

II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ DİN EĞİTİMİNİN GENEL MANZARASI

Muhammed Şevki AYDIN*

Giriş

Memleketimizde din eğitiminin bugünkü durumunu doğru tesbit etmek, bu konuda doğru hükümlere varmak için genel eğitimimizin ve din eğitiminin tarihî seyrini hesaba katmak, özellikle Tanzimat'tan sonraki gelişmeleri çok iyi bilmek şarttır. Tarih çok iyi analiz edilip kavranmadan bugün sağlam adımlar atmanın, geleceğe ümitle koşmanın imkansızlığı bir gerçektir. Unutmamak gerekir ki, II. Meşrutiyet, uzun bir tarihî seyrin neticesinde ilan edilmiş olduğu gibi Cumhuriyet de, bir anı oluş değildir; belki asırların birikiminin tecellisidir. Tanzimat ve Meşrutiyet, Cumhuriyet'in ayak sesleridir. Cumhuriyet öncesi devrede II. Meşrutiyet'in ise özel bir yeri ve önemi vardır. II. Meşrutiyet dönemi, Cumhuriyet'in hazırlıklarının yapıldığı laboratuvar olarak kabul edilebilir. Öncesine göre daha galleli geçmesine rağmen II. Meşrutiyet dönemi, «fikir mahsulleri bakımından şimdiye kadar görülmeyen bir zenginlik ve derinlik arzeder.» Cumhuriyet sonrasında konuşulan ve gerçekleştirilmesi için gayret gösterilen hemen hemen hiç bir şey yoktur ki, II. Meşrutiyet döneminde hakkında konuşulmuş, yazılmış veya tartışma yapılmış olmasın (1). Mahallî dil ile öğretim (2), harflerin değiştirilmesi (3), Türkçenin ıslahı (4), eğitimin millî-lâik veya dinî olması (5),... gibi meseleler bu devrin tartışılan konularındandır. İşte böyle bir gerek-

(*) Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Görevlisi

1. Mümtaz Turhan, Kültür Değişimleri, MEB yay., İstanbul, 1969, 290-1.
2. Osman Ergin, Türk Maarif Tarihi, İstanbul, 1977, c. 3-4, 1292-6.
3. Age., c. 3-4, 1291.
4. Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, MEB yay. İstanbul, 1974, 228.
5. O. Ergin, age., c. 3-4, 1351 vd.

çe ile bu makalede, II. Meşrutiyet dönemi din eğitim-öğretiminin panoraması, bu alanda yapılanlar -ana hatlarıyla- verilecektir.

II. Meşrutiyet Dönemi Maarifi İçinde Din Eğitim-Öğretimi

Meselenin, iyi anlaşılması bakımından, genel tarihi bağlamı içinde ele alınmasında fayda var. Bilindiği gibi Osmanlı Devleti, üst üste askeri yenilgiler sayesinde uyanıp Batı'nın çok gerilerinde kaldığını farkedebildi. XVIII. yüzyılda gerekliliği anlaşılan (6) ve öncelikle askeri alanda icra edilen Batı'ya açılma ve ıslahat hareketleri, Tanzimatla hızlandı; sonra I. ve II. Meşrutiyet ilan edildi... (7). II. Meşrutiyet'in ilanına kadar sürdürülen ıslahat ve tanzimat hareketleri sayesinde ilerleme şöyle dursun; «İmparatorluğun üzerine binen yük» daha da artırıldı (8). Bunun en önemli sebepleri arasında, sistemsizlik, plânsızlık, meselelerin özünü kavrayamama, kör taklitçilik, özellikle dikkati çekmektedir. Batı hakkıyla tanınmadan garphlaşmağa girişilmiş; usulü ve yönü doğru tesbit edilememiştir. Meseleye nereden başlanacağı, neyin asıl neyin teferruat olduğu, nelerin alınıp nelerin alınmayacağı, öncelik-sonralık durumu düşünülmeden hareket edilmiş; tatbik kabiliyetinin olup olmadığı hesap edilmeden veya ona göre kamu oyu yahut en zarurî vasıtalar hazırlanmadan bir takım ıslahat hareketlerine girişilmiştir. İçinde çalışacak insanlar düşünülüp yetiştirilmeden teşkilatlar kurulmuş; uygulayacak hakimler, memurlar yetiştirilmeden kanunlar talimatnâmeler ve nizamlar vazedilmiştir. İlim ve irfan değil de, ordunun düzeni gibi çabuk netice verecek ikinci, üçüncü derecede işler, hareket noktası olarak kabul edilmiştir (9).

Eğitim-öğretim alanında gösterilen çabalar da, methodsuzluk ve sistemsizlik yüzünden, fayda yerine daha da zararlı neticelere yol açmışlardır (10). Medreselerin karşısında mektepler açıldı. Bu da, temel bir felsefeden ve metoddan yoksundu. Sözgelimi, sıbyan

6. Hüseyin Gazi Yurdaydın, İslâm Tarihi Dersleri, Ankara, 1982, 140.

7. Bütün bunlar, iç ve dış şartların ve güçlerin zorlamalarıyla yapıyor-du Bk. O. Ergin, age., c. 1-2, 418-9., H.G. Yurdaydın, age., 154, 162-3. Bernard Lewis, Modern Türkiye'nin Doğuşu, Çev. Metin Kıratlı, TTK yay., Ankara, 1970, 107.

8. B. Lewis, age., 171.

9. M. Turhan, age., 199, 233-8, 256-7, 259.; Samiha Ayverdi, Milli Kültür Meseleleri ve Maarif Davamız, İstanbul, 1976, 13, 100.

