türk-İslam Düşünce Dünyası eğitim anlayışında ihtisaslaşma problemi ele alınmaktadır. Nitekim literatürdeki eğitim tarihi araştırmaları, Türk-İslam geleneği eğitim anlayışını

<sup>2</sup> Orta Çağ Tarih araştırmalarında “Karanlık Çağ” yaftalamasının içeriği ve kullanım gerekçeleri hakkında detaylı bilgi için (Bkz. Coşkun, 2022, ss. 325-344).

<sup>3</sup> Ayrıca İslami eğitim anlayışında müfredat konuları hakkında detaylı bilgi için (Bkz. Mohamed S. El-Garh, 1963, ss. 168-170).

yükseköğretim kurumları ve özellikle de medreselerdeki eğitim algısı etrafında değerlendirmişlerdir. Bu kurumlardaki ihtisaslaşma, Sünni geleneğin öğretileri çerçevesinde İslami ilimlere (başta fıkıh ve kelâm olmak üzere) odaklı incelenmiştir. Bu bakış tarzı, eğitimin ve ihtisaslaşmanın medrese sınırlarında kaldığına kanaat getiren çalışmalardır. Oysa Türk-İslam düşünce tarihinde Altın Çağ, medreselerdeki ilmi faaliyetlerden ziyade, medrese dışında kadim ilimlerle uğraşan âlimlerin ilmi olgunluklarıyla yaşanmıştır. Astronomi, matematik, tıp, felsefe vb. ilimlerde ortaya konulan birikim, XIII. yüzyıldan itibaren modern dünyanın inşa edilmesinde Ortaçağ Batı Hıristiyan Dünyası’na yön vermiştir. Dolayısıyla Türk-İslam düşünce geleneği eğitim anlayışı hakkında literatürde yer alan çalışmalar, tek nedene dayalı sonuçlarıyla doğru ancak medrese dışında kadim ilimlerle meşgul olan âlimlerin eğitime ve ihtisaslaşmaya olan etkisi göz ardı edildiği için eksik kalmıştır. Bu makaleyi eğitim tarihi literatürdeki araştırmalarından ayıran taraf da, bu eksikliği ve oluşan bu boşluğu doldurmasıdır. Kaynak tarama metodu kapsamında gerek temel eserler gerek sosyal bilimler alanındaki güncel çalışmalar gerekse yabancı literatürdeki yayınlar değerlendirilmiş ve kullanılmıştır. Bu çalışmanın alana katkısı ise yeni temalar ve bakış açılarıyla, eğitim tarihi araştırmalarına bu gizli özneyi, yani ihtisaslaşma problemini dâhil etmektir. Bu makalede Ortaçağ Türk-İslam Düşünce Dünyası eğitim anlayışında daha özel bir konu olarak “ihtisaslaşma problemi” ele alınmaktadır. Bu problem, daha önce yapılmış eğitim tarihi çalışmalarında hem özel olarak ele alınmamış hem de kurumsallaşma süreci etrafında ve belli figürlerin gölgesinde bırakılarak küçük temaslarla değini olarak kalmıştır. Kaldı ki bu çalışmayı önkilerden ayıran yanı ve bu nispette amacı, kurumsallaşma süreci ve özellikle de bireysel özümseme değişkenlerini merkeze alarak amaç ve hizmet göstergeli ihtisaslaşmanın İslami ilimlerde ve kadim ilimlerde (yabancı bilimlerde) ne gibi sonuçlarla eğitim anlayışına etki ettiğini ortaya koyabilmesidir. Kaynak tarama metodunun uygulandığı bu çalışmanın alana katkısı ise eğitim tarihinin araştırma sınırlarını gözeterek yeni temalar ve bakış açılarıyla, daha sonra yapılacak olan eğitim tarihi araştırmalarına bu gizli özneyi, yani ihtisaslaşma problemini dâhil etmiş olmaktadır.

### 1. İslami İlimlerde “İhtisaslaşma”: Kurumsallaşma Süreci

İslami ilimler, İslamiyet’in kabul edilip Arap Yarımadası’nın dışında yayılmaya başladıktan sonraki dönemlere ait usûl, fıkıh, hadis, kelâm gibi dini ilimleri içeren ilmi sahadır (Kuran, 1969, s. 4). Bu ilimlerin, yüksek eğitim-öğretim kurumlarının kuruluş gayeleriyle orantılı olarak müfredattaki yoğunluklarının yabancı ilimlere göre ağırlıklı olduğunu görülmektedir. Bu bölümde iki İslami ilim alanındaki, fıkıh ve kelâm’da ihtisaslaşma problemi ele alınacaktır.

İhtisaslaşma probleminin İslami ilimler sahasında öne çıktığı en önemli alanlarından biri fıkıh’tır. Fıkıh,

“insanın sözleri ve işleriyle ilgili hususta nass bulunduğu zaman, onlardan anlaşılın, nass bulunmadığı zaman diğer şer’i delillerden çıkarılan şer’i hükümlerin toplamıdır. Başka bir tanımlamayla fıkıh ilmi, ameli (bedeni) işlerle ilgili hükümleri ayrı ayrı delillerinden elde edilen ilimdir; ya da işlerle ilgili şer’i hükümlerin toplamıdır” (Hallâf, 1985, s. 151).

İslam’da hukuk bilimi (usûlü’l-fikh)<sup>4</sup> olarak ifade edilebilecek olan bu ilim, İslamiyet’in ilk dönemlerinde Peygamber ve sahabelerinden gelen şeriat hükümlerini doğru olarak bilmek anlamında kullanılmıştır. Daha sonraları dini hükümlerin yanında, medeni ve cezai hükümleri, muhakeme usullerini, devletin idari teşkilatlanmasını ve savaş hukukunu da kapsayacak boyutta kapsamlı bir ilim dalı haline gelmiştir (Çay, 1984, s. 108). Fıkıh ilminden beklenen şey, insanların sözlerine ve işlerine şer’i hükümlerin uygulanmasıdır. Bu anlamda o, kadının hükmetmesinde, müftünün fetva vermesinde başvuracağı yoldur. Benzer şekilde o, her mükellefin sözleri ve işleri hakkında şer’i hükmü bilmesi için başvurulan usûldür. Kısacası fıkıh ilminin kapsamı ve içeriği, belli bir usul çerçevesinde şer’i hükümlerin, insanların işlerine ve sözlerine uygulanması ve her mükellefe gerekenin ve yasak olanın öğretilmesidir (Hallâf, 1985, s. 154). Din-hukuk-maddi dünya bağında en

