



uluslararası islam eğitimi kongresi

12-13 Nisan 2019, İstanbul

Bildiriler Kitabı
Proceedings Book



uluslararası
islam eğitimi
kongresi

12-13 Nisan 2019, İstanbul

YEKDER Yayınları - 8
İslam Eğitimi Kongre Dizisi: 04
Uluslararası İslam Eğitimi Kongresi 2019 Bildiriler Kitabı

Hazırlayan / Prepared By
Hafsa Nur Aslanoğlu & Sibel Özil

Tasarım ve Uygulama / Design and Application
Furkan Selçuk Ertargin

Yayın Tarihi / Publishing Date
Ağustos 2019 / August 2019

e- ISBN: 978-605-62640-6-1

Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER)
Sultantepe Mh. Cumhuriyet Cd. Fıstıkağacı İş Mrk. No: 39/1-2 Üsküdar / İstanbul • +90 (216) 460 25 50 • bilgi@yekder.org
Bu kitabın tüm hakları YEKDER'e aittir. Kaynak göstermeksizin alıntı yapılamaz, anılan kuruluşun yazılı izni olmaksızın basılamaz ve hiçbir yolla çoğaltılamaz. Kitapta yer alan bildirilerdeki tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Düzenleyen Kurumlar / Organizer Institutions
Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği (YEKDER) | Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (FSMVÜ)

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee*
Arife Gümüş, YEKDER | Hafsa Nur Aslanoğlu, YEKDER | Kurtuluş Öztürk, YEKDER | Muhammet Öztabak, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Sedat Özgür, YEKDER | Yusuf Alpaydın, YEKDER

Sekreteryası / Secretariat
Hatice Kübra Kafalı, YEKDER | Hatice Kübra Uysal, YEKDER | Merve Nur Koçak Öztürk, YEKDER

Bilim Kurulu / Scientific Committee*
Abdurrahman Hendek, Sakarya Üniversitesi | Abdur Rehman Cheema, RSPN Pakistan | Abdülkadir Macit, Kocaeli Üniversitesi | Ahmed Sanusi bin Azmi, Universiti Sains Islam Malaysia | Ahmet Akın, İstanbul Medeniyet Üniversitesi | Ahmet Avcı, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Ahmet Koç, Marmara Üniversitesi | Ahmet Turan Arslan, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Akif Pamuk, Marmara Üniversitesi | Amidu Olalekan Sanni, Fountain University Osogbo Nigeria | Aytaç Yıldız, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi | Banu Gürer, Marmara Üniversitesi | Cemal Tosun, Ankara Üniversitesi | Cemil Osmanoğlu, Erciyes Üniversitesi | Cihad Demirli, İstanbul Ticaret Üniversitesi | Emine Keskiner, Marmara Üniversitesi | Esra Türk, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi | Feride Ersoy, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi | Gülsüm Pehlivan Ağırakça, 29 Mayıs Üniversitesi | Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi | Hamit Er, İstanbul Üniversitesi | Hasan Sabri Çeliktaş, Namık Kemal Üniversitesi | Hicret Toprak, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi | İbrahim Hakan Karataş, İstanbul Medeniyet Üniversitesi | İrfan Başkurt, İstanbul Üniversitesi | İsa Kaya, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Khosrow Bagheri Noaparast, Tehran Üniversitesi | Mahmut Zengin, Sakarya Üniversitesi | M. Akif Kılavuz, Uludağ Üniversitesi | M. Ali Büyükkara, İstanbul Şehir Üniversitesi | M. Faruk Bayraktar, Düzce Üniversitesi | Muhammed Esat Altıntaş, Erciyes Üniversitesi | Muhammet Öztabak, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi | Muhammet Sani Adıgüzel, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Mohammad Talib, Oxford University | Muhiddin Okumuşlar, Necmettin Erbakan Üniversitesi | Musa Duman, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi | Nurullah Altaş, Marmara Üniversitesi | Ömer Türker, Marmara Üniversitesi | Robert W. Hefner, Boston University | Saidou Zongo, Université Elhouda de Ouagadougou | Şaban Çobanoğlu, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi | Şükran Fazlıoğlu, Marmara Üniversitesi | Talal al-Azem, Oxford University | Teyfur Erdoğan, Yıldız Teknik Üniversitesi | Turgay Gündüz, Uludağ Üniversitesi | Yurdağül Mehmedoğlu, Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi | Yusuf Alpaydın, Marmara Üniversitesi | Z. Şeyma Altın, İstanbul Üniversitesi | Zohreh Khosravi, Alzhra Üniversitesi

* Ada göre alfabetik sırada. / In alphabetical order by name.





international
congress on
islamic education

12-13 April 2019, İstanbul

bildiriler kitabı
proceedings book



İstanbul, 2019

Opening Speech

The Madrasa in Others' and its Own Terms: Contesting Narratives between Community and State 17

Mohammad Talib

ICIE 2019 Özel Oturumu

Mürebbi ve Muallimden Öğretmenliğe Geçiş Sürecinde Eğitimcinin İtibar, Statü ve Değeri 29

Mustafa Gündüz

Modern Eğitim ve İslam Eğitimi

Modern Education and Islamic Education

Islamic Ethics of Teaching 59

Görünme, Görme, Gösterme: Hayy b. Yakzân Çerçevesinde İslam Eğitim Düşüncesine Dair Çeşitli Mülâhazalar 75

İslam Eğitimine Yön Veren Öncüler Doğrultusunda Bireyin Eğitimine Holistik/Bütüncül Yaklaşım 91

Islamic Education in the Contemporary Educational Environment: Traditions and Innovations 113

Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitiminde Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi:

Türkiye ve Amerika Örnekleri 121

Seküler ve Çoğulcu Bir Toplumda İslam Eğitimi: İngiltere ve İslam Eğitimi 143

Dini Bilgi Üretiminin İki Farklı Konteksti: Medrese ve İlahiyatlar 157

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Çerçevesinde "Din Kültürü" Kavramı Üzerine Bir Analiz 173

Eğilimler ve Eğitim 189

Çağdaş Eğitim Sisteminde Sorunlar ve Arayışlar: Nakib el-Attas'ın İslâmî Üniversite Teklif 207

İslam Eğitiminde Teori ve Metodoloji

Theory and Methodology of Islamic Education

Güney Hindistan'da Bir Eğitim Modeli: Daru'l-Hudâ İslamî Üniversitesi 227

Ahlak Eğitim Dinamikleri (Mesnevi Örneği) 243

İslami Değerler Sınıflaması Üzerinden Bir Değerler Zinciri Oluşturmak ve Değerlerin Kavramlaştırılması 259

İbnül Hacc el Abderr'ye Göre Öğretmen Nitelikleri 285

İslam Eğitimi Perspektifinden Sosyal Bilimler Eğitimi

Social Science Education From Islamic Education Perspective

Ahmed Remzi (Akyürek) Dede'nin Nuhbe-i Vehbî ve Şerhi için Hazırladığı Üslûb-ı Mergûb Adlı Fihrist 299

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Değer Ölçütü Olarak İtidâl 317

Negative Effects of Interest in Our Social Development and its Solution through Islamic Finance Concepts 335

İslami Eğitim Açısından, Fransa'da Uygulanan Ahlak ve Vatandaşlık Dersleri 353

İslami İlimler Öğretimi

Teaching Islamic Science

Hoca-Talebe-Kitap Esaslı Bir Eğitim-Öğretim Metodu Olarak Kıraât-Arz 373

Hakların Sınırlandırılması Bağlamında Din Eğitimi Tecrübesinin Türk Eğitim Sistemindeki Yerinin Analizi 385

Günümüz “Medrese” Eğitiminde Arap Diline Dair Bir “Ders Başı” ve “İcâzet” Örneği	407
Kur’an’da Bazı Eğitim Kavramları	421
Hamdullah b. Hayruddin ve Kıraat İlmine Katkıları	441

İslam Düşüncesinde Eğitim

Education in Islamic Thought

Eğitimde İnsanı Keşfetmenin Önemi: Aşık Paşa Örneği	455
Education in Islamic Thought: Ibn Arabi’s Theory of Education in Contemporary Perspective	471
Comparative Study of Middle and High School Islamic Studies curriculum in Indonesia, Nigeria and Turkey	485
التربية في التراث الإسلامي ابن طفيل أنموذجاً	507

İslam Eğitimi Bağlamında Program Geliştirme

Curriculum Development in the Context of Islamic Education

İslam Eğitiminde Program Geliştirmede Yeni Bir Metodoloji: Amerika Terbiye Projesi Örneği	521
Development of Islamic Boarding School (Pesantren) Curriculum: Maintaining the Good Tradition and Accommodating Better Modernity	535