10. O. Ergin, age., c. 1-2, 418-9.

mekteplerine elsürülmeden rüşdiyelerle uğraşılıyor; bunlar yoluna konmadan idadilerin açılmasına girişiliyor; orta ve liseler açılıp rayına oturtulmadan, lüzumu kadar öğrenci hazırlanmadan Darulfunun (Üniversite) açılıyordu. Neticede, şeklen medreselerden farklı, ruhen ve metodca onlardan farksız; ama değişik zihniyette mektepler ortaya çıktı (11). Mektep-medrese kavgası olduğu gibi, mekteplerde de yeknesaklık yoktu. Devletin açtığı mektepler yanında azınlıkların ve yabancıların mektepleri de vardı (12). Üstelik bu azınlık ve yabancıların mektepleri son derece avantajlı konumdaydılar (13). Kısacası, maarif alanında, cemiyetin ihtiyaçları ve şartları iyi tesbit edilmeden, bir şeyler yapmağa çalışılıyor; dolayısıyla olumlu sonuç alınamıyordu (14).

II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle her şeyin düzeleceği, bütün ızdırapların son bulacağı sanılıyordu. Fakat neticede ümitler boşa çıktı (15). Olup bitenler, bu inkilapta da düşüncenin önce, aksiyonun sonra gelmediğini; hareketin felsefî bir temelden yoksun olduğunu; yönetenlerin yetersizliğini ortaya koyuyordu (16). Şartlar çok değişmişti. Artık -Tanzimattaki gibi- idarede bir reform değil, toplum ve devlet yapısında, Türk insanının şahsiyet örgüsünde yapılacak tasarruflarda kurtuluş aranıyordu. Bu yeni durum için Tanzimat düşünceleri yetmiyordu; tanzimatçılar, düşüncede ve aksiyonda iyice aşılıştılar. Yeni kadro, tanzimatçı fikirlerin iştirakiyle eski kadroyu devirmişti; ama sonra ne yapacaklarını şaşırışlardı. Ümitsizlikler ve ciddi endişeler duyulmağa başlandı. Fikrî tartışmalar, kargaşalar, sürpriz olaylar; dolayısıyla idarecilerin günübürlük ve zikzaklı tavır almaları... bu dönemin en bariz vasıfları oldu (17).

Böylesine olumsuz şartlardan eğitim-öğretimin etkilenmesi, elbette mümkün değildir. Bu dönemin ilk yedi yılı tam bir karasızlık ve bocalama safhasıdır. Bu dönemde eğitim alanında

11. Age: ve c., 425.; H.A. Koçer, age., 235-6.; M. Turhan, age., 257.
12. O. Ergin, age., c. 5, 1607, 1741.; H. Raşit Öymen, Türkiye'nin Ana Eğitim Problemleri, I, 2, bas, Ankara, 1969, 11, 24-5.
13. O. Ergin, age., c. 1-2, 725-6.
14. H.A. Koçer, age., 231.; M. Turhan, age., 260-1.
15. B. Lewis, age., 171, 302.; Y. Hikmet Bayur, Türk İnkılabı Tarihi, I. Kısım: 2, Ankara, 1964, 225.
16. B. Lewis, age., 210.; H.A. Koçer, age., 241.; S. Ayverdi, age., 60, 128.
17. H.A. Koçer, age., Eğitim Sorunları Üzerine İnceleme ve Düşünceler, Ankara, 1975, 114.; B. Lewis, age., 229-30.

bir şeyler yapma imkânı vardı. Fakat her meselede olduğu gibi, eğitim - öğretim meselesi de hep tartışılıyor, çözüme gidilemiyordu (18). Bu ilk yedi senede Türk olmayan mebusların, Patrikhanelerin, siyasi fırkaların, dinî ve etnik grupların, matbuatın ve nihayet yabancı hükümetlerin gösterdikleri müşkilat ve ileri sürdükleri engeller ve yöneticilerin fikir birliği içinde olmaması yüzünden pek bir şey yapılamamış, maarif işlerinde esaslı ve sabit bir adım atılamamıştır (19). Balkan harbi, aydınımızın gözünü açtı. Eğitim-öğretimi yaygınlaştırma ve keyfiyetce geliştirmenin lüzumunu anlaşıldı. Bundan sonraki yıllarda, il genel meclisleri açıldı, özel idareler kuruldu (20), Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu çıkarıldı (21), Tek fırka iktidar olunca bir sürü siyasi fırka susturuldu. İttihat ve Terakî'nin maarif anlayışı da günden güne gelişme kaydetti. Tevhid-i Tedrisata doğru adım attı (22), hususî ve cemaat mekteplerininin devletçe murakabe ve teftişinin önemini farkettiler (23)...

II. Meşrutiyet döneminde mühtelif meslek mektepleri açılmış (24), öğretmen okullarının ıslahına çalışılmış (25), ilköğretim kanunu ile kızlar orta, lise ve yüksek tahsile iştirak ettirilmiş (26), ilmi encümenler kurulmuş (27), Darulfununun ıslahı yolunda önemli adımlar atılmış, araştırma enstitüleri kurulmuş (28). Bu tür olumlu adımlara rağmen «maarifte, memleket ihtiyaçlarına uygun bir prensip hakim olmamış, önceden hazırlanmış bir plâna, muayyen bir hedef ve gayeye göre hareket edilmemiş, keyfiyet ihmal edilerek yalnız kemiyete ehemmiyet verilmiş» olduğundan eğitim-öğretim meselesi, rayına oturtulamamış, beklenen netice alınamamıştır (29): Yine mektep-medrese kavgası sürüyor; ilköğretim yaygınlaştırılmamış, genelde cehalet hakim; eğitim-öğretimde

18. Bk. O. Ergin, age., c. 3-4, 1274-5.

19. Age. ve c., 1273.

20. 12 Mart 1913 te Meclis'ten çıkmış, O. Ergin age vec. 1296-1302.; H.A. Koçer, T. Modr. Eğt. Doğş. ve Geliş. 188-9.

21. O. Ergin age, ve c., 1302 vd. H.A. Koçer age., 190 vd.

22. Bk. O. Ergin, age. ve c., 1339 vd.; H.A. Koçer, age., 221.

23. O. Ergin, age ve c., 1280-7.

24. Age. ve c.; 1483 ved.

25. Bk. H.A. Koçer, age., 199 vd.

26. Özlü bilgi için bk. H.A. Koçer, Eğt. Sor. Üz. İnc. ve Düş. 27.