<sup>4</sup> “Usûlü-fikh” hakkında detaylı bilgi için (Bkz. Kamali, 1996, ss. 3-33; Şa’bân, 2011, ss. 27-39).

küçük ayrıntının bile göz ardı edilemeyeceği multi-disipliner bir ilişki kurma ölçütüne sahip olan fıkıh, nassı anlamak için gerekli olan uygulamaları izah etmede ve insan eylemlerinin niteliklerini belirleme noktasında da bir metodolojidir. Dolayısıyla beşeri davranışlara ilişkin hükümleri arayıp bulma amacına dönük, mantık ve metodoloji bütünlüğü olan kurgulanmış zihinsel bir ilim dalı olarak fıkıh, epistemik de bir faaliyettir (Türcan, 2005, ss. 11-12).

Bir epistemik faaliyet olarak yükseköğretim müfredatın en önemli ögesi olan fıkıh, dini ilimler çatısı altında önemli bir yer işgal etmiştir. Özellikle Sünni akideleri savunmak ve Şii-Bâtını hareketine karşı İslam’ı korumak amacıyla İslami ilimlere olan ilgi nispetinde fıkıh ilminin önemsendiği görülmektedir. Epistemik yönü özellikle ihtisaslaşma probleminde ciddi bir öneme sahiptir. Şöyle ki şer’î kaynaklar hakkında bilgi sahibi olan, Arapça bilen, toplumun mevcut geleneklerine hâkim olup ve doğru karakter sahibi olan fakihler, delillerden hüküm çıkaran kişilerdir. Bunların ihtisaslaşma problemindeki konumları, şer’î kaynaklara dayalı temel ilkelerden hareketle delilleri incelemek ve usûl kurallarını uygulayarak bu delillerden daha kuvvetli bir hukuki hükme varmaktır (Şa’bân, 2011, ss. 27-34). Örneğin, Selçuklu Sultanı II. Gıyaseddin Keyhüsrev (1285) döneminin etkili isimlerinden Vezir Sahip Ata Fahrüddin Ali b. Hüseyin tarafından 1271 yılında inşa edilen Sivas’taki Sahip Ata Medresesinin (Gök Medrese) vakfiyesinde şöyle belirtilmiştir: “Müderresin Şafî mezhebinden âlim, fakih ve mezhebine göre şer’î hükümlerde yetkili; usûl-ü fıkıhta, hilafiyat ilminde maharet sahibi olması” şarttır (Bayram & Karabacak, 1981, s. 53). Aslında hocalar, yani fakihler de bir hukukçu olarak değerlendirilebilirler. Her ne kadar XIX. yüzyıldan itibaren fıkıhın bir hukuk olup olmadığına yönelik tartışmalar söz konusu olsa da<sup>5</sup> sosyal nizamın düzenleyici formuna hizmet etmesi açısından fakihin bir hukukçu, fıkıhın da hukuki içeriğe sahip bir ilim olduğu görülmektedir. Fıkıh ilminin bu genel mahiyetleri dikkate alındığında, hizmet ve amaç göstergeli ihtisaslaşma problemindeki ehemmiyetinin, yüksek eğitim kurumlarında öğrencilere İslami ilimler ve özel olarak da İslam hukuku alanında iyi eğitim verildiği, bu ilmi öğrenip kavramış bireyler ve devlet memurları yetiştirildiği anlaşılmaktadır.

Nizâm-ı âlem mefkûresinin bekası ve sürdürülebilirliği için kimilerinin fıkıhla kimilerinin de kelâmı meşgul olması gerekmiştir. Kelâm, Allah’ın varlığı ve sıfatları, nübüvvetin<sup>6</sup> ispatı gibi konuları kendisine problem edinmiştir. Özellikle toplumsal kuralların temelini oluşturan ana öğelerin belirlenmesinde nübüvvetin esas olması, kelâmı da önemli kılmıştır ki bu noktada o, fıkıhtan da önce gelmiştir. Yüksek eğitim kurumlarında okutulan İslami ilimler çatısı altındaki ihtisaslaşma probleminin esas olduğu ilimlerden biri olan kelâm, yaralamak, etkilemek anlamındaki *kelm* kökünden türetilmiş bir kavramdır ve “bir fikri tam olarak anlatan söz” anlamına gelmektedir (Yavuz, 2002, s. 196). Gazâlî’ye (ö. 1111) göre kelâm, “Allah’ın zatından, kıdeminden, fiili ve zatî sıfatlarından, peygamberlerin, imamların ve sahabenin durumlarından, ahiret hayatından, Allah’ın görülüp görülmemesi ve benzeri meselelerden bahseden bir ilimdir” (Akt. Gazâlî, 1971, s. 5). Ona göre bu ilmin amacı ise “Ehl-i sünnet i’tikâdını muhafaza etmek, bid’at ehlinin bunu bozmasından korumaktır” (Gazâlî, 1960, s. 23). Kelâmın gayesi, konusu ve ekolleri<sup>7</sup> göz önünde bulundurulduğunda birçok tanımını yapmak ve görmek mümkündür.<sup>8</sup> Özetleyici bir değerlendirme ile Uzunçarşılı kelâmı şöyle tanımlamıştır (2014, s. 29):

<sup>5</sup> Hurgronje’nin fıkıhın oluşturulma şekli, kapsamı ve amacı çerçevesinde onun bir hukuk değil, etik bir doktrin olduğuna dair görüşleri vardır. Benzer şekilde Hurgronje’nin aksine Schact’ın ibadetlere, hukuka ve ahlaka ilişkin yükümlülükleri aynı tarzda düzenlemesi, her birinin aynı dini iradenin ya da otoritenin emrine bağlaması ve çok büyük ölçüde özel ve kişisel niteliklere sahip bir yapı olmasından ötürü fikhî, ödevler sistemi olarak görmüştür (Bkz. Türcan, 2005, ss. 1-18).