İslam Eğitimi Bağlamında Öğretim Metodları

Teaching Methods in the Context of Islamic Education

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kuran Kursları Programındaki Dini Bilgiler Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi	553
Educational Technology and Its Implementation in Arabic Language Teaching and Learning	571

Eğitim Düşünürleri

Thinkers on Education

Modern İslam Düşüncesinde Mahiyeti ve Unsurları İtibarıyla Eğitim (Fazlur Rahman, Muhammed İkbâl, Cemaleddin Afgani Örneği)	585
Sadreddin Konevi’de Eğitim Düşüncesi	603

Eğitim Materyallerinin ve Faaliyetlerinin Geliştirilmesi

Development of Educational Materials and Activities

Sivil Toplum Kuruluşları’nın Değerler Eğitimindeki Rolü: STK Yöneticilerinin Görüşleri	613
--	-----

Eğitim Düşüncesinde Eğitimin Ana Kurumu Olarak Aile

Family as the Main Institution of Education in Education Thought

21. yüzyılda Ailede Din Eğitimine Meydan Okumalar ve Çözüm Yolları	631
--	-----



Çağdaş Eğitim Sisteminde Sorunlar ve Arayışlar: Nakib el-Attas'ın İslâmî Üniversite Teklif

Muhammed Öz* & Sıracettin Aslan**

Özet

Bu tebliğ, İslâm ümmetinin yaklaşık iki asırdan beri devam eden *eğitim perspektifi* tartışmalarına, 20. yüzyılın son çeyreğinde Nakib el-Attas tarafından gündeme getirilen *İslâmî Üniversite Teklifi* ve bu teklifin ihtiva ettiği nazarı taslağın uygulanabilirliği bağlamında katkı sunmayı amaçlar. Attas'ın teklif ettiği taslağın ilk sorunsalını, İslâm ümmetini arayışa sevk eden meselelerin başında gelen, *seküler eğitim sistemi ve müfredatlarının mahiyeti ve muhtevasının ne'liği* oluşturur. Onun düşünce sistematigi içinde, küresel ekosistemin dayattığı eğitim anlayışı ve bu sistem içinde üretilen *normlar*, çağdaş paradigmanın kavramsal kuşatması altındadır ve *düalist* bir zihin inşası eylemi gerçekleştirmektedir. Bu eğitim süreçlerine maruz kalan bireyler ise; *gelenekten* (aileden) aldıkları *edeb* merkezli *eğitim* (*education/te'dib/terbiye*) ile resmi kurumlardan aldıkları, *uzmanlık* ve *diploma* vaat eden *öğretim* (*instruction/training/talim/tahsil*) süreçlerinin telkinleri arasında sıkıştıkları için, ikircikli zihinsel bir duruma malul olmaktan kurtulamamaktadır. Neticede; İslâm toplumları içinde yetişen bilim insanları, sermaye sahipleri, siyasi liderler, entelektüeller, öğretmenler ve bilim toplum katmanları, bir yandan zihinsel savrulmalar yaşarken, diğer taraftan ürettikleri bilgi ve pratiklerle mevcut 'kaos ve kargaşa' iklimini istemsizce sürekli yeniden-üretmektedir. Attas'ın bu ve benzeri sorunlardan hareketle önerdiği *İslâmî Üniversite Teklifi*nde insanın maddî ve manevî boyutu arasında bir denge gözetmenin zarûrlığı vurgulanır. Kâinat yasalarıyla çatışarak değil, bilakis bu yasaları fahmederek ve gözeterek yaşayabilen '*iyi bir şahsiyetin*' oluşumu merkeze alınır. Gelenek ile çağdaş bilimi, iman ile rasyonel aklı, ahlâkî feraset ile üretkenliği, ahlâkî değerler ve keşif gücü ile evrende mevcut kozmik adaleti bir arada idrak edebilen '*iyi insan/insân-ı kâmil*'in yetiştirilmesi hedeflenir. Bu bağlamda İslâmî Üniversite Teklifi, ruhun, aklın, rasyonel benliğin, duyguların ve duyuların *te'dib* edilmesi suretiyle, şahsiyetin dengeli bir şekilde oluşumuna yönelik faaliyet gösterecek bir kurum/model önerisidir. Attas, insan tasavvuruna ilişkin yukarıda ifadesini bulan çerçeveyi takdim edip buna nazarı bir bağlam/hafıza oluştururken (b)ilimleri '*keşf-i kadîmden vaz-ı cedide*' uzanacak şekilde ihtiva eden bir eğitim müfredatı da teklif eder. Müfredatın teorik çerçevesini teşkil eden *İslâmîleş(tir)me* programı ise, küresel ölçekte varlık gösteren rekabet odaklı eğitim anlayışının insanlık için yol açtığı sorunların telafi edilmesine yönelik epistemik bir taslak hüviyeti taşır.

Anahtar Kelimeler: Nakib el-Attas, İnsan, Eğitim/Te'dib, İslâmî Üniversitesi Teklifi, İslâmîleş(tir)me.

* Mardin Artuklu Üniversitesi, Arş. Gör. Dr., ozmuhamm@gmail.com

** Mardin Artuklu Üniversitesi, Arş. Gör., srcttnaslan@gmail.com

Seekings and Issues in Contemporary Education System: El-Attas's Islamic University Proposal

Abstract

This paper aims to make a contribution to, the discussions of *the educational perspectives* of Islamic societies, which have been going on for nearly two centuries, in the context of the applicability of the *Islamic University Proposal*, which was raised by Naquib al-Attas in the last quarter of the 20th century, and the feasibility of the theoretical draft that contain of that proposal. The first problematic of the draft proposed by al-Attas is *about the nature and content of the secular education system and curriculums* which are at the forefront of the issues that prompt to seeking of Islamic societies. Within al-Attas' system of thought, the norms produced within that system and the education concept imposed by the global ecosystem are under the conceptual siege of the contemporary science paradigm, which carries a dualist mind-building action. Individuals exposed to these training processes cannot get rid of being a disabled with a dualist mental state because they get trapped between the teaching (training/ta'lim) processes that receive from official institutions, where promising expertise and diploma, with education (te'dib) that been *adab*-centric and based on oral tradition(run in the family). Eventually; Scientists, capital owners, political leaders, intellectuals, teachers and the others layers of society that grow up in Islamic societies, on the one hand, live mentally fluctuationswhile on the other hand they constantly reproduce the existing chaos climate with regard to the knowledge and practices that they produce. In the Islamic University Proposal proposed by al-Attas with reference to these problems and so on, is emphasized the harmony of the balance between the material and spiritual dimensions of man. According to him, the individual can not be in conflict with physical laws, on the contrary, should be taken to center the formation of 'a good person' that can be the right to live by taking into consideration these laws. Thus, it is aimed to raise good human(*insan-i kâmil*) who can all together comprehend the existing cosmic justice in the universe with tradition and contemporary science, faith and the rational mind, the ethical values and dicoverly force. In this context, the *Islamic University Proposal* is an institution/model proposal that will operate towards a balanced formation of the personality of the human being by way of educate (ta'dib) of his/her soul, mind, rational self, emotions and senses. He proposes a curriculum in the ways that will contain '*keşf-i kadimden vaz-i cedide*' related to the sciences while creating a theoretical context with respect to this, which presented the above-mentioned framework for human imagination. Al-Attas' proposal, which emphasizes the fact that on the one-way and reductionist human imagination and the contemporary education design, which is on the level of expert training, can be identified and compensated by the Islamicization.

Keywords: Naquib al-Attas, Human, Education/Ta'dib, Islamic University Proposal, Islamization.

Giriş: Çağdaş Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Genel Bir Çerçeve

Sanayi devriminin ortaya çıkardığı ‘uzman’ insan ihtiyacı ile zorunlu okul devamı uygulamalarının aynı döneme tarihlenmesinin tesadüf olmadığı ilgili çalışmalarda sıklıkla ifade edilir. Sanayileşmenin toplum yaşamında gerçekleştirdiği dönüşümle birlikte ortaya çıkan işgücü ihtiyacını karşılama gündemiyle birlikte, insanın beden fonksiyonları ve zihin gücü nispetinde değerli olduğu düşüncesi eğitim içeriklerine yön vermiştir. *Homoekonomikus* (iktisadî insan) ideale yaslanan, insanı maddî, psikomatik ve bedensel/somatik yapısına indirgeyen (Bkz. Selçuk, 2018) çağdaş küresel eğitim ekosistemi, insan pratikleri arasında da *kariyer süreçleri* ve *uzmanlık pratiklerinin* en üstte durduğu bir hiyerarşik örüntü vaz’ etmiştir. İnsan varlığının *ruhî boyutu* bu perspektif içinde kendine yer bulamamıştır. Küresel eğitim ekosistemi bu haliyle ‘mesleğe uzman yetiştirme’ pratikleri halinde karşımıza çıkar. *İnsanı ve bilgiyi* ‘eder’i üzerinden değerlendiren yürürlükteki bu sistemin yerleşik unsurları, *rekabet, başarı, kariyer, diploma, uzmanlık, üretim, norm* gibi kavramlardan oluşan bir dizge üzerinde izlenebilir.