27. O. Ergin, age. ve c., 1291.

28. Ne var ki, Darulfunun da, mütareke yollarının olumsuz etkisinde kalacaktır. Bk. H.A. Koçer, age, 112-8.

29. O. Ergin, age ve c., 1337-9; M. Turhan, age., 270.

çevre şartları ve memleket ihtiyaçları gözetilmiyor; eğitim-öğretim usulü, pedagoji ve psikoloji ilimleri açısından ilkel, ameli değil ezberci; maarif teşkilatı düzensiz; liyakatlı öğretmen yetiştirilemiyor; müteşebbis insan yerine tüketici memur ruhlu insan yetiştiriliyor; eğitimde amaç belli değil (30). Haklı olarak, bu dönem, maarif açısından «bocalama, kargaşa ve duraklama senele-ri» olarak nitelendirilmektedir (31).

Din eğitim-öğretimi, genel eğitim-öğretimin bir cüz'üdür. Bu sebeple, o dönemin din eğitim-öğretiminin, genel eğitim-öğretiminden farklı olacağı beklenemez. Tabii olarak o da, bu genel kargaşa içinde payına düşeni alacaktı; aldı da. Bu dönemin din eğitim-öğretimi anılınca elbette iki müesseseye akla geliyor: Medrese ve Mektep. Ancak, her iki kurumdaki din eğitim-öğretimi, birbirinden tamamen farklıydı.

Kuruluşundan itibaren çok iyi hizmetler veren, bugün bile takdirle anılan medreseler, XVI. asırdan itibaren bozulmağa ve gerilemeğe başladılar. İlk defa III. Mehmed (1595-1603) devrinde ıslahına ihtiyaç duyulan medrese (32), bir türlü kendisini yenileyemediği yoluna devam etti. II. Abdulhamit döneminde medreselerinin askerlikten muaf tutulmaları, bu müesseselerin asker kaçaklarıyla dolmalarına yol açtı. Bu durum ise, medreselerin bozulmasını ve seviyesinin daha da düşmesini hızlandırıcı bir faktör oldu (33). 1908 inkilabından sonra medreselerin ıslahı meselesi yeniden ele alındı. Meşrutiyet'in ilanıyla bir fikir ve tartışma hürriyetinin sağlanması, medreselerin ıslahı hakkında da bir çoklarının fikirler ileri sürmelerine imkan tanıdı. Bir vakitler ülkenin yükselmesinde, sonra gerilemesinde etkili olmuş medreseler konusunda tüm aydınların söyleyecekleri vardı. Artık medreselerin işe yarar kurumlar olmaktan çıktıkları herkesce, medreselilerce bile kabul edilmişti. Akli başında herkes, ıslah edilmezlerse medreselerin, kendiliğinden silineceklerini görüyordu. Bazı kişiler de, medreselerin ıslah edilemeyeceğini; dolayısıyla, tamamen

30. O. Ergin, age. ve c., 1351-2.

31. Age. ve c. 1273.; H.A. Koçer, T. Medr. Eğt. Doğ. ve Gels., 169.

32. Bk. Hüseyin Atay, Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi, İstanbul, 1983, 174-5.

33. Age., 139.; Mustafa Akdağ, Türkiye'nin İçtimai ve İktisadi Tarihi, İstanbul, 1974, c. II., 468.

ortadan kaldırılmalarının gerektiğini çekinmeden ileri sürüyorlardı (34).

Medreselerin ıslahı için, özetle, şunlar yapıldı: 1910 da çıkarılan Medaris-i İlmiyye Nizamnamesi ile 12 yıl olarak düzenlenen medrese öğretimi; coğrafya, fizik, kimya.. gibi derslerin de programa alınmasıyla mekteplerin dersleriyle uyum sağlayabilecek duruma getirilmesi amaçlandı. 1912 yılında Durulfunun'da bir Ulum-u Aliyye-i Diniyye Enstitüsü kurulunca, medrese, «hukuktan sonra eğitim ve öğretim alanının da, elinden gitmekte olduğunu farketmiş; ancak o zaman kendi bünyesinde ıslahata gitmek mecburiyetini hissederek «İslah-ı Medaris Nizamnamesi» (1914) ile kendini toparlamağa çalışmıştır. Dörder yıllık üç devreye ayrılan ve 12 yıl olarak belirlenen medrese eğitimi, orta, lise ve yüksek kısımları ile Daru'l-Hilafeti'l-Aliyye Medreseleri adını alırken, Süleymaniye Medreseleri, tefsir, hadis, kelâm ve fıkıh doktoralarına ayrılmıştır. Bu gelişmeler üzerine Darulfunun'daki Ulum-u Aliyye-i Diniyye Enstitüsü kaldırılmıştır.» (35) 1921 de TBMM Hükümetince Medaris-i İlmiyye Nizamnamesi çıkarılmıştır. Gerekçesinde, TBMM'ne her taraftan halkın, imam, müezzin ihtiyacını karşılamak için başvurmakta olması gösterilmiştir. Bu nizamname, eski medreseleri, Medaris-i İlmiyye adı altında teşkilatlandırmıştır. Programlarda dinî, hukukî dersler yanında Maarif Nezareti mekteplerinde yer alan bazı sosyal ve müsbet ilim dersleri de görünmektedir. Öğrenim, 12 yıldır (36). Bütün bunlara rağmen medrese, -her nedense (?) - bir türlü kendini yenileyemedi; toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek duruma gelemedi, İslâm'ın, Asr-ı Saadet'teki saflığıyla ortaya konulup çağın icaplarını gözetilerek yorumlanmasını, hurafelerin yok edilmesini isteyen ve II. Meşrutiyet döneminin ana fikir akımlarından biri olan İslamcılık cereyanı mensuplarının, batıcılar kadar medreselilerle de kavgalı oldukları hatırlanacak olursa bu sonkilerin durumu daha iyi anlaşılır.