<sup>6</sup> Nübüvvet hakkında detaylı bilgi için (Bkz. Yavuz, 2007, ss. 279-285).

<sup>7</sup> Kelam ilmi, Hariciler, Şi’a, Kaderiyye, Cebriyye, Mürcie, Mutezile, Selefîyye, Maturidiyye ve Eşariyye olmak üzere birçok ekollere ayrılmıştır ve son üçü Ehl-i Sünnet Kelam ekolleridir.

<sup>8</sup> İbn Haldun’a göre kelâm, “imana taalluk eden akidelerin akli delillerle müdafaa edilmelerini ve itikadi esaslarında selef ve Ehl-i Sünnet mezhebinden sapmış olan bid’atçıların reddedilmesini ihtiva eden bir ilimdir”(Akt. Abdülhamid, 2011, ss. 131-132). Adudüddin el-Îcî’ye göre ise (ö. 1355), “kendisiyle dinî akidelerin, hüccetlerin iradı ve şüphelerin def’i ile

“Abbâsiler zamanında İslâm Dünyasına girmiş olan Yunan-ı kadimin fizik, metafizik, matematik, kimya ilimlerinden bahseden ve akli ilimlerin telkinlerini ihtiva eyleyen bir fikir mecmuasıdır. İlm-i kelim İslâm âleminde derhal taammüm etmemiş ve ibtida bu hususta Mutezile mezhebine mensup âlimler tarafından tedris ve müdafaa olunmuştur; fakat İslamiyet’te fikir cereyanlarının genişlemesi ve ilmi münazaranın başlaması üzerine nakli delillere akli delillerle mukabele edilmesi zarureti, kelim ilminin diğer İslâm ilimleri arasında da kabul ve taammümünü mucip olarak bu suretle İslâm felsefesi teessüs etti.”

Bu bağlamda kelâm ilminin, Gazâlî öncesi ve Gazâlî ve sonrası olmak üzere farklılık gösterdiği özellikle belirtilmelidir.<sup>9</sup> Hz. Muhammed’in bildirdiği dinin inanç kaidelerini ispat eden, yani akılcı bir şekilde anlaşılır ve kabul edilebilir hale getiren ve bu süreçte ortaya çıkan veya çıkacak olan olası şüpheleri de etkisizleştiren bir ilim niteliğine kavuşmuştur (Görgün s. 55). Bu yönüyle o, diğer dini ilimlerin yani tefsir, hadis ve fıkıhın hepsine dayanak teşkil etmiştir. Sadece İslâm’ın inanç esaslarını ortaya koymakla kalmamış, kendine has düşünme metodu olan ve özgün bir diyalektiğe dayanan bir alan olmuştur (Uzunçarşılı, 2014, s. 29). Ancak kelâmın bu özgünlüğü, selef tarafından onun bir ilim olmadığı yönündeki eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Kelâm, bu eleştirileri bertaraf edecek kıvraklığı, ilahi bir eklemlemeyle ve esneklikle etkisizleştirmiştir. Bu noktada kelâm ve felsefenin akıl yürütmelerindeki farklılığı, yani öncelikli olarak kelâmı ilahi; felsefede ise insani yönünün öne çıkarıldığını hatırlatmakta fayda var. Dolayısıyla dinin, düşünce kodlarını ve prensiplerini tartışan, teolojiye yardımcı olan ve bu etkinliğinden dolayı, İslâm Din Felsefesi diyebileceğimiz kelâm ilmi, belli noktalar dışında felsefeyle paralel yürümüş ve İslâm’ın doğru anlaşılmasında yine de etkin rol oynamıştır (Birgül, 2014, s. 1; Sarıkçıoğlu, 2008, s. 118).

Gerek fıkıh gerekse kelâm derslerinin İslami ilimlerin dini ve politik savunma, koruma ve geliştirme gerektiren konularıyla dönemin geçerli durumunun koordineli geliştiği ve gelişmesi gerektiği noktasında güçlü bir farkındalık oluşturdukları anlaşılmaktadır. Burada gerek siyasi gerekse dini politikaların akılcılığı kadar, tecrübeye dayalı tarihsel birikimin de önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla fıkıh ve kelâm ilimleri, dini ve siyasi propagandalara yönelik eğitim politikalarının bir parçası oldukları kadar, devletin ve sosyal yaşamda nizamın inşa edicisi olan sistemin de ana teori zeminidirler.

Bu bağlamda son olarak yükseköğretim düzeyi ihtisaslaşma problemi düzleminde dini konsantrasyonla eğitim veren dârülhadis, dârü’l-kurrâ ve dâru’t-tıb<sup>10</sup> gibi kurumların varlığını da hatırlamakta fayda görmekteyiz.<sup>11</sup>

ispatına muktedir olunan ilimdir. Bu tanımdaki ‘akait’ ifadesi sadece ‘inanma’ya delâlet edip ameli dışarıda bırakmakta; ‘dini’ ifadesi de Hz. Muhammed’in dinine mensubiyeti ifade etmektedir” (Görgün, 2017, s. 54).

<sup>9</sup> Önceki dönemde Allah’ın birliği, sıfatları ve fiilleri; felsefenin İslâm Dünyası’ndaki yayılışıyla birlikte ise “mevcudu” konu edinilmiştir. Yani varlığın, var olması yönüyle değil, pozitif bilimlere konu olmasıyla ve bunun neticesinde ortaya çıkan problemlerle ilgilenilmiştir. Gazâlî ile birlikte ve sonrasında ise felsefi ilimlerden olan ve doğru düşünme yöntemlerini öğreten mantığı da içine alacak şekilde İslami akideleri ispata yarayan her problem kelâmın konusu haline gelmiştir. Çünkü kelâmın her zamanda ve herkese gerekmediğini düşünen Gazâlî açısından bid’atçılara ve haktan sapanlara karşı koymak ve kalpleri şüphelerden arındırmak için her yerde bu ilim ile meşgul olanlar bulunmalı ve bu maksatla (fıkıh ve tefsir dersleri gibi herkese açık olmaması tavsiyesiyle) kelâm öğretimi yapılmalıdır. Hatta âlim, mantık ve felsefe ile uğraşan bid’atçılara karşı daha ileri seviyede bir kelâmın gerekebileceğini de kabul etmiştir (Özervarlı, 1996, s. 506).