Merkezî sınavların yön verdiği ölçme ve değerlendirme odaklı küresel sistem, istisnasız bütün fertlerini bünyesine kattığı toplumları *rekabet* iklimi içinde ‘terbiye’ eder. Rekabet ikliminde toplum fertlerinin hayatın erken dönemlerinden itibaren dâhil oldukları ‘kariyer hattı’, aynı zamanda ‘yaşam sathı’ üzerinde değerli olanı tayin mercidir. Tek şeritli *kariyer* hattı üzerinde seyredenlerin sürekli başarmak-başaramamak gerilimi üzerinde yol alıyor oluşu *rekabet* iklimini dolaşımda tutar. Çizgisel bir yaşam tasavvurunu betimleyen bu düzende ‘ayakta’ kalabilmenin gereği olan *rekabet* zemini, bireyi ve toplumu bir gerilim alanı içinde biçimlendirir. Bu noktadan sonra *kariyer* yolcusunun önünde *kazanmak ya da kaybetmekten* ibaret iki seçenek vardır. Kulvarlar çeşitlense de ‘hat’ın bu doğası ‘yolcu’yu gerilim hissi içinde ve ‘hiza’da tutar. Sürekli aşılması, başarılması gereken yeni eşikler icat eder. ‘Kariyer yolcusu - icat edilmiş eşik’ karşılaşmasında, ‘kazanana’ son kişi ile ‘kazanamayan’ ilk kişi arasında ayinsel bir kopuş gerçekleşir (Bkz. Bourdieu, 1995). ‘Eşik’leri aşmayı başaran tarafta olan ‘zümre’ *diploma* payesi ile ödüllendirilir. Belli *üretim* pratiklerini gerçekleştirme bilgi ve yetkinliğine sahip olmanın yegâne yolu olan *diploma* ve *uzmanlık*, ‘değerli’ olmanın kaçınılmaz koşuludur. Aynı anlam dizgesi içinde *üretim*, endüstriyel olanı ihtiva eden bir anlam sınırlılığına sahiptir. Sözelimi evin ve çocuğun ihtiyaçlarıyla meşgul olmak bu dizge içinde ‘çalışmayan insan’ olmak anlamına gelir (Bkz. Begoviç, 2015). *Kariyer hattı* üzerinde gerçekleşen bu öykü, ‘değerli’ olanı tanımlamakla kalmaz, *normal* olanın da tanımını verir. Buna göre *kariyer* güzergâhı üzerinde seyrederken ‘tutunamama’ hali ‘başarısızlık’ olarak işaretli

olduğu gibi, iradî olarak *kariyer hattında* seyretmemeyi tercih etmek, 'anormallik' etiketine maruz kalmanın kaçınılmaz sebebidir.

Attas'ın 'çağdaş eğitim sistemi' olarak isimlendirdiği, birey ve toplum yaşamına yön veren bu küresel ekosisteme ilişkin; Simmel'in (2009) *metropol ve tinsel hayat* makalesinde bahsettiği *para ekonomisi* betimlemeleri üzerinden bir kavrayış geliştirilebilir. Simmel, makalesinde metropol yaşamını dizayn eden bir fail olarak paranın, sadece herkeste ortak olan şeylerle ilgilendiğine, her şeyi *mübadele değerine*, her türlü niteliği '*kaç para?*' sorusuna indirgediğine dikkat çeker. Simmel'e göre, çeşit çeşit şeylerin eşdeğeri olan para '*en korkunç tesviyeci*' olarak insana her şeyi aynı yavan ve gri tonda gösterir. Olanca renksizliği ve kayıtsızlığıyla bütün değerleri kendi paydasında buluşturan para ekonomisi içinde, şeyler arasındaki her türlü nitel fark '*kaç para?*' sorusuyla ifade edilir. Bireyselliklerin, özgül değerlerin ve kıyaslanamazlıkların göz ardı edildiği bu düzende her şey aynı düzeydedir ve sadece kapladığı alanın büyüklüğüyle tefrik edilir. Para ekonomisinin yön verdiği şematikleştirilmiş hayat formuna aykırı tavır alışlar ise saf dışı edilir (Simmel, 2009: 320-321).

Simmel'de para ekonomisinin pratik hayata yansıyan görünümü olan *hesapçı keskinlik*, dünyayı matematiksel formüllerle sabitleme idealinden yola çıkan doğa bilimlerine tekabül eder. Paranın hesaba dayalı doğası, saatin kesinliğini hayata yansıtmış, insan-insan, insan-eşya diyaloguna bir kes(k)inlik ve netlik getirmiştir (Simmel, 2009: 319-320). Kişiler arasında bireyselliklere dayalı ilişkinin doğasına karşın, para ekonomisine dayalı rasyonel ilişkilerde insan da bir sayı gibi, kendi başına önemi olmayan, yalnızca nesnel olarak ölçülebilen kazanımları ilgiye değer bir unsur gibi ele alınmaktadır. Bu düşünsellik özellikleri, verilen hizmet ile ödenen karşılığı nesnel bir biçimde dengelemenin ötesine geçen insanî ilişkilerin doğasıyla karşıtlık oluşturur (Simmel, 2009: 318-319). Bu durum aynı zamanda para ekonomisinin hâkim olduğu toplumsal iklimin *bireyin daha az olduğu* bir hayatı dayatması anlamına gelir. Hane içi üretim, doğrudan mal takası, sipariş üzerine üretim gibi insan-insan diyalogunu gerektiren süreçler para ekonomisiyle birlikte *tek yönlü arza* dönüşmüştür.

Para ekonomisiyle metropol insanının karakteri haline gelen '*dünyadan bezmiş insan*' tavrı arasında organik bir bağ kuran Simmel'e göre (2009: 322); satın alınabilirliğin mekânı olarak insanlar ve şeyleri bir araya toplayan ve *işleme* koyan metropol, bunu yaparken sinir sistemini en yüksek düzeyde uyarılmaya maruz bırakır. Birey, kendisini dört koldan çevreleyen uyaranlar tarafından, zamanı ve bilinci ne şekilde kullanması

gerektiğiyle ilgili kesintisiz bilgilendirilir ve yönlendirilir. Bu 'sürekli yönlendirilme' hali birey için hayatı son derece kolaylaştırır. Kulaç atmasına dahi gerek bırakmaz. Akıntı onu 'gıtmesi gereken yer'e taşıyacaktır zira. Akıntı içinde yol alıyor oluş, sahici şahsî renklerin, benzersizliklerin ve tikelliklerin; gayrişahsî içerik ve değerlerin hayatı doldurmasından ve nesnel kültürün aşırı büyümesinden nasibini almasıyla, *bireysel kültürün küçülmesiyle* sonuçlanır. Binalar, eğitim kurumları, mekânı fetheden teknoloji ve konfor, toplumu billurlaşıp gayrişahsilemiş, kişiliğin kendini muhafaza etmesine imkân bırakmayan bir alan içinde tutar (Simmel, 2009: 328). Aşırı uyarana maruz kalışın sonucu olarak şeylerin anlamlarının, değerlerinin ve dolayısıyla bizatihi kendilerinin önemsiz şeyler olarak deneyimlenmesinin semptomatik değerlendirmesi, Simmel'i *ayırt etme yeteneğinin körleşmesi* saptamasına götürür. Bu durum, metropol insanının karakteri haline gelen *dünyadan bezme* halinin de özünde yatan sebeptir.

Simmel'in para ekonomisi kaynaklı *tesviye mekanizmaları* betimlemesi ile küresel eğitim ekosisteminin doğası arasında bünyevî bir bağdan söz edilebilir. Para ekonomisine benzer şekilde küresel eğitim ekosistemi de, insanı ve bilgiyi sürekli bir ölçüm konusu halinde *tesviye* eder. İnsanın bireyselliğini ve toplumsallık içinde edindiği kültürel sermayeyi göz ardı ederek, onu bir kariyer hattı üzerinde *terbiye* eder. Belirli bir zihinsel/kültürel formasyon içinde oluşturulan PISA, TIMMS gibi uluslararası sınavlar üzerinden toplumları hiyerarşik bir düzende sıralar. Öğrencileri, insanın ve bilginin özgül değerinin göz ardı edildiği, bireysel özgünlüklerin yer bulamadığı, hesapçı kesinlik fikrinin yön verdiği ölçme ve değerlendirme düzeneklerinin nesnesi haline getirir. Sadece öğrenciler değil, akademisyen pratikleri de niteliği göz ardı eden bu sistem içinde sürekli ölçüm konusudur. Sözelimi Türkiye'de son senelerde yürürlüğe giren 'akademik teşvik' uygulamasının 'üretim'leri sadece niceliksel değerlendirilmeye tâbi tutan değer yargısı, akademisyeni sadece 'daha fazla' üretmeye teşvik eder.