Medreseler niçin ıslah edilemediler? H. Atay'a göre, medreseler «ıslah edilemedi» değil de, «ıslah edilmediler» demek daha

34. H. Atay, age., 214 vd.; Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, 2. bas. Ankara, 1985, 261-2.

35. Beyza Bilgin, Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ankara, 1980, 35.; İsmet Parmaksızoğlu, Türkiye'de Din Eğitimi, MEB yay. Ankara, 1969, 18 vd.

36. Y. Akyüz, age., 263.

doğru olur. Medrese problem olmadı; «Problem edilmeğe başlandı.» Osmanlıyı yıkmak isteyenler, medresenin yıkılmasını kaçınılmaz bir şart olarak gördüler ve kasden medresenin ihmalini sağladılar. Neticede, tüm medreselilerin candan istemelerine rağmen medrese ıslah edilemedi. Medresenin, «kasden yüzüstü yıkılmaya terk edildiği gözle görülebilecek durumdaydı.» «Medresenin, asrın ve zamanın ilerleyen ilim ve fenlerini kendi programına almamakla itham edilmesi, hedefi saptırmaktır.» (37) «Batı'nın bilim ve fen anlayışının, Türk hayatına uygulanması ile çağdaş eğitimin ve öğretimin ülkeye girmesi sağlanırken medreseleri huzursuz etmemek, başka bir deyişle ihmal etmek» (38), «devleti Batı'ya yaklaştıracak eğitim ve öğretimi, medresenin dışında, ayrı mekteplerde gerçekleştirmek yoluna gidilmiştir. Bu durumda medreselerin toplumdaki yerini bütün bütün kaybedecekleri tabii idi.» (39).

Medreselerin yanında mekteplerin açılmasıyla mektep-medrese kavgası başladı. O şartlarda bundan tabii bir şey olamazdı. Zira biri ihmal edilirken diğeri taltif ediliyor; biri indirilirken diğeri yükseltiliyor; biri mevkiini terk ediyor diğeri oraya aday oluyordu. Elbette bu iki kurum, birbiriyle zıtlasacak; birinin ak dediğine diğeri kara diyecekti ve öyle oldu (40). Buna, ancak Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) son verecektir.

Başlangıçta teknik ihtiyaçlarla mektepler açılmaya başlandı (1773 ten itibaren). Osmanlı-Türk eğitim-öğretim sisteminin içine girmeğe başlayan bu ilk mektepler, genellikle askerî yüksek okul durumunda olup hazırlık sınıfları da kendi bünyelerinde yer alıyordu. Dinin, ayrı bir ders olarak uygulanması, önce bu askerî okullarda başladı. Tanzimattan sonra mekteplerin açılması işi, iyice hızlandı. Din Eğitimi ve Öğretimi, bağımsız bir disiplin olarak, bir problem olarak ülkemizde ilk defa, işte bu mekteplerin, geleneksel öğretim kurumları olan medreselerin yanında yer alması ile birlikte ortaya çıkmıştır (41). Öğretim sistemimize mekteplerin katılmasına kadar» öğretim kurumlarında din, ayrı bir branş olarak değil, temel öğretimde öğretimin bütününü oluşturacak, mesleki ve yüksek öğretimde ise, öğretimin bütününe sine-

37. H. Atay, age., 216-23.

38. B. Bilgin, age., 34.

39. Age., 39.

40. Mehmed Şemseddin, Zulmetten Nura, İstanbul, 1331 (1915), 206-7, 302.

41. B. Bilgin, age., 33.; A.Ü.İ.F. 1981-82 Öğrt. Yılı Din Eğitimi Ders Notları 1.

cek şekilde ve ibadet hayatı ile sıkı bir ilişki içinde bulunuyordu.» Yeni açılan mekteplerde ise «din öğretimi artık öğretimin içinde bir birim, dersler arasında bir ders olmuştur. Bu durumu şöyle ifade etmek mümkündür: Eski öğretim sistemi, eğitimi «dini eğitim» olarak görüyordu. Yeni öğretim sistemi ise dini, genel eğitim içinde bir birim, bir brans, yani «dinin öğretimi» olarak görmektedir.» (42).

Tanzimat sonrasında uygulanan Osmanlılık politikası gereği devletin din açısından tarafsız kalması, din eğitim ve öğretiminde değişikliğe yol açtı. Bu iş, her toplumun cemaat teşkilatına bırakıldı. Müslüman Türklerin ise böyle hazır bir teşkilatı olmadığından din eğitimi ve öğretimi, modern eğitim-öğretim içinde çok zayıf kaldı (43). Devlet ve toplum tarafından alabildiğine rağbet gören, itibarı son derece yüksek, Türk ailelerin bile çocuklarını kaydettirmek için can attıkları azınlık ve yabancı mektepleri, «hem genel kültür hem din eğitimi bakımından Türk toplumunu olumsuz yönde etkilemiş, öğrenciler şuurlu veya şuursuz onların kültürlerinin ve dinlerinin etkisi altında yetişmişlerdir.» Bu hususta çok acı hatıralarımız var (44). Devletin açtığı mekteplerde «Batı sistemi ile birlikte muhtevanın da aynen alınması, milletin kendinde olanı geliştirecek bir eğitime imkan vermemiştir.» (45) Neticede bu mektepler, medreseye zıt zihniyete sahip; ama seviyesizlikte pek te ondan geri kalmayan kurumlar haline gelmişlerdir (46):