<sup>10</sup> Dârülhadis, dârü’l-kurrâ ve dâru’t-tıb isimlerinin yazımında Türk Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi’ndeki yazılış referans alınmıştır.

<sup>11</sup> Dârülhadis, “yer, mekân, ev” gibi anlamlara gelen “dar” ile Hz. Muhammed’in söz, fiil ve takrirlerini kapsayan bir ilim olan “hadis” kelimesinden oluşan ve nihayetinde “hadis okutulan yer” veya daha kapsamlı olarak Hz. Muhammed’in söz, fiil ve eylemlerinin öğretildiği yer, mekân anlamına gelmektedir (Bozkurt, 1993a, s. 527). Günümüzde Taş Medrese, Osmanlı döneminde Cemeleddin Medresesi diye anılan ve 1242 yılında yapılan Konya İnce Minareli Dârülhadisi; 1276-1279 yılları arasında Konya İnce Minareli Dârülhadisi’nin kurucusu olan vezir Sahip Ata Fahreddin Ali tarafından

## 2. Kadim İlimlerde (Yabancı Bilimler) “İhtisaslaşma”: Bireysel Özümseme

Kadim ilimler (yabancı bilimler), İslam öncesi dönemde evreni, dünyayı ve doğayı anlama eğilimindeki doğa bilimleri ve felsefesini içine alan ilmi alandır. Bu eğilimin temel örgüsünü ise gündelik hayatın sürekliliğine çözümler üretebilecek nitelikte olan ve daha çok klasik dönem Yunan menşei matematik, astronomi, fizik, tıp, geometri ve felsefe çalışmaları oluşturmuştur ki, bu ilimler “dar’ül ilim” adıyla anılan okullarda öğretilmiştir. Sünni kelâm ekolünün kurucusu Eş’ari’nin (ö. 935) ve Eş’ari doktrinin dini esasları kurma ve bu minvalde eğitim anlayışının temellerini oluşturma amacıyla, nakli ilimler (Arap dili, Dilbilgisi, Belâgat, Kıraat, tefsir, hadis, fıkıh ve kelâm) ve akli ilimler (Matematik, Mantık ve Ferâiz, yani miras paylaşımını konu edinen fıkıh dalı) çatısı altında sıralanan derslerin yer aldığı görülmektedir (Tez, 2001, s. 29). Bu program, Türk-İslam geleneği eğitim anlayışında yabancı bilimlerin (özellikle Antik Yunan felsefesi ve doğa bilimleri) daha özel bir güzergâhta ilerlediğine işaret etmektedir.

İslam düşünce geleneğinde ilimler sınıflandırmasında yabancı bilimler kategorisinin, kutsal gelenekle çatıştığı gerekçesiyle müfredata etkisi cılızdır. Devletin ve İslam’ın korunmasına göstergeli sosyo-politik planlamada eğitimin temelini dini ilimler (Kur’an incelemeleri, Arapça, Arapça gramer, hadis, fıkıh, kelâm vb.) yerleşmişlerken, yabancı bilimler, ikinci düzey bir etkiye sahip olmuş ve bu planlamada sınırlı kalmışlardır. Sınırlılıktan kasıt, âlimlerin bireysel çalışma ve öğretim tercihiyle ilişkilidir. Çünkü medreselerin vakfiyelerinde yabancı bilimler, herkesin takip etmesi gereken bir planlamanın parçası değillerdi. Bir başka ifadeyle kişisel çabayla felsefe, astroloji, geometri, tıp, eczacılık ve doğa bilimleri öğretilenmiştir (Tez, 2001, s. 13). Bu durumu yabancı bilimlerin kurumsallaşma süreci içinde değil, ya eğitim kurumlarındaki yasal boşluktan faydalanan âlimlerin kişisel uğrası ya da yabancı bilimlere ilgi duyan dönemin yerel siyasi organının özel desteğine bağlı özümseme olarak okumak mümkündür (Huff, 2008, ss. 215-217). Ancak bu noktada dikkatle değerlendirilmesi gereken husus, yabancı bilimlerin sınırlılığına rağmen, Ortaçağ İslam coğrafyasında bilime (bireysel özümsemeyle de olsa) çok ciddi katkılar sağlayan bilim insanlarının varlığıdır. Kaldı ki Türk-İslam geleneği eğitim anlayışı ihtisaslaşma problemindeki farklılık veya kırılma bu noktada ortaya çıkmaktadır. Yani ihtisaslaşma problemi, İslami ilimlerdeki gibi bir kurumsallaşma süreci ve yabancı bilimlerdeki gibi bireysel özümseme aralığında tartışılabilir.

