© Değerler Eğitimi Dergisi
Cilt 18, No. 39, *415-445,* Haziran 2020

Din Eğitimine Gadameryan Bir Bakış*

Gadamerian View on Religious Education**

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI, Sorumlu Yazar, Dr. Araştırma Görevlisi.
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye.
hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr
http://orcid.org/0000-0002-9901-3850

ISSN: 1303-880X
e-ISSN: 2667-7504
http://ded.dem.org.tr

Makale Türü / Article Type:
Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Received Date: 25.03.2020
Kabul Tarihi / Accepted Date: 14.05.2020
Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2020
Tr/En: Tr

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Atıf/Citation: Fakioğlu Bağcı, H. (2020). Din eğitimine Gadameryan bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi,18* (39), s. 415-445.
https://doi.org/10.34234/ded.708961

* Bu çalışma yazarın, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Yurdagül Mehmedoğlu'nun danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

** This study was produced from the author's doctoral thesis completed under the consultancy of Professor Yurdagül Mehmedoğlu at Marmara University Institute of Social Sciences.

Öz: Bu çalışma, bir faaliyet ve disiplin olarak Din Eğitimi'ni Alman filozof Hans Georg-Gadamer'in bakış açısıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Gadamer'in felsefi hermenötiği ve eğitim görüşü incelenmiştir. Bu incelemede onun metafiziği önemsediği ve dinin insan yaşamında önemli olduğuna dair fikirleri olduğu, insanın eğitimine dair özgün sayılabilecek farklı bakış açılarına sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenlerden ötürü, onun felsefi hermenötiğinin ve eğitim görüşünün din eğitiminin felsefi arka planını oluşturmada işlevsel olacağı düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle biri din eğitimin bir faaliyet oluşu, diğeri onun bir disiplin oluşuyla ilgili olmak üzere iki probleme Gadameryan bir bakışla çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Birinci problem, din eğitimi ve din öğretimi kavramlarının anlamları konusundaki belirsizlik ve bu belirsizliğe bağlı olarak çoğu zaman din eğitiminin, din öğretimine indirgenmesi sorunudur. Bununla ilgili olarak din eğitimi ve din öğretimi kavramlarına açıklık getirilmiş ve Gadamer'in eğitimle ilgili görüşlerinden hareketle din eğitiminin insanın bireysel tecrübeleriyle şekillenen bir öz eğitim olabilme imkanından söz edilmiştir. İkinci problem ise bir disiplin olarak Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumunun net olmayışı ve buna bağlı olarak bu alanın araştırma yönteminin yeterince açık olmamasıdır. Bu problemin çözümüne yönelik olarak da Gadamer'in insan bilimleriyle (Geisteswissenschaften) ilgili fikirlerinden yola çıkarak Din Eğitimi disiplininin insan bilimlerinden kabul edilebileceği ve araştırma yönteminin objektif olamayacağı ileri sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi faaliyeti, Din Eğitimi disiplini, Hans-Georg Gadamer.

&

Abstract: This study analyses religious education as a practice and discipline from the perspective of German philosopher Hans Georg-Gadamer. It begins with an exploration of Gadamer's philosophical hermeneutics and his educational perspective. It highlights the fact that Gadamer takes metaphsics seriously in terms of the relevance of religion for human life, and has different perspectives on education. His views are employed here as a philosophical basis for religious education. There are two problems for which a Gadamerian perspective can offer answers: The first problem is the uncertainty about the meanings of the notions of religious education and religious teaching. The relegation of religious education to religious teaching is a common problem. That is why, the discussion proceeds with the clarification of these concepts and the possibility of religious education being conceived as self-education shaped by individual experiences. The second problem is that the status of

religious education among sciences as a discipline and its research methods are not crystallized. In the way of a solution to this problem and, based on Gadamer's ideas about human sciences *(Geisteswissenschaften),* this analysis suggests that religious education can be accepted as part of human sciences and as such its research methods cannot be objective.

Keywords: Religious education as practice, Religious education as discipline, Hans-Georg Gadamer.

(The Extended Abstract is at the end of the article)

Giriş

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), XX. yüzyılın en büyük filozoflarından biri olarak kabul edilmektedir (Arslan ve Yavuzcan, 2008, s. 14). Gadamer'in kendine özgü *felsefi hermenötiği* incelendiğinde onun metafiziği aşma iddiasında olmadığı[1] (Grondin, 1995, s. 14-17) hatta felsefesinde kimi metafiziksel unsurlar kullandığı (Gadamer, 1975, s. 378-397) ve dinin insan yaşamında önemli olduğuna dair fikirleri olduğu (Gadamer, 1999, s.119-126) görülmektedir. Bununla birlikte insanın eğitimine yönelik ileri sürdüğü görüşleriyle de eğitim felsefesine özgün bakış açıları sunmaktadır. O hâlde, bir yandan ilahiyat gibi metafizik bir alana dayanan diğer yandan eğitim bilimlerine yaslanan din eğitiminin felsefi arka planını oluşturmada, onun bu felsefesinden yararlanmak önem arz etmektedir.

Bu makalede biri din eğitiminin bir faaliyet oluşu, diğeri onun bir disiplin oluşuyla ilgili olmak üzere bu alandaki iki probleme Gadamer'in bakış açılarıyla bir çözüm bulunmaya çalışılacaktır. Birinci problem, *din eğitimi* ve *din öğretimi* kavramlarının anlamları konusundaki belirsizlik ve bu belirsizliğe bağlı olarak çoğu zaman din eğitiminin, din öğretimine indirgenmesi sorunudur. İkinci problem ise bir disiplin olarak Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumunun net olmayışı ve buna bağlı olarak bu alanın araştırma yönteminin de yeterince açık olmamasıdır.

Din Eğitimi disiplininin birçok alandan beslenmesi, teorik ve pratik olmak üzere iki yönünün olması, beraberinde bazı tartışmaları gündeme getirmektedir. Bu tartışmalardan biri, dinin örgün eğitim kurumlarında bir ders konusu olarak

1 Gadamer yorumcularından Jean Grondin bu hususa dikkat çekerek şöyle demektedir: "Gadamer'in felsefi hermenötiği, belki de kendisini metafiziğin aşılması olarak önermeyen XX. yüzyılın tek felsefesidir." Ayrıntılı bilgi için bknz. Grondin, 1995, s.14-17.

işlenmesinin din öğretimi mi yoksa din eğitimi mi olduğu meselesidir. Bu çerçevede *din öğretimi* ve *din eğitimi* ifadelerine açıklık getirilecek, din eğitiminin daha çok insanın bireysel tecrübeleriyle şekillenen bir öz eğitim olabilme imkânından söz edilecektir. Din Eğitimi disipliniyle ilgili bir diğer tartışma, bu disiplininin bilimler arasındaki konumu meseledir. Bu bağlamda Din Eğitimi disiplininin, *insan bilimlerinin (Geisteswissenschaften)* üst şemsiyesi altında kabul edilip edilmeyeceği tartışılacaktır. Din Eğitimi disiplini, insan bilimleri arasında kabul edildiğinde, Gadamer'in insan bilimlerine yönelttiği eleştiriler bu disiplin için de geçerli olacak mıdır sorusu gündeme gelecek ve bu sorunun işaret ettiği istikamet doğrultusunda Din Eğitimi disiplininin *objektif araştırma yöntemi* ve bu alandaki *bilimsel-nesnel olma söylemi* sorgulanacaktır.

Gadamer'in Felsefi Hermenötiği ve Eğitim Anlayışı

Gadamer'in *felsefi hermenötiği* temelde dünyaya ilişkin her türlü anlama ve yorumlama faaliyetinin nasıl gerçekleştiğini sorgular (Gadamer, 1977, s. 18). Bu bağlamda, anlama ve yorumlamanın nasıl olması gerektiğini söylemez, aksine anlama ve yorumlamanın ne şekilde meydana geldiğini felsefi açıdan inceler (Gadamer, 2004, s. 104-109). Onun *felsefi hermenötiği* geniş manada insanın dünyaya ilişkin her türlü anlama ve yorumlamasıyla ilgiliyken, dar manada ise *insan bilimlerine (Geisteswissenschaften)* yönelik bir teoridir (Gadamer, 1977, s. 18).

Bu teorisinde Gadamer, insan bilimlerinin XIX. yüzyıldaki gelişimine doğa bilimlerinin modelinin hâkim olduğunu belirtir. Bu hâkimiyete, İngiliz empirizmin önde gelen filozoflarından John Stuart Mill'in (1806 – 1873) doğa bilimlerinin tümevarım mantığının insan bilimlerinde de tek yöntem olması gerektiğine dair fikrini örnek verir ve onu eleştirir. Gadamer'e göre tümevarım mantığında amaç, "düzenliliklerden hareketle olabileceklere ilişkin tahminler yapmak"tır. Tümevarım mantığıyla doğa bilimlerinde evrensel yasalara ulaşmak mümkündür. Sorun, bu mantığın sosyal-tarihsel dünyanın tecrübesiyle ilgilenen insan bilimlerinde bir model olarak uygulanmasıdır. Çünkü ona göre insanı, toplumu ve tarihi araştırmayı kendine konu edinen insan bilimlerinin esas amacı, "daha çok fenomenin kendisini, biricikliği ve evrensel somutluğu dahilinde anlamaktır." Yani bu bilimlerin temel amacı insanın bireysel, toplumsal ve tarihi tecrübelerinden hareketle evrensel yasalara ulaşmak değildir. Tersine bir insanın, bir toplumun veya bir devletin nasıl o şey olduklarını *anlamakt*ır (Gadamer, 2008, s. 3-5).

Buradan hareketle Gadamer, insan bilimlerinin yapı ve amaç bakımından doğa bilimlerinden köklü bir şekilde farklılık arz ettiğini belirtir ve şu sorgula-

maları yapar: O halde insan bilimlerindeki *bilim* ifadesi ne anlama gelmektedir? Burada nasıl bir bilgi türü ile karşı karşıyayız? Gadamer bu soruların cevaplarını ararken, daha önce bu konularla ilgili kafa yoran Herman Helmholtz'a (1821-1894) yönelir. Ancak Gadamer'e göre Helmholtz, insan bilimlerinin önemi üzerinde durmakla birlikte, bu bilimlerin araştırma yöntemlerini ortaya koyarken temel aldığı ölçüt, Mill'in tümevarım mantığıdır. Helmholtz, Mill'den aldığı ilhamla tümevarımı ikiye ayırır: *Mantıksal tümevarım (logical induction)* ve *içgüdüsel artistik tümevarım (instinctive artistic induction)*. Helmholtz'a göre, doğa bilimleri mantıksal, insan bilimleri ise içgüdüsel artistik tümevarımı kullanır. Mantıksal tümevarımda açık-seçik bir akıl yürütmeyle bilgiye ulaşılırken, içgüdüsel tümevarımda kişinin bireysel belleğinin zenginliğine ve otoritelerin kabulüne dayanan bilinç dışı bir şekilde bilgiye ulaşılır. Bu farklılıkla birlikte, Helmholtz'un bu tasnifinde her iki bilim türünün de *tümevarımı* kullandığı varsayılır. Bu nedenle Gadamer, Helmhltz'un insan bilimlerinin araştırma yöntemini ortaya koymaya çalışırken bile, Mill'in tümevarımcı görüşlerine sığındığını belirtir (Gadamer, 1979, s. 116-117).