İşte II. Meşrutiyet dönemine din eğitim-öğretimi bakımından böylesine bir yapıyla girildi. Üstelik, Türk toplumu aleyhine mevcut olan olumsuzluklar iyice çoğalmış ve büyümüş olarak. Ne yazık ki, bu dönemde de problemler çözülememiş; bilakis büyüyecek sürüp gitmişlerdir. Bu, hiç bir şey yapılmadı anlamında değil. Çok şey düşünüldü, bu konuda fikirler ileri sürülüp tartışıldı; fakat bunlar icraata sokulamadı. Z. Gökalp, M. Akif gibi mütefekkir ve yazarların, millî kültürün korunup geliştirilmesi; dolayısıyla da din eğitim-öğretimine gerekli önemin verilmesi konusundaki ısrarlı gayretleri; İttihat ve Terakki'nin çabaları küçümsene-

42. B. Bilgin, Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi, Ankara, 1988, 45.

43. B. Bilgin, Ders Notları, 8.

44. B. Bilgin, Türk. Din Eğit. 38-9. Ayrıca geniş bilgi için bk. O. Ergin, age., ve c., 1362-3.; H. Raşit Öymen, age., 17-8

45. B. Bilgin, age., 39.

46. Bk. 11 nolu dipnot.

mez. Ne var ki, bütün bunlara rağmen, Müslüman-Türk unsurun din eğitim-öğretimi konusunda olumsuzlukların önü alınamadı; sadece mesele, enine boyuna fikri planda irdelendi, çok önemli fikirlerin ortaya çıkması sağlandı.

II. Meşrûtiyet döneminde de azınlık ve yabancı mekteplerinde diğer dinlerin eğitimi ve öğretimi, tam bir serbestlik içinde iyi bir şekilde yürütülürken, devletin mekteplerinde din öğretiminin iyi yürümediğini görüyoruz. 1910 da yayınlanan Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu Layihası'nda, din eğitim-öğretimine gerekli önemin verilmesi ve icab eden önlemlerin alınmasına dikkat çekilmiştir (47). Ancak «devletin genel politikası ve karşılaşılan iç ve dış tazyiklerin tesiri altında dinî eğitimi, müstakar bir seviyede tutmak mümkün olmamıştır.» (48). Din eğitim ve öğretimine ayrılan ders saatleri zamanla artırılmış; ama bu konuda da metod-suzluk, Batı taklidciliği ve hayranlığı, meselelerin özünün kavranmasını önlemiştir (49). Haliyle bu dönemde de din eğitim-öğretimi, beklenen neticeyi vermesi şöyle dursun; daha da zararlı olmuş; öğrencide necîb hisler uyandırıp besleyeceğine, onlarda dine karşı lakaytlılık, hissizlik, ve nefrete yol açmıştır (50). Bu durum ise, halk-aydın zıtlaşması, mektepli-medreseli kavgası, içtimai tefrika .. gibi birçok ciddi sosyal problemleri doğurmuştur.

Mekteplilerin, dinî ve millî değerlere karşı lakayt tutumları, bu müesseselerden yetişen aydınların, dinî ve millî değerleri aşağılaması, millete yabancılaşması, halkla kaynaşamayıp ondan uzaklaşması, kamu vicdanında bu müesseselerin mahkum edilmesine yol açmıştır. Artık halk, mektepleri, kendine yabancı ve tehlikeli olarak algılamaya başladı. Bu yargıya sahip olan halk, çareyi, bu müesseselerden uzak durmak, oralara çocuklarını göndermemekte buldu. Cehaletin pencesinde can vermekte olan memleketimiz için bu tavrın nasıl tehlikeli durumlara yol açacağı açıktır. Bu hususta M. Şemseddin şunları söylüyor: «Mekteplerde dinî hislerin geliştirilemediğine dair pek çok kimselerin şikayetlerini dinledim. Hatta bir çok kimseler, sırf bu kanaatin etkisiyle, çocuklarını mekteplere göndermede tereddütlü olduklarını söyle-

47. O. Ergin, age., ve c., 1304-5.

48. İ. Parmakızıoğlu, age., 17.

49. Agy. Ders programlarındaki din derslerinin haftalık ders saati ve diğer derslere oranı için bk. age., 16.

50. M. Şemseddin, Z. Nura, 306.

diler. Zaten maarifce züğürt, belki hiç olan şu memleketde halkın, mekteplere karşı bu yolda bir zan beslemeleri pek üzülecek bir durumdur. Vilayetteki sultanî ve idadilere devam eden öğrencilerin kaçının taşradan (mülhakattan), ne kadarının merkezden olduğuna dair yürüttüğüm incelemeler neticesinde Kastamonu Sultanisi'ne devam eden yatılı öğrencinin büyük bir kısmı parasız olup, gerek taşradan ve gerek merkezden gelen ücretli öğrencilerin sayısı birkaç taneden ibaret; gündüzlü öğrencilerin çoğunu da memurların çocuklarıyla hristiyan öğrencilerin oluşturduğunu, son derece hayret ve üzüntüyle öğrendim. Demek ki, hükümet, ücretsiz öğrenciler almasa, koskocaman Kastamonu Vilayeti'nde sultanîye devam eden ancak beş-on öğrenci bulunacak! Çünkü halkta mektebe karşı her nasılsa bir soğukluk (benimsememe) meydana gelmiş! Memleketin geleceği için pek tehlikeli olan bu zannı, halkın zihninden silmeğe çalışmak kesinlikle gereklidir.» (51).

Acaba bu din derslerinden olumsuz sonuç alınmasının sebepleri nelerdi? Elbette, bu sosyal ve eğitsel vakıanın çok yönlü ve muhtelif sebepleri vardır; dolayısıyla bu olguyu, bir veya bir kaç sebeple izaha kalkışmak durumunda olamayız. Ancak, biz burada, doğrudan dersle ilgili olup önemli sebeplerden sayılan birkaç unsura temas etmekle yetineceğiz.