Yine Simmel'in *para ekonomisi* kadrajından bakıldığı zaman, rekabet ortamı ve yaygın 'ölçme ve değerlendirme' pratiklerinin, bilgiyi *mübadele değerine* indirgeme işlevi ifşa olur. Gerçek meraklarla okula gelen bir çocuğun okul yaşamıyla tanışmasından sonra sorularının tek bir soruya, 'sınavda çıkar mı? kaygısına dönüşmesi, bilginin bu iklim içinde öğrenci gözünde 'eder'i üzerinden değer görmeye başlaması durumunun çarpıcı bir örneğidir. Diğer taraftan, hazır müfredat paketlerinin tek yönlü arzı ve bu 'arz' karşısında sürekli 'maruz kalan' taraf oluş, her türlü bilginin 'maruz kalan' gözünde aynı yavan ve gri tonda, 'sınavda eder'i bağlamından ibaret bir anlam dizgesi içinde görünmesinin yolunu açar. 'Okul yaşamı', kesintisiz bilgilendirilme ve yönlendirilme anlamına geliyor

oluşuyla öğrenciler için *akıntı yönünde yol almak* ile eşdeğerdir. 'Gidilmesi gereken yer'i tayin eden aşkın bir 'tin' tarafından sürekli yönlendirilen olma halinin içselleştirilmesi anlamına gelen bu durum, bir yandan öğrencilerin ayırt etme yeteneğinin körleşmesini, diğer taraftan da toplumda bireysel otonominin küçülmesini tetikler.

Nakib el-Attas Kadrajından Sorun Alanları

Çağdaş eğitim sisteminde söz konusu edilen sorunsal çerçeve, belli bir kültürel coğrafyaya ait değil, bilakis küre ölçeğinde insanlığın muhatap kaldığı küresel bir krizdir. Bu kriz eğitimin uygulanabilirlik kriterlerinden veya formlarından ziyade *sistem sorunu* olarak eğitimin teo-ontolojik temellerine dayanır. Öyle ki insanlığın karşılaştığı varlığın idraki, kendilik bilincinin inşası/kimlik, çevre ve evreni bütüncül okuma gibi sorunların kahir ekseriyeti eğitim sisteminin tezahürleridir. Çünkü güncel eğitim programları, insanın kendisiyle, insanla, evrenle, değerler ve eğitimle ilişkilerini anlamlandırırken, bilginin 'piyasa değeri' ve 'mesleki alanlara uzman yetiştirme' gibi pratik çıktıları/ederleri önceliyor. Bu nedenle insanın var oluşunu gerçekleştirmesine potansiyel olarak sağlayan büyük soru(n)ların çözümlenmesi de iskanlanmış oluyor. Bu çerçevede Nakib el-Attas, İslâm ümmetinin karşılaştığı sorunların başında, İslâm dünya görüşünün esaslarını belirlediği ve büyük sorulara yanıt verebilen *eğitim sisteminin* olmayışını gündeme getirir. O, İslâm ümmeti özelinde, 'eğitim sistemi' bağlamındaki sorunları, haricî ve dâhilî olmak üzere iki sebeple açıklar. Bu tasnife göre haricî sorun alanı, -siyasi, askeri ve iktisadi boyutlarını bir tarafta bırakmak suretiyle-, 'çağdaş seküler eğitim ekosisteminin' öncülük ettiği 'kültürel kontrol yoluyla sömürgeleş(tiril)me' şeklinde ifade edilebilir. Attas, Batılı düşünme tarzının Müslüman zihinleri işgal etmesi ve Müslüman aklın İslâm'dan koparılması gibi anlamlara gelen sömürgeleş(tiril)me, çoğunlukla eğitim kurumları vasıtasıyla gerçekleştiğini ve sürecin halen devam ettiğini savunur (Attas, 1993: 104-105). Buna göre eğitim pratiklerinin sömürgeleşme faaliyetlerine vasıta olması, beraberinde Müslüman toplumların kurumsal ve kuramsal düşünme olanaklarının keşmekeş haline gelişinin temel sebebi olarak görülür. Böyle bir işlevi icra eden eğitim kurumları arasında, müntesipleri farkında olsun veya olmasın, eğitimin bütün aşamalarının paye sahibi olduğunu bir tarafta kaydetmek üzere, özellikle üniversiteler öne çıkar. Çağdaş seküler eğitim ekosisteminin taklidiyle veya dayatmasıyla şekillenen üniversiteler, yukarıda söz edilen büyük sorulara cevap arayan bir kurumun temsili olmaktan ziyade, 'modern insan' yetiştirme kaygısını önceliyor. Burada modern olan,

insanın manevî boyutunu göz ardı ediyor ve hatta buna meydana okuyor. Modern insan profilini önceleyen üniversiteler, insanın çifte tabiatını resm eden beden ve ruh arasındaki ilişkiyi kopararak beden formunu öne çıkarıyor. İnsanın beden formunu öne çıkaran bir prototip olarak tasarımılanan üniversitelerin, fakülte ve bölümleri arasında sadece maddî çıktılara ilişkin birlikteliği referans alması bu durumu resmeder. Bilginin sekülerleştirilmesi/batılılaştırılması anlamına gelen bu durum, kendisine maruz kalan toplumlar, doğa ve bütün formlarıyla 'öteki' üzerinde bir tahakküm politikasının yürütmesine potansiyel, hatta aktüel imkân sunuyor.

Attas düşüncesinde İslâm ümmetinin dâhili sorunları ise; özellikle *edebîn yitirilmesi*, *adaletin ortadan kalkması*, *bilgide keşmekeşliğin ortaya çıkması* ve sonuç olarak *nitelik, ahlak, fikir, ruh, kapasite ve yetenekten yoksun liderlerin çoğalması* (Attas, 1993: 105-120; 1995:17-19; 1979: 2-3) başlıklarıyla, birbirini tetikleyen bir sebepler silsilesi halinde tasnif edilir.¹ Attas, her ne kadar İslâm ümmetinin karşılaştığı sorunları bu şekilde tasnif etse de, hangisinin önce ortaya çıktığı veya hangisi hangisini niteliği konusunda net bir ifade kullanmaz. Ancak Attas'ın meseleye ilişkin tutumunun bütüncülü bir şekilde nazar-ı dikkate alındığında, harici ve dâhili saiklerin birbirlerini tetiklediği şekilde yorumlanabilir. Attas'ın üzerine yoğunlaştığı temel konu, her iki sorun alanının üstesinden nasıl gelineceği meselesidir. Ortaya çıkan tabloda küresel seküler eğitim sistemi sorunların beslendiği zemin olarak belirdiğinden, çözüm çabaları da eğitim kurum ve kuramları etrafında şekillenir.

Attas'a göre, İslâm toplumlarının karşılaştığı harici ve dâhili sorunları aşamayışının sebeplerinden biri, seküler eğitim sisteminin muhtevasının İslâmî, tarihsel, kültürel ve ilmi hafızadan kopuk oluşudur. Özellikle çağdaş seküler eğitim ekosisteminin materyal bilgiye yüklediği mutlak tinsellik vasfı, geleneği temsil eden kültürel, dinsel ve tarihsel hafıza ve kodları metafizik veya batıl/hurafe olma(k) durumuyla ilişkilendirerek meydan okuyor. Bu meydana okuyuş, 'batıl/hurafe insana' karşı biyolojik taslağa indirgenmiş modern insan prototipini sunuyor. Bu bağlamda, her iki sorun alanın ortaya çıkışına bilkuve olanak sağlayan eğitim kurum ve kuramlarının, 'bilgiye yüklediği anlam ve erişimin araçları' başta olmak üzere bütün yönleriyle yeniden değerlendirilmesi gerektiği

1 Attas'ın (1993) çalışmasında, bu sıralamada ilk iki sorun yer değiştirecek şekilde ele alınmıştır. Ancak Attas söz konusu eserin ilerleyen sayfalarında (s. 118), temel sorunları sırasıyla *edebîn kaybolması*, *bilgide keşmekeşlik* ve *yanlışlıklar* ile bunların türevi olabilecek şekilde *sahte liderlerin yetiştirilmesi* şeklinde tasnif eder. Attas'ın *edeb*, *adalet* ve *bilgi* arasında kurduğu nazarî çerçeveyi ve bu kavram üçlüsü arasındaki öncelik sonralık ilişkisini esas almak suretiyle, metindeki sıralamanın daha tutarlı olabileceği kanaatine varılmıştır.