Gadamer'in insan bilimlerinin araştırma yöntemiyle ilgili olarak görüşlerine başvurduğu bir diğer kişi, Helmholtz'la aynı yüzyılda yaşamış olan Alman tarihçi Johann Gustav Droysen'dir. Gadamer'e göre Droysen'in tarihi derinlemesine anlayan bir düşünce tarzının, insan bilimlerinin ilerlemesine imkân hazırlayacak bir çekim merkezi olabileceğine dair umudu, insan bilimlerinin de "eşit ölçüde özerk ve kendi kendine yeterli bir bilimler grubu olarak sağlam şekilde tesis edilmesi gerektiği" fikrinden kaynaklanır. İnsan bilimlerinin özerk bir bilim olması için çaba gösterenlerden biri de Alman filozof Wilhelm Dilthey'dir (1833-1911). Ne var ki Gadamer, Dilthey'i, insan bilimlerinin metodolojik özerkliğini savunurken bile, Mill'in fikirlerinin derin etkilerine maruz kalarak, doğa bilimlerinin nesnel modelini insan bilimlerine uyarlamakla eleştirir (Gadamer, 2008, s. 7-9).

Gadamer'e göre Dilthey, bir yandan tarihsel olayları bugünün bakış açısıyla değil kendi koşulları içinde *anlamak* gerektiğini ancak bu şekilde *anlama*nın nesnel olabileceğini iddia ederken, diğer yandan tarihsel koşullar tarafından belirlenmiş insanın bu *anlama*yı gerçekleştirirken kendi tarihsel koşullarından kopabileceğini ve kendi ön yargılarından sıyrılabileceğini varsayarak çelişkiye düşmektedir (Gadamer, 1979, s. 120). Oysa Gadamer'e göre tarih insana ait değildir; tersine insan tarihe ait bir varlıktır. İnsan, her şeyden önce, tarihsel bir gerçeklik olarak bir aile, toplum ve devlet içinde büyür. Bu esnada insan bilinci

tarihsel koşulların etkileriyle şekillenir ve doğal olarak bazı önyargılara sahip olur. Bu önyargılar olmadan insanın bir şeyi anlaması mümkün değildir. (Gadamer, 2009, s. 12-20). Önyargılar, hakikati tahrif eden negatif unsurlar olmaktan ziyade bir şeyi anlamaya olanak veren insan varoluşunun asli unsurlarıdır (Gadamer, 2002, s. 65-66). Fakat önyargıların bir şeyi anlamaya olanak tanıması için, insanın kendi önyargılarının bilincinde olması ve anlamaya çalıştığı şeye kulak vermesi gerekir. Daha açık bir ifadeyle insan içinde doğup büyüdüğü *geleneğ*in onda bıraktıkları önyargılarının farkına varırsa ve bu farkındalıkla anlamak istediği şeye (henüz kendisine yabancı olana) kulak verirse, o zaman anlamaya çalıştığı şey tıpkı bir özne gibi onunla konuşur ve ona bir şeyler söyler. Kişinin *önyargıları* ile *anlamaya çalıştığı şey* arasındaki diyalektik hareketler, onu yeni anlamlara götürür. Böylelikle, kişi eski önyargılarının bir kısmını terkedere yeni fikirlere ulaşır. *Önyargılar* ile *anlaşılmak istenen şeyler* arasındaki diyalektik hareketler (hermenötik daire) devam ettikçe, bu yeni fikirler de eskimeye başlar ve zamanla bunlar da terk edilerek daha başka yeni fikirlere, anlamlara varılır (Gadamer, 1979, s.148-152).

Görüldüğü üzere Gadamer'in düşüncesinde, insanın bir şeyi *anlaması* onun kendi önyargıları ile mümkün olduğu için anlamanın kendisi *nesnel* olamaz. İşte Dilthey ile Gadamer'in ayrıştıkları nokta tam olarak burasıdır. Dilthey, insan bilimlerinin konuları olan tekil olguları *nesnel* bir şekilde *anlamanın* mümkün olduğunu ileri sürerken; Gadamer, etkin tarihsel bilinç ve ön yargılar nedeniyle, anlamanın kendisinin objektif olmadığını savunur. Buradan hareketle Gadamer, doğa bilimlerinin nesnel yönteminin, insan bilimlerine uygulanamayacağı sonucuna varır. O hâlde insana, topluma ve tarihe ilişkin tekil olguları kendine konu edinen ve onları anlamayı amaçlayan insan bilimlerinin nasıl bir yöntemi olmalıdır?

Gadamer, bu soruya net bir cevap vermemekle birlikte ona göre insan bilimleri, daha çok tarihsel izler taşıyan geleneğe ve sanata ilişkin tecrübelerle ilgilenir, bu tür durumlarda ise iş başında olan şey, *hermenötik*tir yani uzak, yabancı olan şeyi kendine yakın ve aşina kılmaktır (Gadamer, 1977, s. 21-27). Onun felsefi hermenötiği de insan bilimlerinde kullanılmak üzere oluşturulmuş bir yöntem olmaktan ziyade (Gadamer, 2010, s. 200) insanın anlama, yorumlama ve uygulama faaliyetinin birbirine ayrılmaz şekilde bağlı olduğunu vurgulayan (Gadamer, 1975, s. 274-275) ve bu süreçlerde kişinin kendisine yönelen (Gadamer, 1979, s. 106) bir yaklaşımdır. Dolayısıyla Gadamer, kendi felsefi hermenötiğini insan bilimlerinin bir yöntemi olarak sunmamakla birlikte, onun yaklaşımı insanın tekil olguları öznel bir şekilde nasıl anladığı ve yorumladığına dair felsefi bir bakış sunar.

Gadamer'in felsefi hermenötiğinde önem arz eden bir diğer konu, onun eğitim anlayışına da kaynaklık eden *Bildung (oluşum)* kavramına dair görüşleridir. Gadamer'e göre *Bildung,* eğitim kavramını da kapsayan insanın bir iç şekil verme ve gelişme sürecinden doğan *sürekli bir oluşum*dur. Bu çerçevede, *Bildung*'un genel karakteristiği, insanın *kendini öteki olana açık tutmasıdır*. İnsan kendini öteki olana açmak suretiyle *kendinden uzaklaşır* fakat sonra olgunlaşmış olarak *kendine döner.* Dolayısıyla *Bildung* insanın hem *kendinden uzaklaşmasını* hem de *kendine varışını* içerir. İnsan kendine vardığında artık *kendini daha iyi anlar.* Kendini anlamak ise kendini eğitmenin başlangıç noktasıdır. Başka bir ifadeyle *Bildung,* insanın öteki olanlardan öğrendikleriyle kendine dönerek kendini anlamasını ve böylelikle kendine şekil vererek kendini eğitmesini ifade eder. Bu anlamıyla *Bildung,* taklit edilen bir davranış tarzı değil, kişinin bizzat kendisinin sürekli olarak inşa ettiği bir kendine şekil vermedir (Gadamer, 2008, s. 12-23).

Gadamer'e göre bu kendini şekillendirmede kişinin öteki insanlarla yaşadığı *diyalektik tecrübeler* oldukça önem arz eder. Diyalektik tecrübeler, iki farklı öznenin -kişinin kendisi ve ötekinin- karşılıklı olarak birbirine kulak verme, konuşma ve anlaşmasından doğan tecrübelerdir. İnsan, ancak bu diyalektik tecrübeler yoluyla öğrenebilir. Fakat bu öğrenme sürecinde, kendisiyle etkileşim kurulan, çoğu zaman da eğitimci olarak nitelendirilen bu kişiler (anne-baba, öğretmen vb.) hakiki eğitimciler olmayıp bu sürece mütevazi rolleriyle sadece katılırlar. Bu süreçte *asıl eğitimci, kişinin kendisidir* ve *eğitim aslında bir öz eğitimdir* (self-education). Öz eğitim ise formal eğitimle sınırlı olmayıp doğumdan ölüme kadar devam eder. Bu noktada Gadamer formal–informal eğitim karşılaştırması yaparak tavrını *informal* eğitimden yana koyar. Bu tavrını temellendirmek için de yabancı dil öğrenme sürecini örnek verir. Yabancı dil öğrenme sürecinde planlı-programlı prosedürlerden ziyade ucu açık diyalogların daha yararlı olduğunu belirtir. Buradan hareketle insanın öz eğitiminde de formal programlardan ziyade informal olarak gerçekleşen diyalektik tecrübelerin daha etkili olduğunu vurgular (Gadamer, 2001, s. 529-537).

Gadamer'in insanın eğitimine dair beyan ettiği bu fikirler, insanın din eğitimi faaliyeti için de söylenebilir mi? Bununla birlikte onun yukarıda insan bilimlerine yönelttiği objektiflik eleştirisi bir disiplin olarak Din Eğitimi'ni de kapsar mı? Bu ve benzeri soruların yanıtlarına ulaşmak için ilk olarak *bir faaliyet olarak din eğitimi* ve *bir disiplin olarak Din Eğitimi* ifadelerine açıklık getirilecek, daha sonra bunlar Gadamer'in bakış açısıyla yorumlanacaktır.

Bir Faaliyet ve Disiplin Olarak Din Eğitimi

Literatürde din eğitimi kavramı birbirinden farklı iki anlama işaret eder. Birincisi, din eğitimi faaliyeti, ikincisi ise Din Eğitimi disiplinidir (Aydın, 2017, s. 87). Bir faaliyet olarak din eğitimi, "bireyin dinî davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri süreci" (Tosun, 2005, s. 29), bir disiplin olarak Din Eğitimi ise bu süreci "geçmişi, bugünü ve geleceği ile, bilimsel metotları kullanarak, betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışan bilimsel disiplin" (Tosun, 2005, s. 34) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan hareketle *bir faaliyet olarak din eğitimi* denildiğinde bu kavramın içerisine hem formal hem de informal olarak gerçekleştirilen her türlü din eğitimi faaliyeti girmektedir. Formal din eğitimi söz konusu olduğunda ise dinin örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğretimi konusu gündeme gelmektedir. Ülkemizde bu faaliyetin ismi, tanımı ve amacı konusunda çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. Özellikle bu faaliyetin bir *din öğretimi* mi yoksa bir *din eğitimi* mi olduğu tartışması vardır. Bu tartışmanın içeriği *öğretim* ve *eğitim* kavramlarıyla doğrudan ilişkili olduğundan ilk önce bu kavramlarla ilgili yapılan açıklamalara, sonra da *din öğretimi* ve *din eğitimi* kavramlarına verilen anlamlara bakmak gerekir.

Hilmi Ziya Ülken'e göre *öğretim* kafayı teşkil etmekte, *eğitim* ise ruhu ve karakteri yapmaktadır. Öğretim bilgiyi, eğitim ise değerleri vermektedir. Öğretim hızını bilgi ve teknikteki değişimlerden alırken, eğitim hızını geçmişten ve gelenekten almalıdır. Eğitim, gelecek için yetişen insanın kişiliğini ve karakterini buradan çıkarmalıdır (Ülken, 2013, s. 11-13). Bu görüşte öğretim ve eğitim birbirini tamamlayan iki süreç olarak görülmekle beraber öğretimin daha çok kafaya, eğitimin ise daha çok kişilik ve karaktere ilişkin bir husus olduğu açıktır. Benzer bir görüş Necati Öner tarafından da dile getirilmiştir. Öner'e göre öğretimin amacı var olana ilişkin doğru bilgi vermektir, eğitimin amacı ise tutum kazandırmaktır. Bu nedenle, öğretimde objektiflik, eğitimde ise sübjektiflik hâkim olmalıdır (Öner, 1995, s.193-195).