Herşeyden önce liyakatlı din dersi öğretmeni yoktu. Yeni metodlarla öğretimi yapılan bir çok ders arasında din dersi geleneksel metodlarla verilmeğe çalışılıyordu. Mektepleri açanlar, burarlarda yeni yapılanma içinde modern metodlarla ders yapacak din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesini hiç düşünmemiş; bu kurumlarda din eğitim-öğretimi işi, cehaletin yedeğine terkedilmiş olan medrese mensuplarına bırakılmıştır. İslâmî ilimlerde derinleşmemiş, müsbet ilimlerden nasipsiz, pedagojik formasyondan yoksun, öğrencilerinin dünyasına tamamen yabancı ve habersiz, devrin felsefî cereyanları hakkında malumatsız, muhatabı ikna etme yerine tehditlerle (dinî) susturmayı çıkar yol gören bir din dersi öğretmenin, o şartlarda başarılı olması nasıl beklenebilir? O günün öğretmenin, böylesine liyakatsiz olduğu, acı acı anlatılmaktadır :

«Kesin müsbet ilimlerle münasebete geçmiş dimağlara, din namına, İslâmiyetle hiç bir ilgisi olmayan hurafeler anlatılırsa,

tabii öğrenciler, hakikata karşı hurafelere meyiletmemekten öte, dini, bu anlatılanlardan ibaretmiş gibi zannederek şüpheyeye bile düşerler. Müsbet ilimlerin kesin kanunlarını öğrenen bir gence, hurafat değil; yüce islâmî esaslar öğretilirse şüphesiz ki, dine olan hürmet ve bağlılığı artırır. Fizik, jeoloji, ve astronomi derslerini okumuş bir öğrenci, yerin altında öküz; dümdüz olan yerin etrafında Kaf dağı ve daha bilmem neler... bulunduğuna inanmamakta tabii ki ma'zurdur. Bundan dolayı, o öğrenciyi değil, ona din diyerek bu gibi hurafeler anlatan herifi azarlamalıdır.» (52) «Mekteplerde din derslerini okutmayı üstlenecek zatların, İslâmın yüce hakikatlarını derinlemesine bellemiş olması ne kadar la-zım ise yeni ilimlere vakıf olması da o derece gereklidir. Aksi takdirde mekteplerde din derslerinin büsbütün kaldırılması, okutulmasından daha az zararlı bir tedbir olur!... Çünkü, İslâmî hükümler hakkında derin araştırmalarda bulunmamış olan bu gence, din namına hikayeler, aklın kabul etmeyeceği hurafeler söylenir ve aynı zamanda kesinliğine tecrübeyle kanaat getirdiği il-mî hakikatların, dine zıt şeyler olduğu telkin edilmek istenirse bu gencin, ne o sözlere ve ne de bu telkinlere kulak vermemesi; aksine, istihzayla dudak bükmesi pek tabii bir hareket olur.

İlimlerden haberdar gençlerde dine karşı görülen lakaytlığın başlıca sebebi, din öğretimiyle görevli olanların, İslâm'ın hükümlerini araştırmadaki noksanlıkları ve yeni ilimlerden tamamiyle nasipsiz bulunmalarındır. ... Millî mevcudatımızı muhafaza etmek, vatana pek ahlaklı, fedakâr, edep abidesi ve ilim sahibi gençler yetiştirmek için din derslerini ve özellikle akaid derslerini sağlam ve ilmî esaslara dayandırmak, bu vazifenin yerine getirilmesini dirayetli ve faziletli dimağlara bırakmak icab eder. Yoksa şimdiye kadar takib edilen metoddaki ısrar edildiği takdirde din dersi öğretimiyle, dinsizliğe daha fazla bir eğilim doğurmaktan başka bir şey yapılmamış olur...» (53).

Z. Gökâlp de şunları söylüyor: «Yetiştirilmesine itina edilme-yen uzuvlardan biri de ulumu diniyye muallimleridir. Bu muallimlerin ulumu riyaziyye ve müsbeteden biraz nasip almış olan talebeler karşısındaki vaziyetleri gayet acıklıdır. Bunlar ekseriya talebenin suallerine makul ve mantıkî bir cevap itasından aciz kalarak, - Sus kafir oldun! demekten başka bir şey yapamamakla,

52. Age., 306-7.

53. Age., 309-10.

talebe nazarında dinin kadrini küçültmektedirler. Genç yaşta bulunanlar, cevaptan aciz kalanın bizzat din-i İslâm mı, yoksa muallimin kendisi mi olduğunu idrak edemez. Bu suretle din mualliminin cehaleti talebenin tezelzül-i itikadına sebebiyet verir. Binaenaleyh mekteplerde itikadın tezelzül etmesi, akaid-i islâmiyye ile ulum-u müsbetenin kabil-i telif bulunmamasından değil, ulum-u diniyye muallimlerinin iki cihete de vakıf olamamasındandır.» (54).

Fertler, aile, çevre ve okul üçlüsü tarafından eğitilmektedirler. Sağlıklı ve verimli bir eğitim, bu üç ana eğitim kurumu arasındaki uyum sayesinde sağlanabilir. Bunlar arasındaki zıtlık ve çatışma, eğitim-öğretim faaliyetini baltalar, çocukların kişiliklerinde olumlu gelişmeyi önler; onulmaz yaralar açar. Bu üç eğitim kurumu arasında uyum ve işbirliği gerekli olduğu gibi, bunlardan herbirinin de, kendi içinde tutarlı bir bütünlük arz etmesi gerekir. Bu bakımdan okulda okutulan muhtelif dersler arasında bir bütünlüğün olması; birbirini nakzeden değil de, tamamlayan unsurlar olmaları zorunludur. Dinin, kişinin ve toplumun hayatındaki yeri ve önemi; dolayısıyla dinin eğitim-öğretiminin; genel eğitim-öğretim içinde yer almasının gerekliliği, iyice açıkca ortaya çıkmış durumda. Bu mesele, eğitimin gerek fonksiyonları gerekse amaçları açısından ele alınca daha da belirginleşmektedir (55). İşte, genel eğitim içinde mutlaka yer alacak olan din eğitim-öğretimi, diğer derslerle uyum içinde; onları tamamlayan ve onlar tarafından desteklenen bir tarzda gerçekleştirilmelidir ki, beklenen müsbet sonuçlar elde edilebilsin.