---

yaptırılmış Sivas’taki Sahibiye, diğer adıyla Gök Medrese Anadolu Selçuklu döneminde görülen Dârülhadis’lerden biridir. Detaylı bilgi için (Bkz. Konyalı, 2007, ss. 527-536; Kuran, 1969, ss. 54-55; Yardım, 1993, s. 529). Bir diğeri “yer, mekân, ev” gibi anlamlara gelen *dâr* ile “okuyan” anlamındaki *kârî* kelimesinin çoğulu olan *kurrâ* kelimelerinden oluşan *dârü’l-kurrâ* ise *dârülkur’ân* ve *dârülhuffâz* adıyla da anılmaktadır. Buralar, Kur’ân-ı Kerim’in bir kısmının veya hepsinin ezberletildiği ve kıraat vecihlerinin öğretildiği okullardır (Bozkurt, 1993b, s. 543). Dimaşk’ta Rişâiyye Dârülkur’ânı (X. yüzyıl sonlarında veya XI. yüzyıl başlarında yapıldığı bilinmektedir) ve yine burada Cezeriye, Haydariye, Dellâmiye, Sencâriye, Sâbûniye ve Vecîhiye adlarıyla bilinen *dârü’l-kurrâ*lardan başka Selçuklular döneminde Bağdat’taki Müstansiriyye Medresesi’ndeki *dârü’l-kurrâ* bölümü bazı örneklerdir. Ayrıca günümüze ulaşan Osmanlı dönemi *dârü’l-kurrâ*larından bazıları şunlardır: Kütahya Dârü’l-kurrâsı, Mimar Sinan’ın yaptığı İstanbul Süleymaniye, Hüsrev Kethüdâ, Sokullu Mehmed Paşa, Atik Vâlîde Dârü’lkurrâları ile Dâvud Ağa’nın yaptığı Edirne Selimiye Dârü’lkurrâsı. Detaylı bilgi için (Bkz. Bozkurt, 1993b, ss. 543-545). Dârü’t-tıb (*dârül-şifâ*) ise tıp eğitimi ve hasta tedavisinin birlikte yapıldığı ihtisaslaşma medreselerindedir. Şifâhâne, mâristan, bîmâristan, dârülmerza, dârüssihha, dârülâfiye, şifâiyye, bîmârhâne, tumarhane gibi değişik adlarla anılan *dârüşşifâ*lar, hasta tedavisi ve ilaç yapım merkezlerini de içine alacak şekilde sağlık alanında ihtiyaç duyulan tüm ünitelerle hizmet vermiştir.<sup>72</sup> Darüşşifâlar içerisinde medreselerde ağırlıklı olarak okutulan dini ilimlerin yanı sıra bazı medreselerde ihtisaslaşmaya bağlı olarak tıp ilimleri de okutulmuştur. Bunun öncelikli nedeni ise Anadolu’nun ticaret merkezi haline gelmesiyle değişik coğrafyalardan buraya kervanların gelmesi ve bu sirkülasyona dayalı olarak kervanlarla birçok bulaşıcı hastalığın Anadolu’da insan sağlığını tehdit edecek düzeye ulaşması ve salgın hastalıklarla mücadele gerekliliğinin ortaya çıkmasıdır (Ünver, 2014, s. 5). Buralarda yalnızca çeşitli hastalıklara şifâ olmak ve güncel tedavilerle bulaşıcı ve salgın hastalıklara çareler sunmakla yetinilmediği, bir tıp mektebi gibi hekim yetiştirme amacına da uygun olarak eğitim-öğretim merkezleri gibi kullanıldığı da bilinmektedir. Ortaçağ’dan XIX. yüzyılın ortalarına kadar bu anlamda teori-pratik dengenin gözetilerek tıp eğitiminde önemli gelişmelerin kaydedildiği görülmektedir. Dârüşşifâların üniteleri ile detaylı bilgi için (Bkz. Cantay, 1992, ss. 1-8, 15-19, 45-49, 67-71)

İhtisaslaşma problemindeki bu aralığın temel nedeni, yabancı bilimlerin, Sünni geleneğin izin verdiği ölçüde meşru bir alan bulmuş olmaları ve bu ölçüde ilerleme kaydedebilmeleridir. Ancak buradan yabancı bilimlere eğitim kurumlarında hiç yer verilmediği yorumuna ulaşmak da doğru değildir. Bunun iki nedeninden bahsedilebilir. İlki, Kur’an dışında öteki derslerde kitap değil, ders hocasının söylediklerin esas olmasıdır. Buna bağlı olarak diğer neden ise ilmi olarak önemli bir mevki ve şöhrete kavuşmanın yolu, yükseköğretim kurumlarından mezun olduktan sonra şöhretli âlimlerden ders alabilmek ve onların icazetine mazhar olmaktır. Bunun için öğrenciler, Mekke, Şam, Bağdat, Kahire gibi İslam coğrafyasının önemli eğitim merkezlerini dolaşmışlardır. Dolayısıyla İslam eğitim anlayışının öne çıkan özelliği, yükseköğrenim için seyahat etmek ve uzak şehirlerdeki şöhretli ve bilgili hocaların fetva meclisine katılmaktı (Imamuddin, 1984, s. 164). Bu noktada öne çıkan belirleyici ise icazet meselesidir.

İslâm eğitim tarihi içinde “icazet” ifadesi genel olarak “öğretme ruhsatı” anlamına gelmektedir. Bir eğitim kurumunda ilminden emin olunan bir müderris veya âlimin derslerini başarıyla tamamlayan öğrencisine, bu dersi artık kendi öğrencilerine de verebilmeye yetkin olduğunu gösteren bir sertifikadır. Bu sertifikayla aynı zamanda müderrisin kendi anlattıklarının hepsini, bunun yanında ders kitapları veya derleme gibi eserlerin tümünü de kullanma izni alan öğrenci, icazeti iki yolla alabilmiştir: Sözlü ve yazılı. Fıkhın gelişmesiyle bu gelenek daha da ehemmiyet kazanmıştır. İcazet verme yetkisi âlim, din bilgini ve özellikle de fakihe aitti (İdriz, 2003, ss. 175-177).<sup>12</sup> Bu nitelikleriyle icazet konusu İslami eğitim anlayışının önemli bir yönünü ortaya çıkarmaktadır. O da, kurumsal bazda değerlendirildiğinde, İslami eğitim anlayışında eğitim kurumların ilmi bir yetkinlik verme adına icazet gibi bir belgelendirmeye hiçbir zaman yatkın olmadıklarıdır. Bu durum daha çok, bireysel bir özümsemenin sonucudur, ilmi yeteneği, yetkinliği ve saygınlığıyla âlimin sorumluluğunda olan tamamen bireysel bir uygulama tarzıdır. Belli bir ilmi alanda eğitim alan öğrencilerden bazılarının ortaya koyduğu performansa dayalı olarak hocasının takdirini kazanmasıdır. Öğrencinin de öğrendiklerini, ders araçlarını pratikte kullanabilme yeterliliğine sahip olduğunu ve bunları aktarma kapasitesiyle ilmi gelişime katkı sağlayacağını ispatlama biçimidir. Bu bağlamda ne mühüre ne de hocanın ders verdiği kurumun onaya bağlılık ve bağımlılık söz konusu değildir ki, her hangi bir idari organ tarafından da böyle bir talep beklenmemiştir (İdriz, 2003, s. 184). Dolayısıyla icazetin, İslami eğitim sisteminde kurumsallaşma sürecinin dışında, yalnızca hocanın sorumluluğunu gerektirdiği, onun kendi sorumluluğunun farkında olduğu müddetçe, İslâm eğitim geleneğindeki kalitenin ve ilmi standartların korunmasında önemli bir araç olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancı bilimlerin kurumsal süreçte yok sayılmadığı ancak müfredatlardaki etkisinin zayıf olduğu açıktır. Köklü ve keskin bir karşı çıkıştan ziyade daha ılımlı bir perspektifle konuya yaklaşıldığı görülmektedir. Yerel yöneticilerin felsefe ve doğa bilimlerine olan kişisel ilgi ve alakaları ve bu yöndeki çalışmaları destekleyen tavırları dikkate alındığında, bu durum daha anlaşılır hale gelmektedir. Ancak belirgin olan durum, yabancı bilimlerin resmi nitelikle kurumsallaşmadıkları ve yüksek eğitim kurumlarında görevli akademik çevre tarafından da onaylanmadıklarıdır. A. Sayılı bu mesele üzerine şunları dile getirmiştir (Akt. Huff, 2008, s. 130):