Ülkemizde *öğretim* ve *eğitim* kavramları arasında yapılan bu ayrımın *din öğretimi* ve *din eğitimi* kavramlarının tanımlanmasına etki ettiği görülmektedir. Örneğin Halis Ayhan öğretim ve eğitim arasındaki bu ayrımı din konusuna uyarlayarak *din öğretimini* ve *din eğitimini* şöyle tanımlamıştır:

> "Din öğretimi denilince dinin itikad, ibâdet, muamelât ve ahlâk konularının neler olduğunu bilmek, yeri gelince hatırlayarak söylemek; helâl, haram, farz, vacip ve sünnet hakkında dinin hangi kuralları koyduğunu öğretmek akla gelir. Dinin öğrettiği konulara inanmak, kabul etmek, o şekilde yaşamak, emirlerine uymak, yasaklarından kaçınmak sûretiyle davranışları ona göre tanzim etmek için yapılan çalışmaya ise din eğitimi denilir" (Ayhan, 1997, s. 56-57).

Görüldüğü üzere Ayhan, burada din öğretimini *din hakkında bilgi verme*, din eğitimini ise *dine dair öğretilen kurallara inanmak ve bunlara uygun şekilde yaşamak* şeklinde açıklamıştır. Din öğretimi ve din eğitimi arasında yapılan bu ayrıma uygun bir görüş de Recep Kılıç tarafından ifade edilmiştir. Kılıç'a göre din öğretiminin öncelikli gayesi insanı dindar yapmak değildir, bunun yerine din konusunda nasıl bir tutum takınacağına bilinçli olarak kişinin kendisinin karar vermesini mümkün kılmaktır (Kılıç, 1999, s. 211). Bu görüşle paralellik arz eden bir yaklaşım da Mualla Selçuk tarafından dile getirilmiştir. Selçuk, "Nasıl bir din öğretimi öğrencinin zihin eğitimine katkıda bulunabilir, onun zihinsel yeteneklerini geliştirebilir?" (Selçuk, 2000, s. 13) sorusuna yanıt ararken din öğretimine dair yaklaşımını şöyle ifade etmektedir: "öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek" (Selçuk, 2000, s. 19).

Fark edildiği gibi buraya kadar ki din öğretimi tanımlarında onun *din hakkında bilgilendirmek ve bilinçlendirmek* olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Fakat Cemal Tosun, bu tanımlamaya kaynaklık eden öğretim ve eğitim anlayışını eleştirmekte, din öğretiminin dine dair kuru bir bilgilendirme olmadığı görüşünü savunmaktadır. Ona göre Eğitim Bilimi açısından öğretim ve eğitim kavramlarına bakıldığında her ikisinde de ortak olan husus, "insanda bir davranış gelişmesi ve değişmesi meydana getirmek üzere yapılan etkileşim"dir. Bu ortak hususla beraber aralarındaki temel farklardan birisi, eğitimin planlı ve plansız tüm etkileşimleri içermesi, öğretimin ise eğitimin planlı ve programlı şekli olmasıdır. Tosun, buradan hareketle *din öğretimini* şöyle tanımlamaktadır: "Din öğretimi de, okulda planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde bireylerin din öğrenmelerine, yani dinle ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuzluk etmek üzere yaşanılan süreci anlatmaktadır." Kısaca ona göre din öğretimi, "okulda gerçekleştirilen 'din eğitimi'dir" (Tosun, 2005, s. 26-27).

Tosun'un din öğretimi ve din eğitimi kavramlarına dair yapmış olduğu bu açıklamaların bir benzerini Muhammet Şevki Aydın da yapmaktadır. Tosun gibi Aydın da bu iki kavram arasında keskin bir ayrım yapmanın doğru olmadığı ka-

naatindedir. Fakat Tosun, din öğretimini okulda gerçekleştirilen din eğitimi şeklinde tanımlayarak onu örgün din eğitimi ile sınırlarken; Aydın, din öğretimini formal olarak gerçekleştirilen her türlü din eğitimi şeklinde açıklayarak onun kapsam alanını yaygın din eğitimini de kapsayacak şekilde genişletmektedir. Aydın'a göre hem okullarda hem de çeşitli kurumlarda formal olarak gerçekleştirilen her türlü din eğitimi faaliyeti, din öğretimidir (Aydın, 2017, s. 96-97).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi ülkemizde *din öğretimi* konusunda iki görüş bulunmaktadır. Birinci görüşe göre din öğretimi, din hakkında bilgi vermeyi; din eğitimi ise insanın dinle ilgili bilgilenmesini içermekle beraber dine uygun yaşamasını ifade eder. İkinci görüşe göre din öğretimi, din eğitiminin planlı ve programlı şeklidir. Din öğretimine dair ister birinci görüş isterse de ikinci görüş kabul edilsin, her iki görüşte de din öğretimi, din eğitiminin kapsamı içerisindedir. Bu çerçevede din eğitimi, insanın hem planlı hem de plansız, dine dair tüm öğrenmelerini, anlamalarını ve tecrübelerini içerir. O hâlde bir faaliyet olarak *din eğitimi, insanın dini öğrenme, anlama ve tecrübe etme süreci* şeklinde tanımlanabilir.

Görüldüğü üzere bu sürecin içerisine dinî bilgileri bireylere aktarmak (din öğretimi) girdiği gibi, bu bilgilerin bireysel olarak özümsenerek tecrübe edilmesine yönelik çabalar da girer. Uygulamaya dönük bu faaliyetlerin hepsine *din eğitimi*, bu faaliyetleri kendisine konu edinerek inceleyen araştırma alanına da *Din Eğitimi disiplini* denilir (Bilgin, 1988, s. 27-32). Başka bir ifadeyle Din Eğitimi disiplini, din ve insan hakkında araştırmalar yapar, bu araştırma sonuçlarını kime, niçin, nasıl aktaracağına dair teoriler geliştirir ve bunları pratik olarak uygular (Altaş ve Arıcı, 2012, s. 61). Böylelikle insanların kutsalla olan ilişkilerini derinleştirmeye ve güçlendirmeye yönelik katkılar sunar.

Din Eğitimi Faaliyeti Bir Öz Eğitim Olabilir mi?

Bir faaliyet olarak din eğitimi, her ne kadar insanın bir *dini* öğrenme, anlama ve tecrübe etme süreci olsa da insanın eğitimine yönelik kimi anlayışlar nisbeten spesifik olan bu eğitim türüne de teşmil edilebilir. Burada *din eğitimi faaliyeti* Gadamer'in eğitime yönelik bakış açısıyla ele alınacak ve din eğitiminin bir öz eğitim olabilme imkanından söz edilecektir. Daha önce belirtildiği gibi Gadamer'e göre eğitim, insanın kendine dönerek *olmasını* içeren bir öz eğitimdir. Bu öz eğitimde hakiki eğitimci kişinin kendisidir. Kendini eğitme ise en iyi şekilde *öteki olanlarla yaşanan informal diyalektik tecrübeler yoluyla gerçekleşir.* Zira bu tecrübelerde kişi, kendi zayıf ve güçlü yönlerini görerek kendini daha iyi

tanıma imkânı bulur ve kendini eğitme yolunda mesafe kat eder. Bu manada insanın kendini eğitme görevi, başka kişi ve kurumlara bırakılamaz, kişinin bizzat kendisinin bunu yapması gerekir. Öz eğitim kişinin kendisi ile başlamakla birlikte öteki insanlarla kurduğu yakın ilişkilerle beslenir. Burada önemli olan husus, bu ilişkilerin insanın özgürce davranmasına imkân verecek şekilde informal olarak gerçekleşmesidir. İnsanın özgürlüğünü nisbeten kısıtlayan ve onun kendi tecrübelerine yer vermeyen *formal* eğitim, insanı her zaman daha eğitimli yapmaz (Gadamer, 2001, s. 529-537).

Gadamer'in eğitimi daima *oluşu* içeren bir öz eğitim olarak tanımlaması, din eğitimi için ne ifade etmektedir? Din eğitimi için bu görüşlerden devşirebileceğimiz işlevsel bakış açıları var mıdır? Bu ve benzeri sorulara cevap bulabilmek için (İslam özelinde) din eğitimi anlayışının geçmişten günümüze doğru nasıl bir seyir izlediğine bakmak gerekir.

Yurdagül Mehmedoğlu'na göre İslam'ın ilk yıllarından bugüne doğru dini anlama tarzımızın değişimine bağlı olarak din eğitimini anlama ve anlamlandırma tarzımız da değişime uğramıştır. Eskiden, dini anlamak, varoluşsal ve tarihsel bir durumu anlamak iken, günümüzde dilsel, kavramsal ve metafizik meseleler dizisini anlamaya dönüşmüştür. Daha açık bir ifadeyle Hz. Muhammed'in yaşadığı zamanda, dini anlamak, inmekte olan Kur'an'ı ve herkesin gözü önünde yaşayan Hz. Muhammed'i anlamak iken, günümüzde bir metin olarak Kur'an'ı ve Sünnet'i anlamaya doğru evrilmiştir. Böylelikle dini anlama tarzında meydana gelen bu değişim, din eğitimi anlayışını da doğrudan etkilemiştir. Bu etkileşim çerçevesinde, Hz. Muhammed'in hayatta olduğu zaman diliminde, din eğitimi, "risaletin birebir gözlenmesi, tasdiki, yaşam biçimine çevrilmesi olarak söze dökebileceğimiz varoluşsal bir 'olma'yı, 'anlama'yı içine alıyordu." Oysa günümüzde din eğitimi anlayışı, yalnızca "öğretilebilir-aktarılabilir olanın meşruiyetine" dayanan bilimsel ve nesnel bilgileri ifade etme tutumuna indirgenmiştir. Dolayısıyla bugünkü din eğitimi anlayışı, İslam dinin kendine mahsus ontolojik ve epistemolojik düzleminden hayli uzaklaşarak pozitivist bir bakış açısıyla "bilimsel-nesnel bilgileri", "öğretim" yoluyla insanlara aktarmaya dönüşmüştür. Diğer bir ifadeyle, geçmişte dini kavrama çabalarında içkin olarak bir "bilme" ve "öğrenme" söz konusu iken hâlihazırdaki din eğitimi anlayışı, "bilimsel-nesnel bilgi" ve "öğretim" kısır döngüsüne mahkûm edilmiştir (Mehmedoğlu, 2018b, s. 1-4).