sorunsalına odaklanılmalıdır. Eğitim sisteminin bilgiye yüklediği anlam, dil-kavram-düşünce üçlemesindeki ontolojik bağımlılıktan hareketle, beraberinde bilimsel kavramlar kümesinin ne'liğinin tartışılmasını gündeme taşıyor. Buna göre Müslümanların karşılaştığı en önemli sorun, Attas'a göre dolaşımdaki semantik alan ve kavramsal çerçeve ekseninin doğurduğu zihinsel keşmekeşlik ve epistemik cehaletin kaynağı olarak, yabancı kavramların ve düşünme tarzının, İslâm ümmetinin eğitim kurum, kuram, kavram ve müfredatlarını ihata etmiş olması durumudur. İslâm toplumlarına yön veren eğitim kurumlarında yabancı kavramların tercih edilmesi, İslâm ıstılahatındaki birçok kavramın semantik bağlamından kopartılmasına veya edilginleştirilmesine sebep oluyor (sözgelimi; ratio \neq akl-ı selim, gerçeklik/reality \neq hakikat, education/terbiye \neq te'dib ve benzeri kavram kümeleri için bkz. Attas, 1993: 162-163; 1985: 172-175, 188, 205). Attas (1993: 137) gibi Cemil Meriç'in de dikkat çektiği üzere, Batı uygarlığının İslâm toplumları üzerindeki düşünsel, kültürel ve hegemonik sömürge faaliyetlerini, kendi değerler sistemine göre ayarlanmış kavramlar (sağ-sol gibi) vasıtasıyla yerleşik hale getirmektedir (Meriç, 2013: 294-295). Dilin ve mücessem çıktısı olan kavramların İslâmî düşünce ve gelenekten koparılması, toplumların kendi inancına, kültürüne, tarihine, irfanına, felsefe-bilim geleneğine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, kaçınılmaz olarak İslâm toplumlarının geleneklerinin sunî gündemler marifetiyle ideoloji haline getirilmesine yol açmaktadır. Bu tablo, öteden beri süregelen sorunların üstesinden gelebilmek için, öncelikle İslâm ümmetinin İslâmî, kültürel ve ilmî birikiminin oluşturucu saiklerine referansta bulunmayı; akabinde zaman ve mekânın nazarî ve amelî beklentilerini karşılamak suretiyle eğitime ilişkin kurum, kuram, kavram ve müfredatların yeniden değerlendirilip inşasını gerektirmektedir.

Attas'ın İslâmî Üniversite Taslağı: Anahtar Kavramlar ve Ders Müfredatı

Attas'ın, İslâm toplumlarının karşılaştığı bilimum sorunların kaynağını çağdaş seküler eğitim sisteminin ve özellikle de üniversitelerin olduğunu ileri sürmekle, aynı zamanda sorunlarının çözümlenmesinin de yine eğitim kurumu ve kuramlarından geçtiğini belirtir. Attas, eğitime ilişkin yukarıda ifadesi geçen 'yeniden-inşa' sürecine yönelik olarak, başlangıçta üniversite düzeyinde ve başarılı olması halinde eğitimin diğer aşamalarında uygulanmak üzere 'İslâmîleştirme' / 'bilginin Batılılaştırılmaktan arındırılması' teklifini

ileri sürer.² İslâmîleş(tir)me taslağı, *insanın büyüden, mitolojik, animistik, kabilevi kültür geleneğinden, aklı ve dili üzerindeki seküler tahakkümden kurtarılması sürecinin bütünleniyenidir* (Al-Attas, 1995: 203-206). Bu yönüyle İslâmîleş(tir)me, mekanik-seküler faraziye ve nazariyelerle şekillenen çağdaş seküler bilimsel kavrayış biçiminin, eğitim sistemleri başta olmak üzere, İslâm ümmetinin sosyal ve politik alanlarında sebep olduğu tahribat ve keşmekeşliği izale etmeyi amaçlayan zihinsel bir çabadır. Bu çaba, aynı zamanda epistemik taslakları öncelemek suretiyle 'yeni bir zihniyet inşasının' mekândaki tezahürü (ISTAC) ve söylemdeki yüklemidir. Nitekim Attas, İslâmîleş(tir)meyi, bir taraftan tevhidî dünyagörüşünü/tefekür biçimini büyü ve efsane gibi mitolojik hurafelerden arındırma şeklinde tarif ederken, diğer taraftan da dil, düşünce ve mantık üzerindeki çağdaş seküler tahakkümü sonlandırma süreci olarak görür ve bu süreci *epistemolojik devrim* şeklinde tanımlar (Daud, 1997: 127). *Devrim* süreci boyunca, yaratıcı kudretin evrendeki göstergesi olarak kozmik hukuk ve tevhidî ilke, fizik ve metafizik alanları tanzim eden aşkın bir konumda onun ontolojisi ve epistemolojisinin dayanak noktalarını teşkil eder.

Bu düşünsel zeminden beslenen İslami Üniversite Teklifi, seküler kavrayış biçiminin, toplumların eğitim pratikleri üzerinde kurduğu tahakkümü ortadan kaldırma girişimi, bu girişimin muharrik gücüdür. Teklifte öncelikle bilgiye erişimin nasıllığı tartışması gündeme gelir. Araştırma ve bilgi elde etme süreçlerinde çağdaş eğitim sisteminin bir fetiş haline getirdiği deneysel yöntemlerle yetinilmemesi üniversite teklifinin bir parçasıdır. Bilgi üretim süreçleri için ikame edilecek çoklu yöntemler, araştırmacıların kendi kültürel kodları içinde sahip oldukları kavramsal/düşünsel farklılıklara alan açacaktır. Yöntem çeşitliliğiyle birlikte, toplumsal karşılığı olmayan ithal kavramlarla, özellikle dil-düşünce ilişkisi bakımından değer yüklü olanlarla hesaplaşmak mümkün hale gelecektir. Kavramsal/düşünsel çerçeveye ilişkin bu 'hesaplaşma' başarıyla gerçekleştiğinde zihinsel karmaşanın telafi edilmesi için başka herhangi bir işleme gerek kalmaması dahi ihtimal dahilindedir. Çünkü bir tür arınma çabası olan bu süreç *bilginin fitratına* erişmenin de anahtarıdır. Fitrat ise, varlık hiyerarşisi (merâtibu'l-vücûd) üzerine dayanan hakikat bilgisini (Attas, 1993: 148) temsil etmesi bakımından yalın haliyle zaten İslâmîdir; Allah'ın Hz. Âdem'e öğrettiği 'eşyanın bilgisi'dir (Attas, 1993: 162-163).

2 İslâmîleştirme teklifi her ne kadar İsmâil Râcî Farûkî ve S. Hüseyin Nasr gibi çağdaş İslâm düşüncesinin önemli bilim insanlarıyla özdeşleşmiş olsa da, teklifin ilk sahibi (1969) ve aynı zamanda bu alanın teorisyeni olan Attas'tır (Attas, 1993: 169). Farûkî'nin *çağdaş bilginin İslâmîleştirilmesi* taslağı, daha çok sosyal bilimler sahası üzerine politik bir eğilimi ihtiva ederken (Farûkî, 1982) Nasr ise *çağdaş bilginin İslâmîleştirilmesi* bağlamında inşa edilecek *İslâmî bilimin* (1954) müteâil arka planı üzerine yoğunlaşmaktadır (Nasr, 1980; 1993-1994). Attas'ın ise bu iki yaklaşım arasında Nasr'a daha yakın durmakla birlikte ikisi arasında bir denge konumunda olduğunu ifade etmek mümkündür (söz konusu karşılaştırmalar için bkz. Aslan, 2014: 74-77).

Attas'ın *epistemolojik devriminin* mekân ve imkânına karşılık gelen İslâmî Üniversite Teklifi'nde içkin kavramlar ve müfredat, bu düşünsel altlığın bileşenlerini oluşturur. Attas, İslâmî Üniversite'nin anahtar kavramlarını, İslâm düşünce geleneğinden hareketle, 'din', 'insan', 'bilgi' (ilim ve mârifet), 'hikmet', 'adalet', 'doğru amel'(edeb) ve 'üniversite' (külliye, câmia) şeklinde sıralar (Attas, 1979: 43). Birbirleriyle ontolojik, teolojik ve epistemolojik bağımlılık ilişkisi içinde olan bu kavramlar, aynı zamanda Attas'ın ortaya koyduğu tefekkür sistemi/öğretisi ve araştırma sistematığının ana iskeletini oluşturur. Belirlenen kavramlar, İslâmileştirme sürecinin nereden başlanması gerektiğini ve bağlamsal çerçevesinin ne olduğunu gösteriyor. İslâmileştirme sürecinde *din kavramı*, bilgiye ulaşma çabasının gayesiyle ilgilenirken *insan tasarımı da dinin* pratik hayata nasıl tatbik edilebileceğinin öznesidir. *Bilgi tasavvuru*, her hangi bir alana ilişkin teklif edilen öğretinin ve meydana getirilen veri birikimin içeriğini oluştururken *hikmet de insan ve bilgi için uygun olan ilkelerin nasıl belirleneceğini araştırır*. Öte yandan *Adalet, hikmetin* belirlediği çerçeve ve ilkelere göre bilginin dağıtımı meselesiyle; *edeb*, önceki kavramlar için gerekli olan yöntemlerle ve en sonda ise *üniversite* bütün bu tekliflerin uygulanabilirlik imkânıyla ilgilenir (Attas, 1993: 160). Attas'ın bu kavramlar etrafında örgütlenen eğitim ve üniversite perspektifi, '*rabbim beni eğitti (te'dib etti) ve eğitimimi (te'dib) en güzel şekilde tamamladı*' hadisi ile yakından ilgilidir (Attas, 1993: 150-151; 1985: 183).