“İlimli bir muhalefet ya da desteklememe şeklindeki genel bir manzara, İslam bilim ve öğretim kurumlarında açıkça kendini göstermektedir. Bu yüzden, dini olmayan bilimlerle açıkça en bağlantılı kurum olan rasathane, İslam Uygarlığının bütünleyici bir parçası olduğundan en büyük zorluğu yaşamıştır. (Benzer şekilde) medrese, dünyevi bilimlerdeki sistemli eğitimi müfredatından çıkarmış ve bu genel durumun istisnaları görülse de, bu istisnalar kısa ömürlü ve az sayıda olmuştur.”

Oysa Antik Yunan bilimlerin İslam düşünce tarihine ve dolayısıyla İslami eğitim anlayışına katkılarını minnettarlıkla ifade eden IX. yüzyılda Mu'tezile ekolünün etkisindeki önemli

<sup>12</sup> İcazet sınavları, icazet alma yaşı, türleri, tarzları vb. hakkında detaylı bilgi için (Bkz. Aydın, 2004, ss. 151-154; İdriz, 2003, ss. 169-188).

bilginlerinden el-Câhiz (ö. 868/869) Şia’ya karşı İslam’ın muhafazasında bu ilimlerin önemini şöyle dile getirmiştir (Akt. Sabra, 1996, s. 660):

“Eskiler harika bilgeliklerini ve çeşitli yaşam biçimlerini, bizden gizlenenleri açığa çıkararak ve bize kapalı olanları açan, böylece sahip olduğumuz az şeye onların bolluğunu eklememize ve onlar olmadan ulaşamayacağımız şeylere ulaşmamıza olanak tanıyan yazılarda bizim için korumamış olsalardı, bilgelik payımız çok azalır ve bilgi edinme araçlarımız zayıflardı.”

Kendisi de âlimlerin ve bilginlerin derslerine katılmak, ilmi ve edebi meseleler üzerine eğitim almak için Kûfe’ye ve Bağdat’a kadar giden el-Câhiz’in bu minnettarlığı, mensubu olduğu ekolün doğa bilimlerine ve felsefeye olan yakınlığı ile doğrudan ilişkilidir. Peki böylesi bir farklılığın hatta marjinalliğin müspet veya menfi sonuçlarından bahsedilebilir mi?

Aslında ihtisaslaşma probleminde bireysel özümseme konusu üzerine hem olumlu hem de olumsuz sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Değerlendirmeler ışığında ortaya çıkan olumsuz sonuçların analiziyle başlayacak olursak, en önemli sonuç şudur: Türk-İslam Düşünce etkinliklerinin bireysel katkılar ölçüsünde modern bilimin ve dünya düzeninin inşa edicisi olup, ancak kurucusu olamamasıdır. Şöyle ki Ortaçağ, Batı Hıristiyan Dünyası için marjinal din ve gizemcilik sarmalının yaşandığı kriz dönemi iken, eş zamanlı olarak Türk-İslam düşünce geleneğinin altın çağını yaşadığı bir süreçtir. Böylesi bir süreçte özellikle Sünni geleneğin eğitim anlayışına belirlediği yön, kurumsallaşma sürecinde yabancı bilimlerin ciddiyetle ve önemsenerek öğretilmesine sınır çizerek, İslami ilimlerde amaç ve hizmet göstergeli ihtisaslaşmaya odaklanmaktır. Elbette ki bunda İslam’ın ve devletin korunması ve bekası gibi tarihsel bir misyon ciddi bir faktördür ve siyasi, dini ve diğer yaşam alanları arasında her zaman bir bağlantı vardır. Ancak fikirlerin ve ideallerin kendilerini kurumlarla birleştirdikleri müddetçe büyük tarihsel güç haline dönüşebildiklerini de unutmamak gerekir. Dolayısıyla bu politikanın toplumsal yapı ve kurumlar bütününe etki ve katkısıyla bilimin kurumsal bir yapı olarak anlaşılmasının önünün tıkandığı açıktır. Bilimsel gelişmenin ve ilerlemenin kaderinin ya tercüme faaliyetlerine ya öğrencilerin ilgi, alaka ve maddi imkânlarına ya da yerel siyasi erkin desteğine bırakıldığı bir ortamda böylesi olumsuz bir sonucun yaşanması da kaçınılmaz olmuştur.

Diğer bir olumsuz sonuç ise yabancı bilimlerden doğa bilimleriyle ve özellikle de felsefeyle meşgul olanların, din âlimlerini ve onların icazet verdikleri öğrencileri sapkınlığa götürebileceklerini ileri süren, dini geleneklere aşırı bağlı -İbn Teymiyye (ö. 1328) gibi- kişilerin olumsuz yaftalamalarıdır. Bu, rasyonel bilimlerle uğraşanların düşman ilan edilmesi ve onların itibar kaybetmesi demektir. İtibar kaybı yaşayan bilginlerin meclisine katılmaya ve bu alanda ilim sahibi olmaya ve onlardan icazet almaya kendi imkânlarıyla gelen öğrencileri manipüle etmektir. Bu, eğitim anlayışında bireysel özümsemenin amaç ve hizmet göstergeli ihtisaslaşma bloğuna darbe vurmak olarak değerlendirilebilir.