Buradan hareketle İslam'ın ilk zamanlarındaki din eğitimi faaliyetinin mahiyetine bakıldığında, o dönemdeki durumla Gadamer'in eğitimle ilgili dikkat

çektiği hususlar arasında önemli örtüşmeler olduğu görülmektedir. O dönemdeki din eğitimi faaliyetinin, esas olarak *bilmeyi, öğrenmeyi ve olmayı içeren* ve *insanın informal diyalektik tecrübeleriyle gelişen bir süreci* barındırdığı söylenebilir. O halde din eğitimi, geçmişte olduğu gibi bugün de bir öz eğitim olabilir. Bu noktada alanyazındaki *bilimsel-nesnel bilgi* ve *öğretim* odaklı dil ve söylemin esnetilerek *tecrübe ederek bilmeyi, öğrenmeyi ve olmayı* önceleyen bir dil ve söylemin geliştirilmesi önerilebilir. Sonuç olarak geçmişten günümüze doğru geldikçe aslından uzaklaşan İslam din eğitiminin, *şimdi* ve *burada* olan insanın *olmasını* önceleyen bir öz eğitim olabilmesi mümkündür.

Din Eğitimi Disiplininin Bilimler Arasındaki Konumu

Daha önce belirtildiği gibi *bir disiplin olarak Din Eğitimi*, din ve insanın eğitimi hakkında araştırmalar yapar, bu araştırma sonuçlarının insanlara nasıl aktarılacağıyle ilgili teoriler geliştirir ve bunları pratik olarak uygular (Altaş ve Arıcı, 2012, s. 61). Burada Din Eğitimi disiplininin bilimler arasındaki konumu Gadameryan bir bakışla ele alınacaktır. Bu çerçevede Gadamer'in insan bilimleri ile ilgili görüşlerinin, ülkemizde tanımlanan şekliyle Din Eğitimi disiplini için geçerli olup olmadığı sorgulanacaktır. Bu bağlamda Din Eğitimi disiplininin, insan bilimleri arasında kabul edilip edilmeyeceği ve bunun ne gibi sonuçları olacağı tartışılacaktır.

Bu tartışmanın anlamlı olarak yürütülebilmesi için, Gadamer'in dine dair görüşlerine yer vermek gerekir. Gadamer, ilk olarak insanlığın dine ihtiyaç duyup duymadığı sorununu irdeler. Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle bilimsel ve teknolojik olarak ilerleyen çağdaş medeniyetin bu soruna yaklaşımı, anti teolojiktir yani insanlığın dine ihtiyaç duymadığı yönündedir. Ona göre modernitenin bilime olan inancı, kurumsal Hıristiyanlığa olan muhalefetinin de ötesine geçmiş ve imana karşı bir duruşa uzanmıştır. Oysa günümüz dünyasına dair yapılan gözlemler, bilim çağında bile dinî enerjilerin yaşamda etkisini sürdürdüğünü göstermektedir. O hâlde durum sanıldığından daha komplekstir. Bu noktada Gadamer, Aydınlanma düşüncesinin her şeyin tecrübe edilebilir (test edilebilir) ölçüde sübjektifliğin ötesine geçtiği ve objektifliği yakaladığı anlayışını eleştirmektedir. Ona göre, bu anlayışın sübjektifliği sadece duygu kavramına özgü kılması ve bu kavramı da belirsiz bir şekilde çerçevelemesi, bizzat yaşanan tecrübenin gerçekliğini bozar. Modernitenin bu sübjektiflik anlayışı, dini, bütünüyle iman edilen şeyin kesin olup olmadığı meselesine indirgemektedir. Oysa

iman kavramının dinî anlamı, modern Kartezyen bilim tarafından ölçülemez (Gadamer, 1999, s. 119-126).

Bu çerçevede Gadamer, Aydınlanma düşüncesinin dine, imana tek yönlü ve ideolojik yaklaştığını belirtmektedir. Bu düşüncenin dinin bireysel ve sosyal etkilerini görmezden geldiği ve onun dünyanın mevcut problemlerine karşı verdiği cevapları önemsemediğini vurgulamaktadır. O hâlde ne yapmak gerekir? Salt deneye ve gözleme dayalı araştırmanın dini fenomenleri anlayabilme iddiasından vazgeçmek gerekir. Zira böylesi fenomenler, daima ve sadece onların sosyal etkileri aracılığıyla gözlemlenemez. Ona göre bu durum bizi, *iman* ve *bilgi* arasındaki kavramsal karşıtlığın gerisindeki bir karşıtlığa, *mit (mythos)* ve *us (logos)* arasındaki eski karşıtlığa gitmeye davet etmektedir. Mit kavramı kutsal olanla ilgili olup onun bir hikâyesini söyler. Şüphesiz kutsala dair birçok hikâye var ve mit, onlardan sadece biridir. Mit ile us arasında bir gerilimin olduğu açıktır. Mit, daima sadece inanılır bir şeydir, hakikatin kendisi değildir. Fakat bir mitin sahip olduğu inanılırlığın türü, sadece kesinliğin eksik oluşu ihtimali değildir. Mit, hakikatin çok çeşitli görünümlerinden sadece bir tanesidir ve o kendi zenginliklerini hakikatin görkeminden alır. Bu bağlamda hakikat, hikâyenin kendisi değildir fakat hikâyeler hakikatten ortaya çıkar. Bu hikâyeler çok çeşitli şekillerde söylenebilir ve her zaman onaylanmaya muhtaç değildir. Bu argümanlardan hareketle Gadamer, imanın mitle ilgili olduğunu, mitin ise bilimin objektivist bakış açısıyla değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir (Gadamer, 1999, s. 123-127).

Görüldüğü kadarıyla Gadamer dini, kesinliğinin bilim tarafından onaylanmaya gerek olmadığı mite ilişkin bir husus olarak ele almaktadır. Başka bir ifadeyle ona göre din, Aydınlanma düşüncesinin kanıta ve ölçmeye dayalı bakış açısıyla değerlendirilemez. Onun bu görüşlerinden hareketle insanın kutsalla ilişkisini kendine konu edinen Din Eğitimi disiplininin de pozitivist ve objektivist bir bakış açısıyla ele alınmaması gerektiğini söylemek mümkündür. Peki bu durumda Din Eğitimi disiplini bilimler arasında nerede konumlandırılmalıdır? Bu soruya cevap aramadan önce bilimlerin tasnifine dair birkaç hususu belirtmek gerekir.

Dilthey'in XIX. yüzyılın ikinci yarısında bilimleri, *doğa (Naturwissenschaft)* ve insan *bilimleri (Geisteswissenschaften)*[2] olarak tasnif etmesi, bilimler tasnifinde önemli bir kırılma noktası olarak kabul edilir. Bu tasnife göre insan

2 Kıta Avrupası'nda ve özellikle Almanya'da insan bilimleri (Geisteswissenschaften) felsefesi yapanlar bu bilim için *beşerî bilimler, tarih bilimleri, tin bilimleri, hermeneutik bilimler* ve nihayet *kültür bilimleri* ifadelerini kullanmaktadır. Buna karşılık Anglo-Amerikan ağırlıklı doğa bilimi felsefesi yapanlar ise insan bilimleri (Geisteswissenschaften) için *sosyal bilimler* ifadesini kullanmaktadır (Özlem, 2013, s.20). Bunlara ilaveten insan bilimleri için az da olsa *mânevi ilimler* ifadesini kullananlar da bulunmaktadır. Bkz. Birand, 1960.

bilimleri, doğa bilimlerinden ayrı ve bağımsız bir bilim olarak insanlık ve tarih dünyasının bütününü kuşatır. İnsan bilimlerinin konu alanı insan ve tarihe dair tüm gerçekliklerdir (Dilthey, 2012, s. 11-25). Kâmiran Birand'ın deyişiyle insan bilimlerine "bir yandan, insanlık hayatının, topluluk, hukuk, âdet, eğitim, hukuk, ekonomi, teknik gibi kurumlar içindeki düzenlenmesi; öte yandan, dünyanın din, sanat, mitos gibi oluşumlar içindeki yorumlanması" konu olmuştur (Birand, 1960, s. 1). Görüldüğü üzere insan bilimlerinin konu alanı oldukça geniş olup dinden sanata, eğitimden hukuka kadar birçok oluşumu içermektedir.

Dilthey'den bu yana hermenötik gelenekte bilimler, doğa bilimleri ve insan bilimleri olmak üzere genellikle ikiye ayrılarak tasnif edilir (Özlem, 2013, s. 15-23).[3] Felsefi hermenötiğin öncüsü Gadamer, her ne kadar Dilthey'i doğa bilimlerinin objektivist bilimsel yöntem anlayışını insan bilimlerine uyarladığı için eleştirse de (Gadamer, 1975, s. 8-9) kendi yaptığı bilimler tasnifi onunkiyle benzerlik gösterir (Gadamer, 1976, s. 39-40). Daha önce de belirtildiği gibi Gadamer'e göre insan bilimlerinde amaç, insana, topluma ve tarihe dair fenomenleri kendi biricikliği ve somutluğu içinde *anlamaktır* (Gadamer, 2008, s. 3-5). Anlamanın ön şartı ise kişinin kendisiyle beraber getirdiği *ön yargılarının* olmasıdır. Kişi, bu ön yargıları ve içinde yaşadığı dünyadan etkilenmiş *tarihsel bilinci* olmaksızın bir şeyi anlaması mümkün değildir (Gadamer, 2009, s. 12-20). O hâlde Gadamer'in düşüncesinde insan bilimlerinde tam anlamıyla bir objektivizmden söz etmek olası değildir.

Dilthey'in bilimler tasnifi ve Gadamer'in insan bilimleriyle ilgili fikirlerini göz önünde bulundurarak soracak olursak, acaba bir disiplin olarak Din Eğitimi, insan bilimleri arasında sayılabilir mi? Bu soruya cevap verebilmek için ilk olarak Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumuna dair mevcut görüşlere bakmak gerekir. Literatürde bu konuyla ilgili olarak farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Tosun, yaygın olarak dört görüşün olduğunu belirtmektedir: 1. Din Eğitimi'ni, ilahiyat bilimleri arasında görenler, 2. Din Eğitimi'ni, eğitim bilimleri arasında görenler, 3. Din Eğitimi'ni, din bilimleri arasında görenler, 4. Din Eğitimi'ni, bağımsız ve disiplinler arası olarak görenler. Sonuncu görüş, Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumuyla ilgili olarak öne sürülen en güçlü tezdir. Tosun'a göre bu tezi savunanların temel argümanı şöyledir: "Disiplinlerarası çalışma bir bilimsel anlayıştır. Bir bilimin diğer bilimlerle yardımlaşması o bilimin bağımsızlığına zarar vermez. Aynı şekilde disiplinler arası çalışma ve

3 Bir diğer görüşe göre *bilim* ile *felsefe*nin 1750-1850 yılları arasında radikal bir şekilde birbirlerinden ayrılmalarından sonra bilimler, üçlü bir şekilde sınıflandırılır: *Doğa bilimleri, beşerî bilimler ve sosyal bilimler.* Bu görüşe göre sosyal bilimler, doğa bilimleri ile beşerî bilimler arasında ara bir konumdadır. Bkz. Wallerstein, 2003.

yardımlaşma o bilimin, yardım aldığı bilimlerin bir alt disiplini olarak görülmesini de gerektirmez" (Tosun, 2005, s. 44-61).