Ne yazık ki, II. Meşrutiyet dönemi okullarında yürütülen din eğitim-öğretimi böylesi bir uyum ve yardımlaşmadan yoksundu; diğer derslerle din dersi arasında çatışma, düşmanlık vardı. Diğer derslerin öğretmenlerinin, din dersi aleyhinde tavır takınmaları, bu dersin faydalı olmasını engelleyen önemli faktörlerden birisiydi. Buna, okul idarelerinin olumsuz tutumlarını da (bir başka önemli faktör olarak) eklemek gerekir. M. Şemseddin, hal-

54. B. Bilgin, Eğt. Bil. ve Din Eğt. 47.

55. Bilgi için bk. B. Bilgin, Türk Din Eğt. 17 vd.; M. Şevki Aydın, M. Şemseddin'in Z. Nura ve H. Hakikata Adlı Eserlerindeki Din Eğt. Anlayışı (master tezi), E.Ü. Sos. Bil. Enst. 1986, s. 1. vd.

kın, mekteplerden kaçışını önlemek için din dersi öğretmenlerinin ehliyetli kimselerden seçilmesini zorunlu gördüğü gibi okul idarelerinin müsbet bir tavır takınmasını ve diğer derslerin öğretmenlerinin de «halkın dinî hislerini rencide edecek durumlardan sakınmalarının» gerekli olduğunu belirtiyor ve şunları ekliyor: «Herkes, bilmediği şeye karışmasa, zannedersen ortada ne çatışma kalır ne de anlaşmazlık!...» Ona göre «İslâmiyet ile müsbet ilimlerin uzlaşamayacağı hiç bir nokta yoktur. Mevcut çatışma (niza), din ile ilimde değil; her ikisini de anlayamamış olan kimseler arasındadır.» (56).

Din dersinin bekleneni verememesine yol açan bu önemli faktörler arasında, basın-yayın organlarının, dine karşı olumsuz tavır takınmalarını da özellikle anmak gerekir. Sözü ettiğimiz bu sebepler hakkında Muallim Cevdet'in sözlerini nakletmek yerinde olur «Osmanlı mekteplerinde, muhtelif derslerin, İslâmiyete karşı vaziyetine gışmamak ve teessüf etmemek kabil değildir. Her ne kadar Osmanlı hükümeti, din muallim ve muallimlerini sene-lerden beri iyi seçmekte kusur ediyorsa da diğer derslerin muallimleri ve bilhassa müdür ve müdireler daha az mesul değildirler. Bir yandan din öğreticilerinin felsefî bir nazar sahibi olmayışı ve idare heyetlerinin henüz manevî kuvvetlerin önemini kavrayamamış olmaları, diğer yandan tarih, fizik ve benzeri derslerin hocalarının, derslerinde bazı kereler pot kırmaları ve nihayet matbuatta görülen acı tenkitler, genç mekteplilerde o derece bedbinlik yapıyor ki, istikbal namına bundan ürkmemek ve gençlerle millet arasında açılan bu derin fikir ayrılığının ne korkunç bir tesanüfusîliğe götürdüğünü görerek acı duymamak elden gelmiyor. İhtisas ve salahiyet hakkı tanımamak, birçok muallimlerin, muharrirlerin en müthiş kusurlarındandır.»... Mesela derste tabii bir mesle anlatılırken öğrenci dinî endişeyle ortaya çıktığında öğretmen, onun, «gerek tabiiyata, gerek İslâmiyete hürmetini muhafaza eylesine yardım» etmesi gerekirken; «Din eski çağ yadigândır, fen karşısında iflâs etmiştir! denildiği vaki ve çoktur. Aynı sual akaid muallimine tevcih edilince de fen aleyhine bir hüküm işitildiği, sık sık tesadüf edilir hallerdendir. Mektep müdür ve müdirelerinin ise tedris ve terbiye aleminde yaşayan fikirlerin tezadını yatıştırmak manevî vazifesini ifâ etmedikleri bellidir. İfâ edenler de enderdir. Zavallı gençler!... Salahiyetini tecavüz eden

tabiiyat mualliminin, asrın zihniyetini bir türlü anlamayan din hocasının muarazaları ortasında mahvoluyorlar. Sonra da zamane gençleri değil mi, dinsizdirler! deniliyor. Böyle vahdetten mahrum dersleri biz alsaydık daha başka türlü mü yetiştirdik?» (57).

Eğitim-öğretimde, pedagojik esaslar gözetilerek hazırlanmış ders kitaplarının etkinliği ve önemi gayet açık bir husustur. II. Meşrutiyet dönemi din eğitim-öğretimini olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biri de kitap yokluğu idi. Mevcutlar ise, pedagojik nitelikleri haiz değildiler: öğrencilerin yaş ve kültür seviyeleriyle bağdaşmıyor; toplumun ihtiyaçları ve çağdaş felsefi cereyanlar hesaba katılmamış, geçmişin kuru tekrarı ibaret malumatla ve faydasız tafsilatla dolu; ifadeler muğlak... (58).

Örgün eğitim kurumlarında din eğitim-öğretiminin, böylesine iç karartıcı tarzda yürütüldüğü bir ülkede yaygın din eğitiminin iç açıcı olacağı tabii ki beklenemezdi. Onun için II. Meşrutiyet dönemi yaygın din eğitiminin durumu da hiç hoş değildi. Kürsüler, mihraplar ve minberler, cahillere emanet edilmişti. Va'z kitapları, hurafelerle dopdoluydu (59). İslâm'ı gereği gibi anlamamış, müsbet ilimlerden ve çağın fikrî akımlarından habersiz, pedagojik formasyondan mahrum kişiler, halkın irşad görevini üstlenmişti. Din adına hurafeleri anlatan bu insanları dinleyen mektep görmüş kişilerin dini sevmeleri şöyle dursun, bilakis ondan soğuyorlardı; sağlam imana sahip olanları ise bocalıyor, tereddüde düşüyorlardı. Meşihat makamı da, bunları düşünüp gereğini yapacak kapasiteden çok uzaktı (60). Bu alanda müsbet adımların atılmasını sağlamak amacıyla, 1913 te Medresetü'l-Vaizîn ve Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutaba medreseleri açıldı; sonra bunlar, Medresetü'l-İrşad adı altında birleştirildi. Ne yazık ki, bu girişimler de akamete uğradı; arzu edilen netice sağlanamadı (61).