Son olumsuz sonuç ise şair-patron ilişkisi<sup>13</sup> sorunudur. Bu sorun, müstakil olarak doğa bilimleri ve felsefeyle meşgul olan âlimlerin, bu ilimlere merak duyan ve bu yönde âlimleri destekleyen yerel yöneticilerle olan ve sadakata varan ilişkisinin ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Âlimlerin çalışmalarını devam ettirebilmeleri için özgürlükleri ve kaynakları bir anlamda en büyük veli nimet, itibar destekçisi ve hamis olan siyasi erkin himayesine bağlanmıştır. El-Bîrûnî, İbn Sîna, Ebu-l Vefa, İbn Yunus, İbn el-Heysem vb. birçok önemli isimde olduğu gibi sultanın himayesine mazhar olmak esas belirleyici haline gelmiştir. Ne zaman ki hamis, korumasını ve onayını geri çekerse, bu bilimlerle uğraşan âlimlerin ün ve kariyerlerinin sona ermesi - Cordoba’da baş kadı olarak görev yapan İbn Rüşd’ün (1126-1198) başına geldiği gibi- içten bile değildir (Huff, 2008, ss. 113-114). Dolayısıyla Sünni geleneğin faydasız bilimler olarak etiketlediği yabancı bilimlerle uğraşısında âlimlerin, daha

<sup>13</sup> Şair-patron ilişkisi hakkında detaylı bilgi için (İnalçık, 2022).



ılımlı ve makul bir düzleme çekilmekten ve dahası makul ve makbul bir vatandaş olmaktan başka alternatifleri kalmamaktaydı. Bu durum, bilimin kurumsal bir kimliğe kavuşmamasının yarattığı bir sonuç olarak da okunabilir.

“Olumlu sonuçları nelerdir?” diye sorulduğunda, aslında bu anlamda yabancı ilimler lehine gelişmelerin varlığından bahsetmek oldukça zordur. Bununla birlikte kişisel çabaların /kimliklerin bir kurul ve/veya kadro olmaksızın beceri ve yetenekleri ölçüsünde toplum tarafından da saygınlık kazanmaları ve bir nevi kişisel ruhsat kazanmış olmalarıdır. İkincisi, usta-çırak ilişkisiyle sürdürülebilirlik kazanan bir ihtisaslaşmanın ortaya çıkmasıdır. Bir öğrencinin farklı merkezlerdeki farklı âlimlerin derslerine katılarak farklı bilginlere çıraklık etmesi, bu sürdürülebilirliğin aktif ve canlılığını korumuştur. Diğer bir sonuç ise yabancı bilimlerde uzmanlaşmak isteyen öğrenci çokluğundan ziyade, az ama öz sayıda kişinin bu yola revan olmasıyla ihtisaslaşmanın hem bilim hem de eğitimde yetkiyle değil daha çok yetkinlikle güçlenmesine katkı sağlamıştır (Huff, 2008, ss. 122-124).

### 3. Sonuç

Türk-İslam Dünyası eğitim anlayışında ihtisaslaşma probleminin, iki önemli çıkmazı içinde barındırdığı açıktır. İlki ihtisaslaşma, -eğitim tarihi araştırmalarında da olduğu gibi- tamamıyla devleti ve İslam’ı koruma misyonu ve toplumsal nizamı sağlama içgüdüsüne bağlanmıştır. Buna ilintili olarak kurumsallaşmanın işlerliği ise sadece dini konsantrasyona odaklı Sünni öğretinin onayladığı müfredata ve din temelli asgari bilgilendirmeye dayanmaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla böylesi bir ortamda eğitim anlayışı-kurumsallaşma-ihtisaslaşma öğelerini bir arada tutan ortak payda, eskilerin uğraştıkları konularla sınırlı kalma, ancak güncellenmesi gereken meseleler üzerinde çalışmayı da ihmal etmeme düsturudur. Kaldı ki fıkıh ve kelâm gibi Sünni öğretinin teori kuvvetlerinin çabalarının da bu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bir anlamda her iki ilmi, sisteme giydirilen zırh haline getirmiştir, sistemin işleyişine, devamlılığına ve bekasına gelebilecek her tehdit bu zırhla savuşturulacaktır. Dolayısıyla sistemin denetleyebileceği ve kollayacağı bir yapıda, yani eğitim kurumlarında gerekli ilimlerde gerektiği kadar ihtisaslaşmayla bu zırhı diri tutmanın makul görüldüğü anlaşılmaktadır. İkinci çıkmaz ise -görüldüğü üzere- kurumsallaşma süreci etabındaki eğitim anlayışında ihtisaslaşma probleminin perspektifi, ilimlerin kurumsallaşmasına dairdir, kurumsallaşmanın bilimselliğine değil. Çünkü kurumsallaşma süreci içinde ihtisaslaşmanın sınırları, kurucu öğretinin reddettiği veya mesafeli yaklaştığı diğer bilimsel alanların her birinin (ihtiyaç duyulanın, örneğin tıp haricinde) her analizi, her yenisi ve her tartışması bi’dat ve/veya sapkınlık olarak görülmüş, İbn Teymiyye örneğinde olduğu gibi saldırı olarak kabul edebilmiştir,

Öte taraftan ihtisaslaşma probleminde bireysel özümseme etabı ise Türk-İslam Dünyası eğitim anlayışının kendi bünyesinden türettiği ama ayrı özellikleriyle kabul ettiği bir yapıdır. Ayrı yumurta ikizlerinden biri gibi değerlendirildiğinde bireysel özümseme etabındaki ihtisaslaşma probleminin, hem meclisine kabul eden hem de meclise katılmayı rıza, imkân, yetenek ve yeterliliğiyle talep eden arasındaki ilişkiye dayandığı görülmektedir. Dahası herhangi bir otorite, kurum, organ veya seçkin tarafından müdahalenin olmadığı, hatta desteklediği bir süreç söz konusudur. Peki neden bu bakış tarzı kurumsallaşma sürecine uygulanmamıştır? Çalışmanın ortaya koyduğu veriler göz önünde bulundurulduğunda cevap açıktır: Zorunluluk ve rıza. Zorunluluk, temel öğretinin “uygun ve yeterli görüldüğü kadar” ihtisaslaşmayı, rıza ise öğrencinin “yetenek ve becerileri ölçüsünde öğrenebildiği kadarı” ifade etmektedir. Zorunluluk dairesinde ihtisaslaşmanın, yetkiler; rıza nispetinde ihtisaslaşmanın ise yetkinlik derecesiyle eğitim anlayışına konumlandırıldığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, Türklerin İslamiyet’i kabul etmesiyle hem bu dünya hem de öte dünya arasındaki paralelliğin akılcı bir zeminde işlendiği ve bu işleyişin cami, tekke ve sonrasında da sistemli ve düzenli bir şekilde XI. yüzyıldan itibaren yükseköğretim kurumlarında sürdürüldüğü eğitim tarihçesine bakıldığında, eğitim anlayışının kendi iç dinamiklerini kurduğu bir işleyiş görülecektir. Ancak bu işleyişin, görünüşte olgunlaşmış ama içi ham kalmış problemlerle dolu olduğu da fark