Görüldüğü kadarıyla Din Eğitimi'nin bilimler arasındaki konumuna dair genel kanaat, onun *disiplinler arası özelliği olan bağımsız bir disiplin* olarak görülmesi gerektiğidir. Din Eğitimi disiplinini bu şekilde gören anlayışa göre, Din Eğitimi başta ilahiyat ve eğitim bilimleri olmak üzere din bilimlerinden (Din Psikolojisi, Din Sosyolojisi, Din Felsefesi, Din Fenomenolojisi, Dinler Tarihi) ve diğer bilimlerden (Antropoloji, Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, İletişim) yararlanmalı ve onlarla iş birliği hâlinde olmalıdır. Bunlara ek olarak, gerektiğinde fen ve tabiat bilimlerinden de yararlanmalıdır (Tosun, 2005, s. 61-65).

Bu görüşlerden hareketle Din Eğitimi'nin diğer disiplinlerden yararlanmakla birlikte esas olarak iki alandan beslendiği söylenebilir. Bunlar *ilahiyat* ve *eğitim bilimleri* alanıdır. Bununla birlikte yukarıda insan bilimlerinin, dinden sanata eğitimden hukuka kadar insana ve tarihe dair her türlü gerçekliği kendine konu ettiği belirtildi. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda, Din Eğitimi'ni insan bilimlerinin üst şemsiyesi altında kabul etmek mümkündür. Peki Din Eğitimi disiplini, insan bilimlerinden kabul edildiğinde Gadamer'in bu bilimlere yönelik eleştirileri, bu disiplin için de geçerli olacak mıdır? Daha önce de belirtildiği gibi Gadamer'e göre insan bilimlerinin XIX. yüzyıldaki gelişimine bütünüyle doğa bilimleri hâkim olmuştur. Özellikle doğa bilimlerinin objektivizme dayanan bilimsel yöntem anlayışı insan bilimlerinin kendi üzerinde düşünme ve kendi araştırma metotlarını inşa etme girişimleri üzerinde etkili olmuştur (Gadamer, 2008, s. 3). Bu eleştiri Din Eğitimi disiplini için de yapılabilir mi?

Ülkemiz açısından cevaplamak gerekirse günümüz din eğitimi kitapları incelendiğinde, doğa bilimlerinin bilimsel yöntem anlayışının etkilerine rastlamak mümkündür. Söz gelimi, ülkemizde gerek akademik gerekse din eğitimi ve öğretimine yönelik olarak hazırlanan bazı eserlerde objektif ve bilimsel olma kaygısının kullanılan dile yansıdığı görülebilir. Birkaç örnek vermek gerekirse Yavuz, din eğitimi disiplinini şöyle tanımlamıştır: "Din Eğitimi objektif ve sistematik bir biçimde dinî terbiye olaylarını araştıran, anlamaya, açıklamaya, yorumlamaya ve değerlendirmelerden sentezlere ulaşmaya çalışan bir ilimdir" (Yavuz, 1998, s. 54). Tosun ise, Din Eğitimi disiplinini "bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecini geçmişi, bugünü ve geleceği ile bilimsel metotları kullarak, betimlemeye, açıklamaya ve kontrol altına almaya çalışan bilimsel

disiplindir" şeklinde tanımlamıştır (Tosun, 2005, s. 34). İlahiyat gibi metafizik bir alandan beslenen ve insanın ahlak ve değerler doğrultusunda eğitimine önem veren bir disiplinin tanımlanmasında *objektivizme* ve *bilimselliğe* yapılan bu vurguyu, Gadamer'in bakış açısıyla yorumlayacak olursak, bu durum doğa bilimlerinin bilimsel-nesnel yöntem anlayışının Din Eğitimi disiplinine etkileri olarak okunabilir.

Sonuç olarak bütün bu hususları göz önünde bulundurarak şunu söylemek mümkündür: Günümüzde bazı din eğitimcileri, Din Eğitimi disiplinini bilimler arasında konumlandırırken onu disiplinler arası bir çalışma alanı olarak kabul etmekle beraber onu temellendirirken *objektifliğe* ve *bilimselliğe* vurgu yapmaktadırlar. Oysa Din Eğitimi disiplini, hem dine hem de insana dair gerçeklikleri konu alan bir disiplindir. Bu disiplinde *objektivizm* ve *bilimsellik* vurgusu yapmak, Gadameryan bir bakışla yorumlamak gerekirse bu disiplinin araştırdığı konuların mahiyetiyle uygunluk arz etmemektedir. Zira din ve insanın eğitimi gibi konular, doğa bilimlerinin bilimsel-nesnel bakış açılarıyla anlaşılamaz. Bu konuların anlaşılması için başka perspektiflere ve araştırma yöntemlerine ihtiyaç vardır.

Din Eğitimi Disiplininin Araştırma Yöntemi

Bir önceki konuda Din Eğitimi disiplininin insan bilimleri arasında kabul edilebileceğinden söz edildi. Bu çerçevede bu disiplinin araştırma yöntemi konusuna kısmen giriş yapılarak alanyazında kullanılan dilin, *objektivizmi* ve *bilimselliği* öne çıkardığı belirtildi ve bu durum eleştirildi. O halde Din Eğitimi araştırmalarında *bilimsel* olan nedir? Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle insan bilimleri (doğa bilimcilerin deyişiyle sosyal bilimler) ifadesindeki *bilim* kelimesinden ne anlaşıldığına bakmak gerekir.

Neuman'a göre insan bilimlerini veya başka bir deyişle sosyal bilimleri *bilimsel* yapan nedir sorusu iki yüz yıllık uzun bir tartışma geçmişine sahiptir. Böyle olmasına rağmen, yanıtın hâlâ açık olmadığı gözükmektedir. Bu soruya genel olarak üç yaklaşımın şemsiyesi altında cevap verildiği görülmektedir. Her bir yaklaşımın kendi felsefi dayanakları ve araştırmanın nasıl yapılacağı ile ilgili kendine özgü tutumları bulunmaktadır. Neuman, bu yaklaşımları sırasıyla *pozitivist sosyal bilim, yorumlayıcı sosyal bilim ve eleştirel sosyal bilim* olarak üçe ayırmaktadır (Neuman, 2006, s. 117-120).

Bu üç yaklaşıma geçmeden önce, Neuman'ın öncülüğünde *bilim* kavramının doğa bilimlerinden insan bilimlerine doğru geçişinin izlerini sürmekte yarar

vardır. Ona göre *bilim*in ne'liği yani anlamı değişmez değildir. En nihayetinde *bilim*, zamanla evrimleşerek gelişen bir insan yaratısıdır. Üstelik doğa bilimlerinde bile, *bilim*in ne olduğu tam olarak açık ve net değildir. Hal böyleyken Auguste Comte, Emile Durkheim, Karl Marx, John Stuart Mill ve Max Weber gibi klasik kuramcılar, toplumsal yaşamın bilim aracılığıyla incelenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu kuramcılar, toplumsal yaşamın bilimsel yöntemlerle ve mantıklı düşünmeyle incelendiğinde, insan ilişkileri hakkında yeni ve değerli bir bilgi türü elde edilebileceğini iddia etmişlerdir. Bu iddia kabul görmeye başladığında mesele böylesi bir bilim türü tam olarak neye benzer ve nasıl yürütülür noktasına doğru kaymaya başlamıştır. Bazıları bu noktada hemen doğa bilimlerine (örneğin Fizik, Kimya, Biyoloji) başvurup onların yöntemlerini taklit etmişlerdir. Bunlara göre doğa bilimlerinin meşruiyeti bilimsel yönteme dayanır, sosyal bilimlerin de meşruiyet kazanması için doğa bilimlerinin bilimsel yöntemlerini benimsemesi ve kullanması gerekir. Birçok araştırmacı bu iddiayı kabul etmiş ancak bu durum beraberinde farklı zorluklar getirmiştir. Zira insanların dünyası, doğa bilimlerinin inceleme nesneleri olan bitkiler, hayvanlar, taşlar, kayalar, yıldızlar vb. nitel olarak farklıdır. İnsanlar, yukarıda sayılan nesnelerden oldukça farklı ve kendine has özellikleri olan varlıklardır. İnsanların benzersiz özelliklere sahip olmaları, onların dünyalarını incelemek için başka özel yöntemlerin gerektiği anlamına gelir (Neuman, 2006, s. 117-120).

Görüldüğü üzere *bilim* kavramı ilkin doğa bilimlerinden çıkmıştır ve onun çalışma tarzını ifade eder fakat bir süre sonra insanların dünyasını inceleyen disiplinler tarafından da kullanılmış ve zamanla bu disiplinlerin hem meşruiyyet kaynağı hem de araştırma yöntemi olmaya başlamıştır.

Bu ön bilgiden sonra söz konusu üç yaklaşımın araştırma yöntemine bakacak olursak, *pozitivist sosyal bilim,* akıl ve gözleme dayanarak her şeyi açıklayabilecek büyük kuramlara ulaşmaya ve tek hakikati aramaya yönelmiştir. Bu yönelimde *nesnelliği* ve *indirgemeyi* kutsadığı söylenir. Zira pozitivist anlayış, olguları onları çevreleyen koşullardan ayrıştırarak ele alır ve soyutlayarak nesnelleştirir. Daha sonra ise nesneleştirdiği olguları, daha gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirger. Benzer şekilde bu anlayış, toplumsal olguları da *gözlenebilir ve ölçülebilir* değişkenler olarak algılar. Bu yaklaşıma göre toplumsal gerçeklik veya toplumsal yasalar, insanlardan bağımsız olarak evrende vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 5). Bilimsel araştırmayla hedeflenen, insan davranışıyla ilgili olarak her zaman geçerli olan neden-sonuç yasalarını keşfetmek ve belgelemektir. Bu hedefi gerçekleştirmeye çalışan *pozitivist sosyal*

bilim araştırmacıları, "kesin nicel verileri tercih eder ve çoğunlukla deneyler, taramalar ve istatistikler kullanır. Katı, kesin ölçütler ve 'nesnel' araştırma ararlar ve ölçümlerden gelen sayıları dikkatle inceleyerek hipotezleri test ederler" (Neuman, 2006, s.121-122).

Yorumlayıcı sosyal bilim yaklaşımına gelince, bu yaklaşım genel olarak "insanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği ve geçindiğiyle ilgilenir." Daha açık bir ifadeyle, bu yaklaşım, insanların toplumsal eylemlerini ayrıntılı gözlem yoluyla sistematik bir şekilde analiz ederek, onların kendi toplumsal dünyalarını anlamlı bir şekilde nasıl kurdukları ve sürdürdüklerine dair kanaatlere ulaşmayı hedefler. Eşdeyişle bu yaklaşımın nihai amacı, insanların duygu ve düşünce dünyalarını onlardan dinlemek, onların yaşamlarını bizzat gözlemlemek suretiyle sosyal yaşamlarında onlar için neyin anlamlı ve önemli olduğunu ortaya çıkarmaktır (Neuman, 2006, s.130-131). Bu çerçevede, epistemolojik açıdan var olan bilginin keşfedildiğini savunan pozitivist anlayışın aksine bilginin yorumlanarak oluşturulduğunu varsayar. Dünyada tek bir doğru olmadığını, onun yerine özne merkezli çoğulcu bir yaklaşımı benimser. Pozitivist anlayış tarafından değerli kabul edilen hiyerarşik, tekli toplumsal düzen yerine çeşitliliği yeğler. Toplumlarda belirleyici olanın, belli inanç ve değerlerin egemenliği olmadığını; aksine farklılık ve zıtlıkların belirleyici olduğunu savunur (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 8). Özetlemek gerekirse pozitivist anlayışa karşıt olarak bu yaklaşım, öteki insanların dünyalarına kulak vermeyi ve onları empatik bir tarzda anlamayı önceler.