Attas, İslami Üniversite Teklifinin merkezinde yer alan bu kavram habitusunu Attas şu şekilde detaylandırır. **Din (1)**, insanın her hangi bir şeye, duruma ya da varlık ve varoluşa ilişkin bilme sürecindeki gayesine, ilham kaynağına ve nihai aşamada kendilik bilincini gerçekleştirmesine imkân sağlayan bütünsel çerçevedir ve eylemde varlık gösterir. Bu yönüyle din, insanın kendilik bilincine, hayatına, varlığa ve varoluşa dair bilme süreçlerinde sahip olduğu dünyagörüşü şeklinde betimlenebilir. Aynı anlam evreni içinde **insan (2)**, bütünlüğü göz önünde bulunduran bir değerlendirmeye mevzu edildiğinde, bir şehir, devlet, ya da kozmopolis gibi, '*din*'in kendisinde olanak bulabildiği mahal ve mekâna karşılık gelir (Attas, 1993: 142). Burada insan, müstakil olarak ne ruhtan ibaret (insanî nefs/kalb), ne de salt maddedir (hayvanî nefis). Aksine ruhî, manevî olan ile bedenî, fizikî, cismanî olanın bir terkididir (Attas, 1993: 139; 1995: 143-144).

Attas düşüncesinde, çağdaş eğitim pratiklerinde yaygın şekilde görülen, sürekli toplumu ve devleti yüceltecek şekilde 'iyi yurttaş' yetiştirme kaygısının öncelemesi, seküler ideolojinin eğitim sistemine dâhil olmasının kaçınılmaz sonucu olmuştur (Attas, 1993: 114-115). Attas'a göre insan dâhil olduğu devlet ve toplum gibi örgütlenmeler içerisin-

de üstlendiği işlev üzerinden, sadece fiziksel varlığı ölçeğinde değerlendirilebilecek bir 'şey' veya 'değer' değildir. Aksine 'kendi tefekkür dünyasının sakini, kendi mikrokozmos krallığının yurttaşı', bir *ruh* sahibi olması sebebiyle değerlidir (Attas, 1993: 148,152). Buradan hareketle Attas, hem insan mefkûresini ortaya koyarken, hem de eğitimin yapı ve işleyişini kurgularken toplum ve/ya devleti referans almaz. Bilakis eğitimi insanın 'ben' ve 'varlık' idraki üzerinden kurgular, bu idrakin bilkuvveden bilfiile geçişinin kuramsal ve kurumsal imkân(lar)ını tedarik etmenin bir aracı kılar. Eğitimin gayesini, topluma veya siyasal sisteme 'iyi yurttaş' yetiştirmek değil, aksine 'iyi insan, Müslüman yetiştirmek' olarak belirler. Eğitime, insanın doğuştan bilkuvve sahip olduğu çeşitli düzeylerdeki akli kapasiteyi göz önünde bulundurarak, kişiyi *fazilet, ruh, ölüm ve yaşamın gayesi* hakkında bilgilendirmek, derin bir idrakle donatmak gibi bir sorumluluk yükler (Attas, 1993: 114). Üniversiteler başta olmak üzere eğitim sürecinin her aşamasının bu sorumlulukla hareket etmesi gerektiğini savunur (Attas, 1985: 190). İnsan fitratının bozulmasının bu sayede önlenebileceğine dikkat çeker. Ona göre seküler paradigma içerisinde ortaya çıkan kavramlara sıkışmak, müfredat paketlerinde görünür hale gelen seküler eğitim perspektifinin sınırları içinde kalmak insanın fitratından uzaklaşmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Çağdaş seküler eğitim sisteminin şekillendirdiği İslâm toplumlarının eğitim pratiklerinde görüldüğü gibi.

Attas için insan fitratının nesiller boyunca korunmasının güvencesi olan eğitime ve özelde üniversiteye ilişkin kavram örüntüsü içinde üçüncü sırada, bilginin ne olduğu ve eğitim süreçlerine nasıl iştirak etmesi gerektiği tartışması yer alır. Attas'ta **bilgi** (3), insanın fitrî yapısında içkin manevî ve maddî boyutların öncülük ettiği iki farklı gerçekliğe açıklık getirmek zorundadır. İnsan fitratının manevî/ruhî boyutu, bilginin mâneviyat, vahiy/din veya ilm-i ledün ile olan ilişkisine karşılık gelir. Fitratın maddî/fizikî boyutu ise, tecrübe, gözlem ve deneye dayalı, ma'kulât (akledilenler) ve mahsûsâta (hissedilenler) ilişkin fiziksel gerçekliklerin bilgisini karşılar. Bu bakımdan bilginin mânevî boyutu, fiziksel gerçekliğe ilişkin varlığın ve varoluşun perdelerini aralamak suretiyle, insanın kendisi ve rabbi ile olan ilişkisine ontolojik düzlem oluşturur. Attas'a göre bu bilgi, herkesin öğrenmesi gereken 'farz-ı ayn' bilgisidir (Attas, 1993: 156-157). Farz-ı ayn -ya da manevî- bilgi alanı, Attas'ın İslâmî Üniversite Teklifi'nin öğretim içeriğinin de özünü oluşturur. İnsan fitratının maddî yönüne karşılık gelen ikinci tür bilgi ise, insanın dünyevî/fizikî ihtiyaçlarını temin etmesinin gereğidir. Toplum içinde bir zümrenin öğrenmesi yeterli olan bu bilgi, 'farz-ı kifâye' alanını oluşturur. 'İki tür bilgi'nin bir arada değerlendirilmesi, hakikatin bilgisine ulaşmaya imkân verir.

Attas, 'iki tür bilgi' arasında bir mukayese yaparak, 'farz-ı ayn' alanını oluşturan ilkinin, 'farz-ı kifâye' alanında gerçekleşen bilginin kılavuzu ve yönlendiricisi olması gerektiğini vurgular. Ona göre sadece ikincisine (farz-ı kifâye) itibar edilmesi, ilkinin (farz-ı ayn) dışlanması durumunda, insan, varoluş gayesini unutma, amaçsız bir araştırma labirentinde kaybolma riski ile karşı karşıya kalacaktır (Attas, 1993: 146-148). Bu riski minimize etmek veya ortadan kaldırmak için bilginin sıhhatini sorgulayan Attas, 'had' ve 'resm' olmak üzere iki kavrama işaret eder. 'Had' kavramı, bilmeye konu edilen şeyin ayırıcı vasfını net bir şekilde belirtme işlevi icra ederken, 'resm' ise *bilmenin* nesnesinin doğasının mahiyetini tasvir eder (Attas, 1985: 176; 1995: 124-125). Bilginin bu iki boyutu birlikte değerlendirildiğinde ise, bir şeyin bilgisini elde etmek için o şeyin varlığının sebebi ni idrak etmek zorunlu hale gelir. Buna göre varlığa ve varoluşa ilişkin sürdürülecek her hangi bir bilme çabasında, sebepler silsilesi (fâil/fâil-i muhtâr) ile nihai müsebbip (kâdir-i muhtâr/zorunlu varlık) arasında bağlamsal çerçevenin ortaya çıkması ihtiyacı belirir (Attas, 1993: 97). Bu sebepler silsilesi soruşturmasında varlık nihai bir sebeple buluşturulmadığında bilimsel bilgiden söz edilemeyeceği gibi, bu durumda kemâl bir idrakten de bahsedilmesi güçleşecektir.