edilecektir. Hem kurumsallaşma hem de bireysel özümseme süreci düzleminde ihtisaslaşma problemi de bu problemlerden biridir ve bu makale eğitim tarihi araştırmalarına bu gizli özneyi dâhil etmek gerektiğini önermektedir.

### Kaynakça

- Abdülhamid, İ. (2011). *İslam'da i'tikadi mezhepler ve akaid esasları* (M. S. Yeprem, Çev.). Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Arshad, A. (2003). Understanding madrasas. *Economic and Political Weekly*, 38(22), 2123-2126. <http://www.jstor.org/stable/4413617>
- Aydınlı, A. (2004). “İcâzet” Hakkındaki Bir Makalenin İcâzeti. *Hadis Tetkikleri Dergisi*, 2(2), 151-154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/607192>
- Bayram, S., & Karabacak, A. H. (1981). Sahib Ata Fahrüddin Ali'nin Konya, İmaret ve Sivas Gök Medrese Vakfiyeleri. *Vakıflar Dergisi*, 13, 31-69. <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/1261/Bayram%20%26%20Karabacak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Birgül, M. F. (2014). İlm-i kelâm'ın doğuşu ve doğası hakkında felsefi bir tahlil. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 1-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160588>
- Bozkurt, N. (1993a). Darülhadis. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 8, ss.527-529). İstanbul: TDVİAM.
- Bozkurt, N. (1993b). Dârülkurrâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 8, ss. 543-545). <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/8/C08016150.pdf>
- Cantay, G. (1992). *Anadolu Selçuklu ve Osmanlı darüşşifaları*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Coşkun, C. (2022). *Bilim ve düşünce kültürü bağlamında karanlık çağ nedir? Orta çağ ne değildir? içinde sosyal bilimlerde seçme konular 6*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Çay, A. (1984). Anadolu Selçuklularında medreseler: Medreseler hakkında genel bilgiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 101-109.
- Gazâlî. (1960). *El-Munkızu Min-Ad-Dalâl* (H. Güngör, Çev.; 2. bs). Ankara: Maarif Basımevi. <https://www.ghazali.org/books/mun-turk.pdf>
- Gazâlî. (1971). *İtikad'da orta yol (al-İktişâd fi'l-İ'tikâd)* (K. Işık, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/12603/%C4%B0tikad%27da%20Orta%20Yol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Görgün, T. (2017). İci, Adudüddin Kadı Ebü'l-Fazl Abdurrahman B. Rükneddin B. Abdurrahman (ö. 756/1355). E. Altaş (Ed.), *İslâm İlim ve Düşünce Geleneğinde Adudüddin el-İcî* içinde (ss. 21-76). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hallâf, A. (1985). *İslam hukuk felsefesi (İlmu Usuli'l-Fıkh)* (H. Atay, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Huff, T. E. (2008). *Modern bilimin doğuşu ve yükselişi* (İ. Kalaycıoğulları, E. Tağman, & A. Yetmen, Çev.). Ankara: Epos Yayınları.
- İdrız, M. (2003). İslâm eğitim yaşamında icazet geleneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 169-188. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302605>

- Imamuddin, S. M. (1984). Mosque as a centre of education in the early middle ages. *Islamic Studies*, 23(3), 159-170. <http://www.jstor.org/stable/20847268>
- İnalçık, H. (2022). *Şair ve Patron*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Kamali, M. H. (1996). Methodological issues in Islamic Jurisprudence. *Arab Law Quarterly*, 11(1), 3-33. <http://www.jstor.org/stable/3381731>
- Konyalı, İ. H. (2007). *Konya tarihi*. Konya: Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Kuran, A. (1969). *Anadolu medreseleri*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Mohamed S. El-Garh. (1963). *Middle East Journal*, 17(1/2), 168-170. <http://www.jstor.org/stable/4323566>
- Özerverli, M. S. (1996). Gazzâlî/ 2. Bölüm: Kelâm ilmindeki yeri. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 13, ss. 505-511). <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/13/C13015817.pdf>
- Sabra, A. I. (1996). Situating Arabic Science: Locality versus essence. *Isis*, 87(4), 654-670. <http://www.jstor.org/stable/235197>
- Sarıkcıoğlu, E. (2008). Felsefe ve ilahiyat. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 115-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/flsf/issue/48604/617496>
- Şa'bân, Z. (2011). *İslâm hukuk ilminin esasları (Usûlü'l Fıkh)* (İ. K. Dönmez, Çev.). Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları. <https://www.muhammedbalci.com/hukukdunyasi/alintilar/1712.pdf>
- Tez, Z. (2001). *Ortaçağ Müslümanları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türcan, T. (2005). Fıkıhtan İslam Hukukuna-fıkıhın İslam hukukuna evrilme süreci üzerine bazı düşünceler. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 6, 11-22.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2014). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünver, S. (2014). *Selçuklu tababeti*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yardım, A. (1993). Darülhadis (Anadolu Selçukluları ve Osmanlılarda darülhadis). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 8, ss. 529-532). <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/8/C08016301.pdf>
- Yavuz, Y. Ş. (2002). Kelâm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 25, ss. 196-203). <https://islamansiklopedisi.org.tr/kelam--ilim>
- Yavuz, Y. Ş. (2007). Nübüvvet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 33, ss. 279-285). <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/33/C33023758.pdf>