Eleştirel sosyal bilim ise pozitivist sosyal bilimin toplumla ilgili nedensel yasaları keşfederek açıklama eğilimini ve yorumlayıcı sosyal bilimin bir durumla ilgili açıklamanın onun derinlemesine bir betimlemesi olduğu yönündeki eğilimini birleştirir. Bu yaklaşım, yorumlayıcı sosyal bilimin pozitivist sosyal bilime yönelttiği eleştirilerin çoğuna katılırken kendinden de bazı eleştiriler yöneltir ve bazı konularda yorumlayıcı sosyal bilim ile anlaşmazlığa düşer. Örnek vermek gerekirse bu yaklaşım, yorumlayıcı sosyal bilimin pozitivist sosyal bilime yönelttiği insanların duygu ve düşüncelerini ele almada başarısız olma, toplumsal bağlamı görmezden gelme ve anti-hümanist olma gibi eleştirilerine katılır. Bu eleştirilere katılmakla birlikte, ayrıca pozitivist sosyal bilimin toplumsal statükoyu savunduğuna inanır. Yorumlayıcı sosyal bilimi ise aşırı öznel ve göreci olmakla eleştirir. Bu eleştiriler çerçevesinde bu yaklaşımda araştırma yürütmenin nihai amacı, toplumsal dünyayı incelemekle birlikte aynı zamanda onu daha güçsüz insanların lehine olarak değiştirmektir. Bu amaç doğrultusundaki araştırma yöntemi ise şöyledir: "altta yatan yapılar tarafından üretilen koşulları

doğru biçimde tarif ederek ve sonra o bilgiyi toplumsal ilişkileri değiştirmek için uygulayarak kuramı test eder." Diğer bir ifadeyle bir eleştirel sosyal bilim kuramı, "insanlara kendi deneyimleri hakkında bilgi verir, onların tarihsel rollerini anlamalarına yardım eder ve koşulları geliştirmek için kullanılabilir" (Neuman, 2006, s. 140-148).

Sosyal bilimlere dair bu üç yaklaşımı izah ettikten sonra yukarıda sorduğumuz "sosyal bilimleri bilimsel yapan nedir" sorusuna geri dönüp yanıt verecek olursak şunu söylemek mümkündür: İnsan bilimleri (doğa bilimcilerin deyişiyle sosyal bilimleri) *bilimsel* yapan şey, *araştırma metodolojisi*dir fakat bu metodoloji ile kastedilen sadece pozitivist sosyal bilim yaklaşımının kabul ettiği *bilimsel kesinliği vurgulayan objektif yöntem* anlayışı değildir. Yorumlayıcı ve eleştirel sosyal bilim yaklaşımlarında olduğu gibi insana ve topluma dair olguları anlamanın ve yorumlamanın başka tarzları da vardır. Konuyu ülkemizdeki sosyal bilim anlayışına getirecek olursak, acaba ülkemizde sosyal bilime yönelik bu üç yaklaşımdan hangisi veya hangileri daha etkilidir?

Ülkemizin tarihsel arka planına bakıldığında XIX. yüzyılın sonunda ve XX. yüzyılın başında Batı'da düşünsel ve bilimsel anlamda tam bir hâkimiyet kurmuş olan pozitivizm akımının genç Türkiye Cumhuriyeti'nin fikri temellerini atan Osmanlı aydınlarını etkiledikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Abdullah Cevdet, Ahmet Rıza, Ahmet Ağaoğlu, Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura gibi Osmanlı aydınlarının o yıllarda dünyanın büyük düşünce akımlarından etkilenmiş olmakla birlikte, pozitivizmin yörüngesinden ayrılmadıkları görülmektedir. Pozitivizmin bu aydınlar üzerindeki etkileri derece bakımından farklılık arz etse de sonuçta onlar pozitivist düşüncelerin, o dönemde Türkiye'nin ihtiyaç duymakta olduğu reformlara, medenileşmeye, halkın eğitilerek ilerletilmesine yönelik özlemlere yanıt vereceğine inandılar. Pozitivizmin Türkiye üzerindeki etkilerini anlamak için o dönem Osmanlı aydınlarının Avrupa'yla özellikle de Fransa'yla olan yakın ilişkilerine bakmak faydalı olacaktır. Söz konusu aydınların, o dönemde Fransa'yla olan yakın ilişkileri, karşı karşıya kaldıkları kendi ülke sorunlarının çözümü için yine Fransa'ya yönelmelerini kolaylaştırmıştır. Genç Osmanlılar adı verilen bu aydınlar, genellikle Fransa'da eğitim görmüş ve pozitivizmin kurucusu kabul edilen A. Comte'un öğrencilerinin etkisi altındaydılar. Türkiye'de çökmeye yüz tutmuş bir imparatorluğu kurtarmak isteyen bu aydınlar, Avrupa'da doğduğu koşullarda kendi içinde anlamlı olan pozitivizmi, esas bir felsefe olarak benimsemişlerdi. Bu tutum, Cumhuriyet'in kuruluşunda da devam etmiş ve pozitivizm genç Türkiye Cumhuriyet'i için bir kuruluş ve kurtuluş felsefesi olmuştur (Çubukçu, 2013, s. 14-18).

Bu tarihsel arka plandan hareketle, *pozitivist sosyal bilim* anlayışının ülkemizde diğer yaklaşımlara nazaran daha etkili olduğu söylenebilir. Bu genel çerçeveden sonra insana dair bir disiplin olan Din Eğitimi'nin araştırma yöntemlerine bakıldığında, mevcut literatürde şunların sıralandığı görülür: *Normatif-dedüktif yöntem, empirik-deneysel yöntem, manevi bilimsel-hermenötik yöntem* ve *dialektik-ideoloji eleştirel yöntem*. Bu yöntemlerin Din Eğitimi araştırmalarında kullanılmasına yönelik genel kanaat, bunların *birlikte ve iç içe kullanılması* gerektiğidir (Tosun, 2005, s. 78-84). Bu yöntemlerin içeriğine bakıldığında empirik-deneysel yöntemin *pozitivist sosyal bilim* yaklaşımının, manevi bilimsel-hermenötik yöntemin *yorumlayıcı sosyal bilim* yaklaşımının ve dialektik-ideoloji eleştirel yöntemin *eleştirel sosyal bilim* yaklaşımının benimsediği araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Din Eğitimi disiplinindeki araştırma yöntemlerinin sosyal bilime yönelik üç yaklaşımın yöntemlerini de kullandığı görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi bu konuda ortak kanaat, bu yöntemlerin birlikte ve içe içe kullanılması gerektiğidir. Ne var ki literatürde durum böyle olmakla birlikte, Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemleri açıklanırken kullanılan dilin, *pozitivist sosyal bilim* anlayışına yakın olduğu söylenebilir.

Birkaç örnek vermek gerekirse Yavuz, Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemlerini *açıklama, tasvir, yorumlama, gözlem* ve *diğer metotlar* olarak sıraladıktan sonra bu metotların uygulanması sırasında "bilimsel güvenirliliğin ve geçerliliğin" korunması gerektiğine dair tembihte bulunur. Bunun ise ancak araştırma yaparken "ilmî objektiflik ve bilimsel şüphe" ile mümkün olacağını belirtir (Yavuz, 1998, s. 84-86). Bir diğer örnek ise Tosun'a aittir. Tosun, bu disiplinin araştırma yöntemlerini sıraladıktan sonra din eğitimi araştırmacısının bu yöntemleri uygularken *tarafsız* olabileceğini belirtir:

> "Din eğitimi bilimcisi de belli bir çevrenin insanıdır. Değerlerden bağımsız olması düşünülemez. Bağlı bulunduğu dinin kutsal metinlerinin eğitsel muhtevalarından uzak kalması da beklenemez. Ancak, bu uzak durmamak, onların üzerinde bilimsel olarak düşünmemek, onları tartışılmaz veri olarak kabul etmek anlamına gelmez. Din eğitimi bilimcisi kutsal metindeki ve gelenekteki metinleri ancak üzerlerinde bilimsel olarak düşünerek dikkate alabilir. Üzerinde düşünülmeksizin, anlamaya çalışılmaksızın dikkate alındığı sanılan kutsal metin ve gelenek bir anlamda hiç nazari dikkate alınmamış gibidir." (Tosun, 2005, s. 84).

Görüldüğü üzere burada Tosun, din eğitimi araştırmacısının içinde olduğu çevrenin değerler dünyasından bağımsız olmasının mümkün olmadığını söyle-

mekle beraber bağlı olunan dinin kutsal metni ve geleneği üzerinde *düşünerek* ve onları *anlamaya* çalışarak bilimsel olunabileceğini belirtmektedir. Oysa *yorumlayıcı sosyal bilim* yaklaşımını benimseyen Gadamer'e göre düşünmenin ve anlamanın kendisi, insanın içinde doğup büyüdüğü dünya tarafında şekillenir (Gadamer, 2009, s. 258-267). Bu nedenle anlamanın kendisi zaten *tarafsız* ve *nesnel* değildir.

Meseleye bir de İslam din eğitimi açısından bakıldığında Kur'an-ı Kerim'i ve Hz. Muhammed'in söz ve uygulamalarından oluşan Sünnet'i anlamak, yorumlamak ve uygulamak, İslam din eğitiminin en önemli gayesidir. Bu durumda Müslüman bir din eğitimi araştırmacısının, Kur'an'a ve Sünnet'e bilimsel bir nesne gibi bakması ne kadar mümkündür? Bu konuda Mehmedoğlu, dikkate değer bir hususu şöyle ifadelendirmektedir: "Vahyin metinleri, bilimsel nesneler olarak değil de insanın onu yorumladığı ve aynı zamanda insanı yorumlayan bir eylem ve oluş alanıdır." (Mehmedoğlu, 2018a, s.16). Başka bir ifadeyle Müslüman din araştırmacısı zaten inandığı İslam ile şekillenmiş ve oluşmuştur. Kendi var oluşunu bir kenara bırakıp tamamiyle objektif ve nesnel bir şekilde İslam din eğitimi kaynaklarını anlayamaz ve yorumlayamaz. Zira Gadamer'in sıklıkla belirttiği gibi her anlama ve yorumlama bir ön-anlamayı (ön yargıyı) gerektirir (Gadamer, 2002, s. 65-66).

O hâlde bütün bunlardan hareketle Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemlerini açıklarken ve uygularken *objektivizme* ve *nesnelliğe* vurgu yapmanın, ilahiyattan felsefeye eğitimden psikolojiye kadar çok sayıda disiplinden yararlanan ve disiplinler arası özelliği olan Din Eğitimi için uygun bir söylem olmadığı söylenebilir.