İnsanın sahip olduğu malumat yığınının anlamlı bir bütün oluşturması sorunsalı ise Attas'ın sisteminde *hikmet* (4) ve *adalet* (5) kavramlarıyla çözümlenir. *Hikmet* ile kast edilen, insanın bilkuvve sahip olduğu bilme yetisinden hareketle evrene ilişkin edindiği bilginin hakikat ile örtüşmesi, yani 'şey'lerin yerli yerince idrak edilmesidir. Bilme arayışında *adalet* ise, bilgi kavramını da ihata edecek şekilde, insan fitratının maddî ve manevî yönlerinin bütünleyenidir (Attas, 1993: 156-157). *Adalet*, *hikmetin*, evrendeki uyum ve ahengin yerli yerince okunması, idrak edilmesi halinin dışavurumudur. Bu kuşatıcı tanımdan anlaşılacağı üzere, Attas'ta *adalet* kavramı sadece insan ile insan, toplum ile devlet veya yönetici ile tebaa arasındaki ilişkileri düzenleyen bir anlam düzeyinde ele alınmaz; insanın diğer insanlar, Allah ve evren ile arasındaki bağları tesis eden kozmik bir ilke kastedilir (Attas, 1993: 141).

Adaletin insan ve toplum hayatında tezahürü, *edebin* (6) bilfiil imkâna kavuşması yoluyla gerçekleşir. *Edeb* (fil haliyle te'dib), insan aklı ve ruhunun disipline edilmesi, bunlara iyi haslet ve nitelikler kazandırılmasıdır. *Edeb* sahibi akıl ve ruh, doğruyu yanlışla tercih etmenin ötesinde, *hakikati* fiziksel gerçekliğe önceler. *Edeb* sahibi fertlerden oluşan toplum düzeninde *adalet* yayılır. Zira *edebli* kimse, *hikmet* ve *adaleti* kendisinde tezahür ettiren kişidir (Attas, 1993: 150; 1985: 180). *Edeb*, *adaletin* tezahürünün güvencesi olmanın yanında, *hikmetin* de ontolojik imkâna kavuştuğu kavramsal ve pratik zemin-

dir. Dolayısıyla *edeb* insan fitratının hem maddî, hem de manevî boyutlarına ilişkin bilgilerin birleştirici unsurudur (Attas, 1993: 149-150).

Attas düşüncesinin kavram dizgesi içinde *üniversite* (7) ise, evrensel insanın (el-insânü'l-küllî) fizikî evrendeki mikrokozmetik bir temsiline karşılık gelir. Üniversitenin kurumsal örgütlenmesi, insan fitratının maddî ve manevî unsurlarının biçim ve fonksiyonlarını yansıtacak şekilde gerçekleşir. İnsanın uzuvları, meleke ve duyuları arasındaki uyum, üniversite birimleri arasında da bir uyum ve ahenk fikri için ilham kaynağı olur. Anatomik olarak insana benzetilen üniversiteden, fakülte, enstitü, bölüm ve sair organlarıyla, insanın -maddî ve manevî boyutlarıyla bütün olan- fitrî yapısındaki her türlü ihtiyacı göz önünde bulundurması, işlevlerinin bu odak düşünce etrafında örgütlenmesi beklenir (Attas, 1993: 154-155).

Yedi merkez kavram ışığında, İslâmî Üniversite Teklifinin müfredat içeriği öncelikle insanın evrendeki ontolojik konumuyla, bunu takiben toplum ve devlet nezdindeki durumuyla şekillenir. Müfredatın ana gayesi, 'iyi insan' idrakinin tedris sürecine dâhil edilmesi ve bir bilinç halinde öğrencilere kazandırılmasıdır. Yukarıda değinildiği gibi, devlet ve toplum nezdinde 'iyi birey' olmanın 'iyi insan' mefhumuyla aynı şey olmadığı fikri bu idrakin bir parçasıdır. Attas'ın dikkat çektiği şekliyle 'iyi insan', önce kendi varlığına karşı iyi ve adaletli olmalıdır. Zira kişinin kendisine karşı adaletli olması, çevresine karşı adaleti gözetmesinin de gereğidir. Dolayısıyla insan-toplum-devlet arasında bir döngüsel durum oluşturulduğu zaman, toplum ve devlet için 'iyi birey' olmanın gereğinin de kişinin kendine karşı 'iyi' olması olduğu anlaşılır (Al-Attas, 1993: 148). Attas bu bağlamda 'sadece uzman yetiştiren ve diploma dağıtan kurumlara dönüşen' üniversitelerin mevcut müfredatlarını, *insan* mefhumuna dair düşünsel derinlikten uzak olma, *bilim için bilim* üretme gibi 'sorun' alanları üzerinden eleştirir. Ona göre üniversiteler, mevcut haliyle çağdaş eğitim paradigmasının özünü teşkil eden seküler ve izâfî gayelerle yol alan kurumlar oldukları için, yürürlükteki müfredatlar sadece toplum ve devlet yararına bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Bu nedenle İslâm toplumlarının hâlihazırda eğitim gördükleri bu kurumlar, olması gereken *evrensel/kâmil insan* yetiştirme ufkunun çok uzağına düşmüş haldedir (Attas, 1993: 154-155).

Attas, yukarıdaki mantık örüntüsünden hareketle, zaman ve mekânın beklentileri göz önünde bulundurularak uygulanmak kaydıyla bir müfredat taslağı teklif eder. Attas'ın 'iyi insan yetiştirme' gayesini merkeze alan ders taslağını (Attas, 1993: 154-155; 1979: 37-47) ana hatlarıyla şu şekilde tasnif etmek mümkündür:

Dini ilimler (farz-ı ayn): Dini ilimlerin üniversite seviyesinde işlenmesi, böylece diğer aşamalar için bir model oluşturulması. Attas, dinî ilimleri altı başlık altında sınıflandırır. Bunlar;

Kur'an ilimleri: tecvid, tefsir ve te'vil

Hadis ilimleri: siret, hadis, sünnet ve bunlarla ilgili usul ilimleri

Şeriat: Hukuk, İslâm esasları (İslâm, iman, ihsan)

İlâhiyat: akide, marifettullah ve tevhid

İslâm metafiziği (tasavvuf): Psikoloji, kozmoloji ve ontoloji, İslâm felsefe tarihi

Dilbilimleri: Arapça, kavâid, ıstılâhat, edebiyat

Aklî, Fikrî ve Felsefî Bilimler (farz-ı kifâye)

Beşeri bilimler

Tabiat bilimleri

Uygulamalı bilimler

Teknolojik bilimler

Diğer Alanlar³. (dinî ilimlerden hareketle, aklî bilimlere doğru bir eğilim/devamlılık içerecek şekilde):

İslâm medeniyetine giriş⁴: Attas, bu dersin üniversitelerin her akademik biriminde Müslüman öğrencilere zorunlu olacak şekilde müfredata dâhil edilmesini teklif eder. Böylece öğrenciler, klasik dönem İslâm medeniyetinde yaygın bilgi anlayışlarını ve parçası oldukları toplumun İslâmîleşme sürecini idrak edeceklerdir (Daud, 1989: 109-110).

3 Attas'ın önerdiği üniversite müfredat taslağına benzer teklifler, Osman Bakar tarafından da gündeme getirilir. Attas'ın ders müfredatını, Bakar fakülte düzeyinde, 'uygulamalı bilimler ve mühendislik bilimleri felsefesi' derisi için önerir. Bakar, bu dersin amaç ve hedefini özetle şu şekilde açıklamaktadır: (1) mesleki olarak yeterli ve yetenekli olmanın ötesinde entelektüel düzeyde, ahlaklı ve doğal çevreyle uyumlu bilim adamları yetiştirmek (2) ilgili alanda meydana getirilen ve kullanılan bilimsel bilgiyi kutsal ve ahlaki bilgiyle bütünleştirmek (3) alt disiplinlerde uzmanlaşmayı sağlamak (4) üretken, bağımsız ve nesnel; zihinleri akl-ı selim ve mantıkî bir şekilde düşünebilme yetisine sahip bilim adamları yetiştirmek. Böylece bu ders, metafizik/ahlak ve epistemoloji olmak üzere iki temel bileşeni olması bakımından manevî (metafizik) ve bilimsel (fiziksel) bilgi arasında bir denge görevi görür. (Bakar, 2003: 183-189).

4 Attas'ın bu derse ilişkin yorum ve teklifi, İsmail Raci Farûkî tarafından da yapılır. Farûkî, bu dersin, İslâm dünyagörüşünü öğrenciyeye idrak ettirmek için eğitimin bütün safhalarında, belli bir usul ve kronoloji dâhilinde zorunlu ders şeklinde okutulması gerektiğini ileri sürer. Böylece İslâm medeniyeti ve kültürel mirasının 'ümme bilincini' ekseninde işlenmek suretiyle öğrenciyeye şahsiyet kazandırma olanağı sağlanır (Farûkî, 1982: 10-15).

İslâmî bakış açısıyla karşılaştırmalı dinler

Batı kültür ve uygarlığı

Dil bilimleri: Bu derste her öğrencinin sahip olduğu kültür coğrafyasının dilbiliminin oluşum ve gelişim süreci tartışılır.