Bu dönemde, daha önce her seviyeden insanın en güzel şekilde eğitildiği müesseseler, irfan ve fazilet yuvaları durumunda

57. B. Bilgin, Eğt. Bil. ve Din Eğt. 47-8.

58. O. Ergin, age., c. 5. 1705-6.

59. H. Atay, age., 222, M. Şemseddin, Hurafattan Hakikata, 1332 (1916), 254-5, 262-79.

60. M. Şemseddin, H. Hakikata, 254-5, 262-79.

61. Bk. O. Ergin, age., c. 1-2, 160. vd.

olan, Cüneyd-i Bağdadîleri, Bayezid-i Bestamîler, Ahmed Bedevîleri... yetiştiren tekkeler de, genelde cehalet ve meskenet yuvaları haline dönüşmüşlerdi (62).

Aile de, bu dönemde, kendisinden bekleneni verecek kaliteden mahrum. Aileyi fertler oluşturur. Fertler ise, eğitildikleri ortama göre şekillenirler. Çocuğun ilk eğitim yeri olup, onda hayat boyu kolay kolay silinemeyecek izler bırakacak olan aile ocağında, bu dönemde, batıl itikatların hakim olduğunu; özellikle ihmal edilen annelerin, asılsız inanç ve geleneklerin esiri oldukları esefle naklediliyor (63).

Ard niyetli kimseler, basın-yayın arçları sayesinde, bu mevcut durumu, din aleyhine değerlendirmekten geri durmuyorlardı (64).

Ferdî ve içtimâî hayatta çok önemli ve etkin işlevleri olan dinin eğitim-öğretiminin, gerek yaygın eğitim gerekse örgün eğitimde böylesine gayr-ı ilmi bir şekilde cereyan etmesinin, toplumu ne durumlara sokacağı kolay takdir edilecektir. Kısaca belirtmek gerekirse o gün Anadolu, - M. Şemseddin'in tesbitlerine göre-, her manasıyla geniş bir hastahanedir. Maddî ve manevî hastalıklar, salgın ve öldürücü. Ülke, çeşitli cereyanların at oynattığı bir dünya. Aynı ırk ve dine mensup olanlar bir yana, aynı ırk ve dinin bağlıları arasında bile fikir birliği yok. Memleketin mukadderatına dair ileri sürülen fikirler, o kadar birbirine zıt ve çelişkilidir ki, dehşete düşmemek kabil değildir. Bu ihtilaflar, teferruatta değil, bizzat «esas»ta olduğu için bunların birleşmesi imkansız gibidir. Çinli ile bir İspanyالی anlaşabilir; ama bu aynı ırk ve aynı dinden insanlar, uzlaşamazlar (65). Memleketin bu hale gelmesinde rol oynayan pek çok sebep arasında din eğitim-öğretimindeki aksaklığın önemli etkinliği göz ardı edilemez. Nitekim 1917 yılında, Meclis'te, din eğitimi meselesinin ele alınarak tartışıldığını; Maarif Nezaretinin, bu konuda gereken olumlu adımları atmakla suçlandığını, mevcut eğitimin yerildiğini; o dönemde memleket sathında ahiaksızlığın, dolayısıyla da kanunları çiğ-

62. Bizzat o dönemde yaşamış ilim adamının bu müesseselerle ilgili müşahedeleri için bk. M. Şemseddin, Z. Nura, 187-92.; H. Hakikata, 287.

63. Bk. M. Şemseddin, H. Hakikata, 296.

64. M. Şemseddin, Z. Nura, 324-5.

65. M. emseddin, H. Hakikata, 222-3.; Z. Nura, 193-4.

nemenin yaygınlaştığı ifade edilerek buna sebep olarak, iyi bir din eğitim-öğretiminin yapılamamasının, ihmal edilmesinin gösterildiğini... görüyoruz (66).

Z. Gökalp'in belirttiği gibi, başka ülkelerin aksine bizde en zararlı insanlar, mektep medrese görmüş olanlardır. Çünkü, maarif kozmopolittir. Bir tarafta azınlık ve yabancı mektepleri, bir yanda devlet mektepleri ve öbür yanda medrese. Ayrı kaynaklardan beslenen üç ayrı dünya. Onun için bu devrin (II. Meşrutiyet) maarifinin en bariir vasfı, fikir ve ideal birliğinden yoksunluktur (67). İşte böyle bir ortamda, din eğitiminin, usulsüz ve yetersiz imkanlarla yapılması ve medreselerin cehalet ve taasub yuvaları haline getirilmesi; halkın, din adına dinden uzaklaşıp hurafelerin esiri durumuna düşmesine neden olduğu gibi, kimi çevrelerin de, bütün olumsuzlukları ve suçları dine (İslâm'a) yüklemesine fırsat tanıdı. Onlar, gerilememizin asıl sebebi olarak dini göstermeğe; dolayısıyla dinden uzaklaşmadıkça kurtuluş ve ilerlememizin mümkün olmayacağı iddiasını yaymağa çalıştılar. (Nitekim Avrupa öyle yapmıştı!) (68).

66. Bk. O. Ergin, age., c. 3-4, 1372-3.

67. Bk. O. Ergin, age. ve c. 1351-2 (Z. Gökalp'in, İttihat ve Terakki Fırkasının 1918'deki kongresinde yaptığı konuşmadan.).

58. Bk. O. Ergin, age. ve c. 1362-3.