Sonuç

Gadamer'in felsefi hermenötiği, genel olarak insanın bir şeyi anlama ve yorumlama faaliyetini sorgular, daha spesifik manada ise insan bilimlerine dair bir teoridir. Bu teorisinde Gadamer insan bilimlerinin, XIX. yüzyıl boyunca doğa bilimlerinin tümevarım mantığının etkisi altında olduğunu belirtir. Ona göre tümevarım mantığında amaç, düzenliliği bulup tahminde bulunmaktır, oysa insan bilimlerinde amaç daha çok fenomenin kendisini dünyasal ve tarihsel biricikliği içinde *anlamak*tır. Dolayısıyla doğa bilimlerinin tümevarım mantığı, insana dair gerçeklikleri kendine konu edinen insan bilimlerinde araştırma yöntemi olarak kabul edilemez. İnsan bilimlerinin amacı olan *anlamanın* söz konusu olduğu bir yerde ise, anlayan kişinin öznel dünyası devreye girdiği için mutlak bir *objektivizmden* bahsedilemez.

Gadamer'in eğitim felsefesi ise onun *Bildung (oluşum)* kavramına dair anlayışına dayanır. Ona göre Bildung, *insanın sürekli bir oluşum hali*dir. Bu oluşumun en önemli özelliği, insanın kendini öteki olana açık tutmasıdır. İnsanın ötekiyle yaşadığı diyalektik tecrübeler, kendini tanımasına olanak verdiği için önemlidir. Zira kendini tanıma, kendini eğitmenin ilk adımıdır. İnsanın kendini eğitmesinde formal prosedürlerden ziyade ötekiyle kurduğu informal yakın ilişkiler daha besleyicidir. Bu ilişkilerde ötekinin, kişinin kendini tanımasına ve eğitmesine katkısı büyük olsa da hakiki eğitimci yine kişinin kendisidir. Dolayısıyla eğitim, kişinin sürekli oluş halinde olduğu bir öz eğitimdir.

Bu makalede Gadamer'in insanın eğitimine dair bu fikirleri din eğitimi faaliyeti, onun insan bilimlerine yönelik fikirleri de Din Eğitimi disiplini için işlevsel kılınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada, din eğitimi bir faaliyet ve disiplin olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. *Bir faaliyet olarak din eğitimi,* kısaca insanın dini öğrenme, anlama ve tecrübe etme sürecidir. Bu sürecin içerisine formal din öğretimi girdiği gibi dine dair bilgilerin özümsenerek tecrübe edilmesine yönelik bireysel çabalar da girmektedir. Tüm bu faaliyetleri kendisine konu edinerek inceleyen araştırma alanına da *Din Eğitimi disiplini* denilmektedir.

Gadamer, insanın eğitimi söz konusu olduğunda formal uygulamalardan ziyade kişinin kendi öğrenme, anlama ve tecrübelerinin onun oluşumunda daha fazla etkili olduğu görüşündedir. Bu görüşün İslam din eğitimi için işlevsel olup olmadığı sorgulandığında, Hz. Muhammed'in yaşadığı dönemde gerçekleştirilen din eğitimi faaliyetinin mahiyet olarak bununla uygunluk arz ettiği görülmektedir. Zira o dönemde din eğitiminde esas olan şey, dinin özümsenerek ve bizzat tecrübe edilerek yaşanmasıydı. Oysa günümüzde din eğitimi faaliyetinde öne çıkan şey, bilimsel-nesnel olduğu söylenen dini bilgilerin formal uygulamalar yoluyla aktarımıdır. Dolayısıyla bugünkü İslam din eğitimi anlayışının, orijinal halinden uzaklaştığı söylenebilir. Bu makalede söz konusu problemin çözümüne yönelik olarak İslam din eğitiminde formal prosedürlerle çerçevelenmiş *bilimsel-nesnel bilgi* ve *öğretim* odaklı yaklaşımın esnetilmesi, bununla birlikte *tecrübelere dayalı olarak öğrenme, anlama, olma* esaslı bir teori ve pratiğin inşasına gidilmesi önerilmektedir. Bu çerçevede günümüz İslam din eğitiminin *şimdi* ve *burada* olan *insanın olmasını önceleyen bir öz eğitim* olabilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir.

Öte yanda *bir disiplin olarak Din Eğitimi*'nin hem dinle ilişkili olması hem de insanın eğitimiyle ilgili olması, onun bilimler arasındaki konumu meselesini

gündeme getirmektedir. Hâlihazırda hâkim olan görüşe göre Din Eğitimi, başta ilahiyat ve eğitim bilimleri olmak üzere din bilimlerinden ve diğer bilimlerden yararlanan disiplinler arası bir araştırma alanıdır. Bununla birlikte bu çalışmada Din Eğitimi disiplininin, insan bilimlerinin üst şemsiyesi altında kabul edilebileceğinden söz edilmektedir. Çünkü insan bilimleri din, eğitim, sanat, hukuk, toplum ve tarihe dair her türlü gerçekliği kendine konu edinir. Din Eğitimi disiplini insan bilimlerinin üst şemsiyesi altında kabul edildiğinde, Gadamer'in insan bilimlerine yönelik eleştirileri, Din Eğitimi disiplini için de geçerli olacak mıdır sorusu önem arz etmektedir. Gadamer'e göre, insan bilimlerinin XIX. yüzyıldaki gelişimine bütünüyle doğa bilimleri hâkim olmuştur. Özellikle doğa bilimlerinin objektivizme dayanan bilimsel yöntem anlayışı insan bilimlerinin kendi üzerinde düşünme ve kendi araştırma metotlarını inşa etme girişimleri üzerinde etkili olmuştur. Gadamer'in dikkat çektiği bu husus Din Eğitimi disiplini için de söylenebilir mi? Ülkemiz açısından cevaplamak gerekirse, günümüz din eğitimi kitapları incelendiğinde bu etkiye rastlamak mümkündür. Söz gelimi ülkemizde gerek akademik gerekse din eğitimi ve öğretimine yönelik olarak hazırlanan bazı eserlerde *objektif* ve *bilimsel-nesnel* olma kaygısının kullanılan dile yansıdığı görülmüştür.

Bununla birlikte günümüzde bazı din eğitimcilerinin, Din Eğitimi disiplinini bilimler arasında konumlandırırken onu disiplinler arası bir alan olarak kabul etmekle beraber onu temellendirirken *objektifliğe* ve *bilimselliğe* vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Oysa Din Eğitimi hem dine hem de insana dair gerçeklikleri konu alan bir disiplindir. Bu disiplinin amaçlarından biri de dinin, *şimdi* ve *burada* olan insan için her defasında yeniden *anlaşılması, yorumlanması ve uygulanmasıdır*. Gadamer'in çok iyi bir şekilde gösterdiği gibi bir yerde *anlama, yorumlama ve uygulama* varsa, orada mutlak bir objektivizmden bahsetmek mümkün değildir.

Din Eğitimi disipliniyle ilgili bir diğer mesele onun araştırma yöntemidir. Din Eğitimi disiplini insan bilimleri arasında kabul edilecekse o zaman bu alandaki araştırmalarda bilimsel olan nedir? İnsan bilimleri (doğa bilimcilerin deyişiyle sosyal bilimleri) *bilimsel* yapan şey, *araştırma metodolojisidir* fakat bu metodoloji ile kastedilen sadece pozitivist sosyal bilim yaklaşımının kabul ettiği *bilimsel kesinliği vurgulayan objektif yöntem* anlayışı değildir. Fakat ülkemizdeki sosyal bilim anlayışına bakıldığında pozitivist yaklaşımın diğer yaklaşımlara nazaran daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etkiyi Din Eğitimi'nin araştırma yöntemlerinde de görmek mümkündür. Bu disiplinin araştırma yöntemleri doğa bilimlerindeki gibi *bilimsel-nesnel* olabilir mi?

Konuya İslam din eğitimi açısından bakmak gerekirse, Kur'an-ı Kerim'i ve Hz. Muhammed'in söz ve uygulamalarından oluşan Sünnet'i anlamak, yorumlamak ve uygulamak, din eğitiminin en önemli gayesidir. Bu durumda Müslüman bir din eğitimi araştırmacısının, Kur'an'a ve Sünnet'e bilimsel bir nesne gibi bakmasının mümkün olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Kur'an ve Sünnet, Müslüman bir din eğitimcisi için bilimsel nesneler olarak görülmekten ziyade, insanın onu yorumladığı ve aynı zamanda onunla oluştuğu bir eylem alanı olarak görülebilir. Başka bir ifadeyle Müslüman din araştırmacısı zaten inandığı İslam ile şekillenmiş ve oluşmuştur. Kendi var oluşunu bir kenara bırakıp tamamiyle objektif bir şekilde İslam din eğitimi kaynaklarını anlayamayabilir ve yorumlayamayabilir. Çünkü Gadamer'in belirttiği gibi her anlama ve yorumlama bir ön-anlamayı (ön yargıyı) gerektirir. O hâlde bütün bunlardan hareketle birçok disiplinden yararlanmakla birlikte ilahiyat gibi metafizik bir alana dayanan ve insanın ahlak ve değerler doğrultusunda eğitimini konu edinen Din Eğitimi disiplininin araştırma yöntemlerinde *objektivizme* ve *nesnelliğe* vurgu yapmanın uygun olmadığı söylenebilir.

Kaynakça

Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2012). Din eğitiminin bilimselleşme süreci. M. Köylü ve N. Altaş (Ed.). *Din eğitimi* içinde (s.40-69). Ankara: Gündüz Yayınları.

Arslan, H. ve Yavuzcan, İ. (2008). Türkçede Gadamer'e önsöz, *Hakikat ve yöntem*, C.1 içinde (s. 11-24). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Aydın, M. Ş. (2017). *Din eğitimi bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları.

Ayhan, H. (1997). *Din eğitimi ve öğretimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Bilgin, B. (1988). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Birand, K. (1960). *Mânevi ilimler metodu olarak anlama.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Çubukçu, A. (2013). Türkiye'de rejim ve pozitivizm, *Pozitivizm: Bilim-felsefe* içinde (s.13-22). İstanbul: Doğa Basın Yayın.

Dilthey, W. (2012). *Hermeneutik ve tin bilimleri* (D. Özlem, Çev.). İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.

Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: The Seabury Press.

Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical hermeneutics* (Translated and Edited by, D. E. Linge). Berkeley: University of California Press.

Gadamer, H. G. (1977). On the scope and function of hermeneutical reflection, In D. E. Linge (Trans. and Ed.). *Philosophical hermeneutics* (s.18-43). Berkeley: University of California Press.

Gadamer, H. G. (1979). The Problem of historical consciousness, In Paul Rabinow and William M. Sullivan (Ed.) *Interpretive social science: A reader* (s.103-160). Berkeley: University of California Press.

Gadamer, H. G. (1999). Reflections on the relation of religion and science, In Joel Weinsheimer (Trans.) *Hermeneutics, religion, and ethics* (s.119-127). New Haven: Yale University Press.

Gadamer, H. G. (2001). Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, *35*(4), 529-538.

Gadamer, H. G. (2002). Hermeneutik problemin evrenselliği, Hüsamettin Arslan (Der. ve Çev.), *Hermeneutik ve hümaniter disiplinler* içinde (s. 61-72). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Gadamer, H. G. (2004). Bir pratik felsefe olarak hermenötik, (Medeni Beyaztaş, Der. ve Çev.). *Hakikat nedir? Felsefi fragmanlar: Gadamer-Heidegger-Adorno-Dilthey* içinde (s. 87-110). İstanbul: Efkar Yayınları.

Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve yöntem* (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). C.1. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Gadamer, H. G. (2009). *Hakikat ve yöntem* (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). C.2. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Gadamer, H. G. (2010). Metin sorunları, Richard Kearney, *Çağdaş filozoflarla söyleşiler-kıta felsefesi tartışmaları* içinde (s. 195-223). İstanbul: Paradigma Yayınları.

Grondin, J. (1995). *Sources of hermeneutics***,** Albany: State University of New York Press.

Kılıç, R. (1999). Din öğretimini temellendirme problemi, *Dinî Araştırmalar, 1*(3), 205-212.

Mehmedoğlu, Y. (2018a). İslam düşünce geleneğinden günümüzde bir din eğitimi felsefesi oluşturmak. *Ders Notları*, Erişim adresi: https://dosya.co/n7faztj0qufg/İslam_Düşünce_Geleneğinden_Günümüzde_Bir_Din_Eğitimi_Oluşturmak.pdf.html

Mehmedoğlu, Y. (2018b). Bir anlama imkânı olarak din ve din eğitimi, *Ders Notları*, Erişim adresi: https://dosya.co/kesmkoqwjpy5/Bir_Anlama_İmkânı_Olarak _Din_ve_Din_Eğitimi.pdf.html

Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri-nitel ve nicel yaklaşımlar,* C.1 (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.

Öner, N. (1995). Öğretim ve eğitime bir bakış, *Felsefe Yolunda Düşünceler* içinde (s. 193-196). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özlem, D. (2013). *Felsefe ve doğa bilimleri.* İstanbul: Notos Kitap.

Selçuk, M. (2000). Din öğretiminin kuramsal temelleri, *Din öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 11-20). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Wallerstein, I. (2003). Yirmibirinci yüzyılda sosyal bilimler (UNESCO dünya sosyal bilimler raporu-1999), Ender Abadoğlu (Çev.), *Yeni bir sosyal bilim için* içinde (s.75-92). İstanbul: Aram Yayıncılık.

Yavuz, K. (1998). *Günümüzde din eğitimi.* Adana: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Journal of Values Education
Vol. 18, No. 39, *415-445,* June 2020

Extended Abstract

Gadamerian View on Religious Education

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI, Corresponding Author, Ph.D. Research Assistant.
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Science, Turkey.
hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr
http://orcid.org/0000-0002-9901-3850

Article Type: Research Article
https://doi.org/10.34234/ded.708961
Received Date: 25.03.2020
Accepted Date: 14.05.2020
Published Date: 25.06.2020

Introduction

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) is considered one of the greatest philosophers of the 20th century (Arslan and Yavuzcan, 2008, p. 14). When Gadamer's philosophical hermeneutics is studied, it becomes obvious that he does not claim to overcome metaphysics (Grondin, 1995, p. 14-17). He uses some metaphysical arguments in his philosophy (Gadamer, 1975, p. 378-397) and approaches religion as something important in human life (Gadamer, 1999, p. 119-126).

The Gadamer's Philosophical Hermeneutics and Educational Approach

Gadamer's philosophical hermeneutics examines essentially how any understanding and interpretation take place (Gadamer, 1977, p. 18) He does not describe normatively how understanding and interpretation should be, but rather philosophically explores how understanding and interpretation occur (Gadamer, 2004, p. 104-109). While his philosophical hermeneutics in broad sense concerned with all kinds of understanding and interpretation, and in the narrow sense it is a theory of *human sciences (Geisteswissenschaften)* (Gadamer, 1977, p. 18).

Gadamer argues that the inductive logic of natural sciences was dominant in the development of human sciences in the 19th century. According to Gadamer, the aim in inductive logic is to reach universal laws. But, the main purpose of the human sciences, which studies people, society and history, is to *understand* the phenomenon itself in its uniqueness (Gadamer, 2008, p. 3-5). Understanding is possible with consciousness and prejudices influenced by historical conditions (Gadamer, 2009, p. 12-20). Rather than being negative elements that distort the truth, prejudices are essential elements of human existence that allow understanding of something (Gadamer, 2002, p. 65-66). However, in order for prejudices to allow the understanding of something, one must be aware of their own bias and pay attention to what one is trying to understand (Gadamer, 1979, p.148-152).

Based on these arguments, Gadamer concludes that the objectivistic method of natural sciences cannot be applied to human sciences. So, what kind of method should human sciences have? Although Gadamer does not give a clear answer to this question, given that human sciences are more concerned with the tradition and art experiences that have historical traces, the best method is hermenutics, that is, to bring the distant thing closer to oneself (Gadamer, 1977, p. 21-27). His philosophical hermeneutics is not a method created for the use in human sciences (Gadamer, 2010, p. 200). This approach emphasizes that comprehension, interpretation, and practice are inextricably linked (Gadamer, 1975, p. 274-275) and focuses on human in these processes (Gadamer, 1979, p. 106).

Another important issue in Gadamer's philosophical hermeneutics is the concept of *Bildung*. According to Gadamer, *Bildung* is a continuous formation that emerges from an internal shaping and development process of human, including the concept of education (Gadamer, 2008, p. 12-23). In this formation, *informal dialectical experiences* of the person with other people are very important. According to him, one can only learn through these dialectical experiences. But in this learning process, the main educator is the person himself, and education is a self-education (Gadamer, 2001, p. 529-537).

The Religious Education as a Practice and Discipline

In the literature, the concept of religious education refers to two different meanings: *The practice of religious education* and *the discipline of religious education* (Aydın, 2017, p. 87). *Religious education as a practice* is the process of attempting to intentionally make the desired change in the religious behavior of the individual through the person's own life (Tosun, 2005, p. 29). *Religious*

education as a discipline is a field of study that tries to describe, explain and control this process by using scientific methods (Tosun, 2005, p. 34).

According to Hilmi Ziya Ülken, the teaching transmits information, and the education transmits values (Ülken, 2013, p. 11). Similarly, for Necati Öner, the aim of teaching is to provide accurate information about what already exists, while the aim of education is to inculcate attitudes (Öner, 1995, p. 193-195). It is seen that this distinction between the concepts of teaching and education is in fact shapes the definitions of religious teaching and religious education in our country. For example, Halis Ayhan explains religious teaching and religious education as inspired by this distinction: The religious teaching is to give information about religion, and the religious education is to believe in the rules taught by religion and live accordingly (Ayhan, 1997, p. 56-57). A similar view is expressed by Recep Kılıç. According to Kılıç, the primary aim of religious teaching is not to make people religious, but instead to enable them to decide, the stance they wish take about religion (Kılıç, 1999, p. 211). Similarly, according to Mualla Selçuk, the aim of religious teaching is to help the student develop awareness and solve their problems (Selçuk, 2000, p. 19).

However, Cemal Tosun supports the idea that the religious teaching does not mean a mere dry information about religion. According to him, religious teaching is religious education at school (Tosun, 2005, p. 26-27). Like Tosun, Muhammet Şevki Aydın cautious that it is not right to make a sharp distinction between these two concepts. But, according to Aydın, the religious teaching is all kinds of religious education that is carried out formally, including school. Thus, he expands the scope of religious teaching (Aydın, 2017, p. 96-97).

Although there are different understandings about religious education and teaching, their common point is that the religious education covers the religious teaching. In summary, *religious education as a practice,* involves all learning, understanding and experience of human beings, both planned and unplanned. *Religious education as a discipline* is a field that studies these activities (Bilgin, 1988, p. 27-32). The discipline of religious education thus develops theories about the transmission of these research results and applies them practically (Altaş and Arıcı, 2012, p. 61).

Can the Practice of Religious Education Be a Self Education?

According to Gadamer, the education is a *self-education* that involves a person turning to himself. In this sense of self-education, the true educator is the person

himself. Self-education is best realized through *informal dialectical experiences* with other ones (Gadamer, 2001, p. 529-537). When looking at the Islamic religious education, religious education included an existential 'being' at the time of Prophet Muhammed. However, today, the approach in religious education has become the transfer of the scientific-objective information to people through teaching from a positivist perspective (Mehmedoğlu, 2018b, p. 1-4).

The Position of Discipline of Religious Education Among Sciences

Wilhelm Dilthey (1833-1911) divides the science into two, natural sciences (Naturwissenschaft) and human sciences (Geisteswissenschaften). According to him, human sciences surround the whole world of humanity and history as a separate and independent science from natural sciences (Dilthey, 2012, p. 11-25). The subject area of human sciences is quite wide and includes many fields from religion to art, from education to law (Birand, 1960, p. 1). Since Dilthey, the hermeneutics tradition follows the division between natural sciences and human sciences (Özlem, 2013, p. 15-23). Although Gadamer criticizes Dilthey for adapting the objectivist scientific method of natural sciences to human sciences (Gadamer, 1975, p. 8-9), the classification of sciences made by Gadamer is similar to that of Dilhtey (Gadamer, 1976, p. 39-40).

Although the discipline of religious education is accepted as an independent field which relies on other fields (Tosun, 2005, p. 44-65), and considering the ideas of Dilthey and Gadamer regarding human sciences, it should be regarded as part of human sciences. When it is accepted in this way, will the criticism of objectivism directed by Gadamer to human sciences (Gadamer, 2008, p. 3) be valid for the discipline of religious education? When the religious education books of our country are examined, it is possible to find the effects of the scientific method of natural sciences (Yavuz, 1998, p. 54; Tosun, 2005, p. 34).

The Research Method of Discipline of Religious Education

According to Neuman, there are three approaches related to research method in social sciences: *positivist social science*, *interpretive social science* and *critical social science* (Neuman, 2006, p. 117-120). *Positivist social science* chooses to explain everything objectively based on reason and observation (Yıldırım & Şimşek, 2000, p. 5*). Interpretive social science* aims to understand the worlds of people by analyzing their social actions systematically through detailed ob-

servation (Neuman, 2006, p. 130-131). *Critical social science*, while examining the social world, also aims to change it in favor of less powerful people (Neuman, 2006, p. 140-148).

Looking at the historical background of our country, the positivism movement that dominated in the West at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century had an impact on the Ottoman intellectuals. The impact of this continued in the establishment of the republic and the positivism was a salvation philosophy for the Republic of Turkey (Çubukçu, 2013, p. 14-18). The effects of this philosophy can still be observed today.

For example, while some religious educators explain the research methods of the discipline of religious education, it is observed that the language they use is leaning towards positivist social science (Yavuz, 1998, p. 84-86; Tosun, 2005, p. 84). Yet, the texts of revelation in the Islamic religious education are not treated as scientific objects (Mehmedoğlu, 2018a, p.16). As Gadamer emphasizes, every understanding and interpretation require a prejudice (Gadamer, 2002, p. 65-66).

Conclusion

In this article, various philosophical views of Gadamer on education have been emphasized for their function in the practice of religious education, and his views about Human Sciences, are emphasized for their function in the discipline of religious education. Based on Gadamer's view on education, it is proposed that the dominant approach based on formal procedures in the Islamic religious education must be revised, and must be built on experience-based theory and practice. Furthermore, based on Gadamerian ideas, it is argued that the discipline of religious education can be accepted as part of human sciences, thus, its research methods cannot be expected to be strictly objective.