İslâm tarihi: İslâm düşüncesi, kültür ve uygarlığı, İslâm bilim tarihi ve felsefesi; dünya tarihinde İslâm.

Attas'ın *İslâmî Üniversite Teklifi* müfredatının omurgasını oluşturan bu (b)ilimler sınıflandırması, disiplinlerin yöntem, gaye ve kaynaklarının epistemolojik ve ontolojik olarak temellendirilmesi, İslâm metafiziğiyle ilişkilerinin belirlenmesi, soyuttan somuta doğru sıralanması şeklinde özetlenebilecek bir bilgi felsefesini yansıtıyor. Bu felsefi düzlemi göz önünde bulundurmak kaydıyla *İslâmî Üniversite Teklifi*ni dört temel hedefinden söz edilebilir: (i) Eğitim anlayışının bir ibadet eylemi olabilecek şekilde tekrar canlandırılması (ii) Bilgi alanlarının İslâm bilgi geleneğiyle uyumlu ve İslâm'ın üstünlüğünü vaz' edecek şekilde yeniden kurulması (iii) Tevhidî dünyagörüşünün bir yönü olarak kadim İslâmî eğitim ve öğretim geleneğinin tekrardan imkân/mekân bulması. (iv) Yükseköğrenim sahasında küresel ölçekte örneklik teşkil edecek bir pratiğin sergilenmesi (Daud, 1989: 103).

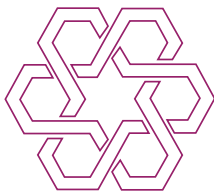
Attas'ın İslâmî Üniversite Teklifi'ne ilişkin epistemik tasarısı, 1983'te kuruluşuna öncülük ettiği IIU (*The International Islamic University*) ve 1987'de bizzat kurucusu olduğu ISTAC (International Institute of Islamic Thought and Civilization) ile nispi bir uygulama alanı bulmuştur. Attas'ın öncülük ettiği ISTAC bünyesinde açılan lisansüstü programlarda, dünyanın farklı yerlerinde gelen *altı yüzün* üzerinde öğrenci mezun olmuştur. Dolayısıyla Attas'ın teklifi, sadece düşünce düzeyinde kalmamış, aynı zamanda deneyimlenmiş bir tekliftir. Daud (2008: 181), onun düşünce sistematığının ve eğitim felsefesinin önemli bir pratiğini oluşturan bu tecrübenin, İslâm dünyasında Batılılaşma eğilimlerinin başladığı döneme karşılık gelen 18. yüzyıldan günümüze üniversite düzeyinde ortaya konan en kapsamlı sistem ve müfredat olarak kabul edildiğini hatırlatır ve Attas'ı bu bağlamda, bahsi geçen dönem için en önemli düşünür olarak kaydeder.

Sonuç

İnsanın dâhil olduğu her sistemin veya disiplinin yol gösterici tabelaları vardır. Siyasetin, iktisadın, ilahiyatın ve doğanın olduğu gibi. Doğadaki yasalar gibi, insan üretimlerinin ve bu üretime konu süreçlerin de yasaları, yasaları bildiren ‘yol üstü levhaları’ vardır. Levhalar yolcuyla yönlendirir. Yola devam etmek için gerekli olan, levhanın kendisine değil, görünür kıldığı sembollere odaklanmak suretiyle, üzerinde seyredilen yola ilişkin bir kavrayış geliştirmek, gereği halinde ise levhanın sıhhatini sorgulamaktır. Bu metaforik anlatı içinde her eğitim sisteminin de, bireyin fikri ve mesleki gibi beklentilerini icra etmekle yükümlü olması bakımından yol gösteren levhaları vardır. Burada küresel seküler eğitim ekosisteminin makul ve makbul levha kavrayışı, levhanın hangi madde ve nasıl yapıldığı sorunsalının girdabı içerisinde. Levhanın yapısal/ikincil içeriği üzerine odaklanması, beraberinde levhanın -esas icra ettiği- rehberlik yönü göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Tam da bu konuda Attas’ın küresel seküler eğitim ekosistemine yönelik eleştirisi, bireye yol göstermesi gereken levhanın çifte işlevinin göz ardı etmesi veya yok sayması meselesi etrafında dğümlenmektedir. Buna göre yürürlükte olan eğitim sistemi, teklif ettiği temel kavramlar ve müfredatlar vasıtasıyla bireyi levhanın maddî boyutunu anlamaya indirgemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç, doğal olarak piyasa değeri olan diploma, kariyer ve uzmanlık gibi mamullerin dolaşımına olanak vermektedir. Bireyin piyasa ederi üzerine bir mamul olarak telakki edilmesi, Attas’a göre, özelde İslâm ümmeti ve genel de ise insanlığın karşılaştığı en temel sorundur. Attas, bu sorunların üstesinden gelmek için çağdaş seküler eğitim ekosisteminin -levhanın maddesine indirgendiği- bütün birikimlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini savunur. Bu işlem İslâmileştirme süreciyle mümkün görülür. İslâmileştirmenin kurumsal boyutunda üniversite eğitimi gelir. Attas’ın İslâmî Üniversite Teklifinin yol levhasında ise *din, insan, bilgi, adalet, hikmet, edeb* ve *üniversite* olmak üzere yedi göstergesi vardır. Bu göstergelerinin her biri eğitimin belli bir işlevini gösterdiği gibi hepsi bir arada olduğunda *insân-ı kâmilî* resm etmektedir. Attas’ın önerisi, küresel seküler eğitim ekosisteminin maruz bıraktığı sorunlara karşı pragmatik bir değişimi değil, paradigmatik bir dönüşüm mahiyeti taşımaktadır.

Kaynakça

- Al-Alwânî, T. J. (2008). *İslâm Düşüncesinin Bugünkü Meseleleri*. S. Gündüz (Çev.). İstanbul: İnkılâb Yayınları.
- Al-Attas, S. M. N. (1993). *Islam and Secularism*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1985). *Islam, Secularism and the Philosophy of the Future*. London: Mansell Publishing Limited.
- Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: a Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: an Exposition of the Fundamental Elements of the Worldview of Islam*, Kuala Lumpur: ISTAC.
- Al-Attas, S. M. N. (1979). Religion, Knowledge and Education, *Aims and Objectives of Islamic Education* içinde (s. 16-47). S. M. N. al-Attas (Ed.). Jeddah: King Abdulaziz University.
- Al-Fârûqî, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*, Maryland: International Institute of Islamic Thought.
- Aslan, S. (2014). *Günümüz Bilim Felsefesi Bağlamında İslâm Bilim Tartışmaları: Syed Muhammad Naquib Al-Attas Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bakar, O. (2003). *Gelenek ve Bilim*. E. Asil (Çev.). İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Begoviç, A. İ. (2015). *Doğu Batı Arasında İslâm*. S. Şaban (Çev.). İstanbul: Klasik.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler*. Hülya Tufan (Çev.). İstanbul: Kesit.
- Daud, W. M. N. W. (1993-1994). el-Attas'ın Eğitim Felsefesi ve Metodolojisinin Genel Hatları. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Y. Ceylan (Çev.), 7(1), 35-72.
- Daud, W. M. N. W. (1997). Bilginin İslâmleştirilmesi: Attas ve Fazlur Rahman arasında kısa bir karşılaştırma. *İslâm ve Modernizm Fazlur Rahman Tecrübesi* içinde (s. 127-139). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları.
- Daud, W. M. N. W. (2008). Al-Attas'ın Concept of Ta'dib as True and Comprehensive Education in Islam, *Teoman Duralı'ya Armağan: Bir Bilim-Felsefe Çağrıcısı* içinde (s. 180-193). C. Çakmak (Ed.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Daud, W. M. N. W. (1989). *The Concept of Knowledge in Islam and its Implications for Education in a Developing Country*. London and Newyork: Mansell.
- Meriç, C. (2013). *Sosyoloji notları ve konferanslar*. Ü. Meriç (Hzl.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Nasr, S. H. (1980). Reflection on methodology in the Islamic sciences. *Hamdard Islamicus*, III (3). 3-13.
- Nasr, S. H. (1993-1994). İslâm Bilimi Nedir?. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*. M. Uyanık (Çev.). 7 (1). 1-12.
- Selçuk, Z. (2018). Sözün Önü, *2023 eğitim vizyonu* içinde (s.6-11). Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf [Erişim tarihi: 10.04.2019]
- Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve Kültür*. T. Birkan (Çev.), İstanbul: Metis.





international congress on islamic education

12-13 April 2019, İstanbul



YEKDER
Din Eğitimi
Akademisi



**FATİH
SULTAN
MEHMET**
VAKIF ÜNİVERSİTESİ